

## **Jugendarbeit ist Bildung**

In der Jugendarbeit gibt es eine lange Tradition, die eigenen Arbeitsweisen als Bildung zu konzipieren. Jugendarbeit erhebt den Anspruch Bildung zu sein, aber muss sich auch dem Anspruch stellen, Bildung in ihrer Praxis zu realisieren. Exemplarisch für ihre lange Tradition des Selbstverständnisses als „außerschulische Bildung“ seien hier die „Vier Versuche“ zur Frage „Was ist Jugendarbeit?“ von 1964 genannt (Müller u.a. 1964), die den jugendlichen Autonomieanspruch als Kern der Bildung in der Jugendarbeit (in Differenz zu Schule) bestimmen. Seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden solche bildungstheoretischen Grundbestimmungen von Jugendarbeit immer wieder aufgegriffen und für eine veränderte gesellschaftliche Situation und für eine gewandelte Lebensphase Jugend aktualisiert (Scherr 1990/1997, Müller 1996, Brenner 1999, Sturzenhecker 2002a). Das geschah auch in Abgrenzung zu Konzipierungen von Jugendarbeit als rein beziehungsorientierte Pädagogik, als Freizeitspaß, als Betreuung, als Kontrolle bzw. Prävention (vgl. Sturzenhecker 2000) und als Nothelfer von schulischer und anderer Ausbildung. Besonders gegen eine Jugendarbeit, die ihre Funktionalität für Qualifikation und Erziehung beweisen möchte, wurde der Bildungsanspruch auf eine selbsttätige Entwicklung mitverantwortlicher Selbstbestimmung als Ziel von Jugendarbeit hochgehalten (vgl. Thole 2000, Scherr 2002b). Diese Debatte ist in den vergangenen Jahren intensiver geführt worden, schon deutlich vor dem PISA-Schock also.

Der theoretischen Konzipierung von Jugendarbeit als Bildung steht allerdings eine Praxis von Jugendarbeit entgegen, die bis auf Ausnahmen von der Realisierung solch idealer Ansprüche weit entfernt ist. Dieses Manko liegt besonders begründet in mangelnder professioneller Kompetenz der hauptamtlichen MitarbeiterInnen, die Probleme haben die große strukturelle Offenheit des Arbeitsfeldes mit ihren Adressaten bildungsorientiert auszugestalten, sowie an einer durch Politik und Erwachsenengesellschaft induzierten Überlastung der Jugendarbeit mit ständig wechselnden erzieherischen Aufträgen (z.B.: „Ausländer“-Integration, Drogenprävention, Gewaltverhinderung, Rechtsextremismusbekämpfung, Schulsozialarbeit, usw.). Das Auseinanderklaffen von Bildungsanspruch/Bildungspotenzialen und Bildungswirklichkeit der Jugendarbeit verführt leicht dazu, ihr die Fähigkeit zur Ermöglichung von Bildungsprozessen abzusprechen und sie zum Erfüllungsgehilfen anderer erzieherischer/ausbildender Institutionen zu degradieren oder sie ganz aufzulösen.

Dagegen kann die Bildungsdebatte in der Jugendarbeit zeigen, dass es gute Argumente gibt den jugendarbeiterischen Freiraum jenseits von Ausbildungsfunktionalisierung weiterhin offenzuhalten, weil mit ihm die Jugendarbeit in der Lage ist, viel enger an der Lebenswelt differenzierter Jugendlichen deren Potenziale zur Selbstbestimmung und demokratischer Partizipation angemessener zu entfalten als starre, befehlsstrukturierte Erziehungsinstitutionen wie die Schule (vgl. Münchmeier 1992):

### **Der Bildungsbegriff in der Jugendarbeitsdebatte**

Bereits 1993 hat Burkhard Müller kritisiert, dass die verschiedenen aktuellen Konzepte von Jugendarbeit sich nicht mehr explizit auf die jugendarbeiterische Ermöglichung einer „Selbstinitiation“ von Kindern und Jugendlichen bezögen. Müller unterscheidet „zwischen *Erziehen* als dem Vermitteln (manchmal auch Einbläuen) von gesellschaftlichen Werten und *Bildung* als dem Vorgang, durch den ein Individuum zu einer eigenen Wertorientierung und Lebensform kommt...“ (Müller 1996, S. 89) In der Praxis ergäben sich jeweils viele Möglichkeiten, Themen der Selbstbestimmung und Handlungsformen der Ermöglichung solcher eigener Orientierungen aufzugreifen. Dieser Eigensinn wird nach Müller besonders greifbar in Konflikten (im „Kampf um Anerkennung“), in denen die Jugendlichen Interessen und Hand-

lungsweisen zeigen, die nicht ohne Weiteres mit denen ihrer JugendarbeiterInnen übereinstimmen. Statt Bildung künstlich zu initiieren (oder didaktisch zu organisieren), kann man sie dort ansetzen, wo sich das Eigene schon entfaltet: in Konflikten.

Auch Albert Scherr, der mit seiner „subjektorientierten Jugendarbeit“ (1997) die aktuell elaborierteste Theorie zur emanzipatorischen Bildung in der Jugendarbeit vorgelegt hat, bezieht sich auf den Kampf um Anerkennung (Honneth 1992). Die Erfahrung des Individuums von sozialer Anerkennung ist eine wesentliche Bedingung der Möglichkeit, eine persönliche Individualität, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung zu entwickeln. Scherrs Ziel der Jugendarbeit ist ein mündiges Subjekt ist, das aus der Angewiesenheit auf Strukturen wechselseitiger Anerkennung aufbauend eine selbstbewusste und selbstbestimmte Lebenspraxis entwickelt. Scherr begründet, warum die Hauptaufgabe der Jugendarbeit gerade in emanzipatorischer Subjektbildung und nicht in einem Erziehungs- oder Wissensvermittlungsauftrag zu sehen sei. Zum einen sei eine offene demokratische Gesellschaft angewiesen auf BürgerInnen, die gelernt haben, eigenverantwortlich und in sozialer Verantwortung zu entscheiden und zu handeln. Da aber wenige soziale Orte jenseits von Leistungskonkurrenz, Konsumzwang und Erziehung in der Lage seien, Erfahrungen einer selbstbestimmten Lebenspraxis zu ermöglichen, habe Jugendarbeit besonders genau diesen Auftrag. Zum anderen habe das Ziel besondere Bedeutung für die wichtige Zielgruppe der Offenen Jugendarbeit, den „Modernisierungsverlierern“. Ihnen fehle es nicht nur an Geld und Arbeit, sondern auch an sozialer Anerkennung und Erfahrungen eigener Stärken, der Selbstreflexion und der Auseinandersetzung mit den ihnen gesellschaftlich zugemuteten Lebensbedingungen (vgl. Scherr 2000).

Auch andere Ansätze von Jugendarbeit bestimmen ausdrücklich Autonomie (May 1998) oder Selbstbestimmung als Kernbegriff bildender Jugendarbeit, so z.B. die aktuellen Konzepte von Mädchenarbeit (exemplarisch dafür Graff 1999). Möglicherweise war die Bildung selbstbestimmter Geschlechtsidentität, die parteiliche Mädchenarbeit entwarf, einer der deutlichsten Horte des Bildungskonzeptes in der Jugendarbeit (wenn auch nicht unter diesem Begriff), während in der Praxis anderer Ansätze emanzipatorische Ziele eher ignoriert oder vergessen wurden. In den feministisch-pädagogischen Positionen zur Ermöglichung von Geschlechterdemokratie (als Zusammenhang von Gleichheit und Differenz – vgl. Pregel 1993) wurde nicht nur Geschlecht und Geschlechterverhältnisse als wichtiges Bildungsthema hochgehalten, sondern damit wurde es auch mit dem Bildungsanlass „Partizipation und politisches Handeln“ verbunden, der auch in der Jugendarbeit in den vergangenen Jahren zunehmend konzipiert und realisiert wurde (vgl. Bartscher 1998, Stange/Thiemann 1999, Sturzenhecker 2003).

## **§ 11 SGB VIII als Bildungskonzept**

Der § 11 des KJHG gibt die Ziele der Jugendarbeit vor. Sie können als Bildungskonzept interpretiert werden, das mit ähnlichen Vorstellungen und Begriffen wie die referierten Theoretiker einer emanzipatorischen Bildung in der Jugendarbeit operiert. aufrecht zu erhalten und herauszufordern.

§ 11 Abs. 1 SGB VIII lautet: „Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“ Das Bildungskonzept des § 11 zeigt sich in jedem Satz. Zunächst wird mit der Formulierung, dass den Jugendlichen „Angebote“ der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen sind, das Strukturcharakteristikum der Freiwilligkeit von Jugendarbeit eingeführt. Nur wenn Freiwilligkeit besteht, kann im Unterschied zur (Schul-

)Pflicht die Entwicklung von eigensinniger Selbstbestimmung möglich werden. Der Ansatz bei den „Interessen“ der Jugendlichen macht klar, dass hier eindeutig kein erzieherisches Curriculum vorgegeben wird, sondern die Inhalte von Jugendarbeit sind durch die Adressaten im Blick auf ihre Interessen zu bestimmen. Sie entscheiden sowohl über die Inhalte als auch über die methodische Umsetzung dieser Themen („Mitbestimmung und Mitgestaltung“). Entsprechend wird das Ziel der Jugendarbeit mit Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Mitverantwortung angegeben. Damit werden klassische Formulierungen eines emanzipatorischen Bildungskonzeptes aufgegriffen. Da Bildung nicht isoliert individuell, sondern im sozialen, gesellschaftlichen Zusammenhang entsteht, muss Bildung auch die Mitverantwortung und Mitgestaltung der Gesellschaft und des sozialen Gemeinwesens beinhalten. Dieses Ziel kann auch als „politische Bildung“ verstanden werden. Denn ermöglicht werden sollen die Kompetenzen eines demokratischen Bürgers als selbstbestimmtes, aber auch sozialverantwortliches und engagiertes Individuum. Durch politische Partizipation soll nicht nur das eigene Feld der Jugendarbeit mitbestimmt, sondern auch ermöglicht werden, dass sich Jugendliche in der Gesellschaft politisch einbringen und sich für ihre Interessen einsetzen.

Mit § 11 wird Jugendarbeit als ein Freiraumangebot an Kinder und Jugendliche entworfen, das ihnen Möglichkeiten der Selbstorganisation und Partizipation eröffnet. Emanzipatorische Bildung kann nicht curricular und didaktisch eingepackt werden, sondern es können nur Entfaltungsmöglichkeiten in einem offenen Feld angeboten werden. Freiheit kann nur unter Freiheitsbedingungen angeeignet werden. Mit der Jugendarbeit ist eine bildende Institution geschaffen, die größtmögliche Erfahrungen von mitverantwortlicher Selbstbestimmung eröffnet, aber dennoch als pädagogische Einrichtung gleichzeitig die Vorbedingungen solcher Erfahrungen eröffnen, deren Chancen maximieren, und auch deren Risiken abfedern kann. Besonders Offene Jugendarbeit ist auch in ihren institutionellen Charakteristika (vgl. Sturzenhecker 1998) so organisiert, dass ein solches Bildungsfeld entstehen kann. Mit dem Charakteristikum der Offenheit (Offenheit der Ziele, Offenheit der Arbeitsweisen, Offenheit der Zielgruppen) kann sich die Jugendarbeit immer wieder auf neue Interessen und Themen wechselnder jugendlicher Zielgruppen einstellen. Damit ist das Charakteristikum der Diskursivität verbunden: Jugendarbeit muss mit immer wieder neuen Adressaten aushandeln, um was es jeweils inhaltlich gehen soll, wie gemeinsam gehandelt werden soll und wie die gemeinsamen Beziehungen zu gestalten sind. In einem diskursiven Prozess können Kämpfe um Anerkennung geführt werden und die Jugendlichen können (müssen aber auch) lernen, ihre Interessen zu formulieren und in Diskussion und Auseinandersetzung mit anderen in der Umsetzung auszuhandeln.

## **Bildungsignoranz aktueller Jugendarbeit**

Es ist schon erstaunlich: Theorien der Jugendarbeit konzipieren die Bildungsaufgabe, sogar das Gesetz beschreibt Jugendarbeit so und auch die institutionellen Charakteristika erlauben (ja erzwingen fast) eine solche Ausrichtung von Jugendarbeit. Dennoch wird der Bildungsanspruch in der Praxis nur selten aufgenommen und nicht nur in Konzepten versteckt, sondern gar ignoriert und aufgegeben. Das lässt sich zeigen an aktueller Ausrichtung von pädagogischer Praxis in der Offenen Jugendarbeit. Bildungsignoranz kann erkannt werden in Praxisformen von Betreuung, anpasserischer Kooperation, Prävention und konsumistischer Dienstleistungsorientierung (vgl. Sturzenhecker 1998 a).

Jugendarbeit sucht und erhält immer mehr Betreuungsaufgaben im Anschluss an Schule. Kinder und Jugendliche sollen auch am Nachmittag verlässlich verwahrt werden, so dass den Eltern eine Berufstätigkeit ermöglicht wird. Zentrales Ziel ist dann nicht mehr Bildung, sondern „eine kustodiale, also eine Verwahrungsverlässlichkeit“ (Brenner 1999, S. 251). Kinder und Jugendliche sollen sich nicht allein und unbeaufsichtigt in der Öffentlichkeit aufhalten und dort „gefährdet werden, aber auch selber gefährden“, sondern sie sollen sicher

verwahrt werden. Pädagogisches Ziel ist dann allenfalls noch die Begleitung von schulischen und anderen erzieherischen Inhalten, wie z. B. Hausaufgabenbetreuung, Sprachunterricht o. ä. Wenn Jugendarbeit sich solchen Betreuungsanforderungen beugt, verrät sie die Chancen und Aufgaben, Kindern und Jugendlichen einen Freiraum für selbstgestaltete Bildung anzubieten.

Solche Prozesse zeigen sich auch in anpasserischen Kooperationen, die die Jugendarbeit mit anderen Erziehungs- und Ordnungsmächten zur Zeit häufig eingeht. Dabei geht es um Kooperationen mit Schule, Allgemeinem Sozialen Dienst, Polizei, Erzieherischen Hilfen, Jugendgerichtshilfe usw. Die Kooperationsinstitutionen haben aber keine Bildungs-, sondern Erziehungsziele, weisen in der Regel geringere Grade von Freiwilligkeit auf, zeichnen sich durch institutionelle Sanktionsmacht aus, sowie durch geregelte Handlungsstrukturen und erzieherische Verfahren. Das fragile Feld der Entfaltung von Bildungspotenzialen in der Jugendarbeit kann unter der Anpassung an die institutionellen Strukturen und Ziele fremder Erziehungsinstitutionen leicht zerbrechen. Wenn Jugendarbeit nur noch mitwirken will, die erzieherischen Ziele der anderen zu erfüllen, verliert sie ihren eigenen Charakter und unterwirft sich den Befehlsstrukturen der Kooperationsinstitutionen. Aus Jugendlichen, die in der Offenen Jugendarbeit freiwillig an einem Bildungsangebot teilnehmen und in Offenheit Selbstbestimmung erproben könnten, werden dann Klienten von Erziehungsinstitutionen und ihren Zugriffsnetzen. Bildungsignorant wird so einer der letzten Freiräume aufgegeben, in dem ausschließlich Interessen der Kinder und Jugendlichen im Zentrum stehen könnten, ohne dass sie erzieherisch geformt oder ökonomisch ausgenützt werden sollen.

Unter der (fälschlichen) Annahme, dass durch Präventionsversprechen noch am ehesten der Bestand der Offenen Jugendarbeit legitimiert und gesichert werden könnte, werden immer häufiger Präventionskonzepte behauptet und umgesetzt. (Zur Kritik von Prävention vgl. Lindner/Freund 2001, Sturzenhecker 2000, Scherr 1998.) Die paradigmatischen Essentials von Prävention widersprechen allerdings dem Bildungsgedanken. Prävention geht nicht von der positiven Unterstellung einer Bildsamkeit, eines Potenzials selbsttätiger Entwicklung aus, sondern Jugend wird als potenzieller Risikoträger konstruiert. Entwicklung wird nicht verstanden als selbsttätige Erringung von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung, sondern als Entfaltung von Abweichungs- und Gefährdungsrisiken. Die Verhinderung dieser Abweichung steht dann im Zentrum der pädagogischen Maßnahmen und nicht die Eröffnung von Freiräumen für die Erprobung und Entwicklung der eigenen Person und politischer Mitbestimmung. Statt zu Subjekten von Bildung werden Jugendliche so tendenziell zu Patienten, also zu Menschen, die über ein negatives Merkmal bestimmt werden, das es institutionell zu beseitigen oder zu verhindern gilt. Da Abweichung negativ thematisiert wird, gelingt es mit Präventionsorientierungen nicht, auch deren positive Entwicklungspotenziale zu entdecken, Abweichung also auch als Versuch von Selbstbestimmung zu entziffern. Es wird Jugendlichen nicht ermöglicht, in Konflikten selbsttätig zu lernen, sondern Konflikte sollen von vornherein verhindert und verhütet werden. Das geschieht in möglichst trickreich didaktischen Erziehungsprogrammen, in denen die Eigenaktivität der Kinder und Jugendlichen funktionalisiert wird, um ihnen die Präventionsziele einzubläuen. Obwohl immer mehr Untersuchungen belegen, dass Prävention nicht die in sie gesetzten Hoffnungen erfüllt und die Autonomie von Menschen (hier Kindern und Jugendlichen) unhintergebar ist, wird Prävention doch von Jugendarbeit zunehmend als Konzept übernommen. Der durchaus anstrengende und anforderungsreiche Anspruch der Ermöglichung von Bildung wird nicht nur ignoriert, sondern gar konterkariert.

Man ahnt es ja bereits: schlimmen Tendenzen sind auch zu entdecken in einer konsumistischen Dienstleistungsorientierung, die sich in Offener Jugendarbeit breit macht. Sie muss deutlich unterschieden werden von einer kritischen Dienstleistungsorientierung (Schaarschuch), die die Verhältnisse vom Kopf auf die Füße stellt und den anscheinenden Konsumenten von sozialpädagogischen Dienstleistungen zu ihrem wirklichen Produzenten erhebt. Statt die selbsttätige Selbstentwicklung des Adressaten als Kern pädagogischen Handelns

zu bestimmen, verlegen sich konsumistische Dienstleistungsorientierungen in der Jugendarbeit darauf, den Jugendlichen möglichst glatte, gebrauchseinfache, ausschließlich Spaß und Fun versprechende Aktivitäten anzubieten. Kneipe, Sport, Reisen, Erlebnisaktivitäten und Kulturveranstaltungen gehören zum Repertoire dieser Dienstleistungsorientierung. Man will das Konsuminteresse der Jugendlichen einfach nur befriedigen. Probleme des langwierigen und anstrengenden diskursiven Aushandelns von Interessen, der Einigung und wohl möglich sogar der selbst zu gestaltenden Interessenumsetzung werden hier vermieden. Ein Kampf um Anerkennung wird ignoriert, weil es hier ausschließlich um Befriedigung von Konsuminteressen geht. Statt selber herauszufinden, was man will und wie man es durch- und umsetzen könnte, werden vorgefertigte Erlebnishäppchen zur schnellen und einfachen Sättigung angeboten. Statt Jugendliche zu ermutigen und aufzufordern, sich auf den riskanten Erfahrungsprozess der Erlangung von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung einzulassen, geht es hier nur darum, die Kompetenz des „fit for fun“ zu realisieren, die letztendlich in der Fähigkeit des Kunden besteht, sich an die Vorgaben des Erlebnismarktes anzupassen.

Aber Vorsicht: Diese traditionelle Konsumkritik verkennt die Aneignungspotenziale von Kindern und Jugendlichen, die sich buchstäblich „alles“ zum Gegenstand von selbsttätiger Bildung machen und auch kommerzielle Handlungsfelder zum eigenen Kompetenzerwerb nutzen können. Richter (2001) verweist auf die Möglichkeiten der Felder „informeller Bildung“ (Peergruppen, Medien, Kommerz usw.), die zu wenig von den formellen Bildungsinstitutionen wahrgenommen und anschlussfähig gemacht werden können. Eine lebensweltorientierte Jugendarbeit, die auf die Potenziale zur selbstbestimmten Kompetenzaneignung ihrer Adressaten vertraut, würde entsprechend versuchen, mit ihnen auch die Bildungsquellen kommerzialisierten Welten zu verstehen und zu nutzen.

## **Bedarfe für jugendarbeiterische Bildung**

„Bildung ist mehr als Schule“ so formulieren es die Leipziger Thesen und in der Tat geschieht das Üben mitverantwortlicher Selbstbestimmung von Jugendlichen oft außerhalb von Schule. Selbst wenn eine Ganztagschule für alle eingerichtet wäre, gäbe es doch viele Bildungsanlässe für Jungen und Mädchen jenseits von Schule. Eine ganze Reihe von Bildungsthemen entwickeln Jugendliche erst, wenn der eingrenzende und oft starre Rahmen der Erziehungs- und Qualifikationsinstitution Schule nicht mehr greift. Jugendarbeit hat den Auftrag solche Bildungsbedarfe aufzunehmen und den Jugendlichen ein „Angebot“ (§11 SGBVIII) der Ermöglichung, Anregung, Begleitung und Risikoabfederung solcher Erfahrungsprozesse der Entwicklung mitverantwortlicher Selbstbestimmung zu machen. Dabei hat sie die Interessen der Jugendlichen aufzugreifen und ihnen nicht inhaltlich/methodisch Vorgaben oder Vorschriften zu machen.

Solche Bildungsbedarfe (zunächst) außerhalb von Schule können zahlreich in den Lebenswelten von Jugendlichen entdeckt werden. Sie können hier nur kurz verallgemeinernd als Stichworte benannt werden und sind in der Praxis vor Ort aus den konkreten Lebensbedingungen und Interessenskundgebungen von Jugendlichen mit diesen zu erschließen.

Als erstes ist immer wieder das (häufig auch manifest formulierte) Interesse von Jugendszenen/Cliquen an „Raum“ aufzugreifen. Viele verschiedene Jugendgruppierungen wünschen sich Räume in denen sie sich treffen können und die sie selber bestimmen und verwalten können. (Offene)Jugendarbeit hält solche Räume nur zum Teil vor und hat darüber hinaus die Chance und Aufgabe diese Interessen aufzugreifen und Jugendliche zu unterstützten geeignete Räume zu finden und ihre gemeinsame Selbstbestimmung so zu gestalten, dass sie für Binnen- und Außenbeziehungen förderlich sind. Dabei ergeben sich auch viele Themen sachlichen Lernens (Finanzierung, Recht, Politik, Handwerk). Jugendarbeitstheorie und Praxis zur sozialräumlichen Aneignung haben dazu differenzierte Konzepte entwickelt und erfolgreich erprobt ( vgl. aktuell Deinet/Krisch 2002)

Ein weiteres Thema, dass Jungen und Mädchen gern außerhalb von Schule bearbeiten ist die Entwicklung und Reflexion von **Geschlechtsidentität** und Geschlechterverhältnissen. Die Forschung zeigt z.B., dass Sexualkunde/Biologieunterricht nicht ausreichen, um Jugendlichen praktikierbare Kompetenzen mitverantwortlicher Selbstbestimmung in der Sexualität zu vermitteln (Viel Wissen hilft nicht zu angemessenem Können). Die (im wesentlichen koedukativen) Zwangsgruppen der Schule werden häufig als ungeeignet empfunden, um die eigene Genderbildung samt ihrer Unsicherheiten und potentiellen Krisen auch bewusst zu reflektieren und zu optimieren. Jugendarbeit kann auf die selbstorganisierten Peergruppen eingehen, kann geschlechtshomogen arbeiten in Jungen- und Mädchenarbeit, kann Reflexions- und Erfahrungsräume eröffnen, die sehr an den kulturellen Praxen/Sprachen der Jugendlichen gestaltet werden können und in denen Inhalte, Arbeitsweisen und -Zeiten von den Jugendlichen bestimmt werden. Die ausgearbeitet und langjährige Praxis besonders der Mädchenarbeit kann hier deutliche Bildungserfolge verzeichnen, also die Maximierung von (geschlechtsbezogener) Selbstbestimmung nachweisen (vgl. Graff 1999, zur Jungenarbeit z.B. Sturzenhecker/Winter 2002)

Selbstbestimmungspotentiale zeigen sich häufig in **Konflikten** (s.o.). Jugendliche haben viele Konflikte und Auseinandersetzungen mit Erwachsenen in der Öffentlichkeit. Dabei geht es oft um Rechte und Weisen der Nutzung öffentlichen Raumes. Immer wieder wenden sich Erwachsene, Geschäftsleute, Anwohner an Jugendämter, um sich über die öffentliche Raumnutzung von Jugendlichen zu beschweren. Sie fordern, dass Jugendarbeit diese „von der Strasse“ hole, und dass Jugendliche besser kontrolliert und sanktioniert werden sollen. Leider erfüllt Jugendarbeit (gern auch im Auftrag von sogen. Kriminalpräventiven Räten ) solch Befehle und verschenkt die Bildungschancen, die darin liegen könnten, die Mündigkeit von Jugendlichen als politisch gleichberechtigte Bürger zu unterstützen und mit anderen Rauminteressen zu klären und Lösungen auszuhandeln. (zu konkreten Arbeitsweisen vgl. Sturzenhecker 1996)

Hier zeigt sich auch der Bildungsanlass **Partizipation**, also der Mitbestimmung und Mitgestaltung durch junge Menschen in pädagogischen Einrichtungen und in der politischen Öffentlichkeit. Statt ihnen dort Spielwiesen zuzuweisen und Anpassung an Formen repräsentativer Demokratie zu verlangen, gäbe es Chancen mitverantwortliche Selbstbestimmung in demokratischer Auseinandersetzung mit anderen Interessen und Rahmenbedingungen zu üben. Auch dieses kann nur gelingen, wenn an Jugendarbeit an den vorhandenen politischen Erfahrungen und Fähigkeiten ansetzt und mit den Jugendlichen ihre spezifischen Wege politischer Einmischung entwickelt, statt sie ihnen vorzudiktieren. Jugendarbeit ist politische Bildung (und eben nicht nur im engeren Sinne der Partizipation), weil Selbstbestimmung nur in Bezug auf die „Welt“, also auch auf die politisch-gesellschaftlichen Lebens- und Produktionsverhältnisse selbsttätig entwickelt werden kann. Selbstbestimmung in Mitverantwortung/Mitgestaltung zu realisieren, heißt also in einem umfassenderen Sinne politisch zu handeln (zur Partizipation in der Offenen Jugendarbeit vgl. Sturzenhecker 2003).

Ein weiteres Thema mit dem Jugendliche Schule meiden sind ihre vielfältigen **Jugendkulturen**. Musikstile, subkulturelle Praxis, selbstentwickelte Moden usw. haben ihre Hauptorte jenseits von Schule und werden dort von der Jugend(kultur)arbeit aufgegriffen. Die Evaluation von Jugendkulturarbeit im Wirksamkeitsdialog in NRW zeigt, dass teilnehmende Kinder und Jugendliche die Inhalte, Formen und Wirkungen ästhetischer Jugendbildung sehr hoch schätzen (vgl. LKJ 2000/2001).

Themen und Bildungschancen des Umgangs mit der **Vielkulturengesellschaft** zeigen sich besonders deutlich in der außerschulischen Lebenswelt von Jungen und Mädchen. In Schule werden diese Fragen eher funktionalisiert um Unterricht möglich oder interessant zu machen. In den Jugendszenen und Gruppen aber sind die Themen eines selbstbestimmten ethnisch kulturellen Selbstverständnisses oft viel virulenter. Interkulturelle Jugendarbeit unterstützt Jugendliche (unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft) sich bildend mit Ethnizität

und kultureller Selbstverortung auseinanderzusetzen und in einem konstruktiven Prozess das Eigene jenseits von ethnisierenden Zuschreibungen neu zu entwickeln (vgl. z.B. Scherr 2002c).

Gerade Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund erfahren häufig **Armut und Benachteiligung**. Sich deren Ursachen jenseits von individualisierenden Schuldzuschreibungen bewusst zu werden und u.U. Bewältigungsweisen zu entwickeln, die politisch würden, wären Bildungsziele von Jugendarbeit. Zunächst aber geht es mit marginalisierten Jugendlichen meistens darum überhaupt Voraussetzungen für eine selbsttätige Bildung zu schaffen. Sie benötigen oft erst einmal die Sicherheit vertrauter sozialer Beziehungen (einschließlich der räumlichen Ressourcen) die über Anerkennung und Wertschätzung ein basales Selbstwert- Gefühl erwachsen lässt, das Basis für eine selbstbewusste Aneignung von Welt ist (vgl. Scherr 2002a). Jugendarbeit bietet den „Habenichtsen“ eine soziale und räumliche „Heimatbasis“, in der sie sich so finden und stärken können, dass sie es wagen können ihre Potentiale von Selbstbestimmung zu erschleifen und zu erweitern. Das eigene Leben selbst- und mitverantwortlich in die Hand zu nehmen, lernen viele (benachteiligte) Mädchen und Jungen im wesentlichen außerhalb von Schule. Unter diesen Zielgruppen von Jugendarbeit sind viele Schulverweigerer/Schulversager und Jugendliche, die mit abweichenden und riskanten Handlungsweisen (in Antwort auf ihre Lebensverhältnisse und -Chancen) experimentieren. Jugendarbeit kann solche Personen und Gruppen besser als Schule erreichen, weil (oder wenn) sie in der Lage ist, deren Gesellungs- und Handlungsweisen und deren Interessen und Relevanzen bildenden Raum zu eröffnen.

Gerade „**wildes Lernen**“ von Jugendliche jenseits der formellen Erziehungs- und Qualifikationsagenturen und am Rande der Abweichung (oder darüber hinaus) kann wichtiger Bildungsanlass sein. Sexualität, Drogengebrauch, Gewalt und Kleinkriminalität, extreme politische und jugendkulturelle Orientierungen, grenzhafte Körpererfahrungen usw. sind riskante, aber für Jugendliche auch attraktive Lernfelder, in denen sie ihre Selbstbestimmung erproben und sich Kompetenzen aneignen. Statt diese Bildungsthemen auszugrenzen (wie es Schule oftmals tut) oder sie präventivierend oder kontrollierend zu verhindern, kann Jugendarbeit Mädchen und Jungen helfen die hier liegenden Bildungspotentiale zu nutzen und gleichzeitig die Risiken abzufedern (vgl. Sting 2001)

Last not least gehört auch **Schule** selber zu den Themen außerschulischer Jugendbildung. Diesen zentralen Aspekt jugendlicher Lebenswelten kann und will Jugendarbeit nicht ignorieren. Sie unterstützt Jungen und Mädchen ihre Erfahrungen mit und in Schule zu reflektieren und zu verarbeiten, sie sucht mit ihnen Handlungsalternativen zu entwickeln, um sie zu Subjekten ihres Lernens in ihrer Institution Schule zu machen. Dieses geschieht außerhalb von Schule ohne deren Mittun, aber auch zunehmend in Kooperation und auch in schulischen Settings. Jugendarbeit wird alles unterstützen, was die Ausweitung mitverantwortlicher Selbstbestimmung von Jugendlichen in der Schule fördert. Diese Chancen hat sie bisher noch zu wenig entdeckt und im Selbstbewusstsein über ihren ureigenen Bildungsauftrag auch an Schule erprobt (Konstruktive Beispiele in Deinet 2001).

## **Arbeitsprinzipien bildungsorientierter Jugendarbeit**

Typisch für Jugendarbeit ist ihr Potential und ihre Praxis sich auf das einlassen zu können, was bei ihren Adressaten (seien es Einzelpersonen oder Peergruppen, s.o.) gerade wichtig ist. Jugendarbeit ist in diesem Sinne **individuumszentriert**: sie kann die Bildungsthemen und persönlichen/gruppenspezifischen Lernweisen so aufgreifen, wie sie sich gerade bei einzelnen Jungen und Mädchen oder ihren Cliques (s.u.) stellen. Jugendarbeit ist nicht an ein Curriculum oder Qualifikationsziel gebunden, sondern kann sehr nah am Individuum (oder an Gruppen), dessen Selbsttätigkeit unterstützen und auch hochspezifische Lernwege begleiten. Sie muss so „nah ran“, weil sie sich angesichts der Freiwilligkeit der Teilnahme

nur bewährt, wenn sie Motive und Interessen der Person(en) aufnimmt und für diese ein Sinn konkret erfahrbar wird (Schon das SGBVIII verpflichtet Jugendarbeit ja zur Orientierung an den Interessen der Jugendlichen). Deshalb sollte Jugendarbeit nicht in Handlungsschemata und vorgefertigte Angebote verfallen, weil dann der immer neu herzustellende Bezug zur aktuellen Situation/zum Thema des Individuums/der Gruppe verloren ginge. Nur wenn Jugendarbeit immer Neues, jeweils Angemessenes mit neuen Teilnehmenden erfindet, kann sie ihren Bildungsanspruch erfüllen. Das macht für die Professionellen einen - durchaus anforderungsreichen - fachlichen Verstehensprozess nötig: mit den Adressaten müssen sie herausfinden, was deren Thema, Motiv, Selbsttätigkeitherausforderung ist und wie diese bildend für Person und Gruppe realisiert werden können. Schon dieser Klärungsprozess ist bildend: die Jungen und Mädchen müssen herausfinden, wer sie sind und sein wollen und welche konkreten Schritte der Ausweitung ihrer Aneignung von Welt anstehen.

Der Ansatz bildender Jugendarbeit bei den **Peer-Gruppen** der Jugendlichen ist ein wichtiges formales Arbeitsprinzip, aber auch ein inhaltlicher Bildungsanlass, der sich mehr außerhalb, als innerhalb von Schule anbietet. Die selbsttätige Entwicklung von Selbstbestimmung findet für viele Jugendliche im Rahmen ihrer gleichaltrigen, selbstgewählten Freundeskreise/Cliquen statt, bezüglich sozialen Lernens, aber auch zur inhaltlichen Aneignung von Kompetenzen und Handlungsweisen. Hier werden für die Jugendlichen informell oft entscheidendere Lernerfahrungen, Normierungen, Kompetenzen, politische Positionen und Werte vermittelt, als in den formellen Settings von Schule. Jugendarbeit mit ihren langen Traditionen des Umgangs mit jugendlichen Gruppierungen kann offener, schneller und angemessener an die Peerkulturen anknüpfen und ihre Themen, Handlungsweisen und Probleme bildend aufgreifen als Schule. Die Orientierung an den Peergruppen – der „Gesellschaftsdimension von Bildung“ (Sting 2002) kann für Jugendarbeit als ein Essential ihrer Bildungsansätze bestimmt werden.

Eine Pädagogik, die sich Selbstbestimmung als Ziel setzt, stößt auf den Widerspruch, dass Selbstbestimmung nur selbsttätig errungen werden kann. Wird sie durch pädagogische Anleitungen, Vorgaben, Sanktionen, Curricula und Didaktiken erzeugt, verliert sie ihren Autonomiecharakter. Wie kann also selbsttätige Selbstentwicklung möglich gemacht werden, ohne sie durch pädagogisierende Ein- und Vorgriffe schon wieder zu verhindern? Wie kann Autonomie von Mädchen und Jungen gefördert werden, die doch entwicklungsbedingt und statusbedingt noch nicht völlig mündig sind? Sozialpädagogisch/jugendarbeiterisch wird mit diesem Paradox umgegangen, indem kontrafaktisch Jugendlichen die Fähigkeit zur Selbstverantwortung und Selbstbestimmung, also zur Autonomie, zugestanden wird („**kontrafaktische Mündigkeitsunterstellung**“). Statt von der noch nicht vorhandenen Autonomiefähigkeit auszugehen und diesen „Mangel“ durch pädagogische Regelungen, Sanktionen und Rahmungen vorsichtig zu bearbeiten, ginge es darum, sich als JugendarbeiterIn in allen anstehenden Entscheidungen zu fragen, wie der Autonomiespielraum von Jugendlichen vergrößert statt begrenzt werden könnte. Will man Selbstbestimmung und Selbstverantwortung als Ziel setzen, muss man ihnen Frei-Raum geben. Man muss maximale Selbstständigkeit unterstellen und doch mit aktuell vorhandener Begrenztheit rechnen. Durch die Unterstellung der Mündigkeit wird diese herausgefordert. Es werden „Zonen nächster Entwicklung“ (Wygotski) eröffnet, ohne einen einzigen, vorgeschriebenen Weg dahin vorzuschreiben. Das Individuum kann seinen Subjektstaus erobern, seinen eigenen Weg gehen und wird dabei unterstützt und nicht zum (Erziehungs-) Objekt degradiert.

In den Bildungskonzepten von Müller und Scherr für die Jugendarbeit ist bereits die Bedeutung von sozialer **Anerkennung** für die Entwicklung und Entfaltung von Subjektivität betont worden. Sich als eine Person mit besonderen Eigenschaften fühlen zu können, setzt voraus, dass diese Charakteristika von anderen sozial anerkannt und respektiert werden. Nur dann kann man sich auch selber als Person erkennen, Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwertschätzung entwickeln. Honneth (1992) zeigt, durch welche Anerkennungsmuster

solche zentralen Erfahrungen der Subjekthaftigkeit vermittelt werden können. Er nennt sie "Liebe, Recht und Solidarität".

Liebe bezeichnet hier die bedingungslose Zuwendung und Gefühlsbindung, die vertraute Personen einem Menschen geben. Durch die symbiotische Bindung, die gleichzeitig wechselseitig gewollte Abgrenzung ermöglicht, kann ein individuelles Selbstvertrauen entstehen, das die Basis für alle weiteren Einstellungen der Selbstachtung und damit auch der autonomen Teilnahme am öffentlichen Leben ist.

In der Jugendarbeit gibt es immer häufiger die Erfahrung, dass viele Kinder und Jugendliche diese basale bedingungslose Zuwendung nicht erfahren haben und entsprechend ihr Selbstvertrauen schwach ausgebildet ist. Um auch ihnen Bildung zu ermöglichen, muss also zunächst das Selbstvertrauen gestärkt werden. Insofern geht es möglicherweise nicht um "Liebe", aber doch um die Ermöglichung einer vertrauensvollen sicheren Beziehung, die in Form professioneller Beziehungsarbeit gestaltet werden muss. Die Aufgabe besteht dann sowohl darin, verlässliche Zuwendung zu geben, als auch deren Qualität prüfen zu lassen durch Kämpfe um Abgrenzung und Anerkennung. Mit der notwendigen Erfahrung von "Liebe" als Voraussetzung von Selbstvertrauen ist aber auch als Voraussetzung von Bildung die Aufgabe der Unterstützung von Lebensbewältigung bei Kindern und Jugendlichen verbunden. Dabei geht es zum einen in der Offenen Jugendarbeit um Bereitstellung solcher Ressourcen wie Raum, sozialer und physikalischer Wärme, Essen, Schutz usw. Immer häufiger bedürfen "benachteiligte" Jugendliche solcher grundlegender Leistungen und Unterstützungen, auf deren Basis sie erst in der Lage sind, Vertrauen und Sicherheit zu schöpfen und dann auch Wagnisse der Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung einzugehen (vgl. auch Brumlik 1992, S. 300).

Der Anerkennungsmodus Recht bezieht sich auf das Selbstachtungsgefühl, das entsteht, wenn sich eine Person als ein Mensch mit gleichen Rechten wie andere wahrnehmen kann. Sich als Träger von Rechten zu begreifen, verlangt umgekehrt auch ein Wissen über die normativen Verpflichtungen gegenüber anderen. Eine moralische Selbstachtung und Autonomie des Einzelnen entsteht auf Basis der gegenseitigen Verpflichtung zur Gleichbehandlung und zur wechselseitigen Pflicht aller Subjekte, sich als Person zu respektieren und zu behandeln, denen die selbe moralische Zurechnungsfähigkeit zukommt.

Der Anerkennungsmodus Recht in der Praxis von Jugendarbeit fragt einerseits nach den Möglichkeiten, die Kinder und Jugendliche in der Jugendarbeit haben, in der Institution als Menschen mit gleichen Rechten anerkannt zu werden, und andererseits nach Unterstützungen, die sie aus der Jugendarbeit erhalten für die Erfahrung und Wahrnehmung ihrer Rechte in der Gesellschaft. Wenn also Selbstachtung als Element von Bildung ermöglicht werden soll, geht es im jugendarbeiterischen Alltag darum, zu fragen, welche Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsrechte den Einzelnen in prinzipiell gleicher Weise eingeräumt werden und wie die Wahrnehmung von Chancen der Partizipation am öffentlichen Willensbildungsprozess durch die Jugendarbeit unterstützt wird (vgl. Sturzenhecker 2002 in Stange).

Der Anerkennungsmodus Solidarität bezeichnet die Anerkennung der besonderen Fähigkeiten, in denen sich die Menschen unterscheiden, aber die von konstitutivem Wert für konkrete Gemeinschaften sind. Wenn Gesellschaftsmitglieder die Erfahrung machen, dass sie Leistungen erbringen oder Fähigkeiten besitzen, die von den übrigen Gesellschaftsmitgliedern als "wertvoll" anerkannt werden, so kann das damit verbundene Gefühl der Person "Selbstwertgefühl" oder "Selbstschätzung" genannt werden.

Eine Übersetzung des Anerkennungsmodus von Solidarität auf die Jugendarbeit bezeichnet zum einen die Anerkennung besonderer Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen im Geselligkeitsfeld der Jugendeinrichtung selber, aber zum anderen auch die Ermöglichung der Erfahrung, dass Kinder und Jugendliche ihre Fähigkeiten für soziale Gemeinschaften außerhalb der Einrichtung entwickeln und beweisen können. Das geschieht, indem Kinder und Jugendliche in die gemeinsame Gestaltung des sozialen Ortes Jugendarbeit einbezogen

werden (s. u.), gerade in solche Tätigkeiten, die die Sicherung und die Qualität der Geselligkeit für alle betreffen. Dazu muss zum einen die soziale Rückmeldung organisiert werden, andererseits auch im Sinne eines Kampfes um Anerkennung eigensinnige Einbringung von auch neuen und ungewohnten Fähigkeiten und Potenzialen möglich werden.

Der Anerkennungsmodus Recht ermöglicht eher die Erfahrung der Gleichheit (Gleichberechtigung), der der Solidarität eher die Ermöglichung von Differenz (vgl. Prengel 1993). Das gilt umso mehr für die Ermöglichung von solidaritätsförmiger Anerkennung in der Gesellschaft außerhalb der Jugendarbeit. Jugendlichen müssen Erfahrungsfelder eröffnet werden, in denen sie mit ihren Kompetenzen im sozialen Gemeinwesen tätig werden, in dem aber auch ihre spezifischen (sub-)kulturellen Selbstäußerungen Anerkennung verlangen. Über die Ermöglichung von Erfahrungen sozialer Wertschätzung durch ohnehin als förderlich akzeptierte Tätigkeiten hinaus (z. B. Bau eines Kinderspielplatzes), ginge es darum, den Kampf um Anerkennung so zu inszenieren, dass auch Jugendliche mit ihren eigenartigen kulturellen Selbstäußerungen um öffentliche Wertschätzung ringen können (z. B. in Konzerten mit selbst geschriebener Hip-Hop-Musik oder in Konflikten um Graffiti). Da das nicht ohne Konflikte abgehen kann, besteht das bildende Angebot besonders darin, öffentliche Konfliktszenierungen und Aushandlungsprozesse zu organisieren (s.u.).

Die Förderung von **Aneignung** ist ein wichtiges Arbeitsprinzip bildungsorientierter Jugendarbeit (vgl. Deinet 1992). Aneignung wird dabei als integriertes soziales und sachliches Lernen des Subjekts begriffen, das sich die Welt selbsttätig zueigen macht. Schule und Jugendarbeit haben sich diese zusammengehörenden Lernweisen bisher eher getrennt vorgenommen: Schule scheint sich nur auf die "sachliche" Seite der Entwicklung und des Lernens zu beschränken, Jugendarbeit hingegen nur auf die soziale. Beide machen den Fehler, den notwendigen Zusammenhang auszublenden. Jugendarbeit also konzentriert sich zu wenig auf die Förderung von "sachlichen" Aneignungskompetenzen. Sie konzentriert sich möglicherweise zu sehr auf das Soziale, auf die Entwicklung der Persönlichkeit, die Gestaltung von Beziehungen. Wenn Jugendarbeit sich auf soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikations- und Beziehungskompetenz beschränkt, gerät sie in Gefahr zu ignorieren, dass diese Fähigkeiten nur im Zusammenhang mit "Inhalten" entwickelt werden können. Soziale Fähigkeiten und Persönlichkeit entstehen nicht im rein Zwischenmenschlichen, sondern durch Kooperation an sinnvollen, "materiellen", inhaltlichen Themen- und Aufgabenstellungen. Sie entwickeln sich im Bezug auf eine "dritte Sache". In ihren Settings und Beziehungen schafft Jugendarbeit zu wenig Lernzumutungen, die sich auf die Auseinandersetzung mit der "sachlichen" Welt beziehen. Um den notwendigen Zusammenhang zwischen Entwicklung der Persönlichkeit und der sozialen Kompetenzen mit der Aneignung der Dinge pädagogisch professionell verarbeiten zu können, ist die Fähigkeit notwendig, die für die Kinder und Jugendlichen in ihrer Lebenswelt bedeutenden Dinge, Themen und Kompetenzen aufzugreifen. Man muss einerseits erkennen/erschließen können, mit welchen sachlichen Themen und Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen sich beschäftigen, und zum anderen muss man erschließen können, welche Lernstrategien bzw. Lernblockaden beim Einzelnen vorhanden sind und u.U. eine bessere Aneignung behindern. Diesem Verstehen von Aneignungsprozessen aus Sicht des Adressaten (also vom Subjekt) her muss aber ebenso eine pädagogische Kompetenz gegenüber stehen, die von den "Dingen" her kommt". Man muss als Fachkraft in der Lage sein, Dinge und Prozesse in der Welt kritisch zu analysieren und zu verstehen und für Kinder und Jugendliche einen Zugang zu schaffen, der bereits vorhandene Fähigkeiten aufnimmt und neue Kompetenzen herausfordert. Man muss quasi die "Logik der Dinge" mit der Lernlogik des Individuums und seiner Lebenswelt zusammenbringen.

Diese Kompetenz fehlt der Schule ebenso wie der Jugendhilfe. Hier zeichnet sich die Möglichkeit einer ganz anderen Kooperation ab, in der Jugendhilfe nicht nur die von Schule ignorierten sozialen Themen und Kompetenzen als Hilfsdiener beackert, sondern in der man gemeinsam neue Möglichkeiten der Aneignung von Welt - also Bildung - schafft, in denen die Auseinandersetzung mit den Sachen und dem Sozialen im Zusammenhang stehen und diese vom Subjekt (des Kindes/Jugendlichen) her erschlossen werden. Jugendarbeit würde

sich dann in den Kern von Schule, nämlich den Unterricht, einmischen, ebenso wie sie selber herausgefordert würde, ihre Beschränkung auf Soziales zu überschreiten und beide zusammen könnten eine stärker subjektorientierte Lern- und Lehrhaltung entwickeln.

## **Bildungsanspruch als Innovation von Jugendarbeit**

Für Jugendarbeit ist weitere Ignoranz gegenüber Bildung ein Risiko, denn dieses führt unter Umständen dazu, dass sie die Chance verkennt, einen eigenen Beitrag in einer umfassend verstandenen Bildung zu erbringen. Jugendarbeit würde als Folge dann nur noch als Bereich einer sehr spezifisch kontrollierenden, pädagogisierenden und Abwechslung bearbeitenden Jugend(sozial-)arbeit thematisiert. Sie verlöre ihren Anspruch, ein allgemeines Sozialisationsfeld neben den anderen zentralen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen wie Familie, Schule und beruflich Bildung zu sein. Der Anspruch von Jugendarbeit, für alle Jugendlichen wichtige Erfahrungen anbieten zu wollen, würde reduziert zur Aufgabe der Behandlung und Bearbeitung spezifischer und problematischer Gruppen

Wenn es Jugendarbeit gelänge, sich mit einer eigenen Akzentuierung und Präzisierung eine Position in der aktuellen Neu- und Weiterentwicklung gesellschaftlicher Bildungsanstrengungen zu erobern, erwachsen daraus nicht nur Möglichkeiten, das eigene institutionelle Feld zu sichern, sondern erst Recht Potenziale, im Interesse von Kindern und Jugendlichen ein Feld zu erhalten und auszubauen, das wie kaum ein anderes Chancen zur Entwicklung emanzipatorischer Bildung anbieten kann.

Gerade für Adressatengruppen, die diskriminiert am Rande der anderen Erziehungsinstitutionen stehen (und wie PISA zeigt deutlich benachteiligt werden), wäre ein Bildungsanspruch aufrechtzuerhalten, der auch für diese marginalisierten Zielgruppen von (besonders Offener) Jugendarbeit zeigte, dass solche Bildung zu Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung mit ihnen möglich ist. Die typisch jugendarbeiterische Unterstellung positiven Entwicklungspotenzials bei all ihren Adressaten wird auch für diese Gruppierungen angenommen, Bildung wird damit nicht verstanden als ein auf erzieherische Anstrengungen aufgesetztes „Sahnehäubchen“, das nur für mit Hilfe erzieherischer Maßnahmen entwickelte Jugendliche angemessen sei, sondern es wird unterstellt, dass die Erweiterung von Selbstbestimmung und Selbstbewusstsein Handlungsanspruch und Handlungschance im Alltag mit allen Zielgruppen sind. Die hier formulierten Bildungs-Ansprüche gelten auch und besonders für „Bildungsverlierer“, deren neuer Typus des „islamischen Arbeiter- oder Arbeitslosensohnes aus den Migrantenghettos“ (der die „katholische Arbeitertochter vom Lande“ abgelöst hat) ist eine der wesentlichen Teilnehmergruppen Offener Jugendarbeit. Diesen Jungen und Mädchen fehlt es nicht nur an Geld und Arbeit, sondern auch an Anerkennung und Erfahrung ihrer eigenen Stärken, der Selbstreflexion und der Auseinandersetzung mit den ihnen zugemuteten gesellschaftlichen Lebensbedingungen (vgl. Scherr 1997). Jugendarbeit hat institutionelle Potenziale sich auf die Bildungsthemen und „wilden“ Bildungsprozesse dieser Jungen und Mädchen einzulassen und sie darin zu unterstützen (und falls nötig zu schützen).

Das allerdings schließt auch erzieherische Bereitung eines institutionellen und personelle Rahmens nicht aus, der auf der Basis grundsätzlicher Anerkennungsmuster Möglichkeiten von Bildung eröffnen kann. Dabei geht es darum, auch noch so kleine Chancen der Unterstellung von Autonomie und Ermöglichung von Anerkennung zu entdecken und zu realisieren. Das kann sich beziehen auf die Unterstützung selbsttätiger Selbstbestimmung in der Bewältigung des Alltags und der Entwicklung biografischer Perspektiven der jugendlichen Zielgruppen. Ansetzend bei den konkreten Interessen, Themen und Problemen ihrer TeilnehmerInnen wird Jugendarbeit allerdings auch nicht auf die Zumutung von „Anstrengungen“ (Treptow) verzichten (vgl. Sturzenhecker 2002b), und diese können auch darin bestehen neues Wissen anzueignen, das nützlich zur Umsetzung der eigenen Interessen ist und z.B. Kompetenzen von Sprache, Schreiben und Lesen zu erwerben, wenn diese ebenfalls

eng an den bearbeiteten Themen liegen und Selbstbestimmungs- und Partizipationspotenziale erweitern können.

### **Ein Beispiel: Bildung mit marginalisierten Jungen und Mädchen an/zu einem Un-Ort**

In einem Jugendzentrum in einer Industrie- und Trabantenstadt in der Nähe einer westdeutschen Großstadt besuchen Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund im Alter zwischen 13 und 16 Jahren die von einem konfessionellen Träger angebotenen Jugendräume. Die Jugendlichen sind teilweise schulmüde, teilweise Schulverweigerer, teilweise arbeitslos oder in Parkmaßnahmen. Als die Hauptamtliche das Haus übernimmt, herrschen dort „schlimme Zustände“. Die Jugendlichen verwüsten das Haus eher, als dass sie es nutzen. Besonders übel sieht es auf den Toiletten aus, die werden regelmäßig buchstäblich mit Scheiße beschmiert. Die Atmosphäre ist aggressiv und potenziell gewalthaltig. In einer solchen Situation wird sonst häufig ein Jugendhaus für einige Zeit geschlossen und solche problematischen Zielgruppen werden herausgedrängt. In diesem Fall jedoch suchte die Hauptamtliche nach letzten vorhandenen Arbeitsmöglichkeiten mit den Jugendlichen. In den Ferien putzte sie selber die Toiletten und als die Jugendlichen zurückkehrten, bot sie ihnen an, im offenen Bereich weiße Kacheln zu bemalen und zu beschriften und mit diesen ihre Klos zu gestalten. Das war für die Jugendlichen überraschend, sie nahmen aber das Angebot an und mit ihren Eddings und Lackstiften verzierten sie die Kacheln. Die Mädchen schrieben besonders ihren Namen und verwendeten Ornamente, die Jungen nutzten eher ein sexualisiertes Wort- und Bildrepertoire (z. B. „Du Wichser“, „Wichsen verboten“ usw.). Mit Hilfe der Hauptamtlichen wurden diese Kacheln dann auf die vorhandenen Kacheln der Toilettenräume geklebt und die Jugendlichen zeigten großen Stolz über den neuen selbstgestalteten Schmuck ihrer Klos. Als sich herausstellte, dass außer ihnen auch Erwachsene ihre Schriften und Zeichen sehen konnten (und darüber teilweise erschreckt waren), wurde beschlossen, besonders explizite Kacheln mit kleinen roten samteneen Schutzvorhängen zu versehen, die die Betrachter allerdings lüften konnten. Unter dem Blick von Außenstehenden stellte sich auch plötzlich die Frage, ob die Worte denn richtig geschrieben wären. Nachdem die Toiletten nun zu einem positiven Ort umgewidmet waren, unternahm die Hauptamtliche einen weiteren Schritt, um Aneignung zu ermöglichen. Sie installierte eine simple Videokamera im Waschraum der Toiletten und stellte den Jugendlichen eine Verstärkerbox und Mikrophon zur Verfügung. Nun rappten vor allem die Jungen auf dem Klo vor der Kamera, produzierten in ihren improvisierten Texten Beschreibungen ihrer Lebenssituation und ihrer Träume und zeichneten dies alles auf. Dann wurden die entstandene Videos im offenen Bereich des Hauses wieder abgespielt. Die Jungen und Mädchen wollten diese Bilder von sich selber immer wieder sehen. Sie kommentierten sich und andere (durchaus auch positiv) und entdeckten an sich Stärken und Kompetenzen.

Diese Arbeitsweise kann als bildungsorientierte Jugendarbeit verstanden werden. Zunächst geht es darum, dass die Hauptamtliche statt sanktionierend oder normierend einzugreifen bei den Jugendlichen immer noch Potenziale entdeckte und diese herausfordern konnte. Die Scheißeschmierereien interpretierte sie als rudimentäre (und vielleicht verzweifelt letzte) Möglichkeit, den Anspruch auf etwas Eigenes zu erheben, indem die „Scheiße“, die diesen Jugendlichen beständig widerfuhr, von ihnen öffentlich an die Wand geschmiert wurde. Bildungsmöglichkeiten wurden hier auch in solch extremem Handeln eröffnet. Der Freiraum der Jugendarbeit gab der Pädagogin die Möglichkeit, sich ganz auf die aktuelle Handlungspraxis der Jugendlichen einzustellen. Kein Curriculum musste erfüllt werden, keine Strukturen mussten bedient werden. Die Jugendarbeiterin konnte sich tatsächlich dort hinstellen, wo die Jugendlichen stehen, in diesem Fall auf den Toiletten. Ihnen wurde Anerkennung entgegen gebracht, weil eine vertraute, sichere Beziehung angeboten wurde, die selbst extreme Handlungen aushält und ihnen noch positive Potenziale unterstellt. Den Jugendlichen wurde ge-

zeigt, dass sie nicht verabscheuungswürdig, sondern liebenswert sind; dass sie nicht Versager sind, sondern dass auch sie Fähigkeiten haben; dass sie nicht ausgegrenzt gehören, sondern dass auch sie ein Recht haben, sich Räume zueigen zu machen. Solche Anerkennungsmuster der „Liebe“ sind hier gepaart mit solchen der „Solidarität“, in denen die Hauptamtliche deutlich machte, dass sie die Jugendlichen auf Grund ihrer Besonderheit schätzt und dass ihre kulturellen Ausdrucksweisen (z. B. das Rappen) mindestens in der Gemeinschaft des Jugendhauses respektiert und wertgeschätzt werden. Die Jungen und Mädchen erhielten Möglichkeiten, überhaupt rudimentäres Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein zu entwickeln, indem ihnen ermöglicht wurde, einen selbstgewählten Raum mit selbstgewählten Zeichen und Handlungen anzueignen. Durch die Verwendung des Videos entstand die Möglichkeit beginnender Selbstreflexion, weil das eigene Selbst-Bild im Video reflektiert bzw. gespiegelt wurde und als mediale Entäußerung mit Distanz betrachtet werden konnte. Die Videobilder gaben den Jungen und Mädchen die Möglichkeit, sich selber zu sehen, zu finden und zu empfinden. Indem ihnen ihr (körperliches) Selbst zurückgespiegelt wurde, können sie sich erkennen und entwickeln. Das geschieht ebenfalls (wenn auch auf aller basalem Niveau) mit der Verwendung von Schrift und Sprache. Die Mädchen und Jungen konnten etwas ihnen Eigenes, etwas, das sie beschäftigt, in einer Gestaltung ausdrücken, die öffentlich präsentiert wurde und von anderen wahrgenommen werden konnte. Die Fixierung auf der Kachel machte die eigene Sprachaussage in Schrift für sich selbst und andere deutlich. In dieser Entäußerung des Eigenen kann sich die Person wiedererkennen, dies ist „ihre Aussage“ in ihrer ganz persönlichen Weise. Schriftlicher Selbsta Ausdruck, der sich in ein Verhältnis zu anderen setzt, wird damit überhaupt als Potenzial der eigenen Person nutzbar. Schrift (einschließlich Rechtschreibung) ist nicht mehr etwas, dessen Sinn sich für die Person kaum erschließt, weil es von entfremdeten Erziehungsinstitutionen eingebläut werden soll, sondern Schrift wird zu einer Kompetenz, mit der man sich selber definieren und einbringen kann. Sie wird zu einem sinnvollen Medium (reflexiver) Kommunikation, mit dessen Hilfe man sich ausdrücken kann. Damit rücken die Jungen und Mädchen sicherlich nicht endgültig von PISA-Stufe 0 auf Stufe 1, dennoch erfahren sie in der Jugendarbeit vielleicht zum erstenmal, dass schriftlicher und öffentlicher Selbsta Ausdruck Sinn macht und Selbstbewusstsein schafft und steigert. Die Bildungschance von Jugendarbeit liegt hier deutlich darin, dass sie bei den Individuen und ihren Gruppen und ihren spezifischen kulturellen Handlungspraxen und Problemstellungen ansetzen kann. Gegen die anscheinenden „Fakten“ wurden hier Potenziale und Mündigkeit unterstellt, die sich erst durch diese Unterstellung tatsächlich realisieren konnten. Erste Schritte in „Zonen nächster Entwicklung“ wurden so herausgefordert. Klassische Aneignung von Räumen wurde genutzt, um soziales und sachliches Lernen zu integrieren. Die Jugendlichen lernten nicht nur über sich und ihre Cliques, ihren Körper und ihre Weltsicht im Rap, sondern auch über Kachelbeschriftung und -klebung, Schrift und Rechtschreibung. Sie haben den ihnen angebotenen Freiraum nutzen können, weil ihnen Möglichkeiten offeriert wurden, dem Eigenen eine Gestalt zu geben. Sie haben vielleicht zum erstenmal Bildung erfahren, indem sie selber bestimmen konnten, nach welchen Interessen, mit welchen Stilen und Inhalten ein eigener Raum gestaltet werden konnte. Ihre Selbsttätigkeit wurde nicht für andere Ziele funktionalisiert, sondern hat nur ihrer eigenen Ausweitung von Aneignungspotenzialen und Selbstbestimmungsperspektiven genutzt.

## Literatur

- Bartscher, M.: Partizipation von Kindern in der Kommunalpolitik. Freiburg i.B. 1998
- Brenner, G.: Jugendarbeit in einer neuen Bildungslandschaft. in: deutsche jugend, Heft 6/1999, S. 249 – 257
- Brumlik, M.: Politische Kultur des Streits im Licht sozialisationstheoretischer Überlegungen. in: Brumlik, M.: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld 1992, S. 289 - 301
- Deinet, U.: Das Aneignungskonzept. Eine pädagogische Praxistheorie für die Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen 1992
- Deinet, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001
- Deinet, U./Krisch, R.: Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen 2002
- Graff, U.: Selbstbestimmung für Mädchen. Pädagogische Auswertung der Theorie und Praxis des Mädchentreffs Bielefeld. (herausgegeben vom Landschaftsverband Westfalen Lippe-Landesjugendamt und Westfälische Schulen in der Reihe "Ideen und Konzepte der Fachberatung Jugendarbeit") Münster 1999
- Honneth, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M. 1992
- Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit NRW E.V. (LKJ) (Hg.): Jugendkulturarbeit auf dem Prüfstand. Sind wir gut?. Bericht zum Wirksamkeitsdialog in der kulturellen Jugendarbeit. Dortmund 2000. / Teil II: „Fortschreibung 2000“ . Dortmund 2001
- Lindner, W./Freund, Th.: Der Prävention vorbeugen? Thesen zur Logik der Prävention und ihrer Umsetzung in der Kinder- und Jugendarbeit. in: deutsche jugend, Heft 5/2001, S. 212 – 220
- May, M.: Jugendarbeit und soziale Milieus. Plädoyer für eine neue Emanzipationspädagogik. in: Kiesel, D./Scherr, A./Thole, W. (Hg.): Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde. Schwalbach 1998, S. 79 - 103
- Müller, B. K.: Bildungsansprüche der Jugendarbeit. in: Brenner, G./Hafeneger, B. (Hg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Weinheim/München 1996, S. 89 - 96
- Müller, B. K.: Außerschulische Jugendbildung oder: Warum versteckt Jugendarbeit ihren Bildungsanspruch? in: deutsche jugend, Heft 7 - 8/1993, S. 310 - 319
- Müller, C. W./Kentler, H./Mollenhauer, K./Gieseke, H.: Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. München 1964
- Münchmeier, R.: Institutionalisierung pädagogischer Praxis am Beispiel der Jugendarbeit, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/1992, S. 369-384
- Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheiten und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen 1993

Scherr, A.: Subjektivität und Ohnmachtserfahrungen. Überlegungen zur Wiedergewinnung einer emanzipatorischen Perspektive der Jugendarbeit. in: deutsche jugend, Heft 5/1990, S. 205 - 213

Scherr, A.: Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim/München 1997

Scherr, A.: Jugendkriminalität, Sicherheitspraktiken und präventive soziale Arbeit - Aspekte einer Analyse und Kritik der aktuellen Diskussion. in: Neue Praxis, Heft 6/1998, S. 577 - 591

Scherr, A.: Emanzipatorische Bildung des Subjekts. Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um eine Theorie der Jugendarbeit. in: deutsche jugend, Heft 5/2000, S. 203 – 208

Scherr, A.: Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. in: Hafener, B./Henkenberg, P./Scherr, A. (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Arbeitsfelder. Schwalbach 2002 a, S. 26-44

Scherr, A.: Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit: Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. In: Bildung und Lebenskompetenz: Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, herausgegeben im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums von Münchmeier, R. /Otto, H.-U-/Rabe-Kleberg, U., Opladen 2002 b, S. 93-106.

Scherr, A.: Migration. Das Ende der Marginalisierung? In: Rauschenbach, Th./Düx, W. Züchner, I. (Hg.): Jugendarbeit im Aufbruch - Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven . Münster 2002 c, S. 109-132

Stange, W./Thiemann, D.: Alltagsdemokratie und Partizipation: Kinder vertreten ihre Interessen in Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune. in: Glinka, H.-J. u. a. (Hg.): Kulturelle und politische Partizipation von Kindern. München 1999, S. 211 – 231

Sting, S.: Bildung. in: Schroer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München 2002, S. 377-392

Sting, S.: Von der Prävention zur sozialen Bildung. Bildungstheoretische Reflexionen zur Präventionsorientierung in der Jugendarbeit am Beispiel der Suchtprävention, in: Mitteilungen des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe Nr. 149, 2001

Sturzenhecker, B.: Konflikt und Konzept, in: Deinet, U./Sturzenhecker, B (Hg.): Konzepte entwickeln. Anregungen und Arbeitshilfen zur Klärung und Legitimation. Weinheim/München 1996, S.: 43-55

Sturzenhecker, B.: Die Offene Jugendarbeit nach ihrem Ende. in: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hg.): Handbuch Offene Jugendarbeit. Münster 1998 2. Aufl., S. 623 – 636

Sturzenhecker, B. 2000: Prävention ist keine Jugendarbeit. Thesen zu Risiken und Nebenwirkungen der Präventionsorientierung. in: Sozialmagazin, Heft 1, S. 14 - 21

Sturzenhecker, B.: Bildung - Wiederentdeckung einer Grundkategorie der Kinder- und Jugendarbeit. in: Rauschenbach, Th./Düx, W./Züchner, I. (Hg.): Jugendarbeit im Aufbruch - Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven . Münster 2002 a, S. 19-59

Sturzenhecker, B.: PISA und die Offene Jugendarbeit, in: deutsche jugend, Heft 4/2002 b, S.184-186

Sturzenhecker, B./Winter, R.(Hg.): Praxis der Jugendarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim/München 2002

Sturzenhecker, B.: Partizipation in der Offenen Jugendarbeit (Theorietext plus Methodenanhang). in: BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Kiste - Bausteine für die Kinder- und Jugendbeteiligung, Entwicklung und Wissenschaftliche Leitung: Prof. W. Stange, FH Lüneburg – Forschungsstelle Kinderpolitik, Vertrieb: Infostelle Kinderpolitik des Deutschen Kinderhilfswerkes, Berlin 2003 (i.E.)

Thole, W.: Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim/München 2000

---

**Benedikt Sturzenhecker**

Dr. phil., Professor für Erziehung und Bildung mit dem Schwerpunkt Jugendarbeit an der Fachhochschule Kiel, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit