

Zur Einführung

„Bildung im Alltag der offenen Kinder- und Jugendarbeit“ war einer der drei Bausteine eines umfangreichen Projekts, das die AGJF Baden-Württemberg e.V. gemeinsam mit dem Paritätischen Jugendwerk Baden-Württemberg e.V. und der SBR gGmbH Stuttgart 2006/07 durchgeführt hat. Gefördert wurde es aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und der Arbeitsagentur.¹

In diesem Projektbaustein sollte überprüft werden, ob die Forderung vieler akademischer Jugendarbeiter/innen, die offene Arbeit verstärkt unter der Bildungsperspektive zu sehen, unter den gegebenen Voraussetzungen - personellen wie fachlichen - überhaupt realistisch ist. Kann es mit den durchschnittlich vorhandenen Ressourcen und strukturellen Gegebenheiten überhaupt gelingen, Bildungsprozessen im alltäglichen Geschehen auf die Schliche zu kommen?

Unsere Antwort lautet eindeutig „Ja“, sofern die Praktiker/innen dafür eine vergleichsweise bescheidene Unterstützung erhalten. Im Projekt wurde diese Unterstützung durch die Projektmitarbeiter/innen (Burkhard Fehlern, Thea Koss) gewährleistet, die die KollegInnen berieten und zudem einzelne Erhebungen (Interviews) und die Auswertung der gesammelten Daten übernahmen.

Die Möglichkeit zur Teilnahme wurde landesweit ausgeschrieben. Die Auswahl der Einrichtungen, denen am Ende eine Mitarbeit am Projekt angeboten wurde, orientierte sich zunächst daran, ob die örtlichen Projekte insgesamt einen gewissen regionalen und thematischen Querschnitt repräsentierten, und dass unterschiedliche Träger und Zielgruppen Berücksichtigung fanden. Da wir die ursprünglich geplante Projektdauer und damit die Erhebungsphase verkürzen mussten, suchten wir aber auch nach Projekten, wo wir relativ „dichte“ Prozesse erwarten konnten.

Den Einstieg in die einzelnen Projekte bildete ein von den Projektmitarbeiter/innen geführtes, ausgedehntes Interview. Darauf aufbauend wurde ein „Projektplan“ ausgearbeitet und diskutiert, d.h. es wurde gemeinsam festgelegt, was, wann, wo, von wem und mit welchen Methoden an Daten erhoben werden sollte. Eine Einführung in diese Methoden bekamen die Kolleg/innen bei einem zweitägigen Seminar im Herbst 2006. In diesen Tagen starteten auch die Erhebungen. Im Januar 2007 wurden viele der Projektpläne auf der Basis einer Zwischenauswertung modifiziert, im Juli wurden die Erhebungen mit einem weiteren Interview abgeschlossen.

Mit diesem Buch wollen wir die Ergebnisse des Projekts abschließend vorstellen. Im ersten Teil erläutern wir die theoretischen und methodischen Grundla-

¹ Vgl. dazu Zeitschrift Offene Jugendarbeit, Heft 3 / 2008

gen.² Da „Bildung“ empirisch nicht zugänglich ist, stellen wir hier auch unsere aus der Theoriediskussion der vergangenen Jahre abgeleiteten „Zugänge“ vor. Solche Zugänge sind zu verstehen als Leitlinien für die Interpretation des in den Projekten gesammelten Datenmaterials.

Danach werden wir die Auswertung einiger Projekte vorstellen. Da wir uns beschränken müssen, können wir nicht alle Projekte umfassend darstellen. Daher werden in diesem zweiten Teil zunächst einige Projekte aus der Perspektive der Ergebnisse vorgestellt. Danach folgen einige Auswertungen, wo wir auch unser Datenmaterial umfassender entwickeln werden.

Wir bedanken uns bei den Trägern des Projekts für die Unterstützung, v.a. bei Martin Bachhofer von der AGJF Baden-Württemberg e.V. und Martin Roller vom Paritätischen Jugendwerk e.V., außerdem bei Kai Kabs, der uns die beiden Jahre kollegial begleitet und unterstützt hat. Unser besonderer Dank gilt den Kolleginnen und Kollegen aus den Einrichtungen, die sich mit uns auf dieses Experiment eingelassen haben.

Thea Koss, Burkhard Fehrlen, Februar 2009

² Zu den methodischen Grundlagen vgl. AGJF Hrsg., Qualitätsentwicklung in der offenen und verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit, Leinfelden 2003

Bildung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit

Theoretische und empirische Zugänge

Im Dezember 2001 veröffentlichte das Bundesjugendkuratorium seine „Streitschrift“ „Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“. Im Zusammenhang mit der gleichzeitig veröffentlichten „PISA-Studie“ löste es damit eine intensive Fachdiskussion zum Verhältnis von Jugendhilfe und Bildung aus.

Im Gegensatz zu einigen anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe war diese Diskussion über „Bildung“ für die Kinder- und Jugendarbeit so neu nicht. Gemäß ihrem Selbstverständnis ist sie seit Jahrzehnten „Bildungsarbeit“, und „außerschulische Bildung“ ist nach dem KJHG von 1990 eine ihrer zentralen Aufgaben. In Baden-Württemberg ist nicht nur das LKJHG, sondern auch das „Gesetz zur außerschulischen Jugendbildung“ ein Landesausführungsgesetz zum KJHG. Die AGJF Baden-Württemberg e.V. hat 1996 im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft offene Kinder- und Jugendeinrichtungen e.V. (BAG OKJE e.V.) und in Zusammenarbeit mit dem Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze auf dem Jugendhilfetag in Leipzig mit Richard Münchmeier und Burkhard Müller einen vielbeachteten Workshop zur „Bildung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit“ veranstaltet. Der Verdacht, die Beteiligung der Kinder- und Jugendarbeit an der aktuellen Bildungsdebatte diene allein legitimatorischen Zwecken, kann also getrost zurückgewiesen werden.

Allerdings darf man sich auch nicht täuschen, denn diese Diskussion zur Frage der „Bildung“ wurde in der Kinder- und Jugendarbeit seit Mitte/Ende der 70er Jahre lediglich auf Sparflamme geführt. Im Mittelpunkt standen seither eher Begriffe wie z.B. „Kulturarbeit“, „Mädchen- und Jungenarbeit“, „Lebensbewältigung“, „Sozialraumorientierung“ oder gar „Prävention“. Burkhard Müller hat aber schon Anfang der 90er Jahre darauf hingewiesen, dass in diesen unterschiedlichen Konzepten „implizit immer auch ein ‚Bildungsverständnis‘“ stecke und die Kinder- und Jugendarbeit dazu aufgefordert, sich von ihrer „bildungstheoretischen Abstinenz“ zu verabschieden.¹ Auf breiterer Basis Gehör fand seine Anregung allerdings erst knapp zehn Jahre später unter dem Eindruck von PISA.

1. Die „Streitschrift“ des Bundesjugendkuratoriums

Als „Stunde Null“ der aktuellen Bildungsdebatte wird daher allgemein die Veröffentlichung jener „Streitschrift“ des Bundesjugendkuratoriums vom Dezember

¹ Müller, Burkhard, Außerschulische Jugendbildung oder: Warum versteckt Jugendarbeit ihren Bildungsanspruch? In: deutsche jugend, 1993, S. 310 – 319

2001 gehandelt.² Das Bundesjugendkuratorium (BJK) ist ein im KJHG verankertes Gremium, das die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Jugendhilfe und in Querschnittsfragen der Kinder- und Jugendpolitik berät. Es besteht aus bis zu 15 Sachverständigen aus den Verbänden und aus der Wissenschaft. Seine Geschäftsstelle ist angesiedelt beim Deutschen Jugendinstitut in München.

Kritik an der öffentlichen Bildungsdiskussion

Einleitend kritisierte das BJK in seiner Streitschrift, dass sich die öffentliche Debatte überwiegend auf Fragen der „Zweckmäßigkeit und Verwertbarkeit“ von Bildung konzentrierte, sie sei fokussiert auf „Qualifikationserfordernisse der Arbeitskräfte“, auf Schule, Hochschule und berufliches Ausbildungssystem. Außerdem würden jene Kinder und Jugendlichen, die den wachsenden Anforderungen nicht standhalten könnten, in der Debatte kaum berücksichtigt. Die Kinder- und Jugendhilfe sowie die Politik wurden aufgefordert, sich gegen diese Verengung des Bildungsverständnisses zu stemmen und dabei v.a. auch die Interessen der Benachteiligten anwaltschaftlich zu vertreten. Gemeinsam sollten sie „dafür Sorge tragen, dass Benachteiligungen erkannt und abgebaut werden, damit Bildung der Selbstentfaltung des Individuums und der Humanisierung und Demokratisierung der Gesellschaft dient“.

Wozu Bildung?

Die Relevanz des Bildungsthemas begründete das BJK in seiner Streitschrift mit gesellschaftlichen Entwicklungen. Die Gesellschaft der Zukunft sei eine Wissens-, eine Risiko-, Einwanderungs-, Zivil- und Arbeitsgesellschaft. „Wissensgesellschaft“ bedeute, dass „Intelligenz, Neugier, lernen wollen und können, Problemlösen und Kreativität“ als Fähigkeiten der Menschen eine immer wichtigere Rolle spielen würden. „Risikogesellschaft“ meine, dass die Lebensperspektiven der Menschen in Zukunft ungewisser werden, was es für den Einzelnen schwieriger mache, seine Identität zu wahren. „Einwanderungsgesellschaft“ bedeute, dass die BRD ein Land bleiben wird, in dem „Menschen verschiedener Herkunft, Religion, Kultur und Tradition integriert werden ... und Formen des Miteinander-Lebens und -Arbeitens entwickelt werden müssen.“ Zivilgesellschaft zielt wiederum auf die notwendige Stärkung von „Partizipation, Solidarität, sozialen Netzen und Kooperation der Bürger ...“. Mit dem Begriff „Arbeitsgesellschaft“ betonte das BJK, dass Erwerbsarbeit Mittelpunkt des Lebens der Erwachsenen bleiben wird, dabei „aber immer höhere Anforderungen an die Menschen gestellt werden ...“.

² Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums, Berlin 2001

Unabhängig davon, an welchem Modell sich die Vorstellungen über die gesellschaftliche Zukunft orientierten, sei klar, dass die Menschen mehr noch als heute über „komplexe Kompetenzen der individuellen Lebensführung und des sozialen Zusammenlebens“ verfügen müssten. Dies aber setze „Bildung und Gebildetsein voraus“. Bildung wird dabei in einem „umfassenden Sinn“ gedacht, sie geht weit über das Wissen hinaus, das die Schule oder das berufliche Ausbildungssystem vermitteln können. Gefragt seien auch andere „Lernorte“, nicht zuletzt die Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.

In der Vergangenheit galt, dass Bildung für Kinder und Jugendliche in erster Linie für deren späteres Leben als Erwachsene wichtig sei: Wer seine Jugendzeit nutzt, lernt und sich vorbereitet, wer in der Gegenwart zugunsten von Bildung auf Konsum und Zerstreuung verzichtet, der wird dafür in der Zukunft durch bessere berufliche und soziale Chancen 'belohnt' werden.“ Dieses „bildungsoptimistische Lebenskonzept“ habe sich in mehrfacher Weise verändert: Erstens seien formale Bildungsabschlüsse zwar nach wie vor wichtig, garantierten aber nicht mehr wie in früheren Zeiten eine erfolgsversprechende berufliche Zukunft. Zweitens sei Bildung nicht mehr nur für die spätere Zukunft wichtig, sondern auch für das Leben von Jugendlichen im Hier und Jetzt. Junge Menschen bräuchten Bildung, um in ihrer Gegenwart die ihnen abverlangten Entscheidungen treffen zu können, obwohl ihnen angesichts der ungewissen gesellschaftlichen Zukunft niemand mehr auch nur annähernd garantieren könne, dass diese Entscheidungen eine erfolgsversprechende Biographie begründen würden. „Bildung erfährt also eine Bedeutungsveränderung: Sie wird zur wichtigsten Ressource der Bewältigung der Gegenwart und der Gestaltung der Zukunft“. Junge Menschen benötigten sehr viel früher als in der Vergangenheit „Lebenskompetenz“.

Was heißt Bildung?

Aber was heißt für das BJK eigentlich „Bildung“? Bis hierher war ja lediglich davon die Rede, dass sie mehr ist als die Anhäufung von Schulwissen, außerdem sind die Stichwörter „Selbstentfaltung“ und „Kompetenzen der individuellen Lebensführung“ gefallen. Wie macht das BJK den Begriff „Bildung“ handhabbar? Grundlage des „Bildungsverständnisses“ des BJK ist die These, dass „Bildung stets ein Prozess des sich bildenden Subjekts“ ist, dass es immer um „Selbstbildung“ geht. „Bildung“ meine durchaus auch Lernen im Sinne von „Wissenserwerb“, gehe aber weit darüber hinaus, bleibe vor allem zwangsläufig ein „eigen-sinniger“ Prozess des einzelnen Subjekts. Dieser Prozess sei zu verstehen als

- „Anregung aller Kräfte“ - kognitive, soziale, emotionale und ästhetische.
- „Aneignung von Welt“ - verstanden als „aktiver, subjektiver Prozess, bei dem das Fremde in Eigenes verwandelt wird“. Solche Aneignung kann nicht unterrichtet, sondern „nur angeregt und ermöglicht werden“.

- „Entfaltung der Persönlichkeit“ - verstanden als Entwicklung der Individualität, von Potenzialen, der „Befreiung von inneren und äußeren Zwängen“, als emanzipatorischer Prozess also.

In Anlehnung an die internationale Diskussion werden nach dieser vorläufigen Definition von „Bildung“ einzelne Bildungsebenen unterschieden, denen jeweils spezifische „Lernsituationen“ oder „Bildungsorte“ zugewiesen werden können.

- **„Formelle Bildung“** hat einen verpflichtenden Charakter und findet in Schulen, Betrieben und Hochschulen statt. Die Inhalte sind vorgegeben und Leistungen werden bewertet.
- **„Non-formelle Bildung“** findet in organisierten Angeboten statt, die allerdings freiwillig sind. Die TeilnehmerInnen haben auch einen gewissen Einfluss auf die Inhalte der Angebote.
- **„Informelle Bildung“** sind die ungeplanten Prozesse, die im Alltag, in der Familie, der Nachbarschaft oder der Freizeit ablaufen. Sie sind die unverzichtbare Grundlage für formelle und non-formelle Bildungsprozesse.

Wichtig war dem Bundesjugendkuratorium, dass diese drei Bildungsebenen in einem engen Zusammenhang stehen. Es macht also wenig Sinn, Schule und Jugendarbeit/Jugendhilfe oder andere Bildungsbereiche gegeneinander auszuspielen oder in den alten Streit zu verfallen, wer die besseren oder wichtigeren Bildungsangebote macht. Es forderte dazu auf, diese drei Ebenen und die dort tätigen Organisationen als gleichberechtigt anzuerkennen. Die Kinder- und Jugendhilfe müsse jedoch zunächst den eigenen Bildungsbegriff klären, um so die Voraussetzung zu schaffen, in der öffentlichen Diskussion mitreden und mit anderen Bildungssträgern in einen produktiven Dialog eintreten zu können.

2. Bildungsverständnis: Erste Annäherung

Auf der Ebene der Theoriediskussion wurde diese Aufforderung, ein eigenes Bildungsverständnis zu entwickeln, von der Kinder- und Jugendarbeit geradezu begeistert aufgegriffen. In den letzten Jahren sind viele Tagungen veranstaltet und Veröffentlichungen auf den Markt geworfen worden. Auch die Praxis und die Politik initiierte das eine oder andere Projekt, zum Beispiel die „Bildungsoffensive“ in Baden-Württemberg. Als gleichberechtigter Partner oder als eigenständiger Bildungsort wird die Kinder- und Jugendarbeit aber bis heute - von Ausnahmen abgesehen - weder von seiten der Politik noch von der Schule anerkannt.

Recht schnell einigte man sich auf den Ort innerhalb der vom Bundesjugendkuratorium umrissenen Bildungslandschaft, in der die Kinder- und Jugendarbeit seßhaft ist. In ihren Angeboten finden „non-formelle“ Bildungsprozesse statt, inner-

halb der Gruppen oder in den offenen Einrichtungen auch „informelle“. Reichlich unklar blieb aber (nicht nur PraktikerInnen), was denn unter „Bildung“ konkret überhaupt zu verstehen ist und in welchem Verhältnis sie zu anderen Leitbegriffen in der Pädagogik, v.a. zur Erziehung steht. Diesem „Verhältnis“ wollen wir daher zunächst einmal kurz nachgehen.

Erziehung und Bildung

Der Bildungsbegriff ist belastet, denn er „entstammt einem normativ-idealistischen Umfeld, das auch bei der heutigen Nutzung stets mitschwingt“³. Entsprechend unscharf bleibt er, beispielsweise auch in der „emanzipatorischen Pädagogik“, wo er eine große Rolle spielt. Dass jemand viel weiß, scheint noch kein hinreichender Grund dafür zu sein, als „gebildet“ zu gelten. Gleichzeitig spielt das „Wissen“, über das ein Mensch verfügt, doch wieder eine wichtige Rolle. Von „Bildung“ ist heute aber auch dann die Rede, wenn die Wirtschaft ganz konkrete Interessen formuliert im Hinblick darauf, was die Schule Kindern und Jugendlichen beizubringen hat, damit sie „tauglich“ werden für das Berufsleben. Man redet hier auch gerne von „Kompetenzen“ und meidet den Bildungsbegriff. Diese Ambivalenz des Bildungsbegriffs lässt sich historisch am Verhältnis zwischen dem Erziehungskonzept der Aufklärung (17./18. Jahrhundert) und dem Bildungsverständnis der deutschen Klassik, bzw. des deutschen Idealismus (Ende 18./Anfang 19. Jahrhundert) verdeutlichen.

Das Erziehungskonzept der Aufklärung

Was jemand wurde, war lange Zeit abhängig von seiner Herkunftsfamilie. Sie entschied über seine soziale Platzierung, individuelle Fähigkeiten waren sozusagen nicht gefragt. Diese gottgewollte Ordnung geriet im 18. Jahrhundert in eine Legitimationskrise. Die Landwirtschaft war zunehmend nicht mehr in der Lage, die Bevölkerung ausreichend zu ernähren, und in den Städten blockierte das Zunftwesen die wirtschaftliche Entwicklung. Dadurch entwickelten sich Gruppen von Menschen, die in diese alte Ordnung nicht passten. Auf der einen Seite wuchs die Zahl der Tagelöhner, Bettler und Landstreicher, die tagtäglich um ihr Überleben kämpfen mussten. Auf der anderen Seite bildete sich - wenn auch langsam - das Bürgertum aus, also „gebildete“ Menschen wie Lehrer, Ärzte, Kaufleute etc., die sich über ihre eigene, individuelle Leistung definierten und politische Rechte beanspruchten.

Dieser - letztlich - relativ kleine Teil der Bevölkerung bestimmte das Denken der Aufklärung und dessen Pädagogik. Durch Erziehung sollte der Bürger geschaffen werden, der gleichzeitig politisch mündig und gesellschaftlich nützlich war,

³ Löw, Martina, Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung, Opladen 2003, S. 19

der „vernünftige“ Mensch. Wo eine solche Erziehung auf breiter Basis praktiziert wird - so die Idee -, folgt daher automatisch einer Entwicklung hin zu einer besseren, gerechteren, weil vernünftigeren Gesellschaft. Erziehung wurde dabei gedacht als geplante, kontinuierliche „Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation“. Die Kinder sollten zur ökonomischen, moralischen und politischen Selbständigkeit erzogen werden. Erziehung endete dort, wo dies erreicht war. Im Mittelpunkt standen dabei letztlich „die bürgerlichen gesellschaftlichen Qualifikationszwecke“, der Kopf als Sitz der Vernunft und weniger der Bauch. Dieses Erziehungskonzept blieb daher ambivalent. Einerseits wurde die Erziehung der Kinder „zur Voraussetzung des historischen Fortschritts erklärt“, andererseits „sollten sie damit einer historisch neuartigen Disziplinierung und Kontrolle unterworfen werden.“⁴ Eine entscheidende Voraussetzung für dieses Denken war, dass die Erwachsenen eine klare Vorstellung davon hatten, was sie ihrem Nachwuchs beizubringen hatten, um diesen Fortschritt zu beflügeln. Anders ausgedrückt: Sie hatten eine klare Vorstellung von einer wünschenswerten gesellschaftlichen Zukunft.

Das Bildungskonzept der deutschen Klassik

Das Bildungskonzept der deutschen Klassik kann als Widerstand gegen dieses Erziehungskonzept der Aufklärung verstanden werden. Nicht die gesellschaftliche Brauchbarkeit oder Nützlichkeit - die „Qualifikation“, würden wir heute sagen - der jungen Menschen stand hier im Mittelpunkt, „sondern die lebenslange Arbeit an der Vervollkommnung der eigenen Person“.⁵ Es geht um die Entwicklung von Reflexivität und Handlungsfähigkeit. An die Stelle des „abstrakten Subjekts“ der Aufklärung tritt die individuelle Person. Diese Bildung war „nicht das Produkt einer planmäßigen Beeinflussung durch Erziehung, sondern das Ergebnis individueller Anstrengungen, einer schöpferischen Aneignung der Welt durch das Individuum selbst.“⁶

Die „Bildung als Selbstvervollkommnung“ galt gleichzeitig als Optimum für die Gesellschaft, denn die „Höherentwicklung“ der einzelnen Menschen implizierte auch eine Höherentwicklung der Gesellschaft. Die Gesellschaft hatte in diesem Konzept dem Menschen zu dienen, nicht umgekehrt. Jedem Menschen wurde so etwas wie ein „Bildungstrieb“ unterstellt, d.h. jedes Individuum strebt nach „ästhetischer und moralischer Perfektion“, nach individueller Freiheit und - modern formuliert - Selbstverwirklichung.

Auch dieses Bildungskonzept hatte einen sozialgeschichtlichen Hintergrund. Die Hoffnung der Aufklärer auf einen gesellschaftlichen Neubeginn, auf die Auflö-

⁴ Baumgart, F., Hrsg., Erziehungs- und Bildungstheorien, 2001

⁵ Löw, Martina, 2003, S. 24

⁶ Baumgart, F., a.a.O., S.83

sung der alten ständischen Gesellschaft im Schulterschluss mit dem absolutistischen Staat hatten sich am Ende des 18. Jahrhunderts im Grunde zerschlagen. Die Krise der Landwirtschaft hatte sich weiter verschärft, in den Städten hatten die Zünfte nach wie vor das Sagen und blockierten die wirtschaftliche Entwicklung. Das Heer der Armen war nicht kleiner, sondern größer geworden. Mehr denn je war es angesagt, die Gesellschaft auf neue, vernünftige Grundlagen zu stellen. Die französische Revolution schien dem deutschen Bürgertum aber kein nachahmenswertes Modell zu sein, es setzte vielmehr auf (wenn auch radikale) Reformen, auf eine „defensive Modernisierung“.

In mancherlei Hinsicht wurde dieses liberale Programm zu Beginn des 19. Jahrhunderts nach der Niederlage gegen Napoleon in Preußen dann auch realisiert, z..B. in Form einer Reform des Bildungswesens, dem Aufbau einer staatlichen Bürokratie, der Beseitigung zahlreicher Privilegien der Zünfte und der formalen Freisetzung der Landbevölkerung aus alten feudalen Abhängigkeiten. Das Bildungskonzept des Neuhumanismus stand in unmittelbarem Zusammenhang zu diesen politischen Entwicklungen. „Die aus den Fesseln der ständischen Gesellschaft freigesetzten Individuen mussten auf diese liberale Wettbewerbsgesellschaft vorbereitet werden. Eine moderne Schule sollte ihnen das Rüstzeug für diese zukünftige Gesellschaft, elementare Kenntnisse, Fertigkeiten, Arbeitstugenden und normative Verhaltensmuster für ihre Rolle in einer freien Marktgemeinschaft vermitteln. Eine Bildungstheorie, die ihre Hoffnungen ganz auf die umfassende Bildung aller individueller Kräfte setzte, schien dafür ein geeignetes theoretisches Instrument zu liefern. ... Aus den ehemaligen Untertanen sollten freie Staatsbürger werden, die sich - wie die Reformer hofften - auf der Grundlage freier Institutionen und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf neue Weise mit dem Gemeinwohl und dem allgemeinen Staatsinteresse identifizieren würden.“⁷ Vordergründig wurde in diesem Bildungskonzept der Verwertungsanspruch der Aufklärer, die Orientierung an einer von Erwachsenen formulierten Idee von Nützlichkeit und Brauchbarkeit, zurückgewiesen. Nicht Erziehung für eine von Erwachsenen bereits gedachte gesellschaftliche Zukunft war das Thema der Neuhumanisten, sondern Bildung der Individuen, um diese zu befähigen, eine prinzipiell offene Zukunft selbst zu gestalten. Der Verwertungsanspruch der Aufklärer kehrte jedoch rasch wieder in die pädagogische Diskussion um Bildung und Erziehung zurück, verbunden mit den ersten nationalistischen Tönen.

Heute

Erledigt war die Diskussion um Bildung und/oder Erziehung danach noch lange nicht, auch in den Diskussionen in der Bundesrepublik nach 1945 spielte sie eine wichtige Rolle. In den 50er Jahren, der Zeit der Restauration, in der Bundestags-

⁷ Baumgart, F., a.a.O., S. 86f

wahlen mit dem Slogan „Keine Experimente“ gewonnen wurden, dominierten konservative Erziehungsvorstellungen. In den 60er entdeckte dann Klaus Mollenhauer in der Berliner Jugendhäusern „die Party als bildendes Milieu“, und der Soziologe Ralf Dahrendorf forderte eine neue Bildungspolitik, um „Chancengleichheit“ zu realisieren. Passend zum gesellschaftlichen Rollback zettelten neokonservative Kräfte in den 80er Jahren ihre Kampagne „Mut zur Erziehung“ an, während in jüngster Zeit wieder viel von „Bildung“ die Rede ist, nachdem spätestens durch PISA die allgemeine Ratlosigkeit der Politik auch im Hinblick auf den gesellschaftlichen Umgang mit Kindern und Jugendlichen deutlich wurde. Die Öffentlichkeit wie auch die Politik bleiben dabei letztlich aber auf dem Verwertungsgedanken des Erziehungskonzepts der Aufklärung sitzen.

3. Bildungsverständnis: Zweite Annäherung - der 12. Jugendbericht

Die oben erwähnte Diskussion um Bildung im Anschluss an die Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums wurde auf zwei Bühnen geführt: Einmal in Form von Stellungnahmen, Thesen etc. als Beitrag zur unmittelbar politischen Debatte in der BRD, zum anderen als sozialpädagogische Theoriediskussion⁸. Die gemeinsame Klammer ist, dass Stellung bezogen wird gegen ein verkürztes Bildungsverständnis, das sich nahezu ausschließlich an der Qualifikation von Kindern und Jugendlichen, also am Verwertungsgedanken orientiert und die Schule als exklusiven Bildungsort sieht.

Die im engeren Sinn politische Diskussion können wir hier nicht verfolgen, wir konzentrieren uns vielmehr auf die Theoriedebatte und hier auf den 2005 veröffentlichten 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, der „Bildung und Erziehung außerhalb der Schule“ zum Thema hat. Er kann in gewisser Weise als Resümee der Debatte der vergangenen Jahre gelten und, darauf aufbauend, als umfassende konzeptionelle Grundlage für die weitere Diskussion. Entwickelt wird hier auch ein kategoriales Gerüst, das den Bildungsbegriff empirisch zugänglich und damit auch überzeugender machen soll.

Die AutorInnen des Jugendberichts stellen zunächst fest, dass sich die traditionellen Konzepte für die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen überlebt hätten, da die Voraussetzungen dafür nicht mehr gegeben

⁸ Einen Niederschlag fand diese Diskussion natürlich auch in Publikationen, dazu eine Auswahl: Mächmeier, R. u.a., Hrsg., Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, Opladen 2002; Otto, H.-W., Rauschenbach, T., Hrsg., Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden 2004; Rauschenbach, T. u.a., Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht (i.A. des Bundesministeriums für Bildung und Forschung), Berlin 2004

seien. Die Vorstellung, dass die Familie für die Betreuung und Erziehung, die Halbtagschule für die Bildung zuständig seien, habe angesichts der Veränderungen im Zusammenleben innerhalb der Familien und der realen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen ihre Basis verloren. Verwiesen wird zum Beispiel auf „Diskontinuitäten in familiären Konstellationen“, auf die „wachsende Erwerbstätigkeit beider Elternteile“, verbunden mit „zunehmenden Anforderungen an Flexibilität und Mobilität“ und auf die „mediale Durchdringung des Alltags“ von Kindern und Jugendlichen.

Das öffentliche Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsangebot müsse daher neu ausgerichtet und ausgebaut werden. Dabei gehe es aber nicht nur um Quantität, sondern um eine neue Balance im Zusammenspiel von öffentlichen und privaten Leistungen, und weiter um die Entwicklung eines integrierten Konzepts von Betreuung, Erziehung und Bildung für das gesamte Kindes- und Jugendalter. Denn die gängige Vorstellung von Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsangeboten „als eine aufsteigende Abfolge im kindlichen Lebenslauf“⁹ und die darauf gründende Praxis, die entsprechenden Angebote isoliert voneinander zu organisieren, sei längst nicht mehr angemessen.

Die angedeuteten weitreichenden Veränderungen der gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen seien zwiespältig, denn sie setzten gleichzeitig Chancen und Risiken frei: „Die vielfältigen Optionen, die sich Kindern und Jugendlichen heute für ihre Lebensgestaltung bieten, beinhalten Chancen für zahlreiche soziale, kulturelle und kognitive Bildungs- und Lernprozesse, bergen jedoch auch Risiken und Konfliktpotentiale und erfordern deswegen vorbereitende und begleitende Unterstützung.“¹⁰ Vor allem gelte es jene Kinder und Jugendlichen zu fördern, denen Chancen und Möglichkeiten tendenziell vorenthalten werden: arme Kinder, Mädchen, Kinder und Jugendliche, die in Regionen aufwachsen, die wenig „Zugang zu Bildungsorten und Lernwelten“ bieten, sowie Kinder und Jugendliche aus eher „niedrigen Sozialschichten“, zu denen auch viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gehörten. Auf diesem Hintergrund wird im Jugendbericht ein „konzeptioneller Rahmen“ für Bildung entwickelt. „Bildung“ wird auch hier weit gefasst und gekennzeichnet als „ein umfassender Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt“. Dieser Entwicklungsprozess sei vom Individuum „eigenständig und selbsttätig“ zu leisten. Das Subjekt sei dabei aber angewiesen auf „bildende Gelegenheiten, Anregungen und Begegnungen“, nur dann könne es in diesen Arrangements und Zusammenhängen „kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen“ entfalten. Bildung diene ei-

⁹ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Auftraggeber), 12. Kinder- und Jugendbericht - Bildung und Erziehung außerhalb der Schule, 2005, S.28 (ausführlich S. 73ff)

¹⁰ a.a.O., S. 30

nerseits der „Sicherung, Weiterentwicklung und Tradierung des kulturellen Erbes, der Herstellung und Gewährung der gesellschaftlichen und integrativen Ordnung, der sozialen Integration und der Herstellung von Sinn“. Andererseits erschöpfe sie sich nicht in dieser „Einbindung in eine bestehende Gesellschaft“. Bildungsziele vielmehr auch darauf, „die einzelnen Subjekte zu befähigen, sich Zumutungen und Ansprüchen der Gesellschaft, die der individuellen Entfaltung entgegenstehen, zu widersetzen“.¹¹ Bildung meine immer auch „kritische Selbsttätigkeit, ist also orientiert am Bild eines guten, gelingenden Lebens ...“.¹²

Die AutorInnen des Jugendberichts betonen, dass sie bewusst auf den Bildungsbegriff zurückgreifen würden und nicht auf alternative Begriffe wie „Lernen“ oder „Kompetenzentwicklung“. Diese beiden Begriffe hätten zwar den Vorteil, dass sie „leichter operationalisierbar und empirisch fassbarer“ seien. Beide würden aber vieles ausgrenzen, „was mit dem Bildungsbegriff thematisiert werden kann. Bildung bezieht sich auf die Entwicklung von Individuen in einem umfassenden Sinn; neben der Entwicklung und Ausbildung von Kompetenzen zählen dazu auch Orientierungen, Einstellungen, Wahrnehmungs- und Denkmuster. Bildung bezieht sich, anders als der Lernbegriff, auf die ganze Person, eingebunden in eine konkrete soziale und kulturelle Umwelt. Hinzu kommt, dass im Bildungsbegriff gesellschaftliche und individuelle Dimensionen miteinander verflochten sind; der Begriff ermöglicht eine Verbindung von beiden Dimensionen.“¹³

Als Bildungsziel bestimmt der Jugendbericht „in einem nicht emphatischen Sinn“ die Befähigung von Kindern und Jugendlichen „zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer, politischer und kultureller Eingebundenheit und Verantwortung“. Individuen sollen im Rahmen von Bildungsprozessen die Fähigkeit zu eigenständigem, aktiven Handeln in der Gesellschaft, zur Auseinandersetzung und zur Verständigung entwickeln. „Diese Fähigkeit zur Selbstregulation in einem umfassenden Sinn, in konkreten, vorfindbaren Lebenslagen und als lebenslanger Prozess, kann als Grundgedanke eines zeitgemäßen Bildungskonzepts formuliert werden.“ Dies schließe die Fähigkeit zur ökonomischen Existenzsicherung (Qualifikation) mit ein, gehe aber weit darüber hinaus.¹⁴

Um diesen komplexen Bildungsbegriff handhabbarer und vor allem empirisch zugänglich zu machen, entwickelten die AutorInnen des Jugendberichts einige Unterscheidungen oder auch Zugänge. **Zunächst:** Wenn Bildung als „Aneignung von Welt“ verstanden wird, dann liegt es nahe, nach unterschiedlichen Bezügen zu dieser Welt Ausschau zu halten. Unterschieden wird im Jugendbericht zwischen der „kulturellen“, der „materiell-dinglichen“, der „sozialen“ und der „sub-

¹¹ a.a.O., S. 31

¹² a.a.O., S. 82ff

¹³ a.a.O., S. 84

¹⁴ a.a.O., S. 84

jektiven“ Welt. Im Bildungsprozess entwickle und entfalte das Kind und der Jugendliche unterschiedliche basale „Kompetenzen“, die sich diesen vier „Bezügen“ zuordnen lassen: Erstens „kulturelle Kompetenzen“, d.h. v.a. sprachlich-symbolische Fähigkeiten, ohne die sich niemand in dieser Welt bewegen könne. Zweitens gehe es um „instrumentelle Kompetenzen“, d.h. die Fähigkeit zum Umgang mit der uns vorgegebenen materiellen Umwelt. „Soziale Kompetenzen“ würden benötigt, um „sich mit anderen handelnd auseinander zu setzen und an der sozialen Welt teilzuhaben sowie an der Gestaltung des Gemeinwesens mitzuwirken“. „Personale Kompetenzen“ wiederum gelten als Fähigkeiten, um „eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln, sich als Person einzubringen, mit sich und seiner mentalen und emotionalen Innenwelt umzugehen, sich selbst als Einheit wahrzunehmen und mit der eigenen Körperlichkeit, Emotionalität und Gedanken- und Gefühlswelt klarzukommen“.¹⁵

Danach wird eine **zweite** Unterscheidung vorgenommen. Diese Bildungsprozesse, diese Aneignung von Welt und die dabei entwickelten unterschiedlichen Kompetenzen könnten an verschiedenen „Bildungsorten“ und in unterschiedlichen „Lernwelten“ stattfinden. In früheren Zeiten sei dies vergleichsweise einfach gewesen: Die Familie habe den Kindern die basalen Kompetenzen vermittelt, außerdem habe es in den lebensweltlichen Zusammenhängen der Kinder und Jugendlichen eine Fülle von Möglichkeiten gegeben, etwas zu lernen. Z.B., wenn man beim Schreiner um die Ecke reingeschaut und möglicherweise sogar manchmal mithelfen durfte. Diese Voraussetzungen seien heute zum größten Teil nicht mehr gegeben, auf jeden Fall würden sie nicht mehr ausreichen, um Bildung „auf breiter Ebene ... für möglichst alle Kinder und Jugendlichen“ zu gewährleisten. Auf diesen Erfahrungen, auf den dort stattfindenden Bildungsprozessen könne die Schule daher nicht mehr aufbauen, diese Rahmenbedingungen seien „fragil“ geworden. Gleichzeitig seien die Anforderungen an formale Qualifikationen und „personale Kompetenzen“ (die berüchtigten „Schlüsselqualifikationen“) enorm gewachsen. Daraus wird von den AutorInnen des Jugendberichts der Schluss gezogen, dass „Bildungsorte und Lernwelten jenseits der Schule sowie andere Bildungsgelegenheiten im Kindes- und Jugendalter“ eine neue Bedeutung erlangt hätten. „Bildung als Prozess der umfassenden Entwicklung eines handlungsfähigen Subjekts kann nicht mehr nur in der Schule und auch nicht mehr nur in formalen Bildungsinstitutionen erworben werden. So unbestritten die Bedeutung der Schule ... auch weiterhin ist, so wird in der politischen, der öffentlichen und der wissenschaftlichen Diskussion doch zugleich die Möglichkeit unterschätzt, dass andere Bildungsorte und Lernwelten für die Bildung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam, vielleicht sogar unerlässlich geworden sind.“¹⁶ Aber: „Viele dieser Orte haben jedoch nach wie vor damit zu kämpfen, überhaupt als

¹⁵ a.a.O., S. 87

¹⁶ a.a.O., S. 90

eigenständige Bildungsgelegenheiten und Lernorte wahrgenommen zu werden, da sie bestenfalls halbherzig als ergänzende, nachrangige Lerngelegenheiten gelten, zumindest solange sie sich nicht fraglos dem Diktat eines formalisierten, kanonisierten und curricular organisierten Bildungskonzepts unterwerfen oder sich diesem zumindest annähern.¹⁷

„Bildungsorte“ im engeren Sinn werden im Jugendbericht nun als „lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder impliziten Bildungsauftrag“¹⁸ bestimmt. Daneben gibt es aber auch „Lernwelten“, verstanden als „institutionelle Ordnungen mit anderen Aufgaben, in denen Bildungsprozesse gewissermaßen nebenher zustande kommen.“ Bildungsorte seien z.B. Schule, Kindergarten und Jugendarbeit, während die Gleichaltrigengruppen eine „typische Lernwelt“ sei. Der Familie wird ein besonderer Status eingeräumt. Streng genommen handle es sich um eine Lernwelt, da sie viele unterschiedliche Funktionen erfüllt, Bildungsaufgaben also eher nebenher mit wahrnimmt. Allerdings komme ihr für die Bildungsbiographie der Kinder und Jugendlichen nach wie vor eine enorme Bedeutung zu. Der Jugendbericht kennzeichnet sie daher als „Bildungswelt eigener Art“, sie steht systematisch zwischen Bildungsorten und Lernwelten.

Der wichtigste Bildungsort sei die Schule, die aber „um ihre Funktionen erfüllen zu können, implizit oder explizit auf andere Bildungsorte und Lernwelten angewiesen“ bleibe, „sei es auf die Familie als soziales Netzwerk im Hintergrund und als Voraussetzung für erfolgreiche schulische Bildungsprozesse, sei es auf die Schulsozialarbeit als Unterstützung bei risikobehafteten Schulkarrieren, sei es auf den Sportverein, die Musikschule oder die Computerclique als Förderer von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auch im schulischen Kontext genutzt werden.“¹⁹ Ein weiterer wichtiger Bildungsort seien die unterschiedlichen Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, angefangen bei den Kindertageseinrichtungen über die Jugendarbeit, die Hilfen zur Erziehung bis hin zur Jugendsozialarbeit. In der Kinder- und Jugendarbeit reiche die „Palette der Bildungsangebote ... vom zur Verfügung stellen von Räumen über konkrete Projekte und Aktionen bis zu Kursen und expliziten Bildungsangeboten in Jugendbildungsstätten und der Praxis der Jugendverbandsarbeit.“²⁰

Als für unseren Zusammenhang wichtiger „Lernort“ gilt den AutorInnen des Jugendberichts die Gleichaltrigen-Gruppe. Sie sei „ein bedeutsames Erfahrungsfeld im Übergang von der Herkunftsfamilie in ein eigenständiges Netz sozialer Beziehungen, ... ein Ort vielfältiger Aktivitäten und Unternehmungen“. Gleichaltrigen-Gruppen seien „in diesem Sinn aber auch eine latente Lernwelt, die we-

¹⁷ a.a.O., S. 91

¹⁸ a.a.O. S., 32

¹⁹ a.a.O., S. 92

²⁰ a.a.O., S. 93

nig spezifiziert ist, da ihr als einem lebensweltlichen Zusammenhang keine dezidierte Bildungsaufgabe zugrunde liegt. Die Bildungsprozesse in der Gleichaltrigen-Gruppen beziehen sich dennoch zum einen auf die vielfältigen Beziehungssituationen sowie den Erwerb von sozialen Kompetenzen mit Blick auf Kommunikation und Interaktion (Kontakt finden, Kontakt pflegen, Sich-Ausprobieren, Sich-Einbringen, Sich-Abgrenzen, Sich-Durchsetzen, Zuhören u.ä.), zum anderen auf den Erwerb personaler Kompetenzen, werden doch bei der Konfrontation mit anderen Jugendlichen bzw. Gruppen - unterschieden durch Geschlecht, regionale und ethnische Herkunft, Erfahrung, Einstellung - die eigenen Interessen, Denk- und Handlungsmuster, Perspektiven und Horizonte geprüft, in Frage gestellt, modifiziert, erweitert und stabilisiert, und Selbstbeobachtung beginnt zu einer wichtigen Quelle der eigenen Entwicklung zu werden. Dieser Prozess der Entwicklung von persönlichen Werteinstellungen, Vorlieben und einer subjektiven Reflexivität geschieht in den Gruppen meist nebenbei und implizit, bewirkt aber ein hohes Maß an gleichzeitiger Verunsicherung und Selbstvergewisserung, an Nachdenken und Überprüfung der eigenen Standpunkte und Vorstellungen.²¹ Die Bedeutung der Gleichaltrigen-Gruppe als Lernwelt werde unterschätzt, der Jugendbericht empfiehlt daher, ihnen „... als Verstärker gelingender und misslingender Bildungsverläufe weit mehr Aufmerksamkeit zu widmen, als dies bisher der Fall ist.“ Als weitere Lernwelten gelten die Medien, deren „Rezeption und Produktion wichtige Bildungsgelegenheiten“ darstellen, aber auch kommerzielle Angebote.

Bildungsprozesse lassen sich nach dem Konzept des Jugendberichts **drittens** hinsichtlich ihres Formalisierungsgrads unterscheiden. Hier wird die bereits bekannte Unterscheidung zwischen formellen, non-formellen und informellen Bildungsprozessen aufgegriffen. Zwei Aspekten solle dabei mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden: Erstens den informellen Bildungsprozessen, zweitens dem Zusammenhang zwischen diesen unterschiedlichen Bildungsebenen sowie den unterschiedlichen Bildungsorten und Bildungs- oder Lernwelten. „Neben den formalisierten Prozessen gilt es, den informellen Prozessen größere Aufmerksamkeit zu widmen. Damit Bildung in diesem umfassenden Sinn beim Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen angemessen zu begreifen ist, muss deshalb das Zusammenspiel der unterschiedlichen Bildungsorte und Lernwelten und der dabei verlaufenden formalen und informellen Bildungsprozesse verstärkt in den Blick genommen werden.“²²

Verstärkt wird diese Forderung durch den Hinweis auf den sozialen Hintergrund für gelingende oder misslingende Bildungsprozesse und eine Absage an genetische oder individuelle Ursachen dafür (Begabung), zumindest taue beides nicht oder nur bedingt als pädagogische Perspektive. Plädiert wird im Gegenzug

²¹ a.a.O., S.93f

²² a.a.O., S. 32

dafür, „die Bildungsprozesse im Lebenslauf“, die „Bildungsbiografien“ in den Mittelpunkt der Diskussion zu stellen.

Diese biografische Perspektive wird im Jugendbericht im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen Weltbezügen und den dabei entwickelten Kompetenzen, Bildungsorten und Lernwelten, sowie dem Formalisierungsgrad von Bildungsprozessen entfaltet. Für unseren Zusammenhang interessant sind die Ausführungen zum Schulkind- und zum Jugendalter. Mit der Einschulung verändere sich der Status und die Rollenzuschreibung für das Kind, es werde zum Schüler oder zur Schülerin. Gleichzeitig wachse das Spektrum der Bildungsorte und der Bildungswelten, in denen es sich in zunehmendem Maße auch selbständig bewegt. Als Bildungsort werde die Schule wichtig, als Bildungs- oder Lernwelt zunehmend auch die Gleichaltrigengruppe, die selbst organisierte Freizeit. Viele Kinder würden nun auch die Lernangebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzen, andere Lernwelten seien die Medien, aber auch Gelegenheitsarbeiten.

Es gebe aber nur unzureichende Erkenntnisse darüber, welche Kompetenzen sich die Kinder in diesen Zusammenhängen außerhalb der Schule aneigneten.²³ Eine wichtige Basis sei wohl nach wie vor die Familie, sie bleibe immer noch „jene basale Bildungswelt“, in der die grundlegenden Kompetenzen für alle vier Weltbezüge entwickelt werden. Gleichzeitig sei die „Familie auch der ‚gatekeeper‘, der den Heranwachsenden Zugänge zu anderen Erfahrungswelten eröffnet“²⁴ Der zweite „zentrale Bildungsort im Alltagsleben der Sechs- bis Sechzehnjährigen ist die Schule“, die von den Kindern und Jugendlichen erwarte, dass sie sich auf das mühsame Geschäft des Erwerbs systematischen Wissens in den unterschiedlichsten Bereichen einlassen. Faktisch - so der Jugendbericht - gelingt es der Schule nicht, dabei alle Kinder und Jugendlichen mitzunehmen, geschweige denn, ihnen die notwendigen sozialen und personalen Kompetenzen zu vermitteln. Die Schule produziere „zu viele Schüler/innen mit prekären Bildungsbiografien, unter denen Arbeiterkinder und Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund überproportional vertreten sind.“²⁵

Die Stärke des außerschulischen Bildungsorts Kinder- und Jugendarbeit liege dort, wo die Schule zumindest heute noch erhebliche Defizite aufweise, nämlich in der „Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen“ der Kinder und Jugendlichen. Erhebliche Bildungspotentiale werden auch in den „selbst organisierten Freizeitpraxen der Heranwachsenden (Gleichaltrigengruppen) sowie in den ... Schülerjobs“ gesehen.

²³ Vgl. dazu auch Grunert, C., Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerschulischen Sozialisationsfeldern, in: dies. U.a., Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter; Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 3, München 2005

²⁴ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Auftraggeber), 12. Kinder- und Jugendbericht - Bildung und Erziehung außerhalb der Schule, 2005, S. 35

²⁵ a.a.O., S. 35

Wie verändern sich nun die Bildungsangebote an diesen unterschiedlichen Bildungsarten und in diesen Lernwelten im Lebenslauf der Kinder und Jugendlichen? Wo werden welche Bildungsgelegenheiten vorgehalten? Mit dem Eintritt in die Schule wachse das Angebot für Kinder schlagartig an. Es sei Aufgabe der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe, das Zusammenspiel der institutionalisierten Bildungsangebote produktiv zu gestalten und zu koordinieren. Die Ganztageschule wird als Kristallisationspunkt eines integrierten Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsangebots gesehen. Allerdings müsse dazu der quantitative Ausbau „mit der Entwicklung qualitativer Standards in Einklang gebracht werden.“²⁶ D.h., es reicht aus der Sicht des Jugendberichts eben nicht aus, den Kindern am Nachmittag ein Sammelsurium von Aktivitäten anzubieten, für die im Gemeinwesen jeder, der irgendwie in Frage kommt, rekrutiert wird.

Besonders hervorgehoben wird auch hier die Kinder- und Jugendarbeit, da sie einen expliziten gesetzlichen Bildungsauftrag habe. Im Unterschied zu anderen Bildungsinstitutionen sei sie charakterisiert durch „einen hohen Grad an Selbstorganisation“. Ihre Angebote seien „durch eine Aneignungs- und Vermittlungsstruktur gekennzeichnet, in der lebensweltliche und sozialräumliche Bedingungen und Gegebenheiten zum unverzichtbaren Bestandteil gehören.“

Bleibt die abschließende Frage, wie denn im Rahmen dieser Bildungsangebote Bildungsprozesse in Gang kommen sollen, bzw. was dies unterstützen könnte. Aus der Sicht des Jugendberichts sind dies v.a. auch „Differenzerfahrungen“, die im „Zusammenspiel von Bildungsangeboten und Lernwelten“ angelegt sind. Denn dieses Zusammenspiel sei „darauf anzulegen, Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Kulturen, Weltdeutungen, Traditionen, Einstellungen und Orientierungen nahe zu bringen und ihnen zu ermöglichen, sich mit ihnen auseinander zu setzen. Erforderlich sind Anregungen und Gelegenheiten, in diesen Begegnungen neue Perspektiven übernehmen, Haltungen auszuprobieren und Differenzen und Unterschiede aushalten zu können.“²⁷ Möglich werde ein solches produktives Zusammenspiel zwischen Bildungsarten und Lernwelten erst dann, „wenn es vor Ort in erreichbarer Nähe ein differenziertes, quantitativ gut ausgebautes und qualitativ anspruchsvolles Angebot gibt, das eine Grundversorgung für alle gewährleistet.“ Bund und Länder müssten dafür Rahmenbedingungen schaffen, damit die Kommunen dies gewährleisten könnten.

Kooperation zwischen den unterschiedlichsten Anbietern sei dabei unabdingbar. Kooperation bedeute, „in einem gemeinsamen Prozess bedarfsgerechte Angebote zu entwickeln, d.h. Bildungsangebote im Sinne einer professionellen Dienstleistung zu erbringen, die alle Kinder und Jugendlichen, gleich welcher Herkunft und sozialen Lage, als Ko-Produzenten ihrer Bildungsprozesse einbezieht. Schule und Kinder- und Jugendhilfe müssten dafür Strukturen schaffen, gefordert wird eine kommunale Bildungsplanung.

²⁶ a.a.O., S. 38

²⁷ a.a.O., S. 39

Abschließend werden einige Zukunftsperspektiven formuliert, die in Empfehlungen einmünden. Gefordert wird u.a. eine „grundlegende Veränderung der Schule“ und ganztägige Angebote für Kinder und Jugendliche. Noch einmal wird auf das notwendige Zusammenspiel zwischen den unterschiedlichen Bildungsorten und Lernwelten hingewiesen, wobei die selbst organisierten Formen der Jugendhilfe, also auch die Kinder- und Jugendarbeit, „unabhängig von Schule in ihrem Eigensinn zu erhalten“ seien.

4. „Bildung“ in der offenen Kinder- und Jugendarbeit?

Was heißt dies nun für „Bildung“ in der offenen Kinder- und Jugendarbeit? Das Bundesjugendkuratorium hatte Bildungsprozesse bestimmt als „Anregung aller Kräfte“, „Aneignung von Welt“ und als „Entfaltung der Persönlichkeit“. In der vom Kuratorium und vom Jugendbericht umrissenen „Bildungslandschaft“ wird der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ihr Platz im Bereich der „non-formellen Bildung“ und der „informellen Bildung“ zugewiesen. Solche Bildung am „Bildungsort“ Jugendarbeit wird als „Selbstbildung“ bestimmt, sie setzt eigene Aktivitäten und Interessen der Kinder oder Jugendlichen voraus, bleibt ein „eigen-sinniger“ Prozess. Erwachsene - auch JugendarbeiterInnen - müssen sich darauf beschränken, für solche Prozesse Anregungen zu schaffen, vermittelt über die eigene Person, vor allem aber durch Arrangements. Hinsichtlich non-formeller und informeller Bildungsprozesse bleiben Erwachsene also darauf verwiesen, „Gelegenheiten“ für Bildung bereitzustellen.

Aber lassen sich diese Überlegungen auch auf die bestehende Theorie und Praxis der offenen Kinder- und Jugendarbeit beziehen? Erweist sich diese als anschlussfähig oder sieht sie sich wieder einmal mit „fremden“ Erwartungen konfrontiert? Ist es Aufgabe der offenen Kinder- und Jugendarbeit, ihren BesucherInnen „eine gewinnende Lebenshaltung (zu vermitteln), die Möglichkeit, neue und wechselnde Horizonte der physischen und geistigen Welt aufzunehmen, zu Allianzen fähig zu sein, ohne Loyalitäten aufzugeben, sich neuen Problemen im Vertrauen auf neue Lösungen zu stellen“? Zielt unsere Arbeit darauf, dass Kinder und Jugendliche lernen, die dabei zwangsläufige „Ambivalenz aushalten (zu) können zwischen dem Bedürfnis nach Kontinuität und Sicherheit einerseits und Offenheit, Entdeckung und Produktivität andererseits“?²⁸ Geht es in der offenen Kinder- und Jugendarbeit „nur“ um die Bewältigung der Anforderungen der „Risiko-gesellschaft“ oder sollen Kinder und Jugendliche befähigt werden, ihr Leben selbst aktiv zu gestalten? Und - falls ja - was braucht die offenen Kinder- und Jugendarbeit dazu?

²⁸ Jürgen Zimmer, Nicht das Rad neu erfinden! Der Bildungsanspruch des Situationsansatzes reicht weiter, als PISA es verlangt, in: DISKURS, 2/2002, S. 13

Diese Fragen sind ernst zu nehmen, obwohl sie natürlich etwas rhetorisch klingen. Denn wenn sich die offene Kinder- und Jugendarbeit ernsthaft dieser Aufgabe stellen will, dann benötigt sie dafür zunächst einmal eine taugliche Theorie. Zweitens müssen reale Möglichkeiten gegeben sein, die weit über den guten Willen und das Engagement von JugendarbeiterInnen hinausweisen. Drittens benötigt sie empirische Zugänge, mit denen Bildungsprozesse deutlich gemacht werden können, will man nicht wieder hinter die Debatten um Qualitätsentwicklung zurückfallen.

Theorie

Schon Anfang der 90er Jahre, lange Zeit vor PISA, hat Burkhard Müller kritisiert, dass der seit Mitte der 60er Jahre erhobene Bildungsanspruch der Kinder- und Jugendarbeit „allmählich immer mehr in den Hintergrund getreten“ sei.²⁹ Dabei würde auch in den verschiedenen dominierenden konzeptionellen Orientierungen der frühen 90er Jahre - der sozialpädagogischen, der kulturpädagogischen, dem Verständnis von Jugendarbeit als Beziehungsarbeit und dem sozialökologischen Ansatz, bzw. der Raumorientierung - ein Bildungsverständnis transportiert, das allerdings nur unzureichend reflektiert werde. Konkret: In allen Ansätzen würden Ziele formuliert, deren normativer Gehalt sozusagen versteckt werde. Die sozialpädagogische Variante der Jugendarbeit wolle z.B. Jugendlichen zwar helfen, sich in die gesellschaftlichen Verhältnisse zu integrieren, aber nicht um jeden Preis, sondern „mit aufrechtem Gang“³⁰. Diese Formel weise weit über eine „bloße Anpassungserziehung“ hinaus, letztlich also auf Bildung; allerdings werde nirgendwo hinreichend geklärt, was denn „aufrecht“ oder - im Gegensatz dazu - „gebückt“ bedeuten solle. Ähnliches gelte auch für die Pädagogik des Jugendraums, bzw. das Aneignungskonzepts. Die Jugendarbeit werde hier aufgefordert, Jugendliche dabei zu unterstützen, sich eigene Räume anzueignen, denn die seien notwendig, damit Jugendliche ihre Entwicklungsaufgaben bewältigen könnten. Tatsächlich steckten aber in den sozialökologischen Theorien, die diesen Ansätzen zugrunde lägen, weit darüber hinausreichende normative Implikationen. Diese würden in der Jugendarbeitsdiskussion ausgeklammert, stattdessen sei „bescheiden von Gebrauchswertorientierung, Nutzbarkeit, Verfügung von Ressourcen etc. die Rede ..., als sei es gefährlich, mehr zu sagen“. Jugendarbeit „verstecke“ also ihren Bildungsanspruch.³¹

Einige Jahre später (1997) legte dann Albert Scherr sein Konzept einer „subjektorientierten Jugendarbeit“ vor. Anknüpfend an die Tradition der emanzipato-

²⁹ Burkhard Müller, Außerschulische Jugendbildung oder: Warum versteckt Jugendarbeit ihren Bildungsanspruch? In: deutsche jugend, 7-8/1993, S. 310 - 319

³⁰ Götz Aly, Wofür wirst du eigentlich bezahlt? Berlin 1977

³¹ Burkhard Müller, a.a.O.

rischen Pädagogik der späten 60er und 70er Jahre, machte er Bildung zu einem „Grundbegriff“ seiner Theorie.³² Scherr beharrt auf der traditionellen Idee eines „autonomen Subjekts“, versucht aber, der idealistischen Falle dadurch zu entgehen, dass er das Individuum und dessen Entwicklung eingebettet sieht in soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge, die die Autonomie zu beschränken versuchten. Er operiert in seiner Theorie mit verschiedenen Begriffen, die pädagogischem Handeln Orientierung geben sollen.

Mit „Subjektwerdung“ beschreibt Scherr - sozusagen - sein Bildungsziel. Es geht um die Entwicklung von möglichst weitreichender Autonomie, verstanden als lebenslanges Bemühen um eine Erweiterung der eigenen Möglichkeiten zu „selbstbewusstem und selbstbestimmtem Handeln in sozialen Beziehungen“, um die Entfaltung von Subjektivität, von Individualität, von Eigensinn. Ob dieser Prozess gelingt, ist nicht nur abhängig von „personalen sozialen Beziehungen“, sondern auch von gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen. Pädagogik bzw. Jugendarbeit hat so gesehen zwei Aufgaben: Zum einen soll sie Individuen bei der Gestaltung dieses Prozesses unmittelbar unterstützen, zum anderen hat sie eine politische Aufgabe im Hinblick auf die Veränderung von sozialen Strukturen, die diese Subjektwerdung, bzw. die „Entwicklung von Individualität“ behindern. Diese doppelte Aufgabenstellung bezieht Scherr auf drei Aspekte, an denen sich PädagogInnen orientieren können:

- Um Individualität entwickeln zu können, sind Kinder und Jugendliche auf „soziale Anerkennung“ angewiesen. Scherr spricht von „Anerkennungsverhältnissen“, in denen sich Individuen wechselseitig in ihren Eigenarten und in ihrer Einzigartigkeit respektieren. Solche Anerkennungsverhältnisse sind in unserer autoritären, hierarchischen Gesellschaft „ein knappes Gut“, erst recht für Kinder und Jugendliche. Diese Anerkennung ist aber die Voraussetzung für die Entwicklung von „**Selbstachtung**“.
- Ein zweiter Aspekt ist „**Selbstbewusstsein**“, das Scherr in einen engen Zusammenhang zu „**Selbsterkenntnis**“ stellt. Selbsterkenntnis überführt das im Selbstbewusstsein aufgehobene, eher vorbewusste Wissen über die eigene Person in ein „sprachlich faßbares Wissen“, macht die „eigenen Bedürfnisse, Motive, Gründe, Absichten und Interessen zum Gegenstand der Reflexion“. Erst dann wird das Individuum fähig zu souveränem, rationalem Handeln, da diese Interessen und Bedürfnisse „für die Zeit des Nachdenkens an unmittelbarer Geltung“ verlieren. Erst dann ist das Individuum davon befreit, auf äußere Anforderungen bloß zu reagieren und erhält die Möglichkeit, selbstbestimmt, nach „rationaler und moralischer Abwägung“ zu handeln. Die Fähigkeit zur Selbsterkenntnis ist abhängig vom „Wissen ... über die gesellschaftlichen Kontexte ..., in die man eingebettet ist“.

³² Albert Scherr, *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*, Weinheim und München 1997

- Der dritte Aspekt ist „**Selbstbestimmung**“. Sie setzt Selbstachtung, Selbstbewusstsein und materielle Ressourcen voraus. Politisch und kulturell verweist Selbstbestimmung auf „aktive gesellschaftliche Mitgestaltung“. „Soziale Selbstbestimmung“ ist zu verstehen als die Fähigkeit und Möglichkeit zur bewussten Mitgestaltung von sozialen Beziehungen.

Für solche Lernprozesse - so Albert Scherr -, in denen Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung entwickelt und entfaltet werden können, steht der Begriff der „Bildung“ oder (in ihrer Gesamtheit) der „Subjektbildung“. Diese werden von ihm abgegrenzt von Erziehung, ähnlich wie wir dies vorher für die pädagogische Tradition beschrieben haben.

Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung sind also zentrale Dimensionen der Subjektbildung und können so verstanden werden als **Leitlinien für die Reflexion** von JugendarbeiterInnen, die Bildung als eines ihrer zentralen Ziele begreifen. Die Frage ist, ob die spezifischen Arrangements, Angebote und das Handeln der PädagogInnen in der Kinder- und Jugendarbeit geeignet sind, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen entlang dieser Aspekte zu fördern.

Strukturen der offenen Kinder- und Jugendarbeit

Unsere zweite Frage richtet sich auf die realen Möglichkeiten der offenen Kinder- und Jugendarbeit, informelle und non-formelle Bildungsprozesse zu fördern. Das Bundesjugendkuratorium und der Jugendbericht hatten als Voraussetzung dafür genannt, dass die Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen sowie selbstgewählte und selbstbestimmte Aktivitäten im Vordergrund stehen. In der Debatte der vergangenen Jahre wurde immer wieder betont, dass die offene Arbeit dafür besondere Chancen biete, und zwar unabhängig von der Gutmütigkeit der beteiligten PädagogInnen. Vielmehr seien diese Möglichkeiten in den Strukturen der offenen Kinder- und Jugendarbeit selbst aufgehoben. Da es sich um Prinzipien handelt, die letztendlich nicht verändert werden können, wenn man die Angebotsform der offenen Arbeit erhalten will, redet man dabei auch von „Strukturmaximen“. Diese sind: Lebenswelt- oder Alltagsorientierung, Offenheit und Freiwilligkeit sowie Selbstorganisation und Partizipation.

Alltagsorientierung: Die offene Kinder- und Jugendarbeit nimmt für sich in Anspruch, dass sie sich am Alltag bzw. der Lebenswelt ihrer BesucherInnen orientiert. Damit ist zunächst gemeint, dass sie selbstverständlich in Anspruch genommen werden kann (es gibt z.B mehrere Öffnungstage), und dass die einzelnen Angebote oder Einrichtungen in überschaubare Sozialräume eingebettet sind. Wir nehmen unsere BesucherInnen so, wie sie sind; ihre Bedürfnisse und Interessen spielen eine wesentliche Rolle. Zumindest innerhalb gewisser Grenzen bleibt es den Kindern und Jugendlichen überlassen, wie sie sich verhalten, was sie denken, was und wie sie reden, worauf sie sich einlassen und worauf

nicht, wann sie dies tun und wann nicht. Abgesehen von einigen eher abstrakten Leitideen - z.B. Toleranz, Gewaltfreiheit - gibt es keine vorab definierten Ziele. Über Inhalte und Ziele muss man sich immer wieder neu verständigen, wobei die Kinder und Jugendlichen an diesen Aushandlungsprozessen beteiligt sind. Wir sehen die Kinder und Jugendlichen ganzheitlich, d.h. in ihren Cliques oder in ihren komplexen sozialen Zusammenhängen. Wo Schwierigkeiten deutlich werden, bieten wir keine Therapie oder eng auf das jeweilige Problem zugeschnittene Lösungen an, sondern die Perspektive richtet sich auf ganz unterschiedliche Aspekte: Auf den Jugendlichen selbst, seine Clique, sein familiäres Umfeld, die Schule oder die Ausbildung, etc..

Was hat das mit Bildung zu tun? So, wie Alltag oder Alltagsorientierung häufig gehandelt wird, herzlich wenig. Diese Perspektive eröffnet sich erst dann, wenn wir das Alltagskonzept in seinem ursprünglichen Sinn verstehen, wenn wir nicht auf der Alltagsbewältigung sitzen bleiben, sondern für die Kinder und Jugendlichen einen „gelingenderen Alltag“ anstreben. „Alltag“ im Sinne von Hans Thiersch ist mehr als die Beschreibung des Selbstverständlichen, meint weitaus mehr als „über die Runden kommen“. Alltag ist zugleich ein theoretischer wie auch normativer Begriff. Thiersch greift hier zurück auf Karel Kosik, einen tschechischen marxistischen Philosophen, der den Alltag als Welt der „Pseudokonkretheit“ bestimmte. Salopp formuliert bedeutet das, dass sich der Alltag eines Menschen konstituiert in Selbstverständlichkeiten, Routinen, im Vertrauten und Bekannten. Alltag erscheint dem Menschen so als eine Welt, in der er sich souverän bewegen kann, die er beherrscht, an der er festhalten will, da sie ihm Orientierung gibt oder zu geben scheint. Tatsächlich bleibt diese Welt aber abstrakt, sie bleibt eine Welt der „Erscheinungen“, sie bleibt eben „pseudokonkret“. Die Menschen bewegen sich dort eben nicht souverän, sondern werden manipuliert: Was ihnen als selbst gewählte Orientierung erscheint, ist letztlich Fremdbestimmung. Der entscheidende Gedanke von Karel Kosik ist, dass diese Pseudokonkretheit dort aufgehoben wird, wo die Menschen begreifen, dass ihre materielle Umwelt, ihre Lebensformen und ihre Beziehungen Ergebnis menschlicher - gesellschaftlicher - Praxis sind und nur durch eine selbstbewusste, humane Praxis verändert werden können. Das bleibt schwierig, bedeutet eine solche Praxis doch die Aufgabe von scheinbar Vertrautem und von Sicherheit.³³

Alltagsorientierung ist bei Hans Thiersch daher auch ein normatives Konzept. Alltagsorientierte oder lebensweltorientierte Kinder- und Jugendarbeit zielt auf die Befähigung zu einem selbstbestimmteren, humaneren Leben, auf die Aufhebung von Pseudokonkretheit.³⁴ Ihre Aufgabe ist es, Kinder und Jugendliche in

³³ Karel Kosik, Dialektik des Konkreten, Frankfurt 1967

³⁴ vgl. dazu z.B. Hans Thiersch, Lebensweltorientierte Jugendhilfe - zum Konzept des 8. Jugendberichts und ders., Alltag als Rahmenkonzept und spezielles Handlungsmuster - ein Nachtrag, in: ders., Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, Weinheim und München 1992

diesem Sinn immer wieder herauszufordern. Ohne Selbstachtung und Selbstbewusstsein, ohne Bildung also (Scherr) ist diese Selbstbestimmung nicht denkbar. Der dem Alltagskonzept zugrundeliegende Zugang zur Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen - Pseudokonkretheit - und die damit verbundene normative Idee - gelingende, selbstbestimmte Praxis - verweist daher unmittelbar auf „Subjektbildung“.

Offen und freiwillig: „Offenheit“ bezieht sich auf Zielgruppen und (C.W.Müller) auf die „Anspruchslosigkeit“ der offenen Kinder- und Jugendarbeit gegenüber den BesucherInnen. Diese kommen freiwillig, wann und wie lange sie wollen, und sie können in den Einrichtungen tun und lassen, was sie wollen, solange es niemanden stört. Man geht und kommt, setzt sich in Szene, schätzt ab, redet, lacht, sucht Streit oder Anerkennung. Jugendhäuser bieten Raum für - traditionell formuliert - zwanglose Geselligkeit. Wo diese eingeschränkt wird (so zeigt es die Erfahrung), bleiben die BesucherInnen weg.

Dieses offene Setting fordert Kinder und Jugendliche unmittelbar heraus. Sie müssen sich entscheiden, sie müssen sich in diesen Räumen bewegen lernen. Man kann das Jugendhaus als Raum beschreiben, der zu Erfahrungen nötigt, sofern hier Jugendliche aus unterschiedlichen Milieus aufeinander treffen, die zumindest miteinander zurecht kommen müssen. Die offene Kinder- und Jugendarbeit fordert also durch ihre Struktur Kinder und Jugendliche dazu auf, aktiv zu werden, Interessen zu formulieren und zu entwickeln. Dass diese nicht immer kompatibel mit den Wünschen der Erwachsenen sind, mit ihren Vorstellungen von „sinnvoller Freizeitgestaltung“, spielt dabei keine Rolle, im Gegenteil.

Klaus Mollenhauer sah in diesem offenen Arrangement, das sich in den Jugendhäusern Anfang der 60er Jahre durchzusetzen begann, einen „Prototyp moderner Sozialpädagogik“. Für ihn galt diese Entwicklung als Abschied vom traditionellen Konzept der Jugendarbeit, die sich an der Vorstellung Hermann Nohls vom „pädagogischen Bezug“ orientierte, der ausschließlich als personale Interaktion gedacht wurde. Damals (in den 60er Jahren) sei deutlich geworden, wie wichtig dieses Arrangement für die Interaktion zwischen Jugendlichen oder zwischen PädagogInnen und Jugendlichen sei, insofern es „bildende Geselligkeit ... ermöglicht“.³⁵ Für Mollenhauer kam damals „die Party als bildendes Milieu in den Blick“.³⁶ Den Gegensatz dazu bildete für ihn - damals mit Blick auf die Jugendverbände - die organisierte Geselligkeit, die er als sprachlos charakterisierte, als pädagogisch instrumentalisiert, als „Widersacher von Aufklärung“, als „kollektive Form konsumtiver Aneignung“, die „besonders bei Jugendlichen die Regression in infantiles Verhalten“ fördere.

³⁵ vgl. dazu Klaus Mollenhauer, Zur pädagogischen Theorie der Geselligkeit, in: ders., Erziehung und Emanzipation, München 1977

³⁶ Klaus Mollenhauer, Ego-Historie: Sozialpädagogik 1948 – 1970, in: Neue Praxis, 5/1998, S. 525 - 534

In der Strukturmaxime „Offenheit und Freiwilligkeit“, so lässt sich resümieren, sind also Möglichkeiten aufgehoben, die den vom Jugendbericht formulierten Voraussetzungen für informelle und non-formelle Bildungsprozesse entsprechen. Die offene Kinder- und Jugendarbeit muss die Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen (will sie nicht abgestraft werden), und sie fordert zur Eigenaktivität auf. Ob sie diese Möglichkeiten auch nutzt, ist damit freilich noch längst nicht gesagt.

Selbstorganisation und Partizipation: Dass die Jugendarbeit - auch offene - auf eine lange Tradition in Sachen Selbstorganisation und Partizipation zurückblicken kann, ist unbestritten. Erinnert sei hier nur an die selbstverwalteten Jugendzentren der 70er Jahre und an weitreichende Mitbestimmungsmodelle selbst in Einrichtungen etablierter Träger. Nach wie vor muss (oder darf) in Baden-Württemberg ein Viertel der Einrichtungen ohne hauptamtliches Personal auskommen. Zugegeben, es sind oft kleinere Häuser in ländlichen Regionen, aber nicht nur. Außerdem haben drei von vier hauptamtlich geleiteten Einrichtungen ehrenamtliche MitarbeiterInnen, Jungen und Mädchen, die sich an der Organisation und Durchführung von Veranstaltungen beteiligen.³⁷

Albert Scherr hat darauf hingewiesen, dass die Möglichkeiten zur Entwicklung von Selbstachtung und Selbstbewusstsein und die Fähigkeit zur Selbstbestimmung zentrale Orientierungspunkte für die Jugendarbeit sind. In den Prinzipien „Selbstorganisation und Mitbestimmung“ sind diese Möglichkeiten aufgehoben. Sie geben Raum für die Entwicklung und Realisierung von Interessen (Jugendbericht).

Empirische Zugänge

Wir hatten danach gefragt, was die Jugendarbeit benötigt, um dem Anspruch gerecht werden zu können, ihren besonderen Beitrag zur Bildung von Kindern und Jugendlichen zu leisten. Neben einer Theorie und realen Möglichkeiten, die vom Handeln der Beteiligten zunächst einmal unabhängig sind, benötigt sie drittens empirische Zugänge. Die offene Jugendarbeit braucht Möglichkeiten, die in ihren Einrichtungen ablaufenden informellen und non-formellen Bildungsprozesse für sich selbst, aber auch für Außenstehende, zu verdeutlichen.

Bildungsprozesse können per se nicht unmittelbar empirisch ermittelt werden. Es muss vielmehr nach Anzeichen (Indikatoren) gesucht werden, die sie zumindest plausibel machen, von denen aus begründet auf Bildungsprozesse geschlossen werden kann. Gefragt werden muss also z.B., woran sich in den spezifischen Zusammenhängen der offenen Kinder- und Jugendarbeit erkennen lässt (Indikatoren), dass Kinder oder Jugendliche einer „gewinnenden Lebenshaltung“ (Jürgen Zimmer) wohl ein Stück näher gerückt sind, Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung (Albert Scherr) entwickelt werden.

³⁷ vgl. dazu AGJF (Hrsg.), Topographie der offenen Jugendarbeit in Baden-Württemberg, Leinfelden-Echterdingen 2003

Dieser kurze Hinweis macht schon deutlich, dass es hier nicht um eine abgeschlossene Liste von Indikatoren gehen kann, die für alle Einrichtungen, alle BesucherInnen und für alle Angebote gelten können. Sie müssen jeweils neu entwickelt werden. Zweitens lässt sich nicht wahllos nach irgendwelchen Vorgängen Ausschau halten, vielmehr müssen die Beobachtungen und deren Interpretation aus einer bestimmten Perspektive gemacht werden. Auch hier gibt es nicht „die“ Perspektive. In der Literatur der vergangenen Jahre wurden insbesondere vier Zugänge diskutiert.

Lern- und Bildungsgeschichte: Dieses Konzept wurde ursprünglich für den Elementarbereich von Margaret Carr (Neuseeland) entwickelt und wird seit einigen Jahren in der BRD im Zusammenhang mit den Kindertagesstätten diskutiert. Es taugt aber auch für die Kinder- und Jugendarbeit, v.a. dort, wo es sich um einen überschaubaren Zusammenhang handelt, beispielsweise die Entwicklung von Jugendlichen in einer Gruppe von Ehrenamtlichen oder bei begrenzten Angeboten. Wie es in der Regel für die Jugendarbeit gilt, wird hier nicht von einer Liste an erwünschten Lerninhalten oder von altersgemäßen Fähigkeiten ausgegangen, an denen dann das einzelne Kind oder der einzelne Jugendliche „gemessen“ wird. Beim Konzept „Lern- und Bildungsgeschichte“ geht es um Lernen im Alltag im Rahmen selbstgewählter „Tätigkeiten“. Die klassische Defizitperspektive bleibt außen vor, stattdessen werden „die Erfahrungen und Aktivitäten der Kinder selbst in den Mittelpunkt“ gestellt.³⁸ Unter bestimmten Voraussetzungen ist dann der Schluss zulässig, dass dabei grundlegende Fähigkeiten erworben werden, dass sich die Handlungsfähigkeiten der jeweiligen Kinder oder Jugendlichen erweitert haben, dass mit diesen Aktivitäten also Selbstbildungsprozesse verbunden sind. Diese Voraussetzungen werden als fünf zentrale „Lern dispositionen“ beschrieben. Wo diese in den Tätigkeiten, in der Auseinandersetzung der Kinder oder auch Jugendlichen mit ihrer Umwelt zu beobachten sind, ist „Individualität und Eigensinnigkeit“, also Bildung „konstitutiver Bestandteil von Lernprozessen“.³⁹ Diese sind: Kinder und Jugendliche

- zeigen Interesse, das sich darin ausdrückt, dass sie sich Personen oder Sachverhalten aufmerksam zuwenden,
- zeigen dabei eine gewisse Ausdauer, „die Regung, sich dafür zu interessieren und damit auskennen zu wollen“,
- machen auch dann weiter, wenn es schwierig wird und wenn sie unsicher werden,
- tauschen sich mit anderen darüber aus, drücken dabei ihre Ideen und Gefühle aus, erleben sich als Personen, die etwas zu sagen haben

³⁸ Hans Rudolf Leu, Bildungs- und Lerngeschichten von Kindern, in: DJI Bulletin 60/61, 2002

³⁹ ders., Bildungs- und Lerngeschichten. Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags im Elementarbereich, in: DISKURS, 2/2002, S. 23

- und übernehmen Verantwortung: „Dazu gehört die Bereitschaft, Dinge auch von einem anderen Standpunkt aus zu sehen und eine Vorstellung von Gerechtigkeit und Unrecht zu entwickeln, Entscheidungen zu treffen oder um Rat gefragt zu werden.“⁴⁰

Nach dem Konzept „Lern- und Bildungsgeschichten“ sind diese Dispositionen „ein wesentlicher Indikator für die Bildungsrelevanz“ der alltäglichen Tätigkeiten von Kindern und Jugendlichen. „Dabei ist davon auszugehen, dass sie sich als Ergebnis einer solchen interessierten und engagierten Auseinandersetzung mit äußeren Anforderungen, ganz im Sinne von Selbstbildungsprozessen, auch wichtige Fertigkeiten und Wissen aneignen.“⁴¹

Will man Selbstbildungsprozessen nachspüren, dann können diese Dispositionen den JugendarbeiterInnen bei ihren Beobachtungen Orientierung geben. Selbstverständlich müssen diese Beobachtungen dokumentiert, d.h. zu Papier gebracht werden. Sie sind dann Grundlage für die Reflexion darüber, wie der Jugendliche oder das Kind weiter unterstützt und gefördert werden können.

Bildungsgelegenheiten erkennen: Ein zweiter empirischer Zugang zu Bildungsprozessen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit ist mit dem Begriff „Bildungsgelegenheiten“ verbunden. Ausgangspunkt ist dabei die Überlegung, dass man im Alltag der offenen Kinder- und Jugendarbeit nicht von kontinuierlichen Bildungsprozessen reden kann, sondern dass sich einzelne Bildungsgelegenheiten aus der Wahrnehmung und Realisierung von Handlungschancen in spezifischen Situationen ergeben.

Burkhard Müller, der sich schon seit vielen Jahren mit dem professionellen Handeln auch in der Jugendarbeit beschäftigt, hat dazu mit seinen MitarbeiterInnen Marc Schulz und Susanne Schmidt ein Forschungsprojekt durchgeführt.⁴² Er stellt das Erkennen solcher Bildungsgelegenheiten im Arbeitsalltag und die angemessene Reaktion von PädagogInnen in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Müller und seinen MitarbeiterInnen beschreiben **zunächst** die besondere Haltung, die JugendarbeiterInnen einnehmen müssen, wollen sie solche Bildungsgelegenheiten erkennen. Dies verlangt von ihnen eine „wache Präsenz oder Achtsamkeit für das, was Jugendliche in den Räumen und im Milieu der Jugendarbeit tun, für das, was sie miteinander oder auch mit den Pädagoginnen und Pädagogen machen.“ Voraussetzung für solche „Achtsamkeit“ sei ein hohes Maß an Selbstreflexion, solche PädagogInnen

- „misstrauen ihren Erwartungen und eingespielten Kategorien,
- akzeptieren ihre Lücken,

⁴⁰ a.a.O.

⁴¹ a.a.O.

⁴² Burkhard Müller u.a., Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung, Freiburg 2005

- zeigen Neugier fürs Irrelevante,
- hüten sich vor einfachen Erklärungen,
- schätzen die Poesie schwacher Signale und kleiner Gewinne,
- vermögen Vorder- von Hinterbühnen zu unterscheiden.⁴³

Pädagogisches Handeln, das auf die Förderung informeller Bildungsprozesse zielt, muss **zweitens** unterscheiden zwischen gezielten „bildungsfördernden Angeboten“ und „bildungsfördernden Antworten“. Im Alltag gehe es in erster Linie um Antworten, was aber kein Plädoyer für eine reine Situationspädagogik sei. Der Pädagoge könne auf jede Situation unterschiedlich reagieren, antworten. Er kann sie z.B. offen halten, d.h. den beteiligten Jugendlichen die Chance zu neuen Erfahrungen, zu Handlungsalternativen geben, oder er kann dies verhindern.

Ein **dritter** grundlegender Aspekt nach Müller u.a. ist, dass die Chancen auf bildungsfördernde Wirkungen bei ein und demselben Geschehen oft auf mehreren Ebenen liegen. An einem Beispiel zeigen sie, wie der Umgang mit dem PC sowohl die Fähigkeit zum schriftlichen Ausdruck, als auch das Spielen mit der Geschlechtsidentität fördern kann.

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts machen nach Müller und seinen MitarbeiterInnen deutlich, dass die offene Jugendarbeit über eine Fülle von Perspektiven oder Räumen verfügt, informelle Bildungsprozesse zu fördern. Offene Jugendarbeit ist sowohl Lernort für differenzierte Beziehungen, wo es v.a. auch um Regeln und Konflikte geht, Erprobungsraum für geschlechtliche Identität, Ort interkultureller Erfahrungen, Aneignungsort von Kompetenzen, Ort der Erprobung von Verantwortung und Engagement sowie der ästhetischen Selbstinzenierung.⁴⁴ In einem Anhang geben die AutorInnen abschließend ein Set von Fragen, die als Beobachtungsraster zu verstehen sind, bzw. als Leitlinien der Reflexion.

Aneignung: Ein dritter Zugang bietet sich mit dem Aneignungskonzept an, das ja schon seit Jahren eine wichtige Rolle in der Theoriediskussion der Kinder- und Jugendarbeit spielt. Für Ulrich Deinert ist es unmittelbar anschlussfähig an das Konzept der informellen Bildung.⁴⁵

Das Konzept geht ja davon aus, dass sich Menschen durch die tätige Auseinandersetzung - Aneignung - mit ihrer Umwelt entwickeln. Diese Umwelt repräsentiert die gegenständliche und symbolische Kultur, das Ergebnis bisheriger menschlicher, gesellschaftlicher Praxis. Konkret steht „Aneignung“ danach für die

⁴³ Stephan Wolf, Kompetente Achtsamkeit, in: Neue Praxis, 5/2004, zit. nach Müller, B. a.a.O., S. 49

⁴⁴ In einem Anhang geben Müller u.a. praktische Anleitungen zum produktiven Umgang mit solchen prinzipiell immer gegebenen Bildungsgelegenheiten.

⁴⁵ Vgl. dazu Ulrich Deinert, „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen - als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit, in: Ulrich Deinert, Christian Reutlinger, Hrsg., „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik, Wiesbaden 2004, S. 178

- „eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt
- (kreative) Gestaltung von Räumen und Symbolen etc.
- Inszenierung, Verortung im öffentlichen Raum (Nischen, Ecken, Bühnen) und in Institutionen
- Erweiterung des Handlungsräume (...)
- Veränderung vorgegebener Situationen und Arrangements
- Erweiterung motorischer, gegenständlicher, kreativer und medialer Kompetenz
- Erprobung des erweiterten Verhaltensrepertoires und neuer Fähigkeiten in neuen Situationen
- Entwicklung situationsübergreifender Kompetenzen ...“.⁴⁶

Wenn das Ergebnis von Bildungsprozessen „Lebenskompetenz“ ist (Bundesjugendkuratorium), oder die „Fähigkeit zu eigenständigem, aktiven Handeln in der Gesellschaft, zur Auseinandersetzung und zur Verständigung“ (Jugendbericht), oder Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung (Scherr), dann ist unmittelbar plausibel, dass in gelungenen Aneignungsprozessen Bildungschancen zumindest aufgehoben sind.

Man stelle sich die eher schüchterne Teilnehmerin im Gitarrenkurs vor, die pünktlich kommt und ebenso wieder geht, nach einigen Monaten aber auch einmal in den offenen Betrieb reinschnuppert, zur einen oder anderen Veranstaltung auftaucht, Interesse an der geplanten Kleinkunstbühne zeigt, sogar Vorschläge dazu macht, also damit beginnt, die Räume des Jugendhauses mitzugestalten und dabei eine Fülle von sozialen Beziehungen entwickelt. Diese Entwicklung lässt sich aus der Aneignungsperspektive beobachten, dokumentieren und als Bildungsprozess interpretieren.

Grundsätzlich betont Ulrich Deinet, dass die offene Kinder- und Jugendarbeit „im Vergleich zur Schule ... wenig vordefinierte Orte“ bietet, die Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen, ja dazu auffordern. Dies „fördert die Selbstbildung von Kindern und Jugendlichen“. Durch dieses Angebot an „Frei-Räumen ... schafft Kinder- und Jugendarbeit Räume, deren Bildungsmöglichkeiten von den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen ausgehen. Jugendkulturelle Vielfalt, aber auch medial orientierte Angebote, kultur- und erlebnispädagogische Projekte bieten bewusst und gezielt Räume, die Erfahrungen möglich machen, die in dieser Weise in anderen Lebensbereichen nur schwer zugänglich sind.“⁴⁷

Lernen: In der Bildungsdiskussion der vergangenen Jahre wurde immer wieder gefordert, auf den schillernden Begriff „Bildung“ zu verzichten und stattdessen eindeutiger Begriffe wie „Lernen“ oder „Kompetenzentwicklung“ in den Mittelpunkt zu stellen. Im Jugendbericht wird dagegen betont, dass man bewusst auf

⁴⁶ a.a.O.

⁴⁷ a.a.O., S. 187

den Begriff „Bildung“ zurückgegriffen habe, obwohl „Lernen“ „leichter operationalisierbar und empirisch fassbarer“ sei.⁴⁸ Aus pragmatischer Sicht bietet sich der Begriff des „informellen Lernens“ als empirischer Zugang trotzdem an, denn Lernen bleibt ein wichtiger Aspekt von Bildung. Allerdings muss dabei berücksichtigt werden, dass es keinen eindeutigen Begriff des „Lernens“ gibt, und dass auch z.B. „soziales Lernen“ (was der Jugendarbeit als Aufgabe zuerkannt wird) nicht unmittelbar empirisch zugänglich ist. Auch hier müssen fachlich begründete Vorstellungen darüber entwickelt werden, worin sich solches Lernen, solche „sozialen Kompetenzen“ ausdrücken, wie es in unterschiedlichen Settings sozusagen „sichtbar“ wird.⁴⁹

Um diesen vierten empirischen Zugang zu Bildungsprozessen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit zu verdeutlichen, bietet sich ein Forschungsprojekt von Wiebken Düx und Erich Sass an. Es ging dabei um die Frage, was Jugendliche im ehrenamtlichen Engagement eigentlich lernen. Dass freiwilliges Engagement von Jugendlichen Bildungs- und Lernprozesse fördert, gilt als unstrittig. Wiebken Düx und Erich Sass gehen zunächst davon aus, dass sich dieses Lernen von dem in der Schule v.a. dadurch unterscheidet, dass „Lernen (als Übung) und Handeln (als Ernstfall) inhaltlich und zeitlich sehr eng miteinander verknüpft sind oder sogar zusammenfallen, dass Bildungsprozesse gleichsam unter Ernstfallbedingungen ablaufen.“⁵⁰ Zweitens kennzeichnet die möglichen Lerninhalte im freiwilligen Engagement eine größere Bandbreite an möglichen Inhalten, die in höchst unterschiedlicher Art und Weise angeeignet werden - theoretisch, praxisbezogen, im Wechsel, usw.. Erhoben wurden die Daten in diesem Projekt durch „offene leitfadengestützte, qualitativ-dialogische Interviews mit freiwillig Engagierten im Alter von 12 bis 25 Jahren...“⁵¹

Wiebken Düx und Erich Sass arbeiten bei der Beschreibung der Ergebnisse solcher Lernprozesse mit dem Kompetenzbegriff und entwickeln dazu ein Schema. Sie unterscheiden dabei zwischen „personenbezogenen“ und „sachbezogenen Kompetenzen“. Personenbezogene Kompetenzen werden wiederum unterschieden zwischen „personalen“ und „Sozial-Kompetenzen“. Sachbezogene Kompetenzen werden unterteilt in „kognitive, organisatorische, handwerklich-technische

⁴⁸ vgl. oben, Fußnote 12

⁴⁹ Auf die Diskussion der grundsätzlichen Frage, ob der Kompetenzbegriff nicht prinzipiell ideologieverdächtig ist (Pierre Bourdieu), wollen wir hier verzichten. So wie er in der politischen Debatte benützt wird - Betonung von Verwertbarkeit etc. -, steht er im Widerspruch zum unserem weiten Bildungsverständnis.

⁵⁰ Wiebken Düx, „Aber so richtig für das Leben lernt man eher bei der freiwilligen Arbeit“. Zum Kompetenzgewinn Jugendlicher im freiwilligen Engagement; Erich Sass, „Schule ist ja mehr als Theorie ...“ Lernen im freiwilligen Engagement und in der Schule aus der Sicht freiwillig engagierter Jugendlicher, in: Thomas Rauschenbach u.a., Hrsg., Informelles Lernen im Jugendalter, Weinheim 2006, S.205ff

⁵¹ a.a.O., S. 207

und kreativ-musisch-sportliche Kompetenzen“. Zu den personalen Kompetenzen zählen nach Düx und Sass z.B. „Selbstbewusstsein“, „Selbstbestimmung“, „Durchhaltevermögen“ und „Belastbarkeit“, zu den sozialen Kompetenzen z.B. „Toleranz, Empathie und Genderkompetenz“.⁵² Als wesentliche Voraussetzungen für solches Lernen gilt wiederum die besondere Struktur der Kinder- und Jugendarbeit, eben jene oben dargestellten Strukturmaximen, z.B. Freiwilligkeit, Lernen in sozialen Bezügen, die Möglichkeit zur Übernahme von Verantwortung und Frei- und Gestaltungsspielräume.

Zusammenfassung

Ausgangspunkt der aktuellen Diskussion über Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit war 2001 die „Streitschrift“ des Bundesjugendkuratoriums. Dort wurde der in der Öffentlichkeit und der Politik gängige, auf Verwertbarkeit und Qualifikation verengte Bildungsbegriff kritisiert. Stattdessen wurde ein weites, ganzheitliches, humanistisches Bildungsverständnis eingefordert. Um dieses handhabbar zu machen, wurde die aus der internationalen Diskussion entlehnte Unterscheidung zwischen „informeller“, „non-formeller“ und formaler“ Bildung eingeführt. Danach haben wir die Wurzeln des Gegensatzes zwischen dem weiten Bildungsbegriff des Kuratoriums und dem auf Qualifizierung zielenden Verständnis mit einer historischen Skizze zum Erziehungskonzept der Aufklärung und dem Bildungskonzept der deutschen Klassik aufzuklären versucht. Im Anschluss daran wurde das Konzept des 12. Jugendberichts vorgestellt, insbesondere die dort entwickelte begriffliche Differenzierung.

In einem zweiten Schritt haben wir uns mit einigen jener Beiträge beschäftigt, die sich in den vergangenen Jahren explizit auf die offene Kinder- und Jugendarbeit bezogen haben. Wir hatten behauptet, dass die Forderung, Kinder- und Jugendarbeit solle sich verstärkt in den Bildungsdiskurs einbringen, dem Arbeitsfeld äußerlich bleiben muss, wenn nicht wenigstens drei Fragen positiv beantwortet werden können: Erstens müssen die allgemeinen Überlegungen zu einer Neuorientierung der Bildungspolitik und Bildungspraxis, wie sie beispielsweise im Jugendbericht entwickelt wurden, anschlussfähig sein an die bestehenden Theorien zur offenen Kinder- und Jugendarbeit. Diese Frage haben wir in Anlehnung an kritischen Einwände von Burkhard Müller und an Albert Scherrs Konzept der „Subjektbildung“ bejaht. Zweitens muss die offene Kinder- und Jugendarbeit über reale, strukturelle Möglichkeiten verfügen, ihre Praxis als Bildungspraxis auszuweisen. Dass dies zutrifft, haben wir im Rückgriff auf einige grundlegende Prinzipien des Arbeitsfeldes, auf die Strukturmaximen „Alltagsorientierung“, „Offenheit und Freiwilligkeit“ sowie „Partizipation“ gezeigt. Unsere dritte For-

⁵² a.a.O. S. 210

derung richtete sich auf das Vorhandensein empirischer Zugänge. Wir haben vier solcher Perspektiven beschrieben, entlang derer Entwicklungen von einzelnen Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Kontexten beobachtet, dokumentiert und fachlich begründet als Bildungsprozesse interpretiert werden können: Lern- und Bildungsgeschichten, Bildungsgelegenheiten, das Aneignungskonzept und Lernprozesse.

Prinzipiell ist die offene Kinder- und Jugendarbeit so gesehen gut dafür ausgestattet, ihre Praxis als Bildungspraxis weiter zu qualifizieren. Ob und in welchem Umfang diese Möglichkeit realisiert wird, ist sicher auch, aber nicht allein, von den beteiligten Trägern und PädagogInnen abhängig.