

## Bildung in der Offenen Jugendarbeit

***These 1:** Der Übergang zur Wissensgesellschaft bringt eine Intensivierung und Ausdifferenzierung von Bildungsanforderungen mit sich. In diesem Zusammenhang ist die Bildungsrelevanz der Offenen Jugendarbeit auf neue Weise gefragt.*

Wissen und Bildung gelten in entwickelten Gesellschaften wie Österreich als zentrale Ressource und als Garanten des gesellschaftlichen und ökonomischen Erfolgs. In dem Zusammenhang ist Bildung zu einem öffentlichkeitswirksamen und politisch bedeutenden Thema geworden. Bildung erstreckt sich dabei nicht mehr nur auf die Schule, sondern in Institutionen vor, neben und außerhalb der Schule wird zunehmend „Bildungsrelevantes“ entdeckt.

Die Sozialpädagogik versucht seit einiger Zeit, von dem gewachsenen Interesse an Bildungsfragen zu profitieren. Unter der Hand führt dies zu einem schleichenden Paradigmenwechsel vom „Hilfeparadigma“ zum „Bildungsparadigma“: Im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der deutschen Bundesregierung werden z.B. alle Einrichtungen der „Kinder- und Jugendhilfe“ zu vor-, neben- und außerschulischen Bildungsorten erklärt (vgl. BMFSFJ 2005); der bekannte Sozialpädagoge HANS THIERSCH deutet das klassische sozialpädagogische Leitmotto „Hilfe zur Selbsthilfe“ in das Motto „Hilfe zur Selbstbildung“ um (THIERSCH 2006, 30); schließlich werden Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit als Bestandteil eines „Netzwerks Bildung“ oder lokaler „Bildungslandschaften“ betrachtet, die sich am Ausbau ganztägiger, vernetzter Bildungsangebote beteiligen sollen (vgl. BOCK u. a. 2006; MACK 2008).

Jugendarbeit wird so zum Partner in regionalen oder kommunalen Bildungslandschaften.

Sie ist als Bildungsort gefragt, der eigene Beiträge zur Bildung von Heranwachsenden leisten kann. Für die Jugendarbeit birgt diese Situation einerseits die Chance einer Aufwertung als gesellschaftlich anerkannter Bildungsort. Andererseits enthält sie die Gefahr einer Vereinnahmung und Indienstnahme für die Herstellung ökonomisch verwertbarer Qualifikationen.

***These 2:** Im gegenwärtigen Bildungsdiskurs dominiert ein schulisch verengtes Verständnis von Bildung, das den Grundanliegen der Jugendarbeit zuwider läuft. Jugendarbeit hat sich historisch als Gegenpol zur Schule entwickelt und wahrt deshalb bis heute eine Distanz gegenüber formalen Bildungsbestrebungen.*

Die aktuelle Bildungsdebatte leitet Aufgaben und Inhalte von Bildung von gesellschaftlichen Anforderungen ab. Im Zentrum steht ein schulisch verengtes Bildungsverständnis, das die Realisierung von Bildung als „institutionelles Programm“ der Hervorbringung von Wissen, Kompetenzen und arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen im Lebenslauf der Individuen verankert (vgl. MEULEMANN 1999, 308f.). Vor-, neben- und außerschulische Bildungsorte haben in dieser Perspektive vorbereitenden, ergänzenden oder kompensatorischen Charakter. So wird z.B. das letzte Kindergartenjahr als Vorbereitung auf die Schule betrachtet; Einrichtungen der Nachmittagsbetreuung werden im österreichischen Schulorganisationsgesetz unter dem Aspekt der ergänzenden fachbezogenen Förderung und Unterstützung des individuellen Lernens beschrieben (vgl. SchOG 2009); und die Jugendarbeit soll sozial benachteiligte Jugendliche mittels kompensatorischem Kompetenzerwerb zum „Konkurrenzkampf“ am



Foto: Fabry

Arbeitsmarkt befähigen (vgl. KREHER/OEHME 2002, 28).

Jugendarbeit hat sich demgegenüber im deutschsprachigen Raum in Abgrenzung zu schulischen Zwecken entwickelt, um den Autonomieansprüchen Jugendlicher Geltung zu verschaffen. Sie entspringt der Tradition der Jugendbewegung, die sich auf einen subversiven, schuloppositionellen Gründungsimpuls zurückführen lässt. Das „Nicht-Schulische“ ist ihr – wie der Sozialpädagoge insgesamt (vgl. BAUMER 1929) – als Wesensmerkmal eingeschrieben. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Jugendarbeit mit der Intensivierung von Bildungsanforderungen umgehen soll und welches Bildungsverständnis für sie leitend sein könnte.

***These 3:*** *Aus Sicht der Jugendarbeit wird die alltägliche, lebensweltliche Seite von Bildung betont. Die Alltags- und Lebensweltorientierung bietet vielfältige Ansatzpunkte für eine bildungsförderliche Jugendarbeit, schützt aber nicht vor gesellschaftlichen Vereinnahmungsbestrebungen.*

Bildung wird seit der Entstehungszeit des modernen Bildungsdenkens als ganzheitlicher,

mit dem gesamten Leben verschränkter Vorgang betrachtet, der sich nicht auf institutionelle Programme reduzieren lässt. In diesem Sinn erhält für RAUSCHENBACH die „Alltagsbildung“ gegenüber der schulischen Bildung neue Bedeutung. Anhand einer Analyse der PISA-Daten macht er deutlich, dass Differenzen in der Alltagsbildung, die unterschiedlichen Erfahrungen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und dem Migrationsstatus der Familie entspringen, für die gemessenen Kompetenzunterschiede bei den Schülern viel entscheidender sind als die von der Schule verursachten Ungleichheiten. Daher ist für ihn die Alltagsbildung das „eigentliche Schlüssel- und Zukunftsproblem in Sachen Bildung“ (RAUSCHENBACH 2007, 447 f.). Er plädiert dafür, die gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit stärker auf die Alltagsbildung zu richten und – „im Falle ihres Ausfalls als basale Bildungskomponente – ersatzweise ein wirkungsvolles Surrogat in Form öffentlicher Bildungsangebote bereitzustellen“ (RAUSCHENBACH 2007, 452).

Dieser Ansatz ist für die Jugendarbeit verlockend. Als alltägliches Begegnungs- und Aktionsfeld von Jugendlichen ist sie für die

Beschäftigung mit Prozessen alltäglicher Bildung prädestiniert, und sie könnte zahlreiche ihrer sowieso schon stattfindenden Aktivitäten unter der Perspektive der Bildungswirksamkeit neu reflektieren. Allerdings gibt es dabei zwei entscheidende Haken.

Erstens tendiert RAUSCHENBACHS Sicht auf Alltagsbildung zu einer normativen Bewertung lebensweltlicher Bildungsprozesse, indem diese im Hinblick auf ein Mehr oder Weniger an verwertbaren Kompetenzen beurteilt werden. Demgegenüber enthält Alltagsbildung immer ein enormes Potential. Es fragt sich allerdings, wie dieses Potential in das Beurteilungsschema und den Prioritätenkatalog gesellschaftlicher Qualifikationserfordernisse passt. Ein Jugendlicher mit Migrationshintergrund kann über gute Sprachfähigkeiten in seiner Muttersprache verfügen, die aber im Rahmen des national orientierten österreichischen Bildungssystems nicht zur Geltung kommen (vgl. FÜRSTENAU 2008, 204). Biographische Analysen von Übergängen in Arbeit bringen zum Vorschein, dass das Scheitern im Übergang weniger mit einem Mangel an Kompetenzen und Engagement zusammenhängt als mit fehlenden Anschlüssen und einem Mangel an Passung (vgl. OEHME 2008). Statt dem Hinweis auf Kompetenzdefizite wäre nach Passungsproblemen und nach der gesellschaftlichen Anerkennungsstruktur im Hinblick auf Kompetenzen und Bildungsprozesse zu fragen. Gegen die bestehende Hierarchie anerkannter Bildungsleistungen ist die Heterogenität und Diversität der Kinder und Jugendlichen zu setzen, die je individuelle Formen der Unterstützung und Bildungsförderung erforderlich macht.

Ein zweiter Haken der gesteigerten Aufmerksamkeit auf die Alltagsbildung besteht darin, dass diese nicht vor der Ökonomisierung und Zurichtung auf gesellschaftliche Verwertbarkeit geschützt ist. In diese Richtung weisen europäische und nationale Bestrebungen zur „Erhöhung der Transparenz im Bildungsbe-

reich“. Von europäischen Initiativen ausgehend arbeiten BMUK und BMWF gegenwärtig an einem „nationalen Qualifikationsrahmen“, der Qualifikationen aus unterschiedlichen Lern- und Bildungsfeldern zusammenführen will. Neben dem Ziel der Übersetzbarkeit und Anerkennung international erworbener Qualifikationen geht es ausdrücklich auch um die „Nutzung von Lernergebnissen, die in nicht formalen und informellen Lernkontexten erzielt wurden“ (NQR, 8). In diesen Bemühungen verbirgt sich eine Intensivierung von Bildung, bei der auch alltägliche Bildungsprozesse auf ihren qualifikatorischen Gehalt und ihre gesellschaftliche Verwertbarkeit hin überprüft werden. Die Alltagsbildung wird damit auf neue Weise berufs- und gesellschaftsrelevant. Dies deutet eine „Verdichtung“ des Alltags an, die Spielräume für selbstbezogene Eigenaktivitäten und die eigensinnige Freizeitgestaltung zugunsten der Investition in das Humankapital verringert (vgl. LÜDERS 2007).

***These 4:** Entgegen der Zurichtung von Bildung auf gesellschaftlich verwertbare Qualifikationen ist Bildung zuallererst „Selbstbildung“. Die Selbstbildungsperspektive deckt sich mit dem Autonomie- und Partizipationsanspruch der Jugendarbeit, sie liefert aber nur wenige Anhaltspunkte dafür, wie Bildung den Ansprüchen nach sozialer Integration gerecht werden kann.*

Die Selbstbildungsperspektive begründet einen zweiten Gegenpol zur Dominanz schulischer Bildungsformen. „Selbstbildung“ – die eigenständige Bemühung der Bildungssubjekte – macht den Kern des Bildungsprozesses aus, und zwar in doppelter Hinsicht: Erstens geht es um die „Bildung des Selbst“, um die Herausbildung von Individualität und einer zumindest relativen Autonomie, von der aus der Einzelne sich aus einer gewissen Distanz heraus zu den wechselnden Aufgaben, Rollen und Positionen der Gesellschaft in Beziehung setzt. Zweitens geht es um die Selbsttätigkeit

und Eigenaktivität in der Aneignung von Welt, ohne die Bildung letztlich nicht stattfindet. D.h. eine Bildung von außen ist unmöglich, wenn sie nicht mit Bildungsbewegungen und Bildungsbestrebungen des sich bildenden Subjekts zusammentrifft.

Gegen den Versuch, alltägliche Selbstbildungsprozesse durch gesellschaftliche Kompetenz- und Qualifikationsansprüche unter Druck zu setzen, sind in den letzten Jahren im Feld der Jugendarbeit einige Anstrengungen unternommen worden, um die faktisch vorhandenen Bildungspotentiale und die Komplexität alltäglicher Selbstbildungsprozesse herauszuarbeiten. In ihrem Band „Wahrnehmen können“ haben MÜLLER, SCHMIDT und SCHULZ subtile Analysen von Bildungsprozessen vorgenommen, die sich in der Interaktion unter Jugendlichen in der Jugendarbeit vollziehen. Sie zeigen, wie sie sich mit geschlechtstypischen oder interkulturellen Rollenerwartungen auseinandersetzen, wie sie sich praktisches Wissen in der Computernutzung aneignen, soziale Beziehungsformen gestalten usw. (MÜLLER u.a. 2005, 70 ff.).

Die Analyse derartiger Situationen bringt ein differenziertes Spektrum informeller Bildungsprozesse zum Vorschein, das das enorme Bildungspotential der Jugendarbeit verdeutlicht. Was allerdings offen bleibt, ist der Bezug zur gesellschaftlichen Anforderungsstruktur von Bildung. Als Spannung zwischen Selbstbildung und Sozialintegration muss sich Bildung zur Gewinnung pädagogischer Handlungsorientierungen auch mit den gesellschaftlichen Erwartungen an Bildung auseinandersetzen und daraus Zielbestimmungen für bildungswirksames Handeln ableiten. Das bedeutet nicht, dass die gegenwärtig kursierenden, ökonomisch dominierten Bildungsziele übernommen werden müssen, sondern dass sich Bildungsziele gerade aus einer kritischen Reflexion der dominanten Ziele im Interesse und im Dialog mit der Zielgruppe – den Kindern und Jugendlichen – ergeben.

***These 5: Jugendarbeit bedarf einer eigenständigen Reflexion von Bildungsaufgaben und -zielen, die sich kritisch mit der gesellschaftlichen Anforderungsstruktur und den ökonomisch dominierten Zielen von Bildung auseinandersetzen und Bildungsarbeit im Dialog mit den Jugendlichen entwickelt.***

Abschließend möchte ich drei in der Fachdiskussion vertretene Richtungen skizzieren, die bei der Aufgabenbestimmung einer bildungsförderlichen Jugendarbeit Orientierung liefern können. Ein erster Ansatzpunkt findet sich bei HORNSTEIN, der „Bildungsaufgaben“ aus der Beschäftigung mit den jugendlichen Entwicklungsaufgaben ableitet. Er schlägt vor, die Bildungsangebote der Jugendarbeit an der Lebenslage der Kinder und Jugendlichen zu orientieren, die sich aus der gegenwärtigen Problemstruktur von Jugend und den darin enthaltenen Entwicklungsaufgaben ergibt. Dazu gehört zunächst die Auseinandersetzung mit dem Entscheidungsdruck, der auf Jugendlichen lastet, bei der gleichzeitigen Notwendigkeit, Widersprüche und Entscheidungsdilemmata auszutarieren und mit Brüchen und Unsicherheiten umzugehen (vgl. HORNSTEIN 2004, 23 f.). Des Weiteren geht es um die Aspekte des Erwerbs einer elternunabhängigen persönlichen Identität, der Herstellung von Gleichaltrigen- und Freundschaftsbeziehungen, des Umgangs mit Sexualität und Geschlecht, der Aneignung einer Rolle als Staatsbürger und des Gewinns von Norm- und Wertvorstellungen (vgl. HORNSTEIN 2004, 24 ff.). Jugendarbeit wird damit als Ort der „Persönlichkeitsbildung“ verstanden, während kognitive, wissensorientierte Bildungsaspekte eher der Schule überlassen bleiben (vgl. auch COELEN 2002).

Ein zweiter Ansatzpunkt zur Bestimmung von Bildungszielen besteht darin, Jugendarbeit als Ort der Hervorbringung von Gemeinschaftserfahrungen und der sozialen Integration auf der Mikroebene von Peergroups und jugendlichen Gesellungsformen zu begreifen.

Jugendliche stiften in ihren Gruppeninteraktionen Zugehörigkeiten, und sie betreiben Ausgrenzung und Stigmatisierung von Andersartigen. Sie setzen sich zu gesellschaftlichen Ansprüchen und Erwartungen in Beziehung und konstituieren eigene Wertvorstellungen und Anerkennungsstrukturen. In den selbst-gestalteten Gruppenkontexten und Gruppeninteraktionen ist eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Differenzen enthalten – mit der Heterogenität gesellschaftlicher Lebensmodelle und mit der Diversität sozialer Lebenslagen.

Im Hinblick auf die gruppenbezogenen Interessen und Anerkennungsbedürfnisse von Jugendlichen kann Jugendarbeit zum einen soziale Integration über den Weg der „Differenzbearbeitung“ befördern. Es geht dabei darum, wie Gruppenkontexte mit Heterogenität und Diversität umgehen, in welcher Weise offene statt geschlossene Milieus konstituiert werden, die Raum für Neues, Unbekanntes und Andersartiges offen halten und in denen statt rigider Gruppenkonventionen auch Spielräume für unterschiedliche Denk- und Handlungsweisen der einzelnen Gruppenmitglieder vorhanden sind (vgl. STING 2004, STING 2006).

Zum anderen geht es um die Schaffung von Gelegenheiten zur Partizipation an legitimen Anerkennungsstrukturen. Jugendeinrichtungen können sich als „Stützpunkte“ einer „lokalen Partizipationskultur für Jugendliche“ begreifen (vgl. STING/STURZENHECKER 2005, 243). Jugendarbeit muss Wege eröffnen, über die Jugendliche Selbstwirksamkeit in ihrem Sozialraum erfahren können, indem sie sich an der Gestaltung der sie betreffenden Angelegenheiten beteiligen können. Letztlich zielt dies auf Erfahrungen der Teilhabe an der Gesellschaft als aktiver Bürger, bezogen auf den alltäglichen Lebenskontext und Sozialraum der Jugendlichen.

Ein dritter Ansatzpunkt ergibt sich aus der Problematik des Übergangs in gesellschaftlich anerkannte Tätigkeiten. Die Ausgrenzung aus

dem Arbeitsmarkt stellt für Heranwachsende eine zentrale Form der Nichtintegration dar, die letztlich über den Erfolg oder Misserfolg von Bildungsverläufen entscheidet. Anstatt nun berufs- und beschäftigungsbezogene Bildung allein im Hinblick auf den bestehenden Arbeitsmarkt zu betreiben, schlägt OEHME vor, die Übergangsproblematik von der biographischen Bewältigungsperspektive aus anzugehen. Die Heranwachsenden müssen den Übergang in jedem Fall selbst „organisieren“, sie müssen Selbstbildung und subjektiv erreichbare Arbeits- und Tätigkeitsformen in Übereinstimmung bringen. Neben der Vermittlung in Arbeit und der Bereitstellung von „Werkzeug“ (bis hin zum Nachholen formeller Bildungsabschlüsse, vgl. HAGEN) sollte Jugendarbeit aus dieser Sicht auch zur Gestaltung und Entwicklung von Beschäftigungsmöglichkeiten beitragen, die die biographische Bewältigung des Übergangs unterstützen. Zu Recht betont OEHME, dass dieser Ansatz nur dann erfolgversprechend ist, wenn er mit einem gesellschaftspolitischen Diskurs über neue, soziale Formen von Arbeit verknüpft wird (vgl. OEHME 2008, 178 f.).

Aus den drei skizzierten Zugängen lassen sich vielfältige Ansatzpunkte für eine bildungsfördernde Jugendarbeit ableiten. In allen Fällen ist jedoch die Diskrepanz zwischen den Selbstbildungsbestrebungen der Jugendlichen und der Gelegenheitsstruktur der gegenwärtigen „Wissensgesellschaft“ nicht zu übersehen. Diese Diskrepanz ist in den letzten Jahren nicht geringer, sondern größer geworden. Will also Bildungsförderung in der Jugendarbeit mehr sein als der verlängerte Arm einer gesellschaftsweiten Intensivierung von Bildung, dann sind neben der Erneuerung pädagogischer Strategien politische Anstrengungen zur Durchsetzung einer „jugendorientierten Jugendpolitik“ notwendig, die die Problematik des Aufwachsens in der heutigen Gesellschaft anerkennt und den entwicklungs- und bildungsbezogenen Bedürfnissen Jugendlicher Beachtung schenkt.



## Literatur

- Bäumer, G.** (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Fünfter Band: Sozialpädagogik. Berlin/Leipzig, S. 3–17.
- Bock, K./Andresen, S./Otto, H.-U.** (2006): Zeitgemäße Bildungstheorie und zukünftige Bildungspolitik. Ein „Netzwerk Bildung“ als Antwort der Kinder- und Jugendhilfe. In: Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. München: Reinhardt, S. 332–347. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 2005) (Hrsg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin
- Coelen, Thomas** (2002): „Ganztagsbildung“ – Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. In: neue praxis (32), H. 1, S. 53–66.
- Fürstenau, Sara** (2008): Transnationalität und Bildung. In: Homfeldt, Hans-Günther/Schröer, Wolfgang/Schweppel, Cornelia (Hrsg.): Soziale Arbeit und Transnationalität. Weinheim/München: Juventa, S. 203–218.
- Hornstein, W.** (2004): Bildungsaufgaben in der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim/München: Juventa, S. 15–33.
- Kreher, Thomas; Oehme, Andreas** (2002): Wie entwickeln Jugendliche in Beschäftigungsmaßnahmen Kompetenz? In: SOZIALEXTRA (26), H. 7–8, S. 27–31.
- Lüders, Christian** (2007): Entgrenzt, individualisiert, verdichtet. Überlegungen zum Strukturwandel des Aufwachsens. In: SOS Dialog, S. 4–10.
- Mack, Wolfgang** (2008): Bildungslandschaften. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS, S. 741–749. Meulemann, H. (1999): Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2), H. 3, S. 305–324.
- Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M.** (Hrsg.) (2005): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg i. Br.
- Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich (NQR) – Konsultationspapier** (2008). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.
- Oehme, Andreas** (2008): Biographisierte Übergänge in Arbeit. Zur Notwendigkeit einer bewältigungsorientierten Sicht auf Übergänge im jungen Erwachsenenalter. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3, H. 2, S. 167–180.
- Rauschenbach, Thomas** (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (2), H. 4, S. 439–453.
- Schulorganisationsgesetz (SchOG):**  
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog.xml>, 03.12.2009
- Sting, S.** (2004): Soziale Bildung. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 77–83.
- Sting, S.** (2006): Peergroup-Kultur und soziale Bildung. In: Heimgartner, A./Lauerermann, K. (Hrsg.): Kultur in der Sozialen Arbeit. Klagenfurt, Ljubljana, Wien, S. 179–193.
- Sting, S./Sturzenhecker, B.** (2005): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. (VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden, S. 230–247
- Thiersch, H.** (2006): Leben lernen, Bildungskonzepte und sozialpädagogische Aufgaben. In: Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München, S. 21–36.

