

Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit

Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte

Albert Scherr

Nicht zuletzt auf Grund der zentralen Bedeutung ökonomischer Aspekte in der aktuellen Bildungsdiskussion findet die Kinder- und Jugendhilfe dort bislang wenig Beachtung. Denn von ihr wird gewöhnlich kein relevanter Beitrag zur Steigerung des Qualifikationsniveaus der Arbeitnehmer/inn/en oder gar zur Hervorbringung von Spitzenqualifikationen erwartet. Die öffentliche Aufmerksamkeit richtet sich stärker auf die Schulen, die Hochschulen und die berufliche Bildung. Hintergrund dessen ist die eingespielte, rechtlich kodifizierte und institutionell verankerte Trennung zwischen schulischer, beruflicher und hochschulischer Bildung einerseits, der Kinder- und Jugendhilfe als Bestandteil der sozialstaatlichen Sicherungssysteme andererseits. In der Folge ist ein Selbstverständnis als Bildungspraxis auch im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe selbst bislang nicht gängig bzw. konsensuell.

Zwar kann diesbezüglich von einer Sonderstellung der Jugendarbeit innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe gesprochen werden (s.u. Abschnitt 2). Die Entwicklung der 90er-Jahre weist jedoch einflussreiche Tendenzen in Richtung auf die Infragestellung eines bildungsbezogenen Verständnisses von Jugendarbeit auf (s.u. Abschnitt 3). Demgegenüber enthalten ältere bildungstheoretische Überlegungen (s.u. Abschnitt 1) ebenso wie neuere Bemühungen zur Formulierung eines integrativen Bildungskonzeptes (s.u. Abschnitt 4) wichtige Ansatzpunkte für eine Wiederentdeckung bzw. Neubestimmung des Bildungsauftrages der Kinder- und Jugendarbeit. Zudem gibt es gute Gründe, gegen Varianten einer primär ökonomischen Bestimmung des Bildungsbedarfs zu betonen, dass eine demokratische und den Menschenrechten verpflichtete Einwanderungsgesellschaft auf eine umfassende Bildung der Bürger/inn/en angewiesen ist. Im Folgenden soll es darum gehen, den Beitrag der Jugendarbeit zu einer integrativen und umfassend verstandenen Bildung zu bestimmen.

Organisationsbezogene und subjektbezogene Bildungsbegriffe

Schwierigkeiten der Auseinandersetzung um eine zeitgemäße Bestimmung von Bildungsaufgaben erwachsen nicht zuletzt daraus, dass der Terminus Bildung sehr vieldeutig gebraucht wird. Im politischen Diskurs verweist Bildung auf die Strukturen und Leistungen des Bildungssystems. Bildung fungiert hier als Sammelbezeichnung für das, was an Schulen, Hochschulen und in der betrieblichen Berufsausbildung – also den Organisationen des so genannten Bildungssystems – an Lernprozessen geschieht oder jedenfalls initiiert werden soll (*organisationsbezogener Bildungsbegriff*).

Dagegen sind im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs Bestimmungen gängig, in denen der Begriff Bildung umfassender auf den Zusammenhang von Kultur- und Wissensaneignung mit der Befähigung zu einer rational verantworteten und selbstbestimmten Lebensführung in bewusster Auseinandersetzung mit Gesellschaft, Kultur, Natur sowie eigenen persönlichen Dispositionen verweist. Der Bildungsbegriff steht hier für die Fähigkeit „sich selbst und die Welt zu begreifen“ und auf dieser Grundlage zu einer autonomen Lebensgestaltung zu gelangen (s. dazu Scherr 1992). Durch allgemeine Bildung, so formulierte klassisch Wilhelm Humboldt (1809, 188) sollen „die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden“. Es geht damit um eine solche „subjektive Bildung“, die auf die „selbsttätige Entfaltung aller Kräfte des Individuums“ gerichtet ist (s. Schnädelbach 1983, 42).

Vor diesem Hintergrund akzentuieren Bildungstheorien in unterschiedlicher Weise die Frage, welches Wissen und welche Gestaltung von Lernprozessen jeweils geeignet ist, um ethische, politische, soziale, ökologische und ästhetische Bildungsprozesse zu unterstützen. Bildung wird als eine nicht plan- und steuerbare Eigenaktivität des sich bildenden Individuums gedacht, die nicht zusammenfällt mit beruflicher Qualifizierung und dem Erwerb lebenspraktisch nützlichen Wissens (s. Meueler 1993, 153ff.; Scherr 1997, 45ff.). Bildung kann demnach angeregt und ermöglicht, aber nicht erzwungen werden. Folglich setzt *subjektorientierte Bildung* an den Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen ihrer Adressaten an und zielt darauf, sie zu einer bewussteren Gestaltung ihrer Lebenspraxis zu befähigen.

Dimensionen von Subjekt-Bildung¹

Subjekt-Werdung: Entwicklung von Sprach-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit, Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Erweiterung der Spielräume selbstbestimmten Handelns

Selbstachtung: Entwicklung des Selbst(wert)gefühls und grundlegender Selbstkonzepte durch Erfahrungen sozialer Anerkennung bzw. Missachtung

Selbstbewusstsein: Entwicklung des Wissens über eigene Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen sowie eines rational begründeten Selbstverständnisses (individuelle und soziale „Identitäten“)

Selbstbestimmung: Entwicklung von Potenzialen zu einer eigensinnigen und eigenverantwortlichen Lebensgestaltung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Möglichkeiten und Zwängen

Im Kontext der aktuellen Bildungsdebatte gibt es zwar gute Gründe zu betonen, dass in der Wissens- und Informationsgesellschaft eine starre Entgegensetzung organisationsbezogener und subjektbezogener Bildungsbegriffe nicht mehr angemessen ist. Dennoch aber kann nicht davon ausgegangen werden, dass Subjekt-Bildung, schulische und berufliche Aus-Bildung sowie Normenvermittlung und Werteerziehung einfach identisch geworden sind. *Deshalb können im Interesse einer Klärung des Bildungsauftrags der Jugendarbeit über gesellschaftliche Funktionszuweisungen hinausweisende Dimensionen von Subjekt-Bildung nicht sinnvoll ignoriert werden.* Denn dies würde zu einer hoch problematischen Umdefinition des Bildungsauftrages der Kinder- und Jugendhilfe im Sinne einer funktionsbezogenen vor- und außerschulischen Aus-Bildung beitragen.

Im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe ist es weiter wichtig darauf hinzuweisen, dass die Fähigkeit und Bereitschaft zur Aus-Bildung und Selbst-Bildung nicht triviale psychische und soziale Voraussetzungen hat: Bildung ist nur dann möglich, wenn Individuen nicht vollständig von Bemühungen absorbiert sind, das eigene psychische und soziale Überleben alltäglich zu bewerkstelligen. Bildung setzt so betrachtet eine halbwegs gelingende alltägliche Lebensbewältigung voraus. Die Kinder- und Jugendhilfe hat es nun vielfach mit Adressaten zu tun, die gerade bei solcher alltäglicher psychosozialer Lebensbewältigung Hilfen benötigen. Sie bewegt sich dann im Vor- bzw. Umfeld von Bildung, ist damit befasst, Individuen psychisch und sozial überhaupt erst in der Lage zu versetzen, sich auf Selbstbildungsprozesse sowie organisiertes Lernen einzulassen. In diesem Sinne leistet Kinder- und Jugendhilfe, z.B. durch Kinder-, Jugend- und Familienberatung, Schulsozialarbeit, aufsuchende Jugendarbeit und Teile der offenen Jugendarbeit, einen wichti-

¹ Eine ausführliche Darstellung dieser Dimensionen und ihres Zusammenhangs liegt in Scherr 1997 vor.

gen Beitrag, um Individuen und soziale Gruppen zur Teilnahme an formellen und informellen Bildungsangeboten zu befähigen.

Auf dieser Grundlage können folgende Kernelemente eines für die Kinder- und Jugendhilfe angemessenen Bildungsbegriffs bestimmt werden:

Kernelemente eines Bildungsbegriffs der Kinder- und Jugendhilfe

1. Der Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe kann nicht sinnvoll auf funktionale Bildung im Sinne von Qualifizierung verkürzt werden.
2. Kernbestandteile von Bildung sind das Bedürfnis und die Fähigkeit, in Auseinandersetzung mit den je eigenen biografischen und aktuellen Erfahrungen zu einem rational begründeten Selbst- und Weltverständnis zu gelangen und auf dieser Grundlage eine eigenverantwortliche Lebensgestaltung zu realisieren.
3. Subjekt-Bildung zielt nicht nur auf Lebensbewältigung im Sinne der Erfüllung vorgegebener sozialer Anforderungen und Erwartungen, sondern darüber hinaus auf die Entwicklung eines Lebensentwurfs, der sich nicht auf alltägliche Lebensbewältigung reduziert, sondern das aktive Entwerfen und Gestalten einer autonomen Lebenspraxis einschließt.
4. Kinder- und Jugendhilfe als Hilfe zur Lebensbewältigung bewegt sich zu einem erheblichen Teil im Vorfeld der psychosozialen Befähigung ihrer Adressaten zur Teilnahme an Bildungsprozessen. Solche Hilfen sind ein wesentlicher und unverzichtbarer Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe. Es ist nicht sinnvoll, die Differenz zwischen solchen sozialadministrativen, erzieherischen und quasi-therapeutischen Hilfen einerseits und genuinen Bildungsprozessen andererseits sprachlich bzw. begrifflich einzuebnen.

Jugendarbeit als Bildungspraxis: Zur rechtlichen und theoretischen Ausgangslage

Der Jugendarbeit wird im KJHG/SGB VIII, §11 ein expliziter und breit gefasster Bildungsauftrag zugewiesen. Als Schwerpunkte der Jugendarbeit benannt werden die „außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturwissenschaftlicher und technischer Bildung“. Wird der Auftrag der Jugendarbeit dagegen implizit oder explizit als „Prävention“ oder „Betreuung jugendlicher Problemgruppen“ gefasst bzw. darin gesehen, auffällige Jugendliche „von der Straße zu holen“, dann geschieht dies ohne erkennbaren Rückhalt in den gesetzlichen Vorgaben.

Implizit enthält auch die Formulierung des §1 KJHG, die das Recht junger Menschen auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer

eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit feststellt, einen Bildungsauftrag insofern, als Bildungstheorien die Persönlichkeitsentwicklung (kognitive, ästhetische, moralische Kompetenzen, Entfaltung von Sprach- und Handlungsfähigkeit) sowie die Befähigung zu vernünftig begründeter Selbstbestimmung (= Eigenverantwortung) als eine zentrale Zielsetzung von Bildungsprozessen fassen.

Ältere und neuere Theorien der Jugendarbeit bestimmen deren Kernauftrag als Jugend-Bildung: als emanzipatorische politische Bildung (s. Giesecke 1971, 145ff.), als Bildung im Interesse von Selbstfindung und Entwicklung einer persönlichen Autonomie (s. Böhnisch/Münchmeier 1987, 29ff.), als Subjektbildung in den Dimensionen Selbstwertgefühl, Selbstachtung und soziale Anerkennung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmungsfähigkeit (s. Scherr 1997), als zukunftsorientierte Persönlichkeitsbildung (s. Scherr/Thole 1998, 11) bzw. als reflexive Bildungsarbeit (s. Thole 2000, 286ff.). Dies geschieht seit den inzwischen klassischen „Vier Versuchen“ zu einer Theorie der Jugendarbeit (s. Müller u.a. 1964) in bewusster Abgrenzung gegen eine Gleichsetzung von Bildung mit schulischer und beruflicher Erziehung und Qualifizierung sowie in bewusster Anlehnung an jugendliche und jugendkulturelle Autonomieansprüche. Neuerdings wird der Bildungsauftrag der Jugendarbeit wiederkehrend in explizitem Bezug auf die Beobachtung einer „gesellschaftlichen Renaissance der Bildungspolitik“ (s. Brenner 1999, 249) diskutiert – und dies in kritischer Abgrenzung gegen den einflussreichen, aber im Fachdiskurs wiederkehrend kritisierten Trend, „Bildung durch Betreuung zu ersetzen“ (s. Brenner 1999, 251) bzw. Prävention, Beziehung oder Erziehung an Stelle des Bildungsbegriffs zum Leitbegriff einer Theorie der Jugendarbeit zu erklären (s. Lindner 1999; Scherr 1998 und 2000).

Auch in der Auseinandersetzung mit der Erwartung, dass Jugendarbeit gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus wirksam werden soll, wird inzwischen wieder die Notwendigkeit einer genuinen politischen Bildungsarbeit betont und darauf verwiesen, dass diese nicht durch sozialpädagogische Gruppenarbeit ersetzt werden kann (s. Czock/Panke/Steil 1999; Scherr 1999; Thierse 2001). Zu berücksichtigen ist dabei, dass Jugendliche mit geringen formalen Qualifikationen stärker mit rechten bzw. rechtsextremen Positionen sympathisieren als höher Qualifizierte, aber zugleich weniger von Angeboten der politischen Bildung erreicht werden (s. Scherr 2001 a). Deshalb ist der Ausbau einer solchen politischen Bildungsarbeit, die sich an Hauptschüler und Auszubildende richtet, als Bestandteil von Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Gewalt unverzichtbar – und es gibt eine Reihe guter Gründe, dass solche politische Bildungsarbeit nicht allein durch Schulen geleistet werden kann, sondern sinnvoller Weise im Rahmen von Kooperationen zwischen Jugendarbeit und Schule.

Hingewiesen ist damit darauf, dass der Versuch zu einer Neubestimmung der Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendhilfe im Feld der Jugendarbeit

eine Reihe relevanter Anknüpfungspunkte findet, denn die Jugendarbeit hat eine genuine Bildungstradition. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass für die Jugendarbeit ein Verständnis von Bildung als Selbstbildung konsensfähig ist. Denn unabhängig von der grundsätzlichen Frage, ob Bildungsprozesse unter geeigneten Bedingungen gezielt bewirkt oder gar erzwungen werden können oder nicht, ist Jugendarbeit unter der für sie konstitutiven Bedingung freiwilliger Teilnahme darauf verwiesen, anregende Entwicklungs- und Lernumgebungen zu schaffen, die an die Bedürfnisse und Interessen, Kommunikationsstile und Ausdrucksformen Heranwachsender anknüpfen.

Anders als Schulen, Hochschulen und berufliche Bildung ist Jugendarbeit nicht durch curriculare Vorgaben bestimmt. In der Jugendarbeit können deshalb die Erfahrungen, Interessen und Lebenswürfe Heranwachsender ins Zentrum gerückt und als Gegenstand von Reflexions- und Lernprozessen tatsächlich ernst genommen werden. Damit gewinnt Jugendarbeit der Möglichkeit nach die Qualität eines sozialen Arrangements, in dem Jugendliche in ihrer Besonderheit und mit ihren Autonomiewünschen anerkannt werden.

Vor diesem Hintergrund lassen sich zunächst folgende grundlegenden Ansatzpunkte für eine bildende Jugendarbeit benennen:

- die finanzielle, sachliche und personelle Unterstützung von Gruppierungen und Aktivitäten, in denen Jugendliche sich im Kontext kultureller, sozialer, ökologischer oder politischer Initiativen selbst bilden können;
- die Bereitstellung lebensweltlich erreichbarer sozialer Orte, die bildungsfördernde – also neue und andere Erfahrungen, Ausdrucksformen und Wissensbestände ermöglichende – Anregungen zugänglich machen (etwa: Jugendzentren als eigenaktive Bildungsprozesse anregende soziale Orte; Jugendbildungsreisen und Jugendbegegnungen);
- die Bereitstellung kompetenter Erwachsener, die Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung sowie Lern- und Bildungsprozesse anregen und unterstützen;²
- die gezielte Förderung von Bildungsprozessen durch pädagogisch initiierte Bildungsprojekte, die Jugendlichen unvertraute Themen und Formen anbieten.

Von der Jugendbildungsarbeit zur Jugendsozialarbeit?

Gleichwohl aber sind in der Jugendarbeit Entwicklungen nicht zu übersehen, die de facto auf eine Infragestellung und Aushöhlung ihres Bildungsauftrags hinauslaufen: Bereits im Achten Jugendbericht der Bundesregierung (s.

2 Damit stellt sich selbstverständlich die Frage nach der erforderlichen Bildung derjenigen, die als Bildner/inn/en tätig sein sollen.

Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit) 1990, 107ff.) wurde auf die Gefahr einer „sozialpolitischen Indienstnahme der Jugendarbeit“ hingewiesen, die darauf zielt, die besondere Stellung der Jugendarbeit innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe in Frage zu stellen und der Jugendarbeit die Aufgabe zuzuweisen, sich vor allem um die Betreuung, Beratung und sozialarbeiterische Versorgung von sozial benachteiligten bzw. sozial auffälligen Jugendlichen zu kümmern. Diese Tendenz ist seit Mitte der 80er-Jahre im Bereich der offenen Jugendarbeit faktisch hoch einflussreich, nicht zuletzt in Folge des „Auswanderns von Mittelschichtjugendlichen“ aus den Einrichtungen der offenen Jugendarbeit. In zahlreichen Städten ist die offene Jugendarbeit zu einer Jugendarbeit mit sozial benachteiligten Jugendlichen geworden, von der erwartet wird, Jugendliche „von der Straße zu holen“ sowie Leistungen der Prävention zu erbringen. Vielfach ist der erhoffte Beitrag zur Drogen-, Gewalt- und Kriminalprävention zu einer zentralen Legitimationsgrundlage geworden. Aus solchen präventiven bzw. kontrollierenden Aufgabenzuweisungen erklärt sich auch die Konjunktur von Formen der aufsuchenden Jugend- und Sozialarbeit.

Folgenreich war und ist weiter die Anfang der 80er-Jahre mit der Erosion der jugendkulturell geprägten politischen Bewegungsmilieus einhergehende Krise der klassischen Formen politischer Jugendbildungsarbeit. Nach wie vor muss, trotz aller Veränderungen der Arbeitsformen und Konzepte (s. etwa Waldmann 2000), von einer geringer gewordenen Attraktivität und Reichweite gesellschaftspolitisch akzentuierter Jugendbildung gesprochen werden.

Diese Verschiebungen gehen im Bereich der sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Studiengänge an Fachhochschulen einher mit einem quantitativen und qualitativen Bedeutungsverlust der Jugendarbeit in diesen sowie einem weit gehenden Verzicht auf eine gezielte Ausbildung für die Jugendbildungsarbeit und insbesondere die politische Bildungsarbeit. Zugleich ist das Interesse gegenwärtiger Studierender an der Jugendarbeit rückläufig, und es kann auch nicht vorausgesetzt werden, dass diese sich außerhalb der Hochschulen selbst um ihre politische, kulturelle, ökologische usw. Bildung bemühen. Damit gewinnt die von Giesecke bereits 1984 formulierte Warnung vor einer solchen Sozialpädagogisierung der Hauptamtlichen in der Jugendarbeit an Bedeutung, die dazu führt, dass diese die Möglichkeiten der Jugendarbeit wesentlich über ihre Beziehungsfähigkeit zu Jugendlichen definieren.

Die Fachöffentlichkeit der Jugendarbeit hat keineswegs einheitlich auf diese Tendenzen reagiert. Folglich muss eine Neubestimmung des Bildungsauftrags der Jugendarbeit einhergehen mit Verständigungs- und Klärungsprozessen in der Fachöffentlichkeit sowie mit einer offensiven Kritik der Tendenz, die Jugendarbeit darauf zu reduzieren, Leistungen der sozialen Kontrolle und Prävention für sozial benachteiligte und sozial auffällige Jugendliche zu erbringen.

Jugendarbeit im Kontext eines integrativen Bildungsverständnisses

Ein Verständnis von Bildung als Selbst-Bildung zum Subjekt hat bis in der Gegenwart dazu geführt, dass ein prinzipieller Gegensatz zwischen Bildung einerseits, Erziehung und Qualifizierung andererseits angenommen wurde. Hintergrund dessen ist die Beobachtung, dass in traditionellen Arbeitsprozessen überwiegend nicht umfassend gebildete Persönlichkeiten nachgefragt sind, sondern spezialisierte Kompetenzen und disziplinierte Arbeitswilligkeit. Demgegenüber gewinnt gegenwärtig ein integratives Bildungsverständnis Konjunktur. In den Überlegungen des Arbeitsstabs Bildung wird erklärt, dass „Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit“ eng zusammenhängende Aspekte von Bildungsprozessen sind (s. Expertengruppe Forum Bildung 2001b, 3), die keineswegs in einem Verhältnis der Ausschließlichkeit zueinander stehen. Begründet wird diese Behauptung mit der Diagnose, „dass sich die Anforderungen an die Beschäftigungsfähigkeit (Qualifikation für den Arbeitsmarkt) immer mehr in Bereiche ausdehnen, die traditionell eher der Gesamtpersönlichkeit zugerechnet werden (z.B. sog. personale und soziale Kompetenzen)“ (s. Expertengruppe Forum Bildung 2001a, 5). Zwar wird auch hier noch zentral von ökonomischen Gesichtspunkten her argumentiert, weniger mit dem Blick auf die Bildungsvoraussetzungen einer demokratischen Einwanderungsgesellschaft oder das individuelle Recht auf Entwicklung der Persönlichkeit, wie es das KJHG (§ 1) jungen Menschen zugesteht. Zudem bleiben die Folgen der sozialen Spaltungslinien der Informations- und Wissensgesellschaft unberücksichtigt (s.u.). Gleichwohl wird aber deutlich, dass die gesellschaftliche Nachfrage nach einer solchen Bildung, die Persönlichkeitsentwicklung, soziale Kompetenzen (Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Toleranz, Verantwortung usw.; ebd., 10) und Wertorientierungen (soziale, demokratische und persönliche Werte; ebd., 10) einschließt, wächst.

Hiermit werden klassische Leistungen und Aufgabenstellungen der Kinder- und Jugendhilfe/ Jugendarbeit implizit zu bedeutsamen Bestandteilen zeitgemäßer Bildung erklärt. Denn die sozialpädagogische Programmatik der Kinder- und Jugendhilfe sowie ihre Angebotsformen sind gerade darauf ausgerichtet, die Entwicklung zu einer „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (KJHG § 1, Abs. 1) zu fördern. Die Befähigung zu „Selbstbestimmung ... und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung“ sowie die „allgemeine, politische, soziale, gesundheitliche, kulturelle, naturkundliche und technische Bildung“ (KJHG § 11, Abs. 3) sind der

rechtlich kodifizierte Auftrag der Jugendarbeit, was die Wertevermittlung³ als Zielsetzung einschließt. Zudem ist die Förderung der gesellschaftlichen Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen und die Verhinderung bzw. Abfederung von sozialen Ausschlussprozessen eine zentrale Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere im Sinne der Überwindung sozialer Benachteiligungen (KJHG § 1, Abs. 3). Zudem leistet die Jugendberufshilfe (im Kontext der Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit und der Jugendämter) einen direkten Beitrag zur beruflichen Qualifizierung.

Vor diesem Hintergrund ist die eingespielte Abgrenzung von Kinder- und Jugendhilfe/Jugendarbeit als Bestandteil sozialstaatlicher Dienstleistungen zur schulischen und beruflichen Bildung in Frage zu stellen. Es kann dabei nun zwar keineswegs um eine Annäherung der Jugendarbeit an tradierte schulische Lern- und Arbeitsformen gehen, oder gar um die Einführung von Prüfungen und Zertifikaten in der Kinder- und Jugendarbeit. Fasst man eine integrativ verstandene Bildung als gemeinsame Zielvorgabe, dann sind die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere Kindergarten und Horte sowie der außerschulischen Jugendbildung und der Jugendberufshilfe, jedoch ebenso als Bestandteile gesellschaftlich verantworteter Bildung zu denken, wie Schulen und Hochschulen.

Die Anerkennung der Jugendarbeit als Bestandteil des gesellschaftlichen Bildungsangebots sollte dazu führen, dass die Gewährleistung eines ausreichenden Angebots an Leistungen der Jugendarbeit für alle Jugendlichen als staatliche Aufgabe betrachtet wird. Faktisch führt aber der Verzicht auf eine quantitative und qualitative Festlegung des Angebots immer noch dazu, dass die Erreichbarkeit von außerschulischen Jugendbildungsmaßnahmen keineswegs gleichmäßig gegeben ist, sondern Art und Umfang des Angebots von finanzpolitischen Vorgaben und lokalen Traditionen abhängig sind. Es ist zu skandalisieren, dass Möglichkeiten der politischen, ökologischen, antirassistischen, interkulturellen oder geschlechtsbezogenen Bildung immer noch keineswegs flächendeckend zugänglich sind.

Die Anerkennung und Realisierung eines gemeinsamen Bildungsauftrags aller organisierten Pädagogik ist zur Überwindung einer Selbstblockierung der Kinder- und Jugendarbeit unverzichtbar. Sie setzt die Überwindung tradierter Denkmuster bei allen Beteiligten voraus, wie sie etwa immer wieder in den Schwierigkeiten der Kooperation von Jugendarbeit und Schule deutlich werden. Auch die institutionelle Differenzierung der Studiengänge für pädagogische Berufe, die diese Abgrenzung und korrespondierende Denkmuster reproduziert, muss vor diesem Hintergrund als fragwürdig betrachtet werden.

³ Besser wäre von Wertedialogen statt von Vermittlung zu reden, da moralische Bildungsprozesse angemessen nur als dialogische Auseinandersetzung und nicht einseitige Weitergabe konzipiert werden können.

Chancengleichheit in der Wissens- und Informationsgesellschaft

Bei allen sonstigen Unterschieden bezüglich der aktuellen und auf absehbare Zeit erwartbaren Reichweite der mit den Termini Wissens- oder Informationsgesellschaft beschriebenen Entwicklungen besteht Einigkeit darüber, dass diese mit einem Wandel der Qualifikationsstrukturen einhergehen, in dessen Folge die Nachfrage nach formal gering Qualifizierten weiterhin sinken wird. Dostal (2001, 21) prognostiziert einen Rückgang des Anteils der gering Qualifizierten an allen Erwerbstätigen von 16,7% im Jahr 1995 auf 11,4% im Jahr 2010. Auch die „klassische Kombination Hauptschule und Lehre“ (ebd.) werde im Zuge des Wandels der Qualifikationsstrukturen „an Bedeutung verlieren“ (ebd.), da mittlere Schulabschlüsse zunehmend zu Eintritts- und Erfolgsbedingungen in zahlreiche Ausbildungsberufe werden.

Insbesondere die quantitative Zunahme und die standortstrategische Bedeutung der mittleren und oberen Bildungsschichten unter Bedingungen der Globalisierung werden gegenwärtig als zentrale Herausforderung an die Reform des Bildungssystems diskutiert. Gleichzeitig wird aber im politischen Diskurs inzwischen auch wieder an die Verpflichtung auf das Ziel der *Chancengleichheit* erinnert. „Soziale Gerechtigkeit“, so die Bundesbildungsministerin, „bedeutet für uns, dass jeder unabhängig von seiner sozialen Herkunft die Chance hat, seine Fähigkeiten zu entwickeln und Zukunft mitzugestalten.“ (s. Bulmahn 2000)

Es ist nun fachwissenschaftlich völlig unstrittig, dass gegenwärtig keineswegs davon gesprochen werden kann, dass Chancengleichheit tatsächlich realisiert ist. Nach wie vor sind Bildungschancen in hohem Maße abhängig von der sozialen Herkunft, dem sozialen Geschlecht sowie der Nationalität, wie zahlreiche Studien nachgewiesen haben (s. etwa Klemm 2001). Die unter den Leitbegriffen soziale Exklusion und soziale Ausgrenzung geführten Debatten (s. Scherr 2001b) weisen weiter darauf hin, dass Scheitern im Bildungssystem nicht nur zu sozialen Benachteiligungen führt, sondern dass die Entwicklung der Informations- und Wissensgesellschaft mit einer Spaltung in Gewinner, Verlierer und Überflüssige einhergehen wird. Es wird mit dem Anwachsen eine Teilgruppe gerechnet, die an den Anforderungen schulischer und beruflicher Bildung und des Arbeitsmarktes scheitert und damit in die Position einer Restpopulation einrückt, deren Fähigkeiten gesellschaftlich nicht nachgefragt werden.

Hieraus erwachsen eine Reihe unterscheidbarer Anforderungen an die Kinder- und Jugendhilfe/ Jugendarbeit in der Informations- und Wissensgesellschaft:

- Faktisch reproduzieren sich Strukturen der sozialen Ungleichheit auch in der Nutzung von Angeboten der Jugendarbeit. Die offene Jugendarbeit ist vielerorts zu einem Ort von im weitesten Sinne sozial benachteiligten

Jugendlichen geworden, die verbandliche Jugendarbeit richtet sich immer noch – von den Sportverbänden abgesehen – vorwiegend an Mittelschichtjugendliche. Eine Auseinandersetzung darüber, wie Chancengleichheit auch innerhalb der Jugendarbeit erreicht werden kann, ist erst noch zu führen. Hier müsste es insbesondere darum gehen, Formen der Gruppenarbeit und der Projektarbeit zu entwickeln, die auch für sozial Benachteiligte attraktiv sind.

- Bezogen auf die Teilgruppe derjenigen, die keine qualifizierten Schul- und Ausbildungsabschlüsse erwerben, sind erstens Angebote der Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe weiterzuentwickeln, die auf eine Wiedergewinnung von Qualifizierungschancen zielen. Im Kontext der Jugendberufshilfe wird zweitens bereits seit Mitte der 80er-Jahre eine Einbeziehung sozialpädagogischer Gesichtspunkte in die berufliche Ausbildung gefordert, die dazu beitragen soll, Risiken des Scheiterns zu verringern, indem in der biografischen und sozialen Situation Auszubildender begründete Lernblockaden berücksichtigt werden; eine gezielte Kooperation von Jugendarbeit bzw. Jugendberufshilfe und dualer Ausbildung findet bislang jedoch nur im Rahmen der Maßnahmen auf Grundlage des Arbeitsförderungsgesetzes/SGB III statt, so etwa in der Form der ausbildungsbegleitenden Hilfen. Eine Debatte über darüber hinausgehende Möglichkeiten der Kooperation von Jugendarbeit, Berufsschulen und Betrieben steht dagegen noch aus. Auch die Nutzung sozialpädagogischer Kompetenzen durch Schulen kann dazu beitragen, Schulabbrüche zu vermeiden. Die in den 90er-Jahren wiederbelebte Schulsozialarbeit ist hier ebenso positiv zu vermerken wie aktuelle Ansätze zur Einrichtung von Ganztagschulen, die Kooperationsmöglichkeiten von Schulen und Jugendarbeit zulassen.
- Gerade für solche Jugendliche, denen der Aufbau einer sozial wertgeschätzten Bildungs- und Berufsbiographie misslingt, sind, wie die Entwicklungspsychologie nachdrücklich belegt hat (s. Fend 2000), positiv erfahrbare Betätigungsmöglichkeiten außerhalb von Schule und Arbeitswelt von hoher Bedeutung für den Aufbau und die Stabilisierung des Selbstwertgefühls. Unter Bedingungen von Massenarbeitslosigkeit und der Zunahme instabiler Beschäftigungsverhältnisse ist deshalb eine Auswertung und Ausweitung der Möglichkeiten zu einer „erfreulichen und produktiven Betätigung nach Schule und Arbeit“, wie Elias/Scotson (1965/1990, 191) formulieren, unverzichtbar.

Anforderungen an eine zeitgemäße Jugendbildungsarbeit

Vor dem Hintergrund der skizzierten Überlegungen können zusammenfassend folgende Forderungen formuliert werden:

- Gegen den Trend, Jugendarbeit als erlebnisorientierte Freizeitgestaltung oder als Betreuung Benachteiligter und Auffälliger zu konzipieren, steht eine Wiederbesinnung auf ihren Bildungsauftrag an. Dazu ist es erforderlich, ein entsprechendes Selbstverständnis in der Fachdiskussion und bei politischen Entscheidungsträgern zu profilieren sowie eine solche finanzielle Förderung der Jugendarbeit einzufordern, die diese in die Lage versetzt, Bildungsprozessen förderliche Angebote auch tatsächlich zu realisieren.
- Eine sich als Bildungspraxis verstehende Jugendarbeit benötigt angemessen und hinreichend qualifiziertes Personal. Es bestehen jedoch zum einen begründete Zweifel daran, ob die gegenwärtige Ausbildung für die Jugendarbeit an Fachhochschulen und Universitäten der Aufgabe einer Bildung der künftigen Bildner/inn/en tatsächlich gerecht wird. Qualifiziertes Personal ist zudem nur dann zu gewinnen, wenn es gelingt, das Negativeimage der Jugendarbeit, insbesondere der offenen Jugendarbeit, zu überwinden. Zudem gilt es, die Berücksichtigung der Erfordernisse der Ausbildung für die Jugendbildungsarbeit in den Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten einzufordern; dies auch gegen die Tendenz zu einer sozialarbeitswissenschaftlichen Umorientierung der Fachhochschulen, wie sie der der KMK vorgelegte Entwurf zu einer einheitlichen Rahmenprüfungsordnung vorsieht.
- Die unterschiedlichen Elemente eines umfassend und integrativ gefassten Bildungsauftrags können nicht sinnvoll intern hierarchisiert werden, sondern sind als gleichrangige anzuerkennen. Ein Bildungsauftrag, der sich an den Zielen Persönlichkeitsbildung, Befähigung zu selbstverantworteter Lebensführung, Förderung gesellschaftlicher Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit orientiert, kann auch nicht sinnvoll in institutionelle Arbeitsteilungen übersetzt werden, sondern ist als gemeinsame Zielperspektive aller Bildungsinstitutionen anzuerkennen, ohne die Spezifika der Jugendarbeit (Freiwilligkeit, Förderung von Selbsttätigkeit, Unterstützung jugendkulturellen Eigensinns) dabei preiszugeben.
- Der Bildungsbegriff ist so zu akzentuieren, dass er die Auseinandersetzung mit jeweiligen Problemen der alltäglichen Lebensführung einschließt, denn Jugendarbeit als Bildungsarbeit kann nicht voraussetzen, dass ihre Adressaten bereits Lösungen biografischer und sozialer Problemlagen gefunden haben und auf dieser Grundlage fähig, in der Lage und motiviert sind, sich Kompetenzen und Wissen anzueignen. Die unausgesprochene Unterstellung, dass Kinder- und Jugendliche auf der Grundlage hinreichender psychischer und sozialer Sicherheit in der Lage sind, angebotene Bildungschancen zu ergreifen, erweist sich auch im Kontext von Schulen zunehmend weniger als tragfähig. Damit gewinnt ein Verständnis von Subjektbildung an Relevanz, das darauf hinweist, dass auch schulische und berufliche Chancen davon abhängen, dass

Selbstachtung, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit entwickelt werden können.

- Es sind Bemühungen erforderlich, die Trennung in ‚verbandliche Jugendbildungsarbeit für Mittelschichtjugendliche‘, ‚offene Jugendarbeit für gering Qualifizierte und Benachteiligte‘ in Richtung auf eine Öffnung der expliziten Bildungsangebote bzw. eine Aufwertung der Angebote offener Jugendarbeit zu überwinden.

Gegen Tendenzen, die ökonomischen Erfordernisse der Wissens- und Informationsgesellschaft als ausschließlichen Maßstab zu etablieren, an dem Sinn und Legitimität aller pädagogischen Bemühungen bemessen werden, gilt es am Eigensinn und der Eigenständigkeit von Jugendarbeit festzuhalten. Jugendarbeit als Bildungspraxis ist nicht primär und unmittelbar funktional auf gesellschaftliche Zwecke ausgerichtet, sondern konstitutiv auf die Ermöglichung und Entfaltung von individueller Subjektivität und Autonomie gerichtet.

Literaturangaben

- Böhnisch, L./Münchmeier, R. (1987): Wozu Jugendarbeit? Weinheim und München
- Brenner, G. (1999): Die Jugendarbeit in einer neuen Bildungslandschaft, in: deutsche jugend, H. 6, 249-258
- Bulmahn, E. (2000): Education and Science in Changing Society. Rede anlässlich der Jahrestagung der AAAS am 19.2.2000
- Czock, H./Panke, M./A. Steil (1999): Arbeitswelt und Migrationskonflikte, in: Widmann, P. u.a. (Hrsg.): Gewalt ohne Ausweg, Berlin, 201-222
- Dostal, W. (2001): Projektionen, in: BMBF (Hrsg.): Qualifikationsstrukturbericht 2000, Bonn, 1-23
- Elias, N. & Scotson, J. L. (1965/1990): Etablierte und Außenseiter, Frankfurt
- Expertengruppe Forum Bildung (2001a): Förderung von Chancengleichheit. Bericht der Expertengruppe des Forums Bildung, Bonn
- Expertengruppe Forum Bildung (2001b): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forums Bildung, Bonn
- Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Weinheim und München
- Giesecke, H. (1971): Die Jugendarbeit, München
- Giesecke, H. (1984): Wozu noch Jugendarbeit?, in: deutsche jugend, H. 10, 443-449
- Humboldt, W. (1809/1969): Unmaßgebliche Gedanken über den Plan zur Errichtung des Lithauischen Stadtschulwesens. in: Werke Band IV., Darmstadt, 186-198
- Klemm, K. (1999): Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung, Essen (Friedrich Ebert Stiftung)
- Klemm, K. (2001): Bildungsexpansion, Erfolge und Misserfolge der Bildungsbeteiligung, in: Böttcher, W., Klemm, K. & Th. Rauschenbach (Hrsg.): Bildung und soziales in Zahlen, Weinheim und München, 331-342
- Lindner, W. (1999): Jugendliche und Jugend im Kontext der gegenwärtigen Sicherheitsdebatte, in: deutsche jugend, H. 4, 163-168

- Meueler, E. (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung, Stuttgart
- Müller, C.W. u.a. (1964): Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie, München
- Müller, B. (1993): Außerschulische Jugendbildung, oder: Warum versteckt Jugendarbeit ihren Bildungsanspruch? In: deutsche jugend, H.7-8, 310-319
- Preuss-Lausitz, U. (1988): Auf dem Weg zu einem neuen Bildungsbegriff, in: Hansmann, O. & Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I., Weinheim, 401-419
- Scherr, A. (1992): Das Projekt Postmoderne und die pädagogische Aktualität kritischer Theorie, in: Marotzki, W. & Sünker, H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne, Weinheim, 101-151
- Scherr, A. (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit, Weinheim und München
- Scherr, A. (1998): Jugendkriminalität, Sicherheitspaniken und präventive Soziale Arbeit, in: Neue Praxis, H. 6, 577-591
- Scherr, A. (1999): Interventionen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus, in: Widmann, P. u.a. (Hrsg.): Gewalt ohne Ausweg, Berlin, 111-130
- Scherr, A. (2000): Emanzipatorische Bildung des Subjekt, in: deutsche jugend, H. 5, 203-208
- Scherr, A. (2001a): Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus: Erscheinungsformen und soziale Bedingungen, in: Gegenwartskunde, H.2, 173-186
- Scherr, A. (2001b): Randgruppen und Minderheiten, in: Schäfers, B. & Zapf, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, Opladen, 518-528
- Scherr, A. & Thole, W. (1998): Jugendarbeit im Umbruch, in: D. Kiesel, A. Scherr & W. Thole (Hrsg.): Standortbestimmung Jugendarbeit, Bad Schwalbach, 9-36
- Schädelbach, H. (1983): Philosophie in Deutschland 1931-1933, Frankfurt/M.
- Sturzenhecker, B. (2001): Bildung und offene Jugendarbeit. Expertise für das Projekt INKOR, Dortmund (Manuskript)
- Thierse, W. (2001): In den Köpfen der Jugendlichen muss mehr sein als nur der Markt. Lübecker Appell, abgedruckt in Frankfurter Rundschau, 17. 5. 2001
- Thole, W. (2000): Kinder- und Jugendarbeit, Weinheim und München
- Waldmann, K. (Hrsg.) (2000): Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung. Auswertung und Evaluationsphase 1999, Bad Boll