

Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft;
FA Gesellschaft – Referat Jugend (Hrsg.)

jugendarbeit: bildung zur selbstbildung

Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung



jugendarbeit: bildung zur selbstbildung

jugendarbeit: bildung zur selbstbildung

Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung

Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft;
FA Gesellschaft – Referat Jugend (Hrsg.)

© 2018 Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik
Graz, 1. Auflage
Herausgeber: Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft;
FA Gesellschaft – Referat Jugend
ISBN: 978-3-9504417-0-3

Gefördert von Land Steiermark, Ressort für Bildung und Gesellschaft

Koordination: Verein beteiligung.st, Fachstelle für Kinder-, Jugend- und
BürgerInnenbeteiligung; Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit
Kontakt: Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit,
office@dv-jugend.at
Bildnachweis: Titelbild: © <rotor>, Lektorat: Claudia Stoiser – Textariat
Gestaltung: www.rinnerhofer.at, Druck: Medienfabrik Graz

Für den Inhalt der Beiträge sind die Autorinnen und Autoren selbst
verantwortlich.

VORWORT

8

Mit der teilweisen Neuausrichtung der „Strategischen Ausrichtung der Kinder- und Jugendarbeit des Landes Steiermark 2017–2022“ und den zukünftigen Anforderungen an Jugendarbeit mit Blick auf den Bildungsauftrag befasst sich die neunte wertstatt-Publikation. Mit vielschichtigen Textbeiträgen von Fachexpertinnen und Fachexperten gestaltet die Publikation „wertstatt///17 jugendarbeit: bildung zur selbstbildung“ sich als spannender thematischer Abriss zur Bildungsdiskussion in der Jugendarbeit. Die steirische Jugendarbeit ist ein wesentlicher Faktor im Prozess des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und weit mehr als einfach „nur“ Freizeitgestaltung! Sie leistet einen wichtigen Beitrag zur Bildung und Erziehung und ist somit neben Familie und Schule ein wichtiger Sozialisationsort. Sie bietet Kindern und jungen Menschen ein vielgestaltiges Anerkennungs- und Erfahrungsfeld, in dem Eigenverantwortlichkeit, soziales Engagement und demokratisches Handeln gelernt und gefördert werden.

Immer deutlicher zeigt sich, dass wichtige Schlüsselqualifikationen in der Persönlichkeitsentwicklung außerhalb der klassischen Bildungsinstitutionen erworben werden. Während Erziehung das Handeln von Erwachsenen und Professionellen betrifft, ist Bildung die Selbsttätigkeit des Subjekts, also ein eigenständiges Handeln der Kinder und Jugendlichen. Wilhelm von Humboldt definierte Bildung als eine Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen. Bildung ist also ein Prozess des sich bildenden Subjekts. Wenn Jugendarbeit sich erfolgreich als

Bildungsort platzieren möchte, so muss sie von einem Bildungsverständnis ausgehen, das an Jugendlichen und deren Eigen- und Selbstbildung ansetzt und somit immer subjektbezogen und lebensweltorientiert ist.

Wir freuen uns, auch die neunte Publikation „wertstatt///17 jugendarbeit: bildung zur selbstbildung“ wieder mit vielen Fachbeiträgen aus den verschiedensten Handlungsfeldern der Jugendarbeit füllen zu können. Die Beiträge sollen dabei Zugänge und Aspekte der Jugendarbeit beleuchten und Anregungen für die Praxis geben. An dieser Stelle sei den Autorinnen und Autoren herzlichst gedankt!

Wir wünschen im Sinne von Bildung ein spannendes und interessantes Lesen!

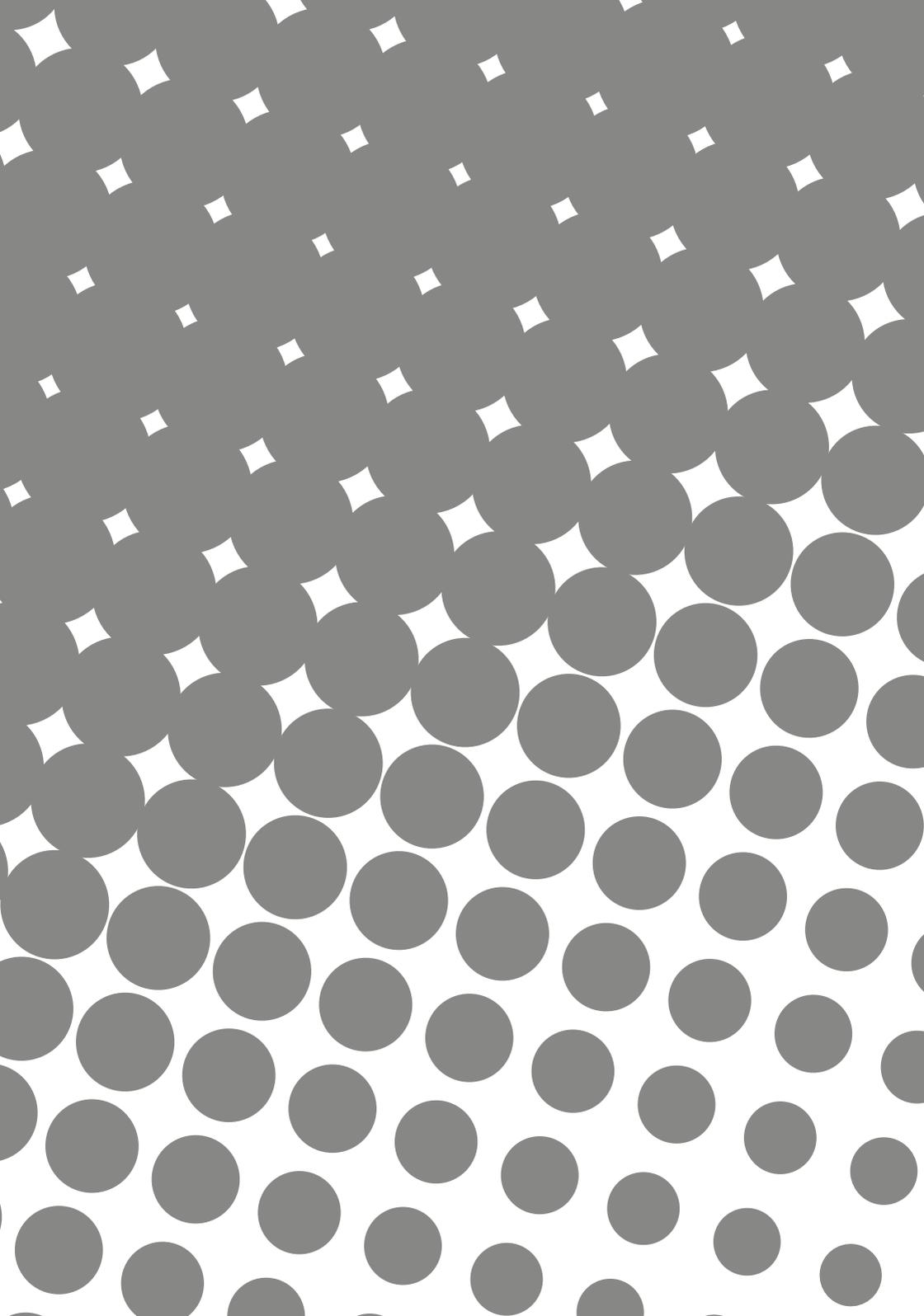
Das wertstatt-Team

INHALT

10

SEITE	BEITRAG
13	Begegnungen mit Menschen mit Fluchterfahrung in Kontexten formaler Bildung und mögliche Ableitungen aus den dabei gewonnenen Erkenntnissen für die Jugendarbeit <i>Martin Auferbauer</i>
35	Bildung in der Jugendarbeit?! Überlegungen zu einem Spannungsfeld <i>Birgit Bütow</i>
59	Alles Bildung – Fundierte Bildungspraxis vom Anspruch zur Wirklichkeit <i>Nanine Delmas</i>
81	Die Entwicklung des Selbst als Aufgabe der Offenen Jugendarbeit <i>Arno Heimgartner</i>
95	Von der (Un-)Möglichkeit erwachsen zu werden <i>Heiner Keupp</i>
117	Bildungsperspektiven sozialräumlicher Jugendarbeit <i>Richard Krisch</i>
129	Bildungsprozesse initiieren, ermöglichen und begleiten. Junge Frauen in NEET-Situationen im Projekt IN:TRA <i>Ursula Kufleitner</i>

SEITE	BEITRAG
139	Von Potenzialen und Landschaften. Die Kinder- und Jugendarbeit als Ort des Lernens und als Akteur in Bildungslandschaften <i>Erich Sass</i>
157	The world is complex – and so are you! Intersektionale Handlungsebenen in der Burschenarbeit <i>Elli Scambor und Michael M. Kurzmann</i>
175	Moderne Zeiten für Kinder- und Jugendarbeit mit Qualität <i>Heinz Schoibl</i>
189	Ermöglichung von Bildung. Erinnerungen und Vergewisserungen <i>Werner Thole</i>
201	Autorinnen und Autoren



BEGEGNUNGEN MIT MENSCHEN MIT FLUCHTERFAHRUNG IN KONTEXTEN FORMALER BILDUNG UND MÖGLICHE ABLEITUNGEN AUS DEN DABEI GEWONNENEN ERKENNTNISSEN FÜR DIE JUGENDARBEIT

Hintergrund und Ausrichtung der Initiative Connect2Learn

Die Pädagogische Hochschule (PH) Steiermark unternimmt – wie zahlreiche andere Bildungseinrichtungen auch – im Rahmen der Initiative Connect2Learn seit 2015 den Versuch eines Beitrags zur Integration von Menschen mit Fluchterfahrung. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass das formale Bildungssystem (also Institutionen mit curricular ausgerichteter Struktur wie Schulen und Hochschulen) massiv durch die Tatsache der Migration betroffen ist und die in die Bildungsinstitutionen „*eingelagerten Normalitätskonstruktionen*“ (Mecheril & Oberlechner 2016, S. 153) dadurch bisweilen erschüttert werden. Angehende Pädagoginnen und Pädagogen sollen daher möglichst früh Begegnungen und Erfahrungsmöglichkeiten

mit diesen für sie zumeist völlig unbekanntem Personen und deren Lebenssituationen erhalten, womit eine Thematisierung der damit verbundenen Herausforderungen ermöglicht werden soll.

Die Initiative Connect2Learn umfasst mittlerweile mehr als zwanzig unterschiedliche Aktivitäten, die in Zusammenarbeit mit der Caritas Steiermark, der Stadt Graz, den Kinderfreunden Graz sowie mehreren unterschiedlichen Schultypen durchgeführt und von inzwischen mehr als zwanzig Lehrenden und zahlreichen Studierenden der PH Steiermark getragen werden (eine detaillierte Darstellung der Projektaktivitäten findet sich bei Pongratz & Pichler 2017, S. 87–362). Knapp beschrieben liegt das Ziel der Bemühungen darin, interkulturelle Begegnungen auf vielfache Weise zum Nutzen aller Beteiligten zu ermöglichen und Polarisierungen und Vorurteile, die oft durch mangelnden Kontakt entstehen, zu reduzieren (Auferbauer & Pongratz 2017). In den einzelnen Aktivitäten stehen Begegnungen und gegenseitiges Lernen im Mittelpunkt: Flüchtlinge lernen von Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden und vice versa – kulturelle Unterschiede werden als Anlass zur Reflexion und als Bereicherung wahrgenommen. Barrieren, beiderseitige Berührungängste sowie das Gefühl der Fremdheit werden abgebaut. Im Folgenden sollen exemplarisch zwei Aktivitäten von Connect2Learn im Bereich der Sekundarstufe II dargestellt werden: Die Auswahl erfolgte entlang der Überlegung, dass hinsichtlich des institutionellen Rahmens (Berufsschule und damit eine für die Jugendarbeit relevante Altersstruktur) sowie der eingesetzten Evaluationsmethoden ein Transfer in Felder der Jugendarbeit begünstigt wird.

Vorab muss freilich darauf hingewiesen werden, dass eine „echte“ Bildungsteilhabe von Flüchtlingen in tertiären Bildungssystemen aus vielen Gründen starken strukturellen Barrieren unterliegt (Pongratz, Auferbauer, Faschingbauer & Pichler 2017, S. 88.). Dies betrifft gerade die Angebote, die auf die Sekundarstufe I folgen: Hier gestaltet sich die Frage einer Öffnung für Flüchtlinge recht komplex – schon aus rechtlichen und praktischen Gründen, da jeder Studienplatz ei-

nem Aufnahmeverfahren unterliegt und dieses mit den damit verbundenen Anforderungen für Flüchtlinge eine massive Hürde darstellt. Es kann sich bei Aktivitäten im Rahmen von Connect2Learn also nicht (immer) um einen formalen Bildungs- und Qualifikationsprozess im Sinne eines regulären Schulbesuchs/Studiums handeln. Gleichzeitig werden jedoch die Absolventinnen und Absolventen der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in ihrer Berufstätigkeit eine steigende Anzahl an Kindern und Schülerinnen und Schülern mit Migrations- bzw. Fluchterfahrung unterrichten. Aus dieser Tatsache ergibt sich die Notwendigkeit, Chancen zu ergreifen, schon während der Ausbildung möglichst viele Begegnungen mit Menschen aus anderen Kulturkreisen, aktuell speziell auch mit Fluchthintergrund, erfahren zu können. Diese Kontakte sollen bei den angehenden Lehrerinnen und Lehrern Verständnis für Personen mit Fluchterfahrung und für deren Situation schaffen, indem die Bereiche Grundhaltungen und Werte sowie soziale und Selbstkompetenzen der Studierenden berührt werden, die das Lehrkompetenzmodell für den Steirischen Hochschulraum vorgibt (Steirische Hochschulkonferenz 2015). Dazu sollten sich die methodisch-didaktischen Fähigkeiten sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden der PH Steiermark durch die außeralltäglichen Anforderungen der vielfach ungewohnten Begegnungen erweitern (wenn auch bisweilen durch das Erleben von Missverständnissen und Fehleinschätzungen). Auch im Bereich der Berufsschule spricht viel für das bewusste Ermöglichen von Begegnungen, da sich Diversitäts- und Kommunikationskompetenzen jeglicher Art als Gewinn für die Kooperation im Job, aber auch als Bedingung für die Beschäftigbarkeit in sich zunehmend diversifizierenden Arbeitsfeldern erweisen.

Da sich für Menschen während des Asylverfahrens wenige Möglichkeiten für Bildung und Beschäftigung ergeben, kann Connect-2Learn einen Einblick in den tertiären Bildungsbereich in Österreich und damit auch einen kleinen Beitrag zur Tagesstruktur bieten sowie Begegnungsflächen mit Österreicherinnen und

Österreichern schaffen. Nicht zuletzt sind solche Begegnungen für Personen im Asylverfahren auch eine Möglichkeit, den Spracherwerb voranzutreiben und persönliche Netzwerke zu etablieren sowie bildungsrelevante Ressourcen wie Zugang zu Bibliotheken, Computerarbeitsplätzen et cetera zu erschließen (Auferbauer, 2017, S. 245).

Begegnungen in bewusst heterogen zusammengesetzten Tischgruppen im Hochschulkontext

Dieser Begegnungsansatz wurde vom Sommersemester 2015 bis zum Sommersemester 2017 an insgesamt 15 Terminen im Rahmen unterschiedlicher Lehrveranstaltungen gewählt und in Form von etwa 90-minütigen Gesprächen durchgeführt (Pongratz 2017, S. 227). Insgesamt waren etwa 300 Studierende sowie etwa 50, vor allem jugendliche Flüchtlinge aus unterschiedlichen Herkunftsländern involviert. Die Begegnungen fanden an der PH Steiermark bzw. an der Fachschule für wirtschaftliche Berufe der Caritas in Graz statt. Alle Treffen wurden in Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern der Caritas oder Lehrerinnen und Lehrern an der Caritasschule Grabenstraße geplant und organisiert.

Für das Konzept des Rahmens wurde die Methode des *World Cafés* herangezogen, deren ursprüngliche Idee darin besteht, Menschen schnell und ohne Berührungspunkte miteinander ins Gespräch zu bringen (the WorldCafe, o. J.). Das Setting wurde auf Basis der gemachten Erfahrungen schrittweise weiterentwickelt: So wurde bei den späteren Durchführungen die Zuständigkeit der Planung, Durchführung und Evaluation der Gespräche einer/einem Studierenden maßgeblich übertragen. Ein Prinzip des World Cafés besteht auch darin, Themen zu behandeln, die für die Teilnehmenden *wirklich* von Bedeutung und Interesse sind. In diesem Falle konnte das Thema *Bildung* die

übergreifende Klammer bilden. Viele der Studierenden, unter ihnen auch im Dienst stehende Lehrer/-innen im berufsbildenden Schulwesen¹, treffen in ihren (künftigen) Schulen in Zukunft wohl vermehrt auf Schüler/-innen mit Migrations- beziehungsweise auch Fluchthintergrund. Insofern zeigte sich auch Interesse der Studierenden, weil die Themen als relevant für den (künftigen) Beruf erachtet wurden.

Die Grundidee des „*Tischgruppenkonzeptes*“ wurde mit der Erfahrung verknüpft, dass Heterogenität bereichern kann. Ein Modell für diesen Zugang, das weite Beachtung erfuhr, ist jenes der IGS Göttingen: Hier fußt jegliches Lernen auf der Arbeit in Tischgruppen. Dabei wird besonders darauf geachtet, dass lernstarke und lernschwache Schüler/-innen zusammenkommen und auf diese Weise voneinander profitieren. Die IGS Göttingen erzielte unter Anwendung dieses Konzeptes hervorragende Schüler/-innenleistungen und wurde vor einigen Jahren mit dem Hauptpreis der Robert Bosch Stiftung zur besten Schule Deutschlands gewählt (Robert Bosch Stiftung 2011).

Folgende Punkte charakterisieren das hier beschriebene Konzept der Begegnungen (Pongratz 2017, S. 228f.):

- *Inhaltliche Vorbereitung der Studierenden:* Die Treffen wurden vor den eigentlichen Begegnungsterminen inhaltlich vorbereitet, Teilthemen aus dem Gesamtkomplex „Flucht“ wurden von Studierendengruppen erarbeitet und präsentiert.
- *„Gastgeber/-innenteams“:* Je Lehrveranstaltung wurden Teams gebildet, die den Besuch der Gäste durchgehend begleitend leiteten. Je ein/-e Gastgeber/-in war für einen Tisch zuständig, Hauptaufgaben waren die Moderation der Gespräche sowie das Verfassen eines Protokolls.
- *Zusammensetzung der Tischgruppen:* Sie konnte variieren, entsprach aber meist folgendem Modell: zwei Flüchtlinge, Gastge-

1 Betrifft die Lehramtsstudierenden für die Fachbereiche Duales Ausbildungssystem (Berufsschule) sowie Technik und Gewerbe (Werkstättenlehrer/-innen an Höheren Technischen Lehranstalten).

ber/-in und drei bis fünf Studierende (Heterogenität bzgl. Vorerfahrung mit Flüchtlingen, Fachbereich bzw. Geschlecht), fallweise ergänzt durch Verantwortliche der Caritas und/oder Lehrveranstaltungsleiter/-innen.

- *Gesprächsleitfaden*: Gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Caritas wurde für das Gespräch ein Leitfaden entwickelt und zur Anwendung gebracht. Freilich musste das Gespräch nicht linear dem Leitfaden entsprechend geführt werden, einer eigenen (positiven) Dynamik der Kommunikationsinhalte sollte Platz gegeben werden. Den Studierenden wurde der Hinweis mitgegeben, dass es sensible Bereiche zu wahren gilt. Oft wollten allerdings Flüchtlinge von sich aus ganz bewusst unangenehme bis traumatisierende Erlebnisse berichten, dann wurde dies natürlich auch zugelassen.
- *Evaluation*: Es kamen mehrere Evaluationsebenen zur Anwendung: Offene oder strukturierte Gesprächsrunden beim darauffolgenden Lehrveranstaltungstermin, schriftliche Zusammenfassungen durch die koordinierenden Studierenden, persönliche Lernzuwachsportfolios, Feedbackgespräche oder informelle Gespräche zwischen und mit den Studierenden sowie Blitzlicht-Feedbackkarten.

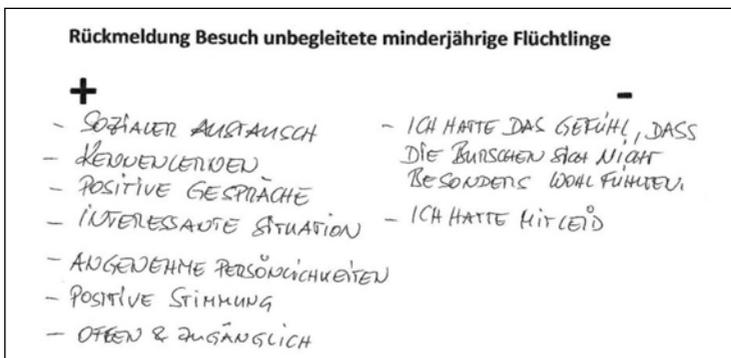


Abbildung 1: Rückmeldung eines Studierenden nach einem Tischgespräch 2016 (Pongratz 2017, S. 230)

Die hier abgebildete Blitzlicht-Rückmeldung einer/-s Studierenden zeigt exemplarisch die überwiegend positiven, aber auch negative Aspekte. So war die Situation nachvollziehbarerweise für manche ungewohnt, neuartig, oftmals wohl auch mit vorgefertigten Erwartungen und Bildern unterlegt. Mehrfach wurde auch ein Übergang von den „Anfangsschwierigkeiten“ (etwa die Frage, welche Sprache/n verwendet wird/werden) hin zu einem positiven Gesprächsklima erwähnt:

„Zu Beginn des Gespräches waren alle Teilnehmer noch sehr zurückhaltend und blickten mich gespannt an. Die Atmosphäre lockerte sich von Minute zu Minute, sodass sich rasch eine angenehme Gesprächskultur entwickelte.“ (Studierende/-r, zit. n. Pongratz 2017, S. 230)

Die inhaltlichen und kommunikativen Gesprächsprozesse verliefen an den einzelnen Tischen äußerst unterschiedlich, stark beeinflusst durch persönlichkeitsorientierte Parameter. Will etwa ein Flüchtling über seine Flucht erzählen oder das Thema eher aussparen? Wenn er berichtet, entsteht Betroffenheit in der Gesprächsrunde oder nicht? Beteiligen die Studierenden sich an der Vorgabe, auch von sich selbst zu erzählen oder entwickelt sich das Gespräch „einseitig“, indem insbesondere der Gast erzählen soll (im schlechtesten Fall sogar *muss*)? Kommen Themen auf, die zwar einerseits eine kulturübergreifend verbindende Atmosphäre schaffen (wie etwa Fußball), oder bleibt die Kommunikation im thematisch engeren Rahmen der Migrationsaspekte? Haben die Gäste bereits konkrete Fragen zum Bildungssystem und Möglichkeiten, die es ihnen eröffnen könnte? Zudem zeigte sich ein hoher Wissensunterschied unter den Studierenden bezüglich der Flüchtlingsthematik – gerade hier hatte die heterogene Zusammensetzung positive Auswirkungen (Pongratz 2017, S. 231).

Als förderlich für das Gesprächsklima erwiesen sich zusätzliche, die Gespräche unterstützende Kommunikationsebenen: Die Bezugnahme auf Landkarten des eigenen Herkunftslandes (Afghanistan, Iran, österreichische Bundesländer etc.) und die Positionierung des Ge-

burtsortes, Bezugnahme auf Tools wie etwa Google Earth (Fluchtweg, Herkunftsregion), Musik- oder Tanzbeispiele mittels Youtube etc. Auch ein kleines Buffet, wie es an einigen Terminen von den Gastgeberinnen und Gastgebern vorbereitet worden war, wurde gerne angenommen und bot zudem den Vorteil, Themen, die in den Tischgruppen andiskutiert worden waren, ungezwungen weiter besprechen zu können.

Als problematisch hat sich der Faktor Zeit erwiesen: Die Begegnungen fanden in regulären Lehrveranstaltungen statt, wodurch sie in deren komprimierten Zeitrahmen eingebunden werden mussten. Die inhaltliche Vorbereitung konnte deshalb nur recht kurz ausfallen, auch die Idee einzelner Studierender, mit mehr als einem oder zwei Flüchtlingen strukturiert ins Gespräch kommen zu können, war zeitlich nicht realisierbar. Hier wäre anzudenken, die Termine so zu legen, dass sie nach Möglichkeit in einem informellen Rahmen weitergeführt werden können (Pongratz 2017, S. 231).

Wichtig ist es, anzumerken, dass die Begegnungen für viele der Beteiligten eine erste Vorbereitung auf die reale Situation in ihrem künftigen Schulgeschehen darstellte und dass dabei allenfalls entstandene Irritationen auch als hilfreiche Erfahrungen gesehen werden sollten. Übertragen auf eine Überlegung zum allgemeinen Kommunikationsverhalten an den Tischen stellt sich die Frage, ob die Ursachen für das Gelingen der Kommunikation nicht oft anders gelagert sind als vermutet: Bei Einzelfällen nicht gelingender Begegnungen ist nicht zwingend an Fremdenfeindlichkeit, sondern auch an die kommunikativen Grunddispositionen der Teilnehmenden zu denken. In den folgenden Dimensionen zeigten sich in den Reflexionen der Lernzuwachsportfolios wiederkehrende Aspekte (Pongratz 2017, S. 233–241):

Dimension *Begegnung mit den Flüchtlingen*: Viele der Befragten hatten in den Rückmeldungen ihre eigene Unsicherheit zu Beginn der Gespräche betont, aus sprachlichen oder anderen Gründen, oft

bedurfte es erst einiger Versuche, die bestmögliche Kommunikationsschiene „auszuloten“. Zudem birgt wohl jede ungewohnte Gesprächssituation per se eine gewisse Unsicherheit in sich. Sehr oft wurde auch der Effekt einer Überraschung beschrieben, die sich aus dem Widerspruch zwischen dem Bild ergab, das von den Medien häufig über Flüchtlinge gezeichnet wird und der Situation an den Tischen, die dem in vielen Punkten widersprach.

„Ich muss ehrlich sagen, dass ich nicht gewusst habe, wie ich mich diesen jungen Menschen gegenüber verhalten soll, die vermutlich schon so viel Schreckliches erlebt haben, nun die Strapazen der Flucht überwinden und sich in einer ganz neuen Gesellschaft mit neuen Normen, Werten und Kulturen einfügen müssen. Und dann sitzen mir zwei offene Burschen gegenüber – freundlich und sehr sympathisch.“ (Studierende/-r zit. n. Pongratz 2017, S. 235)

Dimension Betroffenheit: Das Moderationsteam hatte die Aufgabe, sensible Themen wie Flucht oder tragische Ereignisse die Familie der Asylwerber/-innen betreffend möglichst nicht als Themen zuzulassen. Außer, ein/-e Asylwerber/-in wollte dies dezidiert – dies war auch öfters der Fall. Eine häufige Rückmeldung war auch, dass den Studierenden bewusst wurde, in welcher geschützten Welt sie hier in Österreich eigentlich leben.

„Ich musste mich während dieser Unterhaltung oft dazu anhalten, die Fassung zu bewahren, so bewegt war ich – vor allem, als sie begonnen haben, den Zustand in ihrer Heimat zu beschreiben. Auch nach diesem Gespräch habe ich noch lange darüber nachgedacht, musste ich lange über das Erlebte nachdenken und bin zu dem Entschluss gekommen, dass es für einige sehr wichtig war, persönlich mit diesen Jugendlichen zu sprechen und aus erster Hand zu erfahren, welche Zustände sie dazu bewegt haben, aus ihrer Heimat zu flüchten. Damit werden manche in Zukunft vorsichtiger sein, solche Menschen vorschnell zu kategorisieren.“ (Studierende/-r zit. n. Pongratz 2017, S. 237)

Dimension *Integration*: Den Rückmeldungen der Gastgeber/-innen folgend, offenbarte sich in den Gesprächen auch die Vielschichtigkeit der Debatten zu Werten und Integration, wie wir sie in der Öffentlichkeit erleben. Wer ist aufgefordert, Integration zu ermöglichen beziehungsweise sich zu integrieren? Inwieweit sind uns die Menschen nicht ohnehin in ihren grundlegenden Werten (Familie, Arbeit etc.) sehr ähnlich?

„Es war eine tolle und zum Tratschen einladende Atmosphäre. Sie versuchen, unsere Kultur kennen zu lernen [sic!] und sich bei uns zu integrieren, was ich wirklich toll finde. Im Gespräch war es ihnen auch immer wieder wichtig, zu wissen, wie bei uns in Österreich bestimmte Festlichkeiten ablaufen, und sie haben uns dann auch erzählt wie diese bei ihnen gefeiert werden. Aus dem Besuch der beiden Jungs nehme ich vor allem mit, dass es sehr wichtig ist, dass man Ziele im Leben hat, an sich selbst glaubt und aus jeder Situation das Beste rauszuholen versucht.“ (Studierende/r zit. n. Pongratz 2017, S. 238)

„Integration funktioniert sicher nur, wenn diese Menschen nicht isoliert werden. Sie müssen so früh als möglich eine sinnvolle Tätigkeit und Aufgabe erhalten. Frust entsteht durch Langeweile und Kriminalität durch Arbeitslosigkeit. Jeder Mensch strebt nach Selbstfindung, Erfolg und Selbstwert.“ (Studierende/-r zit. n. Pongratz 2017, S. 238)

Dimension *Arbeitsmarkt*: Diesbezüglich war das Feedback sehr einheitlich. Österreich brauche gut ausgebildete junge Menschen, und da wir eine geringe Geburtenrate haben, müssen wir die Chance nutzen, Flüchtlinge beruflich gut auszubilden und sie möglichst schnell in den Arbeitsmarkt zu integrieren.

„Meiner Meinung nach sind die Flüchtlinge und auch Migranten und deren Integration in den Arbeitsmarkt von hoher Bedeutung, daher finde ich es eine gute Sache, dass auch den nicht schulpflichtigen Jugendlichen die Möglichkeit geboten wird, Kurse

[Übergangsklassen in Berufsbildenden und Allgemeinbildenden Höheren Schulen, Anm.] zu besuchen um anschließend in eine BMHS oder Berufsschule zu kommen. Vor allem in Bereichen, wo ein starker Mangel an Fachkräften herrscht, kommt es [uns] nur zu Gute [sic!].“ (Studierende/-r zit. n. Pongratz 2017, S. 239)

Dimensionen *Vorurteile/Medien*: Die dominierende Medienlandschaft in Österreich zeichnet ein Bild der Flüchtlingssituation, das immer wieder auch Ängste und Ressentiments schürt. Die Rückmeldungen in den Lernzuwachsportfolios ergaben in diesem Punkt ein überraschend einheitliches Bild: die Rolle der Medien wird stark kritisiert, und viele bemerkten den Abbau ihrer Vorurteile, die aufgrund der Medienberichte entstanden waren.

„Wir Lehrerinnen und Lehrer müssen den Schülerinnen und Schülern die Situation der Flüchtlinge immer wieder darlegen. In den Medien hausieren [kursieren, Anm.] so viele Unwahrheiten und Ungerechtigkeiten über die Flüchtlinge, die unsere Schülerinnen und Schüler ohne zu hinterfragen glauben. [...] Die Schüler und Schülerinnen sollen ein gewisses Hintergrundwissen vermittelt bekommen, sodass sie sich eine eigene Meinung bilden können und so manches Statement im Internet kritisch hinterfragen. Ich sehe dies als eine sehr wichtige und bedeutende Aufgabe.“ (Studierende/-r zit. n. Pongratz 2017, S. 240)

Die Studierenden resümieren vielfach, durch die Gespräche seien bestehende Wahrnehmungen verändert worden:

„Viele Vorurteile konnten durch den Besuch von Flüchtlingen aus dem Weg geräumt werden.“ (Studierende/-r zit. n. Pongratz 2017, S. 240)

Dimension *„Weitere persönliche Aspekte“*: Viele Studierende erkannten als Folge des Treffens mit den Flüchtlingen für sich selbst ein Umdenken hinsichtlich ihrer Vorurteile. Die Einstellung zu Flüchtlingen und zur Flüchtlingssituation habe sich demnach verändert. Immer

wieder wurden dabei auch Bezüge zu Migrationsaspekten in der eigenen Familiengeschichte hergestellt:

„Unsere Uroma ist selbst aus Schlesien geflüchtet und eine Zeitzeugin, sie hat meinen Kindern immer wieder erzählt, wie schrecklich es ist, seine Heimat verlassen zu müssen, und was es bedeutet, vertrieben zu werden und von den Eltern getrennt zu sein.“ (Studierende/-r zit. n. Pongratz 2017, S. 240)

Die Lehramtsstudierenden betonen außerdem, dass ein solcher Ansatz gerade für Jugendliche sinnvoll wäre:

„Ich denke, ähnliche Veranstaltungen wären in der Berufsschule äußerst sinnvoll, um Vorurteile abzubauen und auch den Horizont der heimischen Jugendlichen zu erweitern.“ (Studierende/-r zit. n. Pongratz 2017, S. 241)

Dementsprechend sollen nachfolgend die Ergebnisse eines Bachelorarbeitsprojekts dargestellt werden, in welchem Franz Moser (2017) auf Anregung des Connect2Learn-Teams die Auswirkungen der Begegnungen mit Mitschülerinnen und -schülern mit Fluchthintergrund auf die Haltungen von Berufsschülerinnen und -schülern untersucht hat.

Begegnungen in der Form eines dreiwöchigen gemeinsamen Unterrichts

Ziel der Bachelorarbeit „*Wie anders sie in den Medien dargestellt werden. Begegnungen österreichischer Schüler und Schülerinnen mit jugendlichen Flüchtlingen*“ (Moser 2017) war die Untersuchung des Paradigmenwechsels österreichischer Schüler/-innen gegenüber Mitschülerinnen und -schülern mit Fluchthintergrund nach einem ca. dreiwöchigen gemeinsamen Unterricht. Die Untersuchung fand 2016 an der Berufsschule Knittelfeld in der Steiermark statt. Zu diesem Zeitpunkt besuchten 16 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF) die

Berufsschule. Da die Lehrlinge in unterschiedlichen Berufen der Metalltechnik ausgebildet wurden, waren diese auch unterschiedlichen Klassen zugeordnet. Konkret galt es, die folgenden Forschungsfragen zu beantworten (Moser 2017, S. 74f.):

- „Wie sehen die österreichischen Schüler und Schülerinnen jugendliche Flüchtlinge vor dem Kontakt mit ihnen?“
- „Welche Veränderungen ergeben sich bei den österreichischen Schülern und Schülerinnen durch den Kontakt mit jugendlichen Flüchtlingen in der Berufsschule?“

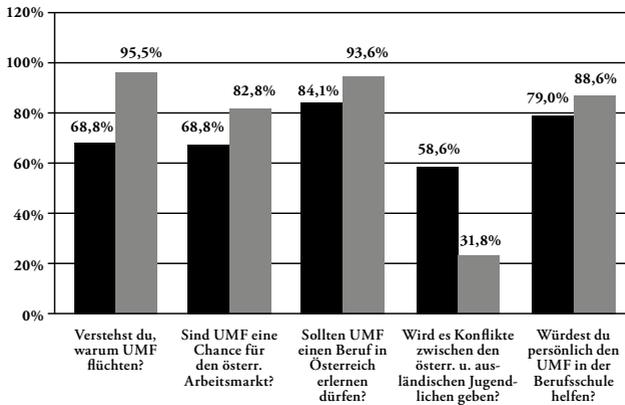
Als Erhebungsinstrumente dienten zwei Fragebögen, die aufgrund der erforderlichen Vergleichbarkeit in vielen Fragen übereinstimmten. Diese wurden zu zwei Messzeitpunkten, vor Beginn und am Ende der gemeinsamen Unterrichtsphase, an die „regulären“ Schüler/-innen ausgehändigt. Abgefragt wurden die Dimensionen *Erwartungen*, *Verständnis*, *Arbeitswelt*, *Rahmenbedingungen* und *Freizeit*, jeweils bezogen auf die Flüchtlinge bzw. auf den Kontakt mit ihnen. Von den ursprünglich 180 befragten Probandinnen und Probanden konnten 157 Fragebögen in die Auswertung einbezogen werden.

Als Ergebnis zur ersten Forschungsfrage „*Wie sehen die österreichischen Schüler und Schülerinnen unbegleitete minderjährige Flüchtlinge vor dem Kontakt mit ihnen?*“ wird festgehalten, dass sich viele der Befragten vorher weder mit dem Thema Flucht noch mit der Situation der Geflüchteten in Österreich auseinandergesetzt hatten. Das Wissen über dieses Thema hatten sie zum Großteil aus den Medien bezogen. Vor dem Hintergrund der allgemeinen Medienberichterstattung und Daten zum Wahlverhalten männlicher Lehrlinge (wonach sie eher Parteien favorisieren, die einer „*Willkommenskultur*“ ablehnend gegenüberstehen) überraschten die weiteren Ergebnisse: Die künftigen Mitschüler/-innen mit Fluchterfahrung wurden vorab überwiegend positiv wahrgenommen. Mehrheitlich hatte man Verständnis für deren Fluchtgründe, sah die Flüchtlinge als Chance für die Wirtschaft und meinte auch, sie sollten in Österreich einen Beruf ergreifen kön-

nen. Mehrheitlich konnte man sich vorstellen, ihnen zu helfen sowie auch mit ihnen gemeinsam die Freizeit zu verbringen. Allein beim Thema Konflikte überwog die Skepsis. Teilweise wurde bei der Befragung jugendlichen Flüchtlingen auch allgemeiner mangelnder Integrations- und Arbeitswille zugeschrieben.

Die Auswertung der Daten zur zweiten Forschungsfrage „*Welche Veränderungen ergeben sich bei den österreichischen Schülern und Schülerinnen durch den Kontakt mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in der Berufsschule?*“ erstaunte im Ausmaß der zum Ausdruck gebrachten Veränderungen. Die Antworten zeigten eine deutlich abnehmende Ablehnung der Geflüchteten bzw. (noch) mehr Verständnis für deren Situation. In der folgenden Abbildung sind einige Ergebnisse exemplarisch in ihren zustimmenden Antworten (*ja* und *eher ja*) summiert dargestellt. Der erste Balken bezeichnet die Prozentzahl vor, der zweite nach dem gemeinsamen Unterricht. Das Verständnis für die Fluchtgründe erhöhte sich von 68,8 % (*Ja-* und *Eher-ja*-Antworten) auf 95,5 %. Die Ansicht, die Flüchtlinge stellen eine Chance für die österreichische Wirtschaft dar, stieg von 68,8 % auf 82,8 %. Die Zustimmung, dass UMF in Österreich einen Beruf erlernen sollen, erhöhte sich von 84,1 % auf 93,6 %. Die Angst vor Konflikten mit den jugendlichen Flüchtlingen sank hingegen von 58,6 % auf 31,8 %, während die Bereitschaft, den Geflüchteten persönlich zu helfen, nach dem gemeinsamen Unterricht bei fast 90 % lag.

Begegnungen mit Menschen mit Fluchterfahrung



27

Abbildung 2: Summierte *Ja*- und *Eher-ja*-Nennungen zu ausgewählten Fragen anhand der zwei Messzeitpunkte (Moser 2017, S. 77)

Größere Bedenken offenbarten sich nach dem dreiwöchigen gemeinsamen Unterricht nur bei der Frage „*Wird es Konflikte zwischen österreichischen Jugendlichen und ausländischen Jugendlichen in der Berufsschule geben?*“, denn hier gab es noch 31,8% *Ja*- und *Eher-ja*-Antworten. Doch auch hier ist der Prozentsatz um 26,8% gesunken und eine absolute Mehrheit von 50,4% ist der Meinung, es werde zu keinen Konflikten kommen:

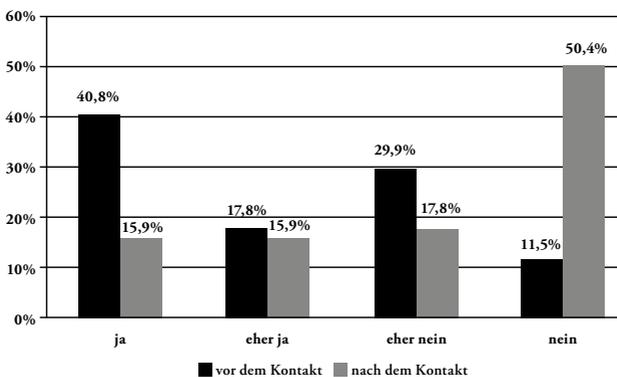


Abbildung 3: Berufsschüler/-innen zur Frage „*Wird es zu Konflikten in der BS kommen?*“ (zwei Messzeitpunkte) (Moser 2017, S. 80)

Weitere interessante Detailergebnisse konnten aus den offen gestellten Fragen gewonnen werden: So stuft ein Teil der Befragten die mangelnden Deutschkenntnisse der jugendlichen Flüchtlinge auch nach dem Kontakt noch als große Hürde zum Erfolg in der Berufsschule ein. Hingegen konnten die Begegnungen mit den Geflüchteten die Ängste hinsichtlich der fremden Religion (Islam) relativieren, da wahrgenommen wurde, dass die jugendlichen Flüchtlinge keinen radikalen Islam leben sowie dass einige von ihnen dem Christentum angehören. Zudem thematisierten einige Befragte die Rolle der Medien als Verstärker möglicher Konflikte.

Der Kontakt in Form des gemeinsamen Unterrichts österreichischer Berufsschüler/-innen mit UMF in der Berufsschule resultierte zusammenfassend in einer deutlichen Zunahme der positiven Wahrnehmungen über die Geflüchteten. Dies zeigte sich sowohl in der Analyse der quantitativen als auch der qualitativen Daten. Es ist davon auszugehen, dass hinsichtlich der steigenden Akzeptanz die Dauer des gemeinsamen Lernens und der gemeinsamen Interaktionen eine entscheidende Rolle spielt: Im Rahmen einer anderen Initiative von Connect2Learn wurden dasselbe Erhebungsinstrument und derselbe Forschungsvorgang angewandt, mit dem Unterschied, dass die Begegnungen im Rahmen eines „*Refugees day*“ an der Berufsschule Hartberg nur einen Tag dauerten. Auch hier zeigten sich positive Veränderungen der Wahrnehmungen (Berghold 2017, S. 337f.), allerdings nicht im selben Ausmaß wie an der Berufsschule Knittelfeld. Die in Hinblick auf den Abbau von Vorurteilen und ablehnende Haltung vielfach aufgestellte Kontakthypothese, wonach diese Stereotypen in der Begegnung mit den vormals abgelehnten Personengruppen reduziert werden können, bestätigt sich demnach durchwegs im Setting der Berufsschulen.

Resümee und Ausblick

Trotz des explorativen Charakters der hier dargestellten (Begleit-) Erhebungen zeigen sich durchwegs konsistent positive (Wahrnehmungs-)Veränderungen bei den Adressatinnen und Adressaten der durchgeführten Maßnahmen. Hinsichtlich der Fortführung der Initiative Connect2Learn erfährt das Projektteam dadurch eine Bestärkung, weiterhin Begegnungen zu ermöglichen, damit der Abbau von Vorurteilen sowie das positive Wahrnehmen von Unterschieden wahrscheinlicher werden. Wesentlich dabei ist die gute Kooperation von Bildungseinrichtungen mit denjenigen Institutionen, die Menschen mit Fluchthintergrund betreuen. Neben der naheliegenden Funktion als *Gatekeeper* kommt diesen auch die Rolle zu, anwaltschaftlich für die von ihnen begleiteten Personen zu wirken, indem sie Sorge tragen, dass es möglichst nicht zu unangenehmen, überfordernden oder gar retraumatisierenden Situationen kommt.

Beide hier dargestellten Ansätze – sowohl die kurzzeitige als auch die längerfristige Form der Begegnung – erscheinen mir grundsätzlich als für den Transfer in die vielfältigen Settings der Jugendarbeit geeignet. Allenfalls wahrnehmbare Ablehnung und Entwertung von Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund, wie sie etwa bei einer Online-Befragung steirischer Schüler/-innen (Lederer-Hutsteiner, Auferbauer, Polanz, & Diwoky 2014) deutlich wurden, als unter anderem abgefragt wurde, welche Gründe gegen den Besuch eines Jugendzentrums sprechen könnten, sollte man zwar ernstnehmen, aber auch nicht überbewerten. Für Deutschland zeigt die letzte Ausgabe der Shell-Studie die grundsätzlich eher positiv geprägte Haltung der Jugendlichen gegenüber Zuwanderung (Schneekloth 2015), während es für Österreich leider keinen bundesländerübergreifenden Befund zur Thematik gibt. Wie man an einzelnen Erhebungen, wie etwa den dargestellten Einschätzungen der Berufsschüler/-innen, bereits beim ersten Messzeitpunkt (Moser 2017, S. 77) ersehen kann,

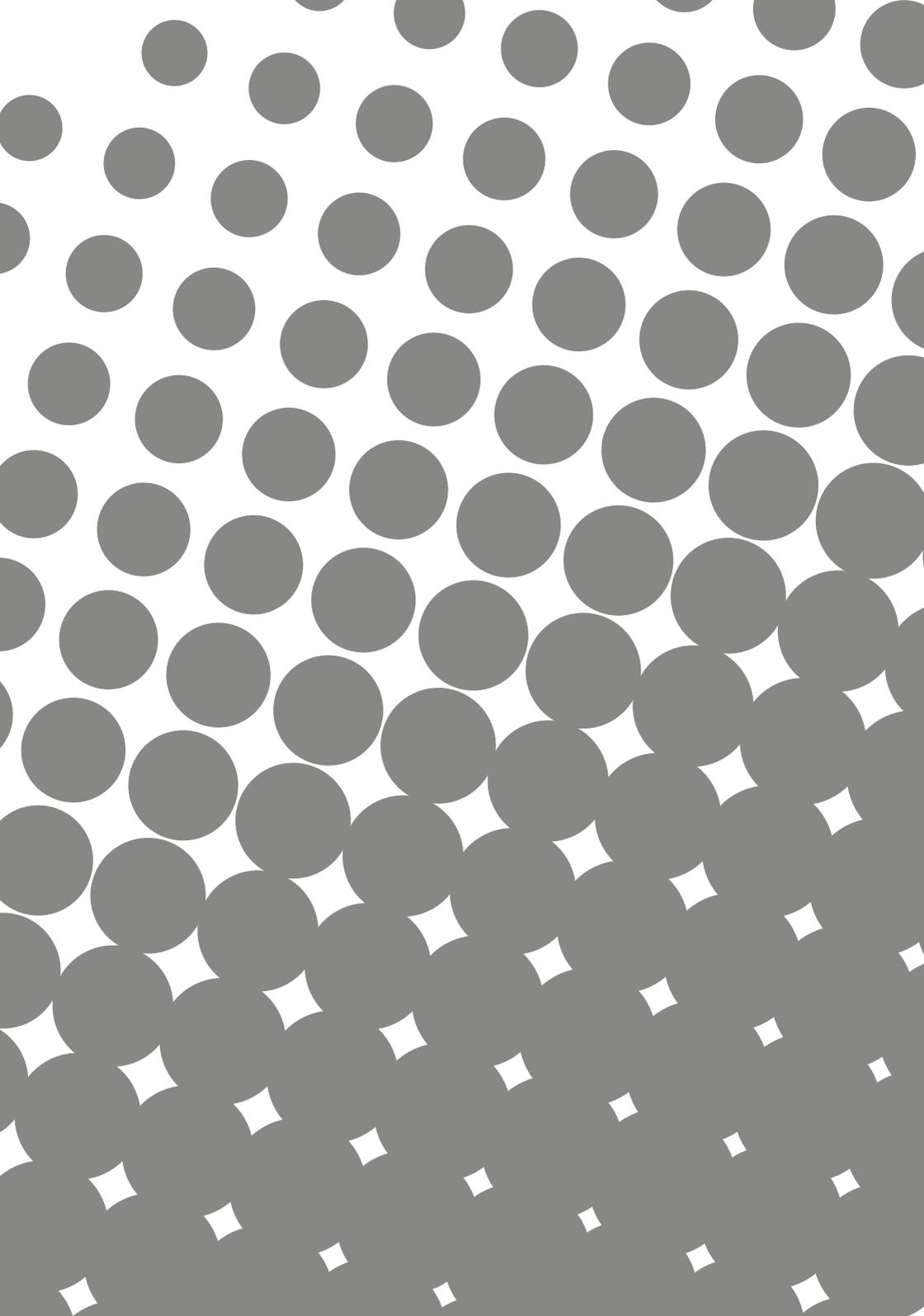
würde man jedenfalls der Vielschichtigkeit der Meinungen und Einschätzungen Jugendlicher zum Themenkomplex Migration nicht gerecht werden, sofern nur die ablehnenden und negativen Äußerungen wahrgenommen werden – auch wenn diese vielleicht lauter dargebracht werden als differenzierende und verbindende Standpunkte. Während mittel- und längerfristige Begegnungsprojekte – vielleicht auch mit dem Ziel der Gewinnung zur Mitwirkung – eher der Logik der verbandlichen Jugendarbeit mit ihren üblicherweise verbindlicheren und kontinuierlich ausgerichteten Settings entsprechen, lassen kurzfristige Begegnungen sich wohl auch im Rahmen der Offenen Jugendarbeit realisieren. Nicht zuletzt stellen Angebote wie Jugendzentren gerade für Jugendliche mit schlechter Ressourcenlage, wie es Jugendliche mit Fluchthintergrund wohl regelmäßig sein werden, ein besonders attraktive Optionen für Freizeit, aber auch zu Teilhabe, Spracherwerb und Begegnung mit Österreicherinnen und Österreichern dar. Mit Sensibilität für eine gute Durchmischung verschiedener Nutzer/-innengruppen, um die mögliche Verdrängung einzelner Jugendlicher oder Gruppen zu verhindern, sollte es möglich sein, Begegnungen mit „neuen Österreicherinnen und Österreichern“ zu etablieren und Jugendarbeit damit zu einem Ort zu machen, der Lernerfahrungen zu den Themen Diversität und Interkultur bereithält und an dem mit unterschiedlichen Lebenssituationen weiterhin wertschätzend umgegangen wird.

„Unterschiede sind nicht dazu da, uns zu entzweien oder zu entfremden. Wir sind verschieden, damit wir erkennen, dass wir aufeinander angewiesen sind.“ (Desmond Tutu, zit. n. Chiala, 2017)

Literatur

- Auferbauer, M. & Pongratz, H. J. (2017). Zwischen Angst und Solidarität. Soziologische Aspekte zur Flüchtlingssituation in Österreich. In: E. Pichler & H. J. Pongratz (Hrsg.), *Refugees connected2learn. Integration von Geflüchteten – Umgang mit Diversität im pädagogischen Kontext* (S. 21–39). Graz: Leykam.
- Auferbauer, M. (2017). Pädagogische Soziologie – ein Seminar als inklusiver Begegnungs- und Reflexionsraum. In: E. Pichler & H. J. Pongratz (Hrsg.), *Refugees connected2learn. Integration von Geflüchteten – Umgang mit Diversität im pädagogischen Kontext* (S. 243–249). Graz: Leykam.
- Berghold, A. (2017). Refugees Day an steirischen Berufsschulen. In: E. Pichler & H. J. Pongratz (Hrsg.), *Refugees connected2learn. Integration von Geflüchteten – Umgang mit Diversität im pädagogischen Kontext* (S. 328–339). Graz: Leykam.
- Chiala - Verein zur Förderung von Kultur.Diversität.Entwicklung (2017). Wer wir sind. Verfügbar unter: <http://chiala.at/verein-chiala/> [15.01.2018].
- Lederer-Hutsteiner, T., Auferbauer, M., Polanz, G. & Diwoky, T. (2014). Jugendumfrage in der Steiermark. Status quo, Bedarf und Innovationspotenziale. Verfügbar unter: http://www.x-sample.at/pdf/Bericht_Jugendumfrage%20in%20der%20Steiermark_Druckfassung.pdf [15.01.2018].
- Mecheril, P. & Oberlechner, M. (2016). Migration bildet. Anforderungen an pädagogisches Handeln. In: S. Kronberger, C. Kühberger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch*. (S.153–166). Wien: Studienverlag.
- Moser, F. (2017). „Wie anders sie in den Medien dargestellt werden“. Begegnungen österreichischer Schüler und Schülerinnen mit jugendlichen Flüchtlingen. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Graz: PH Steiermark.

- Pichler, E. & Pongratz, H.J (Hrsg.) (2017). Refugees connected2learn. Integration von Geflüchteten – Umgang mit Diversität im pädagogischen Kontext. Graz: Leykam.
- Pongratz, H. J. (2017). „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ und es geht darum, diese zu ermöglichen. Moderierte Begegnungen von Studierenden und Flüchtlingen in Tischgruppen in bewusst heterogener Zusammensetzung. In: E. Pichler & H. J. Pongratz (Hrsg.), Refugees connected2learn. Integration von Geflüchteten – Umgang mit Diversität im pädagogischen Kontext (S. 224–242). Graz: Leykam.
- Pongratz, H. J., Auferbauer, M., Faschingbauer, R. & Pichler, E. (2017). Connect2Learn. Eine Initiative zur Integration von Flüchtlingen an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. In: E. Pichler & H. J. Pongratz (Hrsg.), Refugees connected2learn. Integration von Geflüchteten – Umgang mit Diversität im pädagogischen Kontext (S. 87–100). Graz: Leykam.
- Robert Bosch Stiftung (2011). Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule. Verfügbar unter: <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/53260.asp> [01.08.2017].
- Steirische Hochschulkonferenz (Hrsg.) (2015). Ein Lehrkompetenzmodell für den Steirischen Hochschulraum. Verfügbar unter: http://www.steirischerhochschulraum.at/wp-content/uploads/2015/11/broschue-re_lls_druck.pdf [17.07.2017].
- The WorldCafe (o. J.). The World Cafe: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter. Verfügbar unter: <http://www.theworldcafe.com/> [01.08.2017].



BILDUNG IN DER JUGEND- ARBEIT?! ÜBERLEGUNGEN ZU EINEM SPANNUNGSFELD

Die Arbeitslosenquote unter Jugendlichen in Österreich ist im EU-Vergleich dank des dualen Ausbildungssystems relativ niedrig. Dennoch gibt es seit einigen Jahren einen bedenklichen Trend von Jugendlichen, die weder einer Erwerbsarbeit nachgehen noch in der Schule oder in Ausbildungsmaßnahmen sind. Es handelt sich derzeit um knapp 9% der Altersgruppe der 16- bis 24-Jährigen, die zu den sogenannten „NEET“ (Not in Employment, Education or Training) zählen (vgl. Knecht 2014, S. 121). Wie seit Jahren konstatiert werden muss, betrifft dies tendenziell insbesondere männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund (vgl. BMWFJ 2011, S. 105ff.).

In der jugendpolitischen Strategie, insbesondere sozial benachteiligte Jugendliche zu erreichen und sie perspektivisch in Ausbildung und Arbeitsmarkt zu integrieren (vgl. dazu: www.bmfj.gv.at/jugend/beschaeftigung-bildung.html), hat man auf die seit einigen Jahren intensiv laufenden Debatten um Bildung und um das Verhältnis von formaler, non-formaler und informeller Bildung zurückgegriffen. Auslöser waren übrigens die EU-weiten PISA-Studien und auch die darin inkludierten Konzepte von Kompetenzen und deren Vergleichbarkeit, die alle unter dem Oberbegriff von Bildung firmieren. Die darin begründeten bildungspolitischen Strategien tangieren u. a. auch die Jugendar-

beit in Österreich und können in vielen Ländern Europas ebenfalls beobachtet werden (vgl. Treptow 2012, S. 33). Das zeigt sich beispielsweise konkret in der Formulierung non-formaler und informeller Bildungsaufträge an die EU-vernetzte Jugendinformation (www.jugendinfo.at) sowie in der Jugendstrategie des Jugendministeriums (www.bmfj.gv.at/jugend/jugendstrategie.html) – die immerhin unter Beteiligung von Jugendlichen entstanden ist.

Unstrittig haben Debatten um Bildung auch in Anbetracht veränderter Bedingungen des Aufwachsens von Jugendlichen an Bedeutung gewonnen. In Folge erodierender Orientierungsschemata in der Gesellschaft sind die Anforderungen zur Bewältigung von Übergängen und zur Konstruktion von Identität für Mädchen wie Jungen gestiegen (vgl. auch Stauber 2004). Junge Menschen müssen heute über ein hohes Maß an Biographizität verfügen: Dies „bedeutet, dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer neu auslegen können und dass wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar‘ und gestaltbar erfahren“ (Alheit 2003, S. 16). Damit ist Bildung ein Leben lang notwendig – und zwar auch in ihrem Bezug zur Biographie und zum Lernen, das nicht nur in schulischen Kontexten stattfindet (vgl. auch Alheit/von Felden 2009; Overwien 2006).

Zugleich hat sich die Bedeutung von schulischer Bildung und formaler Bildungsabschlüsse bei gleichzeitiger Ausdifferenzierung des Bildungssystems erhöht. Dadurch verschärfen sich Bildungsdisparitäten weiter. Um diesen Entwicklungen entgegenzuwirken, werden auch Konzepte von Bildung und Bildungsförderung außerhalb der Schule diskutiert (vgl. z. B. König 2009). Das betrifft Jugendarbeit als non-formalen Bildungsort in besonderer Weise.

In vorliegendem Beitrag soll, ausgehend von einer überblickshaften Rekonstruktion von Diskussionen des Verhältnisses von formaler, non-formaler und informeller Bildung in der Sozialen Arbeit (1.), die Diskussion von Bildung in der Jugendarbeit analysiert werden (2.). In einem nächsten Schritt wird Rekurs auf Studien über Bildungs-

wirkungen in der Jugendarbeit und bei Jugendlichen genommen (3.), dann werden theoretische Konzepte mit einem expliziten Bildungsbezug in der Jugendarbeit skizziert (4.). Anhand dieser empirischen und theoretischen Voraussetzungen soll diskutiert werden, worin die Herausforderungen des Bildungsauftrages von Jugendarbeit im Kontext neoliberaler Aktivierungspolitiken bestehen (5.). Es geht im vorliegenden Beitrag also nicht darum, fertige Antworten und Konzepte zu liefern, sondern das Spannungsfeld von Bildung in der Jugendarbeit auszuloten und Angebote zur Reflexion zu machen.

1. Zur Janusköpfigkeit von Bildung in der Sozialen Arbeit

Die Kennzeichnung von Bildung als non-formale und informelle Bildung markiert Lebens- und Bildungsorte, in denen Menschen potenziell in ihrer Selbstentfaltung unterstützt und dabei informelle Bildungsprozesse angeregt werden können (vgl. Müller et al. 2008, S. 11ff.). Dem steht der Begriff der formalen Bildung gegenüber, der gemeinhin mit Synonymen wie Schule und Schulpflicht verknüpft ist und nach Rauschenbach (2009, S. 77ff.) eine der zentralen Leistungen und Voraussetzungen der modernen Industriegesellschaft darstellt. Dieser Umstand wird heute in Diskussionen oft als Status quo angenommen. Um das jedoch reflektieren und in gegenwärtige gesellschaftliche Prozesse einordnen zu können, lohnt ein Blick in die Geschichte.

Die Unterscheidung von informeller und formeller Bildung findet sich bspw. in US-amerikanischen erziehungswissenschaftlichen Arbeiten, fokussiert arbeitsweltbezogene Erwachsenenbildung und den Kompetenzerwerb außerhalb formalisierter Settings (vgl. Overwien 2006). Als begrifflicher Urheber wird John Dewey vermutet. Begriffliche Erweiterungen um die non-formale Bildung gibt es seit den 1950er Jahren. In den 1970er Jahren gelangten die Begriffe in das

Inventar internationaler Organisationen, wie z. B. die Faure-Kommission der UNESCO, die u. a. feststellt, dass ca. 70 % menschlicher Lernprozesse außerhalb organisierter Bildungsinstitutionen stattfinden und es daher notwendig sei, Lernmöglichkeiten und Lernorte besser aufeinander zu beziehen (ebd., S. 37). Im Kontext der durch die OECD mitinitiierten Bildungsberichte wie der PISA-Studien wurden non-formale und informelle Bildungssettings immer dezidiert den verwertungslogischen Implikationen des Ausgleichs von Defiziten aus der schulischen Bildung unterworfen. Bildung als Gesamtkomplex unterliegt spätestens seit 1995 mit dem Abschluss von GATS (General Agreement on Trade in Services) einer alle Bereiche durchdringenden Ökonomisierung (vgl. Lohmann 2007). Mit der seit etwa dem Jahr 2000 im deutschsprachigen Raum geführten Debatte „Bildung ist mehr als Schule“ werden die Begriffe des Bildungstrias eingebracht und kontrovers diskutiert. Während einige in der (erneuten) Bildungsdebatte viele Chancen für die Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Anerkennung sehen, bewerten andere diese Entwicklungen kritisch und plädieren dafür, die Spezifik und Eigenständigkeit sozialpädagogischer Ansätze von Bildung weiterzuentwickeln (vgl. dazu u. a. Sünker 2010; Thiersch 2008). Obwohl der verwertungslogisch konnotierte Begriff von Bildung oft kritisiert und anstelle dessen ein anderer Begriff gefordert wird (vgl. z. B. Hornstein 2004, S. 16), scheint sich bis dato keine Alternative zu finden. Dabei bilden die historisch gewachsenen Diskussionsstränge um Bildung offenbar einen naheliegenden Argumentationsrahmen, um am Begriff von Bildung festzuhalten und die Deutungshoheit in Wissenschaft, Politik und Praxis disziplinär zu gestalten. Das erweist sich bei genauerer Betrachtung der Entstehung von Sozialer Arbeit jedoch alles andere als naheliegend, auch wenn die sozialen Seiten von Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens im Mittelpunkt des Interesses stehen (vgl. Natorp 1904; vgl. auch Thiersch 2008). Die Entwicklung der Sozialen Arbeit ist – zumindest in einer ihrer Traditionslinien – simultan mit Bildungskonzepten und mit den kapitalistischen gesellschaftlichen Verhältnis-

sen verbunden, die neue Formen sozialer Ungleichheiten und damit die Notwendigkeit ihrer professionellen Bearbeitung hervorbrachten. Daher – so u. a. ein Hinweis Heinz Sünkers (2010, S. 251) – dürfte es beim Bildungsbezug in der Sozialen Arbeit keine kulturalistische Verkürzung der Debatte um soziale Ungleichheiten geben. Als Konzept und gesellschaftliches Programm ist Bildung demnach nicht geeignet, um soziale Ungleichheiten und Exklusion zu beheben: Vielmehr ist Bildung einerseits Teil ihrer Reproduktion (vgl. Andresen 2008, S. 138), ermöglicht es aber andererseits, emanzipatorische, selbstbestimmte (Entwicklungs-)Potenziale eines jeden Menschen zu befördern. Eine Verkürzung dieses unaufhebbaren Widerspruchs auf die Gestaltung des Verhältnisses von informeller, non-formaler und formaler Bildung halte ich daher für unproduktiv – was in diesem Beitrag nicht ausgeführt werden kann (vgl. auch Treptow 2012). Dennoch werde ich die Begriffe von informeller, non-formaler und formaler Bildung dann weiter benutzen, wenn sich Diskussionen und Studien darauf explizit beziehen.

2. Bildung in der Jugendarbeit

Bildung ist ein traditionelles Aufgabengebiet von Jugendarbeit (vgl. u. a. www.boja.at/wissen/offene-jugendarbeit/der-kontext-der-oja) und in Österreich gesetzlich verankert (vgl. Bundes-Förderungsgesetz B-FG; §§ 2.3 sowie 3). Die Debatte um Bildung ist demnach keine neue, sondern eine ständige fachliche Herausforderung. Die sozialstaatliche Verankerung von Bildung impliziert – obwohl es keine damit verknüpften, rechtlich einklagbaren Ansprüche auf Förderung gibt – immer auch legitimatorische Aspekte, also sich in seiner Bedeutung und Wirkung auszuweisen. Diese doppelte Ausrichtung konstituiert das Spannungsfeld von Bildungsdebatten in der Jugendarbeit immer wieder neu. Hier sind gegenwärtig (wieder einmal) enorme Herausforderungen bei der Legitimierung von Jugendarbeit auszumachen: Ein Kernverständnis und ein politischer Konsens dar-

über, dass Kinder- und Jugendarbeit ein bedeutsames soziales, kulturelles und demokratisches Lern- und Erfahrungsfeld ist, das Kindern und Jugendlichen in ihrer Freizeit selbstverständlich zur Verfügung stehen sollte (vgl. Müller et al. 2008, S. 13ff.), steht auch in Österreich immer wieder zur Debatte. Der im Jahr 2013 nach österreichischem Haushaltsrecht kreierte „Jugendcheck“ weist strukturelle Diskrepanzen auf. Eine fundierte empirische Legitimierung von Jugendarbeit scheint hiernach schwierig (vgl. www.bmfj.gv.at/ministerium/uebersicht-jugendcheck). Zum einen weist das EU-konforme Handbuch „Wirkungsorientierte Folgenabschätzung von Gesetzen“ (vgl. Bundeskanzleramt 2012) dezidiert die komplexen Schritte von Problemanalyse, Zielformulierung, Maßnahme-Formulierung, Abschätzung der Auswirkungen und Planung der internen Evaluation aus, in die verschiedene Akteure von Jugendarbeit und Jugendliche involviert werden sollen (vgl. www.boja.at; vgl. auch Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit 2015). Zum anderen verweist der sechste Jugendbericht auf erhebliche Lücken in der systematischen Erforschung von Lebensbedingungen bei Kindern und Jugendlichen, was auch gegenwärtig noch zu konstatieren ist (Bütow 2018).

Die Tatsache, dass Kinder- und Jugendarbeit für die Heranwachsenden wichtige Orte der Integration und Anerkennung bietet, wird gerade vor dem Hintergrund gegenwärtiger Effizienzerwartungen immer wieder infrage gestellt. Dies fordert Wissenschaft wie Praxis wiederholt heraus, entsprechende Wirksamkeitsanalysen anzustellen (vgl. Lindner 2008), statt die Tatsache zu betonen, dass Bildungsangebote und Bildungseinrichtungen der Jugendarbeit durch nichts anderes ersetzbar sind (vgl. Hafenecker 2008, S. 42). Die theoretische Begründung der Eigenständigkeit von Jugendarbeit mit dem Konzept von Bildung erweist sich dabei alles andere als einfach, sondern als kontroverses Feld. Das diffuse und zugleich normative Selbstverständnis von Jugendarbeit als Bildungs- und Lebensraum, das Jugendlichen gewissermaßen einen Rahmen bieten kann, in welchem sie selbstbestimmter agieren und sich ausprobieren können und wo

Pädagoginnen und Pädagogen als Herantragende von Bildungsgelegenheiten fungieren, öffnet potenziell die Arena für Debatten um informelle bzw. non-formale Bildung und darüber, wo Grenzen einer Kompensationsfunktion von Lerndefiziten durch die Schule zu ziehen sind (vgl. auch Müller et al. 2008, S. 20).

Ein Blick auf empirische Studien soll im Folgenden helfen, mögliche Bildungswirkungen von Jugendarbeit sowie Potenziale von Selbstbildung bei Jugendlichen näher zu differenzieren. Darüber hinaus wäre ein Vorschlag von Treptow (2012, S. 34ff.) zu diskutieren, dass Jugendarbeit weitaus mehr als Bildung umfasst. Diesen Vorschlag greife ich zum Schluss nochmals auf.

3. Bildungswirkungen von Jugendarbeit und Selbstbildungspotenziale von Jugendlichen

Jugendarbeit ist auch in Österreich kein einheitlicher Bereich, sondern kann in Offene und verbandlich-organisierte Jugendarbeit sowie in Jugendinformation¹ unterschieden werden (vgl. BMWFJ 2013, S. 19ff.). Während für die verbandliche, organisierte Jugendarbeit in Studien übereinstimmend festgestellt wird, dass entsprechende Erfahrungen Jugendlicher regelhaft zum „Kompetenzzuwachs“ in vielen Bereichen führen, die eine erfolgreiche Bewältigung von Schule und Ausbildung ermöglichen – und darüber hinaus in ihren Wirkungen langfristig sind –, gibt es über die Offene Jugendarbeit nach

1 Jugendinformation gibt es als spezifisches, flächendeckendes Informationsangebot v. a. für Jugendliche der Altersgruppe der 12- bis 26-Jährigen, aber auch für Erziehungsberechtigte, Lehrende, Jugendarbeit und alle Interessierte. Fragen werden in den 27 Stellen in allen Bundesländern entweder direkt beantwortet oder aber an Expertinnen und Experten weiter verwiesen (BMWFJ 2013, S. 19). Dieser Teil von Jugendarbeit bleibt in der folgenden Analyse außen vor.

wie vor keine belastbaren Studien (vgl. BMWFJ 2011, S. 377ff.)². Offene Jugendarbeit kann sich – so eine Studie aus dem deutschen Kontext – nur dann gegenüber der verbandlichen Jugendarbeit in ihren Bildungswirkungen messen, wenn sie projektförmig organisiert ist (Müller et al. 2008, S. 19f.).

Internationale Jugendbegegnungen, so eine Studie mit ehemaligen Teilnehmenden, deren Erfahrungen in verschiedenen Programmen durchschnittlich zehn Jahre zurückliegen, haben immense Langzeitwirkungen: Über 60 % der Befragten gaben an, dass sich Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit und Selbstsicherheit erhöhten, und bei ebenso vielen entwickelten sich auch interkulturelle Kompetenzen sowie differenzierten sich Sichtweisen auf die jeweiligen Gastländer. Die Hälfte der Jugendlichen konnte ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern, und 16 % gaben an, dass ihre Austausch Erfahrungen auch berufliche Entwicklungen beförderten (Perl/Heese 2008, S. 71ff.). Demnach kann davon ausgegangen werden, dass Austauschprogramme langfristig wirksame Lern- und Entwicklungsprozesse bei jungen Menschen in Gang setzen können. Allerdings gibt es keine Anhaltspunkte, zu welcher sozialen Gruppierung bzw. welchem Milieu die Jugendlichen gehören. Mit den Erkenntnissen anderer Studien (vgl. Düx/Sass 2008; Harring/Burger 2013) – basierend insbesondere auf der Habitus-Theorie Bourdieus – ist jedoch davon auszugehen, dass die von den Forscherinnen und Forschern diagnostizierten biographischen Prozesse an bereits vorhandene Erfahrungen und Möglichkeiten der Erfahrungsverarbeitung bei Jugendlichen anknüpfen und diese verstärken konnten. Diese werden auch als „Mosaik- und Dominoeffekte des Lernens im Ausland“ bezeichnet (vgl. Perl/Heese 2008, S. 74).

2 Hinsichtlich der Offenen Jugendarbeit gibt es nach Angaben des Bundesministeriums 400 Trägereinrichtungen, wobei die größte in Wien ansässig ist und für die Jugendarbeit an über 30 Standorten verantwortlich zeichnet (vgl. BMFJ 2014). Quantitative Analysen zur Verbreitung, Einzugsgebieten und Größen im Vergleich zu den beiden anderen Säulen von Jugendarbeit liegen ebenso wenig vor wie wissenschaftlich fundierte Studien zur jeweiligen Leistungsfähigkeit.

Als weitere potenzielle non-formale Bildungsorte in der Freizeit können Vereine gelten. Laut der repräsentativen deutschen AID:A-Studie sind ca. 80 % der 13- bis 18-Jährigen und ca. 50 % der 18- bis 29-Jährigen in einem Verein organisiert (vgl. Thole/Höblich 2014, S. 94). Allerdings sind Mitgliedschaft und Nutzung in der Freizeit milieuspezifisch different für die weitere Entwicklung „verwertbar“: Während Kinder und Jugendliche aus bildungsnahen Elternhäusern entsprechende soziale und kulturelle (Bildungs-)Renditen haben, können andere weniger davon profitieren (ebd.). Diese Befunde zeigen sich auch beim ehrenamtlichen Engagement als potenzielle Bildungsgelegenheiten in Vereinen und Verbänden: „Je höher der Bildungsstand, desto entschiedener fällt das Engagement für die eigene Entwicklung, für andere, für gesellschaftliche und politische Fragen aus“ (Fauser et al. 2006, S. 26). Das soziale Milieu determiniert also in ganz entscheidendem Maße habituelle Passungen in der Nutzung von Bildungspotenzialen. Demnach scheinen Jugendverbände benachteiligte Kinder und Jugendliche strukturell auszuschließen. Dies zeigt sich in den Zugangs- und Nutzungsmustern, die nach sozialen Milieus differieren.

Die Beförderung von Bildungsprozessen durch Jugendarbeit ist – wie bereits angedeutet – in den Wirkungsdiskurs eingebunden. Mit Evaluationsstudien können zwar bestimmte (oft kurzfristige, situative) Effekte bei Jugendlichen beschrieben werden (vgl. v. a. Lindner 2008), sie bleiben aber methodologisch, theoretisch und methodisch eine offene Herausforderung (Thole 2008).

Plausible Erkenntnisse bieten Studien über informelle Bildungsprozesse. In jugendkulturellen Kontexten können diese – so eine Studie von Nicolle Pfaff (2008) – dazu beitragen, dass benachteiligte Jugendliche die in Schulen erfahrenen Stigmatisierungen und Misserfolgsresultate bspw. über Musizieren sehr gut kompensieren können. Die dazu genutzten Wissensbestände und Fähigkeiten generieren Jugendliche nicht aus der Schule, sondern aus ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten sozialräumlichen und sozialen Milieus. Jugendkulturen

werden so zur schulischen Gegenwelt und können in einer optimistischen Perspektive bestenfalls zu einer Professionalität und zu Gelderwerb führen, die keine formalen Abschlüsse erfordern. Dies sind jedoch Ausnahmen. Informelle Bildungsprozesse in Jugendkulturen bzw. unter Peers führen in der Regel – das zeigen andere Studien deutlicher – zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten (vgl. Bütow 2006; Thole/Höblich 2014). Sie werden aber auch im Falle von Jugendlichen aus höheren Bildungsmilieus verwertungsbezogen als soziales Kapital akkumuliert (Harring/Burger 2013; Pfaff 2008).

Jugendkulturelle und peerbezogene Sozialräume werden durch Freundeskreise in ihrer Zusammensetzung ganz stark vom sozialen Milieu beeinflusst. Laut den Ergebnissen von Shell-Studien zeigt sich dieser Zusammenhang zum Milieu auch hinsichtlich der Verfügung über finanzielle Voraussetzungen (vgl. Thole/Höblich 2014, S. 89f.). Das bedeutet, dass bestimmte Freizeitaktivitäten durch fehlende finanzielle Ressourcen für benachteiligte Jugendliche kaum bzw. erschwert möglich sind (bspw. Reisen, Konzertbesuche, Musik machen, z. T. auch Zugang zum Internet). Dadurch wird informelle Bildung begrenzt.

„Jugendliche bewegen sich in Abhängigkeit von den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen in differenzierten Freizeitwelten und erfahren auf diese Weise auch unterschiedliche Zugänge zu informellen Bildungsprozessen. Freizeit in der Adoleszenz ist hiernach als ein substantielles soziales Feld der Allokation zu verstehen, das von der jeweiligen Ressourcenausstattung des Akteurs abhängig ist. Der Zugang zu jenen Ressourcen bzw. die jeweilige Ausstattung mit diesen gibt somit Ausschlag, ob und welche informellen Bildungsprozesse vom Heranwachsenden inkorporiert werden“ (Harring/Burger 2013, S. 439).

Hinsichtlich der Dimension Regionalität von Lebens- und Freizeitbedingungen sowie Jugendarbeit können weitere Ungleichheitsebenen ausgemacht werden, zu denen es in Österreich kaum valide Erkenntnisse gibt. Daher wird Bezug genommen auf eine Studie des Deutschen Jugendinstituts, die Jugendarbeit und Jugendliche ver-

schiedener Regionen Deutschlands vergleichend analysiert hat (vgl. Tillmann/Beierle 2015). Die Autorinnen und Autoren dieser Studie haben herausgearbeitet, dass Jugendliche in ländlichen Regionen nicht nur gegenüber ihren Altersgleichen in städtischen Kontexten hinsichtlich ihrer Berufs- und Bildungsperspektiven benachteiligt sind, sondern auch in ihrem Zugang zu Freizeitmöglichkeiten. Gegenüber anderen Altersgruppen in diesen Regionen muss – sowohl in Folge des demografischen Wandels als auch aufgrund der gewachsenen sozialen und kulturellen Infrastrukturen – eine Marginalisierung von Bedürfnissen und Interessen der Altersgruppe Jugendliche konstatiert werden. Die Bewältigungsstrategien dieser Jugendlichen bewegen sich daher in Abhängigkeit von ihren sozialen und materiellen Ressourcen zwischen „Bleiben“ und „Gehen“, wobei zur letzten Gruppe die eher bildungsorientierten, aktiven Jugendlichen gehören, während der ersten v. a. junge Menschen aus benachteiligten Familien angehören (ebd.). Jugendarbeit – so zeigen die Autorinnen und Autoren anhand einiger Regionen, die vom demografischen Wandel betroffen sind – könne hier einen wichtigen Beitrag leisten, die Lebensqualität Jugendlicher zu verbessern und so in der Region zu halten (ebd.).

In allen skizzierten empirischen Studien zeigt sich, dass soziale Disparitäten bei Jugendlichen durch informelle Bildungsprozesse weitgehend reproduziert werden. Zur Nutzung von Angeboten der Jugendarbeit, die den Anspruch haben, Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Jugendlichen zu befördern, finden sich entweder wenige belastbare Ergebnisse zu langfristigen Bildungswirkungen hinsichtlich der selbstbestimmten Gestaltung des Lebens für Jugendliche aus allen sozialen Milieus oder aber Ergebnisse, die allenfalls die Reproduktion sozialer Ungleichheiten bescheinigen. Dies ist eine ernüchternde Bilanz im Lichte des hohen Stellenwerts, das dem Bildungskonzept zugemessen wird.

Wird allerdings – einem Vorschlag Werner Tholes (2008) folgend – das Bildungskonzept zunächst außen vor gelassen und anstelle dessen versucht, zu rekonstruieren, wie Jugendarbeit von ihren Adressatin-

nen und Adressaten erfahren wird, dann kommt man der empirischen Erfassung von spezifische Qualitäten inszenierter Gemeinschaften und Orte näher (vgl. auch Hornstein 2004, S. 19ff.). Einige, v. a. ethnografisch angelegte Studien haben dazu wichtige Beiträge geliefert, die in der Jugendarbeit als Deutungs- und Reflexionswissen zur Verfügung stehen (vgl. z. B. Cloos et al. 2007; Müller et al. 2005; Rose/Schulz 2007). Die Forschungsgruppe um Gunther Graßhoff konnte anhand einer neueren vergleichenden Studie herausarbeiten, dass Angebote der Jugendarbeit gerade für benachteiligte Jugendliche zu einem „zweiten Zuhause“ werden. Die darin praktizierte Offenheit und Freiwilligkeit ist zwar für die Jugendlichen immens wichtig, aber letztlich in ihren biografischen Auswirkungen nicht oder kaum erfassbar (Graßhoff et al. 2015, S. 354ff.). Ob diese spezifischen Qualitäten zu biografischen (Selbst-)Bildungs- bzw. Wandlungsprozessen (vgl. u. a. Nohl 2006) führen, können wiederum auch nur Langzeitstudien mit komplexen Designs belegen.

Dennoch ist Jugendarbeit nicht obsolet. Die Praxis von Jugendarbeit zeigt täglich, dass es sich hierbei nach wie vor um ein gesellschaftlich gefördertes Entwicklungs- und Lebensfeld handelt, das Heranwachsenden zwischen Elternhaus und Schule offensichtlich spezifische Bedingungen bietet, die von keiner anderen Institution geleistet werden.

4. Bildungspotenziale in der Jugendarbeit – drei theoretische Konzepte

Eine nähere Betrachtung vorliegender Konzepte von Bildung in der Jugendarbeit zeigt implizite und explizite normative Vorannahmen. Diese finden sich erstens bei den Begründungen von Jugendarbeit als pädagogisch inszenierte Gemeinschaften, in denen Subjektivitäten im Kontext von Anerkennung entwickelbar seien, und zweitens in der Begründung aus den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Ein dritter Ansatz begründet die Bildungspotenziale, indem Jugendarbeit als institutionelle Übergangs- und Bewältigungshilfe verstanden wird.

Die normativen Vorannahmen werden oft nicht reflektiert, sondern als Denkraum gesetzt – meist unter Bezugnahme auf weitere Quellen. Die differenzierte Analyse der Denkvoraussetzungen kann auch in diesem Beitrag nicht geleistet, sondern es kann lediglich auf die Notwendigkeit einer solchen verwiesen werden. Alle drei genannten Ansätze sollen aber zum besseren Verständnis der fachlich-disziplinären Diskussionen kurz skizziert werden. Im nächsten Abschnitt (5.) wird darauf verwiesen, wo mögliche Anknüpfungspunkte für die Debatte um Jugendarbeit mit benachteiligten Jugendlichen liegen könnten, um neoliberale Indienstnahmen zu kritisieren und eigene fachliche Standortpunkte zu schärfen.

Zum *ersten Ansatz*: Jugendarbeit, so bspw. der von Albert Scherr (2000) vertretene Ansatz der Jugendarbeit als emanzipatorische Subjektbildung, begründet die bildenden Potenziale in drei Punkten, die besonders für „Modernisierungsverlierer“ geeignet seien, entsprechende Stärken zu entwickeln und Anerkennung zu erfahren:

- A. Jugendarbeit würde gerade als Ort aufgesucht, in dem sie von Erziehungsbemühungen durch Erwachsene unbehelligt seien.
- B. Jugendarbeit sei gerade aufgrund ihres institutionellen Charakterelementes der Freiwilligkeit geeignet, Eigenverantwortlichkeit und Autonomie Jugendlicher ein Erfahrungsfeld zu bieten.
- C. Jugendarbeit sei frei von erzieherischen und ausbildenden Aufgaben (anders als Schule), habe sie die Möglichkeiten, gerade bei den Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen anzuknüpfen und diese bildend ins Zentrum des pädagogischen Handelns zu stellen“ (Scherr, zit. n. Sturzenhecker 2008, S. 150).

Das von Sturzenhecker (2008) in Auseinandersetzung mit diesem Konzept herausgearbeitete Paradoxon von Bildung zwischen Selbstbestimmung und (pädagogischer) Anleitung im Kontext des Prinzips der bedingungslosen Anerkennung von Subjektivität der Jugendlichen bleibt einerseits ebenso ambig, wie jegliche pädagogischen Debatten um Erziehung und Bildung. Diese gehen davon aus, dass

es immer Spannungsfelder von sozialen Differenzen sowie von Freiwilligkeit vs. Kontrolle gibt (vgl. Thole 2008, S. 329f.). Andererseits – vorausgesetzt, dass Anerkennung „bereits grundlegende Prozessbedingung von Bildungsförderung“ ist (Müller et al. 2008, S. 23f.), könne potenziell von einer Reziprozität von Jugendlichen und Professionellen ausgegangen werden. Das setzt freilich voraus, dass man sich im Lebens- und Sozialraum Jugendarbeit keinerlei formaler Kriterien und formaler Rahmung von Anerkennung bedient – sichtbar etwa in der Vergabe von Zertifikaten über (projektförmig definierte) Kompetenzen oder als Kompensation schulischer Defizite. Allerdings kann diese Strukturaussage über Jugendarbeit wenig dazu beitragen, Bildungseffekte in der Biografie (benachteiligter) Jugendlicher zu erfassen. Daher bleiben die Implikationen von Bildungseffekten zunächst reine Behauptungen. Jedoch können diese auf bildungstheoretische Traditionen und Implikationen zurückgreifen, welche die Offenheit und Emergenz von Bildung theoretisch begründen.

Der *zweite*, bspw. von Walter Hornstein (2004) entwickelte Bildungsansatz von Jugendarbeit im Kontext von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, basiert auf der Grundlage des Konzeptes von Havighurst. Jugend wird demnach in einer bestimmten Problem- bzw. Bewältigungsstruktur mit typischen Lernaufgaben in den Bereichen Sexualität, Ausbildung, Rolle als (Staats-)Bürgerinnen und Bürger sowie Selbstbestimmtheit und Autonomie im Leben gefasst (ebd., S. 23ff.). Ganz abgesehen davon, dass soziale Markierer von Alters- und anderen Zugehörigkeiten diffundieren und an Eindeutigkeit verlieren – und daher auch für die Gruppe der Jugendlichen –, suggeriert dieses Denkmodell bestimmte Vorstellungen von Linearität einer (Weiter-)Entwicklung, Abgeschlossenheit und Klarheit. Jugendarbeit hat demnach die Aufgabe, Jugendliche in ihrem Weg zum Erwachsenwerden zu begleiten und zu unterstützen. Gegenwärtige Konzepte von Jugendarbeit haben diese komplexen Veränderungsprozesse mit der Erweiterung auf die Zielgruppe von Kindern bzw. mit Konzepten von Diversity berücksichtigt. Heranwachsenden wer-

den hiernach Frei- und Erprobungsräume geboten, die biografische Bildungsprozesse ermöglichen und dabei jungen Menschen in ihren komplizierter werdenden biografischen Entwicklungsprozessen pädagogische Unterstützung geben sollen. Pädagogische Herausforderung ist und bleibt jedoch die potenzielle Normativität von Bewältigungsforderungen auf dem Weg ins Erwachsenenalter: Erwachsen-Sein in westeuropäischen Ländern heißt dann oft immer noch, einen Beruf zu haben, der eine selbstständige Lebensführung ermöglicht, eine Familie sowie stabile Orientierungen vorweisen zu können.

Zum *dritten Ansatz*, der sich aus vielfach empirisch belegten gesellschaftlichen Entgrenzungsprozessen und den daraus resultierenden biografischen Bewältigungsproblemen (Böhnisch) herleitet. Diese Entgrenzungsprozesse beziehen sich nicht nur auf formale Bildungswege des Lebenslaufs, sondern insbesondere auf biografische (Selbst-) Bildungsprozesse im Kontext von Identität(en), sozialen Einbindungen sowie Fähigkeiten, sich auf Veränderungen und Flexibilität einzustellen sowie eigene Strategien zu entwickeln (Sting 2015). Ob Jugendarbeit dabei tatsächlich biografische Bildungs- und Entwicklungsprozesse initiieren und begleiten kann, muss in langfristigen Begleitstudien gezeigt werden. Wie sich formale, non-formale und informelle Anteile von Bildung und ihr Verhältnis zueinander gestalten, bleibt offen.

Der erste und der dritte Ansatz besitzen eine theoretisch-methodologische Nähe zum pädagogischen Begriff von Bildung, wie er in der geisteswissenschaftlichen Tradition diskutiert und entwickelt wurde. Das zweite Konzept begründet Bildung in der Jugendarbeit mit eher entwicklungspsychologischen Normativen. Dieses ist dadurch potenziell gefährdet, bestimmte, mess- und bestimmbare Zielstellungen zu verfolgen und damit Bildung weniger als offenen, lebensweltorientierten Prozess zu gestalten. Zudem könnten mögliche Ausschlusskriterien damit begründet werden. Im dritten Ansatz stellt sich die Frage, wie sich bestimmte Entwicklungen der Förderung (und Forderung) bildungsbenachteiligter Jugendlicher auf die Gestaltung des

offenen, freiwilligen, partizipativen Lebens- und Sozialraums Jugendarbeit auswirken. Lediglich der erste Ansatz scheint dem spezifischen Anspruch von Offener Jugendarbeit gerecht zu werden, für Jugendliche entsprechende Frei- und Entwicklungsräume zur Verfügung zu stellen, die sich der sozial- und bildungspolitischen „Verzweckung“ entziehen und dadurch unersetzlich sind.

5. Bildungsarbeit mit benachteiligten Jugendlichen: David gegen Goliath oder Jugendarbeit als Buridans Esel?

Einer aktuellen Studie aus Österreich zufolge kommt es in den letzten Jahren zu einer engen Verzahnung von Offener Jugendarbeit und Beschäftigungsförderung, um „arbeitsmarktferne Jugendliche“ zu erreichen und in Beschäftigungsprojekte zu integrieren (vgl. Knecht 2014, S. 227). Auch in der Etablierung von Koordinationsstellen, wo sich Jugendliche über bestehende Beschäftigungsprojekte und weitere Unterstützungsangebote informieren können, kooperiert Jugendarbeit mit anderen Institutionen. Dieser Kooperation werden viele positive Aspekte zugesprochen, so bspw., dass dadurch auf Seiten des AMS ein besseres Verständnis über Lebenswelten von Jugendlichen entstanden wäre. Demnach könnte dieser Umstand als mit dem Selbstverständnis der Sozialen Arbeit als Vermittlerin durchaus konformgehendes Ergebnis gedeutet werden. Allerdings zeigt sich mit Einführung der Ausbildungsverpflichtung seit dem Jahr 2015 eine immense Ausweitung der Institutionen zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktintegration (und damit ihrer finanziellen Förderung), wobei die Jugendarbeit per se nicht inkludiert wird. Die Grenzen zwischen beiden Institutionen verschwimmen zunehmend, während auf der anderen Seite Freizeitangebote der Jugendarbeit verwendet werden (sollen), um Jugendliche einer Ausbildung zuzuführen (ebd., S. 228). Von der pädagogischen Begleitung im Kontext des Jugendcoachings wird erwartet, dass diese ihren Anteil leistet, um der

Ausbildungsverpflichtung nachzukommen. Die Reihe der Beispiele, bei welchen sich eine zunehmende „Schieflage“ von Verpflichtung und Effizienz gegenüber Freiwilligkeit und Ergebnisoffenheit in der Jugendarbeit zeigt, ließe sich fortsetzen. Tendenzen aus dem AMS-Bereich für Erwachsene zeigen, dass der Schritt einer weiteren Indienstnahme der Sozialen Arbeit nicht weit ist: So belegt eine Studie über das AMS in Wien, dass aufgrund der hohen Fallzahlen und des Effizienzgebots selbst sozialpädagogisch qualifizierte Berater/-innen kaum Zeit haben, auf die Einzelne oder den Einzelnen einzugehen. Anstelle dessen werden Arbeitsuchende „auf möglichst persönliche Weise zu aktiver Selbstverantwortung (zum Wohle der Gesellschaft)“ affiziert (Penz et al. 2015, S. 35). Diese Entwicklung belegt den Strukturwandel des Sozialstaats zum investiven Bildungsstaat. Ursprünglich emanzipatorische Prinzipien von Partizipation und Selbstermächtigung werden in diesen Strukturwandel eingespart und zu Instrumenten individualisierter Adressierung. Unter den Bedingungen der Ausweitung arbeitsmarkt- und ausbildungsbezogener Strukturen von Bildung wird Jugendarbeit immer mehr Bestandteil davon. Das Gleichnis von David und Goliath markiert daher die Situation, dass emanzipatorische Ansprüche von Bildung in der Jugendarbeit ebenso schwer aufrechtzuerhalten sind (vgl. auch Knecht 2014), wie sich der Vernutzung durch gesellschaftliche Erwartungen zu entziehen. Jugendarbeit hat es also mit dem Spannungsfeld ihrer (gesellschaftlichen) Normalisierungs- bzw. Normierungsfunktionen und ihrer (gesellschafts-)kritischen Potenziale zu tun. Sie ist letztlich in die Reproduktion gesellschaftlicher Kräfte-, Macht- und Ungleichheitsverhältnisse involviert und kann diese letztlich nicht ändern. Es scheint, als müsste Jugendarbeit sich – ähnlich wie Buridans Esel – zwischen zwei Heuhaufen entscheiden: nämlich zwischen „Bildung“ und „nicht vernutztem, offenen Angebot“.

Im Folgenden versuche ich, eine zwischen beiden Polen vermittelte Argumentation zu skizzieren: Es dürfte deutlich geworden sein, dass Jugendarbeit sich gegenüber den beschriebenen, oft verdeckten

Prozessen der Benachteiligung von Jugendlichen in der Gesellschaft positionieren, gerade deshalb auf ihren fachlichen Anspruch als eigenständiger Lebens- und Bildungsraum insistieren und sich gegenüber gesellschaftlichen Erwartungen widerständig verhalten sollte. Dazu zählt auch, das jugendpolitische Anliegen der formalen Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen oder gar Nachhilfe zu leisten, kritisch zu reflektieren. Zertifikate führen potenziell zur Stigmatisierung benachteiligter Jugendlicher – und neuesten Studien zufolge zu keiner nachhaltigen Integration von Benachteiligten in das Beschäftigungssystem, sondern zu einer Chronifizierung von Ungleichheitslagen und zu stärkerer Kontrolle.

Diese Argumente sollten genügen, um auf einer Eigenständigkeit von Jugendarbeit zu beharren. Jugendarbeit schafft Orte und Möglichkeiten, an denen Konflikthafes zutage tritt und bearbeitet werden kann. Sie schafft aber auch Orte, an denen gerade benachteiligte Jugendliche in ihrer Freizeit Erwachsene treffen und ihre Sorgen ansprechen können, aber nicht müssen. Der Besuch eines Jugendzentrums ist nicht vom Geldbeutel und auch nicht davon abhängig, welchem Milieu Jugendliche angehören oder ob sie eine Schule besuchen. Demnach bildet Jugendarbeit potenziell einen Sozial- und Lebensraum, in dem Jugendliche als Personen anerkannt und respektiert werden. Das kann, muss aber nicht, zum Ausgangspunkt von (biografischen) Bildungsprozessen werden, wie weiter im theoretischen Konzept des Subjektbezugs skizziert (vgl. 4.). Es gibt aber weitaus mehr Angebote und Nutzungsmuster in der Jugendarbeit, sodass diese nicht vorschnell als Bildung tituliert werden müssten. Daher – und ich greife jetzt den Vorschlag Rainer Treptows (ders. 2012, S. 38ff.) auf – leistet Jugendarbeit sowohl einen Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit als auch zur Bildung. Vorliegende konzeptionelle Begründungen für Jugendarbeit müssten demzufolge auch ihre Selbstverständnisse als „Übergangshilfen“ kritisch reflektieren.

Literatur

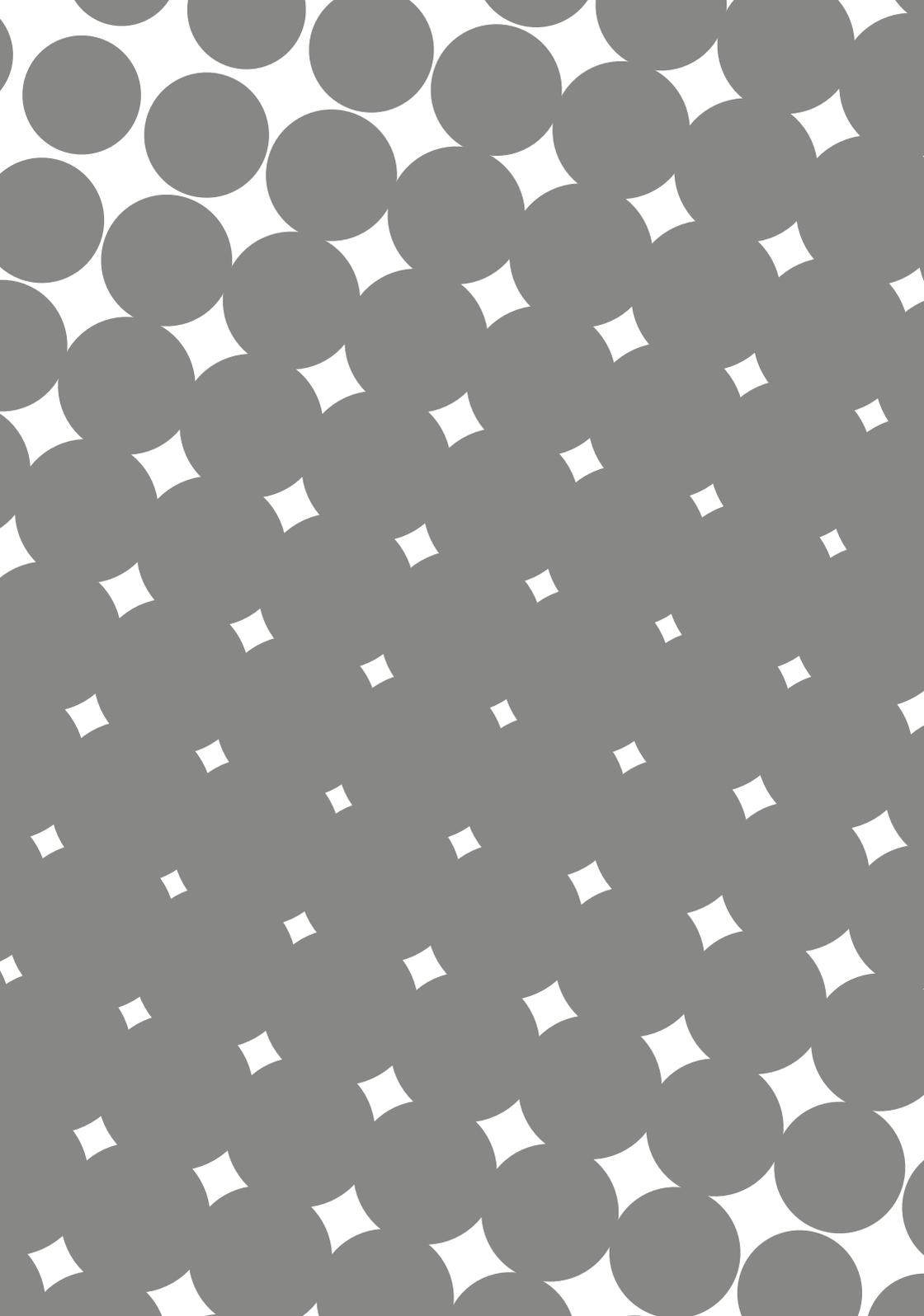
- Alheit, P. (2003). „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse; in: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. /Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): *Weiterlernen – neu gedacht* (S. 7–21); QUEM-Report, Heft 78.
- Alheit, P./von Felden, H. (2009). *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Andresen, S. (2008). Bildungstheoretische Überlegungen im Kontext der Wissensgesellschaft. In: Otto, H.-U. & Rauschenbach, T. (Hrsg.). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 133–146). Wiesbaden: VS Verlag.
- BMWFJ (Hrsg.) (2011). 6. *Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Jugend aus der Sicht der Wissenschaft (Teil A) – Jugend aus der Sicht der Jugendarbeit (Teil B)*. Wien.
- BMWFJ (Hrsg.) (2013). *Kinder- und Jugendarbeit in Österreich. Eine Einführung*. Wien.
- BMFJ (2014). *Offene Kinder- und Jugendarbeit. Factsheet*. Wien.
- Bütow, B. (2006). *Mädchen in Cliques. Sozialräumliche Konstruktionsprozesse von Geschlecht in der weiblichen Adoleszenz*. Weinheim & München: Juventa.
- Bütow, B. (2013). Bildungsprozesse von Geschlecht in konjunktiven Erfahrungsräumen von Jugendkulturen. Das Beispiel der Skater. In: B. Bütow, R. Kahl & A. Stach (Hrsg.). *Körper, Geschlecht, Affekt. Selbstinszenierungen und Bildungsprozesse in jugendlichen Sozialräumen* (S. 25–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bütow, B. (2018). Soziale Arbeit in Österreich – Potentiale und Herausforderungen als sozialpolitische Akteurin. In: Blumenthal, S./Sting, S. (Hrsg.). *Soziale Arbeit und Soziale Probleme in Österreich*. Verlag Barbara Budrich (im Druck).
- Bundeskanzleramt (2012). Handbuch wirkungsorientierte Folgenabschätzung von Gesetzen. In: http://www.kinderrechte.gv.at/wp-content/uploads/2013/03/jugendcheck_wfa_handbuch.pdf (Gesehen 1.5.2015)
- Cloos, P./Königeter, S./Müller, B./Thole, W. (2007). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fausser, K./Fischer, A./Münchmeier, R. (2006). *Jugendliche Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der evangelischen Jugend*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Graßhoff, G./Paul, L./Yeshurun, S. (2015). *Jugendliche als Adressatinnen und Adressaten der Jugendhilfe. Rekonstruktionen von jugendlichen Biografien im Kontext von Jugendarbeit und Erziehungshilfe*. Beltz Juventa: Weinheim und Basel.
- Hafeneger, B. (2008). Aktuelle Situation der Jugendarbeit. In: W. Lindner (Hrsg.). *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit* (S. 37–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harring, M./Burger, T. (2013). Zugänge zu informeller Bildung im Kontext jugendlicher Freizeit: Befunde einer quantitativen und qualitativen Untersuchung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8, 4, S. 437–453.
- Hornstein, W. (2004). Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Lindner, W./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): *Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis* (S. 15–33). Weinheim und München: Beltz.

- Kayser, Y. (2011). *Jugendhilfe und Bildung. Rekonstruktion von Bildungsprozessen in einem Projekt für Schulverweigerer*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Knecht, A. (2014). Soziale Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen in Zeiten der Krise: Emanzipatorische Befähigung versus Arbeitsmarktintegration. In: *Soziale Passagen* 6, S. 209–236.
- König, H. (2012). *Strukturwandel der Bildung. Eine kritische Zeitdiagnose*. Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Krüger, M. (2012). *Bildung im Sport. Beiträge zur zeitgemäßen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lindner, W./Sturzenhecker, B. (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungswirklichkeit* (S. 243–259). Weinheim: Beltz.
- Lindner, W. (Hrsg.) (2008). *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lohmann, I. (2007). Was bedeutet eigentlich „Humankapital“? in: *Utopie Kreativ* (2007) 201/202, S. 618–625.
- Maier-Gutheil, C. (2015). *Lern- und Bildungsprozesse im Lebenslauf – Befunde empirischer Forschung und Perspektiven der Theorieentwicklung*. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Springer DOI 10.1007/s40955-015-0008-y.
- Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M. (2008). *Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Natorp, P.G. (1904). *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Stuttgart: Fr. Frommanns Verlag.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Otto, H.-U. & Rauschenbach, T. (Hrsg. (2008)). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Overwien, B. (2006). Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion. In: Rauschenbach, T. et al. (Hrsg.). *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (S. 35–62). Weinheim & München: Juventa.
- Penz, O./Glineser, B./Gaitsch, M./Hofbauer, J./Sauer, B. (2015). Affektive Interaktionsarbeit in der öffentlichen Arbeitsvermittlung in Österreich, Deutschland und der Schweiz. in: *Arbeits- und industriesoziologische Studien* 8 (2015) 1, S. 21–36.
- Perl, D./Heese, A. (2008). Langzeitwirkungen von internationalen Jugendbegegnungen. In: W. Lindner (Hrsg.), *Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit* (S. 67–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pfaff, N. (2008). Jugendkulturen als Kontexte des informellen Lernens – nur ein Risiko für die Schulkarriere? *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (2008) 1, S. 34–48.
- Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschance Bildung: Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim & München: Juventa.
- Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.) (2006). *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim und München: Juventa.
- Rose, L./Schulz, M. (2007). *Geschlechterinszenierungen. Jugendliche im pädagogischen Alltag*. Königstein/Ts.
- Stauber, B. (2004). *Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale*. Opladen.
- Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (Hrsg.) (2015). *Offene Jugendarbeit in der Steiermark. 30 Jahre Vernetzung und Fachdiskurs*. Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.

- Sting, S. (2015). Bildungspotentiale in der Offenen Jugendarbeit. In: Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (Hrsg.). *Offene Jugendarbeit in der Steiermark. 30 Jahre Vernetzung und Fachdiskurs* (S. 217–228). Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.
- Sünker, H. (2010). Soziale Arbeit und Bildung. In: W. Thole (Hrsg.). *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 249–266). Wiesbaden: VS Verlag.
- Thiersch, H. (2008). Bildung als Zukunftsprojekt der Sozialen Arbeit. Eine essayistische Skizze. In: B. Bütow & K.A. Chassé & R. Hirt (Hrsg.): *Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert. Positionsbestimmungen Sozialer Arbeit im Postwohlfahrtsstaat* (S. 107–126), Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Thole, W. (2008). Verkannt und unterschätzt – aber dringend gebraucht. Zur Perspektive der Kinder- und Jugendarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. In: Lindner, W. (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit* (S. 323–340). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W./Höblich, D. (2014). „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In: C. Rohlfs et al. (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung* (S. 83–112). DOI 10.1007/978-3-658-03441-2_4, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Tillmann, F./Beierle, S. (2015). Jugend im ländlichen Raum in Auge behalten! In: *dreizehn Zeitschrift für Jugendsozialarbeit* 8 (2015)13, S. 15–18.
- Treptow, R. (2012). *Wissen, Kultur, Bildung. Beiträge zur Sozialen Arbeit und kulturellen Bildung*. Beltz Juventa: Weinheim und Basel.



ALLES BILDUNG - FUNDIERTE BILDUNGSPRAXIS VOM ANSPRUCH ZUR WIRKLICHKEIT

1. Einführung

Spätestens seit der PISA-Studie ist evident, dass ein Zusammenhang zwischen Bildungschancen und sozialer Ausgangssituation besteht. Der schulische und berufliche Bildungserfolg für sozial benachteiligte Jugendliche erfordert demnach überdimensional mehr Anstrengungen als für bürgerlich sozialisierte Jugendliche. Das bedeutet, dass der Schulbildungsgrad der Kinder in Deutschland und Österreich vererbt wird, denn „[s]ozioökonomisch benachteiligter Haushalt, bildungsferne Eltern und Migrationshintergrund beeinflussen die Leistungen der SchülerInnen negativ“¹. Dabei ist zeitgleich zu berücksichtigen, dass der üblicherweise verwendete Bildungsbegriff Bildung mit Wissen und gesellschaftlicher Nützlichkeit/individuellem Erfolg gleichsetzt und sich wesentlich auf schulische Leistungsanforderungen bezieht. Aber dieser gesellschaftlich dominierende Bildungsbegriff stellt nur eine Dimension von Bildung dar und ist mit weiteren, nämlich sozialen und individuellen Dimensionen anzureichern. Hier bestehen Spannungsfelder in Bildungsvorstellungen, mit denen Individuen und Institutionen umzugehen haben.

1 <http://blog.arbeit-wirtschaft.at/pisa-2012-bestaetigt-bekannte-probleme-des-oesterreichischen-schulsystems/>

Mithilfe verschiedener Blickwinkel kann man auch die Unterschiedlichkeit von Bildungsorten und -arten differenzieren und somit die Verortung der Jugendarbeit in formellen und nicht-formellen Bildungsprozessen klären. Möchte Jugendarbeit sich als Bildungsinstitution verstehen, hat sie zunächst ihr eigenes Bildungsverständnis zu klären und sich damit gegenüber anderen Institutionen zu behaupten bzw. sich mit anderen „außerschulischen Institutionen“ zusammenzuschließen. Sie kann (und muss) mit einem sozialpädagogischen Bildungsverständnis auf die sozialen Bedingungen und Voraussetzungen von Bildung hinweisen und in ihren Einrichtungen Bildungsprozesse initiieren, anregen und auf eine andere Art von Reflexion und Lebensbewältigung hinwirken, als dies schulische Institutionen derzeit häufig praktizieren. Somit könnte sie Bildungsprozesse jenseits von, aber auch in abgestimmter Kooperation mit der Schule arrangieren, in denen Jugendliche Selbstwirksamkeit erfahren und dadurch lernen, das Gelernte eigenständig zu bewerten. Jugendarbeit könnte eine andere Art Bildung erfahrbar machen, eine lebensweltbezogene Bildung, die ergänzend und eigenständig zu anderen Institutionen praktiziert wird. Mit dem Ziel der eigenen Aufwertung ist die Jugendarbeit in den letzten Jahren (zu) schnell auf den „Bildungszug“ aufgesprungen, ohne sich jedoch umfassend mit der eigenen Bildungstätigkeit bzw. dem eigenen Bildungsanspruch zu befassen. Eine Haltungsänderung und Fundierung des Arbeitsfeldes ist jedoch nach wie vor notwendige Voraussetzung, um Bildung vom Anspruch in die Realität umzusetzen. Es bedarf hierzu auch einer Einübung von Bildungspraxis im Arbeitsfeld, was der Jugendverbandsarbeit durch bestehende Kursangebote sicher bereits leichter gelingt. Nach innen und außen müsste mehr gezeigt werden, wie und welche Bildungsprozesse angestoßen werden und welche Wirkungen diese entfalten können.

2. Chancengerechtigkeit und soziale Ungleichheit

Das Gleichheitsrecht ist für Österreich im Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger verankert: „Vor dem Gesetze sind alle Staatsbürger gleich.“ (Art 2 StGG 1867, auch Art 7 B-VG 1920) Ursprünglich garantierte der Gleichheitssatz damit nur eine Rechtsanwendungsgleichheit („Gleichheit vor dem Gesetz“), d. h. dass das Gesetz vor jedem gleich anzuwenden sei, also dass *jede* Person, unabhängig von Stand, Klasse, Geschlecht, Bekenntnis etc. dem Gesetz unterstehe. Gleichheit bedeutet auch, ein uneingeschränktes Recht auf Teilhabe zu haben.

61

Ein erklärtes gesellschaftliches Ziel ist die Teilhabe aller Bewohner/-innen und Bürger/-innen einer Stadt an für sie relevanten Themen. Teilhabe bedingt, dass jeder eine gleichberechtigte Möglichkeit hat, mitzuwirken, was Chancengerechtigkeit voraussetzt. Die jeweilige Ausgangssituation einer/s jeden Einzelnen ist jedoch unterschiedlich und ungleich. Teilhabe umfasst die Themenfelder

- Bildung
- Beschäftigung, die das Überleben sichert
- Hinreichender Lebensstandard
- Gesundheitsversorgung
- Wohnungsmarkt
- etc.

Doch wer definiert Chancengerechtigkeit? Ist Gesellschaft nicht so konstruiert, dass Ungleichheit und Ungerechtigkeit zunächst hingegenommen werden? Ist es nicht sogar so, dass Ungleichheit als

„Antriebskraft“ dient, um mehr Anstrengungen für den Bildungsaufstieg zu bewirken. Wer setzt sich für eine gleiche Verteilung von Bildungschancen ein? Ist das Gesellschaftsmodell, in dem wir leben, dadurch festgelegt, dass ihm eine bestimmte normative Bürgerlichkeit zugrunde liegt und die Anpassung an Schulsystem, Einkommenserwerb, Wahlbeteiligung etc. eine Assimilation an die bestehende Kultur voraussetzt? Was geschieht, wenn ein Kind oder Jugendlicher andere Werte als Beschäftigung, Schulerfolg, Kapitalakkumulation etc. in seiner Erziehung kennenlernt, z. B. die Eltern arbeitslos sind, das Mietaufkommen das Wohnquartier bestimmt, die Eltern kein Interesse am Bildungsgrad und an Schule haben, die Bildungsaspirationen niedrig sind?

Dann wird die Orientierung an der „Norm“ schwierig, denn im eigenen Milieu wurde eine andere Bewertung und Einschätzung der Lage vorgenommen und gelernt. Wie schwer das fallen kann, zeigt Didier Eribon in seinem aktuellen Roman *Rückkehr nach Reims*. „Von Geburt an tragen wir die Geschichte unserer Familie und unseres Milieus in uns, sind festgelegt durch den Platz, den man uns zuweist.“ (Eribon, 2016, 35) So fragt er zum Beispiel, „was die wirkliche Funktion eines Bildungssystems ist, das funktioniert, indem es während der Schulzeit die Kinder der Volks- und im geringeren Ausmaß der Mittelklassen aus der Schule eliminiert“ (Bourdieu: in Eribon, 2016, S. 85). „Insgesamt führt die schulische Selektion in Bezug auf die Rolle der Lernenden zu einer Orientierung an erfolgreichen Schulkarrieren und zu Praktiken der Exklusion von Lernenden, die den institutionellen Anforderungen der Schule an Verhalten und Lernleistung nicht genügen.“ (15. Kinder- und Jugendbericht, S.78).

Jugendliche, die von Benachteiligung betroffen sind, kennen das bürgerliche Lernen weniger gut, sie müssen eine Form der Verarbeitung und Anpassung finden. Gelingt ihnen eine erfolgreiche Teilnahme an schulischer Bildung, so müssen sie sich mit ihrem Selbstbild, ihrer Herkunft, neuen Milieus usw. auseinandersetzen, was häufig eine

Distanzierung zum eigenen benachteiligten Herkunftsmilieu mit sich bringt. Sie erfahren nun in mehreren Milieus Ausgrenzung, das Herkunftsmilieu bezeichnet sie als arrogant, hochnäsig, die bürgerlichen als dummes Arbeiterkind oder Sozialhilfebezieher/-in.

Um Abspaltungen der eigenen Persönlichkeit zu verhindern, bedarf es eines eigenen Bildungsprozesses, nämlich nach einer anderen Laufbahn als jener der Herkunftsfamilie zu streben, die Herkunftsfamilie nicht vollständig zu verlassen oder zu verraten, die Anteile in sich selbst integrieren.

Der Jugendarbeit kommt hier eine sehr kritische Funktion zu, sich mit dem Gesellschaftsbild auseinanderzusetzen, dieses zu hinterfragen und wenn nötig, Gerechtigkeit bzw. mehr Chancengerechtigkeit sozialpolitisch einzufordern. Gleichzeitig muss sie in der praktischen Arbeit Chancen und Gelegenheiten erkennen und eröffnen, damit bildungsfernere Kinder und Jugendliche Bildungsanregungen jenseits von Schule erfahren können.

Am besten setzt eine wirksame Bildung an den Elternhäusern an. Eine anregende Umgebung fördert das Kind mehr als das Gegenteil. Diese Förderung kann zwar durch Kita, Schule, Jugendarbeit, Jugendhilfeangebote, Gemeinwesenarbeit usw. geschehen, wenn das Herkunftsmilieu sich jedoch nicht mitbewegt, wird der Weg eines Kindes zur Bildung mühsamer.

Jugendarbeit hat es nicht immer zwingend mit lediglich „bildungsfernen“ Jugendlichen zu tun, für gesellschaftliche Teilhabe hat sie sich aber stets einzusetzen. Gerade in der Jugendverbandsarbeit dominieren Kinder und Jugendliche aus bürgerlichen Milieus. Neben dem Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen, die sie als „wesentliche[n] Nebeneffekt“ (Düx 2008, 258) erwerben, werden auch hier Bildungsprozesse angestoßen, die jenseits von non-formalen Lernsettings Selbstbildung ermöglichen.

3. Erweiterter Bildungsbegriff

Nach wie vor wird der Bildungsbegriff mit dem schulischen Lernen in Verbindung gebracht. Dieser bedarf einer Erweiterung. „Damit wird zunehmend der Tatsache Rechnung getragen, dass Lern- und Bildungsprozesse nicht an einen spezifischen Ort wie etwa Schule gebunden sind, sondern sich über das gesamte Spektrum jugendlicher Lebenswelten entfalten (Deutscher Bundestag, Drucksache 18/11050, S. 398 (Deutscher Bundestag 2005, Grunter 2012b)).

3.1. Bildungsorte und Lernwelten

Der Ansatz des lebenslangen Lernens und die damit verbundenen wissenschaftlichen Erkenntnisse haben deutlich gemacht, dass die formale Schulbildung für die Bildung eines Menschen nicht ausreichend ist. Es gibt viele Bereiche, wie Familie, gleichaltrige Gruppen (Peergroups) und Jugendarbeit, in denen für das Leben gelernt wird und in denen sich aus informellen und nicht-formellen Lernarrangements Gelegenheiten zur ganzheitlichen Bildung ergeben. Diese könnte man als lebensweltorientierte bzw. Alltagsbildung im Vergleich zu schulischer Bildung bezeichnen. Die Bildungsdebatte reduziert den Bildungsbegriff leider zu häufig auf unterrichtliches Lernen und Stoffkunde, also schulische Wissensaneignung, und lässt somit andere Bildungsfelder, wie Familie, Peergroups, Jugendarbeit, Jugendhilfebereiche etc. außen vor. Folgendes Schaubild zeigt jedoch, wie wichtig andere Felder für die Gesamtbildung eines jungen Menschen sind.

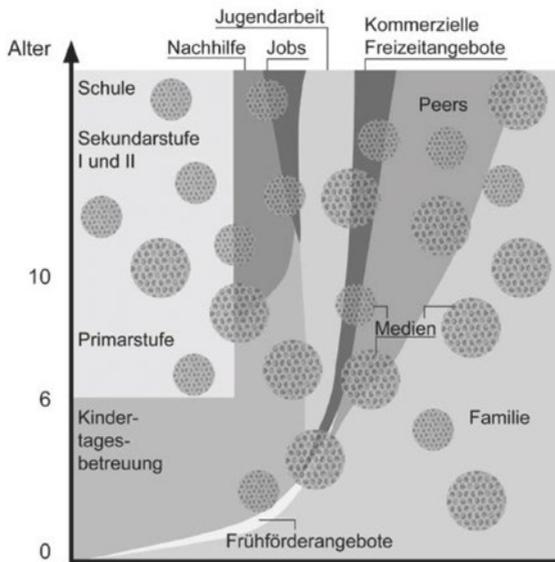


Abbildung 1: Bildungsorte und Lernwelten

Quelle: 12. Kinder- und Jugendbericht, BMFSFJ 2005, S. 95.

<https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff-72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>

Das traditionelle Bildungsverständnis müsste demnach dringend einer Revision unterzogen werden. Bildung darf nicht mehr in erster Linie als kognitiv geprägte Wissensvermittlung in schulischem Kontext betrachtet werden. „Das bundesdeutsche Schulsystem ist in seiner gegenwärtigen Verfasstheit nicht alleine in der Lage, den veränderten gesellschafts- und bildungspolitischen Verhältnissen und den sich daraus ergebenden Herausforderungen gerecht zu werden“ (BMFSFJ 2005, 12. Kinder- und Jugendbericht).

Es müssen neue Konzepte des ganztägigen und ganzheitlichen Lernens erarbeitet werden, in denen sozialpädagogische und schulische Partner, Unternehmen und andere Kooperationspartner zusammenfinden, um gemeinsam an der Verbesserung von Bildungschancen junger Menschen, gerade an den Übergängen, zu wirken.

Die Einrichtung einer lokalen Bildungslandschaft kann sicher nicht in einem Stadtteil enden, aber hier kann zunächst auf kleinem Raum erprobt werden, wie man die Chancengerechtigkeit durch Projekte und engmaschige Kooperation aller Institutionen und mit den Eltern verbessern kann.

Das Spannungsverhältnis sozialer Arbeit besteht darin, einerseits den Auftrag zu haben, kompensatorische Hilfen zur Lebensbewältigung bzw. das Erlangen formaler Bildungsqualifikationen zu ermöglichen, gleichzeitig aber von einem weitgefassten und anderen Bildungsbegriff in der täglichen Arbeit Möglichkeiten des anderen Lernens zu schaffen (vgl. Walter 2014). „Zum Ziel von Bildung wird das mündige und emanzipierte Subjekt erklärt, das sich durch eine entwickelte Reflexionsfähigkeit sowie eine differenzierte politische moralische Urteilsfähigkeit mit dem Anspruch auf Autonomie und Individualität verbindet.“ (Scherr 2008, S. 139, Sünker 2006, S. 95 in Sting 2016, S. 122)

3.2. Definition eines erweiterten Bildungsbegriffs

- Bildung bezeichnet Prozesse, in denen Individuen ihr Selbst- und Weltverständnis entwickeln und verändern; Bildung geht über lediglich abrufbares, für die eigenen Orientierungen und Entscheidungen aber irrelevantes Wissen hinaus.
- Bildung ist nicht mit Erfahrungslernen gleichzusetzen, denn erst dann, wenn eine reflektierende Auseinandersetzung mit Erfahrungen erfolgt, kann sinnvoll von Bildung gesprochen werden.
- Bildung zielt auf die Befähigung zu bewussten Entscheidungen, die Entwicklung von Urteilsfähigkeit, die Steigerung von Reflexion und damit auf die Befähigung zur Selbstbestimmung ab; Bildungsarbeit ist deshalb auf die Kritik von Stereotypen und Vorurteilen, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen

und Handlungsmöglichkeiten sowie die rationale Auseinandersetzung mit diesen ausgerichtet.

- Bildung ist konstitutiv Selbstbildung, d. h. eine Eigenleistung des sich bildenden Subjekts, die pädagogisch angeregt und unterstützt, aber nicht erzwungen werden kann.
- Bildung erfolgt weitgehend durch Selbsttätigkeit, in der sich die inneren Kräfte des Menschen äußern und die Welt gestalten, durch die aber nach Fröbel zugleich von außen Kommendes verarbeitet und in Inneres verwandelt werde (Reble 1971, 223ff).
- Für die sozialpädagogische Bildung sind lebensweltorientierte Themen von zentraler Bedeutung, in denen sich Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung mit gesellschaftspolitischen Dimensionen verschränken, also solche Themenkomplexe wie „Ausbildung, Arbeit und Beruf“, „Sexualität und Gender“, „Beziehungen und Familie“, „religiöse Identität“ oder „Fremdenfeindlichkeit und Rassismus“.
- Für Bildungsprozesse bedeutsam sind direkte und medial vermittelte Erfahrungen von Differenz. Die Erfahrung von etwas anderem, Neuem eröffnet die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit bisherigen Mustern und zeigt neue Alternativen auf.
- Bildung ist von Erziehung als dem Versuch zu unterscheiden, Heranwachsenden bestimmte Lebensentwürfe, bestimmte Werte und Normen, bestimmte politische Orientierungen zu vermitteln.
- Bildungserfahrungen sind nicht ausschließlich an pädagogisch absichtsvoll inszenierte Gelegenheitsstrukturen gebunden, sondern entfalten sich auch jenseits aller pädagogischen Arrangements in alltäglichen Erfahrungszusammenhängen, z. B. in der Gleichaltrigengruppe und in der Familie.
- „Vom Standpunkt der Komplexität zeigt sich (kindliche) Bildung als ein vielperspektivisches Zusammenspiel von Ereignissen der

individuellen, inneren Welt sowie Prozessen der sozial geprägten und objektivierbar gemachten äußeren Welt. Aus diesem Zusammenwirken innerer und äußerer Prozesse gehen Handlungen, Denkweisen, Erfahrungen und Entwicklungen hervor, die sowohl innerpsychische Anteile wie auch ihre außerpsychische Herkunft nicht verleugnen“ (Schäfer G., 1995, S. 10).

3.3. Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendarbeit

Die Kinder- und Jugendarbeit hat einen **eigenständigen sozialpädagogischen** (und ich sage nicht außerschulischen) **Bildungsauftrag**; dieser ist abzuleiten aus:

§ 2 Gesetz über den Schutz und die Förderung von Kindern und Jugendlichen – Steiermärkisches Jugendgesetz StJG 2013: Ziel ist es, dass

„1. Junge Menschen als eigenständige Persönlichkeiten in ihrer geistigen, seelischen, ethischen, körperlichen, sozialen, politischen und kulturellen Entwicklung gefördert werden.“ Weiter wird in § 1 Abs. 3 erklärt, die Jugendförderung habe die Aufgabe, „dass junge Menschen Kompetenzen im Umgang mit Risiken erwerben können“; Kreativität solle gefördert werden sowie Ausdrucksfähigkeit und politische Teilhabe ermöglicht werden, Talente sollen erkannt, Experimentierfelder und Gestaltungsräume gefunden werden.

Kinder- und Jugendarbeit als Institution „nicht-formaler“ Bildung verzichtet auf vorgegebene Lernziele mitsamt deren Kontrollen und Selektionen, sie orientiert sich vielmehr an den Interessen und Lebenswelten ihrer heranwachsenden Adressatinnen und Adressaten. Der Zugang beruht auf der **Freiwilligkeit**, ebenso werden die Inhalte immer auch von den Jugendlichen selbst (mit-)bestimmt. Durch das Zur-Verfügung-Stellen von Räumlichkeiten und (Freizeit-)Angeboten und durch das Zusammentreffen heterogener Grup-

pen (verschiedene Nationalitäten, verschiedene Altersgruppen) wird – idealtypisch – ein anregungsreiches Klima geschaffen, in dem sich vor allem situativ Bildungsgelegenheiten ergeben. Bildung ist auch bei der Festlegung von Bildungszielen ergebnis- und prozessoffen.

Damit geschieht hier nicht das bessere Lernen, aber ein anderes. Freiwilliges Lernen in offenen Lernprozessen begründet sich auf einer jedem einzelnen Kind und Jugendlichen zugrunde zu legenden **Subjektorientierung** (vgl. Scherr 1997). Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit umfasst auf Basis einer offenen (nicht: beliebigen) Didaktik sämtliche Interessen, Themen, Methoden, Lernanregungen und Formen, mit denen Kinder und Jugendliche ihre **Selbstbildung** betreiben können. **Partizipation** als Strukturmaxime von Jugendarbeit soll es Jugendlichen ermöglichen, an sie selbst betreffenden Themen teilzuhaben und mitzubestimmen. Hier gilt es, solche Prozesse anzustoßen und Kinder und Jugendliche zu motivieren, sich zu engagieren. Hier erfahren sie ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit. Und es sind genau diese Formen des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und selbst gesteuerten Lernens, die jetzt und in Zukunft Lernen bestimmen werden. Kinder- und Jugendarbeit muss hierzu jedoch ihren eigenen Bildungsanspruch ausbuchstabieren und die Bildungseffekte nachweisen können. Proklamieren des Anspruches alleine hilft hier nicht, ist in Deutschland allerdings leider auszumachen.

Kinder- und Jugendarbeit „bietet auch eine vielfältige Gelegenheitsstruktur für Lern- und Bildungsprozesse im Jugendalter, die die Bearbeitung der drei Kernherausforderungen Selbstpositionierung, Verselbstständigung und Qualifikation ermöglichen“ (BMFSFJ 2017, S. 399).

4. Was ist zu tun?

Möchte man die Bildungspotenziale in der Jugendarbeit nun besser nutzen und die eigene Praxis verbessern, so gilt es, künftig an einzelnen Schritten weiterzuarbeiten:

4.1. Bildungsverständnis theoretisch und praktisch verankern

Die Jugendarbeit muss ihr Bildungsverständnis in theoretischer und praktischer Hinsicht klar beschreiben können. Dies geschieht zunächst unter der Einbeziehung ihrer Strukturmaximen, weil diese Möglichkeiten bergen, ein anderes Bildungsverständnis in einer lokalen Region zu verankern. Es muss klar werden, dass nicht nur Schule Bildung tätigt und diesen Begriff für sich beanspruchen kann.

Hierzu kann auf bereits existierende Broschüren zurückgegriffen werden (Diakonisches Werk Stuttgart, Bildungslandschaft, Beispiel leichte Sprache, Glossar Akademie der Jugendarbeit).

4.2. Bildungsprozessanalysen

Möchte die Jugendarbeit Bildungspotenziale entdecken und Anregungen für junge Menschen an einem Ort erweitern, so muss sie zu Methoden wie beispielsweise einer teilnehmenden Beobachtung greifen, um ihre eigenen Bildungsanregungsfunktionen besser kennenzulernen.

Ein kontinuierlicher Reflexionsprozess im Team, der das eigene Verhalten als Bildungsanregung zum Thema hat, könnte dazu führen, weitere Möglichkeiten für Anregungen zu finden, die das eigene pädagogische Handlungsrepertoire erweitern. Viele Mitarbeiter/-innen haben dann auch wieder mehr Spaß an ihrer Arbeit.

Bildungsqualität könnte an einigen Kriterien festgemacht werden, die als Ausgangslage für eine Verbesserung der Bildungsanregungen dienen können. Hierbei gilt es zu beachten, dass nicht alle Kriterien für eine gelungene Bildung eintreten müssen, aber je mehr dieser Faktoren beachtet werden, desto größer ist die Chance für einen gelungenen Bildungsprozess:

- Freiwilligkeit
- Spaß/Interesse/Motivation
- „Arbeit an der Differenz“
- Pädagogischer Bezug
- Reflexion/Metakognition
- Experiment/Prozessoffenheit
- Anstrengung
- Beteiligung
- Subjektorientierung

Es ist möglich, Bildungsprozesse anhand dieser Kriterien festzumachen. Diese können dann analysiert sowie die pädagogischen Möglichkeiten rückwirkend betrachtet werden.

4.3. Kooperation mit Schule klären

Die Jugendarbeit muss sich hinsichtlich der Kooperation mit der Schule entscheiden, ob sie ihre Kenntnisse über informelles und nicht-formelles Lernen in die Schule einbringt und dafür auch die nötigen Ressourcen, Spielräume und Anerkennung erhält oder eher einen Betreuungsauftrag zur Gestaltung des Nachmittages annimmt. Möchte sie eine Bildungspartnerschaft mit der Schule eingehen, so könnte sie sich in die aktuellen Schulentwicklungsprozesse einmischen. Das Ziel der Kooperation könnte dann sein, die Bildungs-

anregungen für Kinder- und Jugendliche zu verbessern und Lernen alltagsbezogener und von Neugierde geleitet zu gestalten.

Mögliche Felder der Kooperation auf „Augenhöhe“, wenn es so etwas gibt, könnten folgende sein: Gemeinsames Ziel von Jugendarbeit und Schule müsste sein, sich für die Bildung der Jugendlichen gemeinsam verantwortlich zu fühlen und ein umfassendes Bildungskonzept zu entwickeln, das die Vielfalt von Kulturen, von Mädchen und Jungen einschließt. Die Nutzen- und Leistungsorientierung müssten ergänzt werden durch einen praktikablen Alltagsbezug des Gelernten und mit Anerkennungsmöglichkeiten durch nicht-bewertete Angebote, damit junge Menschen auf ein Leben vorbereitet werden, das jenseits einer linearen Berufsbiografie stattfindet. Jugendarbeit und Schule könnten sich hier optimal ergänzen, wenn sie sich gegenseitig respektieren und anerkennen würden.

4.3.1. Themenbezogene Kooperationsfelder

Kooperationen von Jugendarbeit und Schule können projekthaft angesetzt werden. Sie bedürfen dabei einer gemeinsamen Planung und eines vereinbarten Konzeptes.

Kooperationen zwischen Jugendlichen, Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern und Lehrerinnen und Lehrern könnten entstehen im Rahmen von

- freizeitpädagogischen Angeboten
- konzeptionellen Anregungen für Jugendliche (z. B. Planung von Veranstaltungen und Moderation)
- Seminaren zu aktuellen Themen, welche die schulisch-curricular vorgegebenen Lehrinhalte alltagsweltbezogen ergänzen und anreichern (z. B. Geschichte, Biologie (Pubertät), Sozialwissenschaften, Deutsch (Poetry-Slam etc.))
- einem Übergang von der Schule in den Beruf

- internationaler und interkultureller Jugendarbeit/Jugendautausch
- geschlechtsspezifischen Angeboten der Mädchen- bzw. Jungenarbeit
- jugendkulturellen Bereichen (Musik, Sport etc.)
- Politischer Bildung/Demokratie-Lernen/Partizipation

4.3.2. Institutionelle Kooperationen

Des Weiteren sollten Schule und Jugendarbeit gemeinsam an Bildungskonzepten der Zukunft arbeiten.

Hierzu gehören:

- die Beteiligung der Jugendarbeit an einem Schulentwicklungs-konzept, das auch einen Teil einer Gesamtbildungsplanung zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen impliziert. Regionale Bildungskonferenzen könnten gemeinsam mit den örtlichen Schul- und Jugendhilfeträgern in einer integrierten Schul- und Jugendhilfeplanung auf Kreis- und Gemeindeebene münden sowie dem Aufbau von Netzwerken dienen.
- Kommunale Jugendreferate und die Ansprechpartner/-innen in den Schulämtern für die Kooperation Jugendarbeit – Schule können als Koordinationsplattform für dieselbe Kooperation im Ganztagsbereich unterstützend tätig sein. Sie könnten vor allem auf bereits bestehende Kooperationen hinweisen und diese in ihr Netzwerk einspeisen.

4.3.3. Pädagogische bzw. methodische Kooperation

Gegenseitige Abgrenzung und Abwehr bezüglich des Bildungsbegriffs machen wenig Sinn. Es geht vielmehr darum, dass Schule und Jugendarbeit sich über den Bildungsbegriff verständigen und

ihre jeweiligen Stärken in einer Ganztagesbildung verankern und einbringen. Daraus ist abzuleiten, dass schul- und sozialpädagogische Handlungsbereiche folgerichtig zu einem einheitlichen Wirkungszusammenhang verbunden werden müssen. Es geht darum, die je unterschiedlichen lern- und bildungsstrukturellen Voraussetzungen der beiden pädagogischen Professionen miteinander zu verzahnen.

In einer Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule, die das Ziel einer gemeinsamen Bildungspartnerschaft anstrebt, kann die Jugendarbeit ihr sozialpädagogisches Know-how in der Anregung von Bildungsprozessen einbringen. Dies bedeutet nicht, dass eine gemeinsame Unterrichtsgestaltung im Rahmen einer Ganztagesesschule ausgeschlossen wäre. Es besteht durchaus die Möglichkeit einer Kooperation, wenn die Lernziele gemeinsam abgestimmt werden, eine Atmosphäre des freiwilligen Lernens möglich ist und die Schüler/-innen bzw. Jugendlichen an der Themenwahl maßgeblich teilhaben können.

4.4. Partizipation und politische Bildung ermöglichen

Beteiligung ist ein originäres Feld der Jugendarbeit. Hierzu gibt es unterschiedliche Aufträge von Jugendpolitik in der Jugendarbeit, die verschiedene Ebenen umfassen:

Politik für und Politik mit und von Jugendlichen. Während politische Entscheidungen überwiegend auf kommunaler Ebene getroffen werden, gilt es hier zu sensibilisieren, dass die Belange der Jugendlichen ernst genommen werden und sie an den sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen sind. Hierfür werden oft Jugendparlamente, Jugendgemeinderäte eingerichtet, die über ein Budget, Rede und Antragsrecht verfügen sollten. Allerdings gestaltet es sich in der Praxis sehr schwierig, diese Jugendlichen für die gesamte Amtsperiode zu motivieren. Sie lassen sich gerne wählen, doch wenn es um Mitarbeit geht, so bleiben oft wenige übrig. Jugendarbeit sollte als

Sprachrohr für Jugendfragen gelten, was bedeutet, dass die Mitarbeiter/-innen auch wissen sollten, was Jugendliche bewegt. Dies setzt voraus, dass sie aktuelle Jugend- und Jugendkulturfragen kennen, wissen wo Jugendliche auch außerhalb der Jugendhäuser oder Verbände sind, was diese bewegt und welche Bedarfe bestehen. Hierzu müssen die Mitarbeiter/-innen Expertinnen und Experten der Lebenswelt sein und auch Politiker/-innen erklären können, warum Jugendliche derart reagieren bzw. auch für die Sympathie mit der Unreife werben. Auf operativer Ebene soll Beteiligung in den Lebenswelten der Jugendlichen arrangiert werden. So lernen Jugendliche demokratische Prozesse kennen, lernen, Entscheidungen zu treffen und Einstellungen zu Haltungen kennen. Gerade Jugendliche sind von zunehmendem Extremismus betroffen. Ob von islamischen Extremen oder Rechtsextremen, von europafeindlichen Tendenzen, hier ist es wichtig, mit den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen, zu diskutieren, Interesse für die Themen zu wecken und auch Folgen zu erklären. Es bietet sich an, diesbezüglich weniger belehrend, als erklärend aufzutreten. Eine weitere Stufe wird dann erreicht, wenn Jugendliche sich eigenständig engagieren und Politik von Jugendlichen gemacht wird. Dieses Engagement kann dadurch unterstützt werden, indem Räume und Materialien zur Verfügung gestellt, Plakate gestaltet werden etc. Ebenso kann man mit Tipps beratend zur Verfügung stehen. Solche Bildungsprozesse anzuregen, erweist sich als elementar für die demokratische Gesellschaft. Gerade angesichts der hohen Frustration der Bevölkerung gegenüber Politik und Gesellschaftsgestaltung kann das Engagement eine Gegenbewegung zu Resignation und Frustration darstellen und Selbstwirksamkeit sichtbar machen.

4.5. Profil und Aufgabe der Jugendarbeit darstellen

- Der Auftrag der Jugendarbeit wird weder von der Politik noch von anderen Kooperationspartnern klar verstanden. Die Deutung der Öffentlichkeit bezüglich des Arbeitsfeldes reicht von Fußball-

trainerinnen und -trainern über Eltern- und Lehrendenberaterinnen und -beratern bis hin zu Therapeutinnen und Therapeuten. Daher ist es mehr als notwendig, das eigene Profil darzustellen, mit Kolleginnen und Kollegen darüber zu streiten und auch die eigenen Grenzen deutlich zu machen: Vielfalt ist schön, Beliebigkeit mehr als unzureichend.

4.6. Regionale Bildungslandschaften initiieren

- Jugendarbeit könnte Initiator für regionale Bildungspartnerschaften werden, indem sie als koordinierende Stelle zu gemeinsamen Projektentwicklungsrunden einlädt, an denen Bildungseinrichtungen und alle Bildungsinteressierten teilnehmen. Dabei könnten verschiedene Berufsgruppen und auch ältere Menschen einbezogen werden. Allerdings ist es hier wichtig, die notwendigen Zeitressourcen zur Verfügung zu haben. Daher müsste an allen Übergängen, von der Familie in den Kindergärten, vom Kindergarten in die Schule usw., gearbeitet werden. Das überfordert und verwässert die eigene Aufgabe häufig.

Ausblick

Der Politik obliegt die Aufgabe, Rahmenbedingungen zu schaffen, die den Menschen bei der Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen dienlich sind. Insbesondere gilt dies für Menschen in benachteiligten Lebenslagen, die oft Hilfe in der Gestaltung des Alltags benötigen. Neue Konzepte des Zusammenwirkens müssen daher mit vereinten Kräften verschiedener Bildungsinstitutionen geschaffen werden, damit die Bildungschancen von allen Kindern und Jugendlichen eines Stadtteils verbessert werden können. Ziel ist es, durch ein aufeinander abgestimmtes Lernen (auch lebenslanges Lernen) Lernbiografien aller Bewohner/-innen einer Stadt zu ermöglichen (vgl.

Mindermann et. al, S. 10 in Bleckmann/Schmidt 2012). „Bildung eröffnet Lebenschancen und die Voraussetzung für Chancengerechtigkeit. Deshalb brauchen Kinder gerechte Chancen, um Bildung zu erlangen. Bildungschancen gerecht zu verteilen, bedeutet, soziale, herkunfts- oder anlagebedingte Startnachteile auszugleichen.“ (BMFSFJ 2010, S. 54)

Eine kontinuierliche Bildungsanregung für alle Kinder und Jugendlichen muss politisch gewollt sein. Bildungsorientierung impliziert eine Haltung, die alle Lernorte von Kindern und Jugendlichen anerkennt, und bis dahin ist der Weg wohl noch steinig und gleicht eher einer Vision – doch der Einsatz lohnt sich. Wenn die Ganztageschule ein erweitertes ganzheitliches Lernkonzept sein soll, bei dem formelles und informelles Lernen eng miteinander verzahnt gelebt werden, dann sind zusätzliche Ressourcen notwendig. Wirkliche Ganztageschulen sind teuer und erfordern zusätzliche Ressourcen (ca. 30 %–40 % Mehrkosten) (Appel 2005, BMFSFJ 2005, S. 505f). Dies bedeutet, dass die Jugendarbeit sich in die Bildungspolitik aktiv einzumischen und ihre politische Lobbyfunktion zu leben und einzuklagen hätte – sich stellenweise also vom Dienstleistungsbezug ab- und einer Einmischungspolitik zuwendet, die fordert, dass Kinder und Jugendliche ein Recht auf Bildung haben, das auch Geld kosten darf.

Literatur

BMFSFJ 2005: 12. Kinder- und Jugendbericht. Bonn.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010): Abschlussbericht des Nationalen Aktionsplans „Für ein kindgerechtes Deutschland 2005 – 2010“, Berlin. (www.kindgerechtes-deutschland.de/cms/.../5_NAP_Abschlussbericht.pdf; 04.08.2011).

BMFSFJ 2017: 15. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.

BJK Bundesjugendkuratorium/Sachverständigenkommission des 11. Kinder- und Jugendberichtes / Arbeitsgemeinschaft der Jugendhilfe (AGJ) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn/Berlin/Leipzig.

Düx, W./Prein, G./Sass, E./Tully, C. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden.

Eribon, Didier 2016: Rückkehr nach Reims. Berlin. Original im Französischen 2009. Paris.

Gesetz über den Schutz und die Förderung von Kindern u. Jugendlichen – Steiermärkisches Jugendgesetz StJG 2013.

Mindermann, F./Schmidt, V./Wippler, M. (2012) Bildungslandschaften gestalten – Chancengerechtigkeit ermöglichen. In: Peter Bleckmann/Volker Schmidt (Hrsg.): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden.

Reble, A. (1971): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart.

Schäfer, G.E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter: Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim, München.

- Scherr, A. (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. München und Weinheim.
- Scherr, A. (2008): Subjekt und Identitätsbildung. In: Coelen, T./Otte, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagesbildung. Wiesbaden, S. 137–145.
- Sting, S. (2016): Bildung im sozialen Raum. Überlegungen zu einer sozialpädagogischen Konzeption von Bildung. Zeitschrift für Sozialpädagogik, 14. Jg. 2016, Heft 2; S. 118–139.
- Sünker, H. (2006): Bildung und Zukunft. In: Otto, H.U./Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. München, S. 90–112.
- Walther, A. (2014): Bildung und Partizipation: Ein Beitrag zum Bildungsdiskurs in der Jugendhilfe. Zeitschrift für Sozialpädagogik, Jg. 12 (2014), Heft 2.

Internetverweise

<http://blog.arbeit-wirtschaft.at/pisa-2012-bestaetigt-bekannteprobleme-des-oesterreichischen-schulsystems/>

DIE ENTWICKLUNG DES SELBST ALS AUFGABE DER OFFENEN JUGENDARBEIT

*„Wenn ich es mit einem Satz beschreiben müsste, dann ist es so ein ‚Her mit dem schönen Leben‘. Es geht darum, auf verschiedenen Ebenen, auf denen die Offene Jugendarbeit wirkt, dass man ein gutes Miteinander, dass man ein gutes Leben führen kann. Das hat mit Identitätsfindung zu tun, mit Selbstwirksamkeit, mit Selbstbestimmung, Selbstbehauptung.“
(Interviewzitat im Rahmen der Studie zur Offenen Jugendarbeit in Österreich)*

Da das Selbst außerhalb des Wahrnehmungsbereiches der Mitmenschen liegt und nur indirekt über das Verhalten der Persönlichkeit von außen zugänglich ist, erscheint es, als würde es den ihm gebührenden Stellenwert in der öffentlichen Aufmerksamkeit nicht zuerkannt bekommen. Das Selbst besitzt aber für Jugendliche existenzielle Bedeutung.

Es besteht die These, die Offene Jugendarbeit ziele sehr wohl mit ihrer Beziehungsarbeit und mit ihren Aktivitäten auf dieses Selbst ab. Viel an pädagogischer Differenz zwischen Offener Jugendarbeit und anderen pädagogischen Institutionen (u. a. Schule, Vereine) lässt sich vielleicht gerade im Umgang mit dem Selbst erklären. In der Fachliteratur ist in verschiedenen Konstrukten vom Selbst die Rede. Im Folgenden werden einige dieser Konstrukte hervorgehoben, bevor in einem weiteren Schritt auf die möglichen Gefahren und Belastungen für das Selbst eingegangen wird. Diese gilt es mit der Offenen Jugendarbeit abzuschwächen bzw. zu beseitigen.

Ausgewählte Konstrukte, die sich auf das Selbst beziehen

a) Selbstgefühl

Der Begriff „Selbstgefühl“ hat eine philosophische Tradition (Manfred Frank 2002) und besitzt in der Familienberatung Relevanz (Jesper Juul 2015). Mit Selbstgefühl werden die Empfindungen und Erlebnisse in den Vordergrund gerückt. Wer das Selbstgefühl aktiviert, arbeitet an einem sensitiven Lebenskonzept. Während andere pädagogische Konstrukte und Ansätze stärker die Leistung und den Erfolg betonen und damit Zusammenhänge zu Prüfungs-, Bewertungs- und Karrieresettings herstellen, bedeutet die Orientierung am Selbstgefühl, den eigenen Eindrücken einen Wert zu verleihen und dadurch im Moment präsent zu sein.

Als Beispiel ist die Schlittenfahrt im Winter zu nennen. Ein leistungsorientiertes Vorgehen würde die Jugendlichen angesichts ihrer Qualitäten loben: „Du bist aber toll gefahren! Wie gut du Schlitten fahren kannst!“ In solchen Aussagen liegen Bewertungen über das Können. Zielsetzung ist es, Selbstvertrauen und Leistungsfähigkeit zu fördern. Die Orientierung am Selbstgefühl führt hingegen zu anderen Fragen: „Was hast du erlebt? Wie ist es dir ergangen?“ Damit sollen die Un-

mittelbarkeit des Seins benannt und das Wertvolle des Wahrnehmens geschätzt werden.

In diesem Zusammenhang interessant sind die klassischen Umgangsweisen der Erlebnispädagogik. Während der Zugang „The mountains speak for themselves“ auf jegliches Darüber-Reden bzw. auch Zerreden verzichtet, sieht der Zugang des „Outward-Bound-Plus“ eine Reflexion nach dem Erleben vor, die Erlebtes hereinholt und Fenster für einen Transfer zu Zukünftigem öffnet. Der metaphorische Zugang gibt dem Erlebten eine symbolische Spur bzw. Figur, aus der Rückschlüsse für die Biografie gezogen werden können.

b) Selbstwert

Die Diskussion zum Selbstwert lässt sich vielleicht mit einem klassischen Modell aus der Transaktionsanalyse beginnen (Thomas A. Harris 1973). Harris führt vier Lebensanschauungen an, die sich um die folgenden zwei einfachen Ja-Nein-Fragen ranken: Findet die Person sich selbst o. k.? Findet die Person die anderen Personen o. k.? In der Regel wird auf interpersonale Beziehungen verwiesen, wenn es darum geht, das Entstehen der Anschauungen zu erklären. Die Anschauungen strukturieren die Lebensführung wesentlich. Gelangen Jugendliche beispielsweise zur Ansicht, dass sie nicht o. k. sind, die anderen Personen aber sehr wohl, kann es nach Harris zu einer Lebensführung kommen, die bewusst nach Situationen sucht, welche das Nicht-O.k.-Sein bestätigen. Es können Biografien entstehen, in denen Verzweigung dominiert, und möglicherweise steht am Ende die Selbstaufgabe. Bereitet wird ein Weg zur Nicht-O.k.-Lebensanschauung etwa durch Eltern und andere Bezugspersonen, die Bedingungen für die Akzeptanz der Person stellen. Dies führt im Falle des Scheiterns dazu, sich als „nicht gut genug für die Welt“ zu fühlen.

Nach Lothar Böhnisch (1997) sei es deshalb essenziell, zwischen einer sozialen Problematik und der Bewältigungsfrage zu unterscheiden.

Seitens der Professionellen fordert Böhnisch ein bedingungsloses Akzeptieren der Person, nämlich vor dem Verstehen der Bewältigungsaufgabe und dem Erkennen des Versuches, handlungsfähig zu bleiben, bei gleichzeitiger, also nicht ausgeblendeter „sozialintegrativer Vergewisserung“ (Lothar Böhnisch ebd., S. 33).

c) Selbstbestimmung

Das Prinzip bzw. das Ziel der „Selbstbestimmung“ wird von verschiedenen Autorinnen und Autoren genannt. Bei Karl-Heinz Valtl (2013) wird die Selbstbestimmung als Inhalt sexueller Bildung unterstrichen und bei Martha Nussbaum (1999, S. 201) findet sich – auf das Leben ausgedehnt – die Forderung nach einer gesellschaftlich zu erwirkenden, individuellen „Fähigkeit, sein eigenes Leben und nicht das eines anderen zu leben“. Nussbaum bezieht diese Aussage etwa auf die Lebens Elemente Heirat, Geburt, sexuelle Präferenzen, Sprache und Arbeit.

Der Partizipationsgedanke, wie er sich auf Beziehungen und auf die Gesellschaft auslegen lässt (vgl. Arno Heimgartner 2009), knüpft hier an. Als Teil der UN-Kinderrechtskonvention oder verschiedener Richtlinien (z. B. Boja, Quality4children) kann dies als Versuch interpretiert werden, ein subjektorientiertes Paradigma mit den Werten der Freiheit und der Selbstbestimmung und ein sozientrisches Paradigma mit den Werten des Zusammenhalts und der Solidarität zu verbinden (vgl. Silvia Staub-Bernasconi 2017). In der Traumapädagogik wird als Grundhaltung auch auf den Wert partizipativer Strukturen als Beitrag für eine konstruktive Lebensgestaltung verwiesen (BAG Traumapädagogik 2011). Wolfgang Schröer (2008, S. 49f.) kritisiert in diesem Zusammenhang „den politischen Druck auf die Bildungseinrichtungen (...), die Jugendlichen möglichst bald zu effizienten Bürgern resp. Bürgerinnen werden zu lassen“, weil er dabei eine Wahrnehmung der Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen vermisst.

d) Selbstbefähigung

Die „Selbstbefähigung“ wird insbesondere im Empowermentkonzept (z. B. Norbert Herriger 2006) hervorgehoben. Dabei wird zwischen einer Selbstbefähigung und einer Anleitung zur Selbstbefähigung unterschieden. Erstere kommt ohne pädagogischen Impuls aus und entsteht von selbst. Seitens der Professionellen geht es um das Vertrauen auf die eigenen Entwicklungspotenziale. Mitunter kann es Geduld erfordern, auf die eigenen Initiativen des bzw. der Jugendlichen zu warten. Als Auftrag an die Praxis leitet Herriger (ebd., S. 74) ab, „vor allem dort, wo die Biografie mit der Hypothek vielfältiger Ohnmachts- und Entfremdungserfahrungen belastet ist, Räume aufzuschließen, in denen Menschen sich die Erfahrung der eigenen Stärke aneignen und Muster solidarischer Vernetzung und Selbstorganisation erproben können“. Dazu bedarf es des Vertrauens in das Selbstmanagement von Menschen. Demnach sind Menschen normalerweise in der Lage, ihren Alltag zu strukturieren, eigene Ziele zu finden und Maßnahmen für deren Realisierung zu setzen.

Mit der Biografiearbeit bzw. einem biografischen Dialog liegt auch ein methodischer Ansatz vor, der sich um lebensbezogene Entwicklungen kümmert, Ressourcen öffnet und gestalterisch an vorhandene Erfahrungen anknüpft. Verhandlungsgegenstand ist vor allem auch die Lebenszukunft. Dies erfordert Respekt vor unkonventionellen Entwürfen und zugleich Mut zu „Perspektiven des Anders-Machens“ (Herriger ebd., S. 79). Deutlich wird dieses Spannungsfeld zwischen Akzeptanz und Destruktion insbesondere bei Klaus Grunwald und Hans Thiersch (2008, S.24): „Respekt gilt der Eigensinnigkeit der Lebenswelt, Destruktion der Kritik und Überwindung der Borniiertheiten der Lebenswelt im Namen ihrer unterdrückten Optionen und freierer Möglichkeiten.“

e) Selbstwirksamkeit

Die „Selbstwirksamkeit“ ist ein schon älteres (z. B. Albert Bandura 1994) und zugleich gegenwärtig nach eigener Einschätzung häufig diskutiertes Konstrukt, das die Annahme einer Person behandelt, inwieweit sie sich Einfluss auf die Gestaltung ihres Lebens und ihres Umfelds zuschreibt. Bandura (ebd., S. 2) zufolge sei „(p)erceived self-efficacy (...) defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives“. Für die Inangriffnahme von Vorhaben bzw. die Verfolgung von Zielen ist es maßgeblich, ob ein Jugendlicher bzw. eine Jugendliche davon ausgeht, dass er bzw. sie selbst einen Beitrag dazu leisten kann. Beeinflusst von dieser Überzeugung, die Teil des Selbstkonzeptes und also auf sich selbst gerichtet ist, ist das Durchhaltevermögen. Es wird postuliert, dass Jugendliche mit einer hohen Erwartung ihrer Selbstwirksamkeit beharrlich an ihren Bewältigungsaufgaben arbeiten. Jugendliche, denen das Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit fehlt, meiden hingegen Aufgaben und lassen sich leichter von ihren Zielen abbringen. Letztlich sind solche Jugendlichen schneller Stress ausgesetzt und neigen zur Verzweiflung.

Deshalb wird angenommen, dass die Ausbildung der Selbstwirksamkeit einer jugendlichen Entwicklung förderlich ist. Bandura (ebd.) ortet den stärksten Beitrag dazu in eigenen Beherrschungs- bzw. Erfolgserfahrungen. Das Abschauen von anderen Personen, die ähnlich agieren wie man selbst und die dadurch reüssieren, ist ein zweites Lernfeld. Ein dritter Zugang sind verbale Aussagen, die Jugendliche dazu bringen können, ihres eigenen Wirkens gewahr zu werden. Angesichts der schwierigen Aufgabe, Jugendliche zu inspirieren, die nur wenig Vertrauen in ihre Selbstwirksamkeit besitzen, wird dazu angeregt, einfache bzw. lösbare Aufgabenstellungen vorzubereiten, um zunächst die Wahrnehmung ihres eigenen erfolgreichen Tuns zu schärfen. Als wichtig erachtet wird außerdem, die Interpretation der eigenen emotionalen und physiologischen Vorgänge zu schulen,

um Fehlinterpretationen vorzubeugen. Eine solche Fehlinterpretation könnte beispielsweise sein, Aufregung als Schwäche und nicht als Dynamisierung zu deuten.

f) Selbstbildung

Bildung, die sich auf die Persönlichkeit bezieht, entsteht stets über die Filter und Prozesse der Person. In diesem Sinn ist jede Bildung „Selbstbildung“ (vgl. Werner Lenz 2011). Bildung wird dabei von Qualifikation unterschieden. Diese dient der instrumentellen Lösung von definierten Aufgaben. Bildung bezieht sich hingegen auf die Sicht und den Umgang mit der Welt insgesamt. In ihr enthalten sind Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit der Lebensrealität und Überlegungen zu ethischen und teleologischen Perspektiven auf die Existenz. Die Selbstbildung moderiert die Schnittstelle zwischen Außen- und Innenwelt.

Zahlreiche Autorinnen und Autoren betonen, dass Bildung nicht nur in formalen Arrangements vermittelt wird (z. B. Thomas Rauschenbach/Wiebken Düx/Erich Sass 2007; Hans-Uwe Otto/Thomas Rauschenbach 2012). Alle Lebenszusammenhänge können Prozesse der Selbstbildung auslösen. Deshalb erscheint es auch bedeutsam, dass Jugendliche sich nicht nur in inhaltlich definierten, formellen Lernräumen bewegen. Es bedarf des Freiraums für Eigensinn und -interesse, um Bildung anzustoßen. Informelles Miteinander ist dafür eine wichtige Voraussetzung (z. B. Peer-Groups, Cliques), positive familiäre Erfahrungen sind förderlich, aber auch Zeit für sich selbst kann ein Boden für eigene Bildungswege sein.

Ausgewählte Belastungen, die auf das Selbst wirken

Das Aufwachsen in der Gesellschaft, in der Familie, in der Schule oder auch in Vereinen führt nicht durchgängig dazu, das Selbst von Jugendlichen stark und in verschiedenen Facetten strahlend zu machen. Oft werden Aufgaben und Erwartungen an Jugend formuliert (z. B. Entwicklungsaufgaben), zugleich bestehen aber Probleme und Belastungen (vgl. Arno Heimgartner 2017). Im Folgenden werden – ungeachtet der Resilienz – einige Belastungen und Bedrohungen für das Selbst aufgezählt, die es irritieren bzw. schwächen können und an deren Überwindung es zu arbeiten gilt:

88

- **Abwertung:** Als problematisch kann schon das Verspotten gelten. Es macht den Jugendlichen bzw. die Jugendliche vor anderen lächerlich. Der Einfluss wird dabei abhängig vom Spottvolumen sein. Generell erscheint das Abwerten ein massives Problem zu sein, z. B.: Du bist dumm. Du bist ungeschickt. Du bist hässlich. Du bist unpassend für diese Welt. Nahezu undurchschaubare Macht- und Rivalitätskämpfe führen dazu, Jugendliche an Schwächen und Defizite zu binden. Aus der alleinigen Orientierung an Leistungsordnungen und aus Nöten der Disziplinierung kann ein Milieu der Unterdrückung entstehen. Krass erscheinen in diesem Zusammenhang generalisierte Aussagen über eine Person, die keinen Ausweg für ein gedeihliches Sein bzw. für eine gedeihliche Entwicklung offenlassen. Problematisch ist dabei nicht zuletzt die Stigmatisierungsgefahr durch Diagnosen. Obwohl sie hilfreich für Maßnahmen der Förderung sein können, greifen sie möglicherweise weit in die Identität von Jugendlichen ein.
- **Disziplinierung:** Die gefühllose Disziplinierung ist per se ein Gefahrenmoment für die Wahrnehmung und Entfaltung eigener Ideen und Interessen. Die Unterwerfung an Vorgaben macht Jugendliche zu wartenden Auftragsempfängerinnen und -empfängern bzw. können sie sich auch in einen permanenten Widerstand stürzen,

um der engen Klammer der Fremdbestimmtheit zu entkommen: Du musst mir gehorchen. Du musst dich mir unterordnen. In der Balance zwischen Kooperation und Selbstbestimmtheit gilt es, ein Partizipationsmilieu zu schaffen, das den Jugendlichen Raum gibt, ihre eigenen Impulse wahrzunehmen und ihnen nachzugehen.

- Negative Prophezeiungen: Die Eingriffe von Aussagen richten sich auch an tiefer liegende Auffassungen über das Selbst und die eigene Lebenskonzeption. So könnten negativen Prophezeiungen („Du bist wie dein Vater, der mit 30 Jahren verunfallt ist“ oder „Du wirst nie eine richtige Arbeit haben“) geglaubt werden und diese könnten destruktiv in das Selbst eindringen. In einer Zeit unsicherer Biografien können negative Prophezeiungen zur Resignation führen.
- Unpassende Lebensregeln: In ihrem Zerstörungsradius nicht zu unterschätzen sind auch skurrile Lebensregeln, die für Außenstehende als solche erkannt werden, aber für Betroffene Bedeutung haben. Dazu zählen etwa: Man soll nur essen, wenn man vorher etwas geleistet hat. Du darfst nicht glücklich sein, denn auf der Welt gibt es so viel Not und Krieg. Wenn ein Erwachsener etwas sagt, hast du still zu sein.
- Antreiber- und Bann-Botschaften: Schwer zu entkommen ist auch den negativen Konsequenzen der u. a. von Ian Stewart und Vann Joines (2014) als „Antreiber- und Bann-Botschaften“ bezeichneten Vorgaben. Sie können in ihrer generellen Form dazu führen, das Leben außerhalb des verträglichen Lebensrhythmus zu gestalten. Beispiele für Antreiber-Botschaften sind: Sei perfekt! Sei brav! Beeil dich! Streng dich an! Bann-Botschaften sind persönlicher und radikaler platziert, z. B. Ohne dich wäre mein Leben schöner gewesen. Solche Aussagen können lebensbedrohend wirken. Ein anderes Beispiel ist: Schaff es nicht! Auf Grundlage des eigenen Scheiterns ist es eine (auch nonverbale) Weitergabe von Eltern an ihre Kinder, die darin gebremst werden,

ihr Leben konstruktiv zu gestalten, Beziehungen zu führen und Ausbildungen abzuschließen.

- **Tabuisierungen:** Verschiedene Formen von Familiengeheimnissen (Sucht, Suizid, Vaterschaft, Kriminalität usw.) können ebenfalls zu massiven Belastungen führen. Sie führen zur Ansicht, dass etwas nicht in Ordnung und zugleich unaussprechlich ist. Die mögliche Normalität und Unterstützungsbedürftigkeit werden nicht in Betracht gezogen. Verschlimmert durch ein exkludierendes Umfeld, wird das Leben beladen und schwer, sodass der Freiraum für selbstbezogene und unbekümmerte Aktivitäten fehlt.
- **Traumatisierungen:** Traumata unterschiedlicher Art (z. B. menschliche Gewalt, Unfälle, Naturkatastrophen) können bleibende Folgen haben. Unter dem Einfluss von Triggern und drohenden Flashbacks wird das Leben zu einem Ausweichen. Verdichtet in der posttraumatischen Belastungsstörung kommt es zu einem psychosomatischen Wiedererleben (u. a. Übelkeit, Herzrasen), zur Vermeidung von Situationen (u. a. auch durch Betäubung) und zu einer überhöhten Wachsamkeit (z. B. Aufregung in Alltagssituationen). Eine Vielzahl an gegensteuernden Haltungen und methodischen Ansätzen ist inzwischen beschrieben: Sicherer innerer und äußerer Ort, Orientierung an Stärken, Triggeranalyse, individueller Notfallkoffer usw. Vielleicht können Jugendzentren bzw. Jugendräume auch sichere Orte sein. Das Konzept des guten Grundes etwa verweist darauf, dass das Verhalten des Jugendlichen in seiner Biografie erlernt wurde und zumindest einmal bedeutsam war.

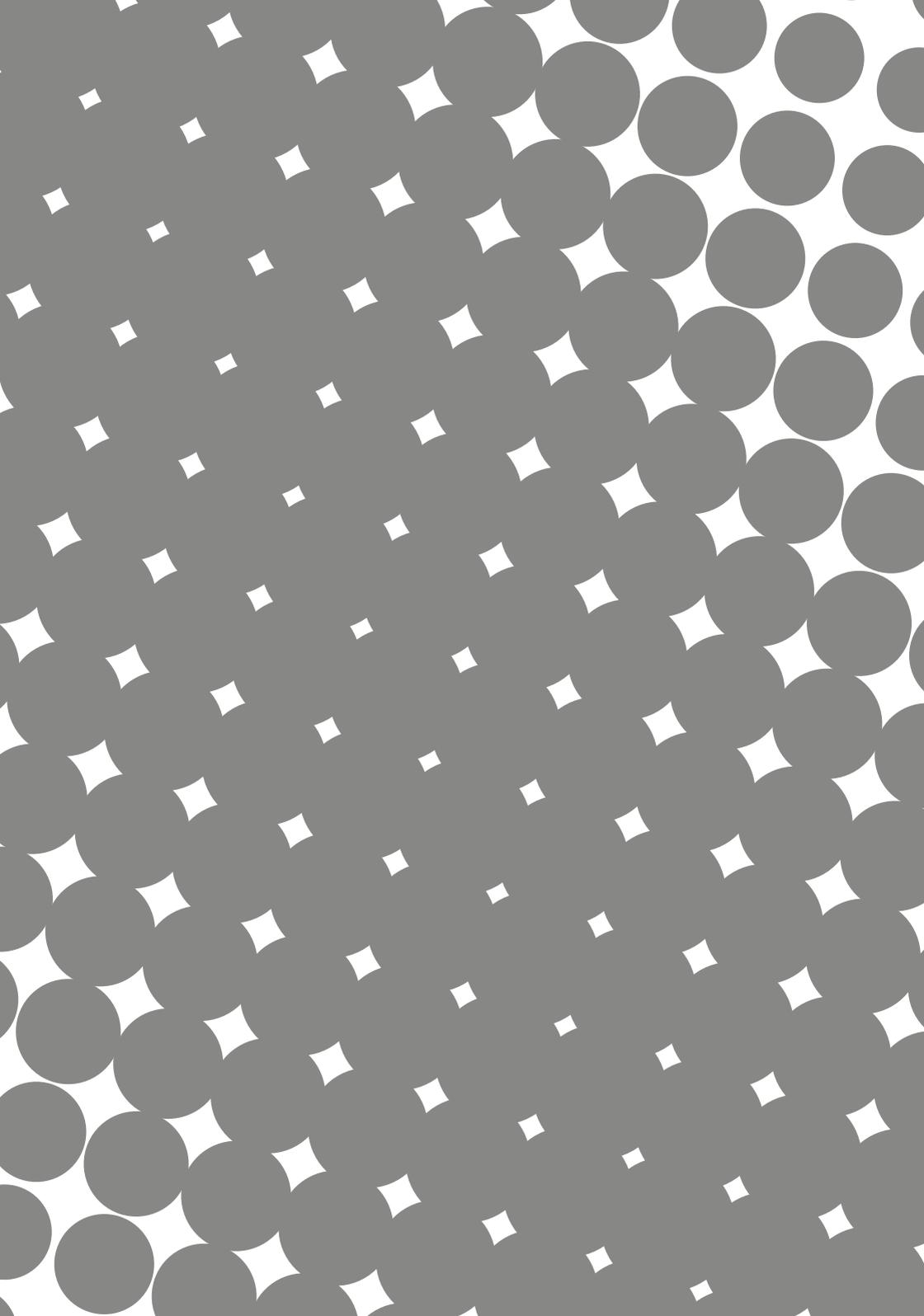
Resümee

Die Offene Jugendarbeit bezieht sich auf das Selbst der Jugendlichen. Das kann in der Beziehungs- und Beratungsarbeit geschehen, es passiert aber auch wesentlich durch das Arrangement. Das Angebot an offenen Räumen und selbstbestimmten Aktivitäten zählt dazu. Maßgeblich sind Haltungen, die in den verschiedenen Kontexten für eine bejahende Lebensführung eintreten, partizipative Zugänge eröffnen und für einen wertschätzenden Umgang miteinander sorgen. Wohlbefinden und positive Erfahrungen in der Gruppe lösen nachhaltige Lernprozesse aus. Schließlich ist es auch die Jugendarbeiterin bzw. der Jugendarbeiter selbst, die oder der mit ihrem oder seinem Vorleben für ein Rollenmodell sorgt, wie man es in einer unübersichtlichen und manchmal auch destruktiven Welt schaffen kann, das Selbst zu pflegen. Viele Bezüge wie die Geschlechtergerechtigkeit oder Antirassismus sind Zeichen für eine wohlwollende Sozialgestaltung, die wiederum Sicherheit und Geborgenheit vermitteln kann und auf diese Weise manchmal Belastungen zu kompensieren bzw. aufzulösen imstande ist. Denn bei allen Forderungen an die Jugend scheint es doch so zu sein, dass eine zentrale Aufgabe, die eng mit dem Menschsein verbunden ist, die existenzielle Verantwortung bzw. die Selbstsorge ist.

Literatur

- BAG Traumapädagogik (2011): Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Positionspapier der BAG Traumapädagogik, Gnarrenburg.
- Bandura, Albert (1994): Self-efficacy. In: Ramachaudran, V. S. (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*, San Diego).
- Böhnisch, Lothar (1997): *Sozialpädagogik der Lebensalter*. Eine Einführung, Weinheim und München.
- Frank, Manfred (2002): *Selbstgefühl: Eine historisch-systematische Erkundung*, Frankfurt am Main.
- Grundwald, Klaus / Thiersch, Hans (Hrsg.) (2008): *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern*, Weinheim und München.
- Harris, Thomas A. (1973): *Ich bin o.k. Du bist o.k.* Reinbek bei Hamburg.
- Heimgartner, Arno (2009): *Komponenten einer prospektiven Entwicklung der Sozialen Arbeit*, Wien.
- Heimgartner, Arno (2017): Probleme von Jugendlichen. In: *koje – Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung* (Dachverband für Offene Jugendarbeit in Vorarlberg) (Hrsg.) (2017); 156 starke Impulse. Zehn Jahre Jugendsozialarbeit im Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit in Vorarlberg, Bregenz, S. 17–28.
- Juul, Jesper (2015): *Familienberatung. Worauf es ankommt, wie es gelingt*, München.
- Herriger, Norbert (2006): *Empowerment in der Sozialen Arbeit*, Stuttgart.
- Lenz, Werner (2011): *Wertvolle Bildung. Kritisch ... Skeptisch ... Sozial ...*, Wien.

- Nussbaum, Martha (1999): *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*, Frankfurt am Main.
- Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas (2012): *Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*, Wiesbaden.
- Rauschenbach, Thomas / Düx, Wiebken / Sass, Erich (Hrsg.) (2007): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*, Weinheim und München.
- Schröer, Wolfgang (2008): *Der politische Auftrag der Jugendarbeit in der Bürgergesellschaft*. In: Verein Wiener Jugendzentren (Hrsg.) (2008): *Partizipation. Zur Theorie und Praxis politischer Bildung in der Jugendarbeit*. Wien, S. 48–53.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2017): *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – Ein Lehrbuch*, Bad Heilbrunn.
- Stewart, Ian / Joines, Vann (2014): *Die Transaktionsanalyse. Eine Einführung*, Freiburg im Breisgau.
- Valtl, Karl-Heinz (2013): *Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter*. In: Schmidt, Renate-Berenike / Sielert, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 125–140.



VON DER (UN-)MÖGLICHKEIT ERWACHSEN ZU WERDEN

Junge Menschen wachsen heute in einer Gesellschaft auf, die von der Pluralisierung der Lebensstile, Werthaltungen und Ziele gekennzeichnet ist und in der sich die sozialstrukturell gegebenen objektiven Lebenschancen höchst unterschiedlich darstellen. Die einschlägige Fachliteratur zeigt ein deutlich verändertes Profil des Erwachsenwerdens unter den aktuellen spätmodernen Lebensbedingungen (vgl. Arnett 2002; 2004; Csikszentmihalyi & Schneider 2000; Côté 2000; Côté & Levine 2002; Furlong & Cartmel 2007, Göppel 2005; 2007). In einer solchen Gesellschaft wird die Lebensgestaltung zu einem risikoreichen Unternehmen, bei dem das Subjekt sich immer weniger auf vorgegebene Normen und Modelle beziehen kann. Der tiefgreifende soziokulturelle Umbruch, der sich gegenwärtig vollzieht, zeigt gerade bei Heranwachsenden seine „Kostenseite“. Die Lebenssituation von Jugendlichen ist heute in der sozialen Lebenswelt durch eine eigentümliche Spannung gekennzeichnet: Einerseits sind auch schon für Jugendliche die Freiheitsgrade zur Gestaltung der eigenen individuellen Lebensweise sehr hoch. Andererseits werden aber diese „Individualisierungschancen“ erkaufte durch die Lockerung sozialer

und kultureller Bindungen. Der Weg in die moderne Gesellschaft ist, so gesehen, auch ein Weg in eine zunehmende soziale und kulturelle Ungewissheit, in moralische und wertemäßige Widersprüchlichkeit und in eine erhebliche Zukunftsunsicherheit.

Wenn die aktuelle Identitätsgewinnung von Heranwachsenden zum Thema wird, ist es zunächst erforderlich, die Entwicklungsherausforderungen des Jugendalters zu thematisieren, die in einer Gesellschaft sich auflösender Normalbiographien komplexer und widersprüchlicher werden.

1. Entwicklungsaufgaben des Jugendalters heute

Die Vorstellung, dass die Jugendphase eine historisch invariante Etappe in der Entwicklung eines Menschen bildet, wird durch die aktuelle Entwicklung deutlich widerlegt, und von der Jugendforschung wird gerade für die Gegenwart ein bemerkenswerter Wandel konstatiert: „Kinder und Jugendliche müssen heute stabile und kohärente Identitäten ausbilden, was angesichts der ‚flüchtigen Moderne‘ (Bauman 2003) immer schwieriger wird. Sie müssen in kürzerer Zeit mehr Wissen und mehr Kompetenzen erwerben als noch vor zwanzig Jahren. Anders formuliert: Die typischen Entwicklungsaufgaben des Kindes- und Jugendalters sind für die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen angewachsen und müssen schneller erledigt werden“ (Lüders 2007, S. 5).

Jugend im Sinne des Wortes verstanden als eine eigenständige Lebensphase, die die Heranwachsenden beider Geschlechter und aller sozialen Klassen und Milieus umfasst, ist ein historisch vergleichsweise junges Phänomen, das erst im 20. Jahrhundert seine heute vertraute Form annahm. Dabei war und ist bis in die Gegenwart hinein das Verständnis von Jugend immer auch durchzogen von sich wandelnden Erwartungen an Jugendliche und von gesellschaftlichen

Normierungen einerseits und andererseits tiefgreifenden Umgestaltungen der Selbstwahrnehmungen und Auseinandersetzungsprozesse aufseiten der Jugendlichen selbst, die sich nicht zuletzt auch auf die Aspekte Gesundheit und Sexualität beziehen. Eingang finden die öffentlichen Erwartungen in vielfältigen Formen. Neben weithin akzeptierten Moralvorstellungen finden derartige Erwartungen ihren Niederschlag z. B. in den institutionellen Arrangements (z. B. im Aufbau der Lehrpläne und den schulischen Didaktiken) und den gesetzlichen Vorgaben und Verordnungen (z. B. in Bezug auf Strafmündigkeit, Geschäftsfähigkeit, Jugendschutz etc.). Jugendlichen begegnen sie in Form konkreter, mehr oder weniger alltäglich erfahrbarer Erwartungen.

Neben den biologisch bedingten Veränderungen muss vor allem auf die sozioökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen und verfügbaren Ressourcen einerseits sowie die individuellen Muster der Lebensführung bzw. der Bewältigung des Alltags andererseits hingewiesen werden. Dazu gehört auch, mit den größeren eigenen Handlungsspielräumen und den vielfältigen neuen Eindrücken und Ausdrucksmöglichkeiten umgehen zu lernen. Vor diesem Hintergrund spielen eigene personale Ressourcen eine bedeutende Rolle, die für das ganze Leben, vor allem aber auch für das Jugendalter bedeutsam werden. Diese umfassen selbstbezogene Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen, die in Alltagssituationen entstehen, in denen Heranwachsende eigene Optionen entwickeln und erproben können. Sie können auf diese Weise in ihren Lebenswelten Grundlagen für ihre Handlungsfähigkeit und ein Vertrauen in die eigene Handlungswirksamkeit erwerben. Von einer stabilen selbstbezogenen Kontrollüberzeugung lässt sich dann sprechen, wenn die Heranwachsenden weitgehend überzeugt sind, dass eintretende Ereignisse wesentlich das Ergebnis eigenen Handelns beeinflussen bzw. durch dieses zu steuern sind. Sogar in der Bewältigung enttäuschender Situationen durch eigene Aktivität oder durch den Rückgriff auf die Kompetenz Erwachsener entwickeln Kinder und Jugendliche

Vertrauen in die eigene Person (Egle/Hoffmann 2000; Werner 2007). Selbstwirksamkeit gilt als ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal, es umschreibt die allgemeine Überzeugung von der eigenen Kompetenz, herausfordernde Situationen aktiv und positiv zu bewältigen (Bandura 1997). Positive Selbstwirksamkeitserfahrungen erleichtern Kindern und Jugendlichen den Umgang mit potenziell belastenden Ereignissen und steuern zukünftiges Problemlöseverhalten. Positive Selbstwirksamkeitserwartungen haben darüber hinaus einen förderlichen Effekt auf die psychische Gesundheit und wirken sich auch auf die Bewältigung von (schulischen) Aufgaben positiv aus. So orientieren sich Kinder und Jugendliche mit einer solchen Persönlichkeitstendenz an anspruchsvollen Zielen und unternehmen große Anstrengungen, um diese Ziele auch bei auftretenden Schwierigkeiten, die sie als Herausforderung für die eigene Person interpretieren, beizubehalten. Jugendliche sind nicht als passive Objekte stürmischer Entwicklungen und gesellschaftlichen Drucks zu verstehen, sondern im Zusammenspiel mit den genannten Aspekten als aktive Akteurinnen und Akteure. Fend spricht von „Jugendlichen als Werke ihrer selbst“ (2001, S. 205 ff.). Aus diesen je individuellen Gemengelagen ergeben sich sehr unterschiedliche Wege durch die Jugendphase.

Mit dem Konzept der alterstypischen Entwicklungsaufgaben für Jugendliche in der Adoleszenz wird seit einigen Jahrzehnten versucht, die notwendige Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit den gesellschaftlichen Erwartungen und den normierenden Bildern des Jugendalters prägnant zu bündeln. In der Fachliteratur existiert mittlerweile eine Reihe von Vorschlägen, welche denn nun die typischen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters in der Gegenwart sind. Auch wenn sich diese im Detail und in der Sortierung unterscheiden, so lassen sich doch für die Jugendphase charakteristische Entwicklungsaufgaben ausmachen. Auf der Basis eines breiten Forschungsüberblicks unterscheidet z. B. Fend (2001) folgende sieben Aufgaben: Den Körper bewohnen lernen, den Umgang mit Sexualität lernen, den Umbau der sozialen Beziehungen, den Umbau der Leistungsbereit-

schaft: Schule als Entwicklungsaufgabe, die Berufswahl, Bildung und Identitätsarbeit. In einem knappen Systematisierungsversuch nennt Fend fünf Kernthemen der Adoleszenz: Selbst, Körper und Sexualität, Beziehungen zu Eltern und Peers, Leistung und Beruf sowie Kultur und Gesellschaft (Fend 2001, S. 414). Die Auseinandersetzung mit diesen Kernthemen bzw. ihre Bewältigung erfolgt in unterschiedlichen Formen, nicht selten kognitiv, immer auch emotional, häufig willentlich. Als gesundheitsrelevante Entwicklungsthemen für das Jugendalter lassen sich vor allem folgende drei Aspekte ausmachen:

- Den Körper spüren
- Die Grenzen suchen
- Eine eigene Identität finden

Den Körper spüren

Wie wohl kaum eine andere biografische Veränderung markieren die hormonellen und körperlichen Veränderungen den Beginn der Pubertät und der Jugendphase. Dabei spielen äußerliche Veränderungen (Größenwachstum, Ausprägung der sekundären Geschlechtsmerkmale und Geschlechtsreife) ebenso eine Rolle wie komplexe psychische Dynamiken und die vielschichtigen Reaktionen der Umwelt. Befunde aus der Neurobiologie belegen, dass Gehirnstrukturen in dieser Zeit grundlegend umgebaut und neue Lernprozesse möglich werden (vgl. Wietasch 2007). Dabei werden insbesondere die äußerlich sichtbaren Veränderungen des Körpers zum Gegenstand zum Teil ängstlicher eigener wie auch fremder kritischer Beobachtung und, soweit möglich, zum Objekt bewusster Gestaltung, zum Teil aber auch bewusster Negierung. Daneben gewinnen in Zusammenhang mit der sexuellen Reifung und dem wachsenden Interesse an sexueller Attraktivität Schönheitsideale ebenso wie das Interesse, „etwas aus sich zu machen“ an Bedeutung. Körperästhetik, Inszenierungen und Prä-

sentationen beanspruchen viel Raum (vgl. Misoch 2007); das Ausprobieren der Geschlechterrollen und erster sexueller Annäherungen prägen den Alltag bis in die kleinsten Nischen. Körpererfahrungen und Körpererleben werden in dieser Phase in vielfältiger Form zum Ausgangs- und Bezugspunkt von Wohl- und Unwohlbefinden, von positiver Weltzuwendung wie auch von quälenden Anstrengungen, Krisen und neuen Risiken. Dabei differieren die Muster der Körperwahrnehmung und des Umgangs mit ihm sowie das Sexualverhalten nach sozialen Lagen, kulturellen Hintergründen sowie zwischen den Geschlechtern erheblich.

Der zentrale Stellenwert, der der Körpererfahrung im Jugendalter zukommt, wird nicht zuletzt daran erkennbar, dass für nicht wenige Jugendkulturen Körperlichkeit in ihren jeweiligen Facetten das Zentrum der jeweiligen Szene und ihrer vorrangigen Freizeitbeschäftigung darstellt (Hitzler u. a. 2005; Neumann-Braun & Richard 2005). Die Identifikation von Jugendlichen mit bestimmten Jugendkulturen kann problematisch erscheinen, bedeutet aber auch die Partizipation an bestimmten Mustern der sozialen Interaktion. Die dort meist erfahrene soziale Unterstützung, Nähe und Akzeptanz in der Gruppe stellen wichtige Ressourcen für die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls und die soziale Kompetenz von Jugendlichen dar (Ezzell u. a. 2000). Aus dieser Perspektive kann die Phase der Adoleszenz auch als zweite Chance gesehen werden, innerhalb derer frühere Kindheitserfahrungen modifiziert und korrigiert werden können (Erdheim 1983; Bloss 1973). So können beispielsweise in der frühen Kindheit entstandene Kommunikationsstörungen zwischen Eltern und ihren Kindern durch die Teilhabe an anderen kulturellen symbolischen Systemen, z. B. in der Gleichaltrigengruppe, modifiziert statt fixiert werden (vgl. Erdheim 1983).

Eine zu den Eltern und anderen wichtigen Erwachsenen komplementäre Ressource stellen die Gleichaltrigen dar, bieten sie doch vor allem in Bezug auf die altersspezifischen Themen der Jugendlichen und die jugendtypischen Entwicklungsaufgaben eine bessere Bühne als die

Erwachsenen. Gleichwohl können diese Erfahrungen eine fehlende Unterstützung durch die Eltern sowie durch externe erwachsene Bezugspersonen wie Lehrerinnen oder Lehrer oder Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die u. a. positive Rollenmodelle anbieten (Heller u. a. 1999) oder auch bei der Berufsfindung unterstützend wirken, nur bedingt kompensieren (van Aaken u. a. 1996). Soziale Unterstützung wirkt sich körperlich und psychisch entlastend aus (van Aaken u. a. 1996), insbesondere auch bei Heranwachsenden, die eine chronische Erkrankung oder ein kritisches Lebensereignis (z. B. Erkrankung der Eltern oder Missbrauchserfahrungen) zu bewältigen haben (Ezzell u. a. 2000), und sie erleichtert zudem ein positives Gesundheitsverhalten (Bettge 2004). Dabei ist die Qualität sozialer Unterstützung entscheidender als deren Quantität (Schnabel 2001).

Grenzen suchen

Es gehört zum bislang weitgehend akzeptierten Common Sense, dass Jugendliche ihre Grenzen erproben müssen. Nicht nur die körperlichen und psychischen Veränderungen, sondern auch die sich öffnenden gesellschaftlichen Spielräume sowie schließlich die Notwendigkeit, eine eigene Position in der Welt finden zu müssen, erfordern geradezu das Ausloten der eigenen individuellen sowie der gesellschaftlich gesetzten Grenzen. Hinzu kommt, dass spätmoderne Gesellschaften mit ihren diffusen Normierungen, inneren Widersprüchen und zahlreichen Doppelbödigkeiten nicht mehr einfach Anpassungen an vorgegebene Muster der Lebensführung ermöglichen, sondern jeden Einzelnen und jede Einzelne zwingen, sich individuell ihren Weg durch die mannigfaltigen Optionen zu bahnen. Das vielfältige, wenig gesundheitsförderliche Risikoverhalten, z. B. in Form von Extremsport, Magersucht, Ritzen, Probieren von Drogen, Rauschtrinken (Raithel 2001), und die Bereitschaft zu extremen körperlichen Belastungen sind in diesem Sinne ebenso als Formen des Auslotens von Handlungsräumen und des Suchens nach Grenzen

zu verstehen, wie die vielen Formen abweichenden Handelns, sei es in Form delinquenten bzw. strafrechtlich relevanten Handelns oder psychopathologischer Verhaltensweisen. Grenzen zu suchen bedeutet schließlich, sich im sozialen Netz zwischen Elternhaus, Schulumwelt, Peergroup und virtuellen Welten zu positionieren und die dabei jeweils gültigen Regeln akzeptieren bzw. deren Spielräume ausloten zu lernen.

Eine eigene Identität finden

Eng mit den zuvor genannten Entwicklungsthemen ist schließlich die zentrale Herausforderung der Jugendphase zu sehen, die Entwicklung einer eigenen Identität, die mit der Beantwortung der Frage „Wer bin ich?“ verknüpft ist. Damit sind für die Jugendlichen existenzielle Grund- und Sinnfragen angesprochen, die besonders in dieser Lebensphase eine zentrale Rolle spielen. Die Beschäftigung mit Religion, Transzendenz, Tod, aber auch grundlegende Erfahrungen wie Angst, Bedrohung, Verzweiflung, Hoffnung und Zuversicht nehmen deshalb einen breiten Raum ein. Die Frage nach der eigenen Identität tangiert aber auch die vielen Teilaspekte von Identität – also z. B. die Geschlechtsidentität (wer bin ich als Junge bzw. als Mädchen?) – oder die verschiedenen Bezüge zur Welt und die individuell jeweils verfügbaren und zugänglichen Wissensbestände und Kompetenzen in sachlichdinglicher, kultureller, sozialer und subjektiver Hinsicht (Deutscher Bundestag 2005). Gesellschaftlich wird dabei – trotz aller ungebrochen wirksamen Individualisierungs-, Pluralisierungs-, Entgrenzungs- und spätmodernen Vergesellschaftungsprozesse (Keupp u. a. 20135) – von Jugendlichen erwartet, eine im Kern relativ kohärente Identität auszubilden. Identität wird hier verstanden als ein permanenter Aushandlungsprozess, in dem das Individuum versucht, über Handlungen bzw. Verhalten eine Übereinstimmung zwischen der eigenen Selbstwahrnehmung und eigenen – antizipierten – Verhaltensstandards zu erreichen („Identitätsarbeit“). Der Begriff der

„Identität“ umfasst nicht nur Werte und Ziele sowie Vorstellungen darüber, wer man ist, sondern auch über die eigenen Fähigkeiten. Damit ist „Identität“ auch für die Entwicklung des Kohärenzsinn (Antonovsky 1997) von großer Bedeutung. Zentrales Ziel des Identitätsprozesses ist das (immer wieder erneute) Erreichen eines positiven Selbstwertgefühls und einer allgemeinen Handlungsfähigkeit, die die Grundlage für die Lebensbewältigung und damit die Basis für Gesundheit bilden. Wenn es einem Jugendlichen gelingt, eigene Identitätsziele zu erreichen, etwa, indem er vorhandene Stressoren (z. B. Arbeitsplatzverlust) als Herausforderung annimmt und positiv bewältigt, dann kann Identität selbst zu einer gesundheitsförderlichen Ressource im Umgang mit Stress und Krisen werden (Höfer 2000).

2. Identitätsfindung als risikoreicher Prozess

Die aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen lassen das „Aufwachsen heute“ (Göppel 2007) zu einer Konstellation „riskanter Chancen“ (Keupp 1988) werden. Es eröffnen sich in diesen Wandlungsprozessen durchaus neue Gestaltungsmöglichkeiten im eigenen Lebensentwurf und in der alltäglichen Lebensführung. Gleichzeitig wachsen aber auch die Risiken des Scheiterns, denn die Bedingung für eine selbstbestimmte Nutzung dieser Chancen, für die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Handlungsmächtigkeit, ist die Verfügung über Kompetenzen und Ressourcen, die für viele Heranwachsende nicht erreichbar sind. Die institutionellen Ressourcen aus den Bildungs-, Jugendhilfe- und Gesundheitssystemen sind in ihrer gegenwärtigen Gestalt nur unzureichend in der Lage, die person- und milieugebundenen Ressourcen so zu fördern und zu kompensieren, dass von einer Ressourcengerechtigkeit gesprochen werden könnte. Insofern tragen sie ihrerseits zur Risikoerhöhung bei.

Um eine stimmige Identität ausbilden zu können, suchen und brauchen Jugendliche Herausforderungen und Grenzen. Sie benötigen

genügend soziale Lern- und Erfahrungsräume auch jenseits von Schule und Elternhaus, in denen sie zum einen den eigenen Körper und die eigene Sexualität ausprobieren und spüren können, um so zu lernen, ihren Körper anzunehmen und zu „bewohnen“ (Fend 2001, S. 222 ff.), statt, wie insbesondere bei Mädchen zu beobachten, sich verstärkt (durch mediale Vorbilder) besonders mit den vermeintlich negativen Aspekten des eigenen Körpers zu beschäftigen. Hier bewusst Verschiedenheit zu akzeptieren, könnte es auch Mädchen und Jungen mit Behinderungen erleichtern, diese Aufgabe zu bewältigen. Sie brauchen weiterhin genügend Möglichkeiten, um in ihrem Freundeskreis ihren jugendkulturellen Interessen und Praxen nachzugehen, die ihnen Abgrenzung und die Ausbildung von Eigenständigkeit ermöglichen.

Jugendliche bedürfen außerdem der Unterstützung bei ihrer Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich und medial vermittelten Botschaften des „Alles ist möglich“, denn Jugendliche in dieser Altersphase sind mit der unumgänglichen Herausforderung konfrontiert, eine für sie stimmige Balance zwischen ihren Vorstellungen und Bedürfnissen und den hierfür vorhandenen Möglichkeiten und Grenzen zu finden. Auch in Bezug auf den Konsum von Tabak und Alkohol müssen Jugendliche ihre Normen finden, da diese aufgrund der durch Taschengeld und eigene Einkünfte erweiterten Finanzspielräume vieler Heranwachsender zu bezahlbaren, weit verbreiteten und leicht zugänglichen „Alltagsdrogen“ geworden sind. Da diese Drogen zugleich einen Risikofaktor auf der Suche nach eigener Identität in einer Phase des Übergangs und der Suche nach Orientierung darstellen, benötigen Jugendliche auch hier Hilfen für den Erwerb der nötigen „Lebenskompetenzen“ im Umgang damit.

Moderne Kommunikations- und Informationstechnologien erlauben mobiles und vielfach unbegrenztes Konsumieren und Verbreiten jugendgefährdender Inhalte. Jugendliche sind daher von Seiten des Gesetzgebers auf einen in den alltäglichen Lebensbezügen Heranwachsender funktionierenden Jugendschutz bzw. Jugendmedienschutz

angewiesen. Um mit den sich anbietenden riskanten Freiheiten zurechtzukommen, brauchen Jugendliche auch hier Lebenskompetenzen, die ihnen neben dem Elternhaus in Settings der (non-)formalen Bildung, z. B. in der Schule und in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, vermittelt werden können.

Insgesamt sollten Jugendliche Lebens- und Erfahrungsräume nicht missen, wie sie ihnen beispielsweise in Form der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit zur Verfügung stehen, in denen sie sich jenseits des medialen „Mainstreams“ mit ihren Stärken und Schwächen erleben, aber auch Grenzen austesten können. Dadurch wird es Heranwachsenden möglich, vielfach noch unentdeckte Aspekte des Selbst zu einem realitätstauglichen Bild der eigenen Person (Identität) zusammenzufügen.

Die folgende These fasst diese Überlegungen zusammen:

Reflexive Identitätsarbeit ist für Heranwachsende eine besonders zentrale Entwicklungsaufgabe. Sie hat als Bedingung und als Ziel die Schaffung von Lebenskohärenz. In früheren gesellschaftlichen Epochen war die Bereitschaft zur Übernahme vorgefertigter Identitätspakete das zentrale Kriterium für Lebensbewältigung. Heute kommt es auf die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit an, also auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation, zum „Selbsttätigwerden“ oder zur „Selbsteinbettung“. Das Gelingen dieser Identitätsarbeit bemisst sich für das Subjekt von innen an dem Kriterium der Authentizität und von außen am Kriterium der Anerkennung. Die Vorstellung von Identität als fortschreitende und abschließbare Kapitalbildung wird zunehmend abgelöst durch die Idee, dass es bei Identität um immer wieder neu zu gestaltende „Projektentwürfe des eigenen Lebens“ geht.

3. Ressourcen der Identitätsarbeit

Welche Ressourcen werden denn nun benötigt, um selbstbestimmt und selbstwirksam eigene Wege in einer so komplex gewordenen Gesellschaft gehen zu können? Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich die folgenden nennen:

106

1. Urvertrauen zum Leben
 2. Dialektik von Bezogenheit und Autonomie
 3. Entwicklung von Lebenskohärenz
 4. Schöpfung sozialer Ressourcen durch Netzwerkbildung
 5. Materielles Kapital als Bedingung für Beziehungskapital
 6. Demokratische Alltagskultur durch Partizipation
 7. Selbstwirksamkeitserfahrungen durch Engagement
- Für die Gewinnung von Lebensouveränität ist lebensgeschichtlich in der Startphase des Lebens ein Gefühl des Vertrauens in die Kontinuität des Lebens eine zentrale Voraussetzung, ich nenne es ein Urvertrauen zum Leben. Es ist gründet in der Erfahrung, dass man gewünscht ist, dass man sich auf die Personen, auf die man existenziell angewiesen ist, ohne Wenn und Aber verlassen kann. Es ist das, was die Bindungsforschung eine sichere Bindung nennt, die auch durch vorübergehende Abwesenheit von Bezugspersonen und durch Konflikte mit ihnen nicht gefährdet ist.
 - Eine Bindung, die nicht das Loslassen ermutigt, ist keine sichere Bindung, deswegen hängt eine gesunde Entwicklung an der Erfahrung der Dialektik von Bezogenheit und Autonomie. Schon Erikson hat aufgezeigt, dass Autonomie nur auf Grundlage eines gefestigten Urvertrauens zu gewinnen ist. Die Psychoanalytikerin Jessica Benjamin (1993) verdeutlicht in ihrem so wichtigen Buch

„Die Fesseln der Liebe“, dass sich gerade im Schatten der Restbestände patriachaler Lebensformen Frauen und Männer in je geschlechtsspezifischer Vereinseitigung dem Pol Bezogenheit oder Autonomie zuordnen und so die notwendige Dialektik zerstören. Herauskommt das Jammergeheul misslingender Beziehungen: „Du verstehst mich nicht!“

- Lebenskompetenz braucht einen Vorrat an „Lebenskohärenz“. Aaron Antonovsky (1997) zeigt in seinem salutogenetischen Modell nicht nur die individuelle identitäts- und gesundheitsbezogene Relevanz des „sense of coherence“ auf, sondern hinterlässt auch Vorarbeiten zu einem Familienkohärenzgefühl. Werte und Lebenssinn stellen Orientierungsmuster für die individuelle Lebensführung dar. Sie definieren Kriterien für wichtige und unwichtige Ziele, werten Handlungen und Ereignisse nach gut und böse, erlaubt und verboten. Traditionelle Kulturen lassen sich durch einen hohen Grad verbindlicher und gemeinsam geteilter Wertmaßstäbe charakterisieren. Individuelle Wertentscheidungen haben nur einen relativ geringen Spielraum. Der gesellschaftliche Weg in die Gegenwart hat zu einer starken Erosion immer schon feststehender Werte und zu einer Wertepluralisierung geführt. Dies kann als Freiheitsgewinn beschrieben werden und bedingt, die Subjekte der Gegenwart als „Kinder der Freiheit“ zu charakterisieren. Die „Kinder der Freiheit“ werden meist so dargestellt, als hätten sie das Wertesystem der Moderne endgültig hinter sich gelassen. Es wird als „Wertekorsett“ beschrieben, von dem man sich befreit habe, und nun könnte sich jede und jeder ihren eigenen Wertecocktail zurechtmixen. Das klingt nach unbegrenzten Chancen der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Aber diese Situation beschreibt keine frei wählbare Kür, sondern stellt eine Pflicht dar, und diese zu erfüllen, erfordert Fähigkeiten und Kompetenzen, über die längst nicht alle Menschen in der reflexiven Moderne verfügen.

- Wenn wir die sozialen Baumeisterinnen und Baumeister unserer eigenen sozialen Lebenswelten und Netze sind, dann ist eine spezifische Beziehungs- und Verknüpfungsfähigkeit erforderlich. Nennen wir sie „soziale Ressourcen“. Der Bestand immer schon vorhandener sozialer Bezüge wird geringer und der Teil unseres sozialen Beziehungsnetzes, den wir uns selbst schaffen und den wir durch Eigenaktivität aufrechterhalten (müssen), wird größer. Nun zeigen die entsprechenden Studien, dass das moderne Subjekt keineswegs ein „Einsiedlerkrebs“ geworden ist, sondern im Durchschnitt ein größeres Netz eigeninitiiierter sozialer Beziehungen aufweist, als es seine Vorläufergenerationen hatten: Freundeskreise, Interessengemeinschaften, Nachbarschaftsaktivitäten, Vereine, Selbsthilfegruppen, Initiativen. Es zeigt sich jedoch auch, dass sozioökonomisch unterprivilegierte und gesellschaftlich marginalisierte Gruppen hinsichtlich dieser gesellschaftlich zunehmend geforderten eigeninitiativen Beziehungsarbeit offensichtlich besondere Defizite aufweisen. Die sozialen Netzwerke von Arbeiterinnen und Arbeitern etwa sind in den Nachkriegsjahrzehnten immer kleiner geworden. Von den engmaschigen und solidarischen Netzwerken der Arbeiterfamilien, wie sie noch in den 50er-Jahren in einer Reihe klassischer Studien aufgezeigt wurden und in der Studentenbewegung teilweise romantisch überhöht wurden, ist nicht viel übrig geblieben. Das „Eremitenklima“ ist am ehesten hier zur Realität geworden. Unser „soziales Kapital“, die sozialen Ressourcen, sind ganz offensichtlich wesentlich mitbestimmt von unserem Zugang zu „ökonomischem Kapital“. Für offene, experimentelle, auf Autonomie zielende Identitätswürfe ist die Frage nach sozialen Beziehungsnetzen von allergrößter Bedeutung, in denen Menschen zu selbstbestimmten Identitätsmustern ermutigt werden. Sie benötigen demnach „Kontexte sozialer Anerkennung“. Da gerade Menschen aus sozial benachteiligten Schichten nicht nur besonders viele Belastungen zu verarbeiten haben und die dafür erforderlichen Unterstützungsressourcen in ihren

Lebenswelten eher unterentwickelt sind, halte ich die gezielte professionelle und sozialstaatliche Förderung der Netzwerkbildung bei diesen Bevölkerungsgruppen für besonders relevant.

- Ein offenes Identitätsprojekt, in dem neue Lebensformen erprobt und eigener Lebenssinn entwickelt werden, bedarf materieller Ressourcen. Hierin liegt das zentrale und höchst aktuelle sozial- und gesellschaftspolitische Problem. Eine Gesellschaft, die sich ideologisch, politisch und ökonomisch fast ausschließlich auf die Regulationskraft des Marktes verlässt, vertieft die gesellschaftliche Spaltung und führt auch zu einer wachsenden Ungleichheit der Chancen an Lebensgestaltung. Dabei holt uns immer wieder die klassische soziale Frage ein. Fähigkeit zu und Erprobung von Projekten der Selbstorganisation sind ohne ausreichende materielle Absicherung nicht möglich. Ohne Teilhabe am gesellschaftlichen Lebensprozess in Form sinnvoller Tätigkeit und angemessener Bezahlung wird Identitätsbildung zu einem zynischen Schwebezustand, den auch ein „postmodernes Credo“ nicht zu einem Reich der Freiheit aufwerten kann. Dieser Punkt ist von besonderer sozialpolitischer Bedeutung. In allen Wohlfahrtsstaaten beginnen starke Kräfte, die konsensuellen Grundlagen der Prinzipien der Solidargemeinschaft zu demontieren. Das spricht Zygmunt Bauman (1998) in seiner Analyse an: „Der Sozialstaat war darauf ausgerichtet, eine Schicksalsgemeinschaft dadurch zu institutionalisieren, dass seine Regeln für jeden Beteiligten (jeden Bürger) gleichermaßen gelten sollten, so dass die Bedürftigkeit des einen verrechnet würde mit dem Gewinn des anderen.“ (S. 297) Wie Bauman aufzeigt, gefährdet gegenwärtig der universalisierte Kapitalismus und seine ökonomische Logik das Solidarprinzip: „War der Aufbau des Sozialstaates der Versuch, im Dienste der moralischen Verantwortung ökonomisches Interesse zu mobilisieren, so decouviert die Demontage des Sozialstaates das ökonomische Interesse als Instrument zur Befreiung des politischen Kalküls von moralischen Zwängen“ (ebd.). Dramatische Worte

wählt Bauman für das erkennbare Resultat dieses „Paradigmenwechsels“: „Die gnadenlose Pulverisierung der kollektiven Solidarität durch Verbannung kommunaler Leistungen hinter die Grenzen des politischen Prozesses, die massive Freigabe der Preisbindung bei lebenswichtigen Gütern und die politisch geförderte Institutionalisierung individueller Egoismen zum letzten Bollwerk sozialer Rationalität zu haben, (hat) ein veritables ‚soziales München‘ bewirkt“ (S. 298). Die intensive Suche nach zukunftsfähigen Modellen „materieller Grundsicherung“ sei von höchster Wertepriorität. Die Koppelung sozialstaatlicher Leistungen an die Erwerbsarbeit erfülle dieses Kriterium immer weniger.

- Nicht mehr die Bereitschaft zur Übernahme fertiger Pakete des „richtigen Lebens“, sondern die Fähigkeit zum Aushandeln ist notwendig: Wenn es in unserer Alltagswelt außer einigen Grundwerten keine unverrückbaren, allgemein akzeptierten Normen mehr gibt, wenn wir keinen Knigge mehr haben, der uns für alle wichtigen Lebenslagen das angemessene Verhalten vorgeben kann, dann müssen wir die Regeln, Normen, Ziele und Wege beständig neu aushandeln. Das kann nicht in Gestalt von Kommandosystemen erfolgen, sondern erfordert demokratische Willensbildung, verbindliche Teilhabechancen im Alltag, in den Familien, in der Schule, Universität, in der Arbeitswelt und in Initiativ- und Selbsthilfegruppen. Dazu gehört natürlich auch eine gehörige Portion von Konfliktfähigkeit. Die „demokratische Frage“ ist durch die Etablierung des Parlamentarismus noch längst nicht abgehakt, sondern muss im Alltag verankert werden.
- Hier hängen Verwirklichungschancen eng mit der Idee der Zivilgesellschaft zusammen. Diese lebt vom Vertrauen der Menschen in ihre Fähigkeiten, im wohlverstandenen Eigeninteresse gemeinsam mit anderen die Lebensbedingungen für alle zu verbessern. Zivilgesellschaftliche Kompetenz entsteht dadurch, „dass man sich um sich selbst und für andere sorgt, dass man in die Lage versetzt ist, selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über

die eigenen Lebensumstände auszuüben, sowie dadurch, dass die Gesellschaft, in der man lebt, Bedingungen herstellt, die allen ihren Bürgerinnen und Bürgern dies ermöglichen“ (Ottawa Charta 1986; Trojan & Stumm 1992).

4. Zusammenfassung

- Im gegenwärtigen gesellschaftlichen Umbruch entstehen neue Chancen für eigenwillige Identitäts- und Normalitätswürfe. Aber auch die Notwendigkeit individueller Passungsarbeit von inneren und äußeren Realitäten.
- Die Leitfäden für diese Passungsarbeit können nicht mehr problemlos aus dem Vorrat an „Normalformtypisierungen“ der einfachen Moderne bezogen werden, deshalb besteht berechtigte Skepsis gegenüber den Schnittmustern früherer Generationen. Erwachsene sollten auf die Fiktion verzichten, als hätten sie diese Schnittmuster. Wenn ihnen die Funktion von Vorbildern zukommen soll, dann in ihrer Bereitschaft, Ungewissheiten zu akzeptieren und das nichtregressive Umgehen mit ihnen vorzuleben.
- Der Zugang zu materiellem, kulturellem, sozialem und psychischem Kapital ist eine zentrale Voraussetzung für eine selbstbestimmte Identitätsarbeit.
- Für die alltägliche Identitätsarbeit sind Kontexte der Anerkennung unabdingbar. Damit sind die Chancen der Zugehörigkeit zu einer tragenden Gemeinschaft, zu einem sozialen Netzwerk gemeint, das schützt und die Suchbewegungen und Versuche ermutigt, eigene Möglichkeiten zu entdecken und zu realisieren.
- Gelingende Identitätsarbeit heißt, für sich selbst einen authentischen Lebenssinn zu finden, ein Gefühl der Kohärenz. Dieses kann man immer weniger einfach aus einem kulturellen Raum

abrufen und übernehmen, sondern es muss in einem selbstreflexiven Prozess gefunden und entwickelt werden.

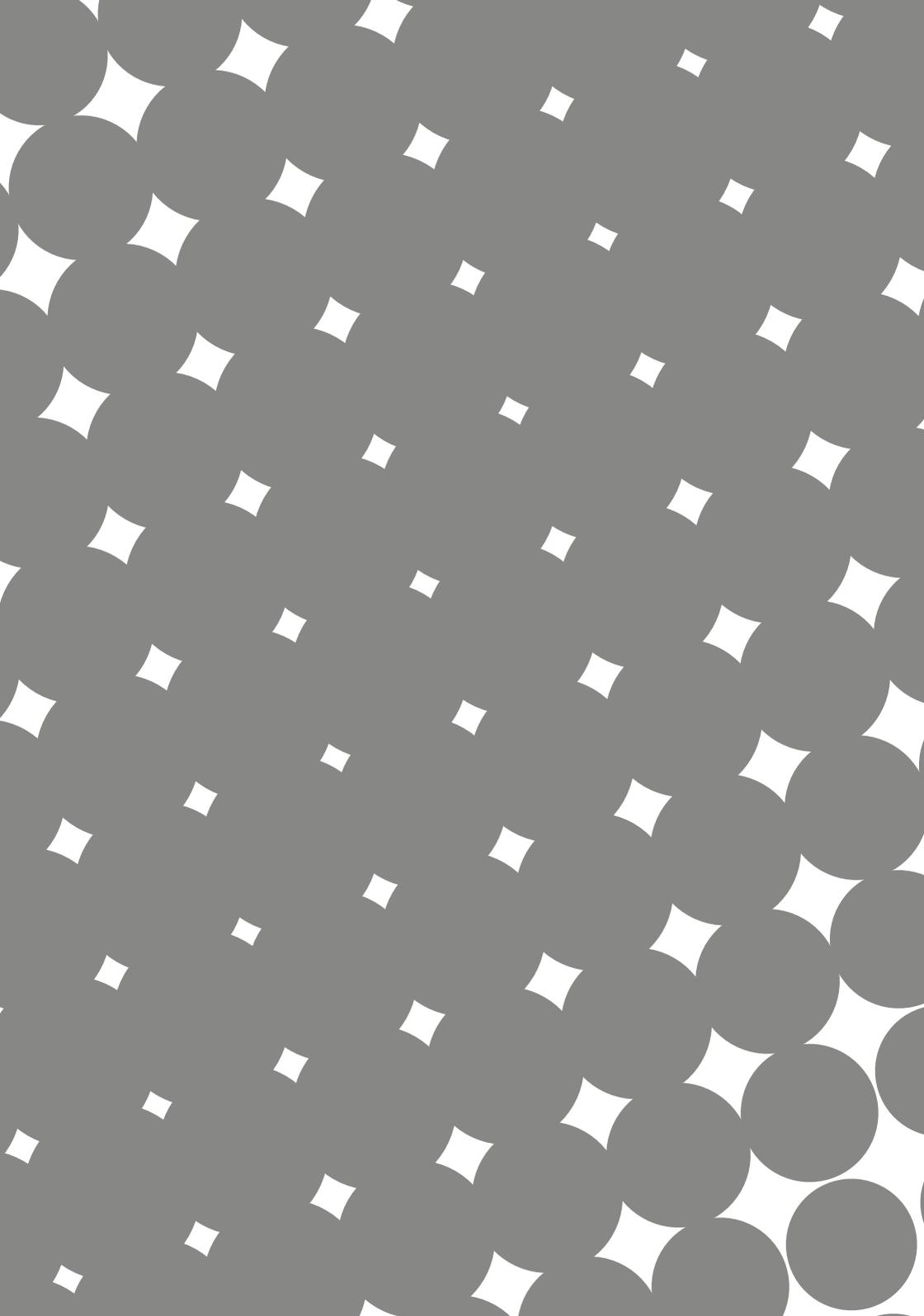
- Das Kohärenzgefühl braucht also einen kommunitären Rahmen, in dem Ermutigung, Realitätsprüfung, Anerkennung und Zugehörigkeit vermittelt werden. Also die Basis für das Ziel, „ohne Angst verschieden sein können“.
- Heranwachsende benötigen gesellschaftliche Gelegenheitsstrukturen, sich als „Subjekte ihres Handelns“ zu erleben und das bedeutet verbindliche Teilhabechancen, die durch eine Politik des Empowerment zu sichern sind.
- Ich sehe zwei Varianten des Scheiterns in der Bewältigung der genannten Anforderungen: Den individuellen Verzicht, sich weiterhin um eine akzeptierte Passung von Innerem und Äußerem zu bemühen. Und die kollektive „Schiefheilung“ (Freud), in der die Suche nach einem selbstreflexiven Lebenssinn zugunsten der Übernahme ideologischer Prothesen (z. B. Rassismus, esoterischer, religiöser oder politischer Fundamentalismus) aufgegeben wird.

Literatur

- Aaken, M.A.G. van/Asendorp, J.B./Wilpers, S (1996). Das soziale Unterstützungsnetzwerk von Kindern: Strukturelle Merkmale, Grad der Unterstützung, Konflikt und Beziehungen zum Selbstwertgefühl. *Psychol. Erz. Unterr.* 43, S. 114–126.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Arnett, J.J. (2002). *Adolescence and emerging adulthood. A cultural approach*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Arnett, J.J. (2004). *Emerging adulthood. The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York, Palgrave.
- Bauman, Z. (1998²). Vom Pilger zum Touristen – Postmoderne Identitätsprojekte. In H. Keupp (Hrsg.), *Der Mensch als soziales Wesen. Sozialpsychologisches Denken im 20. Jahrhundert. Ein Lesebuch* (S. 295–300) München: Piper.
- Bauman, Z. (2003). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Benjamin, J. (1993). *Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. Frankfurt.
- Bettge, S. (2004). Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. https://www.depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/1317/1/Dokument_27.pdf, 30.12.2008.
- Côté, J. (2000): *Arrested adulthood. The changing nature of maturity and identity*. New York: New York University Press.
- Côté, J.E. & Levine, C. (2002): *Identity Formation, Agency, and Culture. A Socialpsychological Synthesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Csikszentmihalyi, M. / Schneider, B. (2000). *Becoming adult*. New York: Basic Books.
- Deutscher Bundestag (2009): *Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen. Gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe*. 13. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.
- Egle, U. & Hoffmann, S.-O. (2002). Pathogenese und protektive Entwicklungsfaktoren in Kindheit und Jugend. In: Egle, U./Hoffmann, S.-O./Joraschky, P. (Hrsg.): *Sexueller Missbrauch, Misshandlung und Vernachlässigung*. Stuttgart, S. 3–22.
- Erdheim, M. (1983). Adoleszenz zwischen Familie und Kultur. Ethno-psychoanalytische Überlegungen zur Funktion der Jugend in der Kultur. In: *Psychosozial*, 6, S. 104 – 116.
- Ezzell, C., Swenson, C. & Brondino, M. (2000). The relationship of social support to physically abused children's adjustment. In: *Child Abuse and Neglect*, 24, S. 641–651.
- Fend, H. (2001). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen.
- Furlong, A. / Cartmel, F. (2007²). *Young people and social change. New perspectives*. Maidenhead: Open University Press.
- Göppel, R. (2005). *Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen - Bewältigungsformen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Göppel, R. (2007). *Aufwachsen heute – Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heller, S., Larrieu, J., D'Imperio, R. & Boris, N. (1999). Research on resilience to child maltreatment: Empirical considerations. In: *Child Abuse and Neglect*, 23, S. 321–338.
- Hitzler, R., Bucher, T. & Niederbacher, A. (2005). *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute*. Wiesbaden.
- Höfer, R. (2000). *Jugend, Gesundheit und Identität. Studien zum Kohärenzgefühl*. Opladen: Leske + Budrich.

- Horkheimer, M. & Adorno, T.W. (2015). Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug. Stuttgart: Reclam.
- Keupp, H. (1988). Riskante Chancen. Das Subjekt zwischen Psychokultur und Selbstorganisation. Heidelberg: Asanger.
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W. et al. (2013⁵). Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt.
- Lanthaler, W. & Zugmann, J. (2001). Die ICH-Aktie. Mit neuem Karriere-denken zum Erfolg. Frankfurt FAZ-Verlag.
- Lüders, C. (2007). Entgrenzt, individualisiert, verdichtet. Überlegungen zum Strukturwandel des Aufwachsens. In: SOS-Dialog 2007, S. 4–10.
- Lutz, B. (1984). Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Frankfurt: Campus.
- Misoch, S. (2007). Körperinszenierungen Jugendlicher im Netz: Ästhetische und schockierende Präsentationen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2, S. 139–154.
- Neumann-Braun, K. & Richard, B. (Hrsg.) (2005). Coolhunters. Jugendkulturen zwischen Medien und Markt. Frankfurt/M.
- Raithel, J. (Hrsg.) (2001). Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention. Opladen.
- Schnabel, P.-E. (2001). Familie und Gesundheit: Bedingungen, Möglichkeiten und Konzepte der Gesundheitsförderung. Weinheim.
- Trojan, A. & Stumm, B. (Hg.) (1992). Gesundheit fördern statt zu kontrollieren. Frankfurt: Fischer.
- Werner, E. E. (2007). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, G./Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, S. 20–31.
- Wietasch, A.-K. (2007). Jugend, Körper und Emotion. Eine Schnittmenge aus neurobiologischer Sicht. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2, S. 123–137.



BILDUNGSPERSPEKTIVEN SOZIALRÄUMLICHER JUGENDARBEIT

Offene, sozialräumlich orientierte Jugendarbeit fördert Jugendliche in ihrer selbstbestimmten Aneignung sozialer Räume und schafft damit Bildungsgelegenheiten, die von der Verschiedenartigkeit der Lebensbewältigung und Lebenslagen von Jugendlichen, von unterschiedlichen Bildungspotenzialen Jugendlicher und von differenzierten Bildungsanstrengungen ausgehen.

Über „sozialräumliches Lernen“ (Böhnisch 1990. S. 98), wie die Entwicklung von Kompetenzen über Prozesse der tätigen Aneignung in der Jugendarbeit, in Form von Teilhabe und Mitgestaltung, beschrieben werden kann, entwickelt Offene Jugendarbeit ihren spezifischen Bildungsbeitrag und versteht sich als Teil der Bildungsinfrastruktur. Dabei spielen auch die Förderung der Beteiligung und Partizipation Jugendlicher im öffentlichen Raum und der Aufbau regionaler vernetzter (Bildungs-)Zusammenhänge eine bedeutende Rolle.

Sozialräumliches Lernen in der Offenen Jugendarbeit

118

Der besondere Zugang zu Bildung in den Zusammenhängen der Kinder- und Jugendarbeit charakterisiert sich über das sozialräumliche Lernen in Form von Aneignungsprozessen. Diese werden als zumeist non-formal bzw. informell verlaufende Bildungsprozesse verstanden (vgl. Rätz-Heinisch/Schröder/Wolff 2014, S. 115). Kinder und Jugendliche lernen nicht nur in der Schule, sondern erwerben über verschiedenste Aneignungsprozesse, über ihre Teilhabe und Mitgestaltung in den „sozialräumlichen Zusammenhängen“ sozialer Räume sowie auch in der Offenen Jugendarbeit vielfältigste Kompetenzen und Fähigkeiten.

Der sozialräumliche Ansatz der Offenen Jugendarbeit fragt sich, „wie“ und über „welche Tätigkeiten“ Jugendliche sich in ihren sozialräumlichen Kontexten Handlungsmöglichkeiten aneignen und „welche Handlungsräume“ sie vorfinden (vgl. Krisch 2009, 2015). Aus sozialpädagogischer Sicht der Offenen Jugendarbeit geht es dann darum, sozialräumliche Zusammenhänge derart zu arrangieren, dass sie „bildsam“ sind und Bildungsgelegenheiten eröffnen, Aneignungsprozesse fördern und damit Jugendlichen Handlungsoptionen, gesellschaftliche Teilhabe und biographische Perspektiven ermöglichen.

Aneignungsperspektive in der Offenen Jugendarbeit

Der Ausgangspunkt der sozialräumlichen Perspektive ist die Annahme, dass Jugendliche sich über sozialräumliche Aneignungsprozesse bilden und entwickeln. Aneignung wird als tätige Auseinandersetzung mit ihrer materiellen und symbolischen Umwelt verstanden. Über diese Aneignungsprozesse erschließen die jugendlichen Menschen sich Handlungsräume, die ihre Entwicklung kennzeichnen.

Die Erschließung ihrer Umwelt stellt sich als spezifische Eigentätigkeit von Jugendlichen dar und erweist sich als eine der zentralen Entwicklungsaufgaben Heranwachsender.

Durch die Erweiterung ihres Handlungsraumes erschließen sie sich Räume und deren Bedeutungen und erweitern damit ihren Bildungshorizont. Alters-, geschlechts-, milieu- und lebenslagenspezifisch sind die Aneignungsformen und -möglichkeiten sehr unterschiedlich. Bedeutungsvoll erscheint die Wahrnehmung, dass männliche und weibliche Jugendliche sich ihre Umwelt in unterschiedlichen Formen und Arten aneignen und damit sehr unterschiedliche Handlungsweisen und Gesellungsformen entwickeln. Aneignung ist immer als „Wechselwirkung“ (Simmel 1908) zwischen „jugendlichen Raumbestimmtheiten, also Motiven und Interessen Jugendlicher und gesellschaftlich vermittelter Raumzuschreibungen zu sehen, die das ganz spezifische Spannungsfeld jugendlicher Aneignungsprozesse charakterisieren“ (Krisch 2009, S. 40). Hier liegen natürlich Konflikte begründet, die sich aber auch als Bildungsanlässe interpretieren lassen (vgl. Böhnisch/Krisch 2013). Die konkreten Verhältnisse unserer Gesellschaft werden auch Kindern und Jugendlichen sozialräumlich vermittelt. Aneignungsprozesse sind immer eingebettet in den sozialen Raum unserer Gesellschaft, in dem sich bestimmte Funktionszuschreibungen und Machtverhältnisse abbilden. Aus dieser Perspektive ist aber auch Jugendarbeit ein Ort, der als sozialökologischer Zusammenhang von Jugendlichen angeeignet wird und dadurch zum Ort des sozialräumlichen Lernens wird.

Bildungsbeitrag der Offenen Jugendarbeit

Für die Jugendarbeit eröffnen sich vielschichtige Ansatzpunkte, sich in die Bildungsdiskussion einzubringen. Beispielsweise lassen sich deren sozialpädagogische Zielsetzungen auch als soziale Bildungsprozesse deuten, wodurch Offene Jugendarbeit als Raum non-for-

maler Bildung und als Ort informellen Lernens begriffen werden kann (vgl. Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2014), in dem beispielhaft die unterschiedlichen Bildungspotenziale Jugendlicher anerkannt und differenzierte Bildungsanstrengungen über sozialräumliches Lernen gefördert werden. Als informelle Bildungsprozesse werden dabei Aneignungsprozesse Heranwachsender verstanden, in denen Kinder und Jugendliche auch in der Jugendarbeit Kompetenzen und Fähigkeiten lernen, ausbilden und entwickeln.

Beispiele für konkrete Bildungsbeiträge der Offenen (sozialräumlichen) Jugendarbeit sind:

- über sozialräumliche Beteiligungsmethoden in der Offenen Jugendarbeit (Krisch 2009, Herschkowitz 2016) Aneignungsformen und Interessen unterschiedlicher Jugendkulturen wahrzunehmen;
- die konkreten sozialräumlichen Zusammenhänge insgesamt – wovon die Jugendarbeit ein Teil ist – aus dem jugendpädagogischen Blickwinkel zu beleuchten und Zusammenhänge zwischen verschiedensten Akteurinnen und Akteuren im Sozialraum herzustellen, um die Aneignungschancen der Jugendlichen zu erweitern;
- Anerkennung von Bildungsprozessen Jugendlicher durch andere Institutionen zu schaffen, die über den sozialräumlichen Bezug zur Offenen Jugendarbeit hergestellt wird. Dies beinhaltet, auch den Blick auf die Diversität der Bildungsvoraussetzungen, der Bildungsanstrengungen und Bildungspotenziale unterschiedlicher Jugend(en) zu schärfen;
- in den Arrangements der Jugendarbeit neue Erlebnis- und Erfahrungsebenen und Gelegenheitsräume für informelle Bildungsprozesse zu schaffen;
- „Offene Jugendarbeit als Medium von Aneignungsprozessen zu strukturieren“ (Böhnisch 1990, S. 98) und Lernprozesse zu er-

möglichen; „Die Zwecke der Jugendarbeit liegen in den Prozessen, die durch die Jugendarbeit in der sozialräumlichen Lebenswelt der Jugendlichen mediatisiert werden“ (ebd.).

Offene Jugendarbeit als Medium von Aneignungsprozessen

121

Offene Jugendarbeit bildet selbst – ob einrichtungsbezogen, mobil oder im öffentlichen Raum – immer auch ein Medium von Raumaneignungsprozessen Jugendlicher. Das, was in der Jugendarbeit oder über die Jugendarbeit vermittelt wird, kann dementsprechend auch von Kindern und Jugendlichen angeeignet werden. Kinder und Jugendliche lernen im „Raum“ der Jugendarbeit, in der Beziehung zu den Jugendarbeiterinnen und -arbeitern, in der Auseinandersetzung mit anderen Jugendlichen, in den Angeboten und Themen, die in der Jugendarbeit eine Rolle spielen, aber auch über die Angebote, die neue Erlebnisse und Erfahrungen ermöglichen. Jugendliche bilden aber auch als Folge des Angebotes im öffentlichen Raum viele Fähigkeiten aus, weshalb es im Rahmen von Offener Jugendarbeit von zentraler Bedeutung ist, wie und in welcher Art und Weise sie Angebote für Jugendliche gestaltet, die Jugendlichen daran beteiligt und diese Angebote mit ihnen immer wieder neu erarbeitet.

1. Offener Raum Jugendarbeit

Über das Prinzip der Offenheit, der Freiwilligkeit und der Bedürfnisorientierung eröffnet sich eine spezifische Qualität der Offenen Jugendarbeit. Die Möglichkeit der selbsttätigen Aneignung, der Veränderbarkeit von Situationen, die Möglichkeit, Interessen und Ideen einzubringen und diese auch verwirklichen zu können, schafft mannigfaltige Bildungsprozesse. Als „sozialpädagogische Arena“

(vgl. Cloos u. a. 2007) gefasst, ergeben sich über die Auseinandersetzung mit den sozialräumlichen Angeboten und Strukturen in der Jugendarbeit verschiedene Aneignungs- und Nutzungsmöglichkeiten. Kommunikation, Interaktion, verschiedene Formen der Auseinandersetzung und die damit verbundenen Aushandlungsprozesse ermöglichen partizipative Entscheidungen über Zugang und Ressourcen der Offenen Jugendarbeit.

2. Jugendarbeiter/-innen in der Offenen Jugendarbeit: Beziehung und Reflexion

Die Anwesenheit von Jugendarbeiterinnen und -arbeitern, die in einem partnerschaftlichen, nicht autoritären Verhältnis zu den Kindern und Jugendlichen stehen, ermöglicht vielschichtige Formen der Reflexion, Spiegelung und Auseinandersetzung. Sie sind aus einem sozialräumlichen Blickwinkel „Teil des Raumes Jugendarbeit“ und bieten in verschiedenen Rollen mit zum Teil nichttraditionellen Zuschreibungen – z. B. Frauen als Leitung, Männer in Sorgefunktionen, Frauen als parteiliche Förderinnen von Mädchen, Mitarbeiter/-innen mit Migrationshintergrund in leitenden Stellungen – Bedeutungsalternativen für Jugendliche. Die Beziehung zu Erwachsenen, zu welchen kein Abhängigkeits- oder Autoritätsverhältnis besteht, die sich aber durch eine hohe Verbindlichkeit auszeichnet, ist ein zentrales Medium der Auseinandersetzung. In den Räumen der Jugendarbeit sind damit die Geschlechterfrage und die „Diversity-Perspektive“ strukturell eingelagert und ermöglichen über alternative Rollenverständnisse und Handlungsweisen sowie über die Veränderbarkeit von Situationen spezifische Lernsituationen.

3. Offene Jugendarbeit als Geselligkeitsraum: Peergroup und Zugehörigkeit

Offene Jugendarbeit bietet die Möglichkeit, sich zu treffen, sich als Clique zu konstituieren, aber auch im Rahmen der Jugendarbeit die Erfahrung von „Zugehörigkeit“ – als ein bedeutendes Medium des Lernens – zu machen. So findet in der Jugendarbeit Peergroup-Lernen als ganz bedeutende Form des informellen Lernens statt, wobei auch hier wieder über gemeinsam erarbeitete Regeln des Umganges, über bestimmte Vorschläge der Formen von Gegenseitigkeit, verschiedene Lernmöglichkeiten eröffnet werden.

123

4. Offene Jugendarbeit als sozialer Raum

Im Kontext „jugendkultureller Vielfalt, aber auch medial orientierter Angebote und kultur- und erlebnispädagogischer Projekte bietet Jugendarbeit bewusst und gezielt Räume, die Erfahrungen möglich machen, die in dieser Weise in anderen Lebensbereichen nur schwer zugänglich sind“ (Deinet 2009, S. 147). Die Möglichkeiten, in diesem Setting Konflikte auszutragen, Anerkennung zu erfahren, Zugehörigkeit zu erleben, sich auf vielschichtige Aushandlungsprozesse einzulassen und verschiedenste Formen und Möglichkeiten der Selbstdarstellung schaffen „Wechselwirkungen“ (Simmel 1908) im „Raum Jugendarbeit“, die charakteristisch für die Offene Jugendarbeit sind.

5. Offene Jugendarbeit als Bewältigungsraum

Der „Raum Jugendarbeit“ stellt eine bedeutende Ressource der Lebensbewältigung für Kinder und Jugendliche dar (Böhnisch 2016, S.132). Themen, wie Übergänge in Ausbildung, Schule, Partnerschaft, Sexualität, Verhütung, Drogenmissbrauch usw. werden ausge-

hend von den Lebens- und Alltagswelten der Jugendlichen und deren Stärken in Form von Angeboten und Projekten aufgenommen. Folder, Flyer, Informationsmaterialien, Internetzugänge, vielschichtige Wissensbestände der Mitarbeiter/-innen und die Möglichkeit der „Thematisierung von Bewältigungsverhalten in kritischen Lebenskonstellationen“ (ebd. S.11) prägen das sozialräumliche Klima der Jugendarbeit.

6. Offene Jugendarbeit als Erlebnis- und Erfahrungsraum

Gerade vor dem Hintergrund von Bildungsbenachteiligung, die ja immer auch auf fehlende Möglichkeiten und Ressourcen zurückgeführt werden kann, bietet die Offene Jugendarbeit verschiedenartige Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten an, die sich an den Aneignungsformen Jugendlicher orientieren. Sei es auf Ebene von Jugendkultur, Sport und Bewegung, sei es auf Ebene des niedrigschwelligen Zuganges zu Neuen Medien und Chancen der Aneignung virtueller Welten, von Beteiligung und Durchführung von Jugendkulturveranstaltungen oder von Stadtteilsten. Aber auch Ausflüge und Ferienaktivitäten eröffnen neue Handlungsräume, wobei die Mitgestaltungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen ganz besonders im Blickpunkt stehen.

7. Offene Jugendarbeit: Netzwerke über Kooperation

Jugendarbeit unterstützt Aneignungs- und Bildungsprozesse auch außerhalb ihrer Orte, insbesondere im öffentlichen Raum. Hier entstehen über Kooperationen mit Schulen, über Auseinandersetzung mit Erwachsenen, mit Verwaltung und Politik Netzwerke und Möglichkeitsräume für Jugendliche, in denen vielfältige informelle Lernprozesse stattfinden und in denen Jugendliche auch Anerkennung und Selbstwirksamkeit erfahren.

8. Offene Jugendarbeit und öffentlicher Raum

Jugendarbeit fördert die Aneignungsprozesse Jugendlicher im öffentlichen Raum und nimmt ein jugendpolitisches Mandat wahr (vgl. Krisch 2017). Beteiligung und politische Bildung meint sowohl Aneignung im Raum als auch vielfältige Formen politischer Bildungsprozesse beim Versuch der Mitgestaltung ihrer sozialräumlichen Umwelten. Anhand sozialräumlicher Teiligungsprojekte, wie der Wiener „Word Up!“-Initiative gestalten Jugendliche ihr sozialräumliches Umfeld im Stadtteil und können bei dessen Ausformungen mitbestimmen, aber auch mitentscheiden. In demokratischen Aushandlungsprozessen wird die Partizipation Jugendlicher auf allen Ebenen der Projektentwicklung ermöglicht und so politische Wirkmächtigkeit erlebt.

125

9. Offene Jugendarbeit und Partizipation

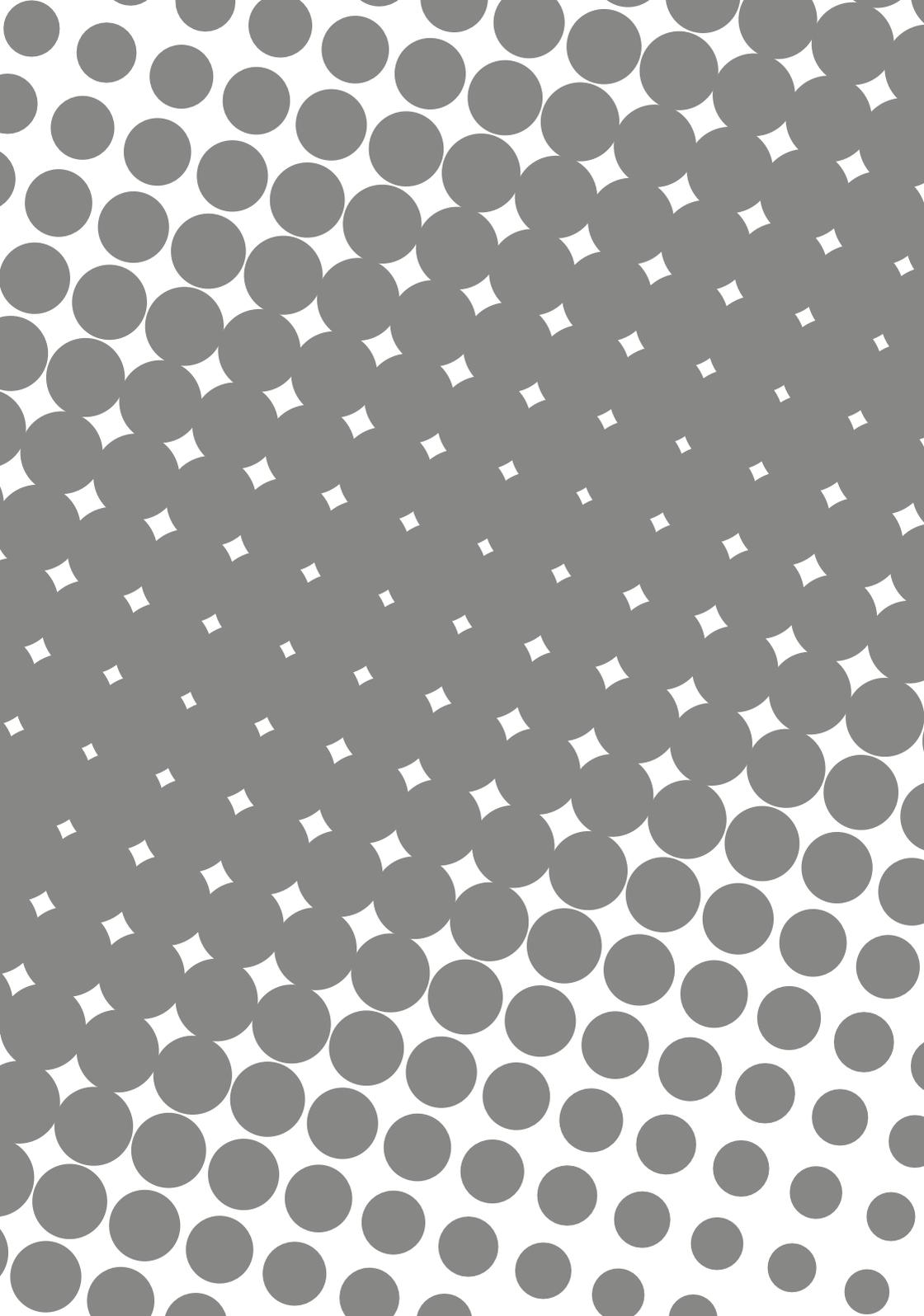
Die Beteiligung und Mitsprache von Kindern und Jugendlichen an den Vorgängen in der Jugendarbeit ist ein Charakteristikum der Offenen Jugendarbeit. Die Förderung von Partizipation entspricht nicht nur einem demokratischen Prinzip, sondern geht davon aus, dass in der Mitbestimmung, in der Umsetzung von Interessen in demokratischen Aushandlungsformen und in der damit verbundenen Übernahme von Verantwortung bedeutende (politische) Bildungsprozesse eingelagert sind. Besonders Mädchen erfahren durch die Jugendarbeit Unterstützung in ihren Bestrebungen, Plätze und Freiräume abseits klassischer Burschenterritorien zu bedienen und ihre Ansprüche auch umzusetzen.

Literatur

- Böhnisch L. (2016): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. Weinheim und Basel.
- Böhnisch, L./Krisch, R. (2013): Politische Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Rehburg-Loccum. <http://www.sozialraum.de/politische-bildung-in-sozialraeumlicher-perspektive>.
- Böhnisch, L./Münchmeier, R. (1990): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim und München.
- Böhnisch, L./Plakolm, L./Wächter, N. (Hg.) 2015: Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. Mandelbaum, Wien.
- Cloos, P./Köngeter, S./Müller, B./Thole, W. (2007): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden.
- Deinet, U. (2009): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden.
- Herschkwitz, S. (2016): Sozialräumliche Beteiligungsmethoden in der offenen Kinder- und Jugendarbeit? In: Jugendarbeit: neu gestalten. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung. Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik. Graz.
- Krisch, R. (2009): Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren. Weinheim und München.
- Krisch, R./Stoik, C. (2012): Soziale Arbeit im öffentlichen Raum – Glossar. In: sozialraum.de (4) 1/2012. <http://www.sozialraum.de/soziale-arbeit-im-oeffentlichen-raum-glossar>.
- Krisch, R. (2015): Sozialräumliche Jugendarbeit im VJZ. In: Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. Mandelbaum, Wien, S. 342–352.

Krisch, R. (2017): Sozialräumliche Jugendarbeit und herausreichende Ansätze in Wien. In: Streetwork und mobile Zugänge in der Offenen Jugendarbeit: (K)ein Thema?! Nürnberg.

Rätz-Heinisch, R./Schröer, W./Wolff, M. 2014: Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. 2. Auflage. Weinheim und Basel.



BILDUNGSPROZESSE INITIIEREN, ERMÖGLICHEN UND BEGLEITEN

Junge Frauen in NEET-Situationen im Projekt IN:TRA

Wenn im fachlichen oder öffentlichen Diskurs von Bildung die Rede ist, dann ist damit meist schulische Bildung oder Berufsbildung gemeint. Nach wie vor finden Bildungsprozesse im Rahmen der Jugendarbeit und deren Potenzial als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und somit zur Selbstbildung im öffentlichen Diskurs wenig Beachtung. In diesem Beitrag soll am Beispiel des Projektes IN:TRA aufgezeigt werden, welche Faktoren für das Gelingen von Bildungsprozessen mit der Zielgruppe „Junge Frauen in NEET-Situationen“ in der Praxis reflektiert werden konnten. An der Schnittstelle zwischen aufsuchender und Offener Jugendarbeit sowie arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen werden bei IN:TRA Methoden und Prinzipien der Offenen Jugendarbeit mit den Zielen der Ausbildungsverpflichtung und des Arbeitsmarktes in Verbindung gebracht.

1. Wie gelingen Bildungsprozesse?

In der Jugendarbeit steht ausgehend von einem sozialpädagogischen Bildungsdiskurs die Überzeugung im Vordergrund, dass Bildung nicht nur den Erwerb standardisierbarer Kompetenzen meint, sondern vielmehr von einer Förderung von Bildungsprozessen ausgeht, die Jugendlichen ein selbstbestimmtes Leben ermöglicht, ihnen also zusammengefasst Kompetenzen zur Lebensgestaltung vermittelt (Scherr, 2002).

Wenn auch die Forschung sich in den Bereichen Psychologie, Pädagogik, Didaktik sowie der Lernforschung meist auf den schulischen Kontext richtet, zeigen Ergebnisse deutlich, welche Faktoren für das Gelingen des Lernens und somit für den Erfolg von Bildung ausschlaggebend sind. Diese Erkenntnisse weisen bei genauer Betrachtung auch hinsichtlich der Bildungsprozesse im Rahmen der Jugendarbeit deutliche Relevanz auf.

Roth (2011) postuliert aus Sicht der Hirnforschung, der Erfolg des Lernens werde durch Kognition, Emotion und Motivation bestimmt. Dabei laufe vieles unbewusst ab.

Aus seiner Sicht haben unter anderen folgende zentrale Faktoren Einfluss darauf, ob Lernen erfolgreich ist:

- Die Persönlichkeit der Lehrenden: Kompetenz, Selbstvertrauen, Glaubwürdigkeit sowie Feinfühligkeit & Kritikfähigkeit.
- Die Persönlichkeit der Lernenden: Intelligenz, Leistungsbereitschaft, Motivation.
- Die Anschlussfähigkeit der Themen und Inhalte an Vorwissen der Jugendlichen.
- Bildung als Sache des Vertrauens: Wer sagt mir was? Wem glaube ich?
- Motivationsfähigkeit der Lehrenden.

2. Die Zielgruppe „Junge Frauen in NEET-Situationen“ - wer ist das?

Per Definition gibt es den Begriff „NEET“ seit den 1980ern, er wurde im Rahmen von Reformen der Arbeitsmarktpolitik in Großbritannien aufgrund steigender Jugendarbeitslosigkeitszahlen geprägt und steht für „Not in Employment, Education or Training“ (BMASK, NEET-Studie, 2014).

131

Seitdem hat sich der Terminus ausgebreitet, wird jedoch international unterschiedlich ausgelegt, und je nach Kontext und Bildungssystem zeigen sich andere Abgrenzungen hinsichtlich einbezogener Altersgruppen, Dauer der NEET-Situation sowie der Gegenüberstellung von freiwilliger vs. unfreiwilliger Erwerbslosigkeit und Ähnlichem. So stellt der Begriff „NEET“ weniger eine klar definierte Personengruppe dar, sondern vielmehr einen Überbegriff für NEET-Situationen, ausgelöst von einer Vielzahl an Ursachen (Goldring, 2017).

Der europäischen Definition folgend wird die NEET-Rate als Anteil der NEET-Jugendlichen an der Gesamtbevölkerung derselben Altersgruppe berechnet, einbezogen werden Jugendliche zwischen 14 und 24 Jahren (BMASK, NEET-Studie).

Hinsichtlich der Diversität der unterschiedlichen europaweiten NEET-Situationen konstatiert Eurofound folgende individuelle Risikofaktoren, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen, in eine NEET-Situation zu kommen (Eurofound, 2012):

- geringe Bildung der Jugendlichen und/oder der Eltern
- Migrationshintergrund erhöht die Wahrscheinlichkeit einer NEET-Situation um 70 %
- Jugendliche, die in entlegenen Gebieten leben
- gesundheitliche Einschränkungen/Beeinträchtigungen
- Familien mit geringem Einkommen/Arbeitslosigkeit

3. Das Projekt IN:TRA

Das Projekt IN:TRA existiert seit 2016 und wurde von MAFALDA, einer Fachstelle für feministische Mädchenarbeit und geschlechterreflektierenden Bildungs- & Jugendarbeit in Graz entwickelt. IN:TRA wird gefördert durch das Bundesministerium für Soziales und in Kooperation mit dem AMS Steiermark umgesetzt.

132

IN:TRA wendet sich an junge Frauen zwischen 15 und 25 Jahren, die sich nicht in Ausbildung, Beschäftigung oder einem Training befinden – die demnach in einer NEET-Situation sind. Das Projekt hat einen modularen Aufbau, der unterschiedliche Grade an Verbindlichkeit ermöglicht. Dies entspricht den Bedürfnissen der Zielgruppe nach einer niederschweligen und durchlässigen Struktur. Entlang ihrer individuellen Fähigkeiten, Stärken und Ressourcen werden die jungen Frauen im Werkstatttraining, Lerntraining und durch sozialpädagogisches Coaching begleitet und an Aus- und Weiterbildungen sowie Arbeitsmarkt herangeführt.

Im Tagestraining entscheiden die jungen Frauen selbst, an wie vielen Tagen in der Woche sie kommen. Von Trainerinnen unterstützt, beschäftigen sie sich in der Werkstatt hauptsächlich mit kreativem Handwerk oder Ideen, die sie selbst mitbringen. Begleitet werden die jungen Frauen im Tagestraining von den sozialpädagogischen Coaches, einmal wöchentlich findet in der Gruppe die Wissenswerkstatt mit den Lerninhalten Rechnen, Schreiben, IKT-Kompetenz (Informations- und Kommunikationstechniken) statt. Wird ein Tag im IN:TRA-Tagestraining erfolgreich absolviert, wird ein Taschengeld ausbezahlt. Dieser niederschwellige Zugang ermöglicht ein schrittweises Üben von Tagesstruktur sowie Arbeiten und Lernen nach Anleitung.

Im *IN:TRA-Beschäftigungsprojekt* wird den jungen Frauen ein befristetes Dienstverhältnis als Transitarbeitskraft ermöglicht, was ein weit höheres Maß an Verbindlichkeit als im Tagestraining mit sich bringt.

Die Jugendlichen arbeiten an jedem Werktag mit Unterstützung von Trainerinnen, sozialpädagogischen Coaches, einer Lernbetreuerin sowie einer Mitarbeiterin für das Outplacement.

Das Thema *Bildung und Lernen* ist sowohl im Tagestraining als auch im Beschäftigungsprojekt eingebunden. Die Mädchen und jungen Frauen beschäftigen sich mit Basisbildung (Rechnen, Schreiben, IKT), werden individuell in Lernprozessen begleitet und bereiten sich auf Aufnahmeverfahren bzw. auf die nächsten Schritte auf dem Weg in die Ausbildung vor. Alle Bildungsinhalte sind eng mit den praktischen Tätigkeiten in den Werkstätten verknüpft. „Learning by doing“ ist dabei unser Leitsatz!

Im Rahmen des *sozialpädagogischen Coachings* werden Herausforderungen bzw. Themen bearbeitet, um den Einstieg in Beruf oder Ausbildung zu ermöglichen. In regelmäßigen Gesprächen erarbeiten die Sozialpädagoginnen mit den jungen Frauen individuelle Kompetenzen und planen die nächsten Schritte auf dem Weg in die Ausbildung.

Die *Outplacement*-Mitarbeiterin von IN:TRA steht mit Ausbildungsinstitutionen, Betrieben und Unternehmen in Kontakt. Die jungen Frauen erstellen Bewerbungsunterlagen und bereiten sich auf Aufnahmeverfahren vor.

Das Projekt IN:TRA befindet sich an der Schnittstelle zwischen aufsuchender und Offener Jugendarbeit sowie arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen. Dementsprechend werden Methoden und Prinzipien der Offenen Jugendarbeit mit den Zielen der Ausbildungsverpflichtung und des Arbeitsmarktes in Verbindung gebracht. IN:TRA ist ein Ort, an dem junge Frauen Anerkennung und Selbstwirksamkeit erfahren. Sie sollen sich selbst in einer aktiven und gestalterischen Rolle erleben und üben, durchzuhalten. IN:TRA schafft außerdem Raum, um Neugier zu wecken, Neues auszuprobieren und (neue) eigene Kompetenzen und Stärken kennenzulernen.

3.1. Bildungsprozesse in der Praxis: Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung im Projekt IN:TRA

Im ersten Jahr konnten in der laufenden Praxis im Tagestraining sowie im Beschäftigungsprojekt folgende Faktoren beobachtet und reflektiert werden, die für die Initiierung von Bildungsprozessen mit der Zielgruppe „Junge Frauen in NEET-Situationen“ erfolgreich waren:

134

- *Motivation durch Anerkennung und positive Zuwendung:*
Die nehmen mich an! Die nehmen mich ernst! Anerkennung und positive Zuwendung werden im Gehirn als größte Belohnung wahrgenommen (Roth, 2011). Dies wirkt auch als wichtigster Motivationsfaktor. Was ganz selbstverständlich klingt, ist in der Lebensrealität vieler junger Frauen, die zu IN:TRA kommen, jedoch keine Selbstverständlichkeit. Auf dieser Grundlage erarbeitet das IN:TRA-Team gemeinsam mit den Jugendlichen eine positive Haltung zu Ausbildung und individuellen Zukunftsperspektiven. Arbeit darf Spaß machen, es gibt aber auch Tage, die keinen Spaß machen. Auch das darf sein.
- *Methoden-Mix:*
„Tell me and I will forget. Show me and I may remember. Involve me, and I will understand.“ Dieses Sprichwort beschreibt genau, worum es bei IN:TRA geht. Unterschiedliche Methoden und Zugänge, wie praktisches Arbeiten in der Werkstatt, verknüpft mit Themen in der Wissenswerkstatt, Arbeiten in der Gruppe oder allein mit möglichst viel Raum für Partizipation ermöglichen es, individuelle Zugänge zu Bildungsprozessen auf Ebene der Persönlichkeitsentwicklung zu gestalten und weiterzuentwickeln. Dies entspricht den Bedürfnissen der NEET-Zielgruppe, die häufig negative Haltungen zum Thema Lernen zeigt bzw. Schwierigkeiten hat, eigene Zukunftsperspektiven zu entwickeln. „In der Schule habe ich gelernt, was ich alles NICHT kann“, ist ein Satz, den wir häufig hören. Das schrittweise Erleben von „Das kann ich!“, fördert den Prozess der Selbstwirksamkeit deutlich.

- *Blick auf die Stärken und Ressourcen!*

Das ressourcenorientierte Prinzip der Jugendarbeit zieht sich durch alle Module im Projekt IN:TRA. Die individuellen Stärken und Kompetenzen bleiben stets im Fokus, was ein Hintanhalten der Abwärtsspirale, in der sich viele der jungen Frauen befinden, ermöglicht. Im Bewusstsein, dass das Projekt IN:TRA nicht die reale Ausbildungssituation oder Arbeitswelt darstellt, ist auch die Förderung von Resilienzen, also die Förderung eigener Widerstandskräfte, zentral. Die jungen Frauen haben die Möglichkeit, zu erfahren, was ihnen dabei hilft, mit schwierigen Situationen umzugehen. Das auf Antonovsky (1997) zurückgehende Resilienzkonzept zeigt sich für die Zielgruppe „Junge Frauen in NEET-Situationen“ als wesentlicher und positiver Ansatz, birgt aber auch eine Gefahr: Das Bemühen um Resilienz wird nämlich dann absurd, wenn es zur Rechtfertigung dafür herhalten muss, nichts mehr gegen die Ursachen von Benachteiligung und Schwierigkeiten tun zu müssen. Resiliente Jugendliche als „Stehaufmännchen“ werden zum fragwürdigen Bildungsziel und folgen dem Versprechen der neoliberalen Gesellschaft: „Mit genügend Leistung und Widerstandskraft kannst du alles schaffen!“ Ein Versprechen, das für viele Jugendliche oft nicht stimmt. Versagen wird auf die persönliche Ebene reduziert, gesellschaftliche und politische Verantwortung müssen nicht übernommen werden.

- *Lernen braucht Vertrauen:*

Emotionen haben einen starken Einfluss auf Lern- und Gedächtnisleistung. Laut Roth (2011) gehört die Vertrauenswürdigkeit der Lehrenden zu den wichtigsten lernfördernden Faktoren. Das Gehirn beurteilt nämlich in den ersten Momenten – „Kann ich dem vertrauen, was diese Person sagt? Ist sie verlässlich?“ (Roth, 2011). Als ein wesentliches Prinzip der Jugendarbeit ist auch bei IN:TRA die Beziehungsarbeit und die Schaffung einer vertrauensbildenden Atmosphäre ein zentraler Faktor. Dieser stellt die

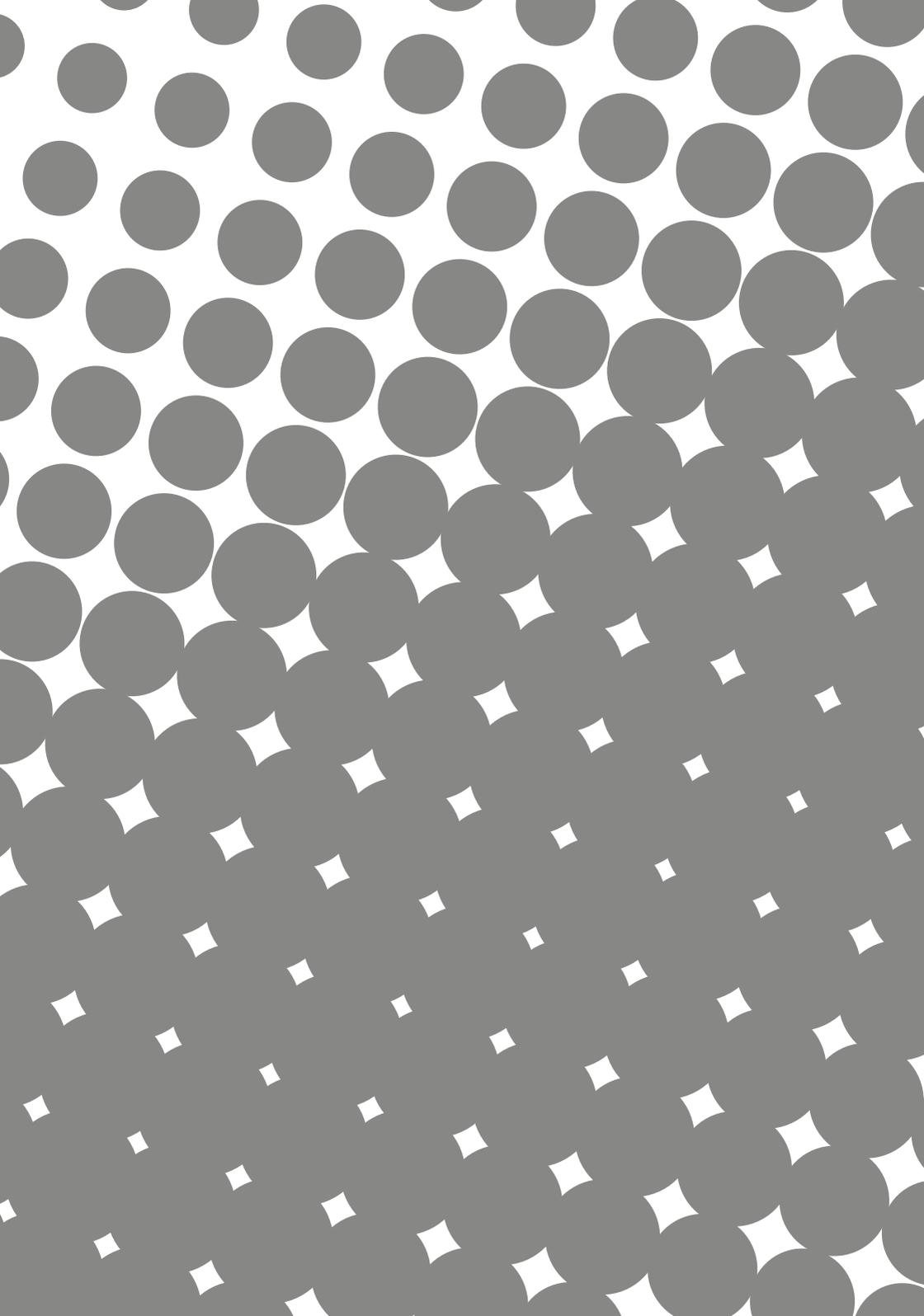
Basis für den Erfolg hinsichtlich der Lernfortschritte dar. Die jungen Frauen haben bei IN:TRA die Möglichkeit, bei unterschiedlichen Persönlichkeiten anzudocken, eben dort, wo sie am meisten Vertrauen zeigen.

- *Balance zwischen Herausforderung und Überforderung:*
Ausgehend von der Grundhaltung, Selbstbewusstsein und Lernerfolg entwickeln sich ohne Herausforderung und Anstrengung nicht weiter, Stress führe aber zu Lernblockaden, werden Aufgaben und Lerninhalte individuell für jede und mit jeder Teilnehmerin gestaltet.

Die Erfahrungen nach einem Jahr IN:TRA zeigen: Den jungen Frauen ist bewusst, dass das Tagestraining oder Beschäftigungsprojekt nicht die reale Ausbildungssituation oder Arbeitswelt darstellt. Die jungen Frauen nutzen die Zeit, um in vielen kleinen Schritten der Haltung, „Es ist möglich, ein selbstbestimmtes Leben zu führen!“, näherzukommen. Das ist die notwendige Basis, um für sich selbst einen großen Schritt weiterzugehen.

Literatur

- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: DGVT.
- BMASK (2014): Studie zur Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“. ÖGB Verlag. Online verfügbar unter: https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/2/6/0/CH3434/CMS1459845044748/26_bmask_neet-studie.pdf, 14.12.2017
- Eurofound (2012): Neets, Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Publications Office of the European Union. Luxembourg. Online verfügbar unter: <http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles>, 14.12.2017
- Goldring Ian (2017): On Track, Different youthwork approaches for different NEET situations. SALTO-YOUTH Inclusion Resource Centre, Brussel.
- Roth Gerhard (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Scherr Albert (2002): Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft. In Sozial Extra. 26. Jg. Heft 4 (April). S. 13–17. Wiesbaden.



VON POTENZIALEN UND LANDSCHAFTEN

**Die Kinder- und Jugendarbeit als Ort des Lernens
und als Akteur in Bildungslandschaften**

139

Einführung

Eigentlich ist es banal: „Man kann nicht nicht lernen“, sagt Manfred Spitzer (2002), und man muss kein Hirnforscher sein, um zu verstehen, dass man das Lernen genauso wenig abstellen kann wie das Hören oder das Atmen. Wir lernen also immer und überall, und dass dies auch in der Kinder- und Jugendarbeit der Fall ist, erscheint demzufolge nicht sonderlich überraschend. Wenn das Lernen in den informellen oder non-formalen Kontexten der Kinder- und Jugendarbeit dennoch immer wieder Thema mehr oder weniger wissenschaftlicher Texte, Sammelbände oder auch Tagungen ist, hat dies Gründe, die nicht immer im Feld selber liegen. So kann festgestellt werden, dass diese Debatte Konjunkturen folgt, die von außen an die Kinder- und Jugendarbeit herangetragen werden. Immer, wenn das Thema gesamtgesellschaftlich (d. h. medial) hochkocht, sind auch deren Vertreter/-innen schnell zur Stelle, um ihren Anteil am Bildungskuchen zu reklamieren bzw. sich mit eigenen Begriffsdefinitionen an den Diskursen zu beteiligen. Jenseits solcher gesamtgesellschaftlicher Debatten und ihrer Konjunkturen darf aber mit Recht vermutet werden, dass es Faktoren gibt, die die Kinder- und Jugendarbeit zu einem besonderen Lernfeld machen und sie somit von anderen Lernorten abgrenzen.

Auf die besonderen Bildungspotenziale der Kinder- und Jugendarbeit soll im ersten Teil dieses Textes eingegangen werden. Im zweiten Teil wird es um Versuche des Feldes gehen, sich mit den eigenen Bildungspotenzialen im kommunalen Raum bzw. in kommunalen Bildungslandschaften einzubringen und zu profilieren.

Bildungspotenziale

Die Debatte um die Kinder- und Jugendarbeit als Ort der Bildung ist nicht neu. Benno Hafener weist darauf hin, der Bildungsgedanke habe schon bei der Herausbildung der frühen Jugendbewegung eine Rolle gespielt und wurde seitdem unter verschiedenen Begriffen und mit verschiedenen Akzentuierungen diskutiert. So war in der Weimarer Republik der Begriff der „Volksbildung“ wichtig, in der Nachkriegszeit war es die von den westlichen Alliierten angestoßene Reeducationpolitik, und in der Zeit der allgemeinen Bildungsreformen in den 60er- und 70er-Jahren wurde eher mit dem Begriff der „Politischen Bildung“ operiert (vgl. Hafener 2012).

Ohne hier auf solche Konjunkturen näher eingehen zu wollen, sei darauf verwiesen, dass diese Debatte ihren vorläufigen Höhepunkt im Kontext der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2001 (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2001) und der damit einhergehenden schlechten Bewertung des deutschen Bildungssystems (Stichwort: *PISA-Schock*) fand. In diesem Zusammenhang entstand zum einen eine Reihe von Papieren zur Bedeutung außerschulischer Lernorte (z. B. „Bildung ist mehr als Schule“; Bundesjugendkuratorium et al. 2002), zum anderen wurde im zwölften Kinder- und Jugendbericht der deutschen Bundesregierung mit dem Titel „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006) diesem Thema besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Der Bericht stellt die Bedeutung außerschulischer Lernorte und -gelegenheiten

in den Vordergrund und liefert Definitionen, auf welche Praxis und Forschung zur Kinder- und Jugendarbeit sich bis heute beziehen.

So benennt der zwölfte Kinder- und Jugendbericht die Kinder- und Jugendarbeit ausdrücklich als einen eigenständigen Bildungs- und Lernort und beschreibt Bildung als aktiven Aneignungsprozess des Individuums:

„Bildung ist ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet. Bildung des Subjekts in diesem Sinne braucht folglich Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen. Bildung erfolgt dabei in einem Ko-Konstruktionsprozess zwischen einem lernwilligen Subjekt und seiner sozialen Umwelt. In diesem Sinne sind (...) Kinder und Jugendliche als Ko-Produzenten ihres eigenen Bildungsprozesses zu begreifen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, S. 107).

Aufgabe der Kinder- und Jugendarbeit ist es demnach, die entsprechenden Bildungsgelegenheiten bereitzustellen und Räume für informelle und non-formale Lernprozesse zu öffnen. Wenn ihre Adressatinnen und Adressaten dabei als „Ko-Produzentinnen und -Produzenten ihres eigenen Bildungsprozesses“ beschrieben werden, impliziert dies, dass diesen ermöglicht werden muss, an der Gestaltung von Bildungsprozessen teilzuhaben. An dieser Stelle sind also Grundprinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – wie Partizipation, Freiwilligkeit und Lebensweltbezug – unabdingbare Voraussetzungen für gelingende Lernprozesse. Gleichzeitig machen diese Grundprinzipien den Unterschied zu anderen Lernorten (insbesondere der Schule) aus und die Kinder- und Jugendarbeit zu einem besonderen Lernort, der sich zusammen mit anderen ihm zugeschriebenen Potenzialen, wie Vergemeinschaftung, Integration und Verantwortungsübernahme (Rauschenbach et al. 2010), von anderen Orten des Aufwachsens abgrenzen lässt. Erst die Kombination dieser

Potenziale auf Basis ihrer Grundprinzipien macht also die Kinder- und Jugendarbeit zu einem Lernfeld mit Alleinstellungsmerkmalen gegenüber anderen Lernorten.

Besonders deutlich wird dies am Grundprinzip der Freiwilligkeit. Aus der Motivations- und Lernforschung ist lange bekannt, dass Freiwilligkeit eine Grundbedingung für alle Lernprozesse ist (vgl. u. a. Deci und Ryan 1993, Spitzer 2002). Für die Lernmotivation Heranwachsender ist die freie Wahl der Lernumgebung, der Personen, der Angebote und ggf. auch der zu übernehmenden Aufgaben und des Grades der Verantwortungsübernahme von großer Bedeutung und entspricht dem Bedürfnis junger Menschen nach Selbstbestimmung und Autonomie (Buhl und Kuhn 2003). In Untersuchungen sprechen Kinder und Jugendliche häufig vom „Spaß“, den sie bei freiwillig ausgeführten Tätigkeiten haben. Im Wissen darum, dass nachhaltiges Lernen nur funktioniert, wenn es emotional konnotiert ist, kann dies auch als ein Hinweis auf die Lernwirkungen dieses freiwilligen Handelns gewertet werden. Für die Kinder- und Jugendarbeit bedeutet dies ein unbedingtes Festhalten am Prinzip der Freiwilligkeit. Auch wenn dies immer wieder zu Problemen führen kann – besonders dann, wenn Kinder und Jugendliche sich freiwillig für andere Angebote entscheiden und die Häuser und Gruppenstunden leer bleiben. Hier erscheint es als unabdingbar, Frei- und Gestaltungsspielräume zu erhalten, die Orte und Gelegenheiten der Selbsterprobung sind, in denen eigene Handlungs- und Gestaltungsspielräume aktiv und kreativ erweitert sowie eigene Interessen und Kompetenzen entwickelt und ausgebaut werden können.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der die Kinder- und Jugendarbeit zu einem besonderen Lernfeld macht, ist das learning by doing, das Lernen im handelnden Vollzug, durch die konkrete Tätigkeit und für die Tätigkeit (Dewey et al. 2000). Kinder- und Jugendliche bekommen hier die Möglichkeit, sich handelnd die Welt zu erschließen und sich gemäß ihren Fähigkeiten zu erproben. Dabei handelt es sich um eine Form der Selbstbildung, bei der die Grenzen zwischen Spiel- und

Ernstsituationen verschwimmen können, zumal den Beteiligten in der Regel gar nicht bewusst ist, dass es sich um Lernsituationen handelt. Die mit dem Handeln verknüpften Erfolgs- und Misserfolgs-erlebnisse sind zudem häufig emotional stark besetzt, was wiederum die Nachhaltigkeit solcher Lernprozesse sichert (Spitzer 2002).

Derartige Prozesse – auch darauf weist der zwölfte Kinder- und Jugendbericht hin – brauchen die Auseinandersetzung mit Personen. Im Idealfall stoßen Kinder und Jugendliche an den Orten der Kinder- und Jugendarbeit auf Menschen mit unterschiedlichen Lebensentwürfen, Werten und Anschauungen, die auch dazu beitragen können, familiäre Rollenbilder und dort geprägte Einstellungen zu hinterfragen. Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit werden in der Regel durch erfahrene Mitarbeiter/-innen begleitet, unterstützt und reflektiert. Eine solche Auseinandersetzung mit Erwachsenen spielt für Heranwachsende eine bedeutende Rolle bei ihrer Suche nach sozialer Anerkennung und Orientierung. Sie brauchen Menschen, die sie ernst nehmen, ihnen verantwortungsvolle Aufgaben und Eigenständigkeit zutrauen, sie ermutigen und ihre Leistungen anerkennen; aber auch Personen, an denen die Jugendlichen sich orientieren können, mit denen sie sich auseinandersetzen und dabei ihre eigenen Einstellungen und Ideen überprüfen und weiterentwickeln können. Solche „Arbeitsbeziehungen“ (Schmidt 2017) führen auch zu Reibungen und Konfrontationen, können erzieherische Momente beinhalten, sind aber immer freiwillig gewählte Beziehungen. Dies unterscheidet sie von Familie und Schule und macht sie besonders bedeutsam.

Ein zusätzliches wichtiges Merkmal des Lernens in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist deren Einbindung in den Sozialraum und damit eine unmittelbare Nähe zur Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten. Insbesondere durch die Arbeiten von Ulrich Deinet und Richard Krisch (u. a. Deinet und Krisch 2002) ist das Bewusstsein dafür geschärft worden, wie wichtig Wohngegend, deren Gebäude und Straßen, Einrichtungen und Betriebe, Organisationen und Ein-

zelpersonen für das Lernen und das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen sind. Dabei darf der Sozialraum allerdings nicht nur als abgegrenzter geografischer Raum verstanden werden, sondern als ein individuelles Konstrukt, als Produkt eines Aneignungsprozesses. Der Begriff „Sozialraum“ ist nicht geeignet, feste Gebietseinheiten zu beschreiben, sondern bezeichnet eher das, was die handelnden Akteurinnen und Akteure selbst für den Ort ihres sozialen Handelns halten. Er kann beispielsweise auch die virtuellen Räume des Internets oder der Computerspiele einschließen. Die Entwicklung von Lernangeboten und -gelegenheiten in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist ohne das Wissen um die Bedeutung solcher Sozialräume und ihrer Möglichkeiten und Begrenzungen nicht denkbar.

Bildungslandschaften

Das Bewusstsein¹, ein eigenständiger Bildungsort zu sein und damit bedeutsam für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, mag sich bei den Akteurinnen und Akteuren der Kinder- und Jugendarbeit langsam durchgesetzt haben, in der allgemeinen Bildungsdebatte ist es noch nicht vollständig angekommen. Ein Blick in die kommunale Bildungsberichterstattung reicht, um zu sehen, welches Schattendasein die Kinder- und Jugendarbeit hier noch führt. Auch nach einer langjährigen Debatte um informelle und non-formale Orte des Lernens spielen diese Orte in den Berichten im Vergleich zu Schule, Hochschule und vorschulischer Bildung immer noch eine sehr untergeordnete Rolle.

Um dem entgegenzuwirken und sich auf lokaler Ebene als Bildungs-

1 Neben diesen beiden Projekten freier Träger wurde in Trägerschaft der Landesjugendämter Rheinland und Westfalen ein weiteres Projekt mit sechs öffentlichen Trägern (Jugendämter) durchgeführt: Förderinitiative „Praxisentwicklungsprojekte Kommunale Bildungslandschaft der kommunalen Jugendpflege“ (2015–2017).

träger zu profilieren, gab (und gibt) es in Nordrhein-Westfalen verschiedene Ansätze der Kinder- und Jugendarbeit, kommunale Bildungslandschaften mitzugestalten. Zwei dieser Projekte wurden vom Forschungsverbund TU Dortmund/Deutsches Jugendinstitut wissenschaftlich begleitet. Um die Erfahrungen der Offenen Arbeit (Arbeitsgemeinschaft Offene Türen NRW, Projekt: „Bildung(s)gestalten. Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften“, 2011–2014) und der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit (Landesjugendring NRW: Projekt: „Wir hier. Jugendverbände und Jugendringe in Kommunalen Bildungslandschaften“, 2013–2016) soll es im Folgenden gehen .

Der Begriff „Bildungslandschaft“ hat in den letzten Jahren, angestoßen durch Initiativen der Kommunen (u. a. Deutscher Städte- tag 2007), eine weite Verbreitung gefunden, ist aber bislang nicht hinreichend definiert. *„Die Verwendung der Landschaftsmetapher für die Bestimmung des Lokalen als strategischen Handlungsraum für ein vernetztes Verständnis bildungspolitischer Reformbemühungen ist offensichtlich attraktiv“*, schreibt Christoph Berse und meint damit zum einen seine begriffliche Unbestimmtheit, zum anderen aber auch den Platz, welchen der Begriff für einen perspektivischen Blick, für die *„Öffnung einer Aussicht“* bietet. *„Unter einer Landschaft können unterschiedliche Dinge und Ausprägungen verstanden werden“* (Berse 2009). Wenn in Texten und Vorträgen zum Thema die „afrikanische Weisheit, es brauche ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen“ (Knauer 2007) zitiert werde, sei der Begriff „Dorf“ in dreifacher Weise zu verstehen: Als geografisch und politisch umgrenzter Raum mit seinen Grenzen und administrativen Zuständigkeiten, als Konglomerat aus Gebäuden, Plätzen, Straßen, Parks etc. und somit als ein Produkt der Architektur und Raumplanung. Nicht zuletzt meint er aber auch das Soziale, die Dorfgemeinschaft mit ihren Personen, Institutionen, Organisationen und Interessengemeinschaften.

Auch wenn der Begriff „Bildungslandschaft“ letztendlich nicht klar bestimmt ist und in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Ver-

wendung findet, bleibt festzuhalten, dass Bildungslandschaften sich über räumliche Begrenzungen definieren lassen, dass Netzwerk- und Kooperationsstrukturen für ihre Herausbildung von Bedeutung sind und dass ihre Akteurinnen und Akteure sich im Idealfall auf einen gemeinsamen Bildungsbegriff verständigt haben. Die Bildungslandschaft einer Kommune hat also mit ihren Gebäuden, Institutionen, Einrichtungen etc. eine materielle Basis, mit ihren Netzwerken und Kooperationen eine strukturelle und mit einem gemeinsamen Bildungsverständnis auch eine ideelle.

Auslöser für die beiden wissenschaftlich begleiteten Projekte war das Landesprogramm „Regionale Bildungsnetzwerke NRW“ des nordrhein-westfälischen Schulministeriums, das seit 2008 in fast allen Kommunen und Kreisen des Landes umgesetzt wird. Zentrales operatives Element der Regionalen Bildungsnetzwerke sind Regionale Bildungsbüros, die in der Regel auf kommunaler Ebene, zumeist beim Schulträger, eingerichtet wurden. Sie sind die Kernzelle oder auch die Organisationsplattform bzw. Geschäftsstelle der Regionalen Bildungsnetzwerke, agieren als Service- und Koordinierungsstelle und sind häufig auch für die Qualitätssicherung zuständig. Ausgestattet sind sie mit mindestens zwei Personalstellen, wovon eine vom Land und eine von der Kommune finanziert wird. Zentrale Kritik der Akteurinnen und Akteure aus der Kinder- und Jugendarbeit an diesem Ansatz war (und ist), dass die Regionalen Bildungsnetzwerke sehr schulzentriert arbeiten und die Arbeit der Einrichtungen und Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit in den Bildungsnetzwerken und Gremien bisher kaum Berücksichtigung gefunden habe.

Um dem etwas entgegenzusetzen wurden 2011 das Projekt der Arbeitsgemeinschaft Offene Türen NRW (AGOT) an fünf Standorten und zwei Jahre später das Projekt des Landesjugendrings NRW (LJR) an sechs Standorten gestartet. Beide Projekte wurden aus dem Landesjugendplan des Landes NRW (Jugendministerium) gefördert. Ziel war es, den Trägern der Kinder- und Jugendarbeit die Möglichkeit zu geben, sich in die Ausgestaltung von Bildungslandschaften

vor Ort einzubringen bzw. selbst entsprechende Netzwerke zu entwickeln. Strukturell waren beide Projekte ähnlich angelegt. Neben einer Gesamtkoordination auf der Landesebene gab es örtliche Koordinatorinnen und Koordinatoren, eine Steuerungsgruppe, eine Vernetzungsgruppe der Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie eine wissenschaftliche Begleitung. An einigen Standorten kamen noch lokale Begleitgruppen hinzu, und im Projekt des LJR-NRW gab es außerdem einen Beirat. Während im AGOT-Projekt die Mitarbeiter/-innen im operativen Bereich mit ganzen Stellen ausgestattet waren, wurde im LJR-Projekt mit halben Personalstellen gearbeitet.

Auch in ihren Zielsetzungen ähneln sich die Projekte. So lassen sich die Rahmenziele der AGOT-NRW wie folgt zusammenfassen:

- (1) Entwicklung von nachhaltigen sozialräumlichen Praxisbeispielen für die Entwicklung von kommunalen Bildungslandschaften,
- (2) Verdeutlichung der Bildungswirkungen der Bildungsakteure / Förderung der Bildungskompetenzen bei Kindern und Jugendlichen,
- (3) Profilierung von Orten des non-formalen und informellen Lernens bei unterschiedlichen Trägern,
- (4) Schaffung eines Rahmens für die Entwicklung von dezentralen Bildungslandschaften, in denen die beteiligten Träger ihre eigenen Bildungsziele bestimmen und neue Kompetenzen für Vernetzungsprozesse entwickeln,
- (5) Kooperationen mit den bestehenden regionalen Bildungsbüros, Sammlung von Daten und Fakten zum eigenen Bildungsauftrag, entscheidende Mitwirkung in der kommunalen Bildungspolitik (AGOT-NRW e.V. 2011).

Der Landesjugendring NRW formuliert seine Ziele so:

- (1) Partizipation von Kindern und Jugendlichen verankern.

- (2) Das Bildungsprofil der Kinder- und Jugendarbeit schärfen.
- (3) Eigene Bildungsangebote öffnen und weiterentwickeln.
- (4) Mitarbeit und Mitgestaltung in den kommunalen Steuerungsgremien.
- (5) Schule im Sinne von Kindern und Jugendlichen verändern.
(Landesjugendring NRW 2013)

In beiden Projekten hat sich gezeigt, dass diese Ziele aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen an den Standorten auch in unterschiedlicher Weise erreicht werden konnten. Hier spielten die lokalen Gegebenheiten, wie z. B. die Vorerfahrungen der beteiligten Träger, das kommunale Umfeld oder auch vorhandene (oder nicht vorhandene) Vernetzungsstrukturen, eine entscheidende Rolle. Insgesamt lässt sich aber festhalten, dass in beiden Projekten Erfahrungen gesammelt wurden, die geeignet sind, die Kinder- und Jugendarbeit als Lernfeld zu profilieren. Diese beziehen sich u. a. auf die Entwicklung von Angeboten für Kinder und Jugendliche, auf die Kooperation mit Schulen, auf die Entwicklung lokaler Kooperations- und Vernetzungsstrukturen sowie auf eine allgemeine Profilierung der Träger der Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsträger.

So wurden allein im Kontext des AGOT-Projekts an dessen fünf Standorten insgesamt ca. 200 Einzelprojekte für und mit Kindern und Jugendlichen umgesetzt. Deren wichtigste Inhalte waren Ich-Stärkung und Selbstbehauptung, Kunst und Kreativität, Partizipation und Beteiligung oder auch die Aneignung des Sozialraums. Die meisten dieser Projekte waren Kooperationsprojekte verschiedener Träger und damit gleichzeitig substanzieller Teil der Netzwerkarbeit. Solche Angebote und Lerngelegenheiten machen den eigentlichen Kern der Kinder- und Jugendarbeit aus, dienen aber immer auch der Profilierung der Organisationen. Gezeigt hat sich außerdem, dass die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung von Angeboten besonders positive Auswirkungen auf die Kooperationsbeziehungen hat. Praktische Zusammenarbeit stärkt deren Stabilität, was sich wie-

derum auch jenseits der operativen Arbeit als nützlich erweisen kann.

Sehr unterschiedlich gestalteten sich die Kooperationen mit Schulen an den einzelnen Standorten. Auch hier kam es stark auf die Vorerfahrungen der Träger und Schulen an. Dort, wo gewachsene Kooperationsbeziehungen bestanden und die Träger der Kinder- und Jugendarbeit sich als verlässliche Partner erwiesen hatten, konnten diese Kooperationen in der Regel weiter ausgebaut werden. Insbesondere bei der Ansprache neuer Partnerschulen wurde aber auch von Problemen berichtet. So meinte ein Geschäftsführer eines am LJR-Projekt beteiligten Jugendrings: *„Es hat sich halt nochmal bestätigt, dass Schule ein sehr, sehr unbewegliches Gebilde ist, wo es wirklich schwierig ist (...), wirklich etwas zu verändern.“* Immer wieder wurde betont, der Ort Schule sei wenig geeignet für Lernerfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit: *„Wir müssen die Kinder erstmal aus der Schule rausholen, wenn wir ein Projekt machen. Aus den Räumen rausholen und in eine andere Umgebung bringen. Dann kann man auch anders lernen“*, sagte ein Mitarbeiter eines Jugendverbandes hierzu im Interview. Entsprechende Angebote wurden in beiden Projekten auch umgesetzt, so z. B. das Projekt „Lernen mal anders“, in dem Schüler/-innen im Rahmen einer Projektwoche verschiedene Organisationen und Möglichkeiten der Freizeitgestaltung und des Engagements vor Ort kennenlernen konnten. Die Hoffnung, über solche gemeinsame Projekte mit Schulen neue Kinder- und Jugendliche zu gewinnen, erfüllt sich allerdings nur begrenzt. Außerdem wurde von einigen Beteiligten die Tendenz beklagt, dass Schulen die Mitwirkung der freien Träger häufig als eine Art Serviceleistung betrachten und z. B. versuchen, personelle und inhaltliche Lücken im Ganztags durch Angebote der Kinder- und Jugendarbeit aufzufüllen. Insgesamt hat sich gezeigt, dass Veränderungen in der Schule zwar möglich sind aber ihre Zeit brauchen. Gelungene Kooperationen basieren häufig auf persönlichen Kontakten; vertragliche Vereinbarungen zwischen Jugendarbeit und Schule, wie sie an einigen Standorten abgeschlossen wurden, können zur Kontinuität und Stabilität beitragen. Für die

Kinder- und Jugendarbeit bleibt abzuwägen, ob die Chance, ihren Blick auf Bildung und Partizipation in die Schule zu tragen, es lohnt, ggf. als Dienstleister angesehen und ge- bzw. missbraucht zu werden. Die in diesem Kontext vielfach gebrauchte Floskel „Kooperation auf Augenhöhe“ trägt nicht in jedem Fall.

Im Bereich der Vernetzung und Kooperation wurde deutlich, dass in erster Linie mit anderen freien Trägern der Kinder- und Jugendarbeit und der sozialen Arbeit kooperiert wurde. So sind im AGOT-Projekt über 75 Prozent aller Kooperationen solche mit freien Trägern, 33 Prozent mit kommunalen Stellen und Einrichtungen und nur etwa 30 Prozent mit Schulen. Besonders bemerkenswert ist hier die sehr geringe Kooperation mit den Regionalen Bildungsbüros, zumal die Verbesserung der Kooperation mit den Regionalen Bildungsnetzwerken in beiden Projekten ein zentrales Ziel war. Wenn sich hier die geringsten Fortschritte gezeigt haben, liegt das in erster Linie an zu großen strukturellen Unterschieden und an der unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtung. Die Regionalen Bildungsbüros agieren auf kommunaler Ebene; für Vernetzungsaktivitäten auf der Sozialraumebene reichen ihre Ressourcen in der Regel nicht aus. Dabei kann ihnen der Wille zur Kooperation nicht generell abgesprochen werden. Auch die Notwendigkeit stärkerer Sozialraumorientierung ist erkannt. Allerdings arbeiten die Regionalen Bildungsbüros weiterhin in erster Linie schulbezogen und die Auseinandersetzung mit außerschulischer Bildung ist eher rudimentär. Ihre strukturellen Bedingungen machen es den Akteurinnen und Akteuren der Kinder- und Jugendarbeit fast unmöglich, in den Entscheidungsgremien der regionalen Bildungsnetzwerke mitzuwirken. Die hierzu notwendigen strukturellen Veränderungen, z. B. in den Lenkungskreisen, konnten bislang nicht erreicht werden.

Für die Entwicklung kommunaler, sozialraumbezogener Bildungslandschaften hat sich gezeigt, dass es Personen bedarf, in denen sich diese Bildungslandschaft quasi personalisiert. Die Netzwerke brauchen „Kümmerer“, die sie zusammenhalten und weiterentwickeln.

Diese sollten möglichst neutral sein, über bestimmte kommunikative Kompetenzen verfügen, einen Blick für den Sozialraum haben und außerdem verlässlich agieren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass auch die Vernetzungsprozesse zunächst einmal mehr Zeit brauchen, als in beiden Projekten vorhanden war. *„Jetzt könnte ich so richtig loslegen“*, sagte eine Projektkoordinatorin in der Endphase des LJR-Projekts. Derartige Vernetzungsprozesse brauchen außerdem Hauptberuflichkeit. Ohne Kümmerer geht es nicht. Weitere Erfolgsfaktoren waren bereits bestehende gute Kontakte der Projektpartner im Sozialraum, zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen, eine gemeinsame Entwicklung von Handlungszielen, die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung von Praxisprojekten sowie multiprofessionelle und organisationsübergreifende Fachveranstaltungen.

Das in beiden Projekten formulierte Ziel, zur Schärfung des Bildungsprofils der Kinder- und Jugendarbeit beizutragen, ist letztlich eine übergeordnete Zielsetzung, zu der sich die anderen Projektziele aufsummieren. Ohne gute Angebote und funktionierende Vernetzungsstrukturen lässt sich ein derartiges Profil nicht erzeugen. Die beiden begleiteten Projekte haben aber auch gezeigt, dass noch ein wenig mehr dazu gehört: So sind die Bildungspotenziale, wie ich sie im ersten Teil dieses Beitrags zu skizzieren versucht habe, längst nicht kommuniziertes Selbstverständnis bei allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und in allen Organisationen und Einrichtungen. Hier gilt es weiterhin, den Bildungsbegriff, die Bildungspotenziale und die Ziele der Kinder- und Jugendarbeit zu diskutieren und zunächst einmal ein gemeinsames Selbstverständnis zu erzeugen. Dazu gehört auch, den Markenkern der Kinder- und Jugendarbeit – Freiwilligkeit, Partizipation und Lebensweltbezug – zu erhalten und selbstbewusst gegenüber anderen Akteurinnen und Akteuren der Bildungslandschaft zu vertreten. Letztlich wird eine Profilbildung ohne eine Öffentlichkeitsarbeit, die für eine entsprechende Außenwahrnehmung sorgt, nicht gelingen. Hier stellt die Kinder- und Jugendarbeit ihr

Licht immer noch zu häufig unter den Scheffel und verfügt über zu wenig oder zu unprofessionelle Ressourcen, um ihre Angebote und Leistungen wirksam öffentlich zu machen.

Schluss

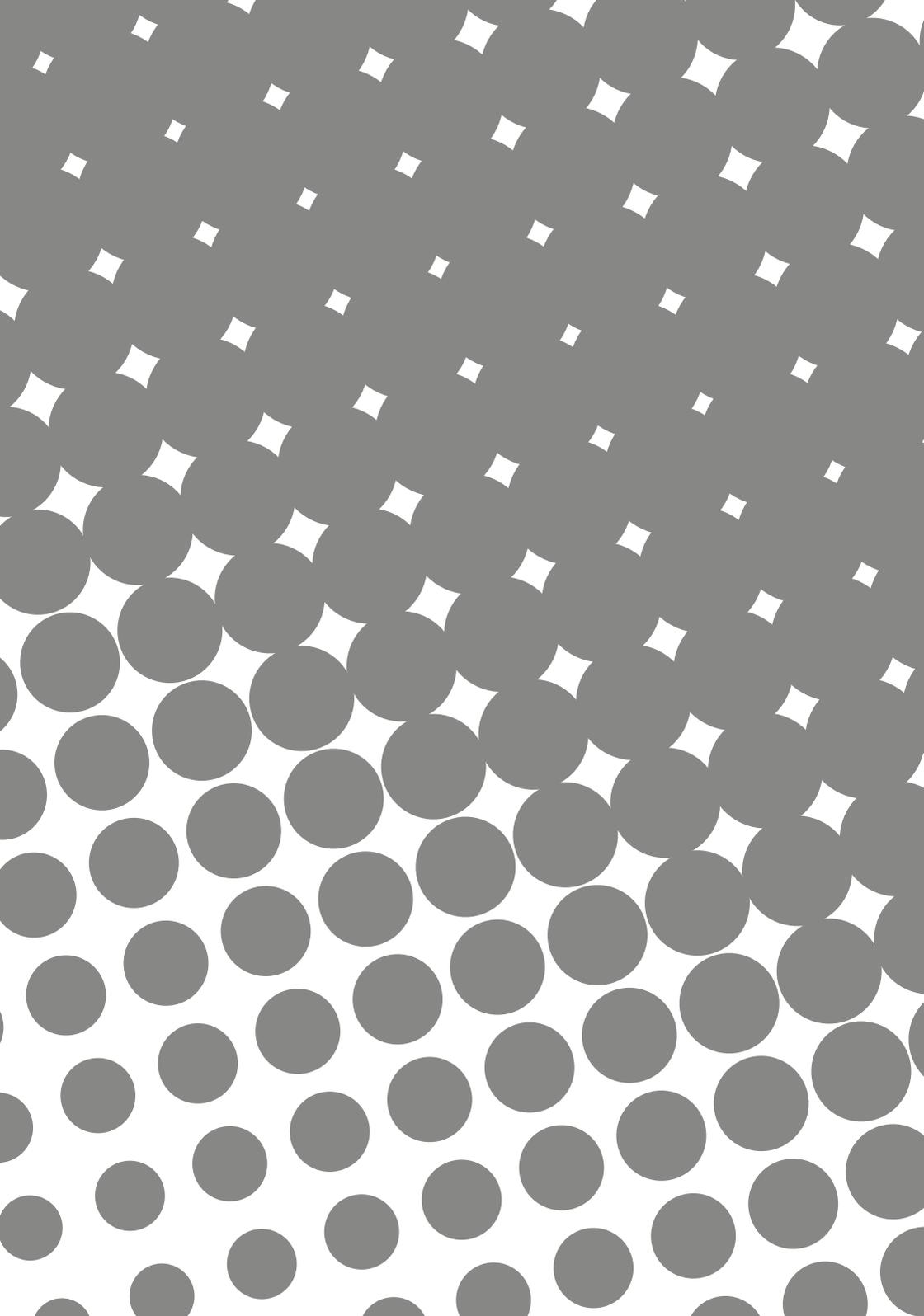
Die Kinder- und Jugendarbeit unterscheidet sich von anderen Orten des Aufwachsens durch ihre Grundprinzipien der Freiwilligkeit, der Partizipation und des Lebensweltbezugs. Ihre Akteurinnen und Akteure sind gut beraten, auf diesen Prinzipien zu beharren, denn erst auf deren Basis entstehen Orte mit Potenzialen der Bildung, der Vergemeinschaftung, der Integration und der Verantwortungsübernahme. Angesichts des schleichenden Bedeutungsverlustes der Kinder- und Jugendarbeit – Martin Nörber spricht von einer „nachhaltigen Abwärtsentwicklung“ (Nörber 2017) – sind ihre Akteurinnen und Akteure gut beraten, sich dieser Prinzipien und Potenziale immer wieder selbst zu vergewissern und das Feld dementsprechend nach außen zu profilieren.

Ein Weg, das Bildungsprofil der Kinder- und Jugendarbeit nach innen und außen zu schärfen, ist die Beteiligung an Bildungslandschaften, wie sie in Nordrhein-Westfalen erprobt wurde. Aus den Erfahrungen der beiden begleiteten Projekte lassen sich Empfehlungen zur Schärfung des Bildungsprofils der Kinder- und Jugendarbeit ableiten. Demnach muss diese sich der eigenen Kompetenzen und Probleme bewusst sein, durch gute Praxis zu überzeugen wissen, Freiwilligkeit, Partizipation und Lebensweltbezug als ihren Markenkern ernst nehmen, in Kooperationen als verlässlicher Partner auftreten und ihre Leistungen auch selbstbewusst und professionell öffentlich kommunizieren. Ein positives Selbstverständnis und das Wissen um ihre Potenziale sind notwendig, um die Kinder- und Jugendarbeit als einen Freiraum der Selbstbildung zu erhalten. Gerade in Zeiten, in denen Bildung zunehmend dem Postulat der Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt untergeordnet wird, sind Orte der unverzweckten Bildung von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Literatur

- AGOT-NRW e.V. (2011): Kommunale Bildungslandschaften aus der Sicht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung. Projektantrag. Düsseldorf.
- Berse, Christoph (2009): Mehrdimensionale Bildung im Kontext kommunaler Bildungslandschaften. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen, Farmington Hills, Mich: Budrich UniPress.
- Buhl, M.; Kuhn, H.-P. (2003): Jugendspezifische Formen politischen und sozialen Engagements. In: Heinz Reinders und Elke Wilk (Hg.): Jugendzeit – Time Out?: Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen, S. 85–109.
- Bundesjugendkuratorium; Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts; Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002): Bildung ist mehr als Schule – Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. In: Forum Jugendhilfe (3), S. 2–4.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Unter Mitarbeit von Arbeitsgruppe Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (39), S. 223–238.
- Deinet, Ulrich; Krisch, Richard (Hg.) (2002): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung; Leske + Budrich.
- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007.

- Dewey, John; Hylla, Erich; Oelkers, Jürgen (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik; mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie. Weinheim [u. a.]: Beltz (57).
- Hafeneger, Benno (2012): Politische Bildung. In: Rudolf Tippelt und Bernard Schmidt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 03. Aufl. [Place of publication not identified]: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 861–880.
- Knauer, Sabine (2007): Zum Thema. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.): Bildungslandschaften in gemeinschaftlicher Verantwortung gestalten. Grundsatzfragen und Praxisbeispiele. Berlin (Themenheft, 07), S. 9–15.
- Landesjugendring NRW (2013): 1 Jugendverbände und Jugendringe in Kommunalen Bildungslandschaften. Projektantrag. Hg. v. Landesjugendring NRW. Düsseldorf.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg.) (2001): Pisa 2000 – Zusammenfassung zentraler Befunde. Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Berlin.
- Nörber, Martin (2017): Jugendarbeit. Vom gesetzlichen Leistungsangebot zum privaten Nischenprodukt. In: *deutsche jugend* 65 (7-8), S. 331–338.
- Rauschenbach, Thomas; Borrmann, Stefan; Düx, Wiebken; Liebig, Reinhard; Pothmann, Jens; Züchner, Ivo (2010): Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise. Dortmund, Frankfurt a. M., München: Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg.
- Schmidt, Holger (2017): Arbeitsbeziehungen zwischen Hauptamtlichen und Jugendlichen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: *deutsche jugend* 65 (5), S. 211–223.
- Spitzer, Manfred (2002): Lernen. Gehirnforschung und Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.



THE WORLD IS COMPLEX – AND SO ARE YOU!¹

Intersektionale Handlungsebenen in der Burschenarbeit

Einige EU-Projekte, an denen das *Institut für Männer- und Geschlechterforschung*² und die *Fachstelle für Burschenarbeit*³ in den letzten zehn Jahren beteiligt waren, haben sich explizit mit der intersektionalen Perspektive im Bereich der gewaltpräventiven Jugendarbeit auseinandergesetzt: *Peerthink – Tools and Resources for an Intersectional Peer Violence Preventive Work*⁴ (2007–2009) oder *IGIV – Implementation Guidelines for an Intersectional Peer Violence Preventive Work*⁵ (2010–2011). Erkenntnisse aus diesen Projekten und aus einer Vielzahl an Studien fließen ebenso in den vorliegenden Artikel ein wie Erfahrungen aus der Burschenarbeit, die in konkreten Empfehlungen für die Praxisarbeit münden.

1 Dieser Artikel ist eine Kurzfassung des Beitrags Scambor, E. & Kurzmann, M. M. (2017). Intersektionale Zugänge in der Burschenarbeit. Anerkennungspraktiken als Maßnahmen gegen Exklusion und Gewalt. In: Kronberger, S., Oberlechner, M., Bramberger, A. (Hrsg.). *Bildung – Intersektionalität – Geschlecht* (S. 55–70). Innsbruck: StudienVerlag.

2 www.genderforschung.at

3 www.burschenarbeit.at

4 www.peerthink.eu

5 www.igiv.dissens.de

Es war nicht immer leicht, mit dem intersektionalen Zugang zu arbeiten. Als im Jahr 2007 im Projekt *Peerthink* die ersten Analysen durchgeführt wurden, wurde das Konzept in der Jugendarbeit als sperrig, komplex und schwer nachvollziehbar empfunden. In konkrete Fragestellungen übersetzt wurde der intersektionale Ansatz jedoch etwas klarer: Welche sozialen Merkmale führen im Jugendzentrum oder in der Schulklasse zu Spannungen? Geschlecht? Hautfarbe? Soziale Herkunft? Andere „soziale Marker“? Welche Dominanzverhältnisse führen zu In-Group- und Out-Group-Konstellationen? Agieren die Jugendlichen strategisch – z. B. indem sie sich Gruppen zugehörig fühlen, sich aber in anderen Situationen von denselben Gruppen distanzieren („*Ich bin Nicht-Österreicher*“ vs. „*Ich bin Österreicher*“)? In vielen Fällen bestand von Anfang an der Eindruck, der intersektionale Ansatz fasse Zugänge und Praktiken in der sozialen Arbeit begrifflich und konzeptionell, die sich bereits lange etabliert und bewährt haben.

Nach wie vor sind viele gesellschaftliche Bereiche von sozialen Ungleichheiten und der Vorstellung einer sogenannten Mehrheitsperspektive geprägt. Dies zeigt sich einerseits an Bildungserfolgen und -wegen, die noch immer stark mit der sozialen Herkunft (und damit den Bildungserfolgen der Eltern) verknüpft sind, andererseits an heiß umkämpften Fragen rund um Vielfalt in der sexuellen Orientierung und Geschlechtervielfalt. Denn während die WHO-Standards sich zur Sexualaufklärung im Unterricht Fragen der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt nähern, setzen sich „besorgte Eltern“ für Konzepte ein, die Geschlecht binär und heteronormativ fassen.

Stuve (2014) verweist darauf, dass sich auch diejenigen, die sich dieser Themen aus einer professionellen pädagogischen Perspektive annähern, „*auf einem schmalen Pfad (bewegen), der schnell in eine ungewollte Richtung führen kann*“ (Stuve, 2014: 230). Trotz bester Absichten birgt bspw. die Arbeit mit speziellen Zielgruppen die Gefahr, dass Vorstellungen von „den Migranten“ oder „den Burschen“ eher eine Homogenisierung und Re-Stereotypisierung erfahren – und

damit der Komplexität unterschiedlicher Lebenslagen nicht gerecht werden. Gerade in der Auseinandersetzung mit ethnischer Vielfalt ist eine kritische Reflexion medialer Diskurse bspw. zum Thema Integration wichtig (vgl. Stuve, 2014), denn häufig sind solche Diskurse von problematischen Konzepten des „Wir“ und „die Anderen“ geprägt, die sich in etwas scheinbar Homogenes integrieren sollen. Für jene ohne Migrationsgeschichte wird dabei der Mythos des Gemeinsamen und „Immer-schon-Dagewesenen“ (Mecheril 2012) aufrechterhalten.

„Mit einem intersektionalen Ansatz gehen wir davon aus, dass soziale Kategorien sehr stark mit gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen verwoben sind und somit keinesfalls als ‚neutral‘ angesehen werden können. Einer kritischen Reflexion der Verhältnisse von Dominanz und Unterordnung kommt dementsprechend eine zentrale Rolle zu.“
(Stuve, Scambor & Fischer et al., 2011:8)

Ein intersektionaler Ansatz, der gesellschaftliche Positionen und individuelle Lebensumstände analytisch greifbar macht, scheint in besonderer Weise geeignet zu sein, Mechanismen sozialer Hierarchien und Dominanzkulturen sichtbar, verstehbar und überwindbar zu machen (vgl. Busche, Scambor, & Stuve, 2012; Hechler & Stuve, 2015; Stuve, Scambor & Fischer et al., 2011).

Worum geht es bei Intersektionalität?

Die Anfänge des intersektionalen Ansatzes sind eng mit der feministischen Bewegung verbunden, die von einer Spaltung unter den Aktivistinnen und Aktivisten gekennzeichnet war: *Women of Colour* (z. B. *Combahee River Collective*, 1981) kritisierten an der feministischen Bewegung, es wurde in universeller Weise von der Unterdrückung der Frauen gesprochen, gleichzeitig wurden die Probleme weißer Mittelschichtsfrauen (z. B. reproduktive Rechte, Abtreibung) verfolgt und dabei Unterschiede zwischen Frauen (etwa begründet durch

Hautfarbe, Milieu) nicht berücksichtigt. Der Begriff *Intersektionalität/Intersectionality* wurde erstmals von Crenshaw (1998) verwendet, einer Juristin, die festgestellt hatte, dass die US-amerikanischen Antidiskriminierungsgesetze entweder zugunsten Schwarzer¹ Männer oder zugunsten weißer Frauen gemacht worden seien, jedenfalls nicht für Schwarze Frauen, da die dabei zur Anwendung kommenden Kategorien „Gender“ und „Race“ als einander gegenseitig ausschließend gedacht wurden. In einer intersektionalen Analyse gehe es hingegen darum, mehrere unterschiedliche Differenzkategorien gleichzeitig in den Blick zu nehmen. Diese differenten Achsen würden sich immer wieder kreuzen, weshalb sich räumlich das Bild der Straßenkreuzung aufdrängte. So handelt es sich bspw. bei sozialen Markern wie Gender, Bildung, Herkunft oder sexueller Orientierung um Marker, die Zugehörigkeitsordnungen prägen – Überordnung, Unterordnung, gesellschaftliche Teilhabe oder beschränkte bis keine Teilhabe. Diese Ordnungen ergeben sich aus überlappenden Achsen, nicht aus der Kumulation derselben.

Was bedeutet es für Burschen, wenn sie gleichzeitig von verschiedenen sozialen Kategorien betroffen sind (Gender, Migration ...)? In der Arbeit mit Burschen werden unterschiedliche Diskriminierungen (Rassismus, Sexismus, Homophobie etc.) evident, wobei die Positionen (mal Täter, mal Betroffener) sich wandeln können.

„Das Intersektionalitätskonzept bietet eine Sprache, die solche simultanen und sich wandelnden Positionierungen bearbeitbar machen kann (...). Für pädagogische Arbeit folgt daraus, changierende Dominanz- und Diskriminierungsverhältnisse auf unterschiedlichen Handlungsebenen zu erkennen und jeweils differenzierte Handlungsstrategien entwickeln zu können.“ (Stuve, 2014: 234)

1 In diesem Text wird „Schwarz“ in diesem Zusammenhang mit einem großen S geschrieben. Damit wird unterstrichen, dass sich der Begriff sowohl auf eine politische Kategorie und soziale Realität bezieht als auch auf eine Widerstandspraxis. Es ist außerdem ein Begriff, den Schwarze Menschen als Selbstbezeichnung gewählt haben.

Dominanz und Diskriminierung können auf unterschiedlichen Handlungsebenen wirksam werden (siehe dazu Stuve 2014): Selbst-Sozialisation, Chancen(un-)gleichheit und direkte Diskriminierung. Im Folgenden wird auf diese drei Ebenen im Kontext der Burschenarbeit eingegangen.

„Guter Schüler“ oder „cooler Typ“ oder mal so mal so ...

161

Die Ebene der **Selbst-Sozialisation** umfasst alle Handlungen, in denen sich Burschen selbst den Kategorisierungen und Zuschreibungen unterwerfen, etwa indem sie geschlechtliche Zuschreibungen erfüllen und reproduzieren. So sind etwa in der Ausarbeitung von Rangfolgen „unter Männern (oder auch Burschen)“ soziale Marker am Werke, die Hierarchiebildung symbolisieren:

„... weiß, heterosexuell, mächtig und beruflich erfolgreich stellen die obersten Sprossen der Leiter dar. [...] Die hegemoniale Männlichkeit definiert Männer mit bestimmten Merkmalen als unterlegen, und benötigt sie zugleich, um sich selbst durch Abgrenzung von ihnen eine Form zu geben (vgl. Connell 2000, S. 101).“ (Spindler, 2006)

Spindler, die sich mit Männlichkeitsvorstellungen im Kontext der Kriminalisierung junger Migranten beschäftigte, zufolge zwingt die Unmöglichkeit, an hegemonialer Männlichkeit zu partizipieren, viele junge Burschen mit Migrationshintergrund dazu, andere Orientierungsmuster von Männlichkeit herzustellen, ausgestattet mit „eigenen“ Anerkennungsformen, die von der Hauptkultur als abweichend wahrgenommen werden.

Auch Phoenix gelangte in ihren Forschungen über die Repräsentationen von Männlichkeiten unter Schülern britischer Schulen zum Ergebnis, dass Burschen verschiedene Verhaltensstrategien nutzen müssen, um zwischen verschiedenen Rollen wie „guter Schüler“ und „cooler Typ“ zu wechseln. Bei der Herausbildung eines Selbstbildes

spielen neben Geschlecht auch andere soziale Marker wie ethnische Herkunft, soziales Milieu und sexuelle Orientierung eine Rolle und führen zu unterschiedlichen sozialen Anerkennungspraktiken. Dabei stehen die Schüler in Konkurrenz zueinander, immer bestrebt zu verhindern, als nicht-männlich abgewertet zu werden (vgl. Phoenix & Frosh, 2005; Phoenix, 2008).

Wenn anerkannte Formen von (hegemonialer) Männlichkeit versagt bleiben, kann der Rückzug auf eine körper- und gewaltbetonte Form von Männlichkeit als Ausweg betrachtet werden, der jedoch den Weg in die Kriminalität ebnet. Das, was als männlich erlebt wird, ist dabei in Körper- und Handlungspraxen eingeschrieben. Spindlers Untersuchungen zufolge geraten Männlichkeitsbilder benachteiligter Burschen, die als „traditionell“ und „rückständig“ bezeichnet werden, zunehmend in den Fokus der Aufmerksamkeit. Andere Männlichkeiten (z. B. „neuer Mann“) werden als Gegenbild konzipiert, obwohl diese nicht weniger patriarchal agieren. Aber sie sind mit Macht ausgestattet und können deshalb auf Männlichkeitsinszenierungen zurückgreifen, die weniger auffällig sind (vgl. Connell, 2000).

„Indem der Fokus dessen, was als ‚problematische, althergebrachte‘ Männlichkeit ausgemacht wird, auf bestimmte Gruppen verlagert wird, kann sich der Rest die Hände in Unschuld waschen, seinen Beitrag zu patriarchalen Strukturen von sich weisen“ (Spindler, 2006: 50).

„Ich werde Hartz IV“

Auf der Ebene der **Chancen(un-)gleichheit** findet eine Auseinandersetzung mit Fragen nach den Bedingungen statt, die Ungleichheiten produzieren. So sind bspw. Ungleichheitsrelationen im österreichischen Bildungssystem deutlich mit sozialer Herkunft verbunden. Aktuelle Studien zeigen, dass insbesondere Faktoren wie Migrationshintergrund oder ein niedriger Bildungslevel der Eltern die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Jugendliche das Bildungssystem frühzei-

tig verlassen. Studien der letzten Jahre zeigen, dass der Anteil von Burschen mit Migrationshintergrund, die das Bildungssystem ohne Abschluss der Sekundarstufe II (Matura, Lehrabschluss) verlassen haben, ca. viermal höher war als jener von Burschen ohne Migrationshintergrund (vgl. Scambor 2014; 2013; Scambor & Seidler, 2013). Im EU-Vergleich lag Österreich im Jahr 2009 mit diesem Ergebnis knapp vor Griechenland, mit einer ca. fünfmal höheren ESL-Rate von Burschen mit Migrationshintergrund (vgl. Scambor, Wojnicka & Bergmann, 2013).

Das bedeutet gleichzeitig, dass binnengeschlechtliche Unterschiede unter Burschen sehr groß sind, was in Diskursen rund um „Burschen als Bildungsverlierer“ immer wieder übersehen wurde.

„Die Rolle von Burschen im Bildungssystem kann möglicherweise erst verstanden werden, wenn das Thema Bildungs(miss-)erfolg mit der Frage verknüpft wird, was aus einem Burschen einen ‚real boy‘ macht. (...) Es ist u. a. die Peergroup, die männliche Orientierungsmuster entscheidend prägt, wobei diese entweder in Passung mit der Schulkultur steht oder sich eben entgegen gängiger Erwartungen entwickelt.“ (Scambor, 2014: 111)

Mittlerweile ist bekannt und vielfältig verifiziert, dass Prozesse, in denen Männlichkeiten verhandelt und dargestellt werden, eng mit Erfolg oder Misserfolg im Bildungssystem in Zusammenhang stehen (vgl. Budde, 2006; 2009; Voigt-Kehlenbeck, 2007). Phoenix & Frosh konnten in Studien zu Männlichkeitsmustern in britischen Privatschulen zeigen, dass diese eng mit Effizienz- und Leistungsorientierung verbunden sind (vgl. Frosh, Phoenix & Pattman, 2002; Phoenix & Frosh, 2005; Phoenix, 2008), während Helfferich et al. (2009) in Hinsicht auf Hauptschulen in Deutschland darstellen konnten, dass die Abwertung von Bildungserfolg („unmännlich“) eine relevante Strategie zur Herstellung traditioneller hegemonialer Männlichkeit in bildungsfernen Kontexten darstellt. Schlechte Teilhabechancen im Bildungssystem spiegeln sich auf der Subjektebene wider, etwa in der Ablehnung von Bildungs- und Berufserfolg:

„Phänomene der Ablehnung von (akademischen) Arbeitswelten, wie sie Paul Willis bereits in den 1970 Jahren für weiße, männliche Schüler aus dem proletarischen Milieu für die britische Gesellschaft beschreibt, sind auch heute noch vorzufinden, wenn Jugendliche, nach ihrem beruflichen Wunschweg gefragt, davon sprechen, Hartz IV werden zu wollen.“ (Stuve, 2014: 236)

Direkte Diskriminierung

Die Ebene der direkten Diskriminierung (z. B. rassistisch, sexistisch) erfordert klare Haltungen der Pädagoginnen und Pädagogen, besonders dann, wenn gewalttätige Handlungsweisen unter Jugendlichen oder auch die Verherrlichung von Gewalt als normal angesehen bzw. bagatellisiert werden.

Klare Grenzen sind aber auch dann angebracht, wenn Jugendgruppen homogenisiert werden, wenn bestimmten Jugendlichen Eigenschaften zu- oder abgesprochen werden. Junge Muslime werden im öffentlichen Diskurs häufig als „Machos“ bzw. als „Frauenwächter“ dargestellt, wodurch ein Feindbild geschaffen wird, das als Bedrohung der eigenen Kultur – was immer darunter verstanden wird – hochstilisiert wird. Die Debatten wirken selektiv und pauschalisierend: Der Islam wird als rückständige Religion betrachtet, die Heterogenität in der muslimischen Bevölkerung sowie die uneinheitliche Auslegung des Islam werden genauso außer Acht gelassen wie konkrete Lebens- und Sozialisationsbedingungen junger Muslime in Österreich. Junge Muslime, die nicht in dieses Schema passen, werden häufig nicht wahrgenommen (vgl. Toprak, 2015).

Dennoch: Es geht nicht darum, das Ausmaß der Re-Islamisierung zu verharmlosen. Wenn wir aber verstehen wollen, wie es dazu kommt, müssen wir uns mit den Lebensbedingungen jener Jugendlichen beschäftigen, für die Anerkennung kaum ohne abweichendes Verhalten zu haben ist, jene, für die Freunde eine Art Ersatzfamilie darstellen, in

welcher eigene Anerkennungsformen geschaffen werden, die häufig mit traditionellen Denkmustern ausgestattet sind.

Was folgt daraus für die pädagogische Praxis in der Burschenarbeit? Wie können Anerkennungsräume und -praktiken unterstützt werden, die einem Abdriften in „Wir-und-ihr“, in Exklusion, Gewalt und Extremismus etwas entgegenstellen können?

Eine intersektional erweiterte Burschenarbeit greift die Erzählungen und Äußerungsweisen der Jugendlichen auf, da diese die Verschränkungen von Dominanzverhältnissen bereits enthalten (vgl. Busche & Stuve, 2010). Wie das gehen kann, zeigen die folgenden Sequenzen eines schulischen Burschen-Workshops.

Praxis-Beispiel aus der Burschenarbeit: Verliebt

Das folgende Beispiel stammt aus einem schulischen Workshop mit 14 Burschen, einer Gruppenleiterin (Sexualpädagogin) und einem Gruppenleiter (Burschenarbeiter) in einer kleineren Industriestadt (Sekundarstufe I).

Eine einleitende soziometrische Übung zeigte, dass rund ein Drittel der Jugendlichen angab, über die österreichische Staatsbürgerschaft zu verfügen, sich aber nicht als Österreicher zu fühlen/definieren. Die Durchführung der geplanten Übungen war aufgrund zahlreicher Störungen nahezu unmöglich. Besonders ein Jugendlicher tat sich mit aggressiven und abwertenden Sprüchen gegenüber Frauen („zum Ficken und für den Haushalt“) hervor, zwei weitere Jugendliche provozierten einander so sehr, dass sie für eine Unterrichtseinheit des Workshops verwiesen werden mussten. Die gute Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit vor Ort ermöglichte es, dass auch mit diesen beiden Burschen sozialpädagogisch weitergearbeitet werden und sie abschließend wieder am Workshop teilnehmen konnten. Dies unterstreicht den hohen Stellenwert der Öffnung der Institution Schule

für neue Formen der Kooperation mit weiteren Fachkräften der Sozialen Arbeit, um die Lebensthemen der Jugendlichen angemessen in flankierenden Beratungs- und Bildungskontexten zu beheimaten (vgl. Voigt-Kehlenbeck, 2007).

Voigt-Kehlenbeck (2007) betont, die Problemlagen vieler männlicher Schüler seien nicht in einem Lern-, sondern in ihrem Lebenskontext begründet. Die Lebensproblematik einer kleinen Gruppe von Burschen, beeinflusst durch Gewaltverhältnisse in der Familie, Ausgrenzungsdynamiken und soziale Diffamierungsprozesse, schwappt in den Klassenraum hinein bzw. artikuliert sich in der Schule: Diese Burschen ergreifen Darstellungsformen männlicher Macht bzw. nutzen Gesten hegemonialer Männlichkeit, um die eigene Angst vor Ausgrenzung zu kompensieren (vgl. Voigt-Kehlenbeck, 2007) und *„in den Grenzen der gegebenen sozialen Verhältnisse durch ‚abweichende‘ Männlichkeitsentwürfe eine Distanz zu anderen Schichten und Milieus sowie den dort dominierenden Männlichkeiten zu markieren“* (Schröder 2010 zit. n. Sauter 2010: 96). Diese Gesten laden den Klassenraum auf und versetzen andere (Burschen) in einen Zustand der Furcht. Was Lehrkräfte oft als massive Störung des Unterrichts erleben, die auf die Hinterbühne verbannt werden soll, ist für zahlreiche männliche Jugendliche die Hauptbühne ihres Lebens, auf der sich zentrale Lebensthemen wiederfinden (vgl. Voigt-Kehlenbeck, 2007).

Eine wesentliche Entscheidung der Workshop-Leitung bestand nun darin, diese Hauptbühne anzuerkennen, also nicht auf einen möglichst störungsfreien Ablauf (auf der Vorderbühne) zu beharren, sondern in eine Auseinandersetzung mit den Jugendlichen zu treten, die an ihren Sichtweisen interessiert ist. Dem Jugendlichen, der mit sexistischen Sprüchen „imponierte“, stellte der Burschenarbeiter zahlreiche Fragen, welche die Inhalte der Provokationen aufgriffen, aber in anderer Tonalität weiterführten: Wie stellst du dir eigentlich deine Freundin vor? Was ist dir wichtig? Muss sie Jungfrau sein? Wenn ja, woran erkennst du das? Es war dies der Versuch, dem Jugendlichen Anerkennung zu vermitteln, indem ihm zugetraut

wurde, auch Antworten auf diese Fragen zu geben. Während der Jugendliche eingangs noch auf Jungfräulichkeit bestand, revidierte er dies später und äußerte, dass er sich einfach eine Freundin wünsche, die ihn so akzeptiere, wie er sei. Was am Anfang noch unmöglich erschien, weil mit der präsentierten Männlichkeitsperformanz und dem wahrnehmbaren Coolness-Druck nicht vereinbar, überraschte die Workshop-Leiter/-innen zum Abschluss: Der besagte Jugendliche erzählte der Sexualpädagogin am Ende des Workshops, er sei aktuell verliebt. Klare Grenzen sowie die kritisch-solidarische Auseinandersetzung als Form der Anerkennung der Jugendlichen – auch ihrer Strategien, eigene soziale Positionierungen in den Grenzen gesellschaftlicher Verhältnisse zu finden –, ermöglichten es den Burschen im konkreten Beispiel, mehrgestaltige Subjekt-Positionierungen einzunehmen: Der Macho-Jugendliche, der über sein Verliebtsein spricht; die beiden provozierend-störenden Jungs, die trotzdem gerne am Workshop teilnehmen.

Empfehlungen für die pädagogische Praxis

Das skizzierte Praxis-Beispiel veranschaulicht, dass Mehrfachzugehörigkeiten und flexible (durchaus auch strategisch sinnvolle) soziale Positionierungen zum Alltag in der Arbeit mit Burschen gehören. Die Pädagoginnen und Pädagogen nähern sich gemeinsam mit den Burschen zentralen Themen und Spannungsfeldern an und erforschen diese auf eine Weise, in der sich möglichst viele Perspektiven wiederfinden können.

Luce Irigaray definiert Gewalt als *„die äußerste Verwandlung der Differenz in Gleichheit, die Unfähigkeit, den Anderen anzuerkennen, ohne die Andersheit aufzulösen“* (Irigaray, 1985 zit. n. Benjamin, 2002: 110). Diese Definition soll in Bezug auf intersektionale Zugänge in der Burschenarbeit die Bedeutung der Mehrperspektivität betonen sowie jene Differenz und Ambivalenz ins Zentrum rücken, die den

simultanen und sich wandelnden Positionierungen jedes Menschen innewohnen und bedeutende Potenziale für Veränderung darstellen – auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen und Schülern. Wenn etwa Jugendliche das extremistische Narrativ, dass „der feindliche Westen alle Musliminnen und Muslime hasst“ für ihre Positionierung übernehmen, dann erzeugt die kritisch-solidarische Begleitung und positive Zugewandtheit durch eine nicht-muslimische Pädagogin oder einen nicht-muslimischen Pädagogen eine Ambivalenz im Jugendlichen, eine Differenz zur Eindeutigkeit, die Entfremdungsmechanismen und Gewalt entgegenwirken kann.

Intersektionale Burschenarbeit, die Anerkennungsräume und -praktiken eröffnet, ist kein „Burschen-fragen-Pädagoginnen-und-Pädagogen-antworten“-Setting. Vielmehr geht es darum, alltägliche Herausforderungen multiperspektivisch und gemeinsam zu bearbeiten (vgl. Stuve, 2014). Abschließend sei deshalb auf einige zentrale Charakteristika in der Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen hingewiesen (vgl. Busche, Scambor & Stuve, 2012), die dazu beitragen, forschende und multiperspektivische Zugänge zu gewährleisten, die Anerkennung fördern und Gewalt vorbeugen.

- Sozialpädagogische Angebote sollen changierende Dominanz- und Diskriminierungsverhältnisse in ein und derselben Person immer im Auge behalten. Tun sie dies nicht, birgt gewaltpräventive pädagogische Arbeit zu den Themen Diskriminierung/ Privilegierung die Gefahr von Homogenisierung und Stereotypisierung.
- Von sozialpädagogischer Seite ist es notwendig, inklusiv zu handeln und keine Jugendlichen auszuschließen, was sich nicht zuletzt auf symbolischer Ebene manifestiert (z. B. Sprache).
- Es ist wichtig, die zweifache Bedeutung von Mehrfachzugehörig-

keiten zu erkennen: Sie können Marginalisierung verstärken, aber zur gleichen Zeit auch Ausgangspunkte von Ermächtigung sein.

- Es geht darum, Räume zu schaffen: Experimentierräume für vielfältige Lebensweisen, aber auch Artikulationsräume, in welchen alltäglich erlebte Diskriminierungen benannt werden können.
- Begriffe wie Rassismus oder Sexismus müssen verstanden werden, weil dadurch erst Diskriminierungserfahrungen benannt werden können.
- Es geht nicht darum, alles zu wissen. Es geht darum, zu fragen und ergebnisoffen zu agieren. Dies inkludiert auch ein Scheitern seitens der Pädagoginnen und Pädagogen in einer fehlerfreundlichen Atmosphäre.
- Und es geht schlussendlich darum, keine Zero-Toleranz-Strategie zu leben, denn „gar keine Gewalt“ ist nicht zu haben. Ein anderer Umgang damit allerdings schon!

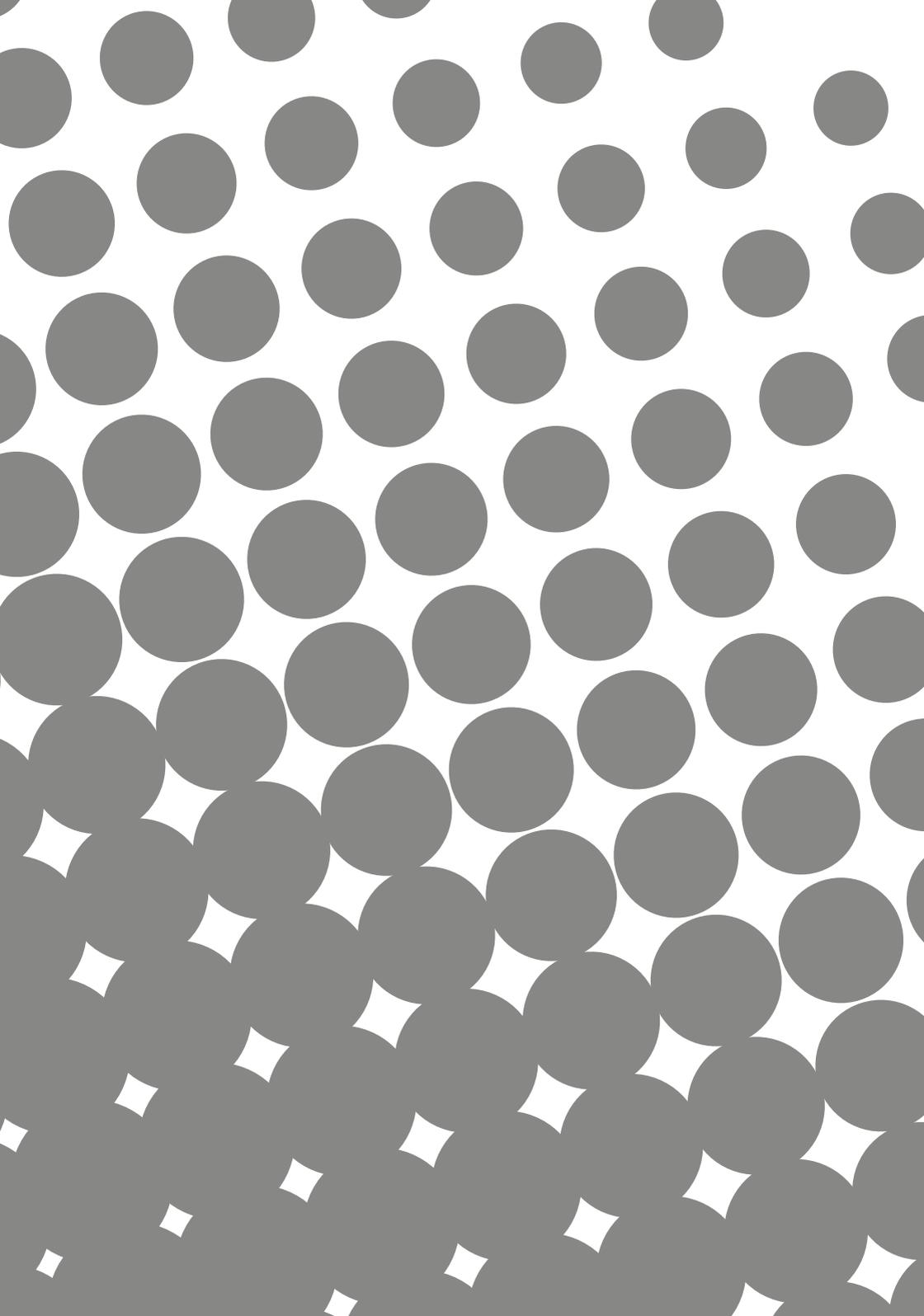
Literatur

- Benjamin, J. (2002). *Der Schatten des Anderen. Intersubjektivität – Gender – Psychoanalyse*. Frankfurt a. M./Basel: Stroemfeld.
- Budde, J. (2006). Inklusion und Exklusion. Zentrale Mechanismen zur Herstellung von Männlichkeit zwischen Schülern. In B. Aulenbacher, M. Bereswill, M. Löw, M. Meuser, G. Mordt, R. Schäfer & S. Scholz (Hrsg.), *FrauenMännerGeschlechterforschung. State of the Art*. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 217–227.
- Budde, J. (2009). Perspektiven für Burschenforschung in Schulen. In J. Budde & I. Mammes (Hg.), *Burschenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 73–89.
- Busche, M., Scambor, E., & Stuve, O. (2012). Eine intersektionale Perspektive in Sozialarbeit und Bildung. *ERIS web journal*, 1/2012, 2–14.
- Busche, M. & Stuve, O. (2010). Bildungsarbeit intersektional erweitern, in: Scherr/Riegel/Stauber (Hg.): *Transdisziplinäre Jugendforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 271–288.
- Combahee River Collective (1981). A Black Feminist Statement. In: Moraga, Cherrie/Anzaldúa, Gloria (Hg.): *This bridge called my back. Writings by radical women of colour*, Kitchen Table, New York: Women of Colour Press. S. 210–218.
- Connell, R. W. (2000). Die Wissenschaft von der Männlichkeit. In: Bosse, Hans (Hg.) (2000). *Männlichkeitsentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechterverhältnis*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag. S. 17–28.
- Crenshaw, K. (1998). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. In: Phillips, Anne (Hg.): *Feminism & Politics*. New York. S. 314–343.

- Engel, A. (2013). Okzidentale Überlegenheitsphantasien gepaart mit Heteronormativität. In: Was ist der Streit Wert? Blog des Gunda-Werner-Instituts. Online im WWW unter: <http://streit-wert.boellblog.org/2013/03/22/okzidentale-uberlegenheitsphantasien-gepaart-mit-heteronormativitat> [27.09.2015]
- Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R. (2002). *Young masculinities: Understanding boys in contemporary society*. London: Palgrave.
- Hechler, A. & Stuve, O. (Hrsg.) (2015). *Geschlechterreflektierende Pädagogik gegen rechts*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Helfferich, C., Burda, S., Baßler, B., Pfeiffer, P., Rißler, G. & Wagner, R. (2009). „Das ist stark – was kann ich, was will ich, was werde ich“ – Bildungschancen und Geschlechterverständnis von Mädchen und Burschen mit eingeschränktem Bildungshintergrund. Forschungsbericht im Auftrag des Landes Baden-Württemberg. Freiburg, Germany: Sozialwissenschaftliches Frauenforschungsinstitut.
- McCall, L. (2005). Managing the Complexity of Intersectionality. In: *Journal of Women in Culture and Society*. Vol 30. No 3. 1771–1780.
- Phoenix, A. & Frosh, St. (2005). ‚Hegemoniale Männlichkeit‘, Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz: Londoner Schüler zum Thema Identität, in V. King & K. Flaake (Hg.), *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Frankfurt/New York: Campus Verlag. S. 19–35.
- Phoenix, A. (2008). Racialised young masculinities: Doing intersectionality at school. In M. Seeman (Hg.), *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*. Oldenburg: BIS-Verlag. S. 19–39.

- Sauter, S. (2010). Männliche Jugendliche aus Migrantenfamilien – gefangen zwischen Bildungsrisiko und Gewalt? In: Prömper, Hans/Jansen, Mechthild M./Ruffing, Andreas/Nagel, Helga (Hg.). Was macht Migration mit Männlichkeit? Kontexte und Erfahrungen zur Bildung und zur Sozialen Arbeit mit Migranten. Opladen und Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 91–101.
- Scambor, E. (2014). Sind alle Burschen Bildungsverlierer? Erhellende Einblicke auf Basis einer intersektionalen Analyse der Early School Leavers, in: Erziehung und Unterricht, Jänner/Februar 1-2/2014, S. 106–114.
- Scambor, E. (2013). Intersektionale Gewaltprävention – eine Frage der Haltung. Online Artikel: http://www.gewaltinfo.at/themen/2013_05/intersektionale_gewaltpraevention.php
- Scambor, E. & Seidler, V. (2013). Boys in education in Europe: theoretical reflections and the case of early school leaving, in THYMOS: Journal of Boyhood Studies, Vol. 7, No. 1, Spring 2013, 3–20.
- Scambor, E., Wojnicka, K. & Bergmann, N. (ed.) (2013). Study on the Role of Men in Gender Equality. Prepared for the European Commission, written by Sophia Belghiti-Mahut, Nadja Bergmann, Marc Gärtner, Jeff Hearn, Øystein Gullvåg Holter, Majda Hrženjak, Ralf Puchert, Christian Scambor, Elli Scambor, Hartwig Schuck, Victor Seidler, Alan White & Katarzyna Wojnicka. http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/gender_pay_gap/130424_final_report_role_of_men_en.pdf
- Schaffer, J. (2008). Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Spindler, S. (2006). Corpus delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten. Münster: Unrast-Verlag.
- Steiner, M. (2014). Abbruch und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. Research Report. IHS Institut für Höhere Studien Wien.

- Stuve, O. (2014). „Geht es nicht eher um ...?“ Intersektionale Ambivalenzen in der Gewaltprävention und Antidiskriminierungspädagogik. In: von Langsdorff, Nicole (Hrsg.) (2014). Jugendhilfe und Intersektionalität. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress Ltd, S. 229–248.
- Stuve, O., Scambor, E., Fischer, M., Hrženjak, M., Humer, Z., Wittamer, M., Künstler, S., Busche, M., Scambor, C., Kurzmann, M.M., Frenzel, J., Wojnicka, K. & Cosso, A.R. (2011). Handbuch Intersektionale Gewaltprävention – Leitlinien zur Umsetzung einer Intersektionalen Gewaltprävention (IGIV). http://igiv.dissens.de/fileadmin/IGIV/files/handbook/igiv_handbuch_intersektionalitaet.pdf [1.10.2015]
- Toprak, A. (2015). Riskante Ideale von Männlichkeit. Serie: Gender in der Forschung (4), im Tagesspiegel am 22.09.2015. <http://www.tagesspiegel.de/wissen/serie-gender-in-der-forschung-4-riskante-ideale-von-maennlichkeit/12349972.html> [1.10.2015]
- Voigt-Kehlenbeck, C. (2007). Die Sozialpädagogische Dimension im Klassenzimmer – oder: wenn Jungen scheitern offenbart sich die strukturelle Überforderung von Schule. Vortragstext. Online im WWW unter: www.neue-wege-fuer-jungs.de/content/download/3964/32548/file [30.09.2015]



MODERNE ZEITEN FÜR KINDER- & JUGENDARBEIT MIT QUALITÄT

Im Jahr 2010 hat die Abteilung Familie und Jugend im Amt der steirischen Landesregierung eine differenzierte „Strategie der Kinder- und Jugendarbeit 2020“ erarbeitet und als Grundlage für die gezielte Förderung spezieller Angebote wie Projekte, Aktionen und Initiativen in Kraft gesetzt. Im Einzelnen waren darin inhaltliche und strategische Voraussetzungen für Projekte und Vorhaben der Kinder- und Jugendarbeit definiert, um eine abgestimmte und landesweit vergleichbare Entwicklung der Angebote für Kinder und Jugendliche gewährleisten zu können. Insbesondere wurde damit angestrebt, regionale Nachteile zu beheben und Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrem Wohnort bzw. Lebensmittelpunkt gleiche Chancen in Hinblick auf Freizeitgestaltung, soziale Teilhabe und Zugang zu Bildung und Erwerbsbeteiligung zu gewährleisten.

Fünf Jahre nach diesem ambitionierten Start wurde die Jugendstrategie im Jahr 2016 einer kritischen Einschau unterzogen. Dabei wurde nachgefragt, welche Vorhaben gut umgesetzt und welche Leitlinien entsprechend berücksichtigt werden konnten. Insbesondere sollte mit dem Blick von außen auch überprüft werden, ob bzw. in welcher

Hinsicht eine Weiterentwicklung der jugendstrategischen Grundlagen nötig wäre. Für diese Überprüfung und die Erarbeitung von Vorschlägen für eine Neuformulierung der Jugendstrategie wurden Angela und Heinz Schoibl, Helix – Forschung und Beratung, beauftragt.

Im Zeitraum Februar 2016 bis Jänner 2017 fand auf Grundlage der Ergebnisse einer Fragebogenerhebung (2/2016) und mit breiter Beteiligung von Expertinnen und Experten aus der Kinder- und Jugendarbeit eine Reihe von Arbeitsgesprächen, Klausuren, Fokusgruppen und Interviews statt. Dabei wurden gleichermaßen positive Hervorhebungen als auch negative Einschätzungen deutlich. So wurde im Rückblick auf die Erarbeitung der Jugendstrategie 2020 einerseits hervorgehoben, dass die Zielbestimmungen und die zentralen Leitsätze in einem partizipativen Prozess unter Beteiligung vieler Expertinnen und Experten aus den unterschiedlichsten Angebotsbereichen ausgearbeitet werden konnten und dass diese Grundlagen nach wie vor als wichtig beurteilt werden. Grundzüge und Leitsätze der strategischen Vorgaben waren vielen Befragten bekannt und in ihrer Bedeutung für die praktische Arbeit akzeptiert, z. T. blieben die Einschätzungen jedoch eher indifferent.

Beispielsweise wurde sowohl in der Fragebogenerhebung als auch in Interviews und Arbeitstreffen deutlich, dass dieses Strategiepapier im Wust der Alltagsarbeit tendenziell untergegangen und eine in der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit realisierte Weiterentwicklung im Alltag der Einrichtungen ausgeblieben wäre. Es wurde unter anderem darauf verwiesen, dass sich in der konkreten Praxis der Kinder- und Jugendarbeit insofern eine Umkehr in der Wertigkeit der Leitsätze ergeben habe, als die geplanten Aktivitäten, für die eine Förderung benötigt wurde, tendenziell nach der Vorgabe der Leitsätze umgeschrieben statt für die Kreation von Projektvorhaben herangezogen würden. Insbesondere mit Blick auf Wirkung und Zielrahmen des Strategiepapiers wäre somit eine Neuformulierung und Überarbeitung wichtig, um das Strategiepapier wieder mit Leben zu füllen.

Parallel zur Evaluation von Umsetzung und Wirkung der Jugendstrategie wurden auch aktuelle Entwicklungen in Hinblick auf die Rahmenbedingungen von Kindheit und Adoleszenz reflektiert und bei der Erarbeitung von Neuformulierungen, Ergänzungen und Konkretisierungen berücksichtigt.

Besonderes Augenmerk galt hier den lebensweltlichen Aspekten und Herausforderungen, mit denen Kinder und Jugendliche in der modernen Gesellschaft konfrontiert sind. Das betrifft gleichermaßen Zugänge zu schulischer und beruflicher Bildung. Des Weiteren haben wir uns dem Thema der virtuellen Realität angenommen und Fragen der regionalen Schwerpunkte sowie der sozialräumlichen Ausrichtung der Kinder- und Jugendarbeit diskutiert. Themen wie diese wurden als zentrale Zielsetzungen im Strategiepapier in den Vordergrund gestellt bzw. als Querschnittsthemen ausformuliert.¹

Strategische Ausrichtung der Kinder- und Jugendarbeit des Landes

GENERALZIELE UND VISIONEN				
Regionale Aspekte & sozialräumliche Orientierung	Qualitätsentwicklung & Reichweite	Vernetzung, Kooperation & Nutzung von Synergien		
LEBENSWELTLICHER BEZUGSRAHMEN FÜR KINDHEIT UND JUGEND				
Querschnittsthema I: gesellschaftliche Teilhabe von Kindern & Jugendlichen	Querschnittsthema II: Kinder- & Jugendarbeit als Partnerin von Familie & Schule	Querschnittsthema III: virtueller Raum & digitale Kommunikation		
HANDLUNGSFELDER – FÜNF SÄULEN DER KINDER- UND JUGENDARBEIT				
Jugendschutz & Prävention	Jugendinformation & -beratung	Jugendkultur & kreative Ausdrucksformen	Gesellschaftspolitische Bildung & Partizipation	Bildungs- & Berufsorientierung

¹ Die strategische Ausrichtung der Kinder- und Jugendarbeit des Landes Steiermark 2017–2022; Download: http://www.jugendreferat.steiermark.at/cms/dokumente/11639213_598018/e5846354/FINALE%20VERSION.pdf

Andererseits widmeten wir uns einer strategischen Neuorganisation der Förder- und Kommunikationsgrundlagen, um gleichermaßen eine landesweite Abstimmung der Maßnahmen, der strukturellen Grundlagen für eine örtliche und regionale Vernetzung sowie von Initiativen für Struktur- und Qualitätsentwicklung sicherstellen zu können.

Kindheit und Jugend in der modernen Gesellschaft

Die gesellschaftliche Veränderung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten beschleunigt. Das betrifft zum einen bereits länger andauernde Entwicklungen des Familiensystems sowie der sozialen Nahräume. Insgesamt ist eine fortschreitende Veränderung des Stellenwerts von gesellschaftlichen Eckpfeilern wie Religion, Stand und Klasse etc. zu beobachten. Zum anderen führen Innovationen im Kontext der Informations- und Kommunikationstechnologie zu einer tiefgreifenden Entstandardisierung in den Bereichen Bildung und Arbeit, Geschlechtsrollen und Konsumgewohnheiten etc. Davon sind auch die lebensweltlichen Rahmenbedingungen von Kindheit und Jugend in hohem Ausmaß betroffen.

Die moderne Gesellschaft ist vielfältig geworden, Herausforderungen sowie Möglichkeitsräume haben sich gleichermaßen diversifiziert. Daraus resultiert einerseits die Einladung an die Individuen, ihre persönliche Wahl zu treffen. Andererseits ergeben sich daraus auch Zwänge, Unsicherheiten sowie ein erhöhtes Risiko des Scheiterns. Mehr denn je sind Kinder und Jugendliche mit Auswirkungen auf wesentliche Aspekte ihrer Lebenswelt konfrontiert. In Frage steht damit die soziale Verortung der eigenen Person unter den Vorzeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung. Identitätsarbeit bedeutet unter diesen Rahmenbedingungen nicht mehr die Übernahme vorgegebener Identitätskonstrukte, sondern die ergebnis-

offene Suche nach einer beweglichen und trotzdem authentischen Identität. Die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit setzt wesentlich die Fähigkeit zu Selbstorganisation, Eigentätigkeit und eigenständiger sozialer Verortung voraus.

Zugleich erweisen Kinder und Jugendliche sich z. B. im Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien als willige Nutzer/-innen bis Vorreiter/-innen. Die Beobachtung digitaler Medien und deren Nutzung durch Kinder und Jugendliche hat längst schon zur gut gemeinten Warnung vor einer neuen Kommunikations(un-)kultur geführt, wonach Grundkompetenzen menschlicher Kommunikation tendenziell verlernt werden und Kinder/Jugendliche durch übermäßigen Medienkonsum emotional verarmen könnten. Jedenfalls kann zudem beobachtet werden, dass auch den Gemeinschaftsformen, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, steigende Bedeutung beigemessen werden kann. Das betrifft zum einen die Gruppe der gleichaltrigen Peers, der Interessensgemeinschaften von Cliques sowie der jugendkulturellen Szenen.

Herausforderungen an Kinder- und Jugendarbeit

Als spezifisches Kennzeichen unserer modernen Gesellschaft kann festgehalten werden, dass einerseits die Vielfalt der Möglichkeiten und der damit verbundenen Wahl- und Gestaltungsfreiheit so groß ist wie nie zuvor. Gleichzeitig macht es die moderne Welt Kindern und Jugendlichen keineswegs einfacher, ihren Weg des Heranwachsens positiv zu bewältigen und mit einer stabilen Ich-Identität ausgestattet den Schritt ins Erwachsen-Sein zu vollziehen. Die rasanten und weitreichenden Veränderungen der lebensweltlichen Bezüge von Kindern und Jugendlichen sowie der Rahmenbedingungen ihres Heranwachsens werden deshalb im Zielrahmen der Kinder- und Jugendarbeit entsprechend berücksichtigt und in der überarbeiteten Version der

Jugendstrategie skizziert. In diesem Sinne versucht die „Jugendstrategie“, einen breiten Mix von Herausforderungen abzudecken und Einfluss auf die relevanten Rahmenbedingungen für Kindheit und Jugend zu nehmen.

Innovative Kinder- und Jugendarbeit ist um Qualität bemüht

180

Die Kinder- und Jugendarbeit in der Steiermark hat sich in den vergangenen Jahren als dynamisches Arbeitsfeld etabliert. Um für die Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit in allen Regionen der Steiermark gute Voraussetzungen und gleiche Rahmenbedingungen in Hinblick auf Ressourcen und fachliche Standards zu sichern, müssen die Qualität der Kinder- und Jugendarbeit durch Qualifizierungsangebote, die Bereitstellung von Foren für Austausch und gemeinsames Lernen sowie die gezielte Förderung von Innovation abgesichert und fortschreitend gefördert werden.

Erweiterter Zielrahmen der Jugendstrategie

Die Neufassung der Jugendstrategie versucht, den für Kinder und Jugendliche sowie für Einrichtungen und Angebote der Kinder- und Jugendarbeit höchst relevanten Entwicklungen der lebensweltlichen Rahmenbedingungen für das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden und die erbrachten Leistungen in der Umsetzung zu würdigen. Daraus ist ein überarbeiteter Zielrahmen entstanden, der konkrete Vorhaben in der Kinder- und Jugendarbeit anleiten, Neuorientierungen initiieren und einen Rahmen für die planmäßige Förderung von Weiterentwicklung gewährleisten will.

Dieser erweiterte Zielrahmen wurde im Einzelnen in drei grundsätzlichen Kapiteln zu Visionen und Generalzielen umrissen. In drei anschließenden Kapiteln zu den Querschnittsthemen der gesellschaft-

lichen Teilhabe, der Positionierung von Kinder- und Jugendarbeit im Dreieck von Familie und Schule sowie hinsichtlich der zunehmend bedeutsameren virtuellen Umwelt von Kindern und Jugendlichen werden zentrale Zielsetzungen konkretisiert. Unterteilt in fünf Handlungsfelder werden des Weiteren die Säulen der Kinder- und Jugendarbeit ausgearbeitet. Dabei handelt es sich um folgende Handlungsfelder: Jugendschutz, Jugendinformation, Jugendkultur, gesellschaftspolitische Bildung und Partizipation sowie Zugänge zu Bildung und Berufsorientierung.

Visionen und Generalziele der Kinder- und Jugendarbeit

Hier geht es allem voran um regionale Aspekte und sozialräumliche Bezüge, die in der Angebotsentwicklung der Kinder- und Jugendarbeit wesentlich zu beachten sind. Auf dieser Ebene werden auch die Grundzüge der Qualitätsentwicklung sowie der Reichweite umrissen und vorgestellt. Ein besonderer Schwerpunkt wird dabei darauf gelegt, die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit im örtlichen/regionalen Zusammenhang zu betrachten und bei der Ausgestaltung der Kinder- und Jugendarbeit darauf zu achten, dass diese in örtlicher/regionaler Hinsicht vernetzt und unter Nutzung von Synergien umgesetzt werden.

Drei Querschnittsthemen in der Kinder- und Jugendarbeit

Die Jugendstrategie stellt drei Querschnittsthemen in den Mittelpunkt des Zielrahmens zur Weiterentwicklung von Kinder- und Jugendarbeit. Das betrifft insbesondere die lebensweltlich begründeten Anforderungen an Eltern, Schule sowie Kinder- und Jugendarbeit. Dieser Umstand kommt speziell hinsichtlich der Rahmenbedingungen von

Kinder- und Jugendarbeit zum Ausdruck, in denen Fragen der Qualitäts- und Strukturentwicklung aufgeworfen und andiskutiert werden. Besondere Aufmerksamkeit gilt zudem den aktuellen Formen und Entwicklungen unterschiedlicher Gemeinschaften von Kindern und Jugendlichen, sprich: Peergroups, Jugendkulturen und -szenen sowie Cliques, die einen zunehmenden Einfluss auf die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen nehmen.

Querschnittsthema: Soziale Teilhabe

Kinder und Jugendliche sind damit konfrontiert, dass im Zuge der Modernisierung der Gesellschaft auch eine Neubewertung und -gestaltung des öffentlichen Raums stattgefunden hat. In einem fortschreitenden Prozess werden Teile des öffentlichen Raums (gleichermaßen physisch wie ideell) in Funktion genommen, kommerziell und gemäß individueller Interessen genutzt. Ein adäquater und gleichberechtigter Zugang zum öffentlichen Raum wird Kindern und Jugendlichen zunehmend verknappt. Persönliche Aneignungsprozesse als Voraussetzung für eine aktive Teilhabe am öffentlichen Diskurs werden so tendenziell erschwert bis verhindert.

Dementsprechend ist die Kinder- und Jugendarbeit darum bemüht, zielgruppenspezifische Teilhabeangebote zu realisieren, sich parteilich für die Anliegen von Kindern und Jugendlichen einzusetzen sowie Handlungsoptionen und Anknüpfungspunkte für eine gestaltende Intervention im öffentlichen Raum bzw. im örtlichen/regionalen Kinder- und Jugendediskurs zu eröffnen.

Querschnittsthema: Kinder- und Jugendarbeit als Partnerin von Familie & Schule

Kinder- und Jugendarbeit setzt als Ergänzung zu den nahräumlichen Rahmenbedingungen von Kindheit und Jugend insbesondere auf

Angebote der non-formalen Bildung, fördert Eigentätigkeit und unterstützt bei Anliegen der Selbstorganisation. Durch Bereitstellung von (geschützten) Freiräumen, Begleitung z. B. jugendkultureller Eigentätigkeit und ergänzender sozialer Gruppenarbeit nimmt Kinder- und Jugendarbeit gezielt Einfluss auf die selbst gewählten und gestalteten Gemeinschaftsformen wie Peers, Cliques und Szenen.

Querschnittsthema: Virtueller Raum und digitale Kommunikation

183

Die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologie hat nicht nur das Kommunikationsverhalten verändert, letztlich werden damit auch die Rahmenbedingungen für soziale und gesellschaftliche Teilhabe auf ein qualitativ neues Niveau gestellt. Auch in der Kinder- und Jugendarbeit werden die neuen Kommunikationsinstrumente und -foren bereits vielfältig genutzt. Virtueller Raum und digitale Medien stellen hier ergänzende Standbeine für angeleitete und unterstützte Eigentätigkeit von Kindern und Jugendlichen dar.

Fünf Handlungsfelder der Kinder- und Jugendarbeit

Wie bereits in der ursprünglichen Fassung der Jugendstrategie 2020 ausgeführt, fokussiert auch die überarbeitete Version letztlich auf fünf Handlungsfelder, die gewissermaßen die Säulen der Kinder- und Jugendarbeit (nicht nur) in der Steiermark darstellen. Dieser Bogen reicht von Schutz und Prävention bis hin zu Bildungs- und Berufsorientierung, bildet Herausforderungen in Bezug auf Jugendinformation und -beratung ab, nimmt Bezug auf Perspektiven und Entwicklungen im Kontext der Jugendkulturen sowie – last but not least – auf die Potenziale, die in einer fundiert umgesetzten Partizipation von Kindern und Jugendlichen stecken. Die einzelnen Handlungsfelder

werden jeweils mit einer Sammlung von Argumenten eingeleitet, die den konkreten Handlungsbedarf unterstreichen. Eine Präzisierung strategischer Ziele und operativer Handlungsansätze versucht in der Folge, den Wirkungsrahmen der Kinder- und Jugendarbeit so gut als möglich abzubilden.

Säule 1) Jugendschutz & Prävention

Neben den spezifischen Vorsorgen für Jugendschutz und Prävention kommt der Kinder- und Jugendarbeit vor allem die Aufgabe zu, Lernorte für die primäre Prävention bereitzustellen. Kinder und Jugendliche sollen gestärkt und ermächtigt werden, selbstverantwortlich Risiken einzuschätzen und Gefahren zu erkennen. Darauf aufbauend geht es in der Kinder- und Jugendarbeit auch darum, Risiko-Kompetenz zu vermitteln und Erziehungsverantwortliche sowie Peers für die Agenden der Vermittlung von Risiko-Kompetenz zu qualifizieren.

Säule 2) Jugendinformation & -beratung

Der wachsende Einfluss der neuen Informations- und Kommunikationstechniken hat auch für Kinder und Jugendliche neue Zugänge zu orts- und zeitungebundener Information und neue Formen der digitalen Kommunikation eröffnet. Für die Kinder- und Jugendarbeit ergeben sich daraus vielfältige Chancen, aber auch Herausforderungen, damit verbundene Gefahren (z. B. Cybermobbing) und Risiken (z. B. Preisgabe persönlicher Daten und Angelegenheiten) vorzubeugen und entsprechende Kompetenzen zu vermitteln. Allem voran erfordert dies die systematische Einbindung von Kindern- und Jugendlichen in die gemeinsame Gestaltung von (Jugend-)Medien. Insbesondere ist hier hervorzuheben, dass Informations- und Medienkompetenz vor Missbrauch, Fehlinformation und Gefährdung der persönlichen Integrität schützen.

Säule 3) Jugendkultur & kreative Ausdrucksformen

Die Kinder- und Jugendarbeit greift unterschiedliche und ausdifferenzierte jugendkulturelle Strömungen auf und setzt diese im eigenen Wirkungs- und Angebotsbereich gezielt ein. Damit können jugendkulturräffine Kinder- und Jugendliche zum einen angesprochen und zum anderen eingeladen werden, Freiräume für ihr persönliches und kulturelles Engagement zu realisieren. In diesem Sinne stellen Kreativität und jugendkulturelles Engagement Anknüpfungspunkte dafür dar, Kindern und Jugendlichen Möglichkeitsräume für Eigentätigkeit und Selbstorganisation zu bieten.

185

Säule 4) Gesellschaftspolitische Bildung & Partizipation

Kinder- und Jugendarbeit eröffnet Kindern und Jugendlichen einen niederschweligen Zugang zu gesellschaftspolitischer Teilhabe. Damit wird sie ihrem Auftrag zu politischer Bildung gerecht. Beteiligungsangebote erweisen sich als unverzichtbarer Beitrag zur Entwicklung demokratischer Grundhaltungen und Kompetenzen.

Partizipation benötigt insbesondere Zeit für tragfähige und nachhaltige Beteiligung, Kontinuität und Verlässlichkeit für die Aufrechterhaltung von Motivation und persönlichem Engagement sowie Ressourcen für Umsetzung, Begleitung und Ergebnissicherung. Unverzichtbar ist außerdem, dass Beteiligung öffentlich wahrgenommen werden kann und das Engagement der Kinder und Jugendlichen integrierter Bestandteil des lokalen/regionalen Kinder- und Jugenddiskurses ist.

Säule 5) Bildungs- & Berufsorientierung

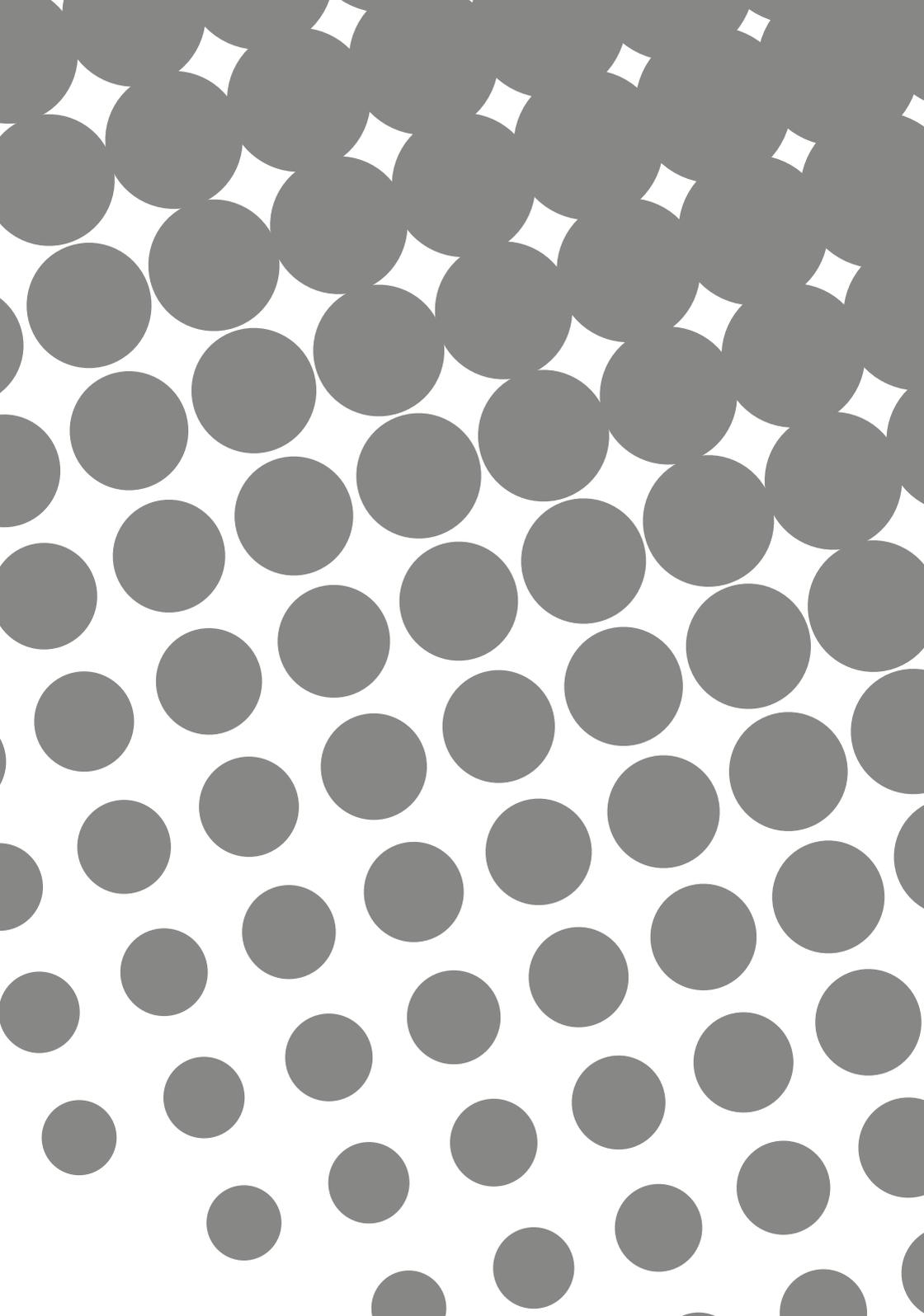
Der reguläre Arbeitsmarkt, umgangssprachlich „erster Arbeitsmarkt“, ist seit einigen Jahren weitreichenden Änderungen ausgesetzt. Diese haben zu grundlegender Entstandardisierung und neuen Herausforderungen hinsichtlich der beruflichen Orientierung und Qualifizierung geführt. Es gibt nicht nur eine Vielzahl neuer Berufsbilder und damit neuer Herausforderungen auf dem Übergang zur Erwerbsbeteiligung. Die Voraussetzungen für den Einstieg in eine Berufslaufbahn wurden insbesondere durch einen fortwährenden Qualifizierungs- und Leistungsdruck (im Sinne der Aufforderung zum lebenslangen Lernen) neu aufgestellt. Nicht zuletzt wurden damit gleichermaßen die Schnittstellen und Übergänge zwischen schulischer in berufliche Bildung als auch der Korridor für den Übergang aus beruflicher Bildung in Erwerbstätigkeit neu ausgestaltet.

Um sicherzustellen, dass Kinder und Jugendliche sich interessen- und ressourcenorientiert für ihren Bildungs- respektive Berufsweg entscheiden können, und um also die eigene Existenz sowie den Standort und Lebensraum Steiermark zu sichern, sind die Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit um Hilfestellungen bei Berufswegentscheidungen sowie bei der Bewältigung von Übergängen bemüht.

Qualitäts- und Wirkkonzept des Landes Steiermark

Aktuelle Forschungsarbeiten belegen eindrücklich, dass Kinder- und Jugendarbeit einen wichtigen und wirksamen Beitrag dazu leistet, die Rahmenbedingungen für Kindheit und Jugend so auszugestalten, dass eine gelungene Teilhabe an der gesellschaftlichen Entwicklung möglich wird. Wesentliche Grundlagen für das Gelingen dieser Wirkorientierung von Kinder- und Jugendarbeit sind systematisch

verankerte Vorsorgen für Qualitätssicherung und -entwicklung, die durchgängig partizipativ angelegt und mittels des methodischen Ansatzes der Selbstevaluation qualifizierend umgesetzt werden. Diesen Grundzügen einer wirkungsorientierten und auf Qualität festgelegten Kinder- und Jugendarbeit wird im Rahmen der überarbeiteten Strategie der Kinder- und Jugendarbeit des Landes Steiermark in mehrfacher Hinsicht entsprochen, einmal durch ein dezidiertes Bekenntnis zu Qualität als Voraussetzung für die Förderung sowie zum anderen durch die Beilage eines ausformulierten Wirkkonzeptes. In diesem Dokument werden modellhafte Strategien und Instrumente vorgestellt und den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit zur Umsetzung empfohlen.



ERMÖGLICHUNG VON BILDUNG

Erinnerungen und Vergewisserungen

Bildung kann, darüber existiert inzwischen weitgehend Konsens, nicht nur in der Schule, an Hochschulen oder über berufliche Qualifikationen, also in Systemen der formalen Bildung erworben werden. Auch die Felder der non-formalen Bildung, hier sind die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, aber auch andere Bereiche der Sozialen Arbeit zu nennen, und der informellen Bildung, wie beispielsweise Familien und Gleichaltrigengruppen, werden inzwischen als Bereiche angesehen, die Bildung ermöglichen können. Die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Institutionen, Systeme, Angebote und Formen, Bildung zu erwerben, provoziert unweigerlich die Frage, was unter Bildung zu verstehen ist und was vielleicht eher als Erziehung, Sozialisation oder Lernen zu bezeichnen ist. Der Beitrag versucht, etwas Licht in den Verständnisdschungel um den Begriff Bildung zu bringen.

1. Bildung, Lernen, Sozialisation und Erziehung

Unter Bildung kann zunächst der individuelle Erwerb von Fähigkeiten verstanden werden, die es dem Subjekt ermöglichen, sich selbst in den sozialen, gesellschaftlichen Welten zu verorten und sich zudem und darüber hinaus die Welt zu erklären und zu erschließen. Der Erwerb von Welterkenntnissen setzt die Aneignung von Bildung und die Realisierung von Bildungsprozessen ebenso voraus wie die Erlangung von Subjektivität, Personalität und Identität, die Entwicklung von Wissen und Gefühlen über die eigene Selbstwirksamkeit. Zunächst ist diese Bestimmung, obwohl sicherlich unterkomplex, zumindest ausreichend, um das, was mit Bildung gemeint sein könnte, von dem, was unter Lernen, Sozialisation und Erziehung verstanden werden kann, zu differenzieren.

190

Lernen scheint zunächst eine bescheidene, allgemeine Praxis zu beschreiben, denn „tatsächlich kann man sich kaum etwas vorstellen, was nicht für das Lernen eine Bedeutung gewinnen könnte“ (Prange und Strobel-Eisele 2006, S. 13). Sowohl umgangssprachlich als auch in den wissenschaftlichen Diskussionen bezeichnet Lernen einen Prozess der Verhaltensänderung durch den Erwerb von Wissen und Können, also von kognitiven, sozialen und kulturellen Kenntnissen und Fertigkeiten (vgl. Tremml 2006). Unter einer entwicklungs- und lernpsychologischen Perspektive wird das Gedächtnis als zentraler Speicherort des Gelernten markiert. Neben dem klassischen, konditionierenden Lernen wird in den psychologischen Diskursen unter anderen zwischen dem operationalen respektive instrumentellen Lernen, dem Diskriminationslernen, dem kognitiven Lernen, dem sozialen Lernen und auch dem Selbstlernen unterschieden. Insbesondere die jüngere, die Wirksamkeit konkreter Lehr- und Lernsituationen empirisch evaluierende Forschung stößt auf Schwierigkeiten, das jeweils Gelernte als Ergebnis konkreter Methoden des Lernens zu sehen. Wissend um diese Einwände favorisiert die aktuelle empirische Bildungsforschung zur Erfassung von Gelerntem den Kompetenzbe-

griff. Über die Intention, Kompetenz zu messen, entkoppelt sich die Forschung so von der Herausforderung, jeweils auch empirisch die Frage zu beantworten, mittels welcher Methoden des Lehrens und über welche Formen des Lernens die festgehaltenen Effekte erzielt wurden (vgl. u. a. Klieme und Leutner 2006). Damit wird auch der Tatsache entsprochen, dass erworbenes Wissen und Können nicht unbedingt das Ergebnis gesteuerter, direktiv modellierter Lernprozesse sein muss.

Sozialisation beschreibt und meint im Kontrast zum Lernen und zur Bildung die gesamten, gesellschaftlich vermittelten, von der sozialen und materiellen Umwelt gerahmten individuellen Entwicklungsprozesse der Entstehung von Persönlichkeit, Individualität und Identität, Eigenständigkeit und der Herstellung sozialer Integration. Fokussiert der Begriff der Bildung auf ein Resultat, charakterisiert der Begriff der Sozialisation ebenso wie die Rede von der Erziehung einen Prozess. Erziehung und die damit gemeinte Praxis sind im Unterschied zu jenem mit Sozialisation beschriebenen wiederkehrend strittig. Beschreibt Sozialisation die Gesamtheit der Bedingungen und Formen der Herstellung von Gesellschaftsfähigkeit (vgl. u. a. Tillmann 2004), benennt Erziehung Entwicklungspraxen, die sich über ausgewiesene direkte, beispielsweise pädagogische Interventionen und Praxen, oder indirekte, beispielsweise medial gesteuerte Einflüsse, konstituieren.

Jahrzehntlang wird Erziehung als „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (Bernfeld 1973, S. 57) definiert. Die Initiierung von Erziehung scheint demnach zunächst auf der Markierung einer generationalen Differenz zu basieren, also auf dem Umstand, dass junge Menschen, unabhängig da-von, in welchen Kulturen und unter welchen Verhältnissen sie aufwachsen, nicht qua Geburt mit den gleichen sozialen, emotionalen, kommunikativen und kognitiven Kompetenzen ausgestattet sind wie ältere. Diese Begründungsfolie für Erziehung erweist sich jedoch zunehmend als empirisch wenig belastbar, da beispielsweise die Verfügbarkeit über Wissen heute keineswegs mehr ein ausschließliches Privileg der

jeweils älteren Generation ist (vgl. u. a. Winkler 1999; Thole 2008).

Wird vorliegenden empirischen Befunden gefolgt, dann ist davon auszugehen, dass die Formen der Erziehung sich ebenso wie jene der Sozialisation in den zurückliegenden zwei Dekaden veränderten und dass die mit beiden Begriffen verbundenen Praxen genauso wie jene der Bildung nicht unabhängig von gesellschaftlichen Rahmungen, Strukturen und den gesellschaftlich gegebenen und vorgehaltenen Bedingungen erfolgen.

2. Bildung

Bildung ist sicherlich einer der zentralen, wenn nicht sogar der zentrale und historisch bedeutsamste Begriff pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Denkens. Die mit dem Bildungsbegriff aufgerufenen Intentionen und Dimensionen finden sich bereits in der altgriechischen Philosophie und in Texten des Hoch- und Spätmittelalters ebenso wie in Texten der französischen und deutschen Aufklärung, des Neuhumanismus und der frühen Kapitalismuskritik notiert (vgl. Benner und Brüggem 2004). Für Bildung liegen inzwischen so viele Begriffsverständnisse vor, dass sogar dafür plädiert wird, den Bildungsbegriff, „im Gegensatz zu Begriffen wie Lernen oder Sozialisation, nicht präzise zu definieren, sondern nur zu dimensionieren“ (Ehrenspeck 2004, S. 66). In der geisteswissenschaftlichen Tradition fokussiert Bildung beispielsweise auf die Entwicklung der Selbst- und Welterkenntnisfähigkeiten, die marxistische und die emanzipatorisch gefärbte Programmatik von Bildung setzt auf die Idee der individuellen Selbstbestimmung und die Veränderung ungerechter gesellschaftlicher Verhältnisse. Die jüngere empirische Bildungsforschung denkt Bildung als eine empirisch operationalisierbare Kompetenzdimension, eine humanistische Bildungsidee wiederum sieht Bildung als Herausbildung individueller Gestaltungsfähigkeiten, und die ästhetische oder phänomenologische Idee adressiert an Bildung die Ent-

wicklung von Empathie und Sinnlichkeit (vgl. u. a. Zirfass 2010).

Im Kern stimmen diese programmatischen Fassungen des Bildungsbegriffs zumindest dahingehend überein, als Bildung beinhalte, über gelungene Formen der Selbstverortung und der Welterkenntnis und über Reflexivität und Fähigkeiten zu verfügen sowie Traditionen und soziale und kulturelle Überlieferungen befragen und hinsichtlich ihrer gegenwärtigen Relevanz verorten zu können. Überdies könne Bildung auf Empathie und eine generationale Lokalisierungs-kompetenz hinweisen, um sich selbst und insbesondere den oder die jeweils anderen verstehen zu können, und Bildung verfüge über ein partikulares wie universales Vermögen, das es ermögliche, ein Leben in sozialer Gemeinschaft zu bewältigen, zu verstehen, zu akzeptieren und letztendlich auch zu gestalten (vgl. u. a. Tippelt 1990).

Werden inhaltlich-strukturelle Aspekte der Markierung unterschiedlicher Bildungsbegriffe und -definitionen herangezogen, kann zwischen einer formalen, einer materiellen und einer kategorialen Konzeption von Bildung unterschieden werden:

- Die Theorie einer formalen Bildung versteht die gesellschaftlich vorgehaltenen Wissenskontexte als Ressourcen für die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen.
- Demgegenüber versucht die materiale Bildungstheorie präzise die Inhalte und Wissensbereiche zu benennen, die von den Subjekten im Verlauf ihrer Bildungsbiografie anzueignen sind. Bildung ist demnach die Aneignung eines mehr oder weniger eindeutig kanonisierten, gesellschaftlich vorgehaltenen Fundus von Wissen.
- Kategoriale Bildungstheorien hingegen gehen von einer Dialektik zwischen Ich und Welt, der Aneignung von Wissen und der Kritik der Inhalte sowie zwischen Wissen und Können aus. Im Kontrast zu formalen und materialen Bildungstheorien, denen ihr affirmativer Grundtenor auch von Vertreterinnen und Vertretern katego-

riale Bildungstheorien vorgehalten wird, reklamieren kategoriale Theorien eine nicht affirmative Konzeption von Bildung (vgl. Benner und Brüggem 2004; Zirfas 2010). Nicht affirmative, kritische Theorien der Bildung betonen zudem, dass Modelle von Bildung, die einzig darauf orientieren, die gegebene Gesellschaft zu reproduzieren, nicht mehr, aber auch nicht weniger intendieren und ermöglichen als „Halbbildung“ (vgl. Adorno 1973; Sünker 2010).

Jüngere Beiträge wenden gegen diese drei Vorstellungen von Bildung ein, sie seien nicht trennscharf von Prozessen und den Resultaten von Lernen, Erziehung und Sozialisation abzugrenzen. Es wird dafür plädiert, die Idee von Bildung noch feiner zu formulieren und von Bildung nur dann zu sprechen, wenn grundlegend neue Erfahrungen dazu führen, sich selbst sowie die Sozial- und Weltverhältnisse neu zu sehen und zu verstehen (vgl. u. a. Dörpinghaus 2015). Von Bildungsprozessen sollte demnach nur dann gesprochen werden, sofern es sich um „eine Veränderung von Grundfiguren von Welt- und Selbstverhältnissen handelt“ (Kokemohr 2014, S. 20). Um einen bildsamen Vorgang handle es sich demnach nur noch dann, wenn die sich Bildenden auch darum wüssten, dass sie sich bilden und neue Erkenntnisse erworben haben. Wird davon ausgegangen, dass auch jüngere Kinder Bildungsprozesse realisieren und beispielsweise in Kindertageseinrichtungen solche initiiert werden, dann ist zu empfehlen, den Bildungsbegriff insgesamt weicher zu fassen und auch insofern von der Realisierung eines Bildungsprozesses auszugehen, wenn die Perspektiven auf das Selbst und die Welt über Erkenntnisse und Erfahrungen erweitert werden und neue Sichtweisen grundieren, ohne dass bisherige Sichtweisen generell infrage gestellt werden.

3. Bildung ist immer Selbstbildung

Bildung, die nicht affirmativ ausgerichtet ist, basiert auf der Idee von Mündigkeit. In diesem Sinne ist Bildung zu verstehen als „Aktualisierung der Potenzialität“, dass der Mensch „sein eigener Täter“ (Heydorn 1995, S. 138) sein kann, also gewillt und in der Lage ist, Wirklichkeit nicht nur zu erleben und zu ertragen, sondern auch zu gestalten. Wird diese Idee von Bildung favorisiert, dann setzt Bildung immer Selbstbildung voraus und ist ohne diese nicht zu denken. Bildung kann angeregt, angestoßen oder ermöglicht werden, sie kann aber – noch nicht – implantiert oder injiziert werden. Bildung setzt eine Aktivität des Subjektes voraus.

Der Erwerb von Bildung, der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1985) würde hier von „Habitus“ sprechen, erfolgt nie losgelöst von den gesellschaftlich gegebenen, traditionellen, milieuspezifisch und familial geprägten und in die Praxen und Körper eingeschriebenen Dispositionen, die lenken, bestimmen, hemmen, formen, kontrollieren und sichern. Über die aktivierenden sozialen Praktiken bleibt Bildung respektive der individuelle Habitus ein lebenslang zu gestaltendes Projekt. Bildung wie Habitus sind somit Resultate eines lebenslangen Prozesses, Ausdrücke gesellschaftlicher Praxis, Produkt von Handlungen und sozialen Praxen. Es handelt sich demnach bei Bildung und Habitus um keine abgeschlossenen, einmal erworbene und in die Körper eingeschriebene Ergebnisse vergangener und bewältigter Prozesse. Habitus – wie auch Bildung – bezeichnen die Verknüpfung von Kultur und Individualität, Gesellschaft und Subjekt, die es den Menschen unter Bezug auf die ihnen jeweils zugänglichen oder von ihnen angeeigneten und erarbeiteten ökonomischen, sozialen und insbesondere kulturellen Kapitalressourcen ermöglicht, „an ihren Selbst- und Weltverhältnissen selbst mitzuwirken“ (Wulf und Zirfas 2007, S. 11). Bildung ist immer Selbstbildung.

Wie gut und gekonnt, „erfolgreich“ und wirksam Bildung sich auch verwirklicht, sie ist und bleibt in die Grammatik der gesellschaftlich gegebenen Möglichkeiten eingebunden. Bildung setzt auf die Veränderung der Sichtweisen auf Realität, und an sie wird auch die Hoffnung adressiert, dass das „Interesse an Emanzipation“ (vgl. Mollenhauer 1968, S. 1), also an Möglichkeiten der Selbstverwirklichung, nicht verschwindet.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1973): Theorie der Halbbildung. In: Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1973): *Sociologica II*. Frankfurt a. Main, S. 168–191.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2004): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim u. Basel: Beltz, S. 174–215.
- Bernfeld, Siegfried (1973): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. Main.
- Bourdieu, Pierre (1985): *Sozialer Raum und Klassen*. Frankfurt a. Main.
- Dörpinghaus, A. (2015): Theorie der Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61. Jg., H. 4, S. 464–479.
- Ehrenspeck, Yvonne (2004): Bildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grünert, Cathleen (Hrsg.) (2004): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 64–71.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1995): *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften*. Bd. 4. Vaduz.
- Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsergebnissen. Beschreibung eines neu einrichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Jg., H. 6, S. 876–903.
- Kokemohr, R. (2014): Indexikalität und Verweisräume in Bildungsprozessen. In: Koller, H.-Ch./Wulfstange, G. (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess*. Bielefeld: transcript, S. 19–45.
- Milbradt, B./Thole, W. (2015): Praxen der Artikulation von Wissen. Überlegungen zur Fundierung von Professionalität im Feld der Pädagogik der Kindheit. In: *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 29. Jg., H. 3, S. 5–22.

- Mollenhauer, Klaus (1968): *Erziehung und Emanzipation*. München.
- Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2006): *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin u. Köln: Kohlhammer.
- Sünker, Heinz (2010): *Soziale Arbeit und Bildung*. In: Thole, Werner (Hrsg.) (2010): *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 249–266.
- Thole, Werner (2008): *Forschung, Theoriebildung und pädagogisches Handeln. Reflexionen zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Zeitalter der „Entgrenzung des Pädagogischen“*. In: Grunert, Cathleen/Wensierski, Hans-Jürgen von (Hrsg.) (2008): *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Opladen u. Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 79–99.
- Tillmann, K.-J. (2004): *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek: Rowohlt.
- Tippelt, Rudolf (1990): *Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen in der Bundesrepublik Deutschland seit 1950*. Weinheim: Beltz.
- Treml, A. K. (2006): *Lernen*. In: Krüger, H.-H./Gruner, C. (Hrsg.): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 288–292.
- Winkler, Michael (1999): *Erziehung*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.) (1999): *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 53–69.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2007): *Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien*. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): *Performative Pädagogik. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim u. Basel: Beltz, S. 8–12.
- Zirfas, Jörg (2010): *Bildung*. In: Kade, Jochen u. a. (Hrsg.) (2010): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs in 30 Stichworten*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13–20.



AUTORINNEN UND AUTOREN



Foto: Mirza Kehrtman

MARTIN AUFERBAUER, PhD., Professor für Bildungssoziologie und Inklusion an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Projektmitarbeiter und Lehrbeauftragter am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Inklusive Pädagogik und Strukturen, multiprofessionelle Kooperationen in pädagogischen Feldern. Mitarbeiter im Kernteam des Flüchtlingsprojektes Connect2Learn an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.



Foto: uni-salzburg.at

BIRGIT BÜTOW, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Universität Salzburg. Forschungsschwerpunkte: Jugend- und Jugendhilfeforschung, Genderforschung, Theoretische Diskussionen in der Sozialen Arbeit. Publikationen (u.a.): *Wieviel gilt der Prophet im eigenen Land? Jugendforschung in Österreich aus institutioneller Sicht*. In: *soziales kapital. wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschulstudiengänge soziale Arbeit*. Heft 16 (2016), S. 152–166 (zusammen mit Bernhard Babic und Michaela Katstaller). *Soziale Arbeit in Österreich – Herausforderungen und Potentiale als sozialpolitische Akteurin*. In Sting u.a. (Hrsg.) (im Erscheinen).



Foto: Nanine Delmas

NANINE DELMAS, Dipl.päd.ⁱⁿ, Praxis in der Offenen Jugendarbeit, 2000–2005 Fachberatung Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit in Baden-Württemberg, 2005–2006 Jugendamt Enzkreis, 2006–2010 freier Jugendhilfeträger Outlaw ggmh Leitung Grundsatzreferat, ab 2010 Fachbereichsleitung Bürgerdienste und Soziales Stadt Kehl.



Foto: Silvan Zingenerle

ARNO HEIMGARTNER, Univ.-Prof. Mag. Dr., ist Professor für Sozialpädagogik an der Universität Graz. Er leitet das Masterstudium für Sozialpädagogik. Seine empirischen Forschungsstudien beziehen sich auf Kinder- und Jugendarbeit, Schulsozialarbeit, Nachmittagsbetreuung, Kinder- und Jugendhilfe und freiwilliges Engagement. Im Jahr 2016 wurde von ihm die Studie „Offene Jugendarbeit in Österreich“ veröffentlicht.



Foto: privat

HEINER KEUPP, Prof. Dr., Studium der Psychologie und Soziologie in Frankfurt am Main, Erlangen und München. Diplom, Promotion und Habilitation in Psychologie, war von 1978 bis 2008 Professor für Sozial- und Gemeindepsychologie an der Universität München. Aktuell Gastprofessor an der Universität Bozen. Kommissionsvorsitzender für den 13. Kinder- und Jugendbericht der deutschen Bundesregierung zur Gesundheitsförderung und Prävention (2007 – 2009). Mitglied der vom deutschen Bundestag beschlossenen Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Missbrauchs.



Foto: privat

RICHARD KRISCH, Mag. Dr. phil., Soziologe und Sozialpädagoge, pädagogische Grundlagenarbeit im Verein Wiener Jugendzentren, Lehraufträge an der Fachhochschule Campus Wien und der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.



Foto: privat

URSULA KUFLEITNER, Mag.^a, Kindergartenpädagogin, Studium der Psychologie an der Universität Klagenfurt, Klinische und Gesundheitspsychologin mit dem Schwerpunkt Kinder und Jugendliche, langjährige Erfahrung in der Offenen Jugendarbeit und Jugendkulturarbeit, 2010–2016 Leitung JA.M Mädchenzentrum von MAFALDA, seit 2016 Leitung Beschäftigungsprojekt IN:TRA von MAFALDA, Referentin für geschlechtersensible Jugend- und Bildungsarbeit, Gender und Diversität, Radikalisierung in den Jugendkulturen.



Foto: Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut / Technische Universität Dortmund

ERICH SASS, Soziologe M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter des Forschungsverbunds Deutsches Jugendinstitut/Technische Universität Dortmund, Fakultät 12, Erziehungswissenschaft und Soziologie der Technischen Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendarbeit,

Jugendverbände, Freiwilliges Engagement, informelles Lernen, Bildungslandschaften.



Foto: siacus

ELLI SCAMBOR, Mag.^a, Soziologin, Geschäftsführerin im Institut für Männer- und Geschlechterforschung. *Käthe Leichter-Preis für Frauenforschung, Geschlechterforschung und Gleichstellung in der Arbeitswelt 2016*. Kritische Männlichkeitsforschung, Diversitäts- und Intersektionalitätsforschung,

„Caring Masculinities“, Burschen und Bildung, sexualisierte Gewalt, intersektionale Gewaltprävention, Gewaltresilienz und residenzielle Segregation. Vorstandsmitglied im *Dachverband Männerarbeit Österreich*. Lehrbeauftragte an der Universität in Graz und an der FH Kärnten. Mitglied der *GenderWerkstätte*. Managing-Diversity-Expertin.



Foto: stacius

MICHAEL M. KURZMANN, Mag. (FH), Sozialarbeiter, Psychoanalytiker in Ausbildung unter Supervision (Arbeitskreis für Psychoanalyse Linz-Graz, APLG). Seit 2006 Mitarbeiter im *Verein für Männer- und Geschlechterthemen Steiermark* – aktuelle Arbeitsbereiche: *Geschäftsleitung Fachstelle für Burschenarbeit*, Casemanagement im Bereich Gewaltarbeit. Lehrbeauftragter am Zentrum für Soziale Kompetenz der Karl-Franzens-Universität Graz (Genderkompetenzen). Mitglied der *Gender-Werkstätte*. Psychotherapie und Psychoanalyse in freier Praxis.



Foto: privat

HEINZ SCHOIBL, Dr. phil., Sozialpsychologe, Studium von Psychologie und Politikwissenschaft, Gesellschafter von Helix – Forschung und Beratung, Salzburg: Nach zehn Jahren in der Sozialen Arbeit – Wohnungslosenhilfe folgte freiberufliche Forschungstätigkeit mit Schwerpunkt auf Soziale Infrastrukturforschung und angewandte Sozialforschung (Forschungsarbeiten zu: Jugend, Ausländer/-innen, Wohnen, Wohlfahrtsverwaltung, Menschen mit Behinderung, ältere Langzeitarbeitslose, Armut, Wohnungslosenhilfe).



Foto: Universität Kassel

WERNER THOLE, Prof. Dr. phil., Hochschul-lehrer für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung an der Abteilung für Sozialpädagogik und Soziologie der Lebensalter am Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Theoretische, professionsbezogene und disziplinäre Fragen der Sozialpädagogik, Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere der Pädagogik der Kindheit und der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, Kinder- und Jugendforschung.

jugendarbeit: bildung zur selbstbildung

Mit vielschichtigen Textbeiträgen von Fachexpertinnen und Fachexperten gestaltet die Publikation „wertstatt///17 jugendarbeit: bildung zur selbstbildung“ sich als spannender thematischer Abriss zur Bildungsdiskussion in der Jugendarbeit. Die steirische Jugendarbeit ist ein wesentlicher Faktor im Prozess des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und weit mehr als einfach „nur“ Freizeitgestaltung.

Sie leistet einen wichtigen Beitrag zur Bildung und Erziehung und ist somit neben Familie und Schule ein wichtiger Sozialisationsort. Denn immer deutlicher zeigt sich, dass wichtige Schlüsselqualifikationen in der Persönlichkeitsentwicklung außerhalb der klassischen Bildungsinstitutionen erworben werden.



978-3-9504417-0-3