

27. Jan. 2005

SKRIPT Vortrag Ev. Jugend

Kooperation zwischen Jugendarbeit macht Schule. Wer MACHT was? Mit wem?

Werte FachkollegInnen,

wie Sie sehen, habe ich das Leitthema Ihrer Veranstaltung aufgegriffen und es ein wenig variiert. Denn im Zuge der seit geraumer Zeit anhaltenden Debatte um Bildung geht es nicht immer und nur um ehrenwerte pädagogisch-hehre Fragen der Menschenbildung, sondern immer auch um ganz profane Fragen der Macht, um Interessen und deren Durchsetzung, um massive Glaubenssätze und um Ideologien. Auch Kooperationen mit Schule sind daher vielfach zunächst von den Eigen-Interessen von Trägern geprägt, die allesamt versuchen, in diesem Bildungsspiel mitzuspielen. Die Interessen an einem gelingenden Aufwachsen von Jugendlichen geraten darüber bisweilen und beinahe in Vergessenheit.

Über PISA rede ich gar nicht mehr, denn das mit Bildung Lebens- und Zukunftschancen eröffnet – oder verspielt werden, das dürfte sich herum gesprochen haben. Was aber genau mit „Bildung“ gemeint ist, etwa im Gegensatz zu „Erziehung“ oder „Betreuung“, das ist mindestens klärungsbedürftig. Andere wiederum reden von Bildung und meinen eigentlich Qualifikation, oder Kompetenzen. Ich komme noch darauf zurück.

Ich vermeide auch bewusst das Wort „außerschulische Bildung“ und rede von *schulpädagogischer* bzw. formaler und *sozialpädagogischer Bildung*. bzw. nichtformaler und informaler Bildung. Denn das Wort „außerschulisch“ beschreibt das, was in der Jugendarbeit geschieht allenfalls negativ: es ist „Nicht-Schule“. Aber *was* es dann genau im positiven Sinne ist, bleibt offen (analog hierzu müsste man Sozialpädagogen bestenfalls als „Nicht-Lehrer“ bezeichnen.) Zudem verortet der Begriff „außerschulisch“ nach wie vor die Schule im Zentrum aller Bildung, der dann lediglich etwas hinzugefügt wird, auf das man ebenso gut auch verzichten könnte. Das Gegenteil ist der Fall. Ich komme auch darauf noch zurück.

Die Jugendarbeit steckt nun mittendrin im Bildungsgetümmel, wobei sie auf der Ebene der reinen Macht - soweit ich sehe – über wenig Durchschlagskraft verfügt. Dafür aber umso mehr auf der Ebene der Inhalte und der pädagogischen Argumente. Zur Erinnerung: Der Soziologe Max Weber hatte „Macht“ definiert, als Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung auch gegen Widerstand Gehorsam zu finden. Wenn man diese Aussage mit dem konfrontiert, was sich derzeit unter der vielfach beschworenen „Kooperation auf Augenhöhe“ vollzieht, dann werden die institutionellen Machtkonstellationen ziemlich deutlich. Die Forde-

rung nach „Augenhöhe“ ist eine weitgehende Illusion - und das wird auf absehbare Zeit auch so bleiben. Aber trotzdem wäre zunächst einmal zu klären, ob und wo denn dieses Postulat überhaupt greifen kann (z. B. auf der Ebene pädagogischer Prozesse), wo es Chancen hätte und wo es Utopie bleibt (z. B. in Bezug auf die Quantitätsverhältnisse von Schul- und SozialpädagogInnen). Zudem halte ich es für fatal, eine solche Forderung – wie dies oft geschieht - an den Beginn von Kooperationen, sozusagen als Kooperationsbedingung zu stellen. Also: Entweder Augenhöhe – oder wir machen nicht mit. Denn eine solche Vorgehensweise verkennt zwei Fakten:

- Zum einen ist die Jugendarbeit überhaupt nicht in der Lage, sich Kooperation mit Schule zu verweigern, wenn etwa die geforderte Augenhöhe nicht eingelöst wird. Sie kann sich eine Kooperationsverweigerung, auch unter unzureichendsten Bedingungen, schlichtweg überhaupt nicht leisten.
- Zum anderen hielte ich es für sinnvoller, mit derartigen Anforderungen behutsamer umzugehen und sie nicht an den Anfang, sondern bestenfalls an das Ende von Kooperationen zu stellen. Die Jugendarbeit tut gut daran, die Augenhöhe, an der sie sich orientiert nicht nur einfach zu fordern, sie muss sie sich buchstäblich erst einmal verdienen.

Aus dieser Beobachtung speist sich meine erste These:

Die Jugendarbeit steht vor der Aufgabe, explizit *pädagogische Überzeugungs- und Gestaltungsmacht zu entwickeln. Denn andere hat sie nicht.*

Zwar wird die „Bildung“ gemeinhin zuallererst „Schule“ assoziiert; und auch Kinder und Jugendlichen selbst antworten auf die Frage, wo sie denn etwas lernen: „Natürlich in der Schule.“ Aber andere Fakten - sofern die überhaupt noch jemanden interessieren - sprechen eindeutig für die Jugendarbeit bzw. die Sozialpädagogik. So ist seit mehr als 30 Jahre – genauer seit dem Faure-Bericht der UNESCO¹ – bekannt, dass lebensrelevantes Lernen allenfalls zu 30% in der Schule, aber zu 70% außerhalb der Schule stattfindet. Es gibt hier eine ganze Tradition neu zu entdecken. Und sogar der bekannte Hartmut von Hentig hat von der *Sozialpädagogik* als dem Ernstfall jeder Pädagogik gesprochen und nicht von der Schulpädagogik. Jede Pädagogik ist notwendig und immer Sozialpädagogik. Wird dies ignoriert, gelangt man zwangsläufig zu Ergebnissen wie denen von PISA. Hier geht es zunächst um die nachhaltige, unermüdliche, hartnäckige, meinetwegen auch penetrante Durchsetzung der Gleichberechtigung von informeller und formeller Bildung, wenigstens in der öffentlichen und fachlichen Wahrnehmung. Gleichwohl dürfte es sicherlich noch dauern, bis schulisches und anderes Lernen wirklich gleichberechtigt öffentlich anerkannt werden. Aber die Duzien hierfür mehrer sich.

¹ Faure, E. u.a. (1973): *Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme.* Reinbek b. Hamburg

Es ist zu beobachten, dass die Aufwertung nicht-formaler Bildung beispielsweise durch den europäischen Jugendreport und das europäische Jugendforum ausdrücklich gewürdigt wird. Ein anderes Indiz ist das sogenannte „Bildungsbarometer“ der Universität Landau.² Hier zeigt sich, dass exakt die Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit sich offenbar höchster Akzeptanz und öffentlicher Dringlichkeit erfreuen. Denn hier erhielten die Kategorien „Praxis und Lebensnähe von Bildung“, „Anerkennung von außerhalb der Schule erworbenen Leistungen“ und „Bildung für Benachteiligte“ mit die höchsten Zustimmungswerte. Demnach steht die Kinder- und Jugendarbeit mit ihren Leistungen eigentlich mit an der Spitze öffentlich reklamierter Bildungsziele, bleibt aber als Arbeitsfeld auf frappierende Weise hinter ihren Möglichkeiten und vor allem der öffentlichen Wahrnehmung und Wertschätzung zurück.

Als ein nächstes Indiz kann und muß die Tatsache herangezogen werden, dass die Organisation der Schule selbst strukturell immer noch die einer reinen Unterrichtsschule ist, der alle möglichen Zusatzleistungen aufgebürdet werden, für die sie derzeit weder historisch, noch organisatorisch noch personell gerüstet ist. Und solange das so ist, überfordert sich Schule zwangsläufig, wenn sie Ziele verfolgt, die außerhalb der Reichweite ihres Kerngeschäfts; nämlich: Unterricht liegen, auch wenn damit nach wie vor massive Glaubenssätze verbunden sind. Das heutige Schulschema basiert strukturell immer noch weitgehend auf Annahmen, die sich überlebt haben, nämlich auf der Egalität der Entwicklung, nicht auf der Individualität oder Subjektorientierung. Aber genau hierauf kommt es künftig an. Schule ist – ich betone: *strukturell* gesehen – immer noch genormte Lernzeit. Eine solchermaßen verwaltete Schule geht von der strukturellen Annahme aus, dass alle Kinder gleichartig beschaffen sind, sich gleichschnell entwickeln, für alle Gegenstände ein gleich großes Interesse haben und deshalb auch in einer durchschnittlich angenommenen Zeit in all den verschiedenen Gebieten um gleich Strecken gefördert werden. Die Strukturen sind starr, als grundlegende Zeit- und Berechnungseinheiten gelten immer noch die Schulstunden und die Klasseneinheit. Beides sind Errungenschaften des 17. Jahrhunderts. Entsprechend reagiert die Schule auf ihre Weise und versucht, Lehrpläne und Bildungsstandards durchzusetzen, also bestimmte Ziele für alle gleich zu erreichen, auch wenn das eigentlich ausgeschlossen ist. (Die Lehrer an den Hauptschulen können ein Lied davon singen.)

Im Zuge der bildungsbezogenen Neuerungen, die nicht zuletzt die Ganztagschulen umfassen, setzt hier nun ein Umdenken ein, wenn neuerdings eine „Pädagogik vom Kinde“ aus propagiert wird. Diese alte, ursprünglich reformpädagogische Maxime erfährt nun ihre Wiederbelebung. Allerorten wird nun propagiert, dass der Unterricht sich stärker daran orientieren müsse, was für die Schüler von Bedeutung ist. Wegweisend ist hier die Aussage eines

² vgl. Die ZEIT Nr. 50 v. 2. 12. 2004

finnischen Pädagogen:: „Früher dachte man, dass die Kinder uns Lehrer zu verstehen haben. Es ist aber umgekehrt. Die Lehrer haben die Kinder zu verstehen.“³

Wenn man sich diese Bewegungen vor Augen führt, so wird ersichtlich, dass alles auf Maximen zuläuft, die in der Jugendarbeit – zumindest dem Anspruch nach – seit je zu den Kernelementen gehören:

- Subjektorientierung
- Lebensweltorientierung
- Alltagsorientierung

Aber was außerhalb der Schule geschieht, hatte für Schule bislang fast keine Relevanz. Gleichwohl heißen sie „Bildungsanstalten“, aber sie muss mit dem Paradox umgehen, auf das Leben vorbereiten zu wollen, ohne Welterfahrung zuzulassen, soweit sie das Lernen unter didaktische Aufsicht stellt. Schule erhebt nun – zumindest programmatisch den Anspruch, dies alles in ihr Programm aufzunehmen, ohne auch nur ein Wort darüber zu verlieren

- wer das alles leisten soll
- wann das geleistet werden soll
- in welchem Umfang das geleistet werden soll bzw. kann

Wenn man solche Postulate ernst nähme, dann würde ja die Erkundung der Interessen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ganz vorn stehen. Jedenfalls vor der bloßen Vermittlung eines durch ein Curriculum vorgegebener Lerninhalte. Ob und wie das Schulpädagogen fachlich fundiert und professionell leisten sollen, davon erfährt und hört man nichts. Wenn es nicht ausreichend ist, die Jugendlichen mal eben nach ihren Hobbies zu Fragen, sondern sozialpädagogisch professionell zu arbeiten, dann kämen hierzu wahlweise psychosoziale Diagnostik, ethnografische Methoden, Sozialraumerkundung, biografisch-narrative Interviews und andere Instrumentarien in Frage, deren bloße Existenz Schule wahrscheinlich nicht mal in Ansätzen bewusst ist.

Alle mit Bildung betroffenen Professionen (Hochschulen, Schulen, auch die Kindertagestätten) stehen derzeit unter enormen Veränderungsdruck. Dieser Druck aber wird nicht mit den nötigen Ressourcen begleitet und steht im Widerspruch zu manchen politischen Absichtsbekundungen. Die anstehenden Innovationen werden also von Einsparzwängen eingerahmt – keine sonderlich günstige Voraussetzung, aber das ist Fakt.

Hinzu kommt: Schule und Jugendarbeit haben neben allen Kooperationsanforderungen genug mit ihren eigenen internen Problemen zu tun. Die *Kinder- und Jugendarbeit* sieht sich

³ Jorma Ojala, finnischer Prof. f. Erziehungswissenschaft in: Die ZEIT: Kahl, R.: Wenn die Schule lernt. Nr.51 v. 9.12.2004, S.

wie nie zuvor Legitimationsanfragen ausgesetzt, in einigen Bundesländern zum Teil von drastischen Kürzungen ihrer bisherigen Arbeitsbereiche begleitet, und wird – oft mit mehr oder weniger sanftem - Druck in die Schule hinein geschoben. (vgl. NRW) Und die Frage, ob Bildung und Schule hier die Rettungsanker in bedrohlicher Zeit sein können, die kann ich zwar eröffnen, aber hier nicht zureichend beantworten.

Was hingegen auf *SchulpädagogInnen* im Zuge neuer Bildungsplanungen, Bildungsstandards, Schulprofilen, verkürzten Schulzeiten, Evaluationsagenturen, Ganztagschulen und fortwährender Veränderung der Lerninhalte zukommt; ist auch nicht gerade wenig. Die vielfachen Notsignale aus Schulen nehmen jedenfalls nicht ab - im Gegenteil. Viele Lehrer geben in Belastungsstudien immer wieder an, dass ihr zentrales Stresserlebnis die Diskrepanz zwischen Ideal und Wirklichkeit sei, die pädagogisch erwartet wird. Was von ihnen verlangt wird, ist in vieler Hinsicht paradox, also eigentlich nicht leistbar, denn sie müssen

- individuell fördern *und* gesellschaftliche Selektionsentscheide vertreten
- Verständnis für die Schüler aufbringen *und* Disziplin durchsetzen
- Interesse für ihren Unterricht erzeugen *und* voraussetzen
- Grenzen setzen *und* verschieben
- Allen Schülern gerecht werden, ohne mit allen gleich gut arbeiten zu können.

Die Klassen werden größer, die Förderstunden gestrichen und zugleich soll die Qualität gesteigert werden. Ein schwieriger bis ziemlich unmöglicher Job also, von dem viele, auch Sozialpädagogen mittlerweile immer häufiger sagen, dass sie froh seien, ihn nicht machen zu müssen.⁴ Immer wieder ist dann sichtbar, wie sehr sich Schulpädagogen aus der Not heraus auch darum bemühen mit persönlichem und unentgeltlichem Einsatz die strukturellen Unzulänglichkeiten auszubügeln - und daran verzweifeln.

Wenn ich vor diesem Hintergrund hier nun Bildungs- und Kooperationsoptimismus – „Bildungseuphorie“ gar - versprühen sollte, dann müsste ich mich dümmer stellen als ich bin, und das fällt mir schwer. Aber das Gegenteil von *Kooperationsoptimismus* ist nicht Pessimismus sondern Realismus. Und ich hielte es gleichermaßen für unprofessionell, sich den anstehenden Anforderungen zu verweigern, bis sich diese Bedingungen gebessert haben.

⁴ Auch wenn sich Dichtung und Wahrheit hier fatal vermischen, ist es ratsam, Bewertungen zum Lehrer-Image zunächst zur Kenntnis zu nehmen: „(Viele) halten Lehrerinnen und Lehrer für faul und überarbeitet. Der Lehrerberuf sei ein Halbtagsjob mit Ganztagsbezahlung. (...) die entscheidenden Ursachen für die mangelnde Attraktivität des Berufs liegen aber woanders: im realen Berufsalltag der Pädagogen. (...) Jugendliche bezeichnen den Beruf als ausgesprochen unattraktiv. Die Gründe, so zeigt eine Studie der Uni München aus dem Jahr 2000 liegen darin, dass die meisten Befragten glauben, das Unterrichten sei ein ständiger Kampf mit renitenten, unmotivierten Kindern und Jugendlichen. Zudem sehen knapp 90% der Befragten nicht mehr Wissensvermittlung als zentrale Aufgabe der Schule, sondern sozialpädagogische Aufgaben. (!!!; W.L.) Und das bedeutet einen Haufen Arbeit, noch dazu Arbeit, für die Lehrerinnen und Lehrer kaum ausgebildet sind. Die Studie stellt ebenfalls fest, dass das schlechte Bild der Lehrer nicht unwesentlich durch die Medien verursacht wird: In 75 % der Zeitungsberichte nahmen Journalisten eine kritisch-negative Haltung gegenüber Lehrern ein und bezeichneten diese als „überfordert“ und „frustriert.““ (Newsletter Bildung PLUS v. 26. Nov. 2004 in: www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=367)

Sie müssen anfangen, ohne auf bessere Zeiten zu warten. Die Kinder und Jugendlichen können nicht warten.

Wenn man sich die derzeitige Gefechtslage ansieht, dann ist auf Seiten der Schule bisweilen eine überbordende Ganztagschul-Begeisterung festzustellen, die den anstehenden Aufgaben mit bedenkenlosem Zugriff auf sozialpädagogisches Know-How begegnet, ohne auch nur einen Gedanken daran zu verschwenden, wie und wo diese überhaupt eingelöst werden können. Auf einem Ganztagschul-Kongress war das zu erleben: 1.200 Teilnehmer, davon 1.100 Schulpädagogen. Die Jugendarbeit war kaum aufzufinden. Und Schule hat beherzt auf alles zugegriffen, was sie kriegen konnte.

Es geht mir nicht darum, Schule abzuwerten; das wäre kontraproduktiv und Gift für ehrliche Kooperationen. Es geht mir aber darum, Schule ihre Grenzen aufzuzeigen und darauf hinzuweisen, dass die Lösung zur Bearbeitung vieler anstehender Fragen bei der Jugendarbeit bzw. der Sozialpädagogik liegt. Aber – um im Bilde zu bleiben – die hat den Schlüssel gerade verlegt und sucht nun selber ganz angestrengt danach. Denn es aus meiner Sicht beileibe nicht so, dass Jugendarbeit das alles, was Schule nun braucht schon leisten kann. Jugendarbeit müsste es eigentlich – gemessen an fachlichen Ansprüchen – leisten können, aber ob sie das auch wirklich leistet, daran habe ich immer wieder Zweifel. Und das ist das Dilemma. Die Jugendarbeit wird in die Schule hineingeschoben mit Aufträgen, die ihr selbst noch nicht so ganz klar zu sein scheinen – dem Bildungsauftrag etwa. Aber Jugendarbeit scheut davor zurück, ihre eigenen Qualifikationsbedarfe anzuerkennen und sich ihnen zu stellen, sondern macht erst mal stillschweigend, auch mal laut reklamierend mit - in der Hoffnung, dass die Probleme dann schon irgendwie aufgehen werden.

Dazu gibt es derzeit auch gar keine andere Wahl. Auf der einen Seite muss sich die Jugendarbeit - wo immer es geht - auf die Kooperation einlassen. Auf der anderen Seite und zugleich muss sie sich dabei selbst verändern und das, was sie konzeptionell behauptet nachholend in der Praxis umsetzen. Hier muss sich die Jugendarbeit massiv mit ihren eigenen Kern-Kompetenzen einschalten – sofern sie diese denn wirklich selber aufweist.

Exemplarisch wären meine Zweifel – von denen alle Anwesenden selbstverständlich ausgenommen sind! - am Umgang mit dem Thema *Bildung* darzustellen. Wir durchleben ja derzeit die Renaissance des Bildungsbegriffs, der eine Art magische Wirkung entfaltet und uns in seinen Bann zieht. Und auf einmal – ganz merkwürdig – erinnern sich alle daran, dass sie ja eigentlich auch Bildung machen, eigentlich immer schon gemacht haben. Sie haben es nur leider ein wenig vergessen. Was die Jugendarbeit derzeit vielfach formuliert, ist aber eher ein *Bildungsanspruch*. Im Großen und Ganzen hat die Bildungsthematik schon in der Ausbildung der Kinder- und Jugendarbeit in den letzten 20 Jahren überhaupt keine Rolle gespielt. Im

derzeitigen Handbuch der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wird der Begriff „Bildung“ nicht einmal erwähnt. Jugendarbeit ist in weiten Teilen zu einer Randgruppen-, Devianz- oder Benachteiligtenpädagogik mutiert. „Jugendhaus ? – Ich bin doch nicht blöd!“ lautet der hinzu passende Slogan.

Was nun auf breiter Ebene ansteht, das ist der *Umschwung vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis*.⁵ Es reicht nicht aus, mal eben die Fassaden auszuwechseln: Vorher war alles in der Jugendarbeit Prävention – und jetzt ist auf einmal alles Bildung. Wem wollen Sie das denn glaubhaft weismachen? In einer Untersuchung zur Bildungskompetenz der Jugendarbeit eines Bundeslandes, das aus Gründen der Pietät hier nicht genannt werden soll, lautet eine Erkenntnis:

„Im Zuge des Projekts wird deutlich. Dass die befragten MitarbeiterInnen ihre Arbeit als Bildung verkaufen möchten, was sich zunehmend als Bildungsmogelpackung heraus stellt. (...) Irgend etwas wird in der Jugendarbeit gelernt, daher ist alles Erdenkliche, was auch nur gelernt werden könnte, unter dem Bildungsbegriff zu subsumieren, ob Partizipation, Angebote, Organisation, Billard, Kickern, Konflikte, sich treffen: alles ist Bildung. (...) Diese undifferenzierten Aussagen mancher Befragten lassen auf ein unreflektiertes Umgehen mit Begrifflichkeiten schließen. Obwohl den MitarbeiterInnen Texte zum Thema zugingen, scheinen diese selbstbewusst von der Praxis ignoriert worden zu sein. (...) Während die *Jugendlichen* ihre Bildungsprozesse beschreiben können, wissen die MitarbeiterInnen wenig über ihre eigenen Anregungen von Bildungsprozessen. (...) Selbst an den Orten, wo die Forscher eine gut funktionierende Jugendarbeit antrafen, steht der Bildungsaspekt nicht im Vordergrund und kann nur in fragmentarischen Ansatzpunkten beschrieben werden (...) Nur selten bemerken MitarbeiterInnen in alltäglichen Situationen Bildungsfenster, die sie initiativ als Bildungsgelegenheit aufgreifen können. (...) Es muss konstatiert werden, dass die MitarbeiterInnen wenig über die Prozesse und Anregungen, die sie teilweise selbst auslösen wissen...“

Wenn das denn so ist, dann wäre zumindest und zunächst auf der Begriffsebene zu klären, was denn den spezifischen Bildungsbegriff der Jugendarbeit auszeichnet – im Gegensatz zu anderen Begriffen. Und wenn das klar ist, dann müsste man darüber reden, anhand welcher Kriterien denn der Bildungsbegriff in der Jugendarbeit abgegrenzt werden kann von dem anderer Instanzen:

⁵ Lindner, W./ Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Opladen 2004

Es ist wesentlich und nicht zuletzt die Kinder- und Jugendarbeit, die Bildung als Selbstbildung in einem offenen Prozess versteht. Hier stehen die Interessen, Themen, Fragen und Probleme der Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt und nicht ein schulischer Lehrplan. Trotzdem ist es keine Gefälligkeitspädagogik, die immer nur ganz liberal irgendetwas anbietet und darauf verzichtet, anzuregen, zu fördern und auch herauszufordern. Hier gilt etwas, das „Subjektorientierung“ heißt und den einzelnen Jugendlichen und seine/ ihre ganz spezifische unverwechselbare Auseinandersetzung mit sich und seiner/ihrer Umwelt und den Themen, die daraus hervorgehen in den Mittelpunkt stellt:

- wie man lernt, in Echtzeitsituationen Verantwortung zu übernehmen,
- wie man lernt, erwachsen zu werden,
- wie man lernt, die Leistungsfähigkeit des eigenen Körpers anders als durch Saufen zu testen,
- wie man lernt, eine eigene Person zu werden und nicht die bloße Kopie der eigenen Eltern,
- wie man lernt, das andere Geschlecht zu respektieren,
- wie man lernt, die eigenen Interessen zu verfolgen,
- wie man lernt, eigene Fragen zu stellen und nach eigenen Antworten zu suchen,
- wie man lernt, Fehler machen zu dürfen, und daraus zu lernen,
- wie man eigene Fähigkeiten erfährt, von denen man vorher nichts ahnte

– dies alles macht den Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendarbeit aus. Auf die Frage „Was bildet den Menschen?“ antwortet der bekannte Hartmut von Hentig zwar kurz und bündig „Alles.“⁶ Deswegen ist aber noch nicht alles, was in der Jugendarbeit bzw. geschieht automatisch schon Bildung. Spätestens hier ist es eben doch kein entbehrlicher Luxus zu klären, wie die Begriffe zusammenhängen, die mit Bildung leicht verwechselt werden: Erziehung, Sozialisation, Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen.

Weil Bildung als Subjektbildung inhaltlich kaum zu fixieren und auf vorab als wünschenswert eingestufte Ziele zu reduzieren ist, können für die Kinder- und Jugendarbeit keine Rezepte, sondern allenfalls Rahmenbedingungen und –kriterien für gelingende Bildungschancen angegeben werden. In diesem Sinne beruht der Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit auf 7 konzeptionellen Basiskriterien. Diese können auch als Prüfkriterien eingesetzt werden, um zu entscheiden, ob es sich bei bestimmten Ereignissen um Bildung oder um Anderes (z. B. Freizeitgestaltung) handelt:

- Freiwilligkeit
- Spaß/ Interesse
- Arbeit an der Differenz

⁶ Hentig, H. v. (1996): Bildung. Ein Essay. München, S. 15

- Anstrengung
- Pädagogischer persönlicher Bezug
- Experiment
- Reflexion

Bildung darf nicht nur Spaß machen, sie muss es sogar. Warum sonst sollten Kinder und Jugendlichen an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit teilnehmen? - Bestimmt nicht, weil sie sich „bilden“ oder etwas lernen wollen. „Spaß“ und „Interesse“ sind elementare Katalysatoren informellen Lernens, wobei „Spaß“ zu haben und „Leistung“ zu bringen kein Gegensatz ist. Aber auch in der Kinder- und Jugendarbeit gilt: Nur Spaß zu haben ist noch keine Bildung. Es geht um ein Verständnis von Bildung auch als Bewältigung von Schwierigkeiten, Anforderungen und Herausforderungen. Bildung als „Arbeit an der Differenz“ aufzufassen bedeutet: Nur wenn etwas vorhanden ist, das sich von dem, was ein Kind/ ein Jugendlicher bisher schon kennt und beherrscht, *unterscheidet*, dann ist daraus - vielleicht - etwas im Sinne von Bildung zu lernen. „Bildung“ ist somit immer auch Zumutung, Herausforderung - und nicht einfach Bestätigung dessen, was ohnehin der Fall ist.

In einer solchen Pädagogik kann die Bearbeitung von Problemen zu Ergebnissen führen, aber auch zu neuen Fragen, so dass ein Kind oder Jugendlicher sich auf dem Wege des Suchens nach einer Antwort so weit wie möglich vorantreibt. Und das kann er/ sie nur allein. Eine so verstandene Bildung begründet sich durch den *Zuwachs an Respekt vor einer Hürde*, einem Hindernis. Es ist die Selbst-Zumutung, vor einem Problem, einer Schwierigkeit nicht auszuweichen – obwohl es leicht möglich wäre. Es wäre vielleicht der Beginn des Begreifens, eine an sich selbst gestellte Aufforderung zum Weiterlernen aufzunehmen, bei der die übliche Sicht der Dinge herausgefordert - und nicht bestätigt - wird.

Und so geht es in der Kinder- und Jugendarbeit immer auch darum, Aufgaben zu stellen, herauszufordern und gleichzeitig die Freiheit zu garantieren, dass jede/r für sich entscheiden kann, ob und wie er diese Herausforderung annehmen und wie er ihr gerecht werden will. Diese Ausgestaltung des Bildungsbegriffs hätte sich zu gründen auf der elementaren Unterschiedlichkeit zu schulischer Bildung. In der Schule lernen die Kinder, weil sie *sollen*. In der Kinder- und Jugendarbeit lernen sie, weil sie *wollen*.

Der Blick in den Arbeitsalltag der Jugendarbeit zeigt, dass diese als Ort pädagogischer Arbeit eine Reihe von Besonderheiten hat, die sie von anderen pädagogischen Orten, insbesondere der Schule, aber auch außerschulischen Bildungsstätten mit Kursangeboten unterscheiden. Es kann nicht darum gehen, dass Jugendarbeit allenfalls punktuell Ergänzungen zum schulischen Angebot abzuliefern hat. Wenn Jugendarbeit aber den Anspruch erhebt, eine besondere Art von pädagogischem Raum zu sein, also keine Bildungseinrichtung, die sich auf die Erzielung erwünschter Wirkungen hin optimal ausrichtet, was macht Raumgestaltung der Jugendarbeit bildungsproduktiv? Wenn Jugendarbeit als Berufstätigkeit eine be-

sondere Art von pädagogischer Rolle ist, weil sie in der Verwaltung und Gestaltung einer sozialen Gelegenheitsstruktur besteht, die aber gerade dann pädagogisch produktiv wird, wenn sie Jugendlichen zugleich eine andere eher persönliche Art der Partnerschaft mit Erwachsenen anbietet, und wenn ihr eine Balance von Berufsrolle und solcher Partnerschaft gelingt wäre zu fragen: Was macht die Tätigkeiten der Jugendarbeiter dann eigentlich bildungsproduktiv? Wenn Jugendarbeit ihre Bildungsleistungen anders legitimieren muss als Schule, weil diese ihre Bildungsleistungen an allgemeinen Standards messen und dadurch legitimieren kann - Jugendarbeit aber nicht, dann wäre zu fragen: Was fördert die Anerkennung der Leistungen von Jugendarbeit bei den Jugendlichen selbst und in der lokalen Öffentlichkeit?

Wenn ich hier die Unterschiede zwischen Sozialpädagogen und Schulpädagogen herausstelle, tue ich dies nicht in der Absicht, hier Gräben aufzuziehen. Ich benenne diese *strukturellen* Differenzen, um daraus Ausgangspunkte für Brückenschläge zu gewinnen. Denn mir ist es lieber, die Unterschiede, die zweifellos da sind, zunächst deutlich zu benennen, als die Illusion zu nähren, irgendwie führen sie doch alle das gleiche Gute im Schilde. Dazu ist die Fremdheit zwischen beiden Pädagogiken noch nicht hinreichend überwunden. Denn Schul- und Sozialpädagogik haben sich in den letzten 100 Jahren nicht allzu viel zu sagen gehabt. (Allein die Benennung der strukturellen, pädagogischen, mentalen und rechtlichen Differenzen würde meine Vortragszeit gut ausfüllen können.)

Fazit und Ausblick

Im großen Bildungsspiel die Karten neu gemischt. Aber die Einführung neuer Spielregeln geschieht *ungleichzeitig*. Das heißt: die erziehungswissenschaftlichen, die pädagogischen, die rechtlichen, politischen und organisatorisch-administrativen Elemente dieser Bewegung verlaufen (noch) nicht gleichzeitig, vieles wird sich in den nächsten Jahren zurecht ruckeln. Schule und Jugendarbeit sind mitten im Getümmel, und um sie herum erfolgen drei große tektonische Bewegungen

1. vom formalen zum informalem bzw. nicht-formalem Lernen. Vom schulzentrierten zum außerschulischen Lernen.

Natürlich sind gute Fachnoten auch wichtig. Aber sie sind eben nur *notwendige*, keineswegs aber *hinreichende* Voraussetzungen für berufliches und lebenspraktisches Gelingen. Wenn und weil das alles so ist, dann ist die Schule nicht der einzige, schon gar nicht der beste Lernort. Dies gilt vor allem dann, wo Schule das Lernen künstlich arrangiert, indem sie es unter didaktische Aufsicht stellt. Außerhalb der Schule lernen Kinder weitestgehend in und mit spontanen Ausdrucksformen, die sie selbst erfinden; und sie lernen dabei, was ihnen niemand, kein Lehrer und kein Sozialpädagoge beibringen kann: „wildes Lernen“ (L. Böh-

nisch)Spontan, unaufhörlich, eigensinnig, ohne didaktische Überwachung, in ständiger Erprobung: Sie richten sich nicht nach den Erziehungszielen der Erwachsenen.

Und daher ist aus meiner Sicht eine zweite Transformation fällig: **die Akzent-Verschiebung von „Erziehung“ zu „Bildung“**. *Erziehung* ist immer eine Funktion der Gesellschaft, und sie beruht auf dem Einüben und dem Nachvollzug von Normen und Regeln. Hier werden pädagogische Absichten eingeführt, die vor jedem Lernen feststehen und deren Erreichen kontrolliert, ggf. auch sanktioniert wird. Wo aber die „Geländer der Lebensführung“ (W. Scheffold) wegbrechen – und das erleben wir heute - werden auch die Regeln hierfür tendenziell disfunktional. Denn heute kann Erziehung allein keine Sicherheit mehr bieten, weil die Gesellschaft vor allem eins erzeugt: ein ungeheures Unsicherheitspotenzial. Und dem wäre allenfalls noch mit einer Bildung beizukommen, die in der Lage ist, Probleme zu stellen, die auch die Selbsttätigkeit heraus fordern. Erziehung ist *defensives* Lernen; Bildung aber ist *offensives* Lernen. Ein seinem Begriff wirklich angemessenes Bildungsverständnis kann nicht verordnet oder anbefohlen werden, es kann auch nicht auf vorab dekretierten Tüchtigkeitserwartungen ruhen, von denen man nicht weiß, ob und wie lange sie gelten. Es kann nur auf Offenheit basieren, sofern man mit Bildung das Vermögen bezeichnet, sich in einer kompliziert und unübersichtlich gewordenen Welt zurecht zu finden, für die es keine fest stehenden Antworten mehr gibt.

Angesichts dieser Rahmungen hatten Schulpädagogik und Sozialpädagogik ein neues gemeinsames Bildungsverständnis zu verfolgen, das formales und nichtformales Lernen gleichermaßen umfasst. Das – immer noch unzureichende - Wissen darüber, wie Lernen nun wirklich geschieht zwingt beide Partner: Schule, aber auch die Kinder- und Jugendarbeit zunächst zur *Anerkennung ihrer je spezifischen Selbstbegrenzungen*. Und genau hier hätten dann entsprechende Kooperationen anzusetzen. Zwar ist Unterricht der zentrale Auftrag der Schule, aber Schule ist trotzdem mehr und anderes als Unterricht, nämlich ein hochkomplexes und umfassendes Erfahrungsfeld, das nicht allein durch den Stundenplan bestimmt sein kann und auch nicht bestimmt wird. Im Prinzip bestehen nun drei idealtypische Möglichkeiten der Weiterentwicklung:

- die *Unterrichtsschule*. Hier überwiegt eine Art Ganztagschule, die eher das vollendet, was die alte Vormittagsschule aus Zeitgründen nicht leisten konnte. Sie ist eine Unterrichts-Schule alten Typs, nur eben mit einem verbesserten Anspruch, bei der die *schulische Sicht* über die Mängel der Vormittagsschule ausschlaggebend ist.
- die Betreuungsschule, deren Ausweitung sich vornehmlich auf die Unterbringung und Aufbewahrung der Kinder und Jugendlichen konzentriert.

- die *Bildungsschule*, die eine konsequente Verzahnung schulpädagogischer und sozialpädagogischer Elemente anzielt.⁷

Ein gemeinsamer Bildungsanspruch für Schule und Jugendarbeit ist anspruchsvoll und er wird nicht einfach und selbstverständlich eingelöst, sondern nur durch Arbeit und Aufwand; und zwar zusätzlich. Was jetzt ansteht ist:

1. die systematische Analyse von Differenzpunkten, zwischen Schule und Jugendarbeit und deren integrative Verzahnung, z. B. in gemeinsamen Projekten
2. die präzise Ausarbeitung des Bildungsauftrags der Kinder- und Jugendarbeit, die diesen Auftrag immer noch mehr als Anspruch denn als Praxis ausfüllt. (Und die übernächsten Anforderungen lauten: Lernen, Bildungsfenster wahrzunehmen, Bildungsprozesse genau zu beschreiben, zu evaluieren, förderliche Rahmenbedingungen zu identifizieren und das ganze gegen den Trend fortzusetzen.)
3. Für die Jugendverbände: die Verankerung des Bildungsthemas in ihre Ausbildungen und die interne Prüfung, ob und mit wem die neue Verbindlichkeit von Kooperationen leistbar ist
4. Die Arbeit an gemeinsamen Qualitätsstandards von Kooperationen, nicht mehr unterschritten werden dürfen.
5. Die Orientierung von Jugendarbeit und die Öffnung von Schule in Richtung lokaler oder regionaler Bildungslandschaften und deren fachliche Koordinierung und Qualifizierung.

Die Jugendarbeit hat da und insofern ihre Chancen und Entwicklungspotenziale, wo sie das, was die neue Bildungsdebatte um Ganztagschulen programmatisch formuliert wirklich ernst und beim Wort nimmt - vorausgesetzt, sie ist sich über ihre eigenen Kompetenzen im Klaren, auch dort, wo sie zweifellos noch besser werden muss.

Hier platziert sich nun meine **3 These : Von der Vermutung zur Evaluation**.

Mehr denn je sind Fachkräfte der Jugendarbeit gefordert, ihre Arbeit mit harten Daten und Fakten, präzisen Dokumentationen und nachvollziehbaren Evaluationen fundieren. Es reicht nicht aus, dass sich bei Kooperationen mit Schule alle „irgendwie hinter besser fühlen“.

Die Bildungsdebatte ist gerade in einem halbwegs günstigen und freundlichen Entwicklungsklima. Irgendwann aber wird man nach den Effekten fragen, und wenn dann nur heiße Luft und gute Absichten und wolkige Programmformeln kommen, hätte die Jugendarbeit eine Chance verspielt.

⁷ Otto, H.-U./ Coelen, Th. (Hrsg.) (2004): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden; vgl. Delmas, N./ Lindner, W. (2004): Ganztagschule oder Ganztagsbildung? Voraussetzungen für eine Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Jugendarbeit. In: Jugendhilfe H. 6, S. 13 - 21

Die historisch fundierte (Schleiermachers berühmte Frage aus dem Jahre 1826: Was will eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren) und gesellschaftspolitisch Gestaltungsaufgabe der Kinder- und Jugendarbeit ist keineswegs zerstört; im Gegenteil: Sie ist aktueller denn je, denn nun wird es erst spannend, weil sich diese Aufgabe unter verschärften Rahmenbedingungen zu bewähren hätte. Der neue, nicht kategorische Imperativ könnte lauten, zu handeln „so gut man kann und so schlecht man muss“ (R. Musil), und dabei stets die Fehlergrenzen des eigenen Tuns im Blick zu behalten. Das ist nicht gerade berauschend. Aber es ist eine ganze Menge. Wenn man es denn wirklich ernst meint.