



**Burkhard Müller, Susanne Schmidt,
Marc Schulz**

Wahrnehmen können

**Jugendarbeit und
informelle Bildung**

2., aktualisierte Auflage

Lambertus

Burkhard Müller, Susanne Schmidt, Marc Schulz

Wahrnehmen können
Jugendarbeit und informelle Bildung

Burkhard Müller, Susanne Schmidt, Marc Schulz

Wahrnehmen können

Jugendarbeit und informelle Bildung

Lambertus

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten

© 2008 Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau
www.lambertus.de

Umschlag und Satz: Ursi Aeschbacher, Biel (Schweiz)

Herstellung: Franz X. Stückle, Druck und Verlag, Ettenheim

ISBN 978-3-7841-1820-8

Inhalt

Vorwort	7
I. EINLEITUNG	11
1. Jugendarbeit als Ort informeller Bildung	11
1.1 Was heisst non-formal? Zur Bestimmung der Bildungsqualität von Jugendarbeit 1.2 Bildung als nachweisbarer Inhalt von Jugendarbeit 1.3 Jugendarbeit als „Lebensort“ und „Bildungsort“ 1.4 Non-formale Bildungsförderung als Emanzipationsprojekt 1.5 Bildungsförderung als Arbeit am Generationenverhältnis 1.6 Bildungsförderung als Kunst der Wahrnehmung	
2. Zur Methode des Entdeckens informeller Bildungsgelegenheiten	37
2.1 Zugang und methodische Rahmung 2.2 Feldforschung und teilnehmende Beobachtung 2.3 Das Experteninterview 2.4 Die Auswertung des Rohmaterials	
3. Zugänge zu einem anderen Blick auf Bildung in der Jugendarbeit	47
3.1 Arbeitshypothesen zu einem anderen Blick auf Bildung in der Jugendarbeit 3.2 Konsequenzen für den Bildungsauftrag der Jugendarbeit	
II. BILDUNGSGELEGENHEITEN UND BILDUNGSRÄUME	61
4. Jugendarbeit als Lern-Ort für differenzierte Beziehungsformen .	61
4.1 Jugendarbeit als „Beziehungsarbeit“ 4.2 Beziehungen Jugendlicher untereinander 4.3 Regeln 4.4 Konflikte	
5. Jugendarbeit als Erprobungsraum für eine geschlechtliche Identität	89
5.1 Geschlechtliche Identität und Inszenierung geschlechterbezogener Themen 5.2 Geschlechterspezifische Angebote und die Selbst-Thematisierung Jugendlicher 5.3 Beziehungen im Kontext geschlechtlicher Identitätsfindung	

6. Jugendarbeit als Ort interkultureller Erfahrungen	119
6.1 Recht auf anders sein: Was ist erlaubt, was normal? 6.2 Zugehörigkeit: Was ist Muttersprache? 6.3 Ein interkulturelles Projekt: Wer hat welche Vorurteile?	
7. Jugendarbeit als Aneignungsort für Kompetenzen	136
7.1 Nutzung von und Umgang mit Computern 7.2 Praktische Kompetenzen 7.3 Bewältigung von Alltagsproblemen	
8. Jugendarbeit als Ort der Erprobung von Verantwortungsübernahme und Ehrenamtlichkeit	160
8.1 Optionen der Eigenverantwortlichkeit: Warum die Theke nicht offen ist 8.2 Mitverantwortung und Ehrenamtlichkeit: Juleica 8.3 Partizipation: JUZ-Runde – Beteiligung und Mitgestaltung	
9. Jugendarbeit als Ort ästhetischer Selbstinszenierung	183
9.1 Ästhetische Raumaneynung 9.2 Zwischen Angebot und Veränderung: Selbstinszenierung und Performance 9.3 Körper-Ästhetik 9.4 Pädagogischer Umgang mit den Inszenierungsideen Jugendlicher	
10. Verpasste Gelegenheiten?	212
10.1 Verpasste Gelegenheiten durch Nicht-Wahrnehmung 10.2 Verpasste Gelegenheiten durch einseitige Wahrnehmung der pädagogischen Aufgabe 10.3 Verpasste Gelegenheit durch Über-Pädagogisierung	
11. Vom Wahrnehmen zum Handeln - und umgekehrt	224
11.1 Ein neuer „konzeptioneller Sockel“: Die Distnanz des ethnographischen Blicks 11.2 Was heißt also „Wahrnehmen können“ als professionelle Kompetenz 11.3 Fazit	
III. ANHANG: ANREGUNGEN FÜR GENAUERES BEOBACHTEN IN DER JUGENDARBEIT	
1. Basics der Beobachtung 2. Werkzeugkasten/Toolbox für die Reflexion	232
LITERATUR	256
DIE AUTORINNEN UND AUTOREN	262

Vorwort

Förderung "informeller Bildung" - jenseits der Schule - ist aktuell das große Ziel der Jugendarbeit und Jugendhilfe. Auftrag des diesem Buch zugrunde liegenden und vom Niedersächsischen Landesjugendamt geförderten Projektes war vor allem, die Beiträge von Angeboten der Jugendarbeit in öffentlicher und freier Trägerschaft zur Unterstützung jener Selbstbildung von Kindern und Jugendlichen genauer beschreibbar und in ihrer Qualität als Unterstützungsleistungen für die Entwicklung von Lebenskompetenzen Jugendlicher evaluierbar zu machen. Dafür haben wir möglichst facettenreiche Bilder vom Alltag der Anbieter und Angeboten unter dem leitenden Gesichtspunkt "Gelegenheitsstrukturen für informelle Bildungsprozesse" gesammelt, ohne dabei den Anspruch zu erheben, die Praxis jeweiliger Einrichtungen im Ganzen zu erfassen oder gar zu bewerten. Unsere Daten haben wir durch Erkundungen, vor allem aber intensive teilnehmende Beobachtung und Interviews mit Mitarbeiterinnen¹ und Jugendlichen zur Alltagspraxis von Jugendarbeit unterschiedlicher Formen, Träger und Standorte gesammelt und ausgewertet.

Trotz dieser sozialwissenschaftlichen Grundlage ist das Buch - abgesehen von der theoretischen Einleitung und der Darstellung des methodischen Vorgehens in Kapitel 1 und 2 - nicht primär für ein wissenschaftlich interessiertes Publikum, sondern als Fachbuch für Praktiker und Studierende gedacht. Es geht davon aus, dass es gerade in einem so unübersichtlichen Feld wie der Jugendarbeit Anleitung zu sensibler und detaillierter Beobachtung braucht. Wir haben unseren Beitrag dazu in drei Teile gegliedert. Im Einleitungsteil geben wir einen Überblick über die aktuelle Diskussion zur Förderung informeller Bildung und stellen unseren Ansatz in diesen Kontext. Im Hauptteil präsentieren und interpretieren wir vielfältige Beobachtungen aus dem Alltag der Jugendarbeit. Dazu stellen wir inhaltlich vor, was sich aus der von uns gewählten Perspektive als Bildungsgelegenheit zeigen lässt. Im Schlussteil versu-

1 Zur besseren Lesbarkeit haben wir uns entschieden, nicht stringent die weibliche und männliche Form zu nutzen, sondern wir wechseln zwischen weiblicher und männlicher Schreibweise ab.

chen wir einige methodische Anregungen zu geben, wie mit einfachen Mitteln in der Praxis eine Kultur des genauen Wahrnehmens jugendlicher Aktivitäten entwickelt werden kann.

Fachkompetenz, wie sie die konzeptionelle Ansätze für Jugendarbeit gewöhnlich zu vermitteln suchen, orientiert sich meistens an großen pädagogischen Zielen: Soziale und politische Teilhabe, kulturelle Toleranz, Geschlechtergerechtigkeit, Selbstbestimmung und neuerdings, all das zusammenfassend, informelle Bildung. So wichtig solche Ziele sind, so groß ist die Gefahr, dass sie in den Niederungen des pädagogischen Alltagsgeschäftes gar nicht mehr auffindbar sind. Mitarbeitern der Jugendarbeit droht dann das Schicksal jenes englischen Mister bei Wilhelm Busch, der immer mit einem Fernrohr von dem Auge herum lief:

"Warum sollt ich nicht beim Gehen",
 Sprach er, "in die Ferne sehen?
 Schön ist es auch anderswo
 Und hier bin ich sowieso."
 Hierbei aber stolpert er
 In den Teich und sieht nichts mehr.

Dies Schicksal zu verhindern ist wichtigstes Anliegen dieses Buches. Für sein Gelingen haben wir vielen zu danken: An erster Stelle sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die Jugendlichen in den von uns besuchten Angeboten zu nennen. Ohne ihre große Offenheit und Bereitschaft, uns teilhaben zu lassen und sich unsern neugierigen Fragen zu stellen, hätte das Buch nicht entstehen können. Sodann danken wir dem Niedersächsischen Landesjugendamt für die großzügige Bereitstellung der Projektmittel und insbesondere dem zuständigen Leiter der Fachabteilung Klaus Klatt und seinem Mitarbeiter Dr. Werner Lindner für die fachkundige Begleitung. Wir danken auch den zahlreichen Fachkolleginnen und -kollegen aus der Praxis und der Hochschullehre, die im Rahmen verschiedener Fachtagungen unsere zunächst tastenden Versuche angehört, uns ermutigt und viele hilfreiche Anregungen gegeben haben. Besonders erwähnen möchten wir Dr. Lotte Rose, Dr. Benedikt Sturzenhecker und Dr. Hiltrud von Spiegel, die uns nicht nur in unserem Ansatz sehr bestärkt haben, sondern uns auch in Gesprächen und schriftlichen Kommentaren zu unserem Zwischenbericht weiter geholfen ha-

ben. Für methodische Hinweise danken wir insbesondere Stefan König-
eter, sowie den Studierenden unserer Interpretationswerkstatt. Wir hof-
fen auf eine freundliche Aufnahme des Buches.

Berlin und Hildesheim im Frühjahr 2005

Burkhard Müller
Susanne Schmidt
Marc Schulz

Vorwort zur 2. Auflage

Das Buch hat nicht nur in der wissenschaftlichen Fachdiskussion zu Jugendarbeit und pädagogischer Ethnographie sehr freundliche Aufnahme gefunden, sondern auch unter den pädagogischen Fachkräften der Jugendarbeit. Die Resonanz bei vielen Fachtagungen und Fortbildungen zeigte uns, dass viele Fachkräfte eigene Beobachtungen aus ihrer pädagogischen Praxis in unserem Material wieder fanden und mit unserem Interpretationsangebot anders betrachten konnten. Unsere Überzeugung, dass empirisch genaue Beschreibungen von Alltagsszenen der Jugendarbeit auch praktisch hilfreich sind, wurde dadurch gestärkt. Um dies noch deutlicher hervorzuheben, haben wir das Buch um ein Schlusskapitel ergänzt. Inzwischen gibt eine Reihe von neuen Studien, die den eingeschlagenen Weg zu einer empirisch fundierten Jugendarbeit weiterführen, insbesondere von Rose/Schulz (2007) und Cloos/Köngeter/Müller/Thole (2007). Wir hoffen sehr, dass dies auch zur Stärkung und Anerkennung von Jugendarbeit als professioneller und öffentlicher Aufgabe beiträgt.

Berlin und Hannover im Herbst 2007

Burkhard Müller, Marc Schulz

I. Einführung

1. Jugendarbeit als Ort informeller Bildung

Zur Angebots-, Prozess- und Ergebnisqualität der Förderung informeller Bildung

„So ist des neuen Erziehers Tun viel mehr ein Nichttun, viel mehr Beobachten, Zusehen, Leben, als ein stetes Mahnen, Strafen, Lehren, Fordern, Verbieten, Anfeuern und Belohnen. Und darum ist es uns, die wir solche Erzieher sind, oder wenigstens sein möchten, nicht ganz leicht zu sagen, was wir eigentlich taten; wir würden immer mehr zu erzählen haben, was die Kinder taten“ (Siegfried Bernfeld [1921]: Kinderheim Baumgarten. In: Bernfeld, S., Sämtliche Werke Bd. 11, Beltz, Weinheim 1996, 43).

„Wer nie rebelliert hat, wird auch nie erwachsen.“ (Hans Weingartner, Filmregisseur)

„Dumm stellen schafft Freizeit.“ (Jugendliche im Interview, 15 J.)

Das Bundesjugendkuratorium (2001) hat mit den Stichworten *informelle Bildung* und *non-formale Förderung*² jugendlicher Selbstbildung den pädagogischen Auftrag der Jugendhilfe – neben dem der Schule und anders als sie, aber auch in Kooperation mit ihr – neu ins Gespräch gebracht. Für die Jugendarbeit war das nicht neu, aber doch ein wichtiger Impuls für eine intensiviertere Debatte über Bildung als Kernaufgabe von Jugendarbeit.³ Ihr Ziel ist, den Bildungsauftrag der Jugendarbeit sowohl „nach außen in Gesellschaft und Öffentlichkeit“, als auch „nach innen, das heißt auf der fachlichen Ebene zu verankern“ (Sturzenhecker/Lindner 2004, 9). Das Problembewusstsein jedenfalls wächst: Entweder lässt sich zeigen, was Jugendarbeit auch als Bildungsinstitution und nicht nur als Freizeit- und Aufbewahrungsort für benachteiligte Jugendliche und kriminalpräventive Hilfstuppe leistet, oder sie steht längerfristig insgesamt zur Disposition.

Was ist das Problem? Jugendarbeit ist, wie Walter Hornstein (2004, 15) zurecht bemerkt, als pädagogisches Feld auf vertrackte Weise „überdeterminiert“ und „unterdeterminiert“ zugleich. „Überdeterminiert“ heißt, „allzu viele wollen allzu viel und allzu Verschiedenes von uns“ (ebd.) – und jetzt eben auch noch „Bildungsarbeit“. Darunter lässt sich ebenfalls „allzu vieles“ (ebd.) fassen, insbesondere die Kompensation der schulischen Motivations-, Verhaltens- und Kompetenzmängel, welche die Schule seit PISA nicht mehr so einfach ihren Schülern als Defizit anlasten kann, sondern auch sich selbst zuschreiben muss; ein Grund dafür, sich nach neuen Ressourcen, auch der Jugendarbeit, umzusehen. „Unterdeterminiert“ aber zeigt sich Jugendarbeit in ihrer verbreiteten Unfähigkeit, den Außenerwartungen mit eigenem Leistungsprofil gegenüber zu treten: „Wir wissen nicht, was von uns verlangt wird, letztlich ist es gleichgültig, was wir tun, wir werden nicht als jemand wahrgenommen, von dem man sich wirklich etwas erwartet“ (ebd.). Auch beim eigenen Leistungsprofil geht es um Bildung: Die neue Bildungsdebatte ist nicht nur eine zusätzliche Außererwartung an Jugendarbeit

2 Zunächst sprach man von *informell* und *nicht-formell*. In der daran anschließenden Diskussion hat sich die Unterscheidung zwischen *informell* und *non-formal* durchgesetzt, der wir folgen. Mit *informeller Bildung* sind demnach die Prozesse jugendlicher Selbstbildung gemeint, die sich unabhängig und außerhalb von pädagogischen Bildungsangeboten und Absichten abspielen. Sie betreffen das, was gewöhnlich als *Sozialisaton* bezeichnet wird, mit dem Unterschied, dass informelle Bildung die Aneignung der Subjekte (und nicht, wie der Begriff Sozialisation die Art Einflüsse auf sie) in den Blick nimmt. Die Erziehungswissenschaft redet hier gewöhnlich von *Bildsamkeit* als vorausgesetzte Eigentätigkeit der Adressaten von Bildung. Die Rede von informeller Bildung macht deutlich, dass diese Voraussetzung nicht selbstverständlich ist, sondern lebensgeschichtlich erworben werden muss oder auch versagt bleibt. *Non-formale Bildung* bezeichnet dem gegenüber immer die pädagogisch intendierte *Förderung* solcher informellen Prozesse der Selbstbildung und zwar soweit sie außerhalb von formalen Bildungsveranstaltungen (Schulunterricht, Lehre, Studium, Weiterbildung etc.) stattfinden. Grenzfälle, die Elemente des Formalen und Non-Formalen enthalten (etwa Schulungen von ehrenamtlichen Jugendleitern oder Hausaufgabenhilfe in Jugendtreffs) sind damit nicht ausgeschlossen.

3 Beiträge zu dieser, in der Jugendarbeit lange eher vernachlässigter Bildungsdebatte waren u.a. Sturzenhecker/Lindner 2004; Müller 2004; Hartnuß/Maykus 2004; Rauschenbach u.a. 2004; Lindner/Thole/Weber 2003; Münchmeier u.a. 2002; Brenner/Hafeneger 1996; Müller 1993.

(die sie im Zweifel auch aussitzen kann), sondern mehr noch eine Herausforderung, „sich hinsichtlich der *eigenen* Bildungsaufgabe neu zu positionieren“ (ebd., 16; Hervorhebung d. A.) – oder aber zu Recht für überflüssig erklärt zu werden und allenfalls als Hilfsfunktion der Schule zu überleben. Inzwischen herrscht immerhin in der sozialpädagogischen Fachdebatte Konsens, bis hin zum Konzept eines Nationalen Bildungsberichts (vgl. Rauschenbach u.a. 2004), dass neben den formalen Bildungsangeboten der Schule auch die non-formalen Bildungsangebote der Jugendarbeit unentbehrlich seien. Sie sollen insbesondere jene Prozesse kindlicher und jugendlicher Selbstbildung unterstützen, in denen es um elementare Erfahrungen wie „Teilhabe und Verantwortung“, „Wirksamkeit des eigenen Handelns“, „Aneignung und Gestaltung von Räumen“, eigene „kulturelle Praxis“, „Körpererleben“ und gelingende „Lebensbewältigung“ geht (vgl. Rauschenbach u.a. 2004, 24f.), welche die Schule zu wenig vermitteln kann, aber immer voraussetzt. Nicht alle Kinder und Jugendliche brauchen dafür Unterstützung jenseits von Familie, Freunden und Schule, wohl aber viele und immer mehr. Es geht um die schwierige Doppelaufgabe der Identitätsbildung und Integration (vgl. Hurrelmann/Rosewitz 1985, 25ff.), die alle heute bei Strafe persönlichen Scheiterns leisten müssen: herauszufinden, wer sie sein wollen, was sie selber wollen und sich zutrauen; *und* lernen, einen Platz im Leben damit zu finden. Zu zeigen aber, was hierfür an Förderung nicht nur geleistet werden muss, sondern geleistet *wird*, ist nicht einfach.

1.1 WAS HEISST NON-FORMAL? ZUR BESTIMMUNG DER BILDUNGSQUALITÄT VON JUGENDARBEIT

So einig man sich über die Notwendigkeit sein mag, jene informelle und Selbst-Bildung nicht mehr einfach vorauszusetzen, sie der „Kinderstube“ oder dem „Leben“ zu überlassen, so schwierig ist gleichwohl immer noch, zu bestimmen, was genau als *Bildung in der Jugendarbeit* zu verstehen sei. Klar scheint zu sein, dass die non-formale Förderung jener Selbstbildung von Kindern und Jugendlichen *anders* als in der Art schulischer oder beruflicher Bildungspläne konzipiert sein muss. Aber was dieses andere sei, ist damit noch nicht geklärt. Benedikt Sturzenhecker hat sicher Recht, der mit Verweis auf die „Aneignungspotentiale von

Kindern und Jugendlichen“ konstatiert, dass diese „sich buchstäblich ‚alles‘ zum Gegenstand von selbsttätiger Bildung machen und auch kommerzielle Handlungsfelder zum eigenen Kompetenzerwerb nutzen können“ (2002, 31), ebenso wie natürlich die Netzwerke von Familie, Freunden und anderen. Aber was non-formale *Förderung* solcher Aneignungsprozesse sein kann, wo all dies nicht ausreicht und welche Möglichkeiten Jugendarbeit hier hat, weiß man damit noch nicht. Einfach zu behaupten, *alles* was Jugendarbeit macht und anbietet sei eben per Definition Bildungsarbeit kann keine befriedigende Antwort sein.

Non-formal können bildungsfördernde Angebote in drei Dimensionen sein, die oft nicht unterschieden werden: Es kann gemeint sein, dass sie als *Einrichtung*, in Arrangement und Inhalt eher formlos, offen und vielfältig nutzbar statt streng reguliert, verbindlich und klar zum Zweck der Vermittlung bestimmter Inhalte organisiert sind. Es kann gemeint sein, dass der *Prozess*, der „pädagogische Bezug“ (Nohl) einen formlosen, geselligen, freiwilligen Charakter mit weitgehend austauschbaren Inhalten hat, statt straff gegliedert und geführt zu sein, mit klarer Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden und verpflichtenden Lernzielen, deren Erreichung überprüft wird. Non-formal kann die Förderung schließlich hinsichtlich ihrer *Ergebnisse* genannt werden: Anders als formale Ergebnisse (Aneignung eines Kanons klassischer Allgemeinbildung oder Abschlüsse und fachliche Qualifikation der beruflichen Bildung, oder messbare Kompetenzniveaus, wie sie die PISA-Debatte einfordert) sind die Resultate non-formaler Förderung schwerer bestimmbar: Sie sind „gut“, wenn sie zum Beispiel Jugendlichen helfen, sich zu orientieren; mit sich selbst besser zurecht zu kommen; selbst Selbstwertgefühl und Anerkennung zu entwickeln, selbst kulturell aktiv sein zu können; kurz, wenn sie Beiträge zu einem „gelingenderen Leben“ (Thiersch) leisten. Das Problem ist, dass solche Ergebnisse grundsätzlich nicht durch Prüfungen oder Tests festgestellt werden können, sondern allenfalls durch Längsschnittstudien, die biographische Entwicklungen verfolgen – und die gibt es kaum (vgl. Rauschenbach u.a. 2004, 255f.).

Bekanntlich wurden diese drei Dimensionen (Struktur, Prozess, Ergebnis) durch die neuere Debatte zur Steuerung und Überprüfung der Qualität öffentlicher Dienstleistungen eingeführt. Sie und ihr Legitimationsdruck waren wesentlicher Anlass für viele Ansätze zur Evaluation der Leistungen von Jugendarbeit (u.a. von Spiegel 2000). Es ist jedoch kein

Zufall, dass in den Evaluationsmodellen – zum Beispiel in dem bekanntesten und am besten ausgearbeiteten „Wirksamkeitsdialog-Modell“ (Projektgruppe WANJA 2000) – der Bildungsauftrag nicht vorkommt. Denn die genauere Betrachtung jener Dimensionen der Evaluation zeigt schnell, dass mit dem Anspruch, non-formale Bildung zu leisten, noch wenig für die Jugendarbeit und ihre Legitimation gewonnen ist. Denn der Anspruch passt zwar sehr genau auf das „Kerngeschäft“ der Jugendarbeit, verweist aber gleichzeitig gerade auf diejenigen Aspekte ihrer Tätigkeit, in denen ihre Eignung und praktischer Nutzen besonders schwer zu beweisen sind: Das gilt sowohl für die Zweckmäßigkeit ihrer Einrichtungen, also auch für die Qualität und allein schon die Beschreibbarkeit ihrer pädagogischen Prozesse, als auch für ihre Ergebnisse. Wohl auch deshalb neigte die Jugendarbeit traditionell dazu, ihren Bildungsanspruch zu „verstecken“ (vgl. Müller 1993), sich selbst eher als schlichte Freizeiteinrichtung zu verkaufen; und wenn es darüber hinausging, sich dann eher als Soziale Arbeit, als Kultur- oder Interkultur-Arbeit, als kriminalpräventive Einrichtung oder gar als Ort jugendpolitischer oder geschlechterpolitischer Gegenmacht zu definieren. Ihre Rückkehr zum Selbstverständnis als Bildungseinrichtung scheint uns bislang eher dem Brüchigwerden all dieser Selbstdefinitionen geschuldet, und nicht schon ein klares Profil für ein neues professionelles Konzept und seine Evaluation zu sein.

Diese schwierige Bestimmbarkeit der Bildungsseite von Jugendarbeit verweist zugleich auf ein Merkmal von Jugendarbeit, welches sich überhaupt einer Evaluation als rational optimierbare öffentliche Einrichtung widersetzt. Ihre wichtigste Bedeutung für die Förderung informeller Bildungsprozesse kann nämlich darin gesehen werden, dass sie die *Orte sozialen Lebens* ergänzt, die Sphären selbst bestimmter Entfaltung individuellen und gemeinschaftlichen Lebens sind, bei denen die Teilhabe selbst der Zweck ist (vgl. Liebau 2002): Familien gehören ebenso dazu wie Vereine und andere außerfamiliale Formen von Geselligkeit, jugendkulturelle Cliquen und Szenen, wie Hobbys und andere individuelle Aktivitäten. Sie alle leisten zwar etwas für gelingende Sozialisation, aber niemand hat ein Recht, sie daraufhin zur Rechenschaft zu ziehen. Sie bedürfen in einer demokratischen Gesellschaft keiner Rechtfertigung, sondern des Schutzes vor unangemessenem Legitimationsverlangen des Staates. Jugendarbeit hat in dieser Hinsicht einen paradoxen Doppelcharakter: Sie soll einerseits Kindern und Jugendlichen

selbst einen solchen selbstzweckhaften „Ort alltäglicher, freiwilliger Umgangsverhältnisse der Generationen“ (Hafener 1999, 338) bieten – insbesondere für Kinder und Jugendliche, denen andere Orte mangeln, an denen sie ihre Fähigkeit zu „Selbstbestimmung“ und „gesellschaftlicher Mitverantwortung“ (KJHG § 11,1) entfalten können. Andererseits muss Jugendarbeit als *öffentlich geförderte* Einrichtung grundsätzlich Rechenschaft geben, was sie für diese Ziele leistet.⁴ Da sie, wie schon gesagt, diese Ziele nicht zum Zweck der Rechenschaft operationalisieren kann, ohne den Zielen selbst zu widersprechen, bleibt ihr zur Legitimation nur die Möglichkeit (a) zu zeigen, *dass* sie tatsächlich Orte der Selbstbildung im Medium „freiwilliger Umgangsverhältnisse der Generationen“ (Hafener 1999, 338) anbietet, und (b) zu zeigen, dass die öffentliche Förderung solcher Orte *notwendig* ist und nicht dem freien Spiel der Kräfte allein überlassen bleiben kann.

Nach diesen Vorüberlegungen lassen sich in der aktuellen Debatte vereinfacht vier Strategien zur Legitimation von Bildungsleistungen der Jugendarbeit unterscheiden, die im Folgenden skizziert werden. Sie alle aber haben ihre Grenzen, wenn es um die Klärung der Bildungspotentiale von Jugendarbeit geht. Außerdem ist es alles andere als einfach, sie zu einem kohärenten Ganzen zu verknüpfen, auch wenn sie in der Diskussion oft miteinander vermischt werden.

1.2 BILDUNG ALS NACHWEISBARER INHALT VON JUGENDARBEIT

Dies Verständnis entspricht zunächst dem herkömmlichen Begriff von „Jugendbildungsarbeit“ als einem speziellen Feld der Jugendarbeit – *neben* anderen. So legt es etwa § 11,3 des KJHG nahe, der eine abgeschlossene Reihe von Tätigkeitsschwerpunkten der Jugendarbeit auf-

4 Soweit Jugendarbeit als Betätigung von „Verbänden“ und „Initiativen“ der Jugend (KJHG §11,2) solche Gemeinschaftsformen bildet, ist auch sie „eigenverantwortlich“, führt ein „Eigenleben“ (KJHG §12, 1), ist also nicht über ihre Ziele rechenschaftspflichtig. Sondern Rechenschaftspflicht besteht bezüglich der Notwendigkeit und Effektivität der öffentlichen *Förderung* von Jugendarbeit. Die Kriterien der Förderung dürfen aber jene Eigenverantwortlichkeit *der Kinder und Jugendlichen* nicht untergraben, sondern sollen sie gerade stützen. Nur in dieser Hinsicht ist die öffentliche Förderung an spezifische Zwecke gebunden.

zählt: „Außerschulische Jugendbildung“ (Ziff. 1) ist demnach ein anderer Schwerpunkt als „Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit“ (Ziff. 2), „arbeitswelt-, schul- und familienbezogene“ oder „internationale“ Jugendarbeit (Ziff. 3 u. 4) oder „Jugendberatung“ (Ziff. 6). Man kann so Jugendarbeit in verschiedene Tätigkeitsprofile differenzieren – etwa Jugendbildungsreferentinnen von Jugendarbeitern unterscheiden und dasselbe mit Einrichtungsarten tun. So verstehen es zumeist auch die Mitarbeiter der Jugendarbeit, die *Bildungsangebote* gewöhnlich als eher seltene Ausnahmen unter ihren Tätigkeiten begreifen. Die Stärke dieser Strategie, Bildung als *Teilauftrag* der Jugendarbeit (neben anderen) zu legitimieren, besteht schlicht darin, dass sie eine klare Gesetzesformulierung als Rückendeckung hat – und das ist in der heutigen Situation nicht wenig.

Aber um abzugrenzen, wo und wie in der Jugendarbeit Förderung jugendlicher Selbstbildung stattfindet und wo etwas anderes geschieht, dafür eignen sich solche inhaltlichen Unterscheidungen nicht. Wieso etwa internationale Jugendbegegnungen oder Jugendarbeitsangebote in der Schule oder Beratung bildungsfernere Angebote sein sollen als die Kurse einer Jugendbildungsstätte ist kaum einzusehen; auch Sport sei in die Bildungsberichterstattung einzubeziehen, fordert zurecht der Konzeptionsentwurf für einen nationalen Bildungsbericht (vgl. Rauschenbach u.a. 2004, 279f.). Hermann Giesecke (vgl. 1996, 393) weist darauf hin, dass *Erziehung* ohnehin keine besondere Art von Tätigkeit sei (wie zum Beispiel „unterrichten, informieren, beraten, fordern, fördern, unterstützen, ermutigen, kritisieren“ [ebd.]; oder auch Sport treiben und junge Deutsche und Franzosen sich „begegnen“ lassen). Sie ist vielmehr eine besondere Art, alle solche Tätigkeiten zu *rechtfertigen* (vgl. ebd.). Für *Bildung* gilt das erst recht. Deshalb kann auch nicht einfach alles, was Jugendarbeit tut, Bildung genannt werden, sondern nur das, was *als Bildung gerechtfertigt* werden kann, insbesondere dann, wenn die non-formale Förderung von Selbstbildung jenseits von explizit so genannten „Bildungsangeboten“ gezeigt werden soll.⁵ Die nächstliegende Strategie der Legitimation besteht also darin, bestimmte erwünschte Bildungsinhalte sichtbar zu machen, die im Rahmen der Angebotspalette von Jugendarbeit vermittelt werden können. Wie geht das aber außerhalb von spezialisierten Jugendbildungseinrichtungen, etwa in normalen Häusern der offenen Tür oder der Jugendverbandsarbeit?

Zwei exemplarische Möglichkeiten dafür finden sich in der neueren Literatur: Man kann entweder versuchen, einzelne erwünschte Verhaltensweisen zu zeigen, die als Inhalte im Umgang mit einem Angebot der Jugendarbeit gelernt werden. Werner Lindner (2004) etwa entwickelt Listen von Lerninhalten, die in der offenen Jugendarbeit möglich sind und belegt sie beispielsweise in einer Evaluationsstudie zur kulturellen Jugendarbeit mit Interviews zu einem Theaterprojekt, die eine Fülle von „subjektiven Lernerfahrungen“ (ebd., 254) nennen: lernen, andere zu begeistern, sich in andere Rollen hineinzusetzen, aufeinander zu achten, sich zu konzentrieren, den Mund aufzumachen, Geduld aufzubringen, in Gruppen zu arbeiten, eigene Berührungspunkte zu verarbeiten, etwas selber auszuprobieren und vieles andere mehr (vgl. ebd. 254f.). Auf ähnliche Weise kann man Mädchenarbeit (zum Beispiel Graff 2004), Kochkurse für Jungen, Mitternachtssport und eigentlich alle expliziten Angebote der Jugendarbeit auf ihre „bildenden“ Inhalte hin untersuchen und zu rechtfertigen versuchen.

Die andere Strategie besteht darin, zu zeigen, wie eigene Aktivitäten Jugendlicher „aufgegriffen“ und in Bildungsprojekte transformiert werden können. Solches Aufgreifen ist natürlich zentral für das Selbstverständnis von Jugendarbeit und notwendige Folge der Freiwilligkeit der Teilnahme, da Angebote, die nicht an Selbsttätigkeit und Eigeninteressen anknüpfen können, chancenlos sind.⁶ Es gibt aber gerade in der neueren Literatur einige phantasievollen Versuche, nicht nur an den erwünschten, prosozialen Interessen Jugendlicher anzuknüpfen, sondern, insbesondere im Umgang mit marginalisierten und scheinbar völlig bildungsresistenten Jugendlichen, an eher unerwünschten oder devianten Verhaltensweisen anzusetzen, um daran ein Bildungsprojekt gleichsam

5 Rechtfertigung „nach innen“, also Bildungstheorie der Jugendarbeit, und Rechtfertigung „nach außen“, also Evaluation, hängen dabei zusammen, wie Giesecke schon vor vierzig Jahren bemerkte, als er die Notwendigkeit einer Theorie der Jugendarbeit vor allem mit deren Wirkung nach außen begründete; denn: „eine gewisse gemeinsame Theorie (ist) das einzige Bindemittel zwischen Menschen, die indirekt miteinander verkehren“ (1964, 130).

6 Schon die preußische Jugendpflege formulierte in ihrem berühmten Erlass von 1911 den Grundsatz, dass es „auf das selbsttätige Eigeninteresse der Jugendlichen für die zu ihren Gunsten getroffenen Veranstaltungen“ ankomme. Die Paradoxie dieser Aufgabe plagt die Jugendarbeit, trotz radikalem Wandel ihrer Ziele, bis heute.

anzudocken. Sturzenhecker (vgl. 2002, 43f.) zeigt das am nicht sanktionierenden Anknüpfen an den Saufritualen einer Clique, Stephan Sting und Sebastian Stockmann (2004) gar am Beispiel einer „Kultivierung des Drogengebrauchs“. Nicole Röhrig und Benedikt Sturzenhecker (2004) beschreiben am Beispiel eines „Klo-Projektes“, wie es gelingen kann, destruktive und aggressiv-anale Impulse Jugendlicher, die eine Einrichtung an den Rand des Scheiterns bringen, in ein kreatives Projekt einzubinden.

Unbestreitbar ist jedenfalls, dass sich die Bildungsleistungen der Jugendarbeit in gelingenden *Projekten* und in von den Kindern und Jugendlichen angenommenen *Angeboten* zeigen können. Die Frage ist nur, ob dies ausreicht und wie weit diese Legitimation trägt. Die Grenze beider Rechtfertigungs-Strategien ist, dass sie den Nachweis einer „bildenden“ Jugendarbeit von zwei nur scheinbar banalen Voraussetzungen abhängig machen: Pädagogen müssen etwas *anbieten* oder *aufgreifen* und Kinder und Jugendliche müssen dabei *mitmachen*. Das „Was“ des Angebotes und das „Wie“ des Mitmachens ist zwar offener als in der Schule, aber die Grundstruktur der Rechtfertigung ist dieselbe: Der Bildungsgehalt wird durch das definiert, was an die Eigentätigkeit der Jugendlichen *herangetragen* wird.

Die Legitimation von Bildungsarbeit folgt auf dieser Ebene, ob sie es wahrhaben will oder nicht, der Logik der Schule: Auch die Schule setzt voraus, dass die Schüler mitmachen, wenn in irgendeinem Sinn von Bildung die Rede sein soll. Was jenseits davon, in der Freizeit, auf dem Schulhof oder unter den Bänken passiert, braucht sie nicht zu interessieren. Was immer die Kinder und Jugendlichen dort lernen mögen: Zum denkbaren Bildungsgegenstand der Schule kann es nur werden, wenn es *im Unterricht aufgegriffen* wird, also von einem informellen in einen formalen Lernprozess transformiert wird. Eben deshalb gelingt es auch der Jugendarbeit viel leichter, ihre Bildungsrelevanz zu beweisen, wenn sie auf Tätigkeiten verweisen kann, die Ähnlichkeiten mit Projektunterricht haben. Die Folge ist nur, dass so auch ihr selbst alles was sie sonst noch tut, als anderes, als Nicht-Bildung erscheint. Gelingende Projekte sind dann ihr „pädagogisch Eigenliches“ (Böhnisch/Münchmeier 1987, 26), das leider nicht so oft gelingt, und das zugleich alles andere, was sie tut, abzuwerten droht.

Jugendarbeit kann also leicht in eine Legitimationsfalle geraten, wenn sie sich als Bildungseinrichtung *nur* über das „Mitmachen“ Jugendli-

cher bei pädagogisch inszenierten Aktivitäten rechtfertigen kann. Nicht nur beschränkt sie damit die *legitimierbaren* Bildungsaktivitäten auf die einigermaßen geglückten Arbeitsbündnisse mit Jugendlichen, die aber oft nur Sternstunden in einem ansonsten trüberem Alltag sind. Nicht nur frisst der Kampf um das Motivieren, Mitmachen und Dabeibleiben der Kinder und Jugendlichen – letztlich egal bei welchem Angebot – häufig den Großteil der pädagogischen Energien. Nicht nur verstärkt Jugendarbeit so unfreiwillig die Neigung der relevanten Umwelt, sie als ergänzende Schulhelferin und nicht als eigenständige Bildungsträgerin zu sehen. Es verschärft sich auch das Paradox, das dem Bildungsbegriff als solchem und insbesondere der Idee einer Förderung informeller Bildungsprozesse innewohnt. Nämlich *Fremd-Aufforderung zur Selbst-Tätigkeit* zu sein, sprich „Anleitung zur Selbstbestimmung“ (Sturzenhecker 2002, 33f.). Denn gerade dort, wo die *Mitmach-Angebote* auf die Inhalte jugendlicher Aktivität eingehen, auf ihr „Niveau“ gehen, bis zur Selbstverleugnung versuchen, ihren Interessen gerecht zu werden, wird im Prozess jenes Aufgreifens und seiner Bewertung als Bildungsprozess das Verhältnis umgedreht: Die Pädagogen erscheinen als die Aktiven, die das Handeln Jugendlicher zur Bildungsgelegenheit machen; die Kinder und Jugendlichen erscheinen als die Reagierenden, die sich lenken lassen.

1.3 JUGENDARBEIT ALS „LEBENSORT“ UND „BILDUNGSORT“

Blickt man nicht auf die als *Bildungsinhalte* ausweisbaren Angebote von Jugendarbeit, sondern auf ihren Charakter des non-formalen Bildungsprozesses, so liegt es nahe, nicht auf die einzelnen, durch sie vermittelten Lernschritte oder Einsichten zu schauen, sondern den ganzheitlichen, unteilbaren Charakter ihres Angebotes wahrzunehmen. Ein von Lindner befragter Jugendlicher packte seine Erfahrungen in die Worte „ich lerne zu leben“ (Lindner 2004, 255). Vor allem Ulrich Deinet hat Jugendarbeit als ganzheitlichen Bildungsraum mit Hilfe des Aneignungsbegriffs von Leontjev und Holzkamp als *pädagogisches* Konzept entfaltet (zuerst in Böhnisch/Münchmeier 1990, 57ff., zuletzt Deinet 2004): Non-formale Förderung heißt hier, einen von Adressaten mit gestaltbaren Aneignungs- und Bildungsraum anzubieten, der Voraussetzung ist für spezifische pädagogische Angebote und zugleich Ausgangspunkt für die Unterstützung

von Aneignungsprozessen im öffentlichen Raum (vgl. Deinet 2004, 115). Auch dieses Verständnis hat gesetzliche Rückendeckung, wenn man auf die Bestimmungen des § 11,1 KJHG verweist, wonach die Angebote von den Jugendlichen „mitbestimmt und mitgestaltet“ werden sollen. Stärke dieser Perspektive ist auch, dass sie die bildungsförderliche Tätigkeit von Jugendarbeit weniger als Vermittlung von Inhalten beschreibt, sondern als Herstellung von Gelegenheitsstrukturen für die *eigene* Realitäts- und Selbsterfahrung Jugendlicher. Die Gefahr ist allerdings, dass *Aneignung* und *Bildung* unter der Hand gleichgesetzt werden und dadurch beides in allzu idealem und harmonischem Licht erscheint. In dieser Perspektive lässt sich zwar recht gut beschreiben, wie Pädagogen Selbsttätigkeit Jugendlicher fördern können und wie nicht (vgl. bes. Deinet 2004). Wenn man aber alles, was Jugendarbeit tut, als pädagogisch gewolltes Aneignungsarrangement beschreibt, liegt es nahe, Jugendarbeit als Animationstätigkeit zu verstehen; dies ist sicher nicht falsch, scheint uns aber der Konflikthaftigkeit von informellen Bildungsprozessen und der Beteiligung der Pädagogen daran zu wenig gerecht zu werden.

Im Vergleich zu Deinets Aneignungskonzept liefert Lothar Böhnischs Formel einer „Jugendarbeit als ‚Lebensort‘“ (1998) eine weniger aktionistische Grundlage für ein ganzheitliches Verständnis von bildungsfördernder Jugendarbeit. Böhnisch diagnostiziert bei einer wachsenden Zahl von Jugendlichen eine verstärkte „Spannung zwischen Selbstständigkeit und Bedürftigkeit“ (ebd., 157). Sie resultiert daraus, dass das klassische „psychosoziale Moratorium“ (Erikson) der Jugendphase sich zwar ausgeweitet hat – nicht nur privilegierte, bürgerliche und männliche Jugendliche, sondern tendenziell alle genießen es –, aber das Moratorium ist brüchig geworden. Es gewährt nicht mehr zuerst den gesicherten Raum für die Identitätsbildung, um „dann in die berufliche und soziale Zukunft zu schauen, sondern die meisten müssen heute gleichzeitig Identität erlangen und soziale Probleme bewältigen (Bildungs- und Ausbildungskonkurrenz, Arbeitslosigkeit, Mithalten in der Gleichaltrigenkultur), bevor sie überhaupt fertig sind“ (ebd., 157f.). Diese verdoppelte Bewältigungsaufgabe betrifft unter anderem die Auseinandersetzung mit dem eigenen pubertierenden Körper und der noch wenig angeeigneten Geschlechteridentität (beides unter Konkurrenzdruck und „Mithaltestress“); sie gilt für die Abnabelung vom Elternhaus und die Aneignung außerfamilialer Sozialbeziehungen (unter gleichzeitiger ökonomischer Abhängigkeit und dem Druck, unter Peers „in“ zu sein); sie gilt

für die Zumutung, die eigene Berufskarriere – und deren Misslingen – selbst verantworten zu müssen (bei gleichzeitigen Erfahrungen des „Nichtgebrauchtwerdens“) (vgl. ebd., 159). Die ganze Palette der „Entwicklungsaufgaben des Jugendalters“ (vgl. auch Hornstein 2004) lässt sich jedenfalls für benachteiligte Jugendliche unter dem Vorzeichen solcher verschärften Widersprüche beschreiben.

Die Förderchancen angesichts jener „Bedürftigkeit“ beschreibt Böhnisch als „Pädagogik der Milieubildung“ (1998, 164ff.). Die Balance von „Offenheit und Halt“ ist ihr Leitmotiv. Weder als Anbieterin einzelner Bildungsimpulse, noch als Animateurin von Aneignungsprozessen ist Jugendarbeit hier im Blick, sondern als Milieu, als besondere Lebenssphäre, die jene Spannung zu bewältigen hilft. Genauer gesagt als doppeltes Milieu: als jugendkulturelle Sphäre *und* als deren Öffnung im Sinne eines pädagogisch gestalteten Ortes der Begegnung mit „anderen Erwachsenen“ (ebd., 157), die sich in einem „pädagogischen Bezug“⁷ auf jene „Bedürftigkeit“ einlassen.

Jugendarbeit muss sich dabei gerade als Bildungseinrichtung weit mehr als die Schule auf die Eigendynamik jugendkultureller Milieus einlassen, muss selbst ein Stück weit Teil dieser Milieus werden: Als Ort „persönlich überschaubarer, sozialräumlicher Geselligkeits- und Bindungsstrukturen“, die „als solche hoch emotional besetzt sind“ (ebd., 165). Wenn sie aber darin untergeht, wenn sie nicht mehr unterscheiden kann „zwischen offenen, demokratischen und regressiven, autoritären Milieubezügen“ (ebd.), wenn sie dem „Lebensstil“ der Jugendlichen (vgl. ebd., 166) keinen eigenen Stil gegenüberstellen kann, dann kann sie auch keine Bildungsprozesse in Gang setzen.

Böhnisch hat die bildungstheoretische Relevanz dieses Konzeptes, vom Begriff des pädagogischen Bezuges abgesehen, nicht weiter entfaltet. Es ist aber festzuhalten: Die Stärke dieses Ansatzes als Konzept non-formaler Bildung besteht nicht nur darin, dass er, wie schon das Aneignungs-Konzept, den ganzheitlichen Charakter der Verkoppelung von informeller Selbstbildung Jugendlicher und ihrer non-formalen Förderung sichtbar macht. Milieukennntnis, Vertrautheit, „Stallgeruch“, „seine Pappenheimer kennen“, aber auch auf authentische Weise anders sein,

7 Böhnisch (vgl. ebd., 161ff.) bezieht sich hier ausdrücklich auf diese bildungstheoretische Grundfigur der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, insbesondere auf Herman Nohl.

eigener Stil, „Fels in der Brandung sein“ etc. können hier zu bildungsrelevanten Kriterien werden (vgl. dazu Küster 2003). Hier muss, um Prozesse der Förderung von Selbstbildung Jugendlicher beobachten zu können, nicht mehr grundsätzlich vorausgesetzt werden, dass diese bei einem Angebot „mitmachen“ oder von einem pädagogischen Arrangement profitieren. Bildungsfördernd und sogar tiefer wirksam kann schon die Begegnung und auch die Reibung der Milieus als solche sein, etwa wenn einander feindliche Jugendcliquen lernen müssen, zumindest in der Sphäre der Jugendeinrichtung selbst, miteinander auszukommen – dies ist die Stärke dieser Perspektive.

Bildungstheoretisch hat dies zwei Aspekte: Zum einen wird es in dieser Perspektive möglich, auch die Förderung von Selbstbildung als *koproduktiven* Prozess zu sehen⁸ und nicht mehr exklusiv als Tätigkeit von Pädagogen (oder von ehrenamtlichen Helfern nach dem Prinzip „Jugend führt Jugend“) nach dem Anbieter-Empfänger-Modell. Schon das Zusammentreffen unterschiedlicher jugendkultureller Milieus oder auch der Geschlechter, das Aushandeln eines *modus vivendi*, von Nutzungsregeln etc. wird als Bildungsprozess interpretierbar. Denn „die Geselligkeitsdimension ist ein zentraler Aspekt von Bildungsprozessen“ (Sting/Sturzenhecker 2005), wie schon Schleiermacher beschrieb. Die Pädagogen und ihre Arrangements sind dann zwar wesentlich für das Gelingen einer eher offenen und demokratischen, statt regressiven oder gewaltsamen Milieumischung verantwortlich. Aber nicht erst diese Tätigkeit oder die Reflexion darüber erzeugt die für die Selbstbildung förderliche Wirkung, sondern schon der gelingende *modus vivendi* selbst, den die Jugendlichen untereinander finden. Der andere Aspekt ist, dass in dieser Perspektive nicht nur dort von Bildung geredet werden kann, wo es um das *pädagogische Eigentliche* geht, sondern alle alltäglichen Interaktionen und auch Konflikte unter dem Gesichtspunkt ihrer Bildungsbedeutung betrachtet werden können.⁹

Anschlussfähig ist hier auch das Konzept der gegenseitigen Anerkennung und Selbstanerkennung als „Kernkompetenz“ von Jugendarbeit (vgl. Müller 2002), wenn man *Anerkennung* nicht erst als Ziel oder Er-

8 Es erscheint als selbstverständlich, dass das Zusammenspiel von fördernder Fremdaufforderung und Selbstbildung (oder Bildsamkeit, wie in der Erziehungswissenschaft gesagt wird) nur als koproduktiver Prozess verstanden werden kann. Weniger selbstverständlich ist die Koproduktion bei der Herstellung förderlicher Bedingungen für dieses Zusammenwirken.

gebnis non-formaler Bildung (siehe den folgenden Abschnitt), sondern schon als grundlegende Prozessbedingung von Bildungsförderung betrachtet. Das Bild von Jugendarbeit als Überschneidungszone von Milieus (in die sich Pädagogen einmischen, ohne dabei dominieren zu wollen oder zu können) betont die *Gegenseitigkeit* der Anerkennungsverhältnisse. Und es betont, dass Anerkennung nicht nur eine Frage der individuellen gegenseitigen Akzeptanz oder des individuellen Selbstrespekts ist, sondern, gerade in der Jugendarbeit, mit der gegenseitigen Anerkennung von Milieus, von Umwelten zu tun hat.

Damit aber die Milieumischung bildungsförderlich sein kann, ist nicht nur entscheidend, dass die Kinder und Jugendlichen das Gefühl bekommen, so wie sie sind, akzeptiert zu sein, gleiche Rechte wie andere zu haben und außerdem in dem, was sie von anderen unterscheidet, auf Solidarität zählen zu können (vgl. Honneth 1992; Sturzenhecker 2002, 34ff.). Ebenso entscheidend ist, dass die Pädagogen und Jugendarbeiterinnen jene Dimensionen der Anerkennung *auch für sich selbst erbringen*, und zwar auch dies nicht allein für sich als individuelle Personen, sondern für ihre Arbeit und ihre Beiträge zu jenen eher offenen und demokratischen Milieus.¹⁰

Darin liegt der vielleicht entscheidende Unterschied zu anderen Sozialisationsinstanzen, insbesondere zur Schule. Jugendarbeit kann die Anerkennung ihrer Angebote nicht durch formale Autorität oder durch Macht in der Zuteilung von Lebenschancen (Abschlüssen) absichern, sondern muss sie grundsätzlich ihren Nutzern anheim stellen. Eine Evaluation der Prozessqualität non-formaler Bildung, die diesen Aspekt verkennt, etwa stillschweigend davon ausgeht, Jugendarbeit könne nur dann gut sein, wenn die Pädagoginnen (wie Lehrer) ihr Aktionsfeld fest im Griff haben oder (wie Medienprofis) die (Ver)führungskünste der Unterhaltungsindustrie nachahmen, geht an diesem Kern der Sache vorbei: Nämlich, dass der „Kampf um Anerkennung“ in non-formalen Prozessen der Förderung weder eine Frage der pädagogischen Disziplinierung, noch der erfolgreichen Showeffekte ist, sondern den Kern der Bildungsprozesse selbst betrifft¹¹ (vgl. Müller 2002 und 1996).

9 Wobei das Bild von Jugendarbeit als einer Überschneidungs- und auch potentiellen Konfliktzone der Milieus davor warnt, einen besonders friedlichen, wohlgeordneten und positiv nach außen strahlenden Eindruck einer Einrichtung schon als Indiz für Bildungsförderlichkeit zu nehmen.

Die Schwäche oder Grenze all dieser prozessorientierten und ganzheitlichen Betrachtungsweisen für die Legitimation non-formaler Bildungsförderung liegt sicher darin, dass Prozessqualität noch nichts über Ergebnisqualität aussagt. Die ganzheitlichen Zugänge blenden den Blick aufs Einzelne eher aus, legen nicht nahe, Lernschritte, Inhalte oder Bausteine der Selbstbildung nachweisbar zu machen. Sie können auch nicht sichtbar machen, wie sich solche Räume für Aneignungsprozesse, solche geöffneten Milieus, solche gelingenden Prozesse der gegenseitigen Anerkennung in den Lebensläufen auswirken, wie sie „Biographierelevanz“ (Sting/Sturzenhecker 2005) erlangen. Man kann zwar – wir versuchen es in diesem Projekt – die genauen Beschreibungen von Teilen solcher Prozesse in der „Nahaufnahme“ einzelner Szenen zu erfassen suchen. Und wir meinen, dass schon dies wichtige Beiträge zur Evalu-

10 Beziehungen von Kindern und Jugendlichen zu Jugendarbeiterinnen sind nie „Beziehungen pur“, sondern sind immer geprägt und in ihrer Bedeutung determiniert von den „Sachen“, die sie vermitteln (Räumen, Unterhaltungsgelegenheiten, Kontaktmöglichkeiten, Chancen der Anerkennung etc. in Relation zum Milieukontext). Aber umgekehrt ist auch die Bedeutung dieser „Sachen“ wie durch das Milieu, so auch durch die prozesshaften Beziehungen und Arten der persönlichen Bindung (oder auch Zurückweisung oder Kränkung) bestimmt, die Jugendliche dabei erfahren. Jugendarbeiter müssen deshalb die „Beziehungsseite“ ihrer sachlichen Aufgaben als Freizeit-Anbieter und Ressourcenverwalter genau so sorgfältig wahrnehmen, wie sie umgekehrt den Blick nicht dafür verlieren dürfen, dass ihre persönlichen Beziehungen zu den Jugendlichen letztlich nur Bedeutung als *Arbeitsbeziehungen* haben, das heißt als Medium der Vermittlung von „Sachen“, die für die Jugendlichen in jeweiligen Lebenslage *Gebrauchswert* haben. Ob dies der Fall ist, entscheiden die Adressaten allein. Jugendarbeit hat keine Möglichkeit, ihre Ziele zu erzwingen. Ob aber der Gebrauchswert *auch* in der Förderung der Selbstbildungsprozesse, des inneren Wachstums der Kinder und Jugendlichen liegt, darüber entscheidet vor allem die Glaubwürdigkeit der persönlichen Beziehungen.

11 Giesecke (1964) beschrieb schon früh die prekäre Balance, die der Jugendarbeit dabei abverlangt ist. Auf der einen Seite muss sie sich „als Unternehmen“ nach den „Strukturgesetzen des Marktes“ richten, immer in Gefahr, dadurch auch ihre Inhalte „industriell zu manipulieren“ (141). Andererseits gewinnt sie nur in diesem Risiko auch die Chance zu einem „realistischen pädagogischen Selbstverständnis“ (vgl. ebd.). Dann nämlich, wenn sie sich gleichzeitig als geplantes Erziehungsfeld verstehe, aber so, dass die eine Seite die andere „beschränkt“.

ation der Bildungsqualität von Jugendarbeit leistet. Aber das allein genügt sicher nicht.

Schließlich scheint uns der Hinweis wichtig, dass auf der Ebene solcher Prozess-Konzepte auch in der genauen Beschreibung kaum unterscheidbar ist, ob es sich bei „Aneignung“, „Milieubildung“, „Anerkennung“ nur um das praktische Miteinander-Zurechtkommen handelt oder um etwas, das darüber hinausgeht. Und wenn Letzteres der Fall ist: Geht es nur um Beiträge zur Lebensbewältigung, zum Zurechtkommen und sich Behaupten in den jeweilig gegebenen Lebensverhältnissen oder um mehr? Die dritte Art der hier zu diskutierenden Strategien der Legitimation von „bildungsfördernder“ Jugendarbeit stellt genau diese Unterscheidungen in den Mittelpunkt.

1.4 NON-FORMALE BILDUNGSFÖRDERUNG ALS EMANZIPATIONSPROJEKT

Die dritte Strategie orientiert sich am klassischen Bildungsbegriff der Aufklärung und des Neuhumanismus (vgl. Liebau 2002; Sting/Sturzenhecker 2005; Graff 2004). Im Mittelpunkt steht aber nicht das abstrakte Ideal des aufgeklärten Subjektes, sondern „die individuelle Person“ (Liebau 2002, 24) und die jeweiligen Chancen der Einzelnen zur Entfaltung ihrer Möglichkeiten zu einem gelingenden Leben. Als Hilfe zur selbst verantworteten und selbst bestimmten Lebensführung unter den jeweils gegebenen Bedingungen muss Jugendarbeit aus dieser Sicht legitimiert werden.¹² Wir beschränken uns hier auf Albert Scherrs Konzept, der diese Bildungsperspektive als „Subjektorientierte Jugendarbeit“ (1997) am ausführlichsten entfaltet hat.

Scherr schreibt: „Es geht politisch und pädagogisch um die Befähigung zu Entgegensetzung und Widerständigkeit im Verhältnis zu solchen gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen, die Individuen auf die Rolle eines Funktionsträgers in verselbständigten gesellschaftlichen Teilsystemen reduzieren“ (Scherr 1997, 23¹³) – also mehr bietet als Hilfe zur

12 Nicht aber als Vermittlerin von Basisqualifikationen oder Arbeitstugenden und pro sozialem Verhalten oder gar als Vermittlerin eines Bildungskanons, „was man wissen muss“ (Schwanitz).

13 Dieses Zitat ist im Original, wie auch die folgenden, aus dem Buch von Scherr, kursiv hervorgehoben.