

Marc Schulz

Performances: Jugendliche Bildungsbewegungen
im pädagogischen Kontext

Marc Schulz

Performances: Jugendliche Bildungs- bewegungen im pädagogischen Kontext

Eine ethnografische Studie



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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.

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2010

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Rosch-Buch, Scheßlitz
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17051-0

Dank

Bei der Entstehung dieser Arbeit, die als Dissertation vom Fachbereich I, Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Stiftung Universität Hildesheim angenommen, von Prof. Dr. Burkhard Müller und Prof. Dr. Peter Cloos begutachtet, und mit der Disputation am 20.05.2009 abgeschlossen wurde, haben mich viele Personen unterstützt. Ganz besonders möchte ich mich bedanken bei:

Peter Cloos
Dominik Krinninger
Ina Lebid
Burkhard Müller
Lotte Rose
Helga Schulz
Benedikt Sturzenhecker
Claudia Wetzel
Maren Zeller & Stefan Köngeter

sowie den Jugendlichen und Mitarbeitenden der von mir besuchten Jugendzentren.

Ich widme diese Arbeit Euch, Oma und Claudia.

Inhaltsverzeichnis

Zugänge zu Bildung und Performance	11
1. Jugendarbeit als Bildungsort	17
1.1 Bildung und ihre Kontexte	18
1.1.1 Bildung im sozialpädagogischen Diskurs.....	18
1.1.2 Bildungssettings des Jugendalters	20
1.1.3 Freiwilligkeit der Teilnahme und Aneignungsformen.....	22
1.2 Jugendarbeit als non-formaler Bildungsort.....	23
1.2.1 Rahmenbedingungen: Jugendarbeit und ihr Bildungsauftrag	24
1.2.2 Theoretisch-konzeptionelle Zugänge: Bildung als pädagogischer Auftrag	25
1.2.3 Empirische Zugänge: Bildung als performative Handlungspraxis.....	34
2. Performances in der Jugendarbeit	41
2.1 Die Bewertung jugendlicher Tätigkeiten.....	41
2.2 Perspektiven des Performativen	45
2.2.1 Das Soziale des Performativen: Körper, Mimesis und Ritual.....	46
2.2.2 Die Ästhetik des Performativen: Ko-Präsenz und Ereignis	50
2.2.3 Performance-Kunst: Die Auflösung einzelner Kunstgattungen.....	54
2.3 Strukturmerkmale des Performance-Begriffs	58
2.3.1 Akteure, Präskripte und Wirkung.....	59
2.3.2 Aufführung, Kontextgebundenheit und Offenheit.....	62
2.3.3 Jugendliche Selbsttätigkeiten als Performances	63
2.4 Forschungsfragen der Studie	64
3. Forschungsdesign und -praxis	69
3.1 Der ethnografische Zugang als Forschungsstrategie	69
3.2 Forschungsdesign	71
3.2.1 Forschungssample	71
3.2.2 Teilnehmende Beobachtung	73

3.2.3 Ethnografische Gespräche und Erzählungen	76
3.2.4 Die Verschriftlichung als ethnografische Feldvignette.....	77
3.3 Feldpraxis: Zwischen Beobachten und Zuschauen.....	78
3.4 Auswertungsstrategie und -ziele.....	81
4. Performanceort Jugendzentrum	85
4.1 Die Wege zu den Jugendzentren	86
4.2 In den Jugendzentren: Der gestaltete Innenraum.....	88
4.2.1 Der Offene Bereich	89
4.2.2 Der Discoraum	95
4.2.3 Der Musikraum.....	97
4.2.4 Der Sofaraum	100
4.2.5 Die Playstationkonsole	101
4.3 Die Differenz der räumlichen Präskripte	105
5. Der Wechsel vom alltäglichen Handeln zur Performance	109
5.1 Einstiegsarten	109
5.1.1 Tanzeinstiege.....	109
5.1.2 Musikeinstieg	112
5.1.3 Spieleinstieg	113
5.2 Resümee: Der Übergang von Alltag zu Performances	114
5.2.1 Die Wechsel in die Performances.....	114
5.2.2 Das Körperliche des Wechsels	116
5.2.3 Öffentliches Aufführen.....	118
5.2.4 Individualität und Kollektivität	119
6. Tanz- und Akrobatikperformances: Körper in Bewegung.....	123
6.1 Zu Musik tanzen.....	123
6.1.1 Ausschnitt: Spontantanz an der Theke.....	124
6.1.2 Ausschnitt: Mädchen tanzen in der Disco	127
6.1.3 Ausschnitt: Nachmittäglicher Tanz im Discoraum.....	129

6.1.4 Ausschnitt: Tanzen im Musikraum.....	134
6.2 Zwischen Tanz und Akrobatik	135
6.2.1 Ausschnitt: Treppensteigen an der Theke.....	135
6.2.2 Ausschnitt: Auf dem Rücken balancieren oder tanzen?	138
6.3 Die ästhetische Hervorhebung des Körpers im Tanz.....	142
6.3.1 Die Ästhetisierung des Bewegungswissens	143
6.3.2 Kontextbezogene Körperbewegungen.....	146
6.3.3 Doing Peergroup-Prozesse	149
6.3.4 Bildhaftigkeit und Mimesis	150
6.3.5 Bildung und die Geselligkeit des Tanzes.....	151
7. Gesangsperformances: Selbst Musik machen	155
7.1 SingStar spielen.....	155
7.1.1 Ausschnitt: Mit dem Rücken zum Publikum.....	155
7.1.2 Ausschnitt: Duett zu dritt im Sofaraum	158
7.1.3 Das SingStar-Spiel als popkulturelles Bricolagematerial	161
7.2 Gesangsauftritte ohne Playback.....	166
7.2.1 Ausschnitt: A-capella-Auftritt	166
7.2.2 Ausschnitt: Porno-HipHop am Billardtisch.....	169
7.3 Auftritte im Musikraum.....	171
7.3.1 Ausschnitt: Verzögerter Bandauftritt.....	171
7.3.2 Ausschnitt: Gastsängerin im Musikraum.....	175
7.4 Die Einverleibung ästhetischer Vorlagen in den Gesangsperformances.....	177
7.4.1 Der Bildungscharakter der Gesangsperformances	177
7.4.2 Räumliche Grenzen der Gesangsperformances	182
7.4.3 Die spezifische Verkörperung über den Gesang.....	183
7.4.4 Die Kunst der Erzählung	186
7.4.5 Scham als Privatisierungspraxis	189
7.4.6 Rückmeldungen durch Erwachsene und Peers	192

8. Theaterperformances: Sich selbst spielen	195
8.1 Kampfperformances	195
8.1.1 Ausschnitt: In den Schwitzkasten nehmen	195
8.1.2 Ausschnitt: Affengebrüll und Haare ausbeißen	198
8.1.3 Kämpfe als ästhetisierte Vergemeinschaftungsrituale	200
8.2 Playback- und Hörspiel-Performances	202
8.2.1 Ausschnitt: Tokio Hotel nachmachen.....	202
8.2.2 Ausschnitt: Sex-Hörspiel am Billardtisch.....	205
8.2.3 Die Arbeit an und mit Bildern	207
8.3 Slapstick-Performances	209
8.3.1 Ausschnitt: Tischtennis für Gebrechliche.....	209
8.3.2 Ausschnitt: Der Rapper aus Timbuktu.....	211
8.4 Selbstdistanz und Ironie in den Theaterperformances	215
8.4.1 Das Kontinuum zwischen Spaß und Ernst.....	215
8.4.2 Ironie und Authentizität.....	218
9. Resonanzen: Das Wechselspiel zwischen den Performances	221
9.1 Resonanzarten	222
9.1.1 Beobachtende antworten	222
9.1.2 Performende antworten	226
9.2 Peer-Resonanzen als Bildungsbewegungen.....	229
9.2.1 Ästhetische Formgebung als Spielfähigkeit.....	229
9.2.2 Rückkopplungsschleifen zwischen Performenden und Publikum	231
9.2.3 Das Umspringen von Tätigkeiten und Themen	234
10. Zusammenfassung: Aufführungen von Handlungswissen	237
11. Herausforderungen an die pädagogische Profession.....	243
Abkürzungen.....	253
Literatur.....	255

Zugänge zu Bildung und Performance

Die vorliegende Untersuchung stellt Handlungen von Jugendlichen, die im Kontext der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ethnografisch erhoben wurden, vor und diskutiert, inwiefern diese unter den Perspektiven *Bildung* und *Performance* rekonstruiert werden können. Die beiden Begriffe können auf den ersten Blick disparat erscheinen. So beschreibt Bildung als klassisch pädagogischer Begriff landläufig einen als innerlich-reflexiven Vorgang aufgefassten Entfaltungsprozess, der sich letztlich durch seine Biografierrelevanz, also in seiner Langfristigkeit auszeichnet. Anders Performance: Darunter kann ein äußerlich sicht- und beobachtbares Handeln, wie beispielsweise ein Auftritt, gefasst werden, der im *hic et nunc* stattfindet und dabei kaum Spuren hinterlässt. Es stellt sich die Frage, wie die assoziierte Innerlichkeit und Langfristigkeit von Bildung und die Äußerlichkeit und Flüchtigkeit von Performances aufeinander bezogen und für den sozial-, respektive jugendpädagogischen Diskurs erkenntnisfördernd diskutiert werden können. Die Überschneidungen und Differenzen lassen sich an zwei Beobachtungen von Auftritten veranschaulichen. Die erste stammt aus der künstlerischen und die zweite aus der sozialpädagogischen Praxis:

Am 29. Mai 1999 kann auf der belebten Düsseldorfer Rheinpromenade ein stilles Szenario, arrangiert von der Performancekünstlerin Takako Saito, beobachtet werden. Auf der Promenade ist ein kniehohes Berg von mehreren tausend weißen Pappwürfeln in unterschiedlichen Größen aufgetürmt. Manche Würfel werden vom Wind in den Rhein geweht und treiben flussabwärts. Allmählich bewegt sich der Berg. Ein Würfel nach dem anderen purzelt den Berg hinunter und verursacht mit dem Aufschlag auf dem Boden ein hohles Klacken. Aus dem Berg arbeiten sich langsam zwei Paar Hände heraus, dann allmählich zwei Paar Füße. Immer mehr Würfel fallen klackend auf den Steinboden der Uferpromenade. Während die Künstlerin und ihr Performancepartner sich langsam auf den Bauch drehen und nach und nach aus dem Würfelberg kriechen, versammeln sich zahlreiche Kinder und Erwachsene, die, offenkundig zufällig oder absichtsvoll, zu Zuschauenden dieser Aufführung werden. Sie sprechen miteinander, schauen, schimpfen, lächeln und zeigen sich verwundert über den Sinn dieser

Aktion. Einige heben die Würfel auf, um sie wieder auf den Boden fallen zu lassen, zu zerdrücken oder einzustecken, andere werfen sie sich zu.

Aufführungen wie diese werden als Performance-Kunst von Künstlerinnen und Künstlern arrangiert, deren Interesse weniger ein vollendetes Werk ist, welches von Rezipientinnen und Rezipienten betrachtet werden kann. Stattdessen stehen das Geschehen und der Prozess im Zentrum der künstlerischen Strategie. Anstelle der *Bedeutung* ist es die *Wirkung* der Situation, die fokussiert wird. Im späteren Gespräch berichtet die Künstlerin Saito über diese Performance, dass sie den Ort, Zeitpunkt und das Material für ihre performative Intervention, die sich im Spannungsfeld zwischen Theater, Tanz und Geräusch/Musik bewegt, bewusst ausgewählt hat. Die künstlerische Herausforderung für diese ortsbezogene Performance bestand in der Transformation eines stark belebten Platzes zu einem Aufführungsort einer „stillen Musikbewegung“, so Saito.¹

Die zweite Beobachtung einer Aufführung findet in einem Jugendzentrum statt:

*Ich (Forscher) stehe an der Theke und unterhalte mich mit Georg (Jugendlicher), der gerade hinter der Theke seinen Dienst macht. [...] Währenddessen kommt Flo (Jugendlicher) an der Theke, stellt sich neben mich. Ich sage „Hi!“, schlage in seine Hand ein und er sagt „Na, und?“ Ich setze gerade mit der Antwort an, als Flo mit dem Zeigefinger Richtung Stereoanlage zeigt, Georg verblüfft ansieht und sagt „Das Lied!“ Georg dreht sich schnell um und macht ein wenig lauter [...] Flo hat, neben mir stehend, plötzlich angefangen zu tanzen [...] Georg tanzt ebenfalls hinter der Theke. Ich beobachte, dass sie ab und zu mal Blicke wechseln. [...] Einige Besucher, die in der Sofaecke nebenan sitzen, sehen rüber und klatschen im Takt. Die Pädagogin Silke läuft durch den Raum und grinst mich an, weil ich wohl ein dummes Gesicht mache. [...]*²

Jugendliche Interaktionen wie diese regten mich zum Nachdenken über die formalen Parallelen zwischen den künstlerischen und jugendlichen Interventionen an: Beide Beschreibungen dokumentieren den Auftritt eines Paares, das seine Körper unverkennbar ästhetisch bewegt. Die beschriebenen Handlungen sind zunächst selbstreferenziell. Die Paare bringen sich ins Spiel, indem sie mit ihren Körpern an einem Ort etwas Ästhetisches aufführen, was anderen Personen auffällt und Reaktionen hervorruft. Beide Auftritte entfalten ihre Wirkung, indem sie die Aufmerksamkeit der Zuschauenden binden, diese irritieren oder

¹ Die Rekonstruktion der Performance von Takako Saito findet auf Grundlage meiner eigenen Beobachtungs- und Gesprächsnotizen aus dem Jahr 1999 statt.

² Vgl. Waldstadt 2a, MS. Die durchgängig kursiv gesetzten Beobachtungsprotokolle wie diese stellen die empirische Grundlage der vorliegenden Studie dar, nähere Informationen – auch zu den Abkürzungen – im 3. Kapitel, insbesondere unter 3.2.4.

amüsieren. Der Aufführungskontext variiert jedoch: Das erste Ereignis wird als eine Kunstaktion markiert, die von einer Künstlerin konzipiert und im öffentlichen Raum aufgeführt wird. Das zweite Ereignis wird ebenso an einem öffentlichen Ort, jedoch von gewöhnlichen Besuchern eines Jugendzentrums aufgeführt. Gegenüber der Kunstperformance entsteht dieser Tanzauftritt eher situativ, da die beiden Jungen auf ein Musikstück reagieren, welches zu hören ist. Diese Aufführung würde aufgrund des Kontextes und der spontanen Reaktion mutmaßlich kaum als künstlerische Aktion interpretiert werden. Jugendliche Tätigkeiten wie diese werden mehrheitlich in den sozial-, respektive jugendpädagogischen Debatten unter sozialisations-, bildungstheoretischen oder entwicklungspsychologischen Aspekten rezipiert. Zugleich gibt es eine Vielfalt an entsprechenden Forschungsvorhaben, die jugendkulturelle Eigenproduktionen in den Blick nehmen und die Handlungen der jugendlichen Akteurinnen und Akteure dechiffrieren. Hieraus generieren sich u.a. Deutungsvorschläge, die zwar von einer auf Erwachsenennormen konzentrierten und defizitorientierten Interpretation jugendlichen Verhaltens abrücken und sich auf die innere Systematik und Eigenlogik des Verhaltens konzentrieren. Dabei werden jedoch oftmals die Aufführungskontexte selbst, wie zum Beispiel die Einrichtungen der Jugendarbeit, nicht hinreichend in den Rekonstruktionen berücksichtigt (vgl. Müller 2003). Andererseits zeichnen sich in den theoretisch-konzeptionellen Arbeiten zur Jugendarbeit bislang kaum breite und deutlich kontextbezogene Verstehenszugänge ab, die auf empirischem Material aufbauen.

Es wird deutlich, dass die unterschiedlichen theoretischen Zugänge und ihre Konstruktionsprozesse entscheiden, ob die vorgestellten Handlungen als vornehmlich ästhetisch oder sozial verortet werden und welche Relevanz diesen Ereignissen beigemessen wird. Die Triangulation der Zugänge, wie sie in dieser Arbeit durch Bildung, Performance und Ethnografie vorgenommen wird, eröffnet für den pädagogischen Diskurs neue Perspektiven: Der ethnografische Zugang ermöglicht die Beobachtung und Dokumentation der körperlichen und präreflexiven Praktiken. Der Performance-Begriff wird dabei zweifach in den sozialpädagogischen Diskurs eingeführt. Zum einen nimmt *Performance als Handlung* deskriptiv die jugendlichen Tätigkeiten in ihrer Kunstförmigkeit ethnografisch in den Blick und kontextualisiert sie innerhalb des Jugendzentrumsgeschehens. Zum anderen eröffnet *Performance als Perspektive* einen alternativen Verstehenszugang gegenüber gängigen jugendpädagogischen Orientierungsmustern. Die Begrifflichkeiten der Performance-Diskurse ermöglichen es, sozial als auch ästhetisch ausgerichtete Deutungsmuster reflexiv miteinander zu verzahnen. Damit eröffnet sich für die jugendpädagogische Debatte die Möglichkeit, sowohl die Selbstreferenzialität der Handlung und ihre Wirkung auf die Beteiligten, als auch deren mögliche Bedeutungshorizonte zu erfassen.

Als weitere Deutungsfolie dient *Bildung* im Sinn eines „eigensinnigen Prozesses des Subjektes“ (BJK 2002: 4): Die jugendlichen Tätigkeiten können als „Bildungsgelegenheiten“ (Müller/Schmidt/Schulz 2005) innerhalb eines pädagogisch gestalteten Ortes, dem Jugendzentrum, betrachtet werden. Damit wird die Relevanz des jugendlichen Handelns im pädagogischen Kontext verschoben. Nur allein aufgrund der Flüchtigkeit und des Stattfindens außerhalb der pädagogisch initiierten und angeleiteten Angebote lässt es sich kaum ableiten, dass hier *keine* Bildung stattfindet. Stattdessen betrachtet diese Arbeit die Aufführungen als Akte der Hervorbringung von Selbstbildungsmomenten. Die jugendlichen Tätigkeiten stellen somit nicht ein theatralisches So-tun-als-ob-Handeln, sondern konkrete, aber häufig verdichtete und formal ausgestaltete Handlungen dar. Sie verweisen nicht auf Bedeutung, sondern bringen konkret in eben jenem Moment Wirkung hervor. Mit der körperlich-sinnlich erfahrbaren Handlungsseite von Bildung soll für den Bildungsdiskurs der Jugendarbeit ein alternatives, pädagogisch-bildungstheoretisches Konzept angeregt werden. Bildung kann als situativ-gemeinschaftlicher und körperlich-performativer Prozess im Sinn von kontext-bezogenen *Bildungsbewegungen* beschrieben und reflektiert werden.

Zum Aufbau dieser Arbeit

Im Fokus der Arbeit steht nicht das Handlungsfeld der Jugendarbeit als Ganzes, sondern stehen die ästhetischen Selbsttätigkeiten Jugendlicher als ein spezifisches Teilphänomen des Feldes. Zunächst werden Bildung und Performance als begriffliche Grundlagen der Studie getrennt diskutiert: Insbesondere geht es im 1. Kapitel (*Jugendarbeit als Bildungsort*) darum, den spezifischen Bildungscharakter der Jugendarbeit zu konturieren. Dabei werden zwei Argumentationslinien – eine eher theoretisch-konzeptionell und eine eher empirisch geleitet – vorgestellt sowie die Struktur- und Handlungsaspekte des Feldes als bildungsförderlich beschrieben. Anhand dieser Begründungen werden Lücken, aber auch Anschlussfähigkeiten hinsichtlich einer Beschreibbarkeit von jugendlichen Selbsttätigkeiten als Bildungsgelegenheiten aufgezeigt.

Das 2. Kapitel (*Performances in der Jugendarbeit*) entwickelt für die vorliegende Studie einen tragfähigen Performance-Arbeitsbegriff. Dabei wird der Begriff sowohl aus einer anthropologischen, theaterwissenschaftlichen als auch kunstpraktischen Perspektive diskutiert. Abschließend werden im Hinblick auf Forschungsfrage und -ziel produktive, wechselseitige Verschränkungen und Differenzen zwischen beiden Theorieansätzen aufgezeigt, die den hier entwickelten spezifischen Interpretationszugang konkretisieren (vgl. 3.4).

Das 3. Kapitel (*Forschungsdesign und -praxis*) führt den ethnografischen Zugang als Forschungsstrategie ein. Diese Strategie beschreibt die jugendlichen Selbsttätigkeiten mittels Verfahren wie ethnografischen Gesprächen und teilnehmenden Beobachtungen, die in Feldvignetten verdichtet werden. Ziel des Kapitels ist es, die Verfahren der Materialerhebung und -auswertung als auch den ethnografischen Zugang der Arbeit darzulegen.

Der empirische Teil der Arbeit (Kapitel 4 bis 9) stellt Beobachtungsprotokolle jugendlicher ästhetischer Selbsttätigkeiten vor, rekonstruiert sie als Performances und befragt sie hinsichtlich ihrer Bildungsgelegenheiten:

Mit dem 4. Kapitel (*Performanceort Jugendzentrum*) wird mehrstufig diskutiert, welchen Aufforderungscharakter die drei für die vorliegende Studie besuchten Jugendzentren als Gebäude generell und die vier Innenräume speziell haben. Es geht hier darum, wie Räume als materialisierte Tätigkeitsvorschläge wahrgenommen werden können. Diese Perspektive bildet eine permanente Vergleichsfolie für die anschließenden Rekonstruktionen der jugendlichen Selbsttätigkeiten.

Im 5. Kapitel (*Der Wechsel vom alltäglichen Handeln zur Performance*) werden kontrastive Arten von Performance-Einstiegen diskutiert und erste, relevante Performance-Kriterien herausgearbeitet. Dabei richtet sich der Fokus auf die Bedeutung des Körpers als Material sowie auf das Spannungsfeld von Performenden und Publikum.

Anhand von drei Performance-Genres – *Tanz- und Akrobatikperformances* (vgl. Kapitel 6), *Gesangsperformances* (vgl. Kapitel 7.), *Theaterperformances* (vgl. Kapitel 8) – werden die jugendlichen Aufführungen rekonstruiert und systematisiert. Schrittweise werden die ethnografisch erhobenen Beobachtungsausschnitte interpretiert. In den jeweils anschließenden, genrebezogenen Resümees findet sowohl ein systematischer Vergleich der signifikanten Übereinstimmungen und Unterschiede der Performances als auch eine theoretische Verdichtung statt. Es werden ihre spezifischen Erfahrungspotenziale für die Jugendlichen herausgearbeitet: So setzt sich das Resümee des Tanz- und Akrobatikkapitels vornehmlich mit dem bewegten Körper, das der Gesangsperformances mit der Aneignung von Mediovorlagen und -formaten und das der Theaterperformances mit der authentischen Darstellung auseinander. Im Kern der Theoretisierungen geht es um die Erweiterung von pädagogischen Deutungsmöglichkeiten, indem performative und bildungstheoretische Bezüge am Material aufgezeigt und verschränkt werden.

Das 9. Kapitel (*Resonanzen: Das Wechselspiel zwischen den Performances*) stellt ästhetisierte Formen von Rückmeldungen Jugendlicher auf die von ihnen beobachteten Performances vor. Diese Performanceverläufe werden unter der Bezeichnung *Resonanzen* als spezifischer Bildungsmodus, unter den Aspekten

der ästhetischen Formgebung als Spielfähigkeit, des ‚Umspringens‘ bei Tätigkeiten und Themen, und unter dem Aspekt der kontextuellen Rückkopplungsschleifen zwischen Performenden und Publikum diskutiert.

Im 10. Kapitel (*Zusammenfassung: Aufführungen von Handlungswissen*) werden die Potenziale der Performance-Perspektive abschließend gebündelt. Die Studie schließt mit dem 11. Kapitel (*Herausforderung an die pädagogische Profession*) ab: Hier werden die Herausforderungen sowohl für den Professions- als auch Professionalisierungsdiskurs anhand von drei Schwerpunkten – erstens die weitere Konkretisierung eines handlungsfeldbezogenen Bildungsverständnisses, zweitens der Bezug der jugendarbeiterischen Profession auf ihren Arbeitskontext und drittens die Weiterentwicklung von pädagogischen Handlungs- und Reflexionsmustern – formuliert.

1. Jugendarbeit als Bildungsort

Mit der seit einigen Jahren geführten Debatte um die nationale Bildungskrise rücken auch für das Arbeitsfeld Offene Kinder- und Jugendarbeit³ der Bildungsauftrag und der damit einhergehende Bildungsanspruch sowohl fachlich-pädagogisch⁴ aber auch öffentlich ins Diskussionszentrum; verbunden mit hohen Ansprüchen und Erwartungen: Jugendarbeit als Teil der Bildungslandschaft „soll und will zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung beitragen, also Bildungsprozesse initiieren und befördern“ (BMFSFJ 2005: 360). Der im SGB VIII gesetzlich verankerte Bildungsauftrag der Jugendarbeit gibt vor, dass Jugendlichen Räume für selbstbestimmtes Agieren und soziale Partizipation anzubieten sind. Es sollen insbesondere Jugendliche gefördert werden, die von sozialer Benachteiligung betroffen sind. Zwar werde die Jugendarbeit nach wie vor „als Bildungsinstanz [...] bestenfalls marginal wahrgenommen“ (Sting/Sturzenhecker 2005: 230), jedoch zeichnet sich die Notwendigkeit einer nachhaltigen Verknüpfung verschiedener Partner ab, um für Jugendliche möglichst individuelle und optimale Bildungsförderung zu gewährleisten. Dabei wird Bildung als „die Aufeinanderfolge bzw. das Nebeneinander unterschiedlicher Bildungsprozesse sowie Lernanlässe und -gelegenheiten“ (BMFSFJ 2005: 131) verstanden.

Im Folgenden wird nicht die Frage beantwortet, wie jugendliche Bildungsprozesse beschrieben bzw. erfasst werden können. Vielmehr interessiert, wie das pädagogische Handlungsfeld Jugendarbeit als ein für Jugendliche relevanter Bildungsort diskursiv konstruiert wird: Daher ist es – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – notwendig, die neuere Debatte zum sozialpädagogischen Verständnis von Bildung sowie die Bildungskontexte und -formen des Jugendalters kurz zu skizzieren (vgl. 1.1), um die aktuellen Diskurse einzuführen, die entweder eher theoretisch-konzeptionell orientierte (vgl. 1.2.2) oder eher empirisch basierte (vgl. 1.2.4) Zugänge wählen. Für Letztere ist markant, dass sie insbesondere den spezifischen Herstellungscharakter dieses Arbeitsfeldes hervorheben und

³ An dieser Stelle wird für den Terminus „Offene Kinder- und Jugendarbeit“ der Terminus „Jugendarbeit“ eingeführt.

⁴ Beiträge zu dieser Bildungsdebatte sind u.a. Lindner 2008; Cloos u.a. 2007; Rose/Schulz 2007a; Rauschenbach/Düx/Sass 2006; BMFSFJ 2005; Sturzenhecker 2005; Müller/Schmidt/Schulz 2005; Delmas/Scherr 2005; Otto/Rauschenbach 2004; Sturzenhecker/Lindner 2004; Müller 2004; Hartnuß/Maykus 2004; BMBF 2004; Lindner/Thole/Weber 2003; Münchmeier u.a. 2002; Scherr 1997; Brenner/Hafenecker 1996.

damit die jugendlichen Tätigkeiten – neben denen des pädagogischen Fachpersonals – detaillierter beschreiben. Meine leitende Frage ist, ob und wie aus den einerseits tendenziell institutionellen und andererseits eher auf kognitiv-reflexiven Prozessen aufbauenden Bildungsverständnissen ein deskriptiver Zugang zu den jugendlichen Tätigkeiten als Bildungsgelegenheiten entwickelt werden kann. Mein Ziel ist es, Schnittstellen aber auch Lücken zur vorliegenden Studie zu diskutieren, um den gemeinschaftlich-handelnden Charakter der Bildung herauszuarbeiten, der für die Performance-Perspektive (vgl. 2.) tragfähig sein soll.

1.1 Bildung und ihre Kontexte

1.1.1 Bildung im sozialpädagogischen Diskurs

Bildung als ein relationaler und kontextgebundener Begriff, der das spezifische Verhältnis zwischen Subjekt und Gesellschaft bestimmt, ist insbesondere für das sozialpädagogische Verständnis kennzeichnend. Bereits in den Anfängen der Sozialen Arbeit hat Paul Natorp (1920) als Aufgabe der Sozialpädagogik formuliert, dass diese die Bildungsbedingungen des Sozialen und die sozialen Bedingungen von Bildung als Einheit zu begreifen habe (vgl. ebd.: 94). Damit ist auch bestimmt, dass Bildung als zentraler sozialpädagogischer Begriff von ihrem inhaltlichen Gehalt her kein fixer Merkmalsbegriff sein könne (vgl. Thiersch 2002) und sich daher die Anknüpfungspunkte der sozialpädagogischen Diskurse im historisch-gesellschaftlichen Kontext verändern (vgl. Sting 2002).

Mit dem Jahrtausendwechsel entstand in den sozialpädagogischen Debatten erneut eine breite Diskussion über den Zusammenhang von sozialer Gerechtigkeit, gesellschaftlichen Anforderungen und Bildung (vgl. Otto/Oelkers/Bollweg 2006; Böhnisch/Thiersch/Schröer 2005; Otto/Rauschenbach 2005; Böhnisch/Schröer 2001). Bislang bezog sich Bildung in ihrer begrifflichen Tradition vornehmlich auf die Zeit des Aufwachsens, sie umfasste den Erwerb von Fähigkeiten und Wissen vornehmlich innerhalb der Kindheits- und Jugendphase. Mit der Entgrenzung der Jugendphase (vgl. Schröer 2004) wurde in den neuen Diskursen auch die Entgrenzung der Bildungsphase diskutiert: Durch die Dynamisierung und Fragmentierung einer zunehmend globalisierten Gesellschaft verstehe sich der individuelle Bildungsprozess des Subjekts als ein lebenslanges Projekt. Folglich sei aus institutioneller Perspektive die Bildungsbiografie nicht mit dem Durchlaufen der elementarpädagogischen, schulischen und auf Ausbildung orientierten Bildungsinstanzen abgeschlossen, sondern Teil aller Lebensphasen. Bildung sei in diesem Sinne nicht mehr die Vorbereitung auf das spätere

Leben, sondern eine andauernde Modifikation und Aktualisierung individueller und kollektiver Wissens- und Kompetenzbestände, um sich den permanent ändernden Anforderungen einer Arbeits- und Informationsgesellschaft anpassen zu können. Es ist der zentrale Anspruch dieser Diskussion um Bildung, diesem „Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen zum Erwerb formaler beruflicher Qualifikationsanforderungen („Arbeitsgesellschaft“) und der Teilnahme an einem Prozess ‚lebenslangen Lernens‘ („Informationsgesellschaft“)“ (Kessl/Otto/Treptow 2002: 80) gerecht zu werden.

Diese neue Herausforderung hat zur Folge, dass der sozialpädagogische Bildungsdiskurs nicht mehr nur einzelne Institutionen, sondern den gesamten pädagogischen Sektor in den Blick nimmt (vgl. BJK 2002). Da alle Lebensalter und -bereiche als Bildungszeiten und -orte definiert werden, stehen einerseits auch traditionelle Bildungsinstitutionen der Kindheit und Jugend auf dem Prüfstand. Diese sind herausgefordert, Strategien zu entwickeln, durch welche sie ihren spezifischen Beitrag zur gelingenden Bildungsförderung empirisch nachweisen können. Andererseits erfordert die Entgrenzung der Bildungszeiten und Bildungsorte auch eine Neuverortung des Bildungsbegriffs selbst: Dieser sei, so Hans Thiersch (2002), nach der Bildungsoffensive in den 1960er Jahren seit den 1970er Jahren immer mehr ausdifferenziert und segmentiert, zugleich aber in seiner Reichweite weiter institutionalisiert und dadurch instrumentalisiert worden. Dies habe zur Folge, dass Bildung zunehmend im Sinne eines qualifikationsbezogenen Verständnisses schul- und ausbildungsbezogen verengt worden sei und sich vornehmlich auf gelingende Erwerbsbiografien beziehe (vgl. ebd.: 57).

„Die andere Seite der Bildung“ (Otto/Rauschenbach 2004), zumeist in den außerschulischen Settings lokalisiert, geriet zweifach ins Abseits: Erstens wurden zunehmend formale und hierarchisch gegliederte Bildungsorte, die mittels Zertifikaten und Zeugnissen Bildungsnachweise lieferten, fokussiert. Dabei entwickelte sich eine Vorrangigkeit der Schule als zentraler Bildungsort und Bildungsgarant für die Vermittlung von Lebenskompetenzen gegenüber außerschulischen Bildungsstätten, denen tendenziell kompensatorische Funktionen zugewiesen wurden. Zweitens beurteilte man die zu vermittelnden Bildungsinhalte anhand ihres Gebrauchswertes. Da Bildung auf die Arbeitsbiografie bezogen war, verloren nicht direkt verwertbare Bildungsinhalte sowohl innerhalb als auch außerhalb der formalen Bildungsorte an Bedeutung.

Diese Art der Bildungshierarchisierung und -kanalisierung wurde zwar einzeln problematisiert (vgl. u.a. Müller 1993), jedoch erfuhr die gesamte Inblicknahme verschiedener Bildungsbereiche erst mit der ersten PISA-Studie (vgl. Baumert u.a. 2001) eine erneute Konjunktur, die empirisch einen klaren Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolgen der Kinder und Jugendlichen nachweisen konnte. Da das schulische Bildungssystem laut PISA-

Studie systematisch soziale Ungerechtigkeit mitproduziere, indem Kinder und Jugendliche aus sogenannten bildungsfernen Schichten nicht ausreichend gefördert würden (vgl. ebd.), ergebe sich die Notwendigkeit der institutionellen Neuverortung. Der 12. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2005) als Dokument eines jugendpädagogischen Konsenses formuliert diesen Institutionen übergreifenden Anspruch wie folgt:

„Demzufolge sollen öffentliche Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote künftig so organisiert werden, dass dadurch nicht nur ein Aufwachsen in einem neuen Zusammenspiel von privater und öffentlicher Erziehung, von Familie, Kindertagesbetreuung, von Schule und außerschulischen, auch gewerblichen Angeboten ebenso verlässlich wie qualifiziert möglich wird, sondern dass dadurch auch nachhaltige bildungs-, jugend-, familien-, sozial- und arbeitsmarktpolitische Effekte zu erwarten sind. Nicht nur die Quantität steht infolgedessen auf der Agenda, sondern auch die Qualität der Angebote.“ (BMFSFJ 2005: 50)

Die Betonung der akteurzentrierten Perspektive für ein qualifiziertes Zusammenspiel von verschiedenen Bildungsangeboten stellt die Felder der Sozialen Arbeit vor die Frage, wie sie ihre spezifischen Beiträge ausdifferenzieren und vernetzen können.

1.1.2 Bildungssettings des Jugendalters

Grundlegender fachlicher Konsens ist, dass erstens jugendliche Bildungsprozesse in unterschiedlichen Settings nebeneinander und gleichzeitig stattfinden, zweitens diese Prozesse nicht nur kausal mit bestimmten Bildungszielen verschiedener Bildungseinrichtungen korrespondieren, sondern diese institutionen- und settingübergreifend sind und drittens Bildung immer als Selbstbildungsprozess angelegt ist. Darauf aufbauend stellt der 12. Kinder- und Jugendbericht fest, dass aus der Perspektive der Jugendlichen „Bildungsprozesse keine institutionellen Grenzen kennen [und] sich zeitlich, räumlich und sozial nicht eingrenzen lassen“ (BMFSFJ 2005: 120). Damit wird die Aneignungsseite der Bildungsprozesse betont, die jedoch nicht ohne soziale und räumliche Kontexte, also den Bildungssettings, betrachtet werden kann. Die bereits in „Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter“ (BMBF 2004) eingeführte Differenzierung zwischen der strukturellen und der subjektiven Dimension (vgl. ebd.: 35ff.) wird hierbei weiter ausgeführt, denn die bildungsrelevanten Gelegenheiten könnten an Arrangements gekoppelt sein, die sich entweder „dadurch auszeichnen, dass die Auslösung von Bildungsprozessen dezidiert zu ihrer Funktion, ihren Aufgaben oder ihrem Selbstverständnis gehört“ (BMFSFJ 2005: 120f.) oder bei denen Bildung nur ein Effekt von vielen ist. Diese Differenzierung ermöglicht, die

jeweiligen Bildungschancen der spezifischen Settings genauer zu lokalisieren und zugleich nach außen hin darstellbar zu machen. Daher schlägt der 12. Kinder- und Jugendbericht die Unterscheidung zwischen *Bildungsorten* und *Lernwelten*⁵ vor:

„Von Bildungsorten im engeren Sinne wäre vor allem dann zu sprechen, wenn es sich um lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder zumindest impliziten Bildungsauftrag handelt. Sie sind eigens als zeit-räumliche Angebote geschaffen worden, bei denen infolgedessen der Angebotscharakter überwiegt. Im Unterschied zu Bildungsorten sind Lernwelten weitaus fragiler, nicht an einen geografischen Ort gebunden, sind zeit-räumlich nicht eingrenzbar, weisen einen weitaus geringeren Grad an Standardisierung auf und haben auch keinen Bildungsauftrag. Von ihrer Funktion her handelt es sich bei ihnen eher um institutionelle Ordnungen mit anderen Aufgaben, in denen Bildungsprozesse gewissermaßen nebenher zustande kommen.“ (BMFSFJ 2005: 121)

Diese erste Unterscheidung ist deshalb zweckmäßig, da sie darauf hinweist, dass für Jugendliche faktisch alles bildungsanregend sein kann, auch wenn sie in einer anregungsarmen Umwelt aufwachsen. Sie differenziert die jeweiligen Orte im Hinblick darauf, ob und welche „explizite Bildungsfunktion [jene] haben und [wie sie] durch ein Minimum an Planung und Organisation auf diese Funktion ausgerichtet sind“ (BMFSFJ 2005: 121). Bei der Optimierung im Sinne einer Verzahnung verschiedener Orte mit differenten Bildungspotenzialen, die auf die Bildungsaufgaben des Lebensalters Jugend abgestimmt sind, ist eine detailreiche Kenntnis dafür vonnöten, welche Chancen die jeweiligen Orte zur gegenseitigen Ergänzung bieten können. Trotz der bereits beschriebenen Entgrenzung der Lebensphasen, verweisen verschiedene entwicklungstheoretische Konzepte nach wie vor auf die Kopplung der Bildungsaufgaben an die altersspezifischen Entwicklungsaufgaben (vgl. etwa Hornstein 2004; Böhnisch 2001): Durch die Erweiterung der Lebensräume Jugendlicher gegenüber der Kindheit ist auch die Verzahnung differenter Orte bedeutsam. Wo in der frühen Kindheit die sozialen Kontexte, wie z.B. Familie oder sozialer Nahraum, noch überschaubar waren, dehnen sich, neben der Scholarisierung des jugendlichen Alltags, andere soziale Erfahrungs- und Bildungsräume aus. Medien, Freunde und/oder Peergroups werden schon mit der späten Kindheit bedeutsam, wobei Jugendliche sich ein immer breiter werdendes Spektrum an sozialen Orten erschließen und dadurch bislang bedeutsame Sphären wie die Familie relativieren.

⁵ Der 12. Kinder- und Jugendbericht führt zudem als drittes die Bildungswelt, also die familiäre Sphäre, ein (vgl. BMFSFJ 2005: 121ff.).

1.1.3 Freiwilligkeit der Teilnahme und Aneignungsformen

Bildung im Jugendalter findet somit, orientiert an der Statuspassage bzw. den Entwicklungsaufgaben, in verschiedenen Sphären statt. Die institutionelle Ausdifferenzierung, die zwischen Bildungsorten einerseits und Peergroups als Lernwelt ohne expliziten Bildungsauftrag andererseits unterscheidet, kann weiter untergliedert werden: Im Vordergrund steht die Art der Vermittlungsleistung des jeweiligen Settings. War in der erstgenannten Differenzierung zwischen Bildungsort und Lernwelt der explizite Bildungsauftrag die Scheidelinie, steht bei der zweiten Differenzierung die Freiwilligkeit des Angebots im Vordergrund. Mit der Aufteilung in *formal*, *non-formal* und *informell* wurde in der jugendpädagogischen Debatte zunächst der Charakter des Zusammenspiels zwischen institutioneller Bildungsförderung und jugendlichem Bildungsprozess beschrieben (vgl. Otto/Rauschenbach 2004; Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg 2002; BJK 2002). Deren Anliegen war es, bestimmen zu können, welche institutionellen Bildungsaufgaben den jeweiligen jugendlichen Lebenssphären zugewiesen werden können. So hatte das Bundesjugendkuratorium mit der Differenzierung von informeller Bildung und non-formaler Bildungsförderung den pädagogischen Auftrag der Jugendhilfe neben dem formalen Bildungsauftrag der Schule definiert (vgl. BJK 2002). Die Unterscheidung zwischen den formalen Bildungsstellen einerseits und den non-formalen andererseits setzt zwar immer die pädagogisch intendierte Förderung jugendlicher Bildungsprozesse voraus, unterscheidet aber die Bildungsziele. In *formalen Bildungssettings* stehen formalisierte, standardisierte und kanonisierte Angebote wie beispielsweise Schulunterricht im Vordergrund (vgl. BMFSFJ 2005; BMBF 2004; BJK 2002).⁶ Jene sind, ähnlich wie weiterführende Aus- und Weiterbildungsformen, in ihren Zielen evaluierbar und zertifizierbar und sind für alle Heranwachsenden verpflichtend. Dagegen setzten sich Angebote der Kinder- und Jugendhilfe als *non-formales Bildungssetting* ab (vgl. BMFSFJ 2005: 121 u. 129): Sie nähmen zwar gleichfalls auf einen Bildungsauftrag Bezug, die Angebote seien jedoch durchgängig freiwillig zu nutzen (vgl. ebd.: 122).

Auch die Art der Aneignung, also die *subjektiven Bildungsprozesse* selbst, können in *formelle* und *informelle* unterschieden werden (vgl. BMFSFJ 2005: 129ff.; BMBF 2004): Entgegen der bislang starken Betonung der formellen Bildungsprozesse, die institutionell organisiert und mittels Bildungszertifikaten

⁶ In der schulischen Bildungsforschung sprach Jürgen Zinnecker (1975) von Vorder- und Hinterbühnen der Schule und dem damit verbundenen ‚hidden curricula‘. Damit wurde im schulischen Kontext die Unterscheidung zwischen formalisierten Bildungszielen und informellen, bzw. formalen Bildungsprozessen gemacht, ohne dass diese Erkenntnis eingehender systematisiert und analysiert wurden (vgl. BMBF 2004). Vgl. dazu die aktuelle ethnografische Schulforschung u.a. Breidenstein 2006; Mohn/Amann 2006; Wagner-Willi 2005; Tervooren 2001.

dokumentiert werden, fasst man unter informeller Bildung selbsttätige Bildungsprozesse. Jene finden unabhängig von pädagogischen Bildungsangeboten statt und seien durch das Subjekt gesteuert. Diese sind „meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, jedenfalls nicht institutionell organisiert, d.h. ein (freiwilliges) Selbstlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und des Handelns. Der Ort dieser Form der Bildung und des Lernens ist zuallererst der lebensweltliche Zusammenhang und die (soziale) Umwelt der Bildungsakteure; infolgedessen können entsprechende Lern- und Bildungsprozesse innerhalb wie außerhalb der formalen Bildungsinstitutionen zustande kommen“ (BMBF 2004: 29).

Zum einen nimmt diese Perspektive Bezug auf erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse der Kindheitsforschung. Diese verweisen darauf, dass Bildungsprozesse nicht naturwüchsig gegeben sind, sondern notwendigerweise auf der Voraussetzung der Bildsamkeit aufbauen (vgl. etwa Mollenhauer 2008; Schäfer 2005; Liegle/Treptow 2002). Zum anderen hebt die Bezugnahme auf die bildungsförderlichen Kontextbedingungen das Wechselspiel zwischen jugendlicher Selbsttätigkeit und dem jeweiligen Kontext hervor, wobei v.a. die Aktivitäten Jugendlicher stärker in den Blick genommen werden sollten (vgl. Rauschenbach/Düx/Sass 2006). Zur empirischen Schließung dieser Lücke trägt diese Arbeit mit bei, indem sie die jugendlichen Selbsttätigkeiten im Feld Jugendarbeit beschreibt und als kontextspezifische Bildungsgelegenheiten reflektiert. Damit werden das Wechselspiel zwischen dem pädagogisch gestalteten Raum und den Jugendlichen in den Blick genommen. Zugleich schlägt sie mit dem Performance-Blick eine Lesart dieser jugendlichen Selbsttätigkeiten vor, während mit dem ethnografischen Zugang eine Strategie vorgeschlagen wird, die die jugendlichen Selbsttätigkeiten beobachtbar und, auf das hier entwickelte Bildungsverständnis bezogen, beschreibbar macht.

1.2 Jugendarbeit als non-formaler Bildungsort

Um Jugendarbeit sowohl als non-formalen Bildungsort, wie auch als pädagogisches Setting für bildsame Eigenaktivitäten der Jugendlichen in den Blick nehmen zu können, wird zunächst die Frage des Bildungsauftrags geklärt (vgl. 1.2.1). Die daraus abgeleiteten Argumentationslinien sollen verdeutlichen, unter welchen Umständen dieses pädagogische Handlungsfeld bildungsförderlich sein kann (vgl. 1.2.2). Die theoretischen und empirischen Lücken dieser Argumentationen werden im Anschluss diskutiert (vgl. 1.2.3).

1.2.1 Rahmenbedingungen: Jugendarbeit und ihr Bildungsauftrag

Aus institutioneller Perspektive ist Jugendarbeit ein non-formaler Bildungsort mit einem gesetzlichen Bildungsauftrag (vgl. SGB VIII, KJHG § 11). Aufbauend auf ihre Strukturmaximen wie Freiwilligkeit, Offenheit und Partizipation könne und solle sie, so Benedikt Sturzenhecker (vgl. u.a. 2006; 2005), ihre Bildungspraxis ausgestalten. Jugendarbeit offeriert im Vergleich zur Schule Angebote, die durchgängig freiwillig zu nutzen, aber nicht ausschließlich pädagogisch angeleitet sind: Es gibt, abhängig von der Einrichtungskonzeption, von pädagogischen Fachkräften veranstaltete Angebote und für Jugendliche selbst gestaltbare Freizeiträume und -bereiche. Dabei reicht das Spektrum der in den Konzepten als Bildungspraxis definierten Arbeit von Angeboten wie z.B. Projekten oder expliziten Bildungsseminaren bis hin zur Bereitstellung von räumlichen und materiellen Ressourcen zur jugendlichen Selbstaneignung.

Die grundlegende Ausrichtung der Bildungsförderung, nämlich „die Befähigung zu selbst bestimmter Lebensführung und zu sozialer Eingebundenheit und Verantwortung“ (BMFSFJ 2005: 365), ist fachlich unumstritten. Auch weisen Sturzenhecker/Lindner (2004) darauf hin, dass der Bildungsauftrag weiterhin sowohl „nach außen in Gesellschaft und Öffentlichkeit“, als auch „nach innen, d.h. auf der fachlichen Ebene“ (ebd.: 9) verankert werden müsse. Jedoch kann allein anhand des gesetzlichen Auftrags nicht geklärt werden, worin konkret der Bildungsauftrag und die Bildungspraxis bestehen. Der gesetzliche Rahmen unterscheidet zwar schulische von außerschulischer Bildung, jedoch wird dort die außerschulische Bildungsarbeit neben anderen Aufgabenbeschreibungen und Tätigkeitsschwerpunkten aufgeführt (vgl. SGB VIII, KJHG § 11, 3). Dieses institutionell orientierte Bildungsverständnis berücksichtige nicht die Prozesse, sondern nur die Angebotsformen (vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2008: 17). Auch die „Konzeptionelle[n] Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht“ (2004) und der 12. Kinder- und Jugendbericht (2005) weisen auf die Probleme hin, die sich durch die Konzentration auf die formale Differenzierung einstellen: Da Bildung nicht als Wissenserwerb, sondern umfassender als „Prozess der Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd.: 236) zu betrachten sei, müssten nicht die Institutionen, sondern die Nutzenden konzeptioneller Ausgangspunkt für die Bildungsförderung sein. So müsse, neben den sowohl auf Bildungsförderung als auch vordergründig nicht auf Bildung angelegten Angeboten der Jugendarbeit, vor allem die subjektive Nutzung dieser Angebote in den Blick geraten. Damit verweist der Bericht auf eine Lücke: In der Fachliteratur zur Jugendarbeit finden sich kaum detaillierte Beschreibungen über das tägliche Geschehen in den Einrichtungen. Mit der Studie von Müller/Schmidt/Schulz (2008/2005) erfuhr diese Lücke eine erste systematische Bearbeitung.

1.2.2 Theoretisch-konzeptionelle Zugänge: Bildung als pädagogischer Auftrag

Die Diskurse um die Rechtfertigung des spezifischen Bildungsauftrags und um eine gelingende Praxis der Bildungsförderung als primäre und zentrale Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte verlaufen im Spannungsfeld von räumlich-materieller, personaler, aber auch performativer Argumentationen. Da einerseits bereits in Müller/Schmidt/Schulz (2008) die zentralen Argumentationsstrategien vorgestellt wurden (vgl. ebd.: 13ff.) und andererseits der Schwerpunkt dieser Arbeit auf den jugendlichen Selbsttätigkeiten liegt, werden diese Diskurse hier nicht weiter vertieft, sondern ihre Anschlussmöglichkeiten bezogen auf die Wahrnehmung jugendlicher Selbsttätigkeiten als Bildungsgelegenheiten herausgearbeitet.

Orientierung an Angeboten und Inhalten

Der bildsame Anteil der jugendarbeiterischen Angebote jenseits der expliziten Bildungsangebote kann dargestellt werden, indem „subjektive Lernerfahrungen“ (Lindner 2004: 254) als feldspezifische Bildungseffekte präsentiert oder jugendkulturelle Aktivitäten in bildungsfördernde Settings überführt werden.⁷ Dabei verweist Lindner auf das Primat des grundlegend nicht-normativen Bildungsverständnisses (vgl. ebd. 2008 u. 2004), welches sich nicht vornehmlich an pädagogischen Modellen ausrichten darf, weil sich „Bildungsleistungen offenkundig nicht in erster Linie an Programmen und Angeboten festmachen lassen, sondern maßgeblich von der subjektiven Bedeutung und Aneignung bestimmt werden“ (BMFSFJ 2005: 387f.).

Die Stärke dieser Argumentation besteht darin, dass sie zeigt, wie jugendliche Aktivitäten als Bildungsgelegenheiten wahrgenommen und benannt werden können, gleichgültig, ob sie vordergründig als produktiv oder destruktiv bewertet werden. Sie stellt die grundsätzliche Akzeptanz der Anliegen, Themen und Interessen der Jugendlichen in den Vordergrund des pädagogischen Handelns (vgl. u.a. Sturzenhecker 2002a, 34ff.). Pädagogische Fachkräfte nehmen bildungsrelevante Momente wahr, benennen diese und führen sie zusammen mit Jugendlichen weiter fort. Diese Transformation von jugendlicher Praxis hin zu einer gelingenden Bildungspraxis anerkennt und knüpft an die Selbsttätigkeit und die Eigeninteressen Jugendlicher an. Jedoch kann dies zwei Schwierigkeiten in der Praxis verursachen: Erstens wird den pädagogischen Fachkräften die Rolle von aktivierenden Bildungsassistent/innen (vgl. Sturzenhecker 2006) zugeschrieben, die jugendliche Themen transformieren und letztlich didaktisch aufbereiten. Dies kann zu einem Zerrbild von gelingender Praxis führen, bei der

⁷ Vgl. u.a. Lindner 2008 u. 2004; Sting/Stockmann 2004; Röhrig/Sturzenhecker 2004; Sturzenhecker 2004 u. 2002b.

die Jugendlichen aktiviert werden müssten und der Bildungscharakter in den von den Jugendlichen angenommenen Projekten und Angeboten lokalisiert wird. Folglich würde Jugendarbeit auf non-formale Bildungsangebote aufbauen, die die Nähe zu pädagogisch angeleiteter Gruppenarbeit haben. Zweitens kann dieses Verständnis von Bildung selbige in inhaltliche Einzelkomponenten segmentieren (vgl. etwa Lindner 2008). Jedoch sagen die einzelnen Teile wiederum nichts über die bildungsförderliche Feldspezifik aus, da „auf inhaltlich-thematisch sehr unterschiedlich ausgerichteten Handlungsfeldern ähnliche Bildungseffekte zu beobachten sind“ (BMFSFJ 2005: 388). Zugleich korreliert die äußere Form jugendlicher Selbsttätigkeiten nicht direkt mit dem jeweiligen Bildungscharakter: So lassen sich beispielsweise bei der Verwendung von ästhetischem Material nicht unmittelbare Rückschlüsse auf das Stattfinden einer ästhetischen Erfahrungen ziehen.

Förderung einer emanzipierten Haltung

Eine weitere Argumentationsmöglichkeit ist, Jugendarbeit als Bildungsort zu verstehen, der Jugendliche bei der Entwicklung ihrer eigenen Perspektiven für ein gelingendes Leben unterstützt (vgl. u.a. Sting/Sturzenhecker 2005; Graff 2004; Scherr 1997). Zentraler Fixpunkt für die Pädagogik seien die gesellschaftlichen Veränderungen im Kontext der Postmoderne, so wie sie Eckard Liebau (2002) beschreibt. Innerhalb dieser „sind Menschen nun stärker denn je gefordert, als Gestalter, aber auch als Bewältiger ihres eigenen Lebens – einschließlich aller damit verbundenen Kontingenz“ (ebd.: 29) aufzutreten. Dazu gehöre die „politische Mündigkeit und ökonomische Selbstständigkeit, Bildung als Aufgabe lebenslanger Selbstvervollkommnung im Dienste der Humanität, Entfaltung der Subjektivität und der individuellen Ausdrucksformen in leiblicher Gegenwärtigkeit“ (ebd.). Doch diese Bildungsziele seien, entgegen anderen bildungstheoretischen Konzepten, nicht ausschließlich teleologisch orientiert: „Das erzieherische Handeln darf sich nicht nur an der – im Einzelnen ohnehin unabsehbaren – Zukunft des Kindes als künftigem Erwachsenen orientieren; es muss vielmehr auch und gerade der Gegenwart des Kindes gerecht werden“ (ebd.: 28). Auf die Bildungspraxis der Jugendarbeit übertragen bedeutet dies, sowohl die gegenwärtige als auch zukünftige „Teilhabe-fähigkeit“ (ebd.: 19) Jugendlicher zu ermöglichen. Jugendarbeit kommt die Unterstützung zur selbst verantworteten und selbst bestimmten Lebensführung unter den jeweils gegebenen Bedingungen zu.

Vor allem Albert Scherr (2002a u. 1997) entwickelt eine Perspektive, die Jugendarbeit nicht als Vermittlungsort von Basisqualifikationen, Kompetenzen oder ähnlichem lokalisiert, da dies einem organisationsbezogenen Bildungsbegriff entspreche (ebd. 2002a: 94). Die Notwendigkeit von Jugendarbeit bestehe

stattdessen in der Unterstützung von Prozessen der „subjektorientierten Bildung“ (ebd.), der Entwicklung der „Subjekt-Werdung“, „Selbstachtung“, von „Selbstbewusstsein“ und „Selbstbestimmung“ (ebd.: 95). Damit grenze sich dieses Bildungskonzept einerseits von den Konzepten funktionalistischer Wissensvermittlung oder sozialpolitischer Verzweckung (vgl. ebd.) und andererseits von einer bloßen „Lebensbewältigung im Sinne der Erfüllung vorgegebener sozialer Anforderungen und Erwartungen“ ab (ebd.: 96). Stattdessen seien „Ansatzpunkte pädagogischen Handelns [...] so betrachtet subjektiv erfahrene Beschädigungen und Begrenzungen selbstbestimmter Lebenspraxis und darin begründeter Entwürfe gelingenderen Lebens, deren Eigensinnigkeit ernst zu nehmen und nicht für vorab gesetzte pädagogische Zwecke zu instrumentalisieren ist“ (Scherr 1997: 75). Das Bildungsverständnis dieses Ansatzes sei die „Befähigung zu Entgegensetzung und Widerständigkeit“ (ebd.) und die „Entwicklung eines Lebensentwurfs, [...] [der] das aktive Entwerfen und Gestalten einer autonomen Lebenspraxis einschließt“ (Scherr 2002a: 96).

Für die vorliegende Arbeit ist dieses Bildungsverständnis insofern anschlussfähig, als dass sie die Subjektivität und das selbsttätige und aktive Eigeninteresse radikal in den Vordergrund stellt und grundsätzlich an die Bedürfnisse der Jugendlichen anknüpft. Die direkte pädagogische Einwirkungsmöglichkeit von Jugendarbeit auf Jugendliche, die auf gezielte Bildungseffekte abzielt, ist dabei faktisch nicht möglich, da „Bildung als [...] eine nicht plan- und steuerbare Eigenaktivität des sich bildenden Individuums“ (ebd.: 94) gedacht wird. Diese Herangehensweise begründet, warum nicht alle Angebote der Jugendarbeit als Bildungsförderung bezeichnet werden können:

„Bildung ist im Kern als bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte, [...] Lebenssituation, [...] Lebensbedingungen, den Ausdruckformen von Kunst und Kultur [...] bestimmt. Es ist also nicht schon Bildung, wenn man Informationen über Verhütungsmittel weitergibt oder lernt, eine Gitarre zu stimmen. In beiden Fällen handelt es sich um Voraussetzungen einer verantwortlichen Lebenspraxis, aber nicht um die bewusste Auseinandersetzung mit relevanten Erfahrungen und das nachdenkliche Abwägen von Handlungsalternativen.“ (Scherr 2002b: 316)

Diese Bildungsdefinition bringt jedoch eine grundsätzliche Schwierigkeit mit sich: Indem zwischen Bildungsförderung und Hilfe zur Lebensbewältigung bzw. Förderung sozialen Lernens differenziert wird (vgl. ebd.: 107), benennt diese Herangehensweise die Förderung von jugendlicher Reflexionsfähigkeit als ihr vorrangiges Bildungsziel. Indem die Vermittlung von Reflexions- und Diskursfähigkeit Jugendlicher zum Kriterium der Bildungsförderung wird, wird Bildung als ein innerlich-reflexiver Prozess markiert, während über die Qualität der

subjektiven Erfahrung im Endpunkt normativ entschieden wird.⁸ Dies steht in Differenz zu den von mir erfolgten Inblicknahmen jugendlicher Selbsttätigkeiten, die als präreflexive und körperliche Seite der Bildung empirisch herausgearbeitet werden sollen.

Förderung der emotionalen Entwicklung

Die Generationendifferenz zwischen pädagogischem Personal und jugendlichen Besucherinnen und Besuchern ist konstitutiv für die Jugendarbeit und steht für diejenigen Bildungsbegründungen im Mittelpunkt, die sich an der „Entwicklungstatsache“ (Bernfeld 1967) des Lebenslaufs orientieren (vgl. Schröder 2004; Müller 2000; Hafenecker 1999; Müller 1996). Das generative Verhältnis sei bildungsfördernd, da sich Jugendliche während ihres adoleszenten Ablöseprozesses notwendigerweise mit Erwachsenen auseinandersetzen müssen und dies auch mit den pädagogischen Fachkräften geschehen kann. Der in der Kindheit begonnene Bildungsprozess, im intermediären Raum die „innere und äußere Realität voneinander getrennt und doch in wechselseitiger Verbindung zu halten“ (Winnicott 1997: 11), werde hier reformuliert. Jugendliche müssen ihren Subjekt-Welt-Bezug neu herstellen, indem sie sich mit der Doppelaufgabe der Identitätsbildung und der sozialen Integration konfrontiert sehen. Der ambivalente Weg durch die Adoleszenz führe zugleich durch Phasen, die von Ablöseprozessen und Konflikten, Regression und Weiterentwicklung geprägt seien (vgl. Hornstein 2004; Böhnisch 2001; King/Müller 2000a). Jedoch diagnostiziert Lothar Böhnisch (1998), dass sich „Jugendarbeit im Verlauf ihrer Professionalisierung mehr an der ‚äußeren‘ Jugendkultur, denn an der innerlichen Befindlichkeit der Jugendlichen orientiert hat“ (ebd.: 155), obgleich bei einer wachsenden Zahl von Jugendlichen eine verstärkte Spannung zwischen Selbständigkeit und Bedürftigkeit zu beobachten sei (vgl. ebd.). Diese resultiere, so Böhnisch, daraus, dass das klassische psychosoziale Moratorium der Jugendphase sich zwar ausgeweitet habe, aber brüchig geworden sei. Es gewähre nicht mehr den zuvor 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 [...] bevor sie überhaupt innerlich fertig sind“ (ebd.: 157f.).

⁸ Scherr bemängelt, dass im Feld der Jugendarbeit Bildungsprozesse „ohne eine bewusste Ein- bzw. Mitwirkung durch die Hauptamtlichen, die darauf zielen, die Diskussions- und Reflexionsprozesse der Jugendlichen zu unterstützen und voranzubringen“ (Delmas/Scherr 2005: 106), stattfinden. Welche „Entwicklung eines Lebensentwurfs“ (Scherr 2002a: 96) als emanzipatorisch oder regressiv und welche Lebenspraxis als autonom oder angepasst bewertet wird, entscheidet letztlich nicht das sich bildende Subjekt selbst. Vermutlich wird das eigene Modell einer emanzipierten Lebensführung Richtschnur für die entsprechende Beurteilung; so zeigen es jedenfalls die Genderdiskurse (vgl. Rose/Schulz 2007a).