

Lotte Rose

Jugendarbeit oder Jugendbildung?

Kritische Aspekte der Bildungskonjunktur in der Jugendarbeit

Nicht nur Jugendarbeit, sondern auch Kindergärten profilieren sich gegenwärtig als Bildungsorte. Dabei lässt sich jedoch ein entscheidender Unterschied ausmachen: Der Kindergarten muss erst zu einer Bildungsinstitution werden, Jugendarbeit ist schon eine, nur weiß dies noch niemand ‚draußen‘ in der Welt. So scheint zumindest die Selbstwahrnehmung in der Jugendarbeit. Die Debatte zur vorschulischen Bildung kreist darum, unter welchen Voraussetzungen Kinder im Kindergarten überhaupt zukünftig gebildet werden können statt ‚nur‘ betreut und erzogen. Die Durchsetzung der Bildungspläne mit detaillierten Bildungszielen, systematische Kinderentwicklungsbeobachtungen, didaktisch-methodische Optimierungen von gezielten Lernanregungen im Kindergartenalltag, aber auch die Anhebung des Qualifikationsniveaus der Fachkräfte werden in diesem Kontext diskutiert.

Ganz anders stellt sich dies für die Jugendarbeit dar. Sie behauptet, schon

immer ein Bildungsort gewesen zu sein. Das, was in der Jugendarbeit passiert, wird theoretisch als Bildung plausibilisiert oder einfach programmatisch als solche deklariert. In jüngerer Zeit verstärkt sich aber auch der Aufwand dazu, empirische Belege für die eigenen bildenden Wirkungen nachzuweisen. So sind eine Reihe jüngerer Studien zur Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit genau darauf ausgerichtet gewesen (Düx u. a. 2008; Müller u. a. 2008; Schulz 2010; Rose/Schulz 2007). Doch warum will Jugendarbeit unbedingt bilden?

Bildung und Erziehung als kontroverse Pole

Bildung wird als umfassender Prozess verstanden, „in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet“ (BMFSFJ 2005, S. 107). Ziel ist die Perspektive „eines guten, gelingenden Lebens“, aber auch „kritische Selbsttätigkeit“, um „die einzelnen Subjekte zu befähigen, sich Zumutungen und Ansprüchen der Gesellschaft, die der individuellen Entfaltung

entgegenstehen, zu widersetzen“ (ebd., S. 108). Diese Kennzeichnungen lassen Bildung in einem durchweg positiven Licht erscheinen.

Für das Erziehen gilt dies nicht unbedingt. So unterscheidet beispielsweise Burkhard Müller „zwischen Erziehen als dem Vermitteln (manchmal auch Einbläuen) von gesellschaftlichen Werten und Bildung als dem Vorgang, durch den ein Individuum zu einer eigenen Wertorientierung und Lebensform kommt“ (Müller 1996, S. 89).

Der abschätzigste Unterton zur Erziehung ist unüberhörbar. Erziehung hat damit zu kämpfen, dass ihr Normativität, auch gewaltförmige Zurichtung der jungen Menschen angelastet wird. Demgegenüber erscheint Bildung als Akt der Freisetzung zu selbst bestimmtem Leben und damit sehr viel sympathischer. Worin wurzelt diese Binarität, die schließlich eine „deutsche Eigentümlichkeit“ darstellt (Naumann 2006, S. 17)?

Das Bildungskonzept der deutschen Klassik formierte sich als Widerstand gegen

das pädagogische Programm der Aufklärung, das Erziehung als zweckgerichteten Qualifikationsprozess verstand, um einen vernünftigen Bürger zu schaffen, der politisch mündig und gesellschaftlich nützlich war. Nicht mehr die gesellschaftlich funktionale Verzweckung sollte bei der Bildung im Zentrum stehen, „sondern die lebenslange Arbeit an der Vervollkommnung der eigenen Person“ (Liebau/Bilstein 1999, S. 28).

Bildung sollte „das Ergebnis individueller Anstrengungen, einer schöpferischen Aneignung der Welt durch das Individuum selbst“ sein (Baumgart 2007, S. 83). Auf diesem Weg erhoffte man sich die Realisierung einer neuen, besseren Gesellschaft: Die Veredelung des Menschen als Scharnier der gesellschaftlichen Veränderung. Die Überzeugung, „dass Bildung als Selbstvervollkommnung (...) der beste Dienst an der Gesellschaft, bzw. dem Staat sei, bildet den Kern dieses Bildungsverständnisses“ (Liebau/Bilstein 1999, S. 29).

Mit dieser Idee wurde in einer Zeit der gesellschaftlichen Aufbrüche eine defensive und antirevolutionäre Modernisierung verteidigt, denn die Französische Revolution mit ihren Terror- und Gewaltexzessen schien dem deutschen Bürgertum nicht nachahmenswert. Stattdessen wurde auf Bildung als moderates Gesellschaftsreformprojekt gesetzt. Damit verzichtete man auf Politisierungen und gewaltförmige Radikalisierungen, und hoffte, „den einzelnen Bürger - und die Fürsten - an einen seelischen Punkt zu bringen, an dem sie reif werden für den künftigen Vernunftstaat.“ (Naumann 2006, S. 21).

Die versteckte Klassenfrage im Bildungsbegriff

Vor diesem ideologischen Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass der Bil-

dungsbegriff in seinem populären Verständnis stark emotional aufgeladen ist und einer „Weihe“ (Lenzen 2002, S. 177) und einer „Erlösungsparole“ (Naumann 2006, S. 18) gleich kommt. Unter einem gebildeten Bürger stellen wir uns einen Menschen vor,

„der die ästhetischen Tröstungen und moralischen Lehren der Künste und Musik, der Dichtung, des Tanzes, des Films oder der Architektur zu schätzen weiß, der fremde Sprachen spricht und liest und der (...) mit den Fragen der Philosophie und Theologie in Berührung geraten ist (...). Wer gebildet ist, so glauben wir, hat auch Kultur.“ (ebd., S. 18)

Dieses Ideal ist insofern immer klassenspezifisch und hierarchisierend, als es im Sinne der hegemonialen bildungsbürgerlichen Fraktionen bestimmt ist.

„In der Geschichte des deutschen Bildungsideals - also jenseits der Anforderungen praktischer Erziehung - war von Anfang an ein Wille zur individuellen und nationalen Überlegenheit beschlossen“ (ebd., S. 19).

Es diente nach außen der elitären Abgrenzung von anderen Nationen wie auch nach innen von anderen Schichten. Bildung war „einst das erstrangige Symbol im historischen Aufbruch des deutschen Bürgertums zur politischen Existenz in der Gesellschaft und Geschichte“ (ebd., S. 20). Der Stolz des Bildungsbürgers, der seinen besonderen Status nicht wie der Adel durch Geburt, sondern durch die eigene Bildungsleistung erworben hat, zeigt an, dass das Bildungskonzept immer auch ein Trumpf in der sozialen und politischen Konkurrenz war und ist. Nicht zufällig spricht Bourdieu (1983) vom kulturellen Kapital, das über die Positionierung des Individuums im sozialen Raum entscheidet.

Deshalb ist auch das, was als ‚gute Bildung‘ gilt, durchaus umkämpft. So eta-

blierte die Jugendsubkulturforschung der 1970er Jahre einen kritischen Kulturbegriff, in dem die, in den Augen der bürgerlichen Erwachsenengesellschaft vermeintlich profanen und absonderlichen, auch störenden jugendkulturellen und jugendästhetischen Praxen als kulturelle Leistungen verstanden wurden (u. a. Hartwig 1980; Willis 1981). Bis heute lassen sich solche Versuche finden, die bildungsbürgerliche Dominanz im Bildungsbegriff zu demontieren und jugendliche Aktivitäten als Selbstbildungsaktivitäten empirisch zu heben (u. a. Schulz 2009). Diese Affronts sind wichtig, die Vorherrschaft der bildungsbürgerlichen Positionen scheint jedoch relativ ungebrochen. Kaum jemand könnte sich derzeit mit der Behauptung durchsetzen, bei „Deutschland sucht den Superstar“ handle es sich um einen Bildungsort, während das „Jugend-musiziert“-Programm sehr wohl als solches gilt, obwohl hier im Prinzip nicht viel anderes passiert als bei DSDS. Während Jugendkunstschulen fraglos als Orte der Bildung anerkannt sind, tun sich Fußballvereine damit schwer.

Versteckte Normativität: gesellschaftskonforme Selbstregulation

Die Bildungsidee enthielt schon in ihren Anfängen das utopische Versprechen der Vereinbarung von persönlicher Freiheit, gesellschaftlicher Ordnung und nationaler Wohlfahrt und propagierte damit „eine freiheitliche Versöhnung von Subjekt und Objekt, von Individuum und Staat“ (Naumann 2006, S. 25). So ist bezeichnend, dass auch in den aktuellen Verlautbarungen zur Bildung immer die Autonomie des Individuums betont, gleichwohl aber unausgesprochen unterstellt wird, dass diese dann sozialverträglich im Sinne der bestehenden Ordnung genutzt wird, wenn Bildungsprozesse durchlaufen wurden. Bildung dient - so markierte schließlich auch der 12. Kinder- und Jugendbericht -

keineswegs der unbeschränkten Selbstkultivierung des Individuums, sondern sehr wohl in einem staatstragenden Sinne der „Reproduktion und dem Fortbestand der Gesellschaft, der Sicherung, Weiterentwicklung und Tradierung des kulturellen Erbes, der Herstellung und Gewährung der gesellschaftlichen und intergenerativen Ordnung, der sozialen Integration und der Herstellung von Sinn“ (BMFSFJ 2005, S. 107).

So besehen lässt sich die neuhumanistische Bildungsprogrammatische als Beginn der Verankerung selbstregulatorischer Prinzipien im Individuum lesen - als Ausdruck und Wegbereiter der modernen Individualisierung und der Ablösung der Fremdwänge durch Selbstwänge, wie dies Elias (1976) als Kennzeichen des Zivilisationsprozesses oder Foucault als Zeichen der modernen Disziplinarmacht (1976) charakterisiert haben. Das Individuum soll sich dank seiner Bildung selbst von ganz allein und in Freiheit gemäß der herrschenden sozialen Verhaltensstandards steuern; repressive, sanktionierende Zugriffe von außen sollen in den Hintergrund rücken. So heißt es explizit im Jugendbericht, dass die „*Fähigkeit zur Selbstregulation*“ (Herv. i. O.) in einem umfassenden Sinn, in konkreten, vorfindbaren Lebenslagen und als lebenslanger Prozess“ Grundgedanke eines zeitgemäßen Bildungskonzepts ist (BMFSFJ 2005, S. 109). Der grundsätzliche Konflikt zwischen Individuum und Gesellschaft wird so in spezifischer Weise idealistisch harmonisiert. Die Proklamierung der Subjektautonomie im Bildungsdiskurs ist genaugenommen ein ‚Double-Bind-Text‘. Er beschwört die menschliche Sehnsucht nach Freiheit und Zwanglosigkeit für den Einzelnen und verbindet dies doch unter der Hand mit regulierenden Einschränkungen. Es sind dies Formen der Sozialisierung an ‚langer Leine‘, aber nichtsdestotrotz eben weiterhin nach-

haltige Normierungsvorgänge. Die Zugeständnisse von Selbstständigkeit und Mündigkeit, die tendenzielle Informalisierung der Verhaltensstandards, der Rückgang unmittelbarer und direkt gewaltförmiger Eingriffe und Sanktionen, die Ablösung der autoritären ‚Befehlspädagogik‘ durch eine liberalisierte ‚Verhandlungspädagogik‘ nicht nur bei der elterlichen, sondern auch bei der institutionellen Erziehung kann nicht verschleiern, dass längerfristig die Machtverhältnisse umso härter dann zuschlagen, falls es dem jungen Menschen „an der erforderlichen Weitsicht und an entsprechenden Selbstkontrollmechanismen fehlt“ (Büchner 1983, S. 200).

Bildung wäre danach als Normierungsprogramm zu lesen, das die ‚Sozialisierung an langer Leine‘ propagiert und das Unbehagen gegenüber den disziplinierenden Zugriffen auf das Individuum auf magische Weise zum Verschwinden bringt. Und der schlechte Ruf der Erziehung wäre dann gerade damit zu erklären, dass es ihr diskursiv weniger gut gelingt, den Kernkonflikt der menschlichen Vergesellschaftung aus dem Weg zu schaffen.

Bildende Jugendarbeit als „saubere“ Jugendarbeit?

Wenn Jugendarbeit nun beansprucht vor allem zu bilden und eben nicht zu erziehen, wäre zu fragen, ob dies nicht auch durch den versteckten Wunsch getragen sein könnte, die prinzipielle Konflikthaftigkeit und Machtförmigkeit des pädagogischen und generativen Verhältnisses aufzulösen. Nährt die bildende Jugendarbeit unterschwellig die Illusion einer ‚sauberen Jugendarbeit‘ in einem machtfreien und liberal-freundlichen Raum - einer Jugendarbeit, in der sich Fachkräfte als Kontrollierende, Konfrontierende und Sanktionierende zurückhalten können, weil Jugendliche von selbst die herrschen-

den Verhaltensstandards einhalten. Zu fragen wäre nicht nur, welche beruflichen Frustrationen mit dieser Illusion getrübt werden sollen, sondern auch, welche Professionalisierungen damit verhindert werden. Wenn die Wirklichkeit in den Jugendhäusern weniger ‚sauber‘ ist, hilft die Propagierung der Ideale einer bildenden Praxis für die gute Bewältigung des pädagogischen Alltags kaum weiter, mehr noch: Sie verschärft möglicherweise und unnötigerweise die beruflichen Enttäuschungen. Denn immer dann, wenn Fachkräfte erleben, dass sie als schlicht disziplinierende Ortswächter Jugendlichen gegenüberstehen, ist die Gefahr groß, dass das eigene berufliche Tun sinnlos erscheint - denn Menschenbildendes lässt sich nur schwer darin erkennen.

Spiegelt die Tendenz, dass Jugendarbeit sich mehr und mehr als Bildungsort deklarieren und positionieren möchte, nicht zuletzt auch den Wunsch wider, zu einer ‚respektablen‘ Institution aufzusteigen? Verbindet sich damit die Hoffnung, dass nun Anstand und Kulturalität im hegemonialen Sinne in die Jugendhäuser einziehen? Einstellen würde sich dies wohl nur, wenn aus den offenen Konzepten Angebotskonzepte würden und wenn man die Nutzergruppen austauschen würde. Auch wenn Jugendarbeit offiziell für alle jungen Menschen gedacht ist, ist sie in ihrer Realität ein ‚Klassenort‘ für Jugendliche sozial benachteiligter Lebenslagen. Dies hat Folgen für die Bildungsprofilierung. Denn wenn Bildung ein Distinktionszeichen, als von anderen Fraktionen als den Jugendarbeitsakteuren definiert wird, entscheiden diese letztendlich auch darüber, ob das, was in den Jugendhäusern läuft, als Bildung anzuerkennen ist. Dass dies irgendwann getan wird, scheint unwahrscheinlich. Zu sehr widerspricht die dort repräsentierte Jugendsubkultur den Standards anerkannter Kulturalität.

Bildung in der Jugendarbeit - nur Illusion?

Die Bildungskonjunktur in der Jugendarbeit zementiert eine idealisierende Binarität zwischen Bildung und Erziehung. Damit werden Vereindeutigungen vorgenommen, die wenig sinnvoll sind. Vieles, was heute als Bildungsprämissen und Bildungsvorgänge identifiziert wird, ließe sich bei genauerem Blick ebenso gut als Erziehungsprämissen und Erziehungsvorgänge bezeichnen. Vieles, was als Bildungsziel formuliert wird, ließe sich auch als Erziehungsziel formulieren. Die Tatsache, dass in den pädagogischen Debatten beide Begriffe immer wieder bunt durcheinandergehen, zeigt an, dass sie als Praxisbezeichnungen wohl doch nicht so sonderlich trennscharf sind.

Es fehlt eine differenzierende Debatte dazu, unter welchen Bedingungen überhaupt von Bildungswirkungen in der Jugendarbeit gesprochen werden kann. Unterstellt wird vielmehr oftmals eine bildende Pauschalwirkung sämtlicher jugendlicher Lebenstätigkeiten: Wenn jede Aktivität eine dialogische Auseinandersetzung von Individuum und Umwelt bedeutet, produziert sie schließlich immer auch Erfahrungswissen zur eigenen Person und zur Welt; letztendlich bildet also „alles“, wie dies schon von Hentig erklärt hat (1996, S. 15). Was er als Affront gegen die Reduktionen des schulischen Bildungsbegriffs proklamierte, entwickelt sich in der Jugendarbeit zu einem beliebten Bezugspunkt. Es verschafft sozusagen ein universell gültiges Bildungszertifikat für die Jugendarbeit. Doch was ist dies wert, wenn ihm Prüfkriterien fehlen? Auch wenn das Versprechen, dass doch alles bildet, charmant ist, kommt Jugendarbeit wohl nicht umhin zu klären, welches die Indikatoren für Bildung in der Jugendarbeit sind und wie diese sinnvoll zu operationalisieren sind, wenn sie als

Bildungsort praktisch und argumentativ überzeugen will.

Das fast völlige Fehlen einer kritischen Diskussion um normative Kriterien und mögliche Entwicklungserfordernisse in der Jugendarbeit hin zu einer bildenden Jugendarbeit sollte jedenfalls nachdenklich machen. Dass dies Zeichen einer längst erfüllten, guten Bildungspraxis ist, darf bezweifelt werden. Vielmehr liegt der Verdacht nahe, dass hier offene Entwicklungsherausforderungen des Praxisalltags verschleiert werden. Dass zudem Jugendarbeit - anders als der Kindergarten - als Bildungsort bislang kaum unter öffentlichen Anforderungsdruck gerät, muss ebenso nachdenklich machen. Ist dies ein Zeichen dafür, dass die bildenden Wirkungen der Jugendarbeit öffentlich anerkannt sind oder - ganz im Gegenteil - dass man sie als pädagogischen Raum längst aufgegeben hat?

Wenn Bildung derzeit in der Jugendarbeit so favorisiert wird, klingt ein starker Kulturpessimismus an, der grundsätzlich skeptisch gegenüber möglichen gesellschaftlichen Wohltaten ist. Und so schlägt man sich auf die vermeintlich attraktivere Seite des pädagogischen Geschäfts und verdrängt das doppelte Mandat der Sozialen Arbeit zwischen Hilfe und Kontrolle. Es besteht aber weiterhin. Dieser permanenten institutionellen Paradoxie muss sich Jugendarbeit stellen. Zu empfehlen ist von daher ein Fachdiskurs zur Synthetisierung von Erziehung und Bildung statt der weiteren Trennung und Vereinseitigung der Begrifflichkeiten.

Literatur

Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Stuttgart 2007

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin 2005

Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, In: Kreckel (Hrsg.), Göttingen 1983, S. 183-198

Büchner, Peter: Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln, In: Preuss-Lausitz (Hrsg.), Weinheim u. Basel 1983, S. 196-213

Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2005

Düx, Wiebken/Sass, Erich/Prein, Gerald/Tully, Claus J.: Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden 2008

Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Frankfurt a.M. 1976

Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden 2006

Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M. 1976

Hartwig, Helmut: Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät. Reinbek 1980

Hentig, Hartmut von: Bildung. Ein Essay. Frankfurt a.M. 1996

Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2, Göttingen 1983

Lenzen, Dieter: Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek 2002

Liebau, Eckart: Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim u. München 1999

Liebau, Eckart/Bilstein, Johannes: Erziehung, Bildung, Entfaltung als Grundbegriffe der Pädagogik der Teilhabe, In: Liebau (1999), Weinheim u. München 1999, S. 25-39

Müller, Burkhard K.: Jugendarbeit im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung, In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 2006/4, S. 421-434

Müller, Burkhard K.: Außerschulische Jugendbildung oder: Warum versteckt Jugendarbeit ihren Bildungsanspruch? In: deutsche Jugend, 1993, H. 7-8, S. 310-319

Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc: Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg 2005

Naumann, Michael: „Bildung“ - eine deutsche Utopie, In: Fatke/Merkens (Hrsg.), Wiesbaden 2006, S. 15-28

Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Weinheim u. Basel 1983

Rose, Lotte/Schulz, Marc: Gender-Inszenierungen. Jugendliche im pädagogischen Alltag. Königstein 2007

Schulz, Marc: Performances: Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext. Eine ethnografische Studie. Wiesbaden 2009

Willis, Paul: „Profane Culture“. Roker, Hippies: Subversive Stile der Jugendkultur. Frankfurt a.M. 1981

Autorin

Lotte Rose, Jg. 1958, Prof. Dr., lehrt an der Fachhochschule Frankfurt am Main und ist Geschäftsführerin der Gender- und Frauenforschungszentrums der Hessischen Hochschulen (gFFZ), Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Jugendforschung, Kinder- und Jugendarbeit, Genderforschung, Ernährungskulturen, Erlebnispädagogik.