

Jugendverbandsarbeit – Herausforderungen, Lösungen und Visionen für das Jugendwerk" (Zukunftswerkstatt, 1.Oktober 2011)

1. Ausgangspunkt: Kinder und Jugendliche

In den letzten Jahren beobachten wir einen tief greifenden Wandel in den Bedingungen des Heranwachsens, der auch den Alltag und die Lebensmuster von Kindern, Jugendlichen und Familien betrifft. Er schafft veränderte Ausgangsbedingungen, aber auch ein anderes Verhältnis von Kindern und Erwachsenen. Vor allem aber führt er zu einer Auflösung ("Erosion") von Normalitätsstandards, also von Standards, anhand derer man normal und abweichend, zivilisiert und unzivilisiert, zukunftsfähig und gestrig unterscheiden kann. Die zentrale Frage, die der soziale Wandel heute für die Kinder- und Jugendarbeit aufwirft, lautet deshalb, ob solche und andere Vorstellungen von Normalität, die bisher der Praxis ausreichende Orientierung und Handlungssicherheit gewährt haben, noch umstandslos vorausgesetzt werden können, oder ob die Kinder- und Jugendhilfe in ihren Problemdefinitionen und Handlungsansätzen zu einer Neuorientierung gezwungen ist (Böhnisch 1994), also neue „soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft“ (Lenz/Schefold/Schröer 2004) notwendig sind.

Es bedarf keiner weiteren Begründung, dass der Soziale Wandel auch auf die Konfiguration Jugend Auswirkungen hat und zwar sowohl auf deren gesellschaftliche Organisation und Struktur wie auf die Altersgruppe derer, die heute ‚ihre Jugend leben‘ müssen. Denn es ist jungen Menschen ja keineswegs freigestellt, wie sie ihr Leben gestalten wollen. Sie müssen vielmehr mit den gesellschaftlichen Vorkehrungen und Bedingungen umgehen, durch welche die Lebensphase Jugend gesellschaftlich organisiert und strukturiert wird. In diesem Sinne ist Jugend den Jugendlichen vorgegeben. So gesehen ist Jugend in erster Linie eine „Bewältigungsaufgabe“ (Böhnisch 2005; Schröer 2004). Die Subjekte, die Jugendlichen müssen sich Jugend als gesellschaftlich vorbereitete Struktur und Lebensform aneignen und bewältigen. „Jugend ist eben nicht nur gesellschaftliches und wissenschaftliches Konstrukt, sondern gelebte Realität für Personen in dieser Lebenslage und Lebensphase, die es zu bestimmen gilt“ (Tamke 2008: 21).

2. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Jugendhase heute: Die Krise der Arbeitsgesellschaft in der Globalisierung

Seit der 12. Shell Jugendstudie (1997) haben verschiedene Jugendstudien (zuletzt die 16. Shell Jugendstudie 2010) gezeigt, dass die traditionelle Vorstellung vom „Schonraum Jugend“ brüchig und trügerisch geworden ist. Die neuere Jugendforschung zeigt deutlich und an vielen Stellen, dass von allen Problemen am meisten die Probleme der Arbeitswelt die Jugend beschäftigen und nicht die klassischen Lehrbuchprobleme der Identitätsfindung, Partnerwahl und Verselbständigung. Dies zeigt die neue Schwierigkeit der Jugendphase an: Problematisch wird es, sie been-

den zu können, wenn der Arbeitsmarkt den Übergang in die Selbständigkeit des Erwachsenseins ökonomisch nicht mehr verlässlich sichert. So erklärt sich wohl auch, dass bereits Berufstätige mit 64% am häufigsten (häufiger noch als Beschäftigungslose) Arbeitslosigkeit als Hauptproblem der Jugend bezeichnen (Shell Deutschland Holding 2006, 74ff.). Wer es „geschafft“ hat und bereits berufstätig ist, hat offensichtlich Angst davor, dass das erreichte Ufer nicht so sicher ist, wie es sollte und man wieder zurückfallen könnte. Es scheint so, dass hier ein Konsens in der gesamten jungen Generation liegt, gewissermaßen eine „prägende Generationenerfahrung“.

Wie realistisch diese Erfahrung ist, zeigt ein Blick in die Berufsbildungsberichte der letzten Jahre. Sie zeigen, dass von allen denjenigen, die die Schule „nur“ mit Hauptschulabschluss verlassen, nur etwa die Hälfte einen Ausbildungsplatz im dualen oder im schulischen System erhalten, wohingegen bei den AbiturientInnen (sofern sie denn AusbildungsnachfragerInnen sind) nahezu alle erfolgreich sind. Und 84% derer, die keinen Schulabschluss haben, gehen leer aus und bleiben auf das sog. Übergangssystem mit seinen berufsvorbereitenden Fördermaßnahmen bzw. Auffangangeboten angewiesen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 81 und 83).

GLOBALIFE (Blossfeld u.a. 2008) ist die mit Abstand wichtigste qualitative Längsschnittstudie über den Einfluss von Globalisierungsprozessen auf die Biografie, den Alltag und die Lebensführung der Menschen in modernen Gesellschaften. Da nicht nur deutsche Bürgerinnen und Bürger befragt worden sind, ist sie auch eine international bzw. zumindest europäisch-vergleichende Studie.

Nach dieser Studie bedeutet Globalisierung in erster Linie eine nachhaltige, nicht rückgängig machbare Veränderung von Lebensführung und biografischer Planung. Es wird zunehmend schwerer, langfristig bindende Lebenslaufsentscheidungen, wie z. B. für Heirat und Kinder, zu treffen. Eine zweite Folge: Globalisierung hat eine Verschiebung von Machtpositionen auf dem Erwerbsarbeitsmarkt zur Folge. Sie verschiebt die Macht weg von den Arbeitsnachfrager(inne)n hin zu den Arbeitsanbieter(inne)n. Aus dieser Machtverschiebung folgt eine Auflösung stabiler Arbeitsverhältnisse. Sie präferiert Kurzzeitbeschäftigung und die Verschiebung von Arbeitskräften im Globalen, zumindest aber europaweit. Davon betroffen sind in erster Linie Jugendliche, die erst in den Erwerbsarbeitsmarkt „einsteigen“ müssen und junge Frauen, die nach der Babypause „wieder einsteigen“ wollen.

Der Abbau des Wohlfahrtsstaates verstärkt, so der internationale Vergleich in der GLOBALIFE-Studie, Verunsicherungstendenzen und zwar dann, wenn die Wohlfahrtsniveaus vorher relativ hoch waren.

Hans-Peter Blossfeld und seine Gruppe haben untersucht, wie diese Veränderungen der Lebensführung bei den Menschen ankommen, hier wiederum besonders bei den jungen Menschen. Bei einigen werden durch diese Veränderungen die Chancen erhöht. Diese bilden aber bisher nicht die Mehrheit. Die Mehrheit muss mit vermehrten Anstrengungen ihre Chancen aufrechterhalten. Und wiederum eine kleine Gruppe bildet bereits die Globalisierungsverlierer/-innen.

Was bedeutet das für junge Menschen? Globalisierung hat nicht zur Folge, dass junge Leute sich aus ihren lokalen Lebenszusammenhängen lösen und gewissermaßen ausschweifen und das Leben einer/eines Weltreisenden oder eines/einer Weltbürgers/-in als anzustreben des Ideal präferieren. Je stärker die Globalisierung voran

schreitet, desto stärker wird die Suche nach Ressourcen, Ressourcen die an den lokalen Netzwerken und Stützsyste men hängen. Jugendliche suchen die Rückbindung und den Rückhalt an das lokal Überschaubare und Vertraute.

Manche Autoren sprechen daher seit einer Reihe von Jahren nicht mehr von Globalisierung, sondern von Glokalisierung und prägen damit ein Kunstwort, das Lokalisierung und Globalisierung zusammen bringt.

3. „Jugenden“ – Spaltung der Lebenslage Jugend

Versucht man – unter Inkaufnahme vieler Verkürzungen – die Befunde der jüngeren Jugendforschung zusammenzufassen, so zeigt sich: Die für die traditionelle Adoleszenzphase (der ca. 15- bis 19jährigen) beschriebenen Verhaltensformen von demonstrativer Ablösung, Selbstsuche, experimenteller und expressiver Selbstinszenierung usw. scheinen sich heute biografisch vor zu verlagern und in das Alter der 10- bis 14jährigen ‚Kids‘ hineinzuschieben. Damit franst die lebensaltersmäßige Abgrenzung von Jugend zur Kindheit hin aus. Andererseits aber hat sich die Jugendphase (im Sinne der Vorbereitungs- und Qualifikationsphase und fehlender bzw. instabiler ökonomischer Selbständigkeit) durch die Bildungsexpansion wie durch die Arbeitsmarktveränderungen und -probleme verlängert. Ihr Abschluss hat sich verkompliziert. So entsteht durch die Verlängerung der Schulzeit für die weit überwiegende Mehrheit der Jugendlichen eine ‚erste Jugendphase‘, die vor allem durch die Institution und die Lebenswelt Schule bestimmt ist. In dieser Phase bedeutet Jungsein „Schülersein“, sind die eigene Rolle und Situation in hohem Maße durch die Institution Schule definiert (Böhnisch & Münchmeier 1999). Danach aber beginnt eine zweite, nachschulische Jugendphase, die von der Mehrheit als noch unbestimmte und risikohafte Lebensphase erlebt wird, weil die früher gesicherten Übergänge von der Schule in den Beruf und die durchschnittliche Erwachsenenexistenz heute nicht mehr so sicher und kalkulierbar sind. Die früher in diese Lebensalterszeit fallende Familien- und Existenzgründungsphase hat sich zu einem offenen Lebensbereich verwandelt, der sich verlängert und verkompliziert hat. Man gilt zwar als erwachsen und erwachsenes Verhalten wird erwartet, man verfügt aber noch nicht über die ökonomischen, institutionellen und statusbezogenen Mittel, sich auch tatsächlich so verhalten zu können.

4. Lebenskompetenz ist gefragt

5. Jugendverbände sind für Jugendliche Orte der Selbstbildung

Jugendverbände sind zu allererst Orte, an denen vielfältige Bildungsprozesse und Bildungserfahrungen initiiert und möglich werden. Unter den Teilnahmemotiven finden sich neben aller utilitaristischen Nützlichkeits- und Gebrauchswerthaltung „Bildungsziele“: „für sich selber etwas tun können“, „selber viel lernen können“, „an sich wachsen können“, aber auch lernen „Verantwortung für andere zu übernehmen“, „etwas Sinnvolles für andere tun“. In der Liste der Aktivitäten, dessen was gemacht wird, findet sich eine große Zahl von Erfahrungs-, Ausprobier- und Gestaltungsmöglichkeiten, die keineswegs einfach auf Zerstreung oder Konsum von Freizeitangeboten reduziert, sondern auf Selbsttätigkeit und Zugang zu vielfältigen Lerngelegenheiten und Gestaltungsfeldern angelegt sind. Die Liste umfasst spielerische Aktivitäten ebenso wie sportbetonte, kreative, gesellige, religionsbezogene oder auch schul- und ausbildungsbezogene. Die Freunde in der Gruppe, der Rückhalt in der Gemeinschaft sind einerseits ein Zweck für sich, andererseits aber eine grundlegende Ressource

und ein Milieu für die eigene Entwicklung, das Tätigwerden und die alltägliche Lebensbewältigung. Alles dies und noch viel mehr berechtigt dazu, Jugendverbände gerade auch aus der subjektiven Sichtweise der jungen Menschen als „Bildungsorte“ zu bezeichnen (auch wenn Jugendliche selber einen solchen Begriff nicht gebrauchen).

Diese Befunde können deshalb die in der jüngsten Zeit zu konstatierende Diskussion fundieren, die Jugendarbeit und Jugendverbände vor allem unter dem Aspekt ihrer Bildungsleistungen als informelle Bildungsorte in den Blick nimmt (Rauschenbach u.a. 2004, Sturzenhecker/Lindner 2004, Rauschenbach/Düx/Sass 2005, Müller/Schmidt/Schulz 2005, Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

5.1. Jugendverbände sind Orte der Selbstbildung

In einem „bildungstheoretischen“ Verständnis von Jugendverbandsarbeit kommt es maßgeblich darauf an, welcher Begriff, welche „Theorie“ von Bildung zugrunde gelegt wird. Die Bildungsprozesse in diesem Feld hängen entscheidend davon ab, ob und wie durch die Jugendlichen selber Fragen aufgeworfen, Erfahrungen angeeignet, Auseinandersetzungen mit sich selbst und mit anderen geführt, Kompetenzen entwickelt und Engagement praktiziert werden. Bildung im Bereich von Jugendarbeit muss in erster Linie als ein Prozess von Selbstbildung beschrieben und verstanden werden. „Bildung vollzieht sich im Wesentlichen als aktiver Prozess der Aneignung und der Auseinandersetzung, der Selbsttätigkeit im Kontext unmittelbarer Erfahrung. Durch personale Beziehungen, durch Gelegenheitsstrukturen und Freiräume werden Bildungsprozesse herausgefordert und unterstützt“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, S. 236).

In der derzeitigen von international vergleichenden Leistungsbilanzstudien wie PISA ausgelösten allgemeinen Bildungsdiskussion finden sich Verkürzungen des Verständnisses von Bildung und die Reduktion von Bildung auf Qualifikationserwerb. Gegen solche Verkürzungen muss der Bildungsort Jugendarbeit und seine Besonderheit verteidigt werden. Problematisch ist es insbesondere, wenn Bildungsprozesse vordergründig unter dem Gesichtspunkt ihrer Zweckmäßigkeit und Verwertbarkeit konzipiert, bewertet und durchgeführt werden (vgl. unten). Bildung ist mehr als Wissenserwerb; sie ist Ressource der Lebensführung und Lebensbewältigung, der Persönlichkeitsentwicklung, Grundlage für Teilhabe an der Gesellschaft, der Politik und Kultur.

Bildung im Sinne einer zentralen Ressource der Lebensführung meint nicht einfach Wissenserwerb, das Lernen von Bildungsgütern. Bildung im hier gemeinten Sinn heißt *sich* bilden. Bildung ist immer ein Prozess des *sich* bildenden Subjektes, ist Selbstbildung. Dieses Subjekt muss im Zentrum der Betrachtung stehen, wenn es um Bildung geht. Bildung ist also nicht ein Katalog von kumuliertem Wissens, über das ich verfügen muss, um das Abitur zu bestehen oder als gebildeter Mensch zu gelten.

5.2. Jugendverbände sind Orte von non-formaler und informeller Bildung

Die internationale Forschung argumentiert ferner gegen ein eindimensionales Verständnis der Bildungslandschaft. Nicht alles, was Bildung angeht, kann im Kontext von Schule (bzw. dessen was man als "Bildungssystem" bezeichnet) eingelöst wer-

den. Zur Landschaft der Bildung gehören Institutionen, Einrichtungen, aber auch informelle Zusammenhänge und Gemeinschaften. Erst das Zusammenspiel dieser drei Formen ergibt Bildung im umfassenden Sinn. Deshalb müssen sie strukturell und funktional aufeinander bezogen werden.

Im internationalen Sprachgebrauch unterscheidet man formelle, nicht-formelle und informelle Bildung:

- Unter formeller Bildung wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten.
- Unter nicht-formeller Bildung ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat. Hierzu gehören die vorschulischen Angebote der Krippe, des Kindergartens, aber auch der Jugendarbeit und viele weitere Angebote der Jugendhilfe. Sie haben offene, situativ variable Angebote und sie kennen keine Bewertung von Leistungen (Noten und Zeugnisse).
- Unter informeller Bildung werden ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und „Grundton“, auf dem formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse aufbauen.

Welche Bedeutung dem nicht-formellen und informellen Bereich zukommt zeigt eine Schätzung: Experten der OECD haben in einer breit angelegten Studie ermittelt, dass etwa 60% bis 70% aller Bildungsergebnisse einer durchschnittlichen Bildungsbiografie nicht im formellen Bildungswesen, sondern an nicht-formalen und informellen Bildungsorten erworben werden. Man darf deshalb diese Orte keineswegs unterschätzen. Sehr erfreulich ist es deshalb, dass der informelle Bereich im 12. Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006) wie im Bildungsbericht (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, besonders S. 47ff) erstmals starke Beachtung gefunden hat.

5.3. Programm und geplantes Lernen oder Alltag und Selbstbildung?

Fragt man sich, worauf sich das Anregungs-, Aktivitäts- und Lernpotential von Jugendverbänden zurückführen lässt, stößt man immer wieder auf die Dialektik von geplanten (intendierten) und spontan sich ergebenden (funktionalen) Prozessen. Schleiermacher hat bereits 1826 eine Unterscheidung zwischen den Kategorien intentionale und funktionale Bildung vorgenommen. Unter intentionaler Bildung versteht er, das geplante, zielgerichtete Handeln des Lehrers oder Erziehers, der mit seinem Tun „intendiert“, seine Ziele mithilfe einer geeigneten Didaktik zu erreichen. Dem stellt er den Begriff der funktionalen Bildung gegenüber. Darunter versteht er all das, was Menschen einfach dadurch lernen, dass sie am Leben teilhaben. Nicht der/die LehrerIn bildet, sondern das Leben an sich.

Für Schleiermacher war die Frage zentral, ob es möglich sei, Menschen intentional zu Gerechtigkeit zu erziehen, wenn sie in einer sozial ungerechten Gesellschaft leben. Diese Frage verneint er vehement. Es sei nicht möglich zu Werten zu erziehen, wenn diese Werte quer zu den Alltagserfahrungen liegen. Die funktionale Bildung im

Leben selbst, durch die alltäglichen Erfahrungen, erweise sich allemal als mächtiger gegenüber den intendierten Bildungswirkungen des erzieherischen Unterrichts.

Bei der Betrachtung der Bildungswirkungen ist es für uns also wichtig zu beachten, dass das von professionellen ErzieherInnen Intendierte, nur ein Ausschnitt des Bildungsganzen ist. Das Spannungsverhältnis zwischen intentionaler Erziehung und dem, was die Menschen funktional ohnehin im Alltag lernen, muss stets berücksichtigt werden. Konsequenterweise erinnert der 12. Kinder- und Jugendbericht daran, „dass aus der Sicht der beteiligten Kinder und Jugendlichen Bildungseffekte vor allem als personale und soziale Konsequenzen gedeutet werden. Erworben werden diese anscheinend relativ unabhängig und zusätzlich zu den verbands- und/oder fachspezifischen Themen und Gegenständen, die für die unterschiedlichen Handlungsfelder der Jugendarbeit kennzeichnend sind“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, S. 249).

In Jugendverbänden schlägt sich diese „Dialektik“ in einer großen Heterogenität dessen nieder, was junge Menschen in den Gruppen tun und was diese Aktivitäten ihnen bedeuten. Oberflächlich betrachtet könnte man sich zu dem Missverständnis verleiten lassen, es sei recht beliebig und wenig strukturiert, was dort geschieht. Es ist deshalb wichtig, sich in Erinnerung zu rufen, dass hier die subjektive Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Blick genommen wird, also das, was sie als Ko-produzenten der Realität des Jugendverbands aus seinem Angebot und seiner Gelegenheitsstruktur machen. Die große Vielfalt bedeutet also nicht eine große Beliebigkeit oder einen Verzicht auf Programm, Angebot und Profil. Wohl aber zeigt sich darin die große Stärke der Jugendarbeit, dass sie nämlich in ihrem Angebot und ihrem Programm viele Nutzungs- und Aneignungsmöglichkeiten für die jungen Menschen „offen“ lässt, also im besten Sinne des Wortes „Selbstbildungsprozesse“ anregen und unterstützen kann. Sie kann mit dem Pädagogischen (also dem Intentionalen im Schleiermacherschen Sinn) das eigenbestimmte Erleben (das Funktionale) verbinden. „Wenn vom spezifischen Handlungsspielraum die Rede ist, die das Feld der Jugendarbeit bietet, so heißt das ja nicht, dass da eine Leerstelle wäre, die nun unbedingt durch pädagogische Maßnahmen ausgefüllt werden müsste. Vielmehr geschieht immer etwas, auch ohne dass pädagogische Intentionen dabei erkennbar sind; Jugendarbeit - vor allem in den Jugendzentren und den Jugendverbänden - ist über weite Strecken einfach ein Modus gemeinsamen Lebens, ein Stück Subkultur, wo gar nicht planmäßig etwas gelernt wird oder werden soll. Eine Jugendgruppe, die auf Fahrt geht, ist nicht von vornherein eine pädagogische Veranstaltung, und die Besucher eines Jugendzentrums haben nicht unbedingt eine pädagogische Erwartung, sondern wollen vielleicht nur ihre Freizeit verbringen mit dem, was ihnen Spaß macht. Würde man also versuchen, die Jugendarbeit im Ganzen pädagogisch durchzuorganisieren, so würde man einen wichtigen Teil ihrer Realität verkennen bzw. unterdrücken. Eine pädagogische Theorie der Jugendarbeit kann also immer nur eine solche ihrer pädagogischen Möglichkeiten sein“ (Giesecke 1980, S. 161f).

Erst die Begünstigung solcher Selbstbildungsprozesse schafft die Voraussetzungen für die Entwicklung der oben genannten personalen und sozialen Kompetenzen die die Jugendlichen nennen, wenn sie – wie etwa in den biographischen Portraits – ihre Lernerfahrungen in der Jugendarbeit zu beschreiben versuchen. Jugendverbandsgruppen als Anregungsmilieu in diesem Sinn setzen deshalb voraus, dass sie die Vielfalt der Interessen und Bedürfnisse akzeptieren und unterstützen; dass sie das, was "möglich" ist, nicht durch umfassende Programm- und Angebotsplanungen fest-

legen und selektiv ausgrenzen. Gruppen dürfen deshalb nicht als "didaktisch verplante Räume" organisiert werden.

5.4. Leitlinien für eine Kooperation von Schule und Jugendarbeit im Rahmen der Ganztagsbildung

Schule und Jugendarbeit haben vieles gemeinsam: Sie unterstützen Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung, fördern Bildungsprozesse und helfen ihnen bei der Integration in die Gesellschaft. Die Erfahrungen zeigen, dass die Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit erfolgreich und für alle Beteiligten, besonders aber für die Kinder und Jugendlichen, gewinnbringend sein kann. Überall in der Bundesrepublik werden daher gemeinsame Vorhaben und Ziele entwickelt.

Der wichtigste Grund dafür liegt in der Feststellung, dass Schule für sich allein mit der Aufgabe überfordert ist, so komplexe, auf die Subjekt- und Persönlichkeitsentwicklung bezogene Bildungsziele einzulösen. Das erweiterte, auf Lebenskompetenz zielende Bildungsverständnis zielt auf Alltagsbewältigung, muss und will sich im Alltag, in der je konkreten Lebenswelt, im Sozialraum bewähren. Deshalb braucht sie als Lern- und Übungsfeld mehr Orte als nur die schulische Bühne. Sie verweist dringlich auf die oben schon genannte Verschränkung der verschiedenen Bildungsorte, vom formalen Ort über die non-formalen bis hin zu den informellen Orten. Sportliche Jugendarbeit ist in dieser Perspektive ein Ensemble von non-formalen und informellen Orten und kann hier Bildungswirkungen befördern, die der Schule traditionell weniger zugänglich sind.

Die Idee der Ganztagschule ist wesentlich dadurch inspiriert, durch geeignete Verschränkungen und Kooperationen diese Vielfalt der Bildungsorte zu einer gemeinsamen Bildungslandschaft zusammenzuführen. *Ganztagsbildung* wird deshalb von vielen dem Begriff *Ganztagschule* vorgezogen. Die Idee von Ganztagsbildung wird freilich nur dann erfolgreich sein, wenn diese Idee nicht einfach als Spar- und Billiglösung umgesetzt wird: vormittags die alte Unterrichtsschule und davon getrennt nachmittags etwas Sozial-, Sport- und Freizeitpädagogik. Vielmehr muss Ganztagschule als ein didaktisches Großprojekt verstanden werden, das Jugendarbeit und Schule gleichermaßen verändert und weiterentwickelt. Nur dann können die Ängste der Jugendarbeit, durch die Eingliederung in den Ganztagsschulbetrieb funktionalisiert und ihrer Eigenständigkeit beraubt zu werden, die Ängste, dass sie den Nachmittag als „ihre“ Bildungszeit verlieren, als unbegründet zurückgewiesen werden.

Eigene Traditionen und Kompetenzen achten

Schule und Jugendhilfe haben im Laufe ihrer Geschichte jeweils spezifische und unverzichtbare Kompetenzen in der Förderung von Kindern und Jugendlichen entwickelt, die es nun zu verbinden und aufeinander zu beziehen gilt, um so Bildungschancen für die Kinder und Jugendlichen zu erweitern.

Dies erfordert es, überholte Denkstrukturen zu überwinden und aufeinander zuzugehen. Schule ist anders und offener als sie in den sozialpädagogischen Klischees porträtiert wird. Und viele Lehrerinnen und Lehrer sind kooperationsoffener als ihnen unterstellt wird. Sie sind keineswegs einfach Fachidioten oder Lohnerzieher, die kein weiteres Interesse an Kindern und Jugendlichen haben. Aber sie sind oft überlastet und fürchten sich davor, durch die Kooperation mit Sportjugend oder Jugendarbeit noch mehr zusätzliche Pflichten und Lasten aufgebürdet zu bekommen. Es sollte

immer bewusst bleiben, dass das Kerngeschäft von Schule im unterrichtlichen Geschehen liegt; und dies sollte man ihr nicht zum Vorwurf machen.

Die Anerkennung von solchen Unterschieden erlaubt der Jugendarbeit im Gegenzug, ihr eigenes Bildungsverständnis und ihre geschichtlich gewachsenen Erfahrungen und Kompetenzen einzubringen. Bildungsprozesse in der Jugendarbeit sind gekennzeichnet durch die Maximen

- Alltagsnähe (Lebensweltbezug),
- flexible Lernformen (Situations- und Bedürfnisorientierung),
- erfahrungsfördernde Felder (Milieuansatz),
- kooperatives Lernen (Vernetzung),
- Förderung von Eigenaktivität (Hilfe zur Selbsthilfe, Selbstorganisation).

Kooperation hat Erfolg, wenn sie auf Gleichberechtigung, gegenseitiger Wertschätzung der Partner/innen und der gegenseitigen Anerkennung der jeweiligen Professionalität beruht. Gute und erfolgreiche Kooperation erfolgt partnerschaftlich auf gleicher Augenhöhe. Hierzu gehören eine wertschätzende Haltung aller Beteiligten und die Klarheit von Absprachen. Es ist sinnvoll, sich mit Zeit und Ruhe über die gegenseitigen Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen in Bezug auf die Kooperation zu verständigen.

6. Jugendverbände als Ressourcenzusammenhang und Gelegenheitsstruktur

Neben ihrer Bedeutung als Bildungsort lässt sich Jugendarbeit als Ressourcenzusammenhang für die alltägliche Lebensbewältigung im Jugendalter verstehen. Ihr kommt damit eine zweite zentrale Bedeutung für jugendliches Aneignungshandeln zu, die sich erst vor dem Hintergrund des sog. „Strukturwandels der Jugendphase“ (Münchmeier 2001) erschließt.

Wer die Jugend von heute verstehen will, muss sich zunächst ihre Situation ansehen, muss sich darüber klar werden, in welchen Verhältnissen sie aufwachsen, mit welchen Chancen aber eben auch Herausforderungen, Druck- und Risikosituationen sie konfrontiert werden und wie sie diese bewältigen oder zu bewältigen versuchen. Ausgangspunkt für ein angemessenes Jugendverständnis könnte deshalb der Satz sein: Jugendliche müssen Jugend bewältigen. Auf der subjektiven Ebene wird Jugend dadurch zu einer Bildungs- und Orientierungsphase. Sie wird vergleichsweise stärker als früher aus den konventionellen und traditionellen Zusammenhängen der Generationenabfolge und sozio-kulturellen Integration herausgelöst und freigesetzt. Andererseits zehrt der Modernisierungsprozess gerade jene Strukturen auf, die soziale und gesellschaftliche Voraussetzungen und Bedingungen für das "Gelingen" der Jugendphase sind. Im Sozialen Wandel werden die Grundlagen und die Zukunftsversprechen, die mit dem Konzept von Jugend verknüpft worden waren, ambivalenter, brüchiger, ungewisser. Das betrifft das Verhältnis der Generationen in Familie und Gesellschaft genauso wie die Verlängerung von Schul- und Ausbildungszeiten bei gleichzeitig destabilisierten beruflichen Chancen, die Pluralisierung von Lebensmustern und Wertorientierungen ebenso wie die steigenden Anforderungen an Selbstständigkeit, Mobilität und Anpassungsfähigkeit. (Einen Überblick über diese Veränderungen gibt Schröder 1995.)

In dem Maße, in dem Jugend eine eigene Lebensphase mit Problemen der Lebensbewältigung wird, greifen bloß "pädagogisch-bildungsmäßige" Angebote (wie sie in

den traditionellen Konzeptionen der Jugendpflege und Jugendarbeit vorrangig vorgesehen sind) zu kurz. Notwendig werden dann auch infrastrukturelle und ressourcenbezogene Angebote, die die alltägliche Lebensbewältigung in Anbetracht von Orientierungsproblemen und ökonomischer Instabilität erleichtern können. Voraussetzung für solche Angebote ist eine stärkere "Ressourcenorientierung". Junge Menschen benötigen eine Gelegenheitsstruktur, in der sie sich orientieren und entfalten können. Sie brauchen Netzwerke, in denen Informationen und Tipps für alltägliche Problemlösungen zugänglich gemacht werden. Sie brauchen Rückhalt und Solidarität, eben „Gemeinschaft“, Freiräume, in denen sie sich ausprobieren, experimentieren können, Möglichkeiten Fehler zu machen und zu korrigieren, ohne Sanktionen befürchten zu müssen. Sie brauchen Aufgaben, Herausforderungen, Kritik und Konfrontation.

Solche Ressourcen sind weder überall anzutreffen, noch jederzeit verfügbar, sondern gehören zu bestimmten „qualifizierten Orten“, sind raum- und zeitgebunden. Aufgabe der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist es, den Ort und die Zeit, die für Jugendarbeit zur Verfügung stehen, in diesem Sinne zu qualifizieren.

Die Motivbündel für die Teilnahme an Jugendarbeit lassen sich sehr deutlich als Suche nach solchen Gelegenheitsstrukturen lesen: Junge Menschen suchen Rückhalt in der Gruppe, sie sehen die Mitglieder ihres Verbandes eher als sozialkompetent, sie suchen Gelegenheiten, selber zu wachsen, an sich zu arbeiten, suchen nach Aufgaben, für die es sich lohnt sich zu engagieren, die herausfordern, für andere etwas zu tun. Sie wollen aber auch so etwas wie kritische Zeitgenossenschaft entwickeln, sich mit zentralen Themen der Gegenwart auseinandersetzen, sie suchen nach Gelegenheiten Sinnfragen aufzuwerfen. Die Freunde in der Gruppe sind Gesprächspartner, significant others, mit denen man über Probleme reden kann, und das selber machen, das selber aktiv sein wollen, drückt das Bedürfnis nach Wirklichkeits- und Selbsterfahrung aus.

7. Jugendarbeit als Beziehungsarbeit

Die Bewältigung von Alltagsproblemen setzt nicht nur materielle und sozialräumliche Ressourcen, sondern gerade im Jugendalter soziale Ressourcen voraus. Gerade junge Menschen sind angesichts der von ihnen zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben in hohem Maße auf „Vertrauenspersonen“ angewiesen, mit deren Hilfe sie Handlungsmöglichkeiten entwickeln und Lösungsansätze finden können. Soziale Vernetzung in diesem Sinne ist eine zentrale Bedingung für gelingende Alltagsbewältigung (Jurczyk/Rerrich 1993; Fend 2005).

Will man wissen, welche Wirksamkeit für Lebensbewältigung Jugendarbeit entfalten kann, darf man deshalb nicht (allein) auf ihre Themen- und Veranstaltungsangebote schauen, sondern muss insbesondere ihr „personales Angebot“ betrachten, d.h. die Kontakt- und Beziehungsmuster, die in ihren Einrichtungen entstehen und im Bedarfsfall aktiviert und genutzt werden können. „Personales Angebot“ ist ein Kernbegriff ... Er verweist darauf, dass es als ein Spezifikum der Jugendarbeit zu verstehen ist, dass sie nicht primär Programme, Apparate, Räume etc. einsetzt, wiewohl solch ein ‚Sachangebot‘ dazu gehört, sondern dass hier Personen arbeiten – als Gesprächspartner, Gruppenmitglieder, Gruppenleiter etc.“ (Heidenreich 1985, S. 293).

Aus der subjektiven Perspektive der jugendlichen Teilnehmer und Teilnehmerinnen betrachtet muss aber davor gewarnt werden, das „personale Angebot“ der Jugend-

arbeit von den sonstigen personalen Ressourcen ihres Umfelds und ihres Alltags zu trennen oder gar, es auf (haupt- und ehrenamtliche) „MitarbeiterInnen“ zu reduzieren. Zu den „resource persons“ ihres sozialen Netzes gehören selbstverständlich auch die Ehrenamtlichen, die Freunde, die Clique, die Mitglieder der Familie, Partner oder Partnerin, Lehrer und Ausbilder und viele engere oder weitere Bekannte. Die Übergänge von der „formellen Jugendgruppe“ in die „informellen Bezugsgruppen“ sind fließend (Böhnisch/Münchmeier 2004), und Jugendarbeit ist nur ein Ausschnitt aus dem sozialen Netzwerk. Nicht jedes intentionale, konzeptionelle Angebot der Jugendarbeitsverantwortlichen wird von den Jugendlichen auch genutzt. Dies gilt auch und gerade im Blick auf Vertrauenspersonen für Sorgen und Nöte.

Ehren- und hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden von den jungen Menschen in besonderer Weise gesehen, wenn sie von ihren Erfahrungen mit dem Freizeitheim berichten. Sie sind für sie wichtig, aber an sie richten sich auch besondere Erwartungen. Wenn es vor allem auf die Koproductivität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ankommt oder sogar auf deren Selberrmachen und eigenaktiv Sein, verändern sich die Erwartungen an die Mitarbeitenden und ihre Rolle in den Abläufen: Sie sind weniger Veranstalter, eher Gewährleister, weniger Pädagogen, eher Anreger, weniger Durchführende, eher Unterstützende usw. Dies liegt quer zu traditionellen Vorstellungen vom Pädagoge-Sein und fällt den Betroffenen schwer zu akzeptieren.

Neu freilich ist diese Problematik ganz und gar nicht, vielmehr ein oft beschriebenes Charakteristikum von pädagogischer Arbeit in der Jugendarbeit: „Eine kontinuierliche, planmäßige Arbeit ist nur sehr begrenzt möglich, am ehesten noch mit Gruppen, die sich regelmäßig treffen. Aber auch dann werden die Bedürfnisse der Teilnehmer längeres Verweilen bei einer Sache kaum zulassen. Dies einzusehen, fällt manchen Pädagogen schwer, scheint dadurch doch ihre Arbeit relativ bedeutungslos zu sein. In der Tat muss der in der Jugendarbeit tätige Pädagoge andere Ansprüche an sich stellen und andere Erwartungen an seine Partner haben als etwa ein Lehrer. Der ‚pädagogische Bezug‘ ist jeweils immer nur von relativ kurzer Dauer, die Partner wechseln häufig, und beides verlangt eine eigentümliche menschliche Einstellung zu den Jugendlichen, um beruflich zufrieden sein zu können“ (Giesecke 1980, S. 153).

Die Rolle der MitarbeiterInnen, besonders der hauptamtlichen, lässt sich nach folgenden Aufgaben zu strukturieren:

- Sie sollen Aktivitäten möglich machen und zulassen, d.h. im weitesten Sinn: Raum, Zeit, Know-how und Unterstützung, Beratung, Feed-back anbieten;
- sie sollen die Gruppe bzw. die Jugendeinrichtung, in die sozialen Räume des lokalen und regionalen Umfelds, insbesondere in die überregionalen Möglichkeiten des Verbands vernetzen;
- sie sollen selbstständige Aktivitäten entstehen lassen und unterstützen: Die Aktivitäten der Jugendarbeit müssen keineswegs immer über den Pädagogen laufen oder durch den Jugendarbeiter vermittelt werden. Der Mitarbeiter bzw. die Mitarbeiterin kann gar nicht alles sehen und wahrnehmen, was in der Gruppe bzw. in der Einrichtung geschieht, welche Aktivitäten Jugendliche entfalten, wie sie sich Kinder- und Jugendarbeit aneignen. Sie müssen auch nicht "alles sehen"; ihre Aufgabe besteht darin, Jugendarbeit so zu gestalten, dass sie offen und flexibel bleibt und die selbstständigen Aktivitäten Jugendlicher aufnehmen kann.
- Sie sollen Reflexion anregen: Aneignung geschieht erst dort, wo man sich Erfahrungen, Möglichkeiten bewusst macht, sie reflexiv einholt, aus ihnen lernt, sich an-

hand ihrer neu orientiert. Jugendarbeit muss deshalb ein Angebot zur Reflexion der Erfahrungen Jugendlicher anbieten. Die alte pädagogische Formel von der "reflektierten Gruppe" lässt sich so aus ihrer gruppenpädagogischen Begrenzung und gruppendynamischen Formalität lösen und mit Inhalten füllen. Aus reflektierten Aneignungsprozessen können sich neue Aneignungsschritte speisen und neue "Themen" entdeckt werden.

8. Jugendverbände als Gemeinschafts- und Gruppenerfahrung

Die Forschung zur Jugendverbandsarbeit zeigt zuerst einmal, dass für die Jugendlichen die traditionellen Arbeitsformen, insbesondere die herkömmliche örtliche Gruppe mit festen wöchentlichen Zeiten und einer (ehrenamtlichen) Leitung das normale Setting ist, in dem sie sich augenscheinlich wohlfühlen (vgl. das Kapitel „Die Gruppe aus der Sicht der Jugendlichen“). Auch die vielfältigen Gruppenaktivitäten schaffen offenbar so viel Zufriedenheit, dass die weitaus meisten „gerne da hin gehen“. Ein wichtiger Grund dafür liegt wohl darin, dass es für die Jugendlichen vor allem die Gemeinschaft ist, die die Gruppe ausmacht. Die Attraktivität von Jugendarbeit scheint nicht in erster Linie in der Attraktivität moderner Formen, eines chicen Ambientes oder innovativer Events zu liegen, sondern in dieser Selbstzweckhaftigkeit der Gruppe. Alle – durchaus auch geschätzten und beliebten – Neuerungen und Veränderungen müssen wohl diese subjektive Bedeutung respektieren und sich in sie einfügen.

"Gruppe" meint einen überschaubaren Raum mit einer gewissen Kontinuität und einem bestimmten Profil: Bestimmten inhaltlichen Angeboten (Veranstaltungen, Aktivitäten, Festen, Projekten); einer höheren Qualität von Beziehungen zwischen den Mitgliedern, die Intimität, wechselseitige Anregung und Stabilisierung, aber auch Kritik und Herausforderung einschließt; einer dichteren Konvergenz von gemeinsamen Interessen, ohne sie allzu eng und starr zu fassen; einer gewissen zeitlichen Kontinuität, die gemeinsame Entwicklungen und Erfahrungen ermöglicht. In dieser Weise lässt sich Gruppe als ein spezifisch qualifizierter Raum verstehen, dessen Profil sich von anderen sozialen Räumen relativ unterscheidet.

Diese Bedeutungen von Gruppe und die darin liegenden Erfahrungs- und Sozialisationsqualitäten sind gemeint, wenn der Gruppe ein Wert für sich zugeschrieben wird. Damit ist nicht gesagt, dass traditionelle Gruppenformen nicht weiterentwickelt werden könnten und sollten. „Die relative Offenheit der Situation ermöglicht einen breiten Spielraum für pädagogische Konzepte, Intentionen, Experimente usw. Von daher könnte die Jugendarbeit pädagogische Innovationen leisten, neue didaktisch-methodische ‚Erfindungen‘ machen, kulturelle, politische und kommunikative Alternativen inszenieren, die z. B. emanzipatorische Tendenzen *gegen* die Einseitigkeiten bestehender ökonomischer Prinzipien zu realisieren vermögen“ (Giesecke 1980, S. 153).

Ein praktischer Ansatzpunkt für eine solche Weiterentwicklung der Gruppe könnte in der Idee der Projektarbeit liegen. Allerdings dürfte diese nicht vom Projekt selbst her gedacht werden, sondern von den möglichen Gruppenprozessen und ihrer neuen Qualität her, die sich im Projektverlauf entwickeln können. Das gemeinsame Projekt - mit einer zeitlichen Projektperspektive und der Aussicht auf ein Produkt, das von jedem in Anspruch genommen werden kann - entlastet die Gruppe: Sie tritt nicht bloß um ihrer selbst willen zusammen. Soziale Kontrolle, gegenseitige Abhängigkeit und

Gruppenkonflikte verlagern sich mehr auf das "Projektmilieu". Nach Projektende geht zwar meist die Projektgruppe auseinander, aber die Erfahrungen, die die Einzelnen gemacht haben, können die Sensibilität und die Kompetenz für neue Gruppen erhöhen. Ziel der Jugendverbandsarbeit wäre es nicht, hektisch von Projekt zu Projekt zu planen, sondern eher ein "Projektmilieu" zu schaffen, in dem Projekte angeregt, miteinander in Beziehung gesetzt und vernetzt werden, indem Gruppen sich bilden, aber auch wieder auseinander gehen und aus dem Verbandsmilieu verschwinden können.

Literatur

Blossfeld, H.-P./ Klijzing, E./ Mills, M./ Kurz, K. (Hrsg.): Globalization, Uncertainty and Youth in Society. The Losers in a Globalizing World, London 2008

Böhnisch, L.: Gespaltene Normalität. Weinheim und München 1994

Böhnisch, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 4. überarb. Aufl. Weinheim; München 2005;

Böhnisch, L./ Münchmeier, R.: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. Weinheim und München , 5. Aufl. 2004

Böhnisch, L./Rudolph, M./Wolf, B.: Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt, Weinheim und München 1998

Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht, Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe: Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn 2002

Bundesjugendkuratorium: Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums (hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). Bonn 2001

Fauser, K./ Fischer, A./ Münchmeier, R.: Jugendliche als Akteure im Verband (Jugend im Verband 1), Opladen 2006

Fend, H.: Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe, Wiesbaden 2005

Giesecke, H.: Die Jugendarbeit, 5. völlig neu bearbeitete Auflage, München 1980

Heidenreich, H.: Mitarbeiter und „Personales Angebot“. In: Affolderbach, M.: Kirchliche Jugendarbeit in Grundbegriffen, Düsseldorf und München 1985, S. 293 – 316

Hellmann, W.: Das Offene Kinder- und Jugendzentrum in der Lebenswelt seiner NutzerInnen – Eine Evaluationsstudie aus der Perspektive der BesucherInnen, Aachen 2002

Jurczyk, K./Rerrich, M.S. (Hrsg.): Die Arbeit des Alltags. Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung, Freiburg 1993

Klöver, B./Straus, F.: Wie attraktiv und partizipativ sind Münchens Freizeitstätten? Zusammenfassende Ergebnisse einer (etwas anderen) Evaluationsstudie, M.S. München 2005

Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorenge-
stützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration (im Auftrag der Ständigen
Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des
Bundesministeriums für Bildung und Forschung), Bielefeld 2006

Lenz, K./Schröer, W./Schefold, W. (Hrsg.): Entgrenzte Lebensbewältigung. Weinheim
und München 2004

Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M.: Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle
Bildung, Freiburg 2005

Rauschenbach, T. /Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Ver-
nachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte, Weinheim und München 2005

Rauschenbach, T. u.a. (Hrsg.): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bil-
dungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter, Ber-
lin 2004

Scherr, A.: Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen
emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim und München 1997

Scherr, Albert: Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit: Aufgaben und Selbstverständ-
nis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstrahme und aktueller Bildungsde-
batte. In: Bildung und Lebenskompetenz: Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufga-
ben, hrsg. im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums von Münchmeier, R. /Otto, H.-
U./Rabe-Kleberg, U., Opladen 2002 , S. 93-106

Schröer, W.: Befreiung aus dem Moratorium. Zur Entgrenzung von Jugend. In: Lenz,
K./ Schröer, W./ Schefold, W. (Hrsg.): Entgrenzte Lebensbewältigung. Weinheim und
München 2004, S. 19-74

Strack, G.: Das Jugendhaus im Leben seiner Besucher, Weinheim 1987

Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit,
Weinheim und München 2004

Tamke, F.: Jugenden, soziale Ungleichheit und Werte. Theoretische Zusammenfüh-
rung und empirische Überprüfung. Wiesbaden 2008