

**Beitrag zu: Bildungsaufgaben der Sozialen Arbeit: wieder entdeckt oder aufgenötigt?  
Das Beispiel Jugendarbeit**

1. Jugendarbeit ist ein gutes Beispiel für unser Thema. Ab den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts war hier Schweigen im Walde zum Thema Bildung. Ich glaube, ich war der erste, der 1993 behauptet hat, die Konzepte der Jugendarbeit hätten sehr wohl Bildungsansprüche, versteckten sie aber, um nicht in den Verdacht zu geraten, ihren diversen Adressatengruppen (den Mädchen, den Arbeiter- oder Migrantengruppen, den Cliques- und Jugendkulturen etc.) irgend etwas aufzunötigen, was diese eigentlich gar nicht wollten. Inzwischen ist das gegessen. Alle reden von „non-formaler Bildung“ als Kerngeschäft der Jugendarbeit (Sturzenhecker/Lindner 2004) und der 12. Jugendbericht (BMFSFJ 2005) behauptet fröhlich, wenn auch etwas gewunden, dass Jugendarbeit dies eigentlich immer schon so gesehen habe. „Die ihr eigenen Traditionslinien sowie aktuelle Theorieentwürfe verdeutlichen (...) dass trotz unterschiedlicher Begrifflichkeiten und zeitweilig anderer Akzentsetzungen Bildungsprozesse letztlich im Zentrum der Jugendarbeit stehen“ (ebd. 364). Na denn.

Klar ist damit freilich nur, dass Jugendarbeit (und das lässt sich auf Jugendhilfe und Soziale Arbeit verallgemeinern) etwas mit Pädagogik und pädagogischen Absichten zu tun hat. Sie ist nicht nur eine an Adressatenwünschen orientierte, und irgendwie politische, ansonsten aber eher zweckfreie Angelegenheit. Wie aber dies Pädagogische genau zu verstehen ist, bleibt unklar – und hier leistet der Bildungsbegriff leider nicht besonders viel, da es sich, wie Walter Hornstein zurecht sagt, im öffentlichen Verständnis um eine „an sich unverträgliche Mischung“ (2004, 17) handelt: bildungsbürgerlicher Wissenskanon, Bildung als „human capital“ im Wettbewerb um gesellschaftliche Chancen (siehe PISA & Co) und wieder belebter humboldtsche Neuhumanismus, Bildung als Befähigung zur Entfaltung aller subjektiven Potentiale.

Die sozialpädagogische Debatte, gerade auch in der Jugendarbeit, stürzt sich auf die zuletzt genannte Bedeutung (Scherr 1997, Sting/Sturzenhecker 2005); emanzipatorische Jugendarbeit scheint wieder in. Der 12. Jugendbericht dagegen versucht's mit einer Verknüpfung von Humankapitalansatz und humanistischer Bildungsidee und wird dafür geprügelt (Winkler 2006, Borst 2006), ohne dass durch die Kritik viel klarer würde, was so schlimm daran sein soll, dass Lebensbewältigung und Bildung in einem Atemzug genannt werden. Gerade an der Jugendarbeit aber wird sichtbar, dass man sich zunächst einmal ein Dilemma einhandelt, wenn man sie als „non-formale Bildung“ begreift. Denn entweder heißt das, man beansprucht, alles was Jugendarbeit macht sei *als solches* eben Bildung, was einem ohne Nachweis niemand abkauft. Oder aber man versucht diesen Nachweis zu führen, indem man besondere Projekte außerschulischer Bildung ins Blickfeld rückt (Theaterprojekte, Partizipationsprojekte, Mädchenprojekte, Anti-rechts-, Öko- Erlebnis-Computerprojekte etc.) – dann zahlt man den Preis, dass zwar die „Sahnehäubchen“ der Jugendarbeit als Bildung gelten, aber der ganze Rest und größte Teil ihrer Alltagsarbeit eben nicht. Oder, drittens, man liest den Alltag offener Jugendarbeit „subjektorientiert“ (A.Scherr) und schreibt ihm dann bildende = emanzipatorische Wirkung zu, wenn die einzelnen, noch so kleinen Schritte von benachteiligten Mädchen oder Jungen in Richtung auf mehr Selbstbestimmung, mehr kritisches Urteil, mehr eigensinnige Entscheidungsfähigkeit den Nachweis dafür liefern: Dann man zwar einen klaren Bildungsbegriff, dafür aber wird man von den lieben Jungen und Mädchen im Stich gelassen, die leider dazu neigen, ihre Unabhängigkeit von Fremdbestimmung auf eine Weise zu zeigen, die ihren Betreuern überhaupt nicht schmeckt; und wenn Jugendliche von denen etwas lernen, was man als emanzipatorische Bildung bezeichnen kann, dann werden sie die letzten sein, die das zugeben.

Vielleicht hilft hier ein Schritt ins Allgemeine. Ich beziehe mich dabei auf eine kürzlich vorgestellte theoretische Skizze Michael Winklers (2006), der behauptet, mit Gründen die ich hier nicht entfalten kann, die Sozialpädagogik zerfalle immer mehr in drei disparate Teile - und verliere damit ihre (gerade in Tübingen heilig gehaltene) Einheit. Nämlich a) in eine

„kapitalisierte Sozialpädagogik“, reputierlich, offen für alle, dienstleistungsorientiert auf spezielle Probleme der Lebensbewältigung bezogen, die jeden treffen können, saubere Sozialarbeit für saubere Klienten und marktgerechte Lösungen; b) eine den Ideen bürgerschaftlichen Engagements und der Selbsthilfe nahe stehende, projektförmige Sozialpädagogik. Es sind Projekte, die der Logik einer nur noch funktionalen Dienstleistung widerstreben, für die „ein Modell von Solidarität das Zentrum bildet“ (ebd. 70). Sie sind freilich zugleich als Beispiele für einen Sozialstaat, der nicht mehr versorgen, sondern aktivieren will, höchst willkommen und funktional; und c) die „elende Sozialpädagogik“ „im Restbereich der Gesellschaft, wo es um Kontrolle und Disziplinierung geht, wo entscheidend wird, mit Ausgegrenzten zu arbeiten“ (Winkler 2006, 71) und wo Soziale Arbeit das Schicksal ihrer Adressaten tendenziell teilt<sup>1</sup>. Ich will das Modell nicht generell diskutieren, sondern nur sagen, dass es zur Beschreibung von Jugendarbeit und ihrem Bildungsproblem ziemlich gut passt. Auch sie zerfällt in diese drei Tendenzen: Es gibt die saubere Jugendarbeit, am klarsten getragen von den Vereinen und Jugendverbänden, von Pfadfindern über Sportverbände bis zur Jugendfeuerwehr. Zweifellos kann man sagen und auch empirisch nachweisen, dass hier non-formale Bildungsarbeit gemacht wird, insbesondere bei denjenigen, die sich ins Prinzip des ehrenamtlichen Engagements hineinziehen lassen. Es ist eine non-formale Bildung, die man sowohl im Sinne A. Scherr's als „subjektorientiert“-emanzipatorisch, als auch als Erwerb von Humankapital verstehen kann, ohne dass ein Widerspruch auftritt, es sei denn, man hängt „emanzipatorisch“ so hoch, dass normale Leute nicht drankommen. Hier passt das Konzept des 12. Jugendberichts jedenfalls gut.

Für Jugendarbeit, die den „neuen sozialen Bewegungen“ nahe steht, Projekte der „Philanthropie und Solidarität“ (ebd. 70) voranbringen will, gilt dasselbe. Ob das umwelt- und dritte Welt-engagierte Gemeindejugenden, oder Greenpeace – und Juso-Aktivisten, oder Theaterprojekte in der offenen Jugendarbeit oder europäische Begegnungsprojekte sind: Wer sich hier engagiert bildet sich selbstbestimmt - und mehr Humankapital gibt's obendrein.

Schwierig mit der Bildung wird's eigentlich nur beim dritten, beim „elenden“ Teil der Jugendarbeit: der Arbeit mit marginalisierten, benachteiligten oft zu ethnischen Minderheiten gehörenden Teilen der Jugend. Also der jugendlichen Teil des „abgehängten Prekariats“ (Ebert Stiftung), wie neuerdings die eher peinliche politisch korrekte Formel lautet, wenn von Unterschicht oder Modernisierungsverlierern die Rede ist. Pech für die Jugendarbeit, (jedenfalls für die hauptberuflichen Pädagogen in den offenen Einrichtungen der kommunalen Jugendarbeit) ist nur: *Das ist die Hauptklientel*, vielleicht auch der Sozialpädagogik im Ganzen – jedenfalls ihr „Ernstfall“ (Nohl)! Und hier wird das Reden von der non-formalen Bildung leicht zur Augenwischerei, wenn es sich nämlich darum drückt von den *Voraussetzungen* von Bildung zu reden: Nämlich von Erziehung. „Eine Erziehung, die begreift, dass und wie das Subjekt befähigt werden kann, seine Sorge um sich selbst ernst zu nehmen und seine Existenz realisieren zu können, auch wenn sie verloren scheint“ (ebd. 78.) Denn der Zynismus der Gesellschaft im Umgang mit solchen Jugendlichen besteht gerade darin, sie *nicht* zu unterdrücken, sondern sie ihre eigenen Überflüssigkeit in jugendkultureller Autonomie selbst mit herstellen zu lassen. Deshalb sieht Winkler hier eine neue „Frontstellung“: „Man muss Gesellschaftlichkeit und Kultur den Individuen geradezu didaktisch präsentieren, damit diese sich eine Gesellschaft aneignen können, um sich dieser erwehren zu können und *substantiell* Autonomie für sich zu gewinnen, die ihnen *formal* schon angetan wurde“ (ebd. 63). Bildungskonzepte der Jugendarbeit, die jugendliche Autonomie einfach voraussetzen und sich um die Fragen sozialer Kontrolle drücken wollen, helfen hier nicht weiter. Neu ist die „Frontstellung“ freilich nicht. Es ist dieselbe, die schon Bernfeld als „Tantalussituation“ beschrieben hat. Für Jugendliche, die in einer Welt leben – oder zu leben glauben, in der es sich für sie gar nicht lohnt sei es Humankapital zu sammeln oder sich zu emanzipieren hilft weder eine bildungsorientierte Erziehung „durch Freiheit zur Freiheit“ weiter (so die Parole der wieder aktuellen emanzipatorischen Jugendarbeit) noch der neue Ruf nach Deutschlands strengsten Pädagogen (Bild). Das erste nicht, weil die sozialpädagogischen Freiraumsangebote nichts attraktives mehr haben, das zweite, weil den Sozialpädagogen die Macht und Strafmittel fehlen, die rund um Tantalus aufgestellt sind

---

<sup>1</sup> „ – die betrunkene Sozialpädagogik erzählt an der Bahnhofsecke, wie sie nach der Entlassung aus dem Arbeitsverhältnis immer tiefer stürzt, während die Klienten sie mit einer Kippe trösten“ (ebd.)

und vor denen sie kein Sozialpädagoge schützen kann, am wenigsten die, die so tun, als könnten sie's.

2. Was hat das mit Professionalisierung zu tun? Natürlich impliziert deshalb Soziale Arbeit, die sich nicht als Sozialtechnologie, sondern als Arbeit an der (Wieder)-Herstellung der Autonomie von Lebenspraxis versteht, immer auch eine Bildungstheorie. Solange aber ihre Theorie sich weitgehend auf allgemeine sozialwissenschaftliche Theorien oder „Gouvernementalitäts“-Theorien beschränkt, aber kaum über ausgearbeitete Theorien und Kasuistiken der „Konstellationswirkungen“ (S. Wronsky) ihres Handeln im Einzelfall verfügt, solange wird diese Bildungstheorie nicht explizit und empirisch; und solange kommt Soziale Arbeit über das „wissenschaftlich denken – laienhaft handeln“ nicht so recht hinaus. Ich kann also noch nicht so recht erkennen, was die Debatte über non-formale Bildung, wie sie etwa vom Bundesjugendkuratorium geführt wird, z.B. zur Zusammenarbeit von Schule und Sozialer Arbeit, schon zu einer professionelleren Sozialen Arbeit beiträgt. Die Debatte wird programmatisch geführt. Die ganzen bekannten Handlungsmaximen der Alltagsorientierten Sozialpädagogik seit dem 8. Jugendbericht werden darin beschworen: Klientennähe, Partizipation, Vernetzung, Empowerment etc.. Sie stellen sozusagen die sozialpädagogische Füllung des Begriffs der non-formalen Bildung dar. Aber sie werden ihrerseits eigentlich nicht gefüllt und zu pragmatischen Theorien begrenzter Reichweite klein gearbeitet, sodass es sich eher um eine Tautologie als um einen Erkenntnisgewinn handelt, hier von non-formaler *Bildung* zu reden.

Die Erarbeitung einer professionstheoretischen Wendung der sozialpädagogischen Bildungsdebatte müsste einerseits an die klassischen Tradition „sozialpädagogischen Denkens“ anknüpfen: an die auf Pestalozzi zurückweisenden Formel Paul Natorps, Sozialpädagogik sei die Aufgabe, die Bildungsbedingungen des Sozialen und die sozialen Bedingungen von Bildung als Einheit zu denken. Lebensweltorientierung sagt nichts anderes. Andererseits muss sie diese Formel unter der Voraussetzung buchstabieren, dass die professionelle Kernkompetenz „Bewältigung von Ungewissheit“ (Olk 1986) heißt. Sie kann also nicht, wie z.B. bei Natorp, als Gestaltung gemeinschaftlicher Lebensformen beschrieben werden. Es ist eine dreifach verschränkte Ungewissheit: Die Ungewissheit, angemessene Zugänge zu und Kooperation mit Adressaten zu finden; die Ungewissheit, die Themen und Gegenstände, die dieser Kooperation Ziele geben nicht setzen zu können, sondern im Arbeitsprozess finden zu müssen; und die Ungewissheit über die Chancen, fördernde Kräfte dafür in Lebensverhältnissen aufzuspüren, die sich bis dato als eher bildungsfeindlich, wenn nicht gar subjektzerstörend erwiesen haben. All diese Ungewissheiten treten beim sogenannten „abgehängten Prekariat“ in potenziierter Form auf. Gewiss ist nur eins: Dass es keine machtvollen und vollmundig verkündbaren Gegenstrategien gibt, sondern nur kleine und listige und geduldige: Genau Beobachten, Zuhören, verhandeln, aber standfest gegenüber Illusionen sein, achtsam auf Gelegenheiten wie auf Fallen etc., misstrauisch gegenüber eigenen Hoffungen und Wirkungen- das scheinen mir Tugenden einer sozialpädagogisch- professionellen Bildungsarbeit zu sein. Sie als kasuistisch konzipierte Theorie einer sozialpädagogischen Bildungs und Erziehungsarbeit zu entwerfen, die untrennbar verbunden ist mit rekonstruktiver „Forschung in eigener Sache“ (Thole/Cloos/Küster 2004) das wäre die Aufgabe. Ich sehe nicht, dass sie hinreichend geleistet wird.

3. Was sind praktische, sowie sozial- und bildungspolitische Konsequenzen aus der „wieder entdeckten oder aufgenötigten Bildungsaufgabe“, so wird drittens gefragt. Erst mal gar keine. Wer die Bildungsseite Sozialer Arbeit jetzt erst wieder entdeckt oder gar als aufgenötigt ansieht, wird Mittel und Wege finden sich auch weiter erfolgreich darum zu drücken. Allerdings ist richtig, dass die Bildungsseite unter den genannten Bedingungen neu zu buchstabieren ist. Damit meine ich, wie hoffentlich deutlich wurde, nicht, dass der Rhetorik Sozialer Gerechtigkeit nun eine Rhetorik der Bildungsgerechtigkeit an die Seite gestellt werden sollte. Auf der Ebene gerät man eher in die Falle, entweder von der Rhetorik des aktivierenden, investierenden Sozialstaates vereinnahmt zu werden, oder vom Jammerchor der Verteidiger des versorgenden Sozialstaates, die auch Bildung primär als Versorgungs- d.h. Fütterungsproblem begreifen. Der Falle kann nur entgehen, wer zunächst auf die Ebene

der kleinen Brötchen setzt: Auf handwerklich gut gemachte Sozialen Arbeit, die notwendig jene Bildungsseite einschließt; und auf solide, empirisch geerdete Theorie, die sichtbar macht, was Soziale Arbeit leistet.

Das sind mehr denn je Voraussetzungen dafür, dass Soziale Arbeit mit ihrem Verständnis von Bildung auch im politischen und fachpolitischen Raum ernst genommen wird. Denn eines ist klar: Neue Akzentuierung der Bildungsseite des Sozialen gehen einher mit dem, was Böhnisch/Schröer/Thiersch (2005) als „Entgrenzung“ der Sozialen Arbeit beschrieben haben – und die heißt im politischen Raum nun mal nicht erweiterte Zuständigkeit, sondern verschärfte Konkurrenz um Zuständigkeit. Die berühmte Frage nach der gleichen Augenhöhe stellt sich hier - und die lässt sich weder mit gesenktem, noch mit in die Wolken erhobenem Blick herstellen, sondern nur mit nüchternem Blick auf Problemlagen, Ressourcen und die Frage: wer kann was beitragen? D.h.: Unter „entgrenzten“ Bedingungen kann Soziale Arbeit nicht mehr allein bestimmen, was sie für professionell hält, sondern muss erreichen, es auch in den Augen der anderen zu sein (der Schulbehörden, Lehrer, Mediziner, Arbeitsagenten, Kultur- und Medienproduzenten, Kommunalpolitiker etc. und nicht zuletzt der Klienten, die diese Konkurrenz mit im Auge haben); ein schwieriger Spagat, weil es *gleichzeitig* um Anerkennung des „besonderen“ Beitrages Sozialer Arbeit für die „Gestaltung des Sozialen“ – neben anderen - geht, *und* um Anerkennung ihrer „Querschnittsaufgaben“ mit Einmischung in andere Zuständigkeitsfelder. Darin, beides zu verknüpfen ist Soziale Arbeit noch nicht professionell genug.

Für die Felder der „elenden“ Sozialen Arbeit dagegen bleibt ihre Zuständigkeit unbestritten. Das Problem dabei: Zum Teil sind die Felder elend, weil das so ist. Es scheint mir im Übrigen durchaus wahrscheinlich, dass deren Anteil wieder zunimmt; soziale Arbeit als Exklusionsverwaltung und soziale Kontrolle der Chancenlosen ist sicher nicht nur Vergangenheit. Auch ist wahrscheinlich, dass ein weniger versorgender und mehr „aktivierender“ und „investierender“ Sozialstaat zulassen wird, dass sich hier die Bedingungen weiter verschlechtern, während er dort, wo Investition in Humankapital lohnt, etwa in den Bereichen Elementarerziehung und Schule, vermutlich noch zulegen wird.

Das heißt nicht, dass keine Gegenwehr möglich wäre. Aber auch hier ist die Erfolgsbedingung Kooperationsfähigkeit und das heißt, die Erkenntnis, dass die Aufgabe der Elendsverwaltung keineswegs die Soziale Arbeit alleine trifft, sondern auch die Psychiatrie, die Pflegeberufe, die Polizei, auch Hauptschullehrer, Erzieherinnen und Administratoren deklassierter Stadtteile. Lebensweltorientierung ist hier nur glaubhaft, wenn sie nicht als sozialpädagogisches Monopol betrachtet wird. Aber auch Kooperation herzustellen, die Chancen schafft, der Elendsverwaltung Beine zu machen ist harte Arbeit.

## Literatur

- BMFSFJ (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht (on-line Version: [www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de))
- Böhnisch, L., Schröer, W., Thiersch, H. (2005): Sozialpädagogisches Denken. Weinheim und München
- Borst, E. (2006): die vermessene Bildung. In: Badawina u.a. (Hrsg.): Das Soziale gestalten. Wiesbaden, S.41 - 54
- Hornstein, W. (2004): Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Sturzenhecker, B./Lindner W. (Hrsg.) a.a.O. S. 15 – 34
- Olk, Th. (1986): Abschied vom Experten. Weinheim und München.
- Scherr, A. (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Weinheim/ München
- Sting, S./ Sturzenhecker, B.: Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Neuausgabe. Wiesbaden, S. 230 – 247
- Sturzenhecker, B./Lindner W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim/München 2004
- Thole, W., Cloos, P., Küster, E.U. (2004): Forschung „in eigener Sache“. In: Hörster, R. u.a.: Orte der Verständigung. Freiburg i.B., S. 66 - 88
- Winkler, M.: Kleine Skizze einer revidierten Theorie der Sozialpädagogik. In: Badawina u.a. (Hrsg.): Das Soziale gestalten. Wiesbaden, S.55 - 80