

C. Wolfgang Müller

Nachdenken über Jugendbildung

Das zweite Jahrzehnt unseres Jahrhunderts wäre eine gute Zeit, um neu über Jugendarbeit und Jugendbildung nachzudenken. Die alte Jugendbewegung hatte sich ja in großer Ferne zur Schule und ihren angestaubten Bildungsbegriffen positioniert. Nun aber, wo wir in den weiterführenden Oberstufen unserer Gymnasien in sozial und ethnisch durchmischten Einzugsbereichen am Ende unseres Lateins angekommen sind, wo wir nicht mehr so richtig wissen, ob und wie wir 'Unterricht' im herkömmlichen Sinne halten können und wo die zu Hilfe gerufene 'Schulsozialarbeit' in vielen Fällen zu unverstandener Hilfslehrerschaft oder Pausenclownerie verkommen ist, lohnt es sich, einmal auf neue Weise darüber nachzudenken, ob nicht erziehungswissenschaftlich legitimierte 'Bildung' und vielfältige Selbstbildungsprozesse der jungen Generation auf eine neue Weise zueinander finden und sich komplementär ergänzen könnten. Ich nenne eine Reihe von Gründen:

Unter der Hand hat die OECD mit ihrem ehrgeizigen „Programme for Interna-

tional Student Assessment“, das repräsentative Querschnitte von 15jährigen jugendlichen Schulbesuchern in 38 europäischen und außereuropäischen Ländern erfasst, den klassischen deutschen Bildungsbegriff über den Haufen geworfen. Dieser Bildungsbegriff war - modern gesprochen - input-orientiert: Der Bildungs-Kanon, das Curriculum wurde für jeden Schultyp und jedes Land und für jede Klassenstufe ministeriell festgelegt. Die Evaluation war eine Selbstevaluation der lehrenden Akteure. Sie geschah durch quantifizierende Noten, die nicht begründet werden mussten und die jeder vergleichenden Standardisierung und Validierung widerstanden, die aber Bildungskarrieren und Lebensschicksale prägten. Der Bildungsbegriff hatte eine enorme kognitive Schlagseite, emotionale, soziale und attitudionale Variablen des Unterrichtens als Prozess waren ausgespart oder wurden durch wenig aussagekräftige 'Kopfnote' verlächelt. Der eigentümliche Charakter des Unterrichtens als Prozess - als Lehr-Lern-Prozess - blieb unberücksichtigt. Es wurde vielmehr unterstellt, alles, was

gelehrt worden sei, werde auch gelernt oder könne gelernt werden. Und alles, was für ein Leben in Würde, Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Verantwortung gebraucht werde, sei Jahre vorher Gegenstand schulischer Lehre gewesen. Didaktik als stofflicher Teil von Lehre. Methodik als handwerkliche Umsetzung durch 'Männer der Praxis'.

Gegenüber diesem auf Schule bezogenen Bildungsbegriff und seiner Evaluierung - ich habe ihn bewusst karikiert, aber wie ich hoffe, nicht verfälscht - hat das nach Hunderten zählende Personal der seit dem Jahr 2000 in Wellen durchgeführten PISA-Studien sich auf eine operationale Definition eines gemeinsamen Bildungsbegriffs geeinigt, der - holzschnittartig gezeichnet - etwa so aussieht:

- Festgehalten unter vergleichbaren Umständen wird nicht das, was Lehrer in den jeweiligen Unterricht reingesteckt haben (Input), sondern was Schüler aus ihm rausgeholt haben (was hängen geblieben ist = Output, im Gegensatz zu Outcome).

- Da aber die Anwendungs- und Umsetzungs-Fertigkeiten genauso wichtig sind, wurden bestimmte Orientierungs- und Anwendungs-Fertigkeiten (etwa beim Lesen, im Rechnen mit eingekleideten Aufgaben, bei der Orientierung anhand von Stadt- und Fahrplänen) in vergleichenden Tests erhoben (Kompetenzen, wir sagten früher Fertigkeiten).

Zusammengefasst: eine Erweiterung des Bildungsbegriffs zu einem ganzheitlichen Konstrukt aus kognitiven, emotionalen, sozialen und attitudinalen (= habituell geworden, verhaltensmäßigen) Komponenten, die entweder gelehrt und gelernt oder aber beim Lehr-Lern-Prozess als einem interdependenten Kommunikationsprozess angeeignet worden sind.

Beispiel: Ob Mitgefühl (Empathie) situativ aufgrund genetischer Vorgaben gezeigt werden kann, hängt vom Lehr-Lern-Prozess ab. Gefühle als Fähigkeit, sie zu zeigen, sind nicht angeboren, sondern sie werden gelehrt und gelernt, um erwünschten Gedanken und Handlungen Dauer zu verleihen oder ihre Auftrittswahrscheinlichkeit zu erhöhen.

Das Bildungsmonopol der Schule ist gebrochen

Wir hören häufig die berechtigte Klage, dass bestimmte Lehrziele (besser Lehr-Lern-Ziele) an staatliche oder staatlich und kommunal geförderte und betriebene Einrichtungen gebunden seien und dass dabei die Jugendarbeit überhaupt nicht vorkomme bzw. dass Jugendbildung in eher allgemeinen und theoretischen Aussagen über Bildung in unserem Land als eigenständiger Begriff nicht auftauche. Das ist zwar richtig, aber es wäre eine Klage von gestern. Denn unter der gesamteuropäischen Hand ist der Bildungsbegriff aus dem Käfig staatlicher, regionaler und kommunaler Verfügungsgewalt ausgebrochen. Wenn man inter-

nationale Literatur durchblättert, dann finden sich neben formal education auch informal und non-formal education. Damit ist die klassische Enge intentionaler Bildungsprozesse durchbrochen. Es geht jetzt um die vielfältigen Lernmöglichkeiten:

- in zugelassenen Bildungsinstitutionen, die Abschlüsse zertifizieren (Schulen, Berufsschulen, Hochschulen und Universitäten).

- in lebensbegleitenden Einrichtungen non-formalen Lernens wie etwa Kindergärten, Volkshochschulen, Fahrschulen, im Sprachenunterricht und im museumspädagogischen Dienst.

- informelle Lernprozesse in der Familie, mit Gleichaltrigen, mit Arbeitskollegen und Nachbarn, auf Auslandsreisen und im Fernsehen.

In dieser erweiterten Systematik des Bildungsbegriffs (der jetzt als Lerngelegenheits-Begriff operationalisiert worden ist) gehört die Jugendarbeit/-bildung zur non-formal education. Und das, was in den informellen Gruppen, die wir stiften, an Kommunikationsprozessen unter Gleichaltrigen und Gleichgestellten (den Peers) geschieht, kann (muss nicht) informal education sein oder werden. Wir müssen es nur geltend machen, dokumentieren und begründen.

Bei diesen Überlegungen brachte mich eine Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums „Zur Neupositionierung von Jugendpolitik: Notwendigkeit und Stolpersteine“ ins Grübeln: Wer über Jugendpolitik spricht und schreibt, der muss etwas über ‚die Jugend von heute‘ wissen. Da sind wir vergleichsweise gut aufgestellt:

- Mit dem DJI in München und seinen Zweigstellen in Leipzig und Halle,

- durch die regelmäßigen Jugendberichte der Bundesregierung erstellt durch Expertenkommissionen,

- mit einer Fülle von empirischen Untersuchungen zu Einzelfragen.

Allerdings werden wir in Bälde aufgrund der demographischen Entwicklung zu wenige Jugendliche haben. Und die gegenwärtige Generation hat es schwer: Leistungs- und Zeitdruck, Sorge, nicht einsteigen zu können, Angst vor dem Abstieg gemessen an den Eltern, geringe Planbarkeit der Zukunft, gefühlte Perspektivlosigkeit des unteren Drittels etc.

Also: Wir wissen eine Menge. Aber was können wir tun? Das BJK empfiehlt der Politik - in diesem Fall der Bundesregierung - lauter Dinge, die wir im fachpolitischen Diskurs schon seit Jahren - um nicht zu sagen seit Jahrzehnten - empfohlen, angemahnt, gefordert haben:

- (1) Jugendpolitik als
 - Querschnittsaufgabe der unterschiedlichen und sachlichen und räumlichen Dimensionen politischen Handelns;
 - Schutz- und Unterstützungspolitik;
 - Befähigungspolitik;
 - Generationenpolitik.
- (2) Jugendbildung als
 - Berufsbildung und Qualifikation;
 - Teilhabepolitik.

Die Stellungnahme des Kuratoriums verweist auf die UN-Konvention über die Rechte des Kindes, wonach es eine enge Wechselbeziehung zwischen Teilhabechancen und konkreter Teilnahme gibt: Personen, die von Teilhabechancen ausgeschlossen sind (oder werden), haben keine Chancen, Kompetenzen zu entwickeln, die sie zur aktiven Teilnahme befähigen. Wir können das deutlich bei Subkulturen von Langzeitarbeitslosen beobachten, die längst aufgegeben haben,

sich noch Chancen bei der Teilnahme am Arbeitsprozess auszurechnen. Teilhabechancen beziehen sich nicht nur auf die ausrechenbaren Steuerbelastungen der gegenwärtig jungen Generation, sie beziehen sich auf alle noch ungeborenen Generationen und auf das Missverhältnis finanzieller Ausstattungen im Lebenslauf.

Insbesondere der zuletzt genannte Problembereich wirkt auf den ersten Blick utopisch. Andererseits haben wir in den letzten 20 Jahren erleben können, wie utopisch klingende Forderungen in der Gleichstellungspolitik und der Gendergerechtigkeit in einem Grade verwirklicht worden sind, den sich unsere Mütter - meine Mutter - nicht hätten vorstellen können. Sie ist 1890 geboren worden.

Literatur

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2000

Europäische Kommission: Weißbuch zur Allgemeinen und Beruflichen Bildung. Lehren und Lernen auf dem Weg zur Kognitiven Gesellschaft. Brüssel 1996

Hurrelmann, Klaus, (Hg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Die 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt 2010

Internetquellen

BJK: Zur Neupositionierung von Jugendpolitik: Notwendigkeit und Stolpersteine. 2009.

www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_1_stellungnahme_jugendpolitik.pdf

[Zugriff: 18.05.2010]

Autor

C. Wolfgang Müller, Jg. 1928, Prof. Dr. emerit., lehrte und lehrt an der TU Berlin und bekam von der Universität Siegen die Ehrendoktorwürde verliehen. Seine Schwerpunkte sind insbes. Methoden der Sozialen Arbeit, Methoden der empirischer Sozialforschung und Geschichte der Sozialen Arbeit.