

Prof. Dr. Günter J. Friesenhahn  
Fachhochschule Koblenz  
Finkenherd 4  
56075 Koblenz  
mail [friesenhahn@fh-koblenz.de](mailto:friesenhahn@fh-koblenz.de)

Bildung: Ein Privileg für alle!  
Vortrag für die internationale Fachtagung  
“Lernen in und außerhalb der Schule“  
Apprendre à et au-delà de l’Ecole  
Mondorf-les-Bains, 23.Mai 2003

## **1. Einleitung**

In allen europäischen Ländern hat die PISA-Studie eine Diskussion um die Leistungsfähigkeit der staatlichen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen entfacht. Diese Diskussion drängt die Erkenntnis in den Hintergrund, dass wir es insgesamt mit einer gesellschaftlichen Transformation zu tun haben, die mit dem Begriff Wissensgesellschaft gekennzeichnet wird. In der Wissensgesellschaft, so Bonß (2003), wird die Wissenschaft zur treibenden gesellschaftlichen Kraft. Für die Zuweisung des sozialen Status wird die Verfügung über Wissen und nicht so sehr der Besitz an materiellen Gütern relevant. Wissen muss lebensbegleitend, kontextabhängig immer wieder neu erworben werden. Die Einsicht in diese Tatsache lebenslangen Lernens gehört heute zur Grundlage der Normalbiographie und dies macht deutlich, dass vieles, was wir lernen (müssen) außerhalb der Schule geschieht.

Sinnsprüche wie: >Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr< gehören der Vergangenheit an. In dieser Situation, in der die Bedeutung des lebenslangen Lernens, des Wissenserwerbs zu einem pädagogisch und gesellschafts-politisch relevanten Thema wird, geraten die pädagogischen Institutionen (mal wieder) in die Kritik.

Zusammengefasst und verkürzt:

Der Elementarbereich, also der Kindergarten sieht sein Leitbild in der Betreuung - und nicht in der Bildung. „Der Kindergarten sollte vor allem ein spannungsfreies und unterhaltsames Milieu sein. Lernen, wenn überhaupt, sollte spontan und unbemerkt zustande kommen“(Elschenbroich 2002, S. 19).Lernen und Bildung werden gleichgesetzt mit „Leistungsanspruch“ – und der hat in Deutschlands Kindergärten nichts zu suchen.

Die Schule ist zu einer Qualifikations- und Selektionsinstitution ausgebaut worden. Fachwissen, was bald veraltet sein wird, bestimmt die Lehrpläne,

die Methoden sind veraltet, die Lehrer frustriert, soziales Lernen kommt zu kurz.

In Deutschland wird zudem aus unterschiedlichen Gründen über die Einführung von Ganztagschulen debattiert. Als Regelangebot ist diese Schulform gesellschaftlich und politisch zur Zeit nicht durchsetzbar, auch wenn einige Bundesländer wie Rheinland-Pfalz Sonderprogramme auflegen: Die Ganztagschule wird u.a. deswegen kritisch betrachtet, weil man in dieser Organisationsform einen Übergriff des Staates auf die Familie vermutet. Dass Familie nicht per se der Hort glücklichen (Kinder-)Lebens, ist, dass die Familie in der modernen Gesellschaft mit einer Reihe von Funktionsausfällen zu kämpfen hat, wird dabei gerne übersehen. Erstaunlicherweise nimmt man auch kaum zur Kenntnis, dass in anderen Ländern diese Organisationsform von Schule eine Selbstverständlichkeit ist.

Aber die Diskussion macht insgesamt deutlich, dass eine Neuorientierung, Neuvermessung der Konzepte, Formen und Institutionen der Erziehung und Bildung notwendig wird. Zu konstatieren ist eine Verlagerung von Bildungs- und Sozialisationsaufgaben aus der Schule in Einrichtungen der Jugendarbeit. „Bildung (wird) aber nicht nur in formellen Bildungseinrichtungen erworben, sondern Bildung und Kompetenzerwerb finden auch in der alltagsnahen sozialen Umwelt, in der Kinder, Jugendliche und Erwachsene aufwachsen, leben und arbeiten, statt“ (Tippelt 2003, S. 40) und dieser Bereich kommt ohne Lehrer, Methodik und Didaktik aus.

## **2. Terminologie des Fachdiskurses**

### **2.1. Erziehung**

Es gehört zu den Eigenheiten deutscher Pädagogik, dass zwischen Erziehung und Bildung unterschieden wird. Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ein Angebot, so hat es der Soziologe Luhmann einmal formuliert. Die jeweils inhaltliche Fassung der Begriffe ist z.T. sehr unterschiedlich. Eine konsensfähige Definition ist nicht in Sicht. Aber es gibt Tendenzen: So wird >traditionell< unter Erziehung ein Prozess verstanden, in dem Erwachsene mit bestimmten Intentionen und Zielen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen einwirken. Ziele sind dabei: Umfassende Förderung, das Erlernen von Kulturtechniken, die Übernahme von geltenden Normen und Haltungen vor allem die Anpassung an die bestehende Gesellschaft. Dieser Erziehungsbegriff wird seit den 60er/70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts konfrontiert mit einer Auffassung, die das Verhältnis Erziehung und Gesellschaft und das Verhältnis Erwachsene und Kinder/und Jugendliche kritischer betrachtet. Partnerschaftlichkeit im Umgang, Mitgestaltungsmöglichkeiten an Erziehungsprozessen und auch die Infragestellung von Zielvorstellungen bestimmen heute das Bild. Da überrascht es sicher auch nicht, dass in der 13. Shell-Studie aus dem Jahre 2000 erwähnt wird, dass das Ver-

hältnis der Kinder zu ihren Eltern aus der Sicht der Kinder partnerschaftlich genannt wird. „Sie erleben mehrheitlich ihre Eltern als Partner, die sich viel Mühe geben, sie zu unterstützen und zu beraten - und dies auf längere Zeit als früher“ (Shell 2000, S. 14).

## **2.2. Bildung**

Während der Begriff Erziehung in seiner traditionellen Form immer auch Anpassung bedeutete, immer auch ein Herrschaftsverhältnis darstellte, versteht man unter Bildung etwas anderes.

Der Begriff „Bildung“ stammt in seiner jetzigen Form aus dem Zeitalter der Aufklärung. In der Zeit, als sich das Bürgertum in Deutschland gegenüber Adel und Klerus emanzipierte wird „Bildung zum Leitbegriff einer gesellschaftlichen Bewegung, in der Freiheit und Autonomie der Bürger, ihr Verständnis von Individualität und Persönlichkeit ausgedrückt wird“ (Tenorth 1986, S.10). Bildung wendet sich gegen die Vereinnahmung der Menschen für gesellschaftliche, politische oder ökonomische Zwecke. Allgemeine Bildung war nicht gekoppelt an unmittelbare gesellschaftliche Brauchbarkeit und praktische Verwendung des Gelernten.

Selbstbestimmung und Befreiung aus Gewalt- und Herrschaftsverhältnissen sowie Emanzipation sind die großen Ziele.

Der Ruf nach (Chancen-)Gleichheit verweist dabei auf die gesellschaftliche Ebene, die Auffassung, dass jeder Mensch sich bildet, also Subjekt dieses Vorgangs ist, auf die individuelle Ebene. Und diese dialektische Verknüpfung von Gesellschaft und Individuum ist charakteristisch für den Bildungsbegriff. In den Worten des Sozialphilosophen Max Horkheimer: Bildung ist so sehr Bildung des äußeren Ganzen, wie gerade damit seiner selbst.

Zusammengefasst: Mit dem Begriff Bildung verbindet sich der Gedanke an Befreiung aus Gewaltverhältnissen, an die Humanisierung der Gesellschaft. Es geht um gesellschaftliches und pädagogisches Handeln auf der Grundlage der Vernunft. Leitend dabei ist die Annahme, dass jedes Individuum einen Anspruch auf pädagogische Unterstützung bei der Entwicklung seiner Persönlichkeit hat. Mit dem Konzept Bildung ist immer ein kritischer Impuls verbunden, der die Sachverhalte, so wie sie sind nicht einfach hinnimmt, sondern nach Begründungen, Legitimation und Alternativen fragt. Kritik heißt konstruktiv gewendet: Die Konfrontation der Gesellschaft mit ihren besseren Möglichkeiten, also den Möglichkeiten, die in der Gesellschaft, im Gemeinwesen selbst liegen, die vielleicht verschüttet sind, nach denen man suchen muss. Verantwortliche der Bildungsarbeit können aber heute nicht mehr als „Besserwisser“ auftreten, die >den Plan in der Tasche haben<, und die relevanten Bildungsgüter auftischen. Die Jugendlichen wollen und müssen mehr Verantwortung für ihre Bildungsprozesse übernehmen, sie entscheiden über den Sinn von Angeboten maßgeblich mit.

Das, was Bildung ausmacht, ist schwer zu definieren und so wundert es nicht, dass in den letzten Jahren statt von Bildung oft von (beruflicher) Qualifikation die Rede war.

Die ehemals scharfen Konturen zwischen Bildung und Brauchbarkeit scheinen sich heute aber zunehmend zu vermischen, je plausibler die These wird, dass das zeitgemäß „gebildete“ Subjekt zugleich auch das „gesellschaftlich brauchbare“ sein könnte (Lersch 1996, S. 229).

### 2.3.Lernen

>Also lautet der Beschluss, dass der Mensch was lernen muss<, so heißt es sinngemäß bei dem Humoristen Wilhelm Busch. Der Mensch muss lernen, weil er keine Instinkte hat, die ihn auf bestimmte Verhaltensweisen festlegen. Die Pädagogische Anthropologie ging gerne davon aus, dass der Mensch erziehungsbedürftig ist, der Erziehungswissenschaftler H. Giesecke hat vor 25 Jahren gekontert und konstatiert, der Mensch sei lernbedürftig, d.h. dass *Lernen* der Oberbegriff aller pädagogischen Bemühungen sei. „Wir Pädagogen betrachten den Menschen als ein Wesen, das erst durch Lernen wirklich zum Menschen wird“ (Giesecke 1991, S. 47).

Lern- und Bildungsprozesse von Kindern- und Jugendlichen gehorchen keiner institutionellen Logik, d.h. auch sie haben keinen exklusiven Ort. Kompetenzentwicklung und Lernerfolge lassen sich also nicht auf Schulstunden im 45 Minuten Takt reduzieren und spiegeln sich auch nicht im Notenspiegel von Zeugnissen wider (Rauschenbach 2002, S. 503).

„Menschen sind lernfähig und lernwillig, aber meist nicht so und nicht dann, wenn andere es wollen, sondern wie sie selber es für richtig halten“ (Siebert 2002, S.12). In der Jugendarbeit geht es m.E. meist nicht um Erziehung, sondern darum, Lernanlässe und Anreize für Bildungsprozesse zu schaffen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Lernen kein linearer Prozess ist, der durch die Lehrenden/Fachkräfte der Sozialen Arbeit alleine bestimmt wird. Lernen ist mehr als die Verhaltensveränderungen aufgrund von Reizen. Lernen ist Aneignung, Umwandlung, Bewertung und Verwertung von Informationen. Die Vorstellungen, wie man lernt, sind vielfältig und reichen von der Konditionierung, über Lernen am Modell und Beobachtung bis hin zum selbstorganisierten Lernen. Im Anschluss an den Konstruktivismus kann Lernen verstanden werden als selbstgesteuertes Entstehen und Verändern von Wissensstrukturen verstanden, als

- Konstruktion von Wirklichkeit (biografisch entstandenen konsensfähige und brauchbare/viable Konstrukte bzw. Deutungen),
- als Dekonstruktion (wenn gewohnte Wahrnehmungen und Deutungen nicht mehr brauchbar sind) oder als

- ➔ Rekonstruktion (man muss das Rad nicht neu erfinden, das Erlernen von Inhalten muss die disziplinäre Struktur eines Sachgebietes zur Kenntnis nehmen) (vgl. Siebert 2001).

Außerschulisches Lernen, vor allem mit Jugendlichen muss an der Lebenswelt der Jugendlichen ansetzen, muss die Jugendlichen beteiligen. Der Unterschied einer solchen Auffassung, in der Lernen als Aneignungsprozesse und nicht als Instruktion verstanden wird, kann folgendes Bild verdeutlichen. Ich werde zum Essen eingeladen. Im ersten Fall erwartet mich ein reichhaltiges Büffet: ich esse, was ich will, im zweiten Fall erwartet mich ein Menu, dessen Speisefolge festgelegt ist

### **3. Der Fachdiskurs im öffentlichen Kontext**

Das Thema Erziehung und Bildung und Lernen rückt, wie wir gesehen haben, wieder verstärkt in den Blick öffentlichen Interesses.

Wir leben in einer Zeit, in der das, was an deutschen Schulen vermittelt und gelernt wird, international gesehen nur noch zweit oder drittklassig zu sein scheint, in der Jugendliche nicht mehr wissen, was sie mit dem in der Schule erworbenen Wissen anfangen sollen und in der eine Vielzahl von Lebensformen und -entwürfen gelebt wird. Verbindliche soziale Normen und Orientierungen sind unter die Räder des Zeitgeistes gekommen und haben konkurrierenden Meinungen und Trends Platz gemacht, gut ist, was gefällt und Spaß macht. Eindeutigkeit in Bezug auf Wertvorstellungen ist heute weniger denn je zu haben. Es gibt kaum eine Instanz, die eindeutig sagen kann, was richtig oder falsch, gut oder böse etc. ist

Der jeweilige Standpunkt bestimmt die Sicht und die Wahrnehmung der Wirklichkeit. Man kann dieser Entwicklung weinerlich begegnen und >den guten alten Zeiten< nachtrauern: Früher war alles besser – wovon ich übrigens nicht überzeugt bin.

Man kann zumindest die alten Tugenden wieder wachrufen, so denken sicher viele. Aber kann man wirklich mit den Maßstäben, mit den pädagogischen Überzeugungen und mit den Pädagogen von gestern die Kinder und Jugendliche auf die Zukunft vorbereiten? Dennoch: Der Ruf nach Autoritäten, die für Orientierungen und Werte sorgen sollen, die die Jugendlichen wieder in den Griff kriegen sollen, erschallt wieder lauter. Grenzen setzen, Orientierungen verkünden scheint das verlockende pädagogische Programm zu sein in einer Zeit, in der auf der politischen Bühne der Wegfall nationalstaatlicher und vor allem wirtschaftspolitischer Grenzen als zukunftsweisend gilt.

Die Frage, die sich hier stellt, ist die nach der gesellschaftlichen und moralischen Legitimation pädagogischer Eingriffe.

Die Begründung für pädagogisches Handeln liegt in der sozialen Wirklichkeit, in der „Entwicklungstatsache“ des Kinder- und Jugendlebens (vgl. Ha-

fenegger 1996,S. 15). Kinder brauchen Unterstützung. Traditionelle Pädagogik unterliegt oft normativen Begründungen und sieht ihren Ansatzpunkt weniger in der Wirklichkeit der Jugendlichen, sondern in der traditionellen Version trachtet die Pädagogik danach, den Übeln der Gesellschaft durch Erziehung abzuhelpen (vgl. Hafenegger 1996, S.13).

Aufwachsen einerseits und Lebensgestaltung (in allen Altersphasen) andererseits stellen spezifische Anforderungen an das Individuum dar, die als zentrale Entwicklungsaufgaben zu bewältigen sind. Kinder, Jugendliche und Erwachsene haben spezifische und altergemäße Bildungs-, Lern- und Freizeitansprüche, denen professionell begegnet werden muss. Bildungs- und Freizeitarbeit, in den Bereichen Familienbildung, Kinder- und Jugendarbeit, Erwachsenenbildung hat ihren zentralen Focus in den Interessen und Bedürfnissen ihrer AdressatInnen.. Der beschleunigte technische, gesellschaftliche, politische und sozialpolitische Wandel vollzieht sich auf verschiedenen Ebenen (lokal, regional, national, europäisch und global) und ist mit grundlegenden Veränderungen verbunden, denen sich Individuen und Gesellschaft zu stellen haben. Bisher bekannte soziale Problemlagen, z.B. Armut, Arbeitslosigkeit, soziale Ausgrenzung, Diskriminierung sowie die Gesellschaft strukturierende Kategorien wie z.B. Gender, Ethnie, Alter, Herkunft, Verfügung über soziales und kulturelles Kapital, Gesundheit/Krankheit verlieren nicht an Bedeutung, sondern treten in weniger klar strukturierten Mustern auf. Dabei geht es auch um die politische Deutung und die adäquaten politischen Rahmenbedingungen als Antwort auf den beschriebenen Wandel. Veränderungen und der beschleunigte Entwicklungsprozess z.B. in familiärer, beruflicher, räumlicher, finanzieller Hinsicht führt zu Orientierungs- Sinn- und Lebenskrisen, die potentiell alle Personen betreffen können. In dieser skizzierten Entwicklung liegen Bezugspunkte für Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, also auch für die Sozial- und Jugendhilfe.

Bildung, Lernen, Erziehung, Unterstützung, Bereitstellung von sozialen und materiellen Ressourcen, Begleitung, Beratung, das Arrangieren von Lebenswelten, Planung, Öffentlichkeitsarbeit, Information und Intervention sind die zentralen Handlungsformen einer Jugend- und Sozialarbeit, die ihren Adressaten Lernmöglichkeiten eröffnet, die eine gelingende Lebensgestaltung ermöglicht (vgl. Thimmel 2003). An der Bewältigung dieser Aufgabe müssen verschiedene pädagogische Institutionen und unterschiedliche soziale und pädagogische Professionen mitwirken.

In diesem Kontext werden die Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen mit neuen Ansprüchen konfrontiert, die sie z.T. überfordern. In einer „Erwartungsinflation“ werden Schulen für alles, was an Ausfällen und Abweichungen öffentlich diskutiert wird, zuständig gemacht. Schule war nie eine rein pädagogische Einrichtung, ihr ging es immer auch um Selektion und Quali-

fikation. Sie ist zu einem „Mittel zum Zertifikatserwerb“ geworden“ (vgl. Lersch 1996 S. 223). Für die Schule wird eine Neubesinnung auf Erziehung, und nicht nur auf Stoffvermittlung gefordert. Nachdem sich das Schulsystem über Jahre hinweg als Qualifizierungsinstanz verstanden hat, wird mittlerweile die Vermittlung von soft skills (Übernahme von Verantwortung, Erarbeiten und Leben nach Regeln etc.) ganz groß geschrieben. Dies scheint logisch zu sein, besonders mit Blick auf die letzten Jahre, in denen Bildung oft mit purer beruflicher Qualifikation gleichgesetzt wurde.

Der Elementarbereich, also im wesentlichen der Kindergarten, ist in Deutschland Teil der Jugendhilfe und nicht Teil des Schulsystems, d.h. dieser Bereich reklamiert für sich, soziales Lernen zu fördern und Betreuung der Kinder zu garantieren. Gezielte Förderung oder Leistungsanforderungen sind in diesem Bereich nicht vorgesehen und gehören auch nicht zur beruflichen Identität und zum Professionsverständnis der dort arbeitenden Erzieherinnen und Erzieherinnen.

Die „Jugendhilfe hat rechtlich gesehen keinen eigenständigen Bildungsauftrag, sondern nur einen Auftrag der kompensierenden Förderung familialer Erziehung“ (Hebenstreit-Müller/Müller 2001, S. 534). Forderungen lauten hier u.a. dies zu ändern, um den Elementarbereich – wie in anderen Ländern auch – zum Fundament des Bildungssystems zu machen. Dazu gehören auch: „Einführung der Begriffe Erziehung und Bildung statt Pflege und Betreuung als Kernaufgaben aller Kitas“ (Hebenstreit-Müller/Müller 2001, S. 536).

Ein weiterer Aspekt verdient hier noch Beachtung:

Auf der einen Seite hat das Erziehungs-, Bildungs-, und Sozialsystem in den letzten beiden Jahrzehnten eine quantitative beachtliche Expansion erfahren. Mit Konzepten, die sich an der Lebenswelt der Adressaten, an community education oder empowerment, orientieren, löst sich Pädagogik und Soziale Arbeit aus herkömmlichen institutionellen Schranken. Sie wird universal und durchdringt die Lebenswelt der Adressaten. Pädagogik und Soziale Arbeit werden zu normalen Begleitern bei der Lebensgestaltung. Kritiker sprechen hier von einer „Pädagogisierung aller Lebensbereiche“ (vgl. Krüger 1995 S. 323). Pädagogik ist dauernd präsent, aber gleichzeitig in ihrer unaufdringlichen Haltung auch unsichtbar. Es ist schwer – vor allem von außen – Pädagogik und Soziale Arbeit in Tätigkeitsmerkmalen zu definieren. Pädagogisches Wissen gilt nicht als exklusives Expertenwissen, schließlich kann jeder erziehen und helfen.

Pädagogik und Soziale Arbeit verlieren normativ, faktisch und sprachlich ihre Reputation, weil sie nicht einlösen können, was die Gesellschaft von ihnen fordert, nämlich rationale Orientierung schaffen, Eindeutigkeit und Verlässlichkeit herstellen, Anpassung gewährleisten.

Jeder meint mitreden zu können und kritisches, nachdenkliches Expertenwissen wird in der Öffentlichkeit immer weniger nachgefragt (vgl. Winkler

1992). Stattdessen mutieren des Kanzlers Gattin und TV-Moderatoren zu Erziehungsratgebern.

Auch für die Jugend- und Sozialarbeit ist es schwierig Fachlichkeit auszuweisen, allzu oft agieren Sozialarbeiter/Sozialpädagogen in der Nähe zu „Jedermannstätigkeiten“, etwa wenn sie im Jugendhaus einfach nur da sind, mit den Jugendlichen ein Zeltlager durchführen oder sie zu einem großen Sportereignis begleiten.

## **5. Professionelle, Beteiligte des außerschulischen Lernens von Kindern und Jugendlichen.**

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass sich die Sozialarbeit/ Sozialpädagogik im Umbruch befindet. Veränderungen ergeben sich z.B. bei der Ausdifferenzierung sozialer Berufe, im Hinblick auf die Ausbildungsgänge, die Berufsfelder, die Adressatengruppen.

Hinzukommen im Zuge neoliberaler Gesellschaftsvorstellungen Privatisierungstendenzen sozialer Dienste, ein ungeklärtes Berufs- und Rollenverständnis, was sich u.a. durch die Konkurrenz zu anderen Sozialen Berufen (Pfleger, Sozialassistent u.ä.) ergibt.

Schließlich ist zu erwähnen, dass auch die Adressaten veränderte Ansprüche haben (Partizipation statt Behandlung, Empowerment statt Hilfe von anderen) was dazu führt, dass die Fachkräfte der Jugend- und Sozialarbeit ihre Handlungsmöglichkeiten immer wieder neu bestimmen müssen.

Sieht man sich die Geschichte der Sozialen Arbeit und der Pädagogik als Beruf an, kann man mit Rauschenbach (1991) vier Aspekte/Etappen unterscheiden.

- Verberuflichung
- Verfachlichung
- Akademisierung
- Professionalisierung

Mit Verberuflichung beschreibt er die Zunahme der Beschäftigten in sozialen Arbeitsfeldern, die für ihre Arbeit Geld erhalten.

Verfachlichung beschreibt die Tatsache, dass in sozialen Arbeitsfeldern ein hoher Anteil einschlägig sozial-pädagogisch ausgebildeter Menschen tätig ist.

Akademisierung macht deutlich, dass das Personal in sozialen Arbeitsfeldern nach wissenschaftlichen Standards im tertiären Bereich des Bildungswesens ausgebildet wird.

Professionalisierung schließlich beschreibt den Prozess, in dem Fachkräfte der sozialen Arbeit/Sozialpädagogik –und nicht etwa Juristen, Mediziner,



Soziologen und Psychologen) als kompetent für die Erbringung von sozialen und pädagogischen Leistungen angesehen werden.

Es geht zum einen um klar umgrenzte Berufsfelder, also um standespolitische Ziele. Zum anderen geht es auch um professionelle Standards und um die professionsspezifische Ethik. Anders ausgedrückt. Was wissen, können und sollen Fachkräfte der Jugend- und Sozialarbeit um die pädagogische Praxis in einer sich ständig verändernden Welt zu bewältigen?

Zunächst einmal ist dabei zu klären, wer mit welcher Ausbildung und mit welchen Abschlüssen in diesem Feld arbeitet. In Deutschland gibt es die Arbeitsmarktstatistiken, die dabei helfen können.

Unter der Berufskennziffer 86 wurden bisher „sozialpflegerische Berufe“ subsumiert. Seit 1993 wird diese Rubrik mit „soziale Berufe“ bezeichnet. „In beiden Fällen werden in der amtlichen Statistik jedoch alle erwerbstätigen Personen zusammengezählt, die in diesem Bereich, unter Umständen, auch ohne Ausbildung berufstätig sind“ (Rauschenbach 1996, S. 522).

Im Kern geht es bei dieser Personengruppe um Menschen, die eine einschlägige Ausbildung absolviert haben, also etwa auf der Fachschulebene als Erzieher, auf der Fachhochschulebene als Diplom-Sozialarbeiter/Diplom-Sozialpädagoge oder an der Universität als Diplom-Pädagoge mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik. In diese Kategorie gehören aber auch Altenpfleger, Familienpfleger, Kinderpfleger oder angrenzende Berufe wie Heilpädagogen. Erkennbar ist, wie schwierig die Abgrenzung ist.

Deshalb schlagen unter anderem Cloos/Züchner (2002) vor, sozialpädagogische Kernberufe zu identifizieren, also Personen, die für die Soziale Arbeit ausgebildet sind, also „im engeren Sinne SozialarbeiterInnen, ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, KinderpflegerInnen und Diplom-PädagogInnen mit Schwerpunkt Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ (S.706; vgl. auch Küster 2000). Dabei ist eben zu berücksichtigen, dass der Mehrzahl der Fachkräfte unterhalb der Akademikerqualifikation ausgebildet wird. „Erwerbstätige mit Abschluss an einer Berufsfachschule oder Fachschule stellen etwa zwei Drittel des Personals, der Anteil der AkademikerInnen hat sich mit leicht steigender Tendenz zuletzt auf rund 17% eingependelt“ (Cloos/Züchner 2002, S. 721).

Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass in Bereichen wie dem Jugendamt, den Erziehungshilfen, der Beratung aber auch der Jugendarbeit ein vergleichsweise hoher Akademisierungsgrad anzutreffen ist. „Bereiche wie die Altenhilfe, die Behindertenhilfe oder der Bereich der Kindertageseinrichtungen sind nahezu >akademikerfrei<“ (Cloos/Züchner 2002, S. 721).

Betrachtet man die Rubrik „soziale Berufe“ in zeitlicher Hinsicht, kann man einen enormen Zuwachs an Personal feststellen. „So hat sich innerhalb von 40 Jahren die Zahl der dort Tätigen allein im Westen Deutschlands von 96.000 (1961) auf 931.000 (2000) verzehnfacht....1999 konnten in Deutschland knapp 700.000 Erwerbstätige in den sozialpädagogischen Kernberufen

gezählt werden. Die Erziehrinnen stellen hier mit über 400.000 Beschäftigten die größte Gruppe, gefolgt von den SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen mit 223.000 Erwerbstätigen....Die Berufsgruppen im Umfeld der Sozialen Arbeit umfassen mit mehr als 700.000 Beschäftigten ungefähr genauso viel Personen wie die „Sozialpädagogischen Kernberufe“ (Cloos/Züchner 2002, S. 709ff).

Die Kinder- und Jugendhilfe stellt quantitativ das größte Arbeitsfeld für Mitarbeiter in der Sozialen Arbeit, der größte Teil davon arbeitet in Kindertageseinrichtungen. Die Kinder- und Jugendarbeit ( z.B. in Jugendzentren, Jugendtagungsstätten, pädagogische betreute Spielplätze, Jugendkunstwerkstätten, Kinder- und Jugendbüros) ist prozentual auch enorm gestiegen. „Insgesamt hat sich... seit 1974 die Beschäftigtenzahl in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit in den alten Bundesländern nahezu verdoppelt von 13.462 auf 26.973. Dieser Personalzuwachs verdankt sich insbesondere auch der Expansion der Jugendzentren und- Freizeiteinrichtungen“ (Thole 2000, S. 174).

Aber auch in diesem Bereich gilt: „Der Anteil derjenigen, die statistisch ausgewiesen fachlich einschlägig für die Handlungsfelder der außerschulischen Pädagogik formal qualifiziert sind, erreicht immer noch nicht die 40% Marke“ (Thole 2000, S. 177). Mit Blick auf die Inhalte kann man feststellen

Seit der Einführung der Ausbildungsgänge an Universitäten und Fachhochschulen (1969/71)sind zwei Hauptentwicklungen zu verzeichnen:  
eine stärker wissenschaftliche Orientierung und  
eine Verschiebung hin zu einem sozialwissenschaftlichen Paradigma

Vorher waren die Ausbildungsgänge sehr viel pragmatischer orientiert und auf praktische soziale Bedürfnisse ausgerichtet. Seit der Reform wurde das Ausbildungsziel weiter gefasst: Das Studium soll die wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Natur des Menschen und die menschliche Gesellschaft für die Sozialarbeit/Jugendarbeit verfügbar machen und dazu befähigen, diese Erkenntnisse durch selbstreflexives Denken und Handeln praktisch umzusetzen. Das Studium möchte einen umfassenden, ganzheitlichen Ansatz vermitteln. Es besteht Übereinstimmung darüber, die 'Erstausbildung' in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik generalistisch zu orientieren und Spezialisierungen der postgradualen Weiterbildung und Aufbaustudiengängen zu überlassen. In einigen Institutionen ist die Ausbildung fächerorientiert.

Als Fächer werden Psychologie, Soziologie, Sozialpolitik, Recht, Pädagogik und natürlich Sozialpädagogik (deren Geschichte, Theorien, Organisation und Institutionen, Methoden und Strategien) angeboten. Zusätzlich zu diesen Fächern werden an einigen Fachhochschulen - in unterschiedlichem Ausmaß - Kunst, Theater, Sport, Musik oder Sprachen angeboten

In anderen Einrichtungen ist die Ausbildung an bestimmten Problemstellungen und beruflichen Zielen der Jugendarbeiter orientiert. Anstelle von Fächern gibt es hier Lernbereiche, z.B. gesellschaftliche, geschichtliche und politische Voraussetzungen von Sozial- und Jugendarbeit, menschliche Entwicklung und soziale Systeme, Arbeitsformen und Strategien, Institutionen und Organisationsformen Sozialer Arbeit, gesellschaftliche Institutionen und deren politische, normative und rechtliche Grundlegung.

In (fast) allen Studiengängen haben die Studierenden die Möglichkeit, Jugendarbeit als Schwerpunkt zu wählen (vgl. Friesenhahn/Seibel 1995)

Kinder-, Jugend- und Sozialarbeit, die außerhalb der Schule Lern- und Bildungsprozesse initiiert und begleitet, ist, so kann man zusammenfassend feststellen, ein heterogenes, unübersichtliches Gelände. Menschen mit sehr unterschiedlichen Qualifikationsprofilen arbeiten in diesem Feld. Hinzu kommen, vor allem im Bereich der Jugendarbeit ehrenamtliche Mitarbeiter, die nicht über „sozialpädagogische Fachlichkeit“ verfügen, und vielleicht dennoch gute Arbeit leisten.

Nach wie vor arbeiten mehr Frauen als Männer in diesen Handlungsfeldern: „Die in sozialen Berufen erwerbstätigen Frauen stellen in Deutschland im Jahr 1998 knapp 83% und im Jahr 2000 knapp 83% des Personals. ....Während fast 95% der Beschäftigten in den Kindertageseinrichtungen weiblich sind, sind dies 65% in den anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe“ (Cloos/Züchner 2002, S. 718).

Charakteristisch für diesen Bereich sind auch die Arbeitsverhältnisse. Mittlerweile arbeitet ein Drittel des Personals als Teilzeitkräfte, wobei innerhalb dieses Drittels der Frauenanteil 95% beträgt. Sichere Arbeitsplätze werden seltener, dagegen nehmen zeitlich befristete Projektstellen zu.

Die subjektiv als belastend empfundene Arbeitssituation wird nicht durch eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz honoriert, „Burn-out“ Phänomene insbesondere von Mitarbeiter der offenen Kinder- und Jugendarbeit gehören zum Tagesgeschäft und der Wechsel in andere Felder der Sozialen Arbeit erweist sich oft als problematisch (vgl. Thole 2000, S. 180). Ein Austausch mit anderen sozialen Berufen, die ebenfalls mit den Kindern- und Jugendlichen zu tun haben findet kaum statt und sieht man mal von den bisher zaghaften Versuchen einer Schul-Sozialarbeit (vgl. z. B. Homfeld/Schulze-Krüdener 2001)) ab, gibt es kaum eine Verbindung zwischen Lernen in und außerhalb der Schule.

## **6. Perspektiven, Entwicklungen, Tendenzen und Erwartungen für das außerschulische Lernen**

Kinder- und Jugendarbeit kann sich die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sie stattfindet, nicht aussuchen. Sie kann sie aber analysieren, kritisch kommentieren und eigensinnige(Gegen-) Impulse setzen - und das bleibt eine zentrale Aufgabe. Der 11. Jugendbericht betont, dass die „Bedin-

gungen des Aufwachsens in dieser Gesellschaft...ein verändertes Ineinandergreifen von privater und öffentlicher Verantwortung (verlangt). Kinder und Jugendliche wachsen heute anders auf als früher. Obwohl die Familie für die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen nach wie vor der zentrale Ort des Aufwachsens ist, hat sie doch ihre beherrschende Stellung verloren. Einerseits haben die öffentlichen Einrichtungen an Bedeutung gewonnen, insbesondere die Kindergärten, andererseits drängen die peer-groups, die Medien und die neuen Informations- und Kommunikationstechniken den Einfluss des familiären Milieus zurück“ (vgl. BFSFJ 2002, S. 42).

Aufwachsen bedeutet heute zum großen Teil auch Selbst-Sozialisation in einer überwiegend nicht nach pädagogischen Gesichtspunkten gestalteten Umwelt. Erwachsene werden von Jugendlichen gelegentlich als Störfaktor bzw. als Zumutung empfunden; auf der anderen Seite brauchen Kinder Erwachsene als Vorbilder, als Interaktions- und Gesprächspartner mit Erfahrungsvorsprung. Bildung ist zwar ein höchst individueller Vorgang, aber ohne die Auseinandersetzung mit anderen nicht denkbar. Lernen außerhalb der Schule findet oft in der Freizeit der Kinder und Jugendlichen statt

Freizeit ist nicht nur eine Sphäre des Spiels und der Entspannung. Heranwachsende benutzen den Markt an Freizeitgütern und Bildungs- und Lernangeboten auch selektiv für ihre >Freizeitkarrieren> - sei es zur persönlichen Qualifikation, zum Aufbau sozialer Beziehungsnetze oder zur Statussuche

Jugendliche lernen vor allem, wenn sie wollen, wenn sie am Lerngegenstand und den Vermittlern und ihrer Gruppe interessiert sind bzw. sich interessieren lassen, wenn sie bereit sind, sich auf etwas Neues einzulassen - ansonsten verweigern sie sich, vor allem, wenn sie merken, das ihnen etwas >beigebracht< werden oder sie verändert werden sollen. Kids und Jugendliche haben unterschiedliche Bedürfnisse und Erwartungen als Erwachsene, die ehrenamtlich oder hauptamtlich in der Jugendarbeit tätig sind Diese haben in der Regel andere Ziele und Ansprüche an die Jugendarbeit als die Jugendlichen.

Eine Leitfrage für die Bildungsarbeit für Kinder und Jugendliche kann also nicht lauten: Was müssen wir tun, sondern, was sollen wir besser lassen?

Wir wissen, dass Lehren und Lernen nicht identisch sind. Anders ausgedrückt. Das, was wir vermitteln wollen, wird von den Adressaten (vielleicht) ganz anders aufgenommen. Mit anderen Worten. Was die Teilnehmer aus einer Veranstaltung „raus ziehen“, was sie lernen, wie sie die Angebote von Bildungsinstitutionen für ihren eigenen Lebensweg innerhalb und außerhalb des pädagogischen Systems nutzen, wissen nur sie.

Lernen außerhalb der Schule ist meist freiwillig und findet in Arrangements statt, die nur mit der Zustimmung der Jugendlichen zustande kommen. Diese Arrangements sollten somit die Gewähr für demokratische Lernprozesse bieten, in denen Mitgestaltung, fördernde Begleitung der Entwicklung junger Menschen, Bereitstellung von Lernmöglichkeiten und Daseinsbereicherung

die wesentlichen Eckpunkte darstellen. „Staat und Gesellschaft müssen die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen so gestalten, dass die Eltern und die jungen Menschen für sich selbst und für einander Verantwortung tragen können“ (BFSFJ 2002, S. 42). Die Grundauffassung der Aufklärung klingt hier wieder an. Emanzipation und Freiheit ist kein Status für sich, sondern verlangt auf der anderen Seite die Übernahme von Verantwortung für sich und andere.

Eine hohe professionelle Kompetenz ist also gefordert, um eine zeitgemäße, für alle Beteiligten zufriedenstellende, produktive Kinder- und Jugendarbeit zu leisten. Es kann nicht darum gehen, an >bewährten< Konzepten und Strategien festzuhalten. Gefragt sind Innovationen, neue Perspektiven, erforderlich sind auch Ressourcen (Finanzen, Infrastruktur, Personal).

Für die Fachkräfte der Jugendarbeit heißt dies, sich immer wieder ein neues Bild über die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, über veränderte Lebenslagen der Kids und Jugendlichen und über Konsequenzen für sozialpädagogisches Handeln zu machen.

Kinder- und Jugendarbeit ist effektiv, wenn sie substantielle Unterstützung für die Entwicklung der Jugendlichen bietet.

Jugendpolitik und Jugendarbeit sollten Jugendliche über individuelle Möglichkeiten beraten, sie für (lebenslanges) Lernen vorbereiten,.

Aber das Belehrungsmodell hat ausgespielt, es ist –nimmt man die Befunde der empirischen Untersuchungen ernst – aus der Perspektive der Jugendlichen mega-out.

Lernen außerhalb der Schule wird in seiner gesellschaftlichen und individuellen Bedeutung in Zukunft zunehmen. Dabei kommt perspektivisch in Betracht, dass

- die Vorstellung der Steuerbarkeit von Bildungsprozessen eine Illusion ist
- dass Lern- und Bildungsprozesse längst nicht mehr auf die traditionellen Lernorte begrenzt sind
- Online-Lernen wird an Bedeutung gewinnen und damit geht auch eine Intensivierung des selbstgesteuerten Lernens einher

„Bildung wird sich zunehmend modularisieren, sodass auch zeitlich begrenzte Bildungsprozesse im Rahmen eines begleitenden Lernens zertifiziert werden können...

Bildung wird sich künftig zunehmend internationalisieren und zwar in der Form interkulturellen, wie auch in der Form kompetenzbasierten Lernens....

Infolge der hier angedeuteten Prozesse und der damit verbundenen starken Pluralisierung von Bildungsmöglichkeiten in verschiedenen Institutionen, in biographisch aufeinander folgenden Bildungsperioden, in informalen, non-formalen und formalen Bildungssettings werden Individuen stärker noch als

heute auf Bildungs- und Lernberatung angewiesen sein“(Tippelt 2003, S. 43/44).

Das bedeutet auch, die Rolle der Verantwortlichen neu zu überdenken. Angesichts der in den internationalen Studien festgestellten Wünsche, Ängste und Perspektiven junger Menschen, des Wertewandels (geringere Bindungen an Organisationen und feste Gruppen), dem Bedeutungszuwachs der peer-groups etc., der Konkurrenz zu kommerziellen, aber oft teuren Freizeitangeboten etc. müssen sich die Fachkräfte der Jugendarbeit immer wieder vergewissern, was ihr Auftrag ist, welches professionelle Selbstverständnis sie haben und wie das zu den Bedürfnissen, Problemen und Aufgaben von Kindern und Jugendlichen passt. Fachkräfte der sozialpädagogischen Bildungsarbeit sind am besten als >professionelle Lernhelfer< zu bezeichnen. Lernen ermöglichen, Hilfen bereitstellen, für gute Lebensbedingungen sorgen, werden dann zu zentralen Aufgaben der Kinder- und Jugendarbeit

Konzepte und methodisches Handeln in der Jugendarbeit haben zum einen übergeordnete Ziele im Blick (gute Lebensbedingungen für das Aufwachsen herstellen, Ungleichheit abbauen, Demokratie und Menschenrechte achten, Partizipation ermöglichen etc.), zum anderen sollen diese Ziele mit geeigneten Aktivitäten unter Einbeziehung der Kinder - und Jugendlichen im gut erreichbaren sozialen Nah-Raum umgesetzt werden - keine einfache Aufgabe!

Möglicherweise hilft die Vernetzung, die Kooperation unterschiedlicher pädagogischer Instanzen bei der Erfüllung dieser Aufgaben. Es macht kaum Sinn, den alltäglichen Lebenszusammenhang von Kinder- und Jugendlichen in >morgens Schüler> und >mittags Kind/Jugendlicher< aufzusplitten. Fit-machen für das Erwachsenenleben, Lebensbewältigung heute heißt mehr als Wissen anhäufen, von dem niemand so recht weiß, wofür man es braucht.

Für das Leben lernen heißt nicht nur für morgen, die Zukunft, lernen, sondern gerade auch für das Leben von heute, für die Gegenwart.

Darin liegt eine gewisse Spannung. Denn diese Aufgaben sind immer mehr in den internationalen Kontext einzuordnen, da dieser Kontext auch für die Kinder- und Jugendlichen selbst immer wichtiger wird. Internationale Einflüsse und Entwicklungen wirken auf das Aufwachsen, auf Kinder- und Jugendliche, auf lokale Lebenswelten ein. Das zu berücksichtigen ist eine weitere Aufgabe für die Kinder- und Jugendarbeit. Das zusammenwachsende Europa muss für Jugendlichen greifbar und erlebbar gemacht werden und sollte nicht nur als politische Chiffre im Raum stehen bleiben.

Es geht also um das konkrete Leben vor Ort ohne dabei provinziell zu bleiben.

Kinder- und Jugendarbeit unterliegt diesen Spannungen, die man nicht ohne weiteres auflösen kann. Die Aufgabe ist, mit diesen Spannungen zurechtzukommen z.B. durch Beschäftigung mit europäischen/internationalen Themen, mit interkulturellem Lernen, im reflektierten Umgang mit dem Fremden, internationalen Partnerschaften und internationalem Jugendaustausch. Dies sind die zentralen Herausforderung für pädagogisches Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit, die in Kooperation mit anderen Erziehungsinstitutionen (Familie und Schule) und politischen/gesellschaftlichen Institutionen angestrebt werden sollten.

## **Literatur**

BMFSFJ- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg)  
Elfte Kinder- und Jugendbericht. Bonn Eigenverlag 2001

Bonß, Wolfgang (2003)  
„Bildung“ in der (Arbeits-) und „Wissensgesellschaft“.  
In:Linder, Werner/Thole, Werner/Weber, Jochen (Hg.)  
Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt.  
Opladen: Leske und Budrich, S.11-31

Deutsche shell (Hg.) 2000  
Jugend 2000. Opladen: Leske und Budrich

Elschenbroich, Donata (2002)  
Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können.  
Goldmann: München

Friesenhahn Günter J./Seibel, Friedrich W.  
Ausbildung für die Jugendarbeit in Deutschland. In  
Seibel, Friedrich W.(Hg): Europäische Dimensionen für die Ausbildung von Fachkräften für die  
Jugendarbeit. Koblenz:ECCE-Eigenverlag, S. 27-40

Giesecke, Hermann (1991)  
Einführung in die Pädagogik, Weinheim:Juventa

Hafeneger, Benno (1996)  
Zur Wiederbelebung des Pädagogischen. In:  
Brenner, Gerd/Hafeneger, Benno (Hg.):  
Pädagogik mit Jugendlichen , Juventa 1996, S. 11-21

Hebenstreit-Müller, Sabine/Müller Burkhard (2001)  
Elementarbildung in der Jugendhilfe- Eine Liebesche und eine Bildungskatastrophe. Thesen mit  
Seitenblick auf das europäische Ausland. In:  
neue praxis 6/2001, S. 533-537

Homfeld, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (2001)  
Schulsozialarbeit:eine konstruktiv-kritische Bestandsaufnahme.  
In:neue praxis 1/2001, S. 9-28

Krüger, Heinz-Hermann (1995)  
Erziehungswissenschaft in den Antinomien der Moderne.

In:Krüger, Heinz-Hermann/Helsper Werner (Hg.)  
Einführung in die Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen:Leske und Budrich, S.319-326

Küster, Ernst, Uwe (2002)  
Qualifizierung für die Soziale Arbeit. Auf der Suche nach Normalisierung, Anerkennung und dem Eigentlichen. In: Thole, Werner (Hg.) (2002)  
Grundriss Soziale Arbeit. Opladen:Leske und Budrich, S. 817-842

Lersch, Rainer (1996)  
Zur Schule müssen sie alle....  
Über die Kultivierung des Pädagogischen in der Pflichtschule. In:  
Brenner, Gerd/Hafenecker, Benno: Pädagogik mit Jugendlichen, Weinheim:Juventa, , S. 222-230

Rauschenbach , Thomas (1991)  
Sozialpädagogik – eine wissenschaftliche Disziplin ohne Vorbild.  
In:neue praxis 1/1991, S. 1-11

Rauschenbach (1996)  
Soziale Berufe. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hg.) Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim:Beltz, 4. Aufl. 1996, S. 522-525

Rauschenbach, Th. (2002)  
Außerschulische Bildung. In:neue praxis 5 /2002, S. 503

Siebert, Horst (2001)  
Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied Luchterhand

Siebert,Horst (2002)  
Journal für pol. Bildung 2/2002, S.12

Tenorth, Heinz-Elmar (1986)  
Allgemeine Bildung. Weinheim:Juventa

Tippelt, Rudolf (2003)  
Bildung als pädagogisches Anliegen. In:  
In:Linder, Werner/Thole, Werner/Weber, Jochen (Hg.)  
Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt.  
Opladen: Leske und Budrich, S.33-45

Thole, Werner (2000)  
Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim:Juventa

Thole, Werner (Hg.) (2002)  
Grundriss Soziale Arbeit. Opladen:Leske und Budrich

Winkler, Michael (1992)  
Universalisierung und Delegation. Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart.  
In:Hoffmann, Dietrich u.a.(Hg.)  
Begründungsformen der Pädagogik in der >Moderne<. Weinheim:Deutscher Studienverlag, S. 135-154

Züchner, Ivo/Cloos, Peter (2002)



Das personal der Sozialen Arbeit. Größe und Zusammensetzung eines schwer zu vermessenden Feldes. In: Thole, Werner (Hg.) (2002)  
Grundriss Soziale Arbeit. Opladen:Leske und Budrich, S. 705-724