

Urheberrechtliche Hinweise zur Nutzung Elektronischer Bachelor-Arbeiten

Die auf dem Dokumentenserver der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern (ZHB) gespeicherten und via Katalog IDS Luzern zugänglichen elektronischen Bachelor-Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit dienen ausschliesslich der wissenschaftlichen und persönlichen Information.

Die öffentlich zugänglichen Dokumente (einschliesslich damit zusammenhängender Daten) sind urheberrechtlich gemäss Urheberrechtsgesetz geschützt. Rechtsinhaber ist in der Regel¹ die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Vorschriften verantwortlich.

Die Nutzungsrechte sind:

- Sie dürfen dieses Werk vervielfältigen, verbreiten, mittels Link darauf verweisen. Nicht erlaubt ist hingegen das öffentlich zugänglich machen, z.B. dass Dritte berechtigt sind, über das Setzen eines Linkes hinaus die Bachelor-Arbeit auf der eigenen Homepage zu veröffentlichen (Online-Publikation).
- Namensnennung: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers bzw. der Autorin/Rechteinhaberin in der von ihm/ihr festgelegten Weise nennen.
- Keine kommerzielle Nutzung. Alle Rechte zur kommerziellen Nutzung liegen bei der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, soweit sie von dieser nicht an den Autor bzw. die Autorin zurück übertragen wurden.
- Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Allfällige abweichende oder zusätzliche Regelungen entnehmen Sie bitte dem urheberrechtlichen Hinweis in der Bachelor-Arbeit selbst. Sowohl die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit als auch die ZHB übernehmen keine Gewähr für Richtigkeit, Aktualität und Vollständigkeit der publizierten Inhalte. Sie übernehmen keine Haftung für Schäden, welche sich aus der Verwendung der abgerufenen Informationen ergeben. Die Wiedergabe von Namen und Marken sowie die öffentlich zugänglich gemachten Dokumente berechtigen ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen und Marken im Sinne des Wettbewerbs- und Markenrechts als frei zu betrachten sind und von jedermann genutzt werden können.

Luzern, 16. Juni 2010

Hochschule Luzern
Soziale Arbeit



Dr. Walter Schmid
Rektor

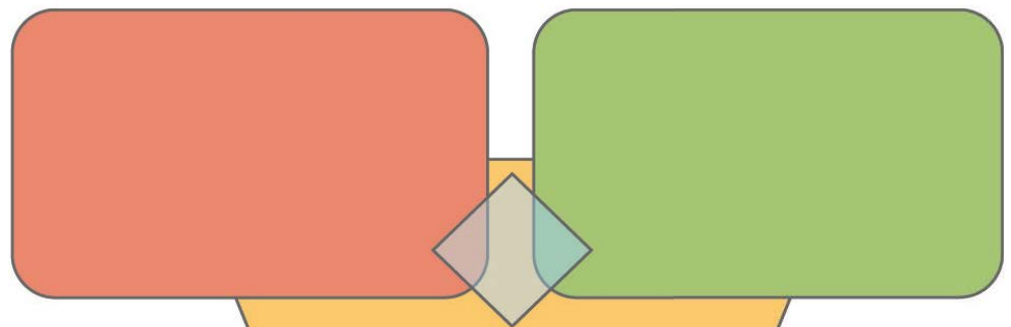
¹ Ausnahmsweise überträgt die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit das Urheberrecht an Studierende zurück. In diesem Fall ist der/die Studierende Rechtsinhaber/in.

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

empfiehlt diese Bachelor-Arbeit

besonders zur Lektüre!

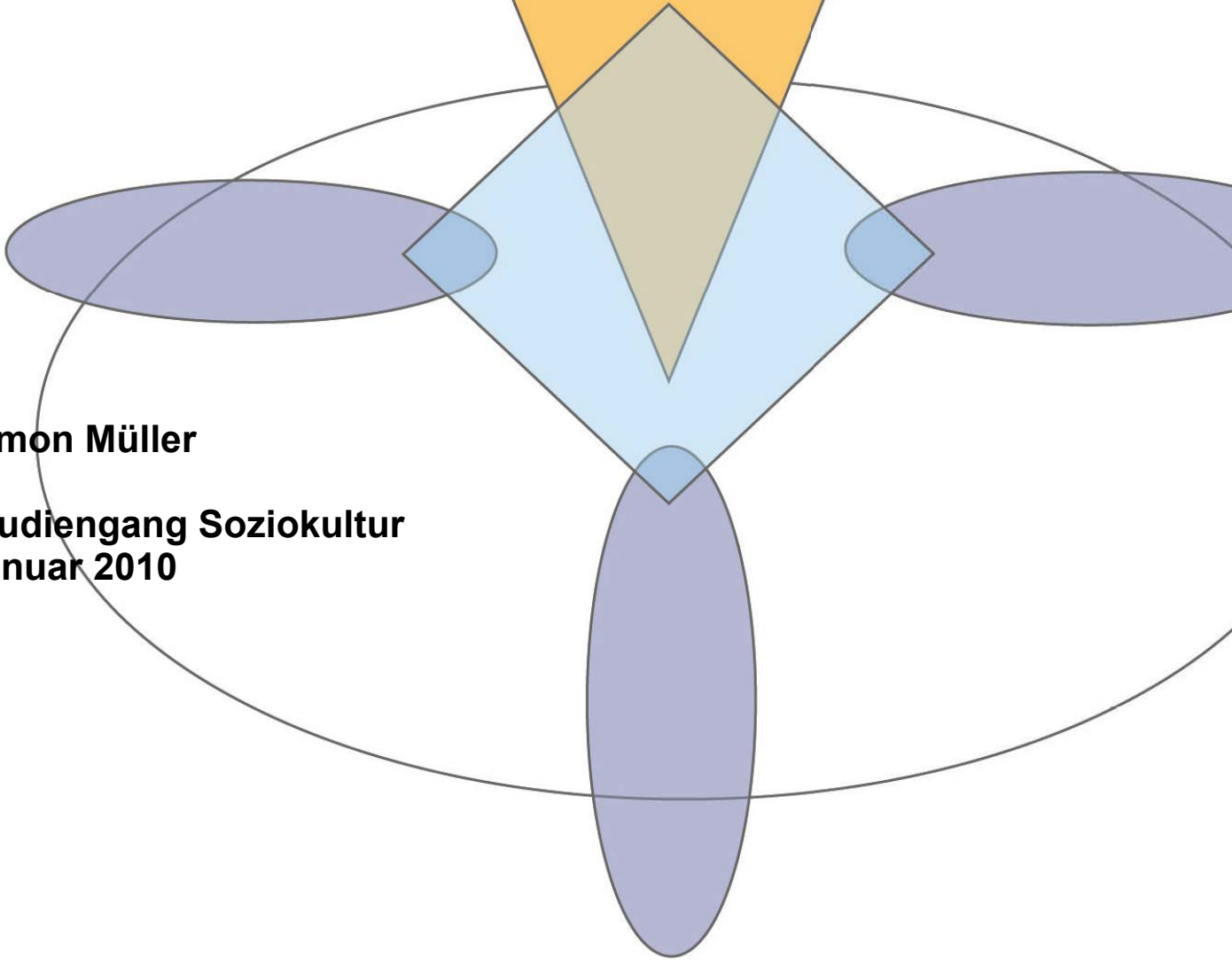
Informelles Lernen und non-formelle Bildung in der Jugendarbeit



Bachelorarbeit der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit

Simon Müller

**Studiengang Soziokultur
Januar 2010**



Bachelorarbeit
Ausbildungsgang **Soziokultur**
Kurs **BB 2005 - 2010**

Simon Müller

Informelles Lernen und non-formelle Bildung in der Jugendarbeit

Diese Bachelorarbeit wurde eingereicht im Januar 2010 in 4 Exemplaren zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Soziokulturelle Animation**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelorarbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelorarbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Diplomarbeit Bachelorarbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2010

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Informelles Lernen beinhaltet ein Spektrum von verschiedenen Lernformen, die vor allem ausserhalb des formalen Bildungssystems anzutreffen sind. Sie sind die Grundlage einer gelingenden Sozialisation.

Die Jugendarbeit in der Schweiz wird oftmals mit den beiden Ansätzen der Prävention und der Erziehung begründet. Besonders im Bereich der Erziehung ist ihre pädagogische Rolle jedoch sehr unklar gezeichnet und einen Bezug zur Bildung wird, wenn überhaupt, nur beiläufig erwähnt.

Den theoretischen Rahmen der Jugendarbeit stellt die Soziokulturelle Animation (SKA) dar. Die SKA beschreibt ihre Interventionen als Beeinflussungsversuch autopoietischer Systeme, ohne dabei von aussen Ziele verfolgen zu wollen. Sie distanziert sich von pädagogischen Ansätzen und verstrickt sich damit in einer Paradoxie. Um ihre Adressatinnen und Adressaten zur Emanzipation und Selbstorganisation zu führen, muss sie versuchen, durch ihre Interventionen Veränderungen herbeizuführen. Eine SKA, die keine Veränderungen intendiert und nicht beeinflussen will, ist funktionslos und ohne professionellen Auftrag.

SKA ist ohne eine Bildungsintention also undenkbar. Die Funktionen der SKA zeigen auf, welche Lernprozesse und Lernziele sie bei ihrer Adressatenschaft beabsichtigt.

Betrachtet man die Angebote der Jugendarbeit mit einer „Bildungsbrille“, so wird die Didaktik einer non-formellen Bildung sichtbar. Non-Formelle Bildung ist eine pädagogisch intendierte Intervention, um informelle Lernprozesse von Adressaten und Adressatinnen anzuregen. Im Zentrum steht dabei nicht eine Wissensvermittlung, sondern der Versuch, das „Selbstlernen“ ihrer Adressatenschaft mittels einer animativen Didaktik zu fördern.

Inhaltsverzeichnis

1. ■ Einleitung	1
2. ■ Jugendarbeit - ein Tätigkeitsfeld der Soziokulturellen Animation	5
2.1. SKA - eine Disziplin der Sozialen Arbeit?	6
2.2. SKA und ihre gesellschaftlichen Beiträge	8
2.3. SKA und die Paradoxien ihrer Interventionsversuche	9
2.4. SKA: Funktionen, Bildungsinterventionen und Lerneffekte	11
2.5. Zwei Perspektiven der SKA und ihre Bezüge zur Bildung	12
3. ■ Informelles Lernen	15
3.1. Abgrenzung verschiedener Lernformen	15
3.2. Facetten des informellen Lernens	17
3.2.1. Informelles Lernen als implizites Lernen	18
3.2.2. Informelles Lernen als Erfahrungslernen	19
3.2.3. Informelles Lernen als selbstgesteuertes Lernen	19
3.2.4. Informelles Lernen als Lernen im sozialen Umfeld	20
3.3. Lernen und die operationelle Geschlossenheit von Systemen	21
3.4. Begriffsdefinition des informellen Lernens im Kontext der Jugendarbeit	21
4. ■ Informelles Lernen in Sozialisations- und Bildungskontexten	23
4.1. Informelles Lernen in Sozialisationskontexten	23
4.2. Informelles Lernen in Bildungskontexten	23
4.3. Abgrenzung verschiedener Bildungsformen	25
4.3.1. Formale Bildung - formales Lernen	25
4.3.2. Non-formelle Bildung - informelles Lernen	27
4.3.3. Informelle Bildung	28
5. ■ Eine bildungsorientierte Jugendarbeit	30
5.1. Non-formelle Bildung in der Treffpunktarbeit	30
5.1.1. Bildungsintervention: Gestaltung des Arrangements	31
5.1.2. Bildungsintervention: Pädagogische Einflussnahme	32
5.1.3. Bildungsintervention: Regieführung der Peers	33
5.2. Non-formelle Bildung in der partizipativen Projektarbeit	34
5.3. Non-formelle Bildung in der sozialräumlichen Arbeit	38
5.4. Strukturelle Koppelung mit Kooperationssystemen	39
5.5. Mandatierung der Jugendarbeit	40
5.5.1. Professionelles Mandat	41
5.5.2. Politische Mandatierung	41
6. ■ Schlussbetrachtungen	43
6.1. Abschliessende Beantwortung aller Fragen	43
6.2. Überprüfung der These	44
6.3. Schlussfolgerungen	46
6.4. Weiterführende Themen - Fragestellungen	47
7. ■ Literaturverzeichnis	50

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Teildisziplinen der Sozialen Arbeit	7
Abbildung 2:	Strukturelle Koppelung im Berufsfeld der SKA	14
Abbildung 3:	Das Kontinuum informellen Lernens	18
Abbildung 4:	Strukturelle Koppelung - Unterricht	27
Abbildung 5:	Strukturelle Koppelung - non-formelle Bildungsräume	40

Vorwort

Zum Gelingen dieser Bachelorarbeit haben zahlreiche Personen beigetragen, bei denen ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken möchte. Mit einem besonderen Dank widme ich mich an Prof. Dr. Marius Metzger für seinen Themenvorschlag und seine Anregungen zu dieser Arbeit. Speziell möchte ich auch Prof. Dr. Martin Hafen hier erwähnen, der mir im Rahmen der Fachpoolgespräche beim Knüpfen von Theoriebezügen zur Seite stand. Auch bei Karin Buschor und Beatrice Escher möchte ich mich für das Lektorat bedanken. Weiter möchte ich auch die Gelegenheit wahrnehmen, um mich bei meinen Eltern, Anna Knoll, Dario Sulzer sowie all meinen Kolleginnen und Kollegen zu bedanken, die mir während des Studiums immer wieder Mut zugesprochen und mich auf meinem Weg des lebenslangen Lernens begleitet haben.

1. Einleitung

Was haben Sie im letzten Monat alles gelernt?

Eine Reflexion der eigenen Lernprozesse zeigt auf, dass nicht nur im formalen Bereich der Bildungsinstitutionen gelernt werden kann, sondern in allen Lebensbereichen. Vielleicht konnten Sie im Rahmen eines Ehrenamtes Erfahrungen sammeln und an Ihren Führungskompetenzen arbeiten oder Sie haben sich beim Surfen im Internet verirrt und sich dabei ein Grundlagenwissen über die Lagerung von Landweinen angeeignet. Die Anlässe und Ergebnisse informellen Lernens sind nahezu unbeschränkt.

Der Begriff des informellen Lernens stammt ursprünglich aus der Erwachsenenbildung und wird bis heute sehr unterschiedlich verstanden. Er wird oft synonym und unreflektiert zu selbstgesteuertem, offenem, impliziten, nicht-intendiertem und autodidaktischem Erfahrungs- und Alltagslernen sowie Lernen im sozialen Umfeld und eine Vielzahl weiterer Begriffe verwendet. Bis heute gibt es keine einheitliche Definition des informellen Lernens. (Günther Dohmen, 2001)

Informelles Lernen findet in allen Lebensbereichen statt.

Dass nicht nur im formalen Bildungswesen, sondern auch informell gelernt wird, ist laut Dohmen (2001) eine unbestrittene Tatsache und wird von verschiedenen Studien belegt. Der Anteil des informellen Lernens wird im Verhältnis zum formalen Lernen auf 70 % geschätzt und nimmt damit eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von Persönlichkeit und Kompetenzen ein. (S.2)

Jugendarbeit in der Schweiz wird üblicherweise mit den Ansätzen der Prävention und der Erziehung zu legitimieren versucht. Gerade im Auftrag der Erziehung verfügt die Jugendarbeit aber über kein klares Rollenprofil und tut sich schwer mit ihrer Positionierung. Die Jugendarbeit versucht sich von gesellschaftlichen Aufträgen, durch die sie als Erziehungsinstanzen im Kampf gegen die typischen Jugendprobleme wie Alkohol, Littering, Vandalismus und Jugendgewalt in die Pflicht genommen werden soll, abzugrenzen und verweist dabei oft auf ihre Funktion als präventive Instanz der Sozialen Arbeit. Sie kann aber im Gegenzug ihre pädagogische Rolle im Feld der Freizeit nicht plausibel darlegen. Ein Bezug zur Bildung wird dabei nur selten gemacht.

Die Jugendarbeit in der Schweiz versucht ansatzweise auf die Möglichkeit des informellen Lernens im Rahmen ihrer Angebote aufmerksam zu machen. Sie verfügt jedoch nur über wenig empirische Daten, die sie bei dieser Behauptung stützen könnte.

Cathleen Grunert (2007) stellt fest, dass im Bereich der offenen und verbandlichen Jugendarbeit nur einzelne Studien vorliegen, die den Kompetenzerwerb von Jugendlichen in diesen Settings untermauern könnten. Bereits auf der Angebots- und Nutzungsstrukturen liegen kaum verlässliche Daten vor. Somit können diese Studien nicht miteinander verglichen werden und lassen keine schlüssigen Aussagen über die Wirksamkeit dieser Bildungsangebote zu. (Rauschenbach, Dux & Sass, S. 22f.)

Auch stösst der Versuch, informelles Lernen zu messen, an Grenzen der klassischen Erhebungsmethoden. Daher lassen sich die Kompetenzgewinne oft nur schwer und nicht eindeutig nachweisen. (Thomas Rauschenbach; Wiebken Dux & Erich Sass, 2007, S. 8) Trotzdem zitiert die SAJV (Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände, ohne Datum) als Kompetenzzentrum für Kinder- und Jugendpolitik und Jugendverbandsar-

beit aus einer Studie von Wiebken Dux, Gerald Prein, Erich Sass und Claus J. Tully (2008) und versucht damit, auch die Wirksamkeit des Lernfeldes der Verbandsjugendarbeit zu untermauern:

In der schulischen und in der ausserschulischen Jugendarbeit wird aber nicht nur anders, sondern auch anderes gelernt. Jugendliche, welche im Rahmen der bereits mehrfach zitierten empirischen Studie zum Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement befragt wurden, gaben an, in ihrer jeweiligen Freiwilligenorganisation folgende Kompetenzen erworben zu haben:

Personale und soziale Kompetenzen: Kommunikations-, Kooperations- und Kritikfähigkeit, Belastbarkeit, Verantwortungsbereitschaft, Selbstbewusstsein, Mut, Selbständigkeit, Leitungs- und Führungskompetenz, Zuverlässigkeit, Offenheit, Entwicklung von Werten und Einstellungen sowie Teamfähigkeit. Personale Kompetenzen werden dabei insbesondere durch die Bewältigung vielfältiger, häufig neuer, ungewohnter Aufgaben und Situationen gewonnen oder verstärkt, aber auch durch das Aushalten frustrierender Erfahrungen und die Bereitschaft, nach Rückschlägen weiter zu machen.

Engagementspezifische Kompetenzen: Vielfältige Fähigkeiten und Kenntnisse politischer, fachlicher, organisationsspezifischer, kreativer, technisch-instrumenteller, praktischer, medialer und organisatorischer Art. (Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände, ohne Datum)

Die zitierte Studie untersuchte jedoch den Kompetenzgewinn von Jugendlichen im freiwilligen Engagement innerhalb von verschiedenen Freiwilligenorganisationen, was nun nicht einfach mit den Angeboten der Jugendarbeit gleichgesetzt werden kann. Die offene Jugendarbeit bietet zwar auch die Möglichkeit, sich freiwillig zu engagieren, die Settings unterscheiden sich aber allzu sehr, als dass die Ergebnisse generell für die Jugendarbeit geltend gemacht werden könnten. Der Autor dieser Arbeit erachtet daher einen Nachweis, der die Wirksamkeit der Bildungsangebote von Jugendarbeit untermauern könnte, als nicht erbracht. Es sind der Studie lediglich Anhaltspunkte zu entnehmen, welche Kompetenzen allenfalls im Rahmen der Jugendarbeit entwickelt werden könnten.

Auch in ihren gesetzlichen Grundlagen wird ein Bezug zur Bildung nur implizit erwähnt. Laut Bundesgesetz zur Förderung der offenen und ausserschulischen Jugendarbeit besteht, wenn auch implizit formuliert, ein deutlicher Auftrag für eine ganzheitliche Bildung. Zudem wird in den verschiedenen konzeptionellen Strömungen sowie Methoden der Schweizer Jugendarbeit die Bildungsfunktion meistens nicht explizit erwähnt.

Mit dieser Arbeit möchte der Autor das Spannungsfeld zwischen Absenz und Omnipräsenz der Bildung in der Schweizer Jugendarbeit beleuchten und einen Anstoss geben, in Theorie und Praxis der Jugendarbeit das Augenmerk vermehrt auf die Lernprozesse von Adressatinnen und Adressaten zu richten. Dabei wird ersichtlich, dass Pädagogik per se nicht etwas „Antianimatorisches“ ist, wie dies Hubert Kirchgässner 1979 (zit. in Heinz Moser, Emanuel Müller, Heinz Wettstein & Alex Willener, 1999, S. 18) postuliert, sondern ein zwingender Bestandteil jeder professionellen Intervention von Jugendarbeit, die Veränderungen bei ihrer primären Adressatenschaft bezwecken will.

In dieser Arbeit liegt der Fokus auf den informellen Lernprozessen der Jugendlichen, also bei der primären Adressatenschaft von Jugendarbeit. Die Jugendarbeit kann versuchen, Einfluss auf ihre umliegenden sozialen Systeme zu nehmen und „Lernprozesse“ z.B. im

Sinne von Organisationsentwicklung anzuregen. Dies ist jedoch nicht Bestandteil dieser Arbeit. Die Wirkung von Jugendarbeit auf das soziale Umfeld wird in dieser Arbeit nur dann Thema, wenn die Jugendarbeit selbst als Gestalterin von non-formellen Lernorten im sozialen Umfeld ihrer Adressatenschaft aktiv wird. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den folgenden Fragestellungen:

1. Fragestellung:

Was ist informelles Lernen?

2. Fragestellung:

Was ist non-formelle Bildung?

3. Fragestellung:

Inwiefern leistet die Jugendarbeit als Tätigkeitsfeld der Soziokulturellen Animation in der Schweiz non-formelle Bildungsarbeit?

Diese Arbeit hat zum Ziel, die Jugendarbeit in der Schweiz als Bildungsarbeit zu beschreiben, wobei sie sich mit informellem Lernen und der non-formellen Bildung beschäftigt. Als theoretischer Bezugsrahmen der Jugendarbeit in der Schweiz gilt die Soziokulturelle Animation. Daher findet auch sie einen prominenten Platz in dieser Arbeit.

Bei diesem Vorhaben muss bedacht werden, dass alle diese Phänomene immer noch sehr kontrovers diskutiert und ausgelegt werden. Um zu relevanten Aussagen über eine Bildungsfunktion der Jugendarbeit zu kommen, muss sich diese Arbeit immer wieder mit der Begrifflichkeit dieser Phänomene befassen. Als Grundlage versucht der Autor im Kapitel 2 deshalb herauszuarbeiten, in welchem Verhältnis die Jugendarbeit zur SKA steht und inwiefern die Soziokulturelle Animation selbst Bezüge zur Bildung aufweist.

Weiter soll eine systematische Aufarbeitung der Literatur rund um den Begriff des informellen Lernens der Leserin resp. dem Leser in Kapitel 3 einen Überblick innerhalb der Debatte zur Klassifizierung der verschiedenen Lernformen verhelfen. Es geht dabei nicht darum, die Debatte mit ihrer Vielzahl von Definitionen rund um den Begriff des Lernens möglichst genau nachzuzeichnen, sondern vielmehr, einen für die Praxis der Jugendarbeit genügend differenzierten und handlichen Begriff des informellen Lernens vorzuschlagen.

In Kapitel 4 werden die Zusammenhänge und Unterschiede zwischen informellem Lernen in Sozialisations- und Bildungskontexten herausgearbeitet. Dabei wird klar, dass der Bildungsbegriff erweitert werden muss und Bildung in verschiedene Bildungsformen unterteilt werden kann.

In Kapitel 5 richtet sich der Blickwinkel dieser Arbeit auf eine mögliche Bildungsfunktion der Jugendarbeit in der Schweiz. Anhand ihrer Angebote soll geprüft werden, inwiefern die Jugendarbeit non-formelle Bildung leistet. Abschliessend soll in Kapitel 6 folgende These geprüft werden:

Jugendarbeit ist non-formelle Bildungsarbeit!

2. Jugendarbeit - ein Tätigkeitsfeld der Soziokulturellen Animation

Heinz Wettstein (2005) beschreibt die Jugendarbeit der Schweiz als ein Praxisfeld, das kaum von Theorien gestützt wird. Zudem unterscheidet sich die Jugendarbeit stark in den verschiedenen Sprachregionen (S. 474). Die grundsätzlichen, konzeptionellen Überlegungen stammten vom Ausland und wurden übernommen. Ihre Wurzeln hat die Jugendarbeit in der Schweiz in der autonomen Jugendbewegung der 1970er Jahre, als sie Freiräume für Jugendliche ohne pädagogische Anleitung oder Kontrolle forderte. Die Idee der autonomen Jugendzentren hat sich aber nur kurze Zeit halten können (S. 469). Ein zentraler theoretischer Ansatzpunkt für die Jugendarbeit in der Deutschschweiz stellt die Soziokulturelle Animation dar. Dieser theoretische Ansatz hat sich aber noch nicht stark ausdifferenziert. (ibid., S. 475)

Die hier vorliegende Arbeit versteht die Jugendarbeit als zielgruppenspezifischen Tätigkeitsbereich der Soziokulturellen Animation. Mit dem Begriff der Soziokulturellen Animation bezieht sich der Text zum einen auf einen Beruf mit eigenem Arbeitsfeld sowie zum anderen auf einen theoretischen Ansatz der Sozialen Arbeit.

Jugendarbeitende sind demnach Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren im zielgruppenspezifischen Bereich des Berufsfeldes der Soziokulturellen Animation. Sie orientieren sich in ihrer Arbeitsweise an der Theorie der Soziokulturellen Animation (SKA). Durch ihre Ausbildungsstätte an der Hochschule für soziale Arbeit sieht sich die SKA in der Schweiz selbst als dem Funktionssystem der Sozialen Arbeit zugehörig. (Hafen, 2005)

Diese Arbeit greift immer wieder auf die soziologische Systemtheorie von Niklas Luhmann zurück, um die in dieser Arbeit zentralen Phänomene der Sozialen Arbeit, der SKA, der Jugendarbeit sowie des Lernens, der Sozialisation und der Bildung zu beobachten und zu beschreiben.

Als zentraler Bestandteil der Systemtheorie entwickelte Luhmann (1997) das Konzept der funktionalen Differenzierung. Die Gesellschaft differenziert sich dabei in einem evolutionären Prozess zu verschiedenen Funktionssystemen aus, die alle durch ihre Funktionen einen gesellschaftlichen Beitrag erfüllen. (zit. in Martin Hafen, 2005, S. 22)

Diese Arbeit erachtet es dabei als gegeben, dass sich neben den Funktionssystemen Wirtschaft, Politik, Massenmedien, Erziehung und Bildung etc. auch ein Funktionssystem der Sozialen Hilfe ausgebildet hat. Dies ist in der Fachliteratur jedoch noch stark umstritten (vgl. Michel Voisard, 2005, S. 35). Neben den gesellschaftlichen Teilsystemen können auch soziale Systeme und psychische Systeme beobachtet werden. Für all diese „autopoietischen Systeme“ gilt der Grundsatz der „operationellen Geschlossenheit“ von Systemen und die Möglichkeit zur „strukturellen Koppelung“.

Dieser Text bezieht sich mehrmals auf Bestandteile der Systemtheorie. Anhand dieser systemtheoretischen Begriffe wird in dieser Arbeit versucht, Aussagen über die Verortung der Jugendarbeit in den gesellschaftlichen Teilsystemen zu machen, Lernen, Bildung und Sozialisation voneinander abzugrenzen sowie Bildungsformen und die Lernorte von Jugendarbeit zu beschreiben. Daher sollen gleich zu Beginn die in dieser Arbeit verwendeten Begriffe der Systemtheorie eingeführt werden.

Autopoietische System

Das autopoietische System existiert als operative Einheit in einer Umwelt, an die es strukturell gekoppelt ist. Ereignisse in der Umwelt eines autopoietischen Systems können dieses System in seiner Befindlichkeit berühren, anregen, pertubieren oder irritieren. Ob eine Reaktion erfolgt und wenn ja, mit welcher Reaktion das System antwortet, bestimmt das System selbst. (Humberto Maturana, zit. in Karl G. Kasenbacher, 2003, S. 26)

Autopoietische Systeme sind also keine Trivialmaschinen, die nach dem Prinzip Input Output funktionieren (Detlev Krause, 2005, S. 242), sondern entscheiden selbstreferenziell über ihre Weiterentwicklung.

Operationelle Geschlossenheit

Die soziologische Systemtheorie nach Luhmann (1995) geht von einer operationellen Geschlossenheit der Systeme aus. Das bedeutet, dass streng gesehen kein System jenseits seiner Grenzen zu intervenieren vermag. Es kann nur versuchen, durch Kommunikation und Interaktion von einem anderen System gehört zu werden (zit. in Martin Hafen 2005, S. 19).

Strukturelle Koppelung

Mit dem Terminus der „Strukturellen Koppelung“ wird „das Verhältnis eines Systems zu den Umweltvoraussetzungen bezeichnet, die gegeben sein müssen, um die Autopoiesis fortsetzen zu können“ (Claudio Baraldi, Giancarlo Corsi & Elena Esposito, 1997, zit. in Karl G. Kasenbacher, 2003, S. 26).

Luhmann (1995) schreibt der Strukturellen Koppelungen eine selektive Funktion zu: (..) sie bilden bestimmte Kanäle, in denen das System sich irritieren lässt, und schliessen andere Einwirkungen aus, die dann nur noch destruktive Effekte haben können. Infolge der Einrichtung struktureller Koppelungen wirken Kausalitäten also entweder irritierend (störend, pertubierend) oder destruktiv (zit. in Kasenbacher, 2003, S. 27).

2.1. SKA - eine Disziplin der Sozialen Arbeit?

In der Schweizer Literatur wird die SKA von Wettstein (1999, in Moser et al., S. 38) als eine von drei kontroversen Disziplinen der Sozialen Arbeit beschrieben. Anhand der unterschiedlichen Beziehungen zum Zielpublikum, Ausgangspunkte und Hauptziele dieser drei Bereiche wird versucht, eine Trennung vorzunehmen.

	Sozialarbeit	Sozialpädagogik	Animation
Beziehung zum Zielpublikum	KlientIn, Klientensystem	Zu Erziehender	PartnerIn, BürgerIn
Ausgangspunkt	Soziale Probleme und daraus sich ergebende Defizite	Sozialisationsprobleme und daraus sich ergebende Schwierigkeiten	Sozialer Wandel und daraus sich ergebende Bewältigungsaufgaben
Hauptziel	Defizitausgleich	Lebensfähig machen	Partizipation, Selbstorganisation

Abbildung 1: Teildisziplinen der Sozialen Arbeit (Moser et. al., 1999, S. 38)

Ganz in diesem Sinne distanzieren Norbert Sievers und Bernd Wagner (1992) die SKA von Sozialarbeit und Sozialpädagogik:

Soziokultur ist zwar sozialen Zielen verpflichtet, nicht aber den Zielen der Sozialarbeit. Sie verweigert sich der Klientisierung und sozialpädagogischer Betreuung, ohne diese gering zu schätzen. Sie setzt an den kreativen Möglichkeiten und Ressourcen der Menschen an und nicht an ihren sozialen Defiziten und Problemen (zit. in Moser et. al., S. 103).

Welche Funktion die SKA innerhalb des Funktionssystems der Sozialen Arbeit übernimmt, geht aus diesem Abgrenzungsversuch nicht klar hervor, da es sich bei Wettsteins genannten Hauptzielen der Partizipation und der Selbstorganisation vielmehr um Methoden als um Funktionen handelt.

Martin Hafen (2009) sieht die Möglichkeit, die SKA anhand ihrer präventiven Funktion im gesellschaftlichen Teilsystem der Sozialen Arbeit zu verorten. Er macht aber darauf aufmerksam, dass aufgrund der inhaltlichen und methodischen Nähe zu pädagogischen Disziplinen, diese Zuordnung keineswegs eindeutig sei. Ebenso gut könnte daher die SKA auch zum Funktionssystem der Erziehung und Bildung gezählt werden.

Für die SKA, für die Jugendarbeit, aber auch für bestimmte Handlungsbereiche der Sozialpädagogik stellt sich dann die Frage, ob eine Zuordnung dieser Disziplinen zur Sozialen Arbeit wirklich adäquat ist. Vielleicht wäre eine Zuordnung zum Funktionssystem «Erziehung» ja angemessener, denn es ist ja kaum bestreitbar, dass die Einrichtung und Finanzierung von Stellen der SKA und der Sozialpädagogik durch die öffentliche Hand nicht selten durch die Wahrnehmung von Betreuungs- und Erziehungsdefiziten begünstigt wird. (ibid. S.16)

Doch inwiefern die SKA einen Beitrag zum Funktionssystem der Erziehung und Bildung leistet, bleibt in der Theorie der SKA weitgehend noch unbehandelt und in der Praxis oft unreflektiert.

2.2. SKA und ihre gesellschaftlichen Beiträge

Um herauszufinden, welche gesellschaftlichen Funktionen die SKA erfüllt, befassen wir uns in einem nächsten Schritt mit ihrer Selbstbeschreibung. Wettstein (1999, in Moser et. al.) umschreibt die Funktionen der SKA mit gesellschaftlichen Beiträgen, die sie leisten möchte (S. 16ff.).

Michel Voisard (2005) gliedert die gesellschaftlichen Beiträge der SKA in Beiträge die sich an das Individuum bzw. an Gruppen oder an die Gesellschaft richten. Er fasst sie folgendermassen zusammen:

Beiträge der Soziokulturellen Animation...

...damit sich das Individuum

- sich der eigenen, latent vorhandenen Fähigkeiten, Möglichkeiten, Bedürfnissen und Begabungen bewusst wird und diese entfalten kann
- nicht einfach Opfer der Entwicklungen, sondern auch Täter ist und so Einfluss auf die Gesellschaft nehmen kann
- aktiv am Leben des Gemeinwesens teilnehmen kann
- sich an die Veränderungen der Umwelt anpassen kann
- selbst handeln und entscheiden kann
- das Alltagsleben gestalten, aneignen und wiederaneignen kann,

bzw. Gruppen

- sich strukturieren und aktiv werden und damit die von ihnen beabsichtigten sozialen Veränderungen erreichen können
- in die Kultur der sie umgebenden Gesellschaft hineinwachsen können,

... damit in der Gesellschaft

- sich die eigene Kultur vertiefen kann (intellektuelle und körperliche Fähigkeiten, Ausdruck und Kreativität)
- die ungelösten sozialen und interkulturellen Konflikte und Defizite fair bearbeitet werden können
- Interessen von Minderprivilegierten zum Durchbruch verholfen werden können
- Kritik an gesellschaftlichen Missständen artikuliert werden kann
- Grundlagen zur Aktivierung von Solidarität geschaffen werden können
- Problemlagen frühzeitig wahrgenommen und bearbeitet werden können. (S. 56)

Mit diesen gesellschaftlichen Beiträgen des Berufsfeldes der SKA werden vier Teilfunktionen innerhalb des Funktionssystems Soziale Arbeit sichtbar (Voisard, 2005):

- Funktion der Stärkung von Demokratie
- Funktion der Förderung von Zusammengehörigkeit
- Funktion der Förderung von Vielfalt und Ausdruck
- Funktion der Förderung von Selbstverantwortung (S. 58ff.)

2.3. SKA und die Paradoxien ihrer Interventionsversuche

Aufgrund der operativen Geschlossenheit von Systemen ist es auch der SKA nicht möglich, kausal in ein System zu intervenieren. Genau dies aber, so Heinz Moser (1999), versucht die SKA:

Animation will eigentlich etwas Unmögliches: Von aussen ein System beeinflussen, etwas tun. Allerdings ist dieses Veränderungsinteresse weiter gefasst als bei der Organisationsberatung, die oft einen klar definierten Auftrag hat (Moser et al., S. 76).

Die Systemgrenzen und damit die erste Paradoxie ihrer Interventionen versucht die SKA zu überwinden, indem sie in ihrer Nähe eigene Kooperationssysteme aufbaut, mit denen sie strukturell gekoppelt ist. In diesen Kooperationssystemen befinden sich Vertreterinnen und Vertreter der Systeme, in die die SKA gerne intervenieren möchten. (Voisard, 2005, S. 42f.)

Eine weitere Paradoxie ihrer Interventionsversuche ist, dass sie nach der Selbstbeschreibung von Moser (ibid.) mit ihren Interventionen keine konkreten Ziele beabsichtigen will.

Animation setzt von aussen keine konkreten Ziele, sondern geht davon aus, dass das angepeilte System dies selbst entwickelt und aus den Impulsen der Animierenden ein neues „Musikstück“ entwickelt (S.76).

Somit stellt sich die SKA ins Abseits. Sie kann ja nicht allen Ernstes intervenieren, ohne etwas mit ihrer Intervention bezwecken zu wollen, das über die Selbsttätigkeit und Selbstorganisation des Systems hinausgeht. Wenn sie sich dabei nur auf die Mündigkeit, Emanzipation und Selbstorganisationsfähigkeit ihrer Adressatenschaft verlässt, macht sie sich selbst nutzlos. Denn warum sollte sie versuchen, Systeme zu beeinflussen, wenn diese Systeme sich ja selbst bestens organisieren können? „Daseinsberechtigung“ erhält die SKA erst dann, wenn die zu intervenierenden Systeme eben *nicht* fähig sind, sich selbst zu organisieren und durch gezielte Interventionen dazu befähigt werden müssen, um selbsttätig werden zu können. Dieses Paradox löst Moser (ibid.) selbst auf, indem er an einer nicht gerade prominenten Stelle auf die Notwendigkeit hinweist, dass die SKA „dort unterstützend eingreift, wo die Ressourcen des Systems nicht ausreichen, um das Vorgenommene zu realisieren“ (S. 76).

Auch Bernard Wandeler (ohne Datum) beschreibt im Wörterbuch der Sozialpolitik die Interventionsposition des Animators resp. der Animatorin wie folgt: „Die Rolle Animator/Animatorin vollzieht sich im Dreischritt "anregen - ermutigen - befähigen" und bezweckt, Zielgruppen zu Selbsttätigkeit zu aktivieren“.

Geht also die SKA, wie sie selbst deklariert, von einem Entwicklungswunsch aus und möchte ihre Adressatenschaft befähigen, sich zu emanzipieren, selbsttätig zu werden und sich selbstständig zu organisieren (Moser et. al., 1999), dann unterstellt sie ihr automatisch, dass ihr dazu das Wissen oder die Kompetenzen fehlen.

Ein Eingreifen im Sinne von „Befähigen“ stellt eine gezielte, pädagogisch reflektierte Intervention dar, die bestimmte Lerneffekte bezwecken will. In diesem Zusammenhang erhält die SKA erst eine Funktion, nämlich eine erziehende Funktion!

Die Absicht zu erziehen ist vor allem an Handlungen erkennbar, mit denen der Erzieher versucht, Wissen und Können an jemanden zu vermitteln, der darüber *noch nicht verfügt*. Dies „noch nicht“ ist als in die Zeitdimension aufgelöstes Paradox erkennbar. Es beruht auf der Annahme, dass ein und dieselbe Person etwas nicht-können und können kann. Oft wird dies auch mit dem Begriff der „Anlage“ beschrieben, die wie ein ontologisches Faktum vorhanden sei, aber vom Erzieher erst noch entfaltet werden muss. So kann die Tätigkeit des „Vermittelns“ als Auflösen einer Paradoxie begriffen werden. Der Erzieher, der die Zukunft nicht kennen kann, kann nicht wissen, ob es geht. Er versucht es einfach. (Luhmann, 2002, S. 59)

Die Interventionen der SKA müssen also das „Fehlende“ zu vermitteln versuchen. Die SKA kann die Bildungsabsichten ihrer Interventionen also nicht verstecken und nimmt eindeutig eine Kompetenzen vermittelnde und damit erziehende Rolle ein. Werner Thole (2009) sieht in allen Bereichen der Sozialen Arbeit eine Abkehr von der Bildung und macht klar, dass eine erfolgreiche Soziale Arbeit immer in Verbindung mit Bildungsintentionen steht, weshalb er die Soziale Arbeit als Feld non-formaler Bildungspraxis bezeichnet:

In den letzten Jahrzehnten, auch um den jeweiligen Zeitgeiststimmungen zu entsprechen, versteckte sie sich in den Codes Hilfe, Therapie, Animation, Unterstützung, Akzeptanz, Sozialraumorientierung, Freizeitgestaltung, Lebensbewältigung und Selbstaktivierung. Zuweilen wurde jedoch ignoriert, dass die über die genannten Begriffe entwickelten methodischen Konzeptionen immer auch auf eine Idee von Bildung verwiesen. Das sozialpädagogische Paradigma „Hilfe zur Selbsthilfe“ kann beispielsweise seine Praxiswirksamkeit nur entfalten, wenn es sich an die Hoffnung, zu Bildungsprozessen anzustoßen, ankoppelt. Die Veränderung einer gebrochenen sozialen Praxis von Menschen mit Unterstützung der Sozialen Arbeit oder die Schwierigkeiten von Kindern, Jugendlichen und Familien, Alltag in einer zufriedenstellenden Form zu gestalten, ist nur über Einsicht und Erkenntnis möglich und diese wiederum ohne einen erfolgreichen Bildungsprozess nicht denkbar. „Hilfe zur Selbsthilfe“, aber auch Formen der sozialen Therapie, der Unterstützung und der Hilfen zur Lebensbewältigung erfordern, wollen sie erfolgreich sein, die Realisierung von gelungenen Bildungsprozessen. (S. 21)

Mit anderen Worten: Die SKA leistet mit Bildungsinterventionen Hilfe zur Selbsthilfe und versucht, sich auf diesem Weg überflüssig zu machen, indem sie ihrer Adressatenschaft zur Selbstbestimmung, Selbstorganisation und zur Emanzipation verhilft. Nur wenn sie also ihre Interventionen als Bildungsinterventionen versteht, gelingt es ihr, diese zweite Paradoxie aufzulösen.

2.4. SKA: Funktionen, Bildungsinterventionen und Lerneffekte

Will die SKA ihre gesellschaftlichen Beiträge leisten, so kann sie das nur anhand von Bildungsinterventionen, die konkrete Lerneffekte bezwecken sollen. Der Autor dieser Arbeit versucht am Beispiel der Jugendarbeit ohne Anspruch auf Vollständigkeit diese Möglichkeiten aufzuzeigen.

Funktion	Bildungsintervention	Lerneffekte
Funktion der Stärkung von Demokratie	Förderung von informellen Lernprozessen durch die Ermöglichung von kultureller und politischer Partizipation	Die Jugendlichen kennen und bekennen sich zu den demokratischen Prinzipien.
Funktion der Förderung von Zusammengehörigkeit	Gestalten von arrangierten non-formellen Lernorten, die sich durch eine Milieumischung und pädagogische Begleitung kennzeichnen	Die Jugendlichen haben eine eigenständige Identität entwickelt und können sich im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Integration bewegen.
Funktion der Förderung von Vielfalt und Ausdruck	Unterstützung und Förderung von Interessen und ungenutzten, unentdeckten Potentialen	Die Jugendlichen können ihr „Anderssein“ in Form von verschiedenen Jugendkulturen zum Ausdruck bringen.
Funktion der Förderung von Selbstverantwortung	Pädagogische Einflussnahme durch das Gestalten und Aushandeln von Partizipationsmöglichkeiten	Die Jugendlichen verfügen über Selbstkompetenzen und sind bereit, sich für ihre Bedürfnisse und Interessen einzusetzen.

2.5. Zwei Perspektiven der SKA und ihre Bezüge zur Bildung

Heinz Wettstein (1995) beschreibt zwei Perspektiven der SKA, die beide in der Praxis verbreitet sind. Durch diese zwei Perspektiven werden auch zwei unterschiedliche Bezüge der Soziokulturellen Animation zur Bildung sichtbar.

SKA als eine demokratiefördernde Methode

Zum einen sei die SKA als eine demokratiefördernde Methode zu verstehen. Diese Perspektive setzt bei der Analyse des sozialen Wandels an, dem in Form von gemeinschaftlichem Handeln begegnet werden soll. So ermöglicht SKA den Menschen, ihr Leben aktiv mitzugestalten. (in Moser et. al., S. 24)

SKA im Sinne von Freizeitpädagogik

Die andere Perspektive setzt bei der Entwicklung der Freizeit, also an einem Resultat des gesellschaftlichen Wandels an und versucht den Menschen Antworten zu geben, wie diese neu entstandene Ressource sinnvoll genutzt werden kann. Primär sei diese Perspektive der SKA auf einen „individuellen Gewinn“ ausgerichtet. Somit weise die SKA in diesem Bereich einen pädagogischen Bezug auf, ohne sich jedoch von ihren Prinzipien der Freiwilligkeit und der Partizipation abzuwenden. (in Moser et. al., S. 24)

Beide Perspektiven, so Wettstein (ibid.), seien im Feld der SKA vertreten und sollen nicht gegeneinander ausgespielt werden (S. 24f.).

Wenn also das Begleiten und Unterstützen von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen als die primäre Aufgabe der SKA, die sich als demokratische Methode bezeichnet, verstanden wird, so ist das Fördern von Lernprozessen und somit Bildung als Methode zu verstehen, die es den Betroffenen ermöglicht, zu selbsttätigen Beteiligten zu werden.

Letztlich ist (...) festzuhalten, dass natürlich in der Animation erzieherische Aspekte mitschwingen, wenn Partizipation eingeübt, Selbstbestimmung gelernt, Kommunikation verbessert, Problemlösungsfähigkeit entwickelt wird usw. Diese pädagogischen Aspekte sind aber nur ein Teil der erhofften Wirkung der Animation und werden als zweckbestimmt für das Erreichen der Selbsttätigkeit von Einzelnen und Gruppen verstanden. (Wettstein, 1999, S. 28)

In erster Linie sieht sich diese SKA dem gesellschaftlichen Funktionssystem der Sozialen Arbeit zugehörig, dessen Funktion Martin Hafen (2009) mit dem Kontinuum Prävention und Behandlung von Inklusionsproblemen bezeichnet. Innerhalb dieses Funktionssystems übernimmt sie eine präventive Rolle und kann als „Präventionsdisziplin der Sozialen Arbeit“ verstanden werden. (S. 16ff.)

Eine SKA, die sich im Sinne der Freizeitpädagogik versteht, richtet ihren Blick primär auf die Lernprozesse und versucht, die Adressatenschaft in ihrer eigenen Entwicklung zu unterstützen. Damit ist sie dem Funktionssystem der Erziehung und Bildung anzugliedern.

Luhmann (2002) erachtet die auf das Individuum bezogene Funktion des Erziehungs- und Bildungssystems als das Vergrössern des „Bereichs des Könnens“ und eine gesellschaftliche Funktion als die Steigerung von Erwartbarkeit. Letzteres versteht er als einen Versuch der Gesellschaft, zumindest einen „gespielten Konsens“ zu erzielen (S. 81). Die Pädagogik bezeichnet Luhmann (ibid.) dabei als die Reflexionstheorie des Erziehungssystems. Sie identifiziert sich mit dessen Zielen und Institutionen, ohne aber auf Kritik verzichten zu müssen. Gerade in der Kritik zeige sich ein Engagement (S. 200 f.)

Diese zwei verschiedenen Perspektiven werden uns in dieser Arbeit immer wieder begegnen. Wenn wir nun einen Blick auf die Entwicklungen des Berufsfeldes der SKA werfen, so wird klar, dass es zu Verschiebungen zwischen diesen zwei Perspektiven kommt. Das Berufsfeld der SKA ist darum bemüht, über die klassische Form von Jugendarbeit als Treffpunktarbeit hinauszuwachsen, was ein Blick in die Broschüre „Berufsfeld Soziokultur“ der HSLU verdeutlicht:

In Zukunft werden Animatorinnen und Animatoren vermehrt im «Community Development» mitwirken. Bei der Entwicklung von Gemeinwesen – auf dem Land, in den Agglomerationen oder in unseren grösseren Städten – wird die Bevölkerung frühzeitig bei Entscheiden, die ihren Lebensalltag betreffen, einbezogen, um möglichen Fehlentwicklungen vorzubeugen. Auch in der Entwicklungszusammenarbeit zeichnen sich bereits heute Partnerschaften mit Bildungseinrichtungen in Osteuropa und Afrika ab, in denen Animatorinnen und Animatoren aus der Schweiz ihre Erfahrungen mit partizipatorischer Projektarbeit einbringen werden. Ein weiteres Berufsfeld für die SKA ist das so genannte «Diversity Management»: Behörden und Verwaltungen erhalten professionelle Unterstützung, wie sie besser mit der sozialen und kulturellen Vielfalt ihrer Zielgruppen umgehen können. (Heinz Nigg, in Hochschule Luzern, 2004, S. 8)

Auf den ersten Blick könnte man sich fragen, inwiefern ein/e „Community Developer/in“ und ein/e Jugendarbeiter/in tatsächlich noch miteinander verwandt sind. Doch die Ansätze der sozialräumlichen Jugendarbeit machen klar, inwiefern die Jugendarbeit diese über die Freizeitpädagogik hinausreichenden Aspekte der SKA integrieren kann.

Der Ausbildungsgang SKA ist zugeschnitten auf die heutige Form der Jugendarbeit, die vermehrt im und mit dem Quartier arbeitet, sich stärker als früher an der Lebenswelt der Menschen orientiert. Meine Erfahrungen zeigen, dass sich Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren sehr gut für Quartierprojekte eignen, weil Projektorganisation und -management zu ihren Stärken gehören. (Albrecht Schönbucher, in Hochschule Luzern, 2004, S. 5)

Die Entwicklungen der Jugendarbeit hin zu einer Jugendarbeit, die sich vermehrt mit sozialräumlicher Projektarbeit beschäftigt, macht deutlich, dass auch die Jugendarbeit aus beiden Perspektiven heraus agiert. Wenn also die Pädagogik die Reflexionstheorie des Funktionssystems der Erziehung und Bildung darstellt, so muss die SKA, um die Beiträge ihres Berufsfeldes in diesem Bereich zu klären, „Bausteine“ der Pädagogik beiziehen. Weiter müssen die Profis der SKA auf pädagogische Methoden zurückgreifen, um diese Beiträge auch wirklich leisten zu können. Es kommt also zu einer strukturellen Koppelung der

beiden gesellschaftlichen Teilsysteme der Sozialen Arbeit und der Erziehung und Bildung im Berufsfeld der SKA (vgl. Hafen, 2009).

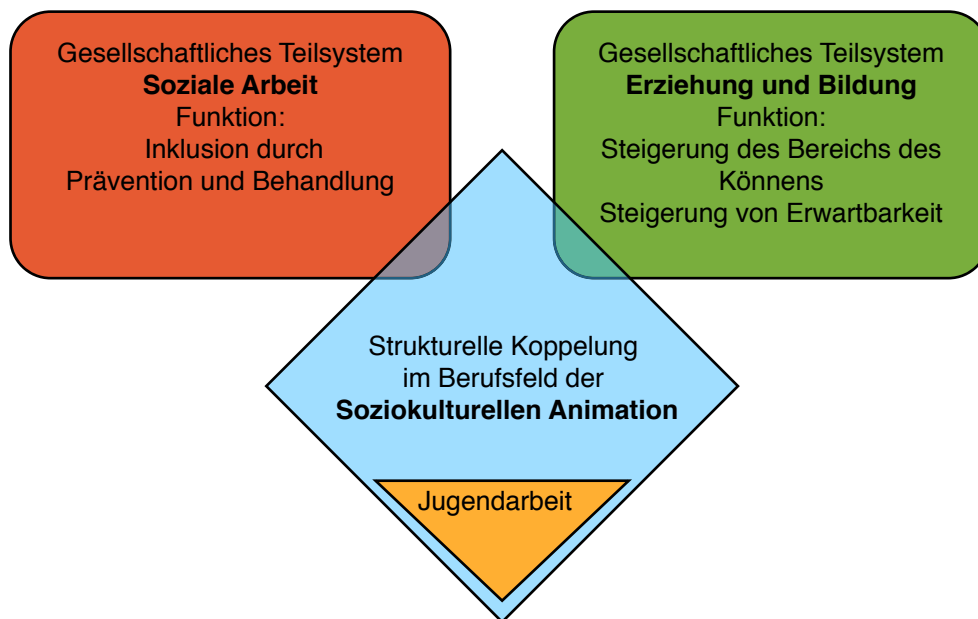


Abbildung 2: Strukturelle Koppelung im Berufsfeld der SKA (eigene Darstellung)

Der Autor möchte es vermeiden diese beiden verschiedenen Perspektiven von SKA gegeneinander ins Feld zu führen und vielmehr aufzeigen, in welcher Art und Weise sich diese beiden Sichtweisen in Bezug auf die Förderung von informellen Lernprozessen ergänzen. Aus beiden Gesichtspunkten nehmen die Lernprozesse ihrer Adressatenschaft eine wichtige Rolle ein. Um welche Art von „Lernen“ es sich dabei handelt, soll im nächsten Kapitel genauer betrachtet werden.

3. Informelles Lernen

Lernen wird heute immer noch umgangssprachlich in einem engen Zusammenhang mit Schule verstanden und ist demnach auf eine pädagogische Interaktion zwischen Lehrer/in und Schüler/innen und somit auf die Reproduktion von Fachwissen reduziert (Günther Dohmen, 2001). In einem erweiterten Verständnis von Lernen umfasst der Begriff jedoch ein viel breiteres Spektrum. Laut Dohmen (ibid.) ist Lernen eine Verarbeitung von Informationen, die bewusst kognitiv sowie auch unbewusst psychisch und gefühlsmässig erfolgen kann. Der Prozess des Lernens beinhaltet ein bewusstes oder unbewusstes Auswählen, Vergleichen, Ordnen, Interpretieren und Werten von Wahrnehmungen sowie ein Anknüpfen an bereits bestehende Vorstellungen, Meinungen, Erfahrungen, Gefühlen, Einstellungen, Weltbilder, Lebensmuster und Verhaltensdispositionen. (S. 11) Der Mensch wird von der natürlichen Neigung, seine Umwelt zu verstehen, zum Lernen angetrieben. Dohmen (ibid.) bezeichnet diese Neugier „als wesentliche Grundlage fruchtbaren Lernens“ und sieht das Lernen als „unumgängliche Lebens- und Überlebensfunktion an“ (S. 7).

Lernen ist also weit mehr als nur das Aneignen von Faktenwissen, das auf Abfrage reproduziert werden kann, sondern vielmehr ein lebenslanger Prozess, der alle Facetten der Persönlichkeitsentwicklung des Individuums bestimmt.

Lernen erfährt demnach eine „Entgrenzung“, einerseits in einer zeitlichen Dimension von der regulären Schul- und Ausbildungszeit hin zum Prozess des lebenslangen Lernens, andererseits in ihrer Form, ausgehend vom Rahmen der Bildungsinstitutionen hin zu einem Lernen in informellen Bereichen des Lebens. (Rauschenbach, T., Dux, W., Sass, E., 2008) Somit geraten „neue“ Lernformen in den Blickwinkel, die sich vom Lernen in formalen Kontexten der Bildungsinstitutionen abgrenzen.

3.1. Abgrenzung verschiedener Lernformen

Befasst man sich mit der einschlägigen Literatur zu informellem Lernen, so wird klar, dass es sich um einen äusserst breiten und sehr heterogen interpretierten Begriff handelt, der sich auf eine Vielzahl von verschiedenen Lernformen bezieht. Dabei ist zu beachten, dass die Begriffe wie formal / formell, nicht-formal / non-formell in der Literatur nebeneinander und synonym, ohne klare Abgrenzung zueinander verwendet werden und sehr variantenreich verstanden und ausgelegt werden. Oft werden auch Bildung, Lernen und Sozialisation ohne ersichtliche Trennung nebeneinander verwendet oder gar gleichgesetzt.

Den Begriff des informellen Lernens eindeutig einzugrenzen, ist daher schwierig. Er ist laut Anna Stegemann (2008) weder hinreichend spezifiziert, noch wird er einheitlich verwendet (S. 103). Viele Lernformen verschmelzen zudem in der Praxis miteinander, so dass eine Trennung nur theoretisch zu vollziehen ist. Der Anspruch dieser Arbeit kann nicht sein, hier Klarheit zu schaffen und eine abschliessende, schlüssige Definition des Begriffs des informellen Lernens herauszuarbeiten, noch die Debatte um die Vielzahl der im Raum stehenden Begrifflichkeiten klar nachzuzeichnen. Vielmehr geht es darum, eine Begrifflichkeit zu erarbeiten, die für den Bereich der Jugendarbeit relevant, aussagekräftig und handlich ist. Daher soll dieses Kapitel einen knappen Überblick über die verschiedenen Lernformen schaffen und unterschiedliche Kriterien für eine differenziertere Betrachtungsweise des weiten Spektrums des informellen Lernens aufzeigen.

Lernen kann nun also in verschiedene Lernformen unterteilt werden. Dabei ist die Organisationsform des Lernens ausschlaggebend. Eine Unterteilung des Lernens in formalen, non-formellen und informellen Kontexten scheint sich in der Theoriedebatte im europäischen Raum durchzusetzen. (Dohmen, 2001)

Auch die Europäische Kommission (2001) folgt dieser Einteilung und spricht von drei verschiedenen Lernformen in Bezug auf die Organisationsform des Lernens:

Formales Lernen

Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.

Nicht-formales Lernen

Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.

Informelles Lernen

Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder „inzidental“/beiläufig). (Europäische Kommission, 2001, S. 16)

In der englischsprachigen Literatur wird laut Dohmen (2001) ebenfalls zwischen einem „formal learning“, „non-formal learning“ und „informal learning“ unterschieden. Dabei entspricht die Bezeichnung des „formal learning“ dem formalen Lernen, wie es die Europäische Kommission versteht. Unter dem Begriff „non-formal learning“ werden jedoch alle Formen von Lernen verstanden, die in der gesamten Umwelt ausserhalb des formalisierten Bildungswesens stattfinden. Der Begriff „informal learning“ wird für eine ganze Bandbreite von Definitionen verwendet, die nur teilweise deckungsgleich sind. So wird „informal learning“ als ungeplantes, beiläufiges, implizites sowie als unbewusstes Lernen verstanden. Weiter können damit auch alle Lernaktivitäten gemeint sein, die ohne eine Bildungsunterstützung auskommen. Oder es wird sogar mit dem Begriff „non-formal learning“ gleichgesetzt. (S. 18)

Auch Jens Bjørnavold (2001) unterscheidet nebst dem formalen Lernen nur ein non-formelles (er spricht von nicht-formellem) Lernen. In seiner Definition des non-formellen Lernens unterscheidet auch er weiter zwischen einem geplanten und einem ungeplanten Lernens. Letztere Form bezeichnet er als „im wesentlichen ungeplantes Erfahrungslernen.“ (zit. in Christina Schumacher, 2008, S. 8)

Dohmen (2001) schlägt vor, auf den Begriff des nicht-formalen beziehungsweise non-formellen Lernens zu verzichten, da eine Abgrenzung in der Praxis vom bewussten zum unbewussten, geplantem und ungeplantem Lernen keineswegs trennscharf sei. Auch biete sich der Begriff des nicht-formalen oder non-formellen Lernens nicht an, da er in der deutschen Bildungsdebatte bisher nicht verwendet werde. Er geht daher von einem weiter gefassten und undifferenzierten Begriff des informellen Lernens aus, der den Bereich des non-formellen beziehungsweise nicht-formellen und „non-formal“ Lernens vollständig ein-

schliesst. (S. 25) Dohmen bezieht (ibid.) den Begriff des informellen Lernens daher „auf alles Selbstlernen (...), das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (S. 25). Er stützt sich dabei auf John Garrick (1998), der prognostiziert, dass die Theoriebildung des informellen Lernens nie endgültig abgeschlossen werden kann, da jeder theoretische Ansatz „durch einen persönlichen Standpunkt, einen sozialen Blickpunkt und durch implizite wie explizite Deutungsmuster etc. bestimmt und begrenzt“ sei. Wichtiger sei die Frage, wie ein bisher kaum erschlossenes „natürliches“ Lernen der Menschen in ihren täglichen Umwelt-Erfahrungszusammenhängen am treffendsten und klarsten begrifflich erfasst, in seinen verschiedenen Facetten besser verstanden und vor allem wirksamer unterstützt werden kann, und dazu eigne sich eine offenere Definition, die alle Lernformen ausserhalb des Bildungssystems einschliesst, besser. (zit. in Dohmen, 2001, S. 24)

Dohmen versteht daher unter dem Begriff des informellen Lernens jegliche Formen von Lernen, die ausserhalb des Bildungssystems geplant oder ungeplant bewusst oder unbewusst stattfinden.

Steffen Kirchhoff (2007) gibt zu bedenken, dass eine solche Grenzziehung problematisch sei. Denn auch Bildungseinrichtungen können über ihren eigentlichen Lehrauftrag hinausgehen und einen Lebens- und Erfahrungsbereich darstellen. Somit können sie zum Ort des informellen Lernens werden (S. 33). Da Lernen nicht spezifisch ortsgebunden, sondern stets personengebunden sei, verwendet *Gerald A. Straka* (2000) das Kriterium der Intentionalität als Leitdifferenz zwischen formellem und informellem Lernen. So bezeichnet er von aussen intendiertes Lernen unter Bedingungen von Schule, Bildungseinrichtungen, Unterricht oder allgemein pädagogischen Zielsetzungen als formales Lernen und Lernen, das nicht primär unter den Bedingungen einer pädagogischen Zielsetzung arrangiert ist, als informelles Lernen (zit. in Kirchhoff, 2007, S. 33).

3.2. Facetten des informellen Lernens

In einem weiteren Schritt werden verschiedene Facetten des informellen Lernens vorgestellt, die zu einem Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten der Kompetenz- und Wissensaneignung verhelfen sollen. Die im folgenden Teil beschriebenen Lernformen sind wiederum nicht eindeutig definiert. Die verschiedenen Definitionen weisen Schnittmengen untereinander sowie mit dem formalem Lernen auf und widersprechen sich teilweise.

Informelle Lernformen lassen sich zunächst in eine Hierarchie in Bezug auf ihren Selbstreflexionsgrad setzen. Der Reflexionsgrad beschreibt dabei das Bewusstsein der Lernenden über die stattfindenden Lernprozesse. (Kirchhof, 2007)

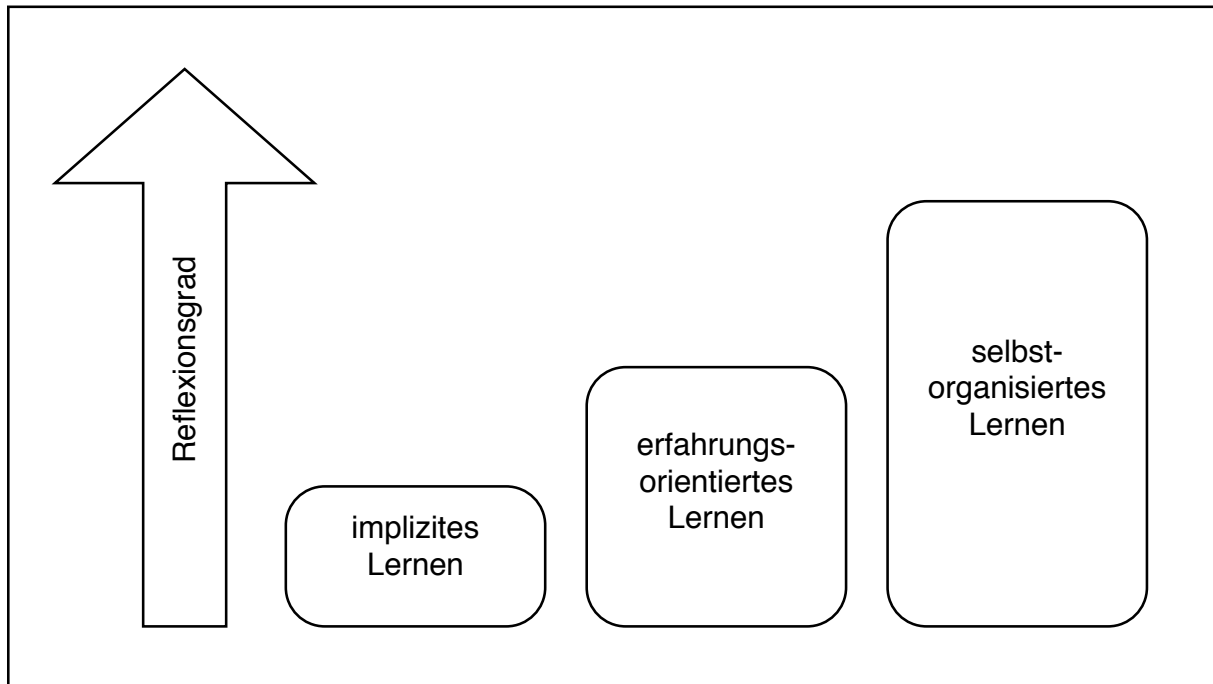


Abbildung 3: Das Kontinuum informellen Lernens (Kirchhof, 2007, S. 34)

In einem weiteren Schritt kann informelles Lernen in Bezug auf den Lernort beschrieben werden. Dabei greift dieser Text das Lernen im sozialen Umfeld auf. Dieses Lernen kann aber wiederum die zuvor beschriebenen informellen Lernformen, die sich aufgrund eines unterschiedlichen Reflexionsgrades unterscheiden, enthalten.

3.2.1. Informelles Lernen als implizites Lernen

Grundlegende Eigenschaften des impliziten Lernens sind, dass diese Lernprozesse aus Sicht der Lernenden nicht intendiert und auch nicht bewusst erfolgen. So führt implizites Lernen zu implizitem Wissen, das nicht verbalisiert werden kann. Diese Personen lernen also beiläufig im Zusammenhang mit einer anderen Aktivität. Dabei stehen die Handlungsziele und die Situationsbewältigung im Vordergrund und nicht das Aneignen von theoretischem Wissen oder Regelkenntnissen. (Dohmen 2001, S. 33) Steffen Kirchhoff (2007) leitet daraus, wie er sagt, die überspitzte These ab, „dass gerade da gelernt wird, wo es nicht ums Lernen geht“ (S. 36).

Implizites Lernen bezieht sich, so Dohmen (2001), „nicht auf Regelkenntnis, sondern auf eine mehr gefühlsmässig-ganzheitliche Reizaufnahme, Situationserfassung, Gestaltwahrnehmung, die jeweils nicht zu explizitem Wissen führt, sondern mehr im Bereich von Intuition und Gespür, Einfühlung und Improvisation bleibt“ (S. 34). Somit sei implizites Lernen speziell relevant, wenn Problemlagen mit hoher Komplexität vorliegen, die einen rationalen Zugang anhand Theorie- und Faktenwissen erschweren oder gar verunmöglichen (S. 34).

3.2.2. Informelles Lernen als Erfahrungslernen

Erfahrungslernen ist nach Dohmen (2001) eine weitere Spielart des informellen Lernens, das, wie es der Name schon sagt, auf Erfahrung beruht. Im Gegensatz zu implizitem Lernen führt jedoch die Reflexion dieser Erfahrung zu Erkenntnissen. Es handelt sich erst dann um ein Erfahrungslernen, wenn Sinneseindrücke nicht nur wahrgenommen, sondern zudem in bereits bestehende Erfahrungs- und Vorstellungszusammenhänge eingefügt werden. (S.28)

John Dewey (2000, S. 193) beschreibt das Verhältnis zwischen Erfahrung und Theorie folgendermassen: „Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach nur deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat“ (zit. in Prein, Gerald; Sass, Erich & Züchner, Ivo, 2009).

Auch Dohmen (2001) merkt an:

Ein über ein begrenztes Erfahrungswissen hinausführendes, systematisch zusammenhängendes Wissen erwächst erst aus einer weiteren bewusst machenden, verbindenden, systematisierenden Reflexion, die zur Erkenntnis von Regeln, Gesetzmäßigkeiten und Systemzusammenhängen führt. Und das ist dann auch der Punkt, an dem eine formale Unterstützung und der Anschluss an bisher schon erarbeitete Wissenszusammenhänge anderer Menschen und Zeiten notwendig werden (S. 29).

3.2.3. Informelles Lernen als selbstgesteuertes Lernen

Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens wird oft synonym zum selbstorganisierten oder selbstregulierten Lernen verwendet (Kirchhof, 2007, S.34). Die Begriffe selbstgesteuert, selbstorganisiert und selbstreguliert legen nahe, dass es sich bei diesen Lernformen um einen aus Sicht der Lernenden intendierten und bewussten Prozess handeln muss.

Dohmen (1988) definiert das selbstgesteuerte Lernen so, dass die Lernenden selbst den Lernprozess lenken und über den Lernweg und die Zielausrichtung des Lernprozesses selbstständig entscheiden. (S.1, zit. in Anna Stegmann, 2008, S. 18)

Das selbstgesteuerte Lernen ist im informellen sowie auch im formalen Bereich der verschiedenen Lernformen anzutreffen und wird in beiden Bereichen zunehmend wichtiger. (Dohmen 2001, S. 41)

In formalen Bildungskontexten werden zunehmend selbstgesteuerte Lernformen eingefordert. Brigitta K. Pfäffli, Marius Metzger, Gregor Imhof und Irene Dietrichs (ohne Datum) der ehemaligen Fachhochschule Zentralschweiz (heute Hochschule Luzern, HSLU) sehen die Möglichkeit im „begleiteten Selbststudium (...), weitreichende Wahlmöglichkeiten zu schaffen. In der Phase der didaktischen Planung können Lernsettings nämlich zumindest im Hinblick auf eine stärkere Berücksichtigung der Selbst- oder eben der Fremdsteuerung ausgewählt werden“ (S. 1).

Selbstgesteuertes Lernen kann aber auch als informelles Lernen und damit als Lernform, die ausserhalb von formalen Bildungseinrichtungen stattfindet, verstanden werden. Das Hauptcharakteristikum des selbstgesteuerten Lernens sieht Dohmen (2001) darin, „(...) dass die Lernenden ihre Lernprozesse im wesentlichen selbst durch eine reiche Vielfalt von Lerngelegenheiten steuern (...)“ (S. 40f.). Wenn man nun davon ausgehe, dass infor-

melles Lernen sich ungesteuert einstellt, oder eben bewusst von den Lernenden intendiert und gesteuert werden kann, so seien die Berührungspunkte unverkennbar (S. 40).

Die Lernenden befinden sich jedoch in einem Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung (Dohmen, 2001):

Das selbstgesteuerte Lernen ist ein Mittelweg zwischen autonomer Selbstbestimmung auf der einen Seite und fremdbestimmtem Eingepaßtwerden in vorgegebene Lernarrangements auf der anderen Seite, der die Lernenden zu realistischen Möglichkeiten führen will, wie sie ihr Lernen jeweils unter Nutzung verschiedener, meist nicht von ihnen selbst organisierter Anlässe und Lernmöglichkeiten so weit wie möglich bewusst selbst steuern können.

Selbstgesteuertes Lernen meint dann auch, die Segel auf dem eigenen Welterkundungsschiff zunehmend so zu setzen, dass die verschiedenen Winde jeweils genutzt werden, um in einer selbstbestimmten Richtung voranzukommen. Aber ohne eine bewusstere Nutzung dieser „fremdbestimmten“ Winde kommt man nicht richtig voran. (S. 41)

Die Lernenden haben beim selbstgesteuerten Lernen im Kontext der institutionellen Bildung die Wahl, ob und welche Unterstützungen sie durch eine Lernorganisation in Anspruch nehmen möchten. Im Bereich des informellen Lernens setzt selbstgesteuertes Lernen im Gegensatz zum impliziten und zum Erfahrungslernen immer ein aktives, klar intendiertes und bewusstes Lernen voraus. Somit kann es als Lernform des informellen Lernens bezeichnet werden, die über den höchsten Reflexionsgrad verfügt.

3.2.4. Informelles Lernen als Lernen im sozialen Umfeld

Lernen im sozialen Umfeld bezeichnet, wie es der Name schon sagt, ein Lernen ausserhalb von Bildungsinstitutionen und vollzieht sich im unmittelbaren Lebenszusammenhang der Individuen. Dabei kann es sich um einen impliziten oder aber auch zielgerichteten und intendierten, selbstgesteuerten Lernprozess in allen Lebensbereichen ausserhalb von institutionalisierten Bildungseinrichtungen handeln. Familie, Vereine, Ehrenamt, Hobbies sprich die ganze Freizeit wird zum potenziellen Lernort, indem sie die Lernenden mit den unterschiedlichsten Anforderungssituationen konfrontieren, die das Entwickeln neuer Lösungswege erfordern. (Mathias Trier et al, 2001, zit. in Stegmann).

Karen Watkins und Victoria Marsick vermerken, dass erfolgreiches informelles Lernen nicht nur von den Lernenden, also von ihrer Aktivität, Reflexion und Kreativität abhängen, sondern auch vom Anregungs- und Unterstützungspotenzial ihrer Umwelt (zit in Dohmen 2001, S.19). Dohmen (2001) folgert daraus, dass „so wie das formale Lernen auf einen anleitenden Lehrer/Tutor bezogen ist, so ist das informelle Lernen auf eine lernanregende und lernunterstützende Umwelt bezogen“(S. 19).

Dieter Kirchhöfer (2001) weist darauf hin, dass die soziale Umwelt nicht per se ein Lernort sein muss. Neben dem Anregungs- und Herausforderungsgehalt der Umwelt bedingt ein Lernen auch eine subjektive Konstruktionsleistung des Individuums. Die Fähigkeit, mit der sozialen Umwelt mittels Kooperation, Anregung, Beobachtung und Kommunikation in Kontakt zu treten, sind Voraussetzungen, die es dem Individuum erlauben, seine Umwelt als Lernfeld zu strukturieren (zit. in Kirchhoff, 2007, S. 44 f.).

Watkins und Marsyck (1990, zit. in Overwien, 2005, S. 343) fassen die Bedingungen, die informelles Lernen fördern können, mit dem Begriff der „Proaktivität“ zusammen. Diese beziehen sich also sowohl auf die Lernenden sowie auf die Lernorte – also das soziale Umfeld der Lernenden.

3.3. Lernen und die operationelle Geschlossenheit von Systemen

Die soziologische Systemtheorie nach Luhmann (1995) geht von einer operationellen Geschlossenheit der Systeme aus. Das bedeutet, dass streng gesehen kein System jenseits seiner Grenzen intervenieren kann. Es kann nur versuchen, durch Kommunikation und Interaktion von einem anderen System gehört zu werden. So verhält es sich auch beim Lernen. Es ist daher keiner Lehrperson möglich, Lerninhalte direkt in die Köpfe der zu Unterrichtenden „hineinzulehren“. Für eine gelingende Wissensvermittlung ist sie auf die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler angewiesen. Und selbst dann ist nicht klar, ob die gesendeten Botschaften auch wirklich ankommen und verstanden werden. (zit. in Martin Hafen 2005, S. 19)

Betrachtet man Lernen systemtheoretisch, so kann Bildung als Interventionsversuch verstanden werden, der Lernprozesse auslösen soll. Durch die operative Geschlossenheit der Systeme können diese Lernprozesse durch Bildungsinterventionen beabsichtigt, nicht aber prognostiziert werden. Umgekehrt kann auch im Falle, dass die erwünschten Verhaltensänderungen und Kompetenzgewinne tatsächlich eintreten, nicht kausal von einem Interventionserfolg gesprochen werden, da die Intervention nur eine von vielen möglichen Einflussmöglichkeiten auf das zu verändernde System darstellt.

Tilly Miller (2001) sieht die Systemgrenze als Barriere für die Botschaften. Das heisst, dass Lernen nicht erfolgt, weil das z.B. die Soziale Arbeit gerne möchte, sondern Lernprozesse können nur ausgelöst werden, wenn die Botschaft von der Zielperson als sinnhaft erlebt wird, die Bereitschaft zu Lernprozessen besteht und wenn der Lerninhalt in Bezug auf Inhalt und Form verarbeitet werden kann. (S. 77)

Ganz in diesem Sinne bemerken Gerald A. Straka und Gerd Macke (2006):

Lernen unter Bedingungen von Lehre bedeutet, dass den Lernenden ein begründetes und gezielt gestaltetes Arrangement von Umgebungsbedingungen angeboten wird. Von den internen Bedingungen und damit dem möglichen Verhalten des Lernenden hängt es ab, ob er dieses Angebot annimmt und wie er es interpretiert und versteht. Welche Ergebnisse Lehrangebote erzeugen, welche nachhaltigen Veränderungen interner Bedingungen sie zur Folge haben, ist also nie eindeutig festgelegt und nicht vorhersehbar (S. 21).

3.4. Begriffsdefinition des informellen Lernens im Kontext der Jugendarbeit

Die Lernprozesse, die im Kontext der Jugendarbeit stattfinden, möchte man sie den verschiedenen Definitionslinien zuordnen, wären im Sinne der europäischen Kommission zwischen dem informellen und nicht-formalen Lernen anzusiedeln. Wenn man davon ausgeht, dass die Jugendarbeit selbst als Bildungsinstitution bezeichnet werden kann, so müssten die dort stattfindenden Lernprozesse auch in einer Verbindung zum formalen Lernen stehen. Die Unterscheidung zwischen Lernformen in Bezug auf die Lernorganisation fällt im Rahmen der Jugendarbeit schwer, denn oftmals ist das Lernen der Adress-

atenschaft nicht zielgerichtet und geschieht beiläufig, ohne dass es von den Lernenden selbst als Lernaktivität wahrgenommen wird.

In Bezug auf die Jugendarbeit erscheint eine Zuordnung von Lernprozessen in den non-formellen oder eben den informellen Bereich daher als zweitrangig. Diese Arbeit versteht den Begriff des informellen Lernens in einer Mischform der Definitionen von Dohmen und Straka, wie er unten aufgeführt wird:

Informelles Lernen umfasst alle Variationen von Lernformen, die ausserhalb des Bildungssystems stattfinden und / oder nicht primär unter pädagogischen Zielsetzungen arrangiert sind.

Die Frage der Intentionalität stellt sich also vielmehr in der Aussensicht, nämlich, inwiefern Lernprozesse, die im Rahmen der Jugendarbeit „stattfinden“, von aussen bewusst intendiert werden, oder ob sie sich einfach ohne pädagogisches Zutun ergeben. Auf diese Frage werden wir im Kapitel 5 näher eingehen. Eine Grundlage, um diese Fragen zu beantworten, schaffen die Begriffe der Sozialisation und der Bildung.

4. Lernen in Sozialisations- und Bildungskontexten

4.1. Informelles Lernen in Sozialisationskontexten

Sozialisation bezeichnet nach Luhmann (2002) die Veränderungen eines Systems durch die Einflüsse seiner Umwelt. Luhmann bezeichnet den Sozialisationsprozess nicht als Übernahme von Kulturbausteinen, sondern als Selbstsozialisation, die auf Lernprozessen beruht. Diese Lernprozesse entstehen durch die strukturelle Koppelung des psychischen Systems mit anderen psychischen und sozialen Systemen seiner Umwelt:

Für die Klärung des Begriffs der Sozialisation genügen aber die bereits eingeführten Begriffe der operativen Schliessung und der strukturellen Koppelung. Damit verschiebt sich auch das Bezugsproblem der Sozialisationstheorie. Es geht nicht mehr um die Frage, wie Gesellschaft trotz eines ständigen Austausches ihres Personals kontinuierlich sein kann. Das Problem ist vielmehr, wie operativ geschlossene psychische Systeme auf die strukturelle Koppelung mit dem Gesellschaftssystem reagieren. Und die Antwort lautet: Es kommt zu einem „structural drift“, der die psychische Autopoiesis dazu bringt, Strukturen zu wählen, mit denen sie in der Gesellschaft zurechtkommen (...). In jedem Fall ist Sozialisation immer Selbstsozialisation und nicht Import von Kulturpartikeln in das psychische System. (S. 52)

Sozialisation ist also eine Eigenleistung des Individuums, das mittels Lernprozessen auf die gesellschaftlichen Einflüsse reagiert. Dabei stellt die gesamte Umwelt des Individuums eine Vielzahl von möglichen Sozialisationsorten dar. Die Aufgabe des Individuums ist es also, sich im Sozialisationsprozess so zu entwickeln, dass es in seiner Umwelt bestehen kann. Somit ist die gesamte Persönlichkeitsentwicklung ein Resultat von Sozialisation, die als Selbstsozialisation verstanden werden muss.

Nach Achim Schöder (2007) bietet eine zunehmend individualisierte und enttraditionalisierte Gesellschaft dem Individuum heute einen grösseren Spielraum, seine Persönlichkeit auszudifferenzieren. So wird es herausgefordert, den Sozialisationsprozess vermehrt selbsttätig zu gestalten. (in Rauschenbach, Wiebken & Düx, S. 176 f.) Eine „gelingende Sozialisation“, fordert daher vermehrt Kompetenzen des Individuums, sich in diesem grösseren Spielraum zu bewegen. Müller (2004) benennt diese Kompetenz als „Fähigkeit zur Selbstbestimmung“ (zit. in Rauschenbach, Wiebken & Düx, S. 179)

Ein erweitertes Bildungsverständnis, das unten dargestellt wird, soll klären, um welche Art der Bildung es sich handelt, wenn versucht werden soll, „Sozialisation zu beeinflussen“.

4.2. Informelles Lernen in Bildungskontexten

Der Begriff der Bildung ist umgangssprachlich stark im Bereich der Schul- und Ausbildung und somit mit dem formalen Bildungssystem verwurzelt. Im Sinne einer Erweiterung des Bildungsbegriffes beschreibt Cathleen Grunert (2007) Bildung als Selbstbildungsprozess, indem ein Individuum durch die Auseinandersetzung mit seiner subjektiven, sozialen und natürlichen Wirklichkeit Kompetenzen generiert. Sie knüpft damit an den klassischen Bildungsbegriff Humboldtscher Prägung an, der Bildung als Transformationsprozess der Persönlichkeit versteht. (in Rauschenbach, Düx & Sass 2008, S. 16)

Auch Stefan Sting und Benedikt Sturzenhecker (2005) lehen sich an den klassischen Bildungsbegriff an und sehen Bildung nicht als autonomen pädagogischen Prozess, sondern als „sozial integriertes Geschehen“ (S. 232). Sie weisen dabei auf die drei Grunddimensionen von Bildung in klassischen Bildungstheorien hin, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

In der **Dimension der Geselligkeit** wird Bildung als Produkt aller gesellschaftlichen Einflüsse verstanden. Alle bildungsrelevanten Institutionen und dazu gehört auch die Jugendarbeit leisten somit einen Beitrag zum Bildungsprozess. In diesem Sinne kann keineswegs von einem Bildungsmonopol der Schule gesprochen werden, sondern Bildung ist eine Leistung des gesamten sozialen Zusammenlebens. Lernen wird dabei als Selbstlernen des Individuums verstanden, das sich aktiv mit seiner sozialen Umwelt auseinandersetzt. (Stefan Sting & Benedikt Sturzenhecker, 2005, S. 233)

Die **biographische Dimension** zeigt auf, dass mit Bildung ein lebenslanger Selbstbildungsprozess gemeint ist. Kompetenz- und Wissenserwerb müssen auf die Gesamtentwicklung des Subjekts bezogen sein, dieses Individuum befähigen, sich im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung zu behaupten und die Grenzwanderung zwischen Identitätsbildung und Transformationsfähigkeit zu meistern. (ibid., S. 234)

Die **Bewältigungsdimension** von Bildung richtet ihr Augenmerk auf die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und Bildungschancen, die aus dem sozialen Standpunkt des Individuums hervorgehen. Eine Bildung, die „Bewältigung ermöglichen will“, orientiert sich „an einer, den jeweiligen Lebenshorizont überschreitenden Lebensgestaltung“ (ibid., S. 235). Bewältigung wird dabei als die „Auseinandersetzung mit der jeweiligen sozialen Lebenslage“ verstanden (ibid., S. 234). Bildung hat, so verstanden, den Auftrag, das Individuum zu befähigen, bildungsrelevante Erfahrungen zu machen, indem sie ihm dazu verhilft, ihre aus der Sozialstruktur abgeleiteten Lerndispositionen nicht umzukehren, aber zumindest zu variieren (ibid., S. 234 f.).

Mit einer solchen Erweiterung des Bildungsverständnisses kann Bildung nicht mehr von Sozialisation unterschieden werden. Um auch die Förderung von informellen Lernprozessen als Bildung zu verstehen, braucht es einen erweiterten Bildungsbegriff, der nicht nur das Vermitteln von formalem Wissen, sondern auch das Bereitstellen und Arrangieren von non-formellen Bildungsorten einschließt. Trotzdem soll in dieser Arbeit die Trennung von Sozialisation und Bildung / Erziehung beibehalten werden.

Im Gegensatz zur Sozialisation versteht Luhmann (2002) Erziehung und Bildung als ein interventionistisches Konzept. Den Begriff der Bildung bezeichnet er als schönen Wortkörper der Kontingenzformel des Erziehungssystems (S. 187).

Tatsächlich hat die humanistische Pädagogik nie das ganze Erziehungssystem, auch nie alle Schulen erfassen können. Weder die Ideen zu einer sozialen Pädagogik (einer Volkspädagogik), noch die Ideen zu einer Arbeitspädagogik haben sich durch sie beeinflussen lassen. Um auf das ganze Erziehungssystem anwendbar zu sein, musste der Begriff der Bildung daher von allen Inhalten entleert werden. Er wird seitdem nur noch floskelhaft und vor allem politisch gebraucht. (ibid., S. 191)

Trotzdem wird in diesem Text der Begriff der Bildung verwendet, jedoch im Bewusstsein, dass es sich um nichts anderes handeln kann als Erziehung. Erziehung ist jedoch umgangssprachlich zu stark mit der normativen Erziehung verbunden, so dass er für den Be-

reich einer emanzipatorischen Bildung/ Erziehung nach Ansicht des Autors dieser Arbeit nicht geeignet ist.

Luhmann (2002) macht also deutlich, dass sich die Erziehung durch ihre Absicht, eben zu erziehen, von der Sozialisation abgrenzt. In Abgrenzung zum Begriff der Sozialisation muss Bildung in Form von Kommunikation und Interaktion Lernprozesse intendieren. Bildung geschieht also nicht einfach so, sondern sie ist ein absichtsvolles und geplantes Tun:

Damit ist klargestellt, was durch den Begriff der Erziehung ausgeschlossen werden soll, nämlich absichtslose Erziehung, also Sozialisation. Die andere, mit der Form Erziehung nicht beleuchtete, unmarkiert bleibende Seite ist zunächst die stets mitlaufende Sozialisation. Erziehung wird eingerichtet, um das zu ergänzen oder zu korrigieren, was als Resultat von Sozialisation zu erwarten ist. (S. 54)

Herbert Gudjons (2008) sieht daher den Erziehungsbegriff dem Sozialisationsbegriff untergeordnet. Erziehung ist also eine bestimmte Form von Sozialisation, die bewusst auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen Einfluss nehmen will (S. 152).

Bildung ist demnach nicht nur auf die Vermittlung von formalisiertem Wissen beschränkt, sondern stellt eine Intervention dar, die ein ‚System‘ zu Lernprozessen bewegen soll, indem sein Umfeld möglichst lernförderlich gestaltet wird. Somit kann auch der Versuch, Sozialisationsprozesse zu beeinflussen, als Bildung verstanden werden. Die Förderung von informellem Lernen durch die Beeinflussung von Sozialisationsprozessen stellt also auch eine Bildungsintervention dar.

Bildung kann aufgrund der operativen Geschlossenheit der Systeme analog zum Lernen nur durch eine strukturelle Koppelung von Systemen gelingen, das heisst wiederum, dass auch Lernen als Resultat von Bildungsinterventionen nicht kausal erzwungen werden können.

Generell wird beim Betrachten von verschiedenen Bildungsformen ersichtlich, dass sie sich vor allem durch unterschiedliche Bedingungen der strukturellen Koppelung unterscheiden.

4.3. Abgrenzung verschiedener Bildungsformen

4.3.1. Formale Bildung - formales Lernen

Formale Bildung findet innerhalb von formalen Bildungsinstitutionen des staatlichen Bildungswesens oder in Institutionen auf dem freien Bildungsmarktes statt. Sie versucht mittels eines strukturierten Curriculums formales Wissen zu vermitteln, das anschliessend zu einer Zertifizierung und damit zu Qualifikationen der Lernenden führt.

In der Didaktik der formalen Bildung spielt ein/eine anleitende/r Tutor/in eine zentrale Rolle. Denn er / sie gestaltet den Lernprozess und bestimmt Lerninhalte, Lernwege und Lernziele. (Dohmen, 2001)

Bernd Overwien (2007) bemerkt, dass schulisches Lernen häufig in relativ abstrakter und vom Kontext gelöster Form stattfindet (S 41). Dohmen (2001) merkt weiter an, dass die Vermittlung von Wissen ohne einen Bezug zu den aktuellen Lebenskontexten der Lernenden „(...) oft nur durch die Verbindung mit extrinsischen Belohnungs- und Bestrafungs-Druckmitteln „interessant“ gemacht werden könne“ (S. 55). Somit gelinge es dem formali-

sierten Bildungswesen nicht, Interesse, Engagement und die Motivation für ein lebenslanges Lernen zu beleben und zu erhalten (S.10).

Lerninhalte formaler Bildung beschränken sich also in weiten Teilen auf die Vermittlung von theoretischem Wissen, ohne einen Bezug zur eigenen Lebenspraxis. Dabei sieht James S. Colman den Nutzen des formalen Lernens vor allem darin, das informelle Lernen, das an die eigenen Erfahrungen gebunden ist, mit dem Erfahrungswissen anderer Menschen, Räume und Zeiten zu ergänzen. Somit kann formale Bildung verhindern, dass alles Wissen jeweils durch eigens Erfahrungslernen wieder und wieder erarbeitet werden muss. (zit. Dohmen 2001, S. 54).

Die Kritiker/innen des formalen Bildungssystems machen auf ein veraltetes Konzept der Wissensvermittlung aufmerksam, das Norbert Landwehr (2001) als ein gedächtnispsychologisches Konzept skizziert:

- Lernen wird verstanden als Aufnahme, Speicherung und Wiedergabe von (neuen) Informationen.
- Die wichtigste Aufgabe der Lehrperson besteht in der Darbietung der Reproduktionsvorlagen und in der Steuerung des Lernwillens (Vorrang des lehrerzentrierten, darbietenden Unterrichts).
- Der Lernende ist primär passiver Empfänger: Die Wissensaufnahme zum Zweck einer möglichst originalgetreuen Reproduktion steht im Vordergrund (additives Lernverständnis).
- Der Lernwert von Unterrichtseinheiten wird über den „Reproduktionswert“ definiert.
- Die extrinsische Motivation ist wichtig (Steuerung des Lernwillens).
- Lerntypen werden aufgrund der individuell bevorzugten Aufnahmekanäle unterschieden.
- Die Wissensreproduktion ist das entscheidende Kriterium für den Lernerfolg. (S. 198)

Luhmann (2002) bezeichnet diese Art der Wissensvermittlung als Versuch, aus Schülerinnen und Schülern Trivialmaschinen, die nach dem Modus Input Output funktionieren, zu machen (S. 76 f.). Obwohl die zu Unterrichtenden in keiner Weise Trivialmaschinen sind, reagieren sie auf diese Erwartungen mit Selbstsozialisation und erkennen, dass es nur von Vorteil sein kann, sich entsprechend den Erwartungen zu verhalten (S. 79).

Betrachtet man nun Unterricht im Rahmen der formalen Bildung als strukturelle Koppelung des Bildungssystems mit den psychischen Systemen der Schüler/innen, so ergibt sich folgendes idealtypisches Bild:

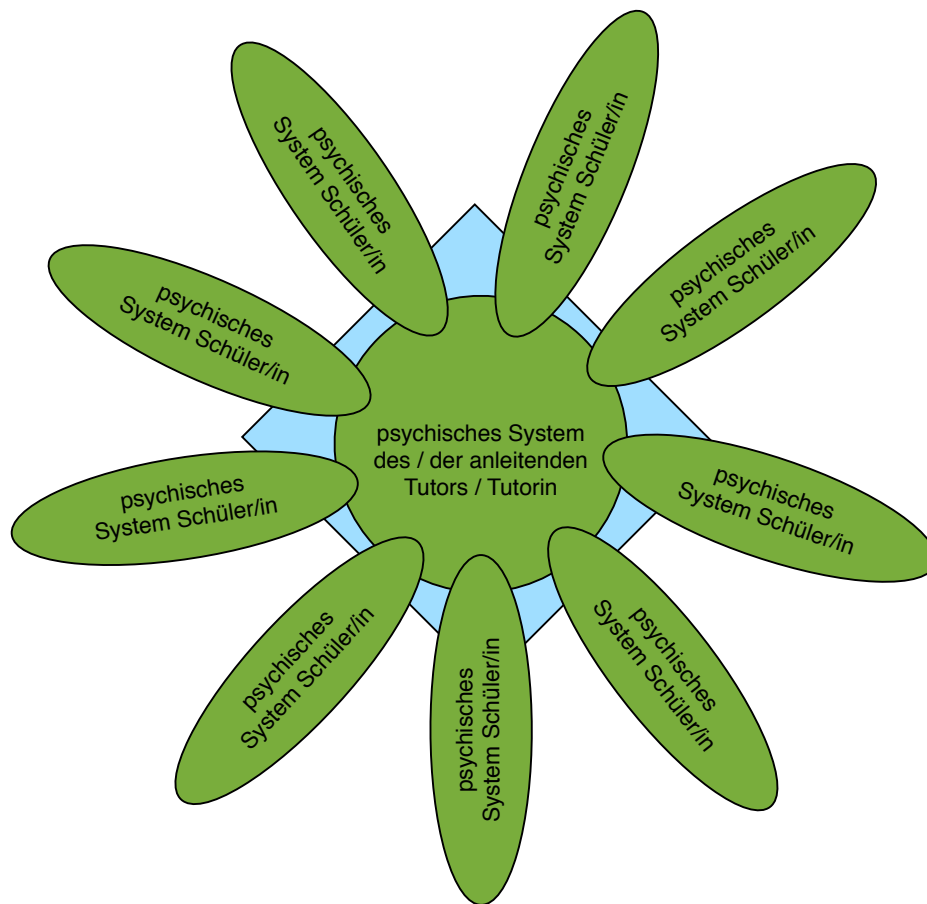


Abbildung 4 : Strukturelle Koppelung - Unterricht (eigene Darstellung)

Die strukturelle Koppelung von psychischen Systemen mit dem System der Bildungsinstitution wird also durch Sanktionsmöglichkeiten gestützt, einseitig gestaltet und im Rahmen der obligatorischen Schulausbildung sogar zu erzwingen versucht.

4.3.2. Non-formelle Bildung - informelles Lernen

Der Begriff der non-formellen Bildung wird vor allem in der Debatte über die Funktion einer außerschulischen Bildung verwendet.

Die Non-formale Bildung bezeichnet (.) immer die pädagogisch intendierte Förderung solcher informellen Prozesse der Selbstbildung und zwar soweit sie ausserhalb von formalen Bildungsveranstaltungen stattfinden (Burkhard Müller, Susanne Schmidt & Marc Schulz, 2005, S.11).

In diesem Text wird aufgrund eines interventionistischen Verständnis von Bildung auf den Begriff Selbstbildung verzichtet und stattdessen von informellem Lernen in Sozialisationskontexten gesprochen. Eine genauere Erläuterung folgt im nächsten Abschnitt dieser Arbeit.

Müller, Schmidt und Schulz (2005) beziehen dabei den Begriff „non-formal“ auf die Einrichtungen, in denen non-formelle Bildung stattfinden sowie auf den Prozess und das Ergebnis non-formeller Bildung:

Es kann gemeint sein, dass sie als Einrichtung, in Arrangement und Inhalt eher formlos, offen und vielfältig nutzbar statt streng reguliert, verbindlich und klar zum Zweck der Vermittlung bestimmter Inhalte organisiert sind. Es kann gemeint sein, dass der Prozess, der „pädagogische Bezug“ (Nohl) einen formlosen, geselligen, freiwilligen Charakter mit weitgehend austauschbaren Inhalten hat, statt straff gegliedert und geführt zu sein, mit klaren Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden und verpflichtenden Lernzielen, deren Erreichung überprüft wird. Non-formal kann die Förderung schliesslich hinsichtlich ihrer Ergebnisse genannt werden: Anders als formale Ergebnisse (Aneignung eines Kanons klassischer Allgemeinbildung oder Abschlüsse und fachliche Qualifikation der beruflichen Bildung, oder messbare Kompetenzniveaus, wie die PISA-Debatte einfordert) sind die Resultate non-formaler Förderung schwerer bestimmbar: Sie sind „gut“, wenn sie zum Beispiel Jugendlichen helfen, sich zu organisieren; mit sich selbst besser zurecht zu kommen; selbst Selbstwertgefühl und Anerkennung zu entwickeln, selbst kulturell aktiv sein zu können; kurz, wenn sie Beiträge zu einem „gelingenderen Leben“ (Thiersch) leisten. (S. 13)

Müller (2004, S. 40) sieht die Funktion einer non-formellen Bildung darin, die Selbstbestimmungsfähigkeit des Individuums zu erweitern, indem sie pädagogisch reflektierte Angebote bereitstellt (zit. in Rauschenbach, Dux & Sass, 2007, S. 179). Non-formelle Bildung soll also dem Individuum Gelegenheiten bieten, Kompetenzen zu entwickeln, die es ihm erlauben, seine Sozialisation selbstbestimmt zu gestalten. Gemäss Müller, Schmidt und Schulz (2005) besteht die wichtigste Aufgabe non-formeller Bildung darin, die bereits vorhandenen Sozialisationsorte zu ergänzen, mit dem Ziel, einen Beitrag zur Förderung der „Fähigkeit zu Selbstbestimmung“ und „gesellschaftlicher Mitverantwortung“ zu leisten (S. 14 f.).

Non-formelle Bildungsorte stellen also eine Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft dar. So wird in diesen Räumen versucht, informelles Lernen bei der Adressatenschaft auszulösen und zu unterstützen, indem sie unter pädagogischen Gesichtspunkten arrangiert werden. Non-formelle Bildung kann demnach als „Unterstützung bei der schwierigen Doppelaufgabe: Identitätsbildung / Integration“ bezeichnet werden, die im Rahmen von Sozialisation bewältigt werden muss (Hurrlemann & Rosewitz, zit. in Burkhard Müller, 2005 S. 12).

Betrachten wir ausserdem die non-formelle Bildung als strukturelle Koppelung zwischen Systemen, so zeichnet sich ein komplexeres Bild, das am Beispiel der Jugendarbeit in Kapitel 5 dieser Arbeit noch genauer skizziert wird. Das Prinzip der Freiwilligkeit und die Möglichkeit der Mitbestimmung garantieren ein Interesse an Lerninhalten und Lernprozessen. Dieses Interesse muss also nicht zuerst über Sanktionsmittel der Selektion künstlich erzeugt werden. Das Prinzip der Offenheit lässt die Selbststeuerung resp. die Selbstorganisation von Lernprozessen zu. Non-formelle Bildung kann also als freiwillige, in Form und Zweck beidseitig gestaltbare strukturelle Koppelung betrachtet werden.

4.3.3. Informelle Bildung

Müller, Schmidt & Schulz (2005) verwenden den Begriff der informellen Bildung für Prozesse der Selbstbildung. Somit trennen sie diesen Bildungsbereich klar von jeglichen pädagogischen Absichten und setzen ihn mit der Sozialisation gleich. Der Autor dieser Arbeit

erachtet den Begriff der Selbstbildung sowie der informellen Bildung als widersprüchlich, wenn Bildung als interventionistisches Konzept verstanden werden soll.

Aus dieser Sicht bliebe theoretisch nur die Möglichkeit, dass das System selbst organisiert, wie es sich von seiner Umwelt beeinflussen lassen möchte. Das ist jedoch nur bei bewussten Lernprozessen möglich, da es eine Reflexion über Lernziele und Lernformen voraussetzt. Implizite Lernformen wären somit vom Bereich einer Selbstbildung ausgeschlossen. Aus diesem Widerspruch heraus wird in dieser Arbeit auf den Begriff der informellen Bildung verzichtet und stattdessen den Begriff der Sozialisation verwendet. Sozialisation wird als das Ergebnis von informellen Lernprozessen verstanden, die durch die strukturelle Koppelung des psychischen Systems mit seiner Umwelt erfolgt. Es kann also von einer Selbstsozialisation, nicht aber von einer Selbstbildung gesprochen werden.

5. Eine bildungsorientierte Jugendarbeit

Diese Arbeit beschreibt in diesem Kapitel die Angebotspalette der Jugendarbeit: Treffpunktarbeit, partizipative Projektarbeit und sozialräumliche Jugendarbeit als non-formelle Bildung. Sie nimmt dabei aufgrund der vorausgegangenen Betrachtungen als gegeben an, dass im Rahmen der Jugendarbeit informelles Lernen bei ihrer Adressatenschaft stattfindet. Diese wird zunächst durch die Jugendarbeit als Sozialisationsort ausgelöst. Erst dann, wenn durch eine geplante, also pädagogisch reflektierte Intervention, die beobachteten Sozialisationsprozesse beeinflusst werden sollen, wird die Jugendarbeit im Verständnis dieses Textes zu einer „bildenden“ und damit bildungsorientierten Jugendarbeit. Beeinflussung kann zum einen als die Förderung von möglichst erwünschten Lernprozessen verstanden werden. Zum anderen kann Jugendarbeit aber auch versuchen, unerwünschte Lerneffekte zu minimieren.

Das heisst mit anderen Worten, dass nicht überall, wo im Rahmen der Jugendarbeit informell gelernt wird, auch eine Bildungsintervention vorangegangen ist. Damit bildet das informelle Lernen, das im Kontext der Jugendarbeit stattfindet, nur insofern einen Verdienst der Jugendarbeit, wenn diese Lernprozesse aus ihren Bildungsangeboten entstanden sind.

Wie oben bereits erwähnt, baut die SKA und somit auch die Jugendarbeit Kooperationsysteme auf, um überhaupt intervenieren zu können. Die einzelnen Angebote von Jugendarbeit werden in den folgenden Ausführungen als Kooperationssysteme verstanden. Anschliessend werden nun die verschiedenen Angebote der Jugendarbeit betrachtet, um die Möglichkeiten aufzuzeigen, inwiefern sie Bildungsarbeit zu leisten vermögen.

5.1. Non-formelle Bildung in der Treffpunktarbeit

In den Betriebskonzepten der Jugendarbeitsstellen ist zunehmend ein Wandel von der Treffpunktarbeit in Jugendhäusern hin zu sozialräumlichen Ansätzen und partizipativer Projektarbeit spürbar. Trotzdem stellt ein Angebot an Räumen, die als Treffpunkte genutzt werden, immer noch einen zentralen Bestandteil der Jugendarbeit dar. Die Jugendarbeit bietet den Jugendlichen eines Gemeinwesens einen Treffpunkt an und stellt dazu die Räumlichkeiten und Infrastruktur zur Verfügung. Das Programm im Jugendhaus kann im Wesentlichen von seinen Besucherinnen und Besuchern mitbestimmt werden. In der genauen Ausgestaltung unterscheiden sich die Jugendhäuser hingegen sehr stark. (Wettstein, 2005, in Deinet & Sturzenhecker, S. 473)

Der Jugendtreffpunkt stellt nach Müller, Schmidt und Schulz (2005) nicht nur einen pädagogischen Raum dar, sondern ist gekennzeichnet durch eine ‚Mischung der Milieus‘. Einerseits können sich im Jugendtreff verschiedene Jugendgruppierungen treffen, so dass ein Begegnungsraum für verschiedene jugendkulturelle Szenen entsteht. Andererseits ist dieser durchmischte jugendkulturelle Raum ein pädagogisch gestalteter Ort, in den Pädagoginnen und Pädagogen eingreifen, ohne dominieren zu können. (S. 23) Burkhart Müller (zit. in Deinet & Sturzenhecker, 2005, S. 421) spricht daher von der doppelten Milieumischung der Jugendarbeit. Genau diese Mischungen machen den Raum der Jugendarbeit zu einem ganzheitlichen, non-formellen Bildungsort, der zu informellen Lernprozessen anregt.

5.1.1. Bildungsintervention: Gestaltung des Arrangements

Eine der Aufgaben einer bildungsorientierten Jugendarbeit liegt darin, ein Arrangement zu gestalten, das von sich aus lernförderlich wirken soll (Müller, Schmidt & Schulz, 2005, S.22). Ansätze dazu finden sich vor allem in der Freizeitpädagogik von Opaschowski (1996). Freizeitpädagogik wählt als Methode eine nicht direktive Anregung und Förderung ihrer Adressatenschaft und versteht sich somit als Erziehungspraxis.

Opaschowski (1996) weist darauf hin, dass traditionelle didaktische Ansätze im Freizeitbereich nicht erfolgsversprechend sind, da sie die Zielgruppen weder ansprechen noch halten können. Aus diesem Grund erachtet er es als notwendig, im Freizeitbereich mit einer „animativen Didaktik“ zu arbeiten (S. 202). Teil dieser Didaktik ist das Gestalten eines lernförderlichen Arrangements. Den Erfolg dieser Anregungen und Förderung knüpft er an „didaktische Strukturmerkmale von Freizeitsituationen“, die er zugleich als die „Leitprinzipien freizeitpädagogischen Handelns“ und als „Freizeitpädagogik als Erziehungspraxis“ bezeichnet, die unten stichwortartig aufgeführt sind (S. 204):

Bedingungen der Teilnahme

- Erreichbarkeit
- Offenheit
- Aufforderungscharakter

Voraussetzungen der Beteiligung

- Freie Zeiteinteilung
- Freiwilligkeit
- Zwanglosigkeit

Möglichkeiten der Teilnehmer

- Wahlmöglichkeit
- Entscheidungsmöglichkeit
- Initiativmöglichkeit (ibid., S. 204)

Der DoJ (Dachverband offene Jugendarbeit, 2007) orientiert sich in den wesentlichen Punkten ebenfalls an den von Opaschowski formulierten Strukturmerkmalen und umschreibt die Prinzipien der offenen Jugendarbeit mit Offenheit, Freiwilligkeit und Partizipation (S. 4). Dadurch lassen sich die Treffpunkte immer wieder von neuen Gruppierungen aneignen, indem sie die Räume nach ihren Bedürfnissen und Interessen gestalten. Wichtig dabei ist aber gemäss Stephan Sting und Benedikt Sturzenhecker (2005), dass nicht „wohlmeinende Versorgungspädagogen“ den Jugendlichen diese Möglichkeit zur Gestaltung und damit die Chance auf Lernprozesse rauben (ibid., S. 240).

Der Jugendtreff soll durch Initiativen der Jugendlichen selbst gestaltet werden können. Dies betrifft im wörtlichen Sinne die Räume selbst. Zudem sollen alle Aktivitäten und Angebote wie zum Beispiel der Betrieb einer Bar von den Jugendlichen übernommen werden können. Dabei muss die Jugendarbeit „den Jugendlichen so viel Selbstbestimmung und Selbstverantwortung zumuten, wie nur irgend möglich“ (Sting & Sturzenhecker, 2005, S. 240).

Wenn also von einem lernförderlichen Arrangement in der Treffpunktarbeit die Rede ist, so ist dies auf das Arrangieren von Gestaltungs- und Beteiligungsmöglichkeiten der Jugendli-

chen bezogen. Deshalb kann ein leerer, grauer Raum, um den sich zwei verschiedene Gruppen von Benutzer/innen „streiten“, als viel lernförderlicheres Arrangement erachtet werden, als ein bestens eingerichteter Jugendtreff, der sich nicht oder nur sehr hochschwellig gestaltet lässt und durch ein festes Programm bereits strukturiert ist.

Wenn der Bezug zur Freizeitpädagogik gemacht wird, so wird klar, dass die Treffpunktarbeit der Jugendarbeit über eine Didaktik verfügt und als non-formelles Bildungsangebot bezeichnet werden kann. Dabei bewegen sich die Lernformen in Bezug auf den Reflexionsgrad zwischen implizitem Lernen und selbstgesteuertem Lernen, wenn das Arrangement vermag, seine Besucher/innen zu den entsprechenden Lernprozessen zu animieren. Das „Arrangement Jugendtreff“ wird also so eingerichtet, dass es Raum für die unterschiedlichsten Sozialisationsprozesse bietet, die die Besucher/innen zu informellem Lernen anregen soll.

5.1.2. Bildungsintervention: Pädagogische Einflussnahme

Nebst dem Bereitstellen eines lernförderlichen Arrangements können die Jugendarbeitenden zudem durch ihre Anwesenheit pädagogisch wirken. Dies stellt eine weitere Bildungsintervention dar.

Burkhard Müller, Peter Cloos und Stefan Königter (2008) benennen folgende drei Regeln für das pädagogische Handeln im Freizeitbereich:

1. Mit der „Sparsamkeitsregel“ weisen sie auf die Notwendigkeit hin, mit pädagogischen Interventionen nur sehr sparsam und so unauffällig wie möglich umzugehen, ohne aber die pädagogische Funktion zu verleugnen.
2. Mit der „Mitmachregel“ beschreiben sie eine Grenzwanderung zwischen der Rolle als Teilnehmer/in und zugleich als Aussenstehende/r.
3. Die „Sichtbarkeitsregel“ verlangt von den Jugendarbeitenden ein klares Bekenntnis zu den eigenen Werten und Ansichten. Die eigenen Standpunkte dürfen aber nicht abweichende Ansichten der Jugendlichen unterbinden. Diese sollen von den Jugendlichen immer noch artikuliert werden dürfen / können, ohne die wechselseitige Anerkennung riskieren zu müssen. (S. 39)

Diese Regeln ergeben sich laut Müller, Schmidt & Schulz (2007) aus dem Zusammenhang, dass Jugendarbeit eine sanktionsschwache Rolle gegenüber den Jugendlichen einnimmt, da ihre Angebote immer auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhen. Denn im Gegensatz zur Schule verfüge die Jugendarbeit über keine formale Autorität, die sie mit Sanktionsmitteln untermauern liesse. Somit können Jugendarbeitende ihr pädagogisches Eingreifen nicht auf Autorität stützen, sondern müssen selbst um ihre Anerkennung im mi-lieugemischten Feld kämpfen. (S.23)

Oppaschowski (1996) formuliert eine „animative Didaktik“ für das Handlungsfeld der Freizeit folgendermassen:

Die animative Didaktik ermutigt und regt zur Eigenentscheidung und Eigeninitiative des Lernenden bzw. der Lerngruppe an. Sie fördert die Handlungsfähigkeit zur Bewältigung von Lebenssituationen. Durchorganisierte Lernformen entfallen hierbei“ (ibid., S. 201).

Eine animative Didaktik ermöglicht also mittels Anregung und Förderung ein selbstgesteuertes Lernen im Freizeitbereich, das frei von verbindlichen Vorgaben und Leistungsstandards ist. Durch dieses selbstgesteuerte Lernen erfahren die Lernenden neuartige Leistungs- und Erfolgserlebnisse. (ibid., S. 201)

Dabei soll nicht aufgrund fehlender „lebensnotwendiger“ Kompetenzen interveniert werden, sondern vielmehr mit dem Ziel, die Ressource der Freizeit in Bezug auf informelle Lernprozesse fruchtbarer zu machen. Damit weist die Treffpunktarbeit einen klaren pädagogischen Bezug auf, grenzt sich aber mittels ihrer animativen Didaktik von einer sozialpädagogischen Betreuung im Sinne einer normativen Erziehung und schulischer Instruktion deutlich ab. Opaschowski (ibid.) beschreibt diese pädagogische Einflussnahme mit dem Verb „animieren“, das für ihn die Tätigkeiten „Beleben, Ermuntern, In Stimmung bringen, Begeistern, Impulse geben, Motivieren, Anregen, Aktivieren, Initiieren, Ermutigen, Befähigen“ umfasst (S. 202). Nicht enthalten in dieser Liste ist das Austragen von Konflikten, das Sting & Sturzenhecker (2005) als leitendes Konzept einer bildungsorientierten Jugendarbeit erachten. In der Treffpunktarbeit können sowohl Konflikte unter den Jugendlichen sowie auch Konflikte zwischen Jugendlichen und den Jugendarbeitenden zu Bildungsanlässen transformiert werden. Dabei gehe es um eine „selbstbewusste Klärung der eigenen Interessen, Gefühle, Motive, ebenso wie um die selbsttätige, gemeinsame Erstellung von Handlungsmotiven“. (S. 243)

Mit der Möglichkeit, pädagogisch einzugreifen, wird also ein pädagogisch gestalteter Sozialisationsort zum Bildungsort. Voraussetzung dafür ist jedoch eine pädagogische Intentionalität, die sich auch hier auf die Förderung von informellen Lernprozessen berufen kann und nicht auf eine normative Erziehung oder eine sozialpädagogische Behandlung von Defiziten.

5.1.3. Bildungsintervention: Regieführung der Peers

Eine grosse Bedeutung der Treffpunktarbeit stellt die Arbeit mit Peergroups dar. Im Gegensatz zum deutschen Wort der „Gleichaltrigengruppe“ beinhaltet der Begriff der Peers nicht nur die Gleichheit in Bezug auf das Alter, sondern auch auf gleiche Präferenzen von Lebensstilen, Werten und kulturelle Praxis. In der sozialwissenschaftlichen Diskussion werden die Peergroups als Sozialisationsinstanz anerkannt. Peergroups weisen eine Tendenz zur Autonomie auf, da weder Lehrpersonen noch Eltern eine Regierolle in ihr übernehmen. (Achim Schröder, 2007, S. 174ff.).

Im Rahmen der Gleichaltrigensozialisation können sowohl aus gesellschaftlicher Sicht erwünschte als auch unerwünschte Lerneffekte eintreten. So macht Schröder (ibid.) darauf aufmerksam, dass Peergroups u.a. zur Verfestigung von dissozialen Haltungen beitragen können (S. 181).

Auch die SAJV beschreibt die Peergroup auf ihrer Homepage als wichtige Sozialisationsinstanz:

Freundeskreise, Cliques und Peer Gruppen spielen im Jugendalter eine wichtige Rolle im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung. Sie lassen hierarchiefreie Aushandlungsprozesse zu und dienen der sozialen, jugendkulturellen und personalen Orientierung. Diese meist interaktiven Prozesse bei der Aneignung von kulturellen Stilen, Lebensweisen und Räumen führen ebenfalls zu Kompetenzentwicklung. (Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände, ohne Datum)

Die Jugendarbeit kann sich jedoch nicht einfach auf die lernfördernden Einflüsse der Peergroup stützen und sich als Trittbrettfahrerin mit fremden Federn schmücken. Die Jugendarbeit stellt ohne eine Bildungsorientierung lediglich ein Ort dar, an dem sich Peers aufhalten können. Diese kompetenzentwickelnden Prozesse der Peergroups können ohne eine Einflussnahme der Jugendarbeit streng genommen auch an jedem beliebigen Treffpunkt der Jugendlichen wie beispielsweise einem Bahnhof stattfinden. Daraus lässt sich also nicht direkt eine Legitimation für die Jugendarbeit ableiten. In diesem Sinne bemerkt Schröder (2005):

Die Jugendarbeit sollte die Bedeutung der Peers ernst nehmen, an den Cliques ansetzen, Gleichaltrigenleben ermöglichen und zugleich Neues und Erweiterndes bieten. Auf dieses „Darüber hinaus“ kommt es jedoch an, denn das pure Cliquesleben können die Jugendlichen vielfach auch ohne die Jugendarbeit gestalten“ (in Deinet & Sturzenhecker, S. 96).

Erst wenn die Jugendarbeit versucht, die Sozialisationsprozesse der Peers zu beeinflussen, kann sie sich auf eine Bildungsfunktion berufen. Dabei kann sie sich wiederum auf die Förderung der informellen Lernprozesse, die im Rahmen der Gleichaltrigensozialisation stattfinden, berufen, wenn sie es vermag, diese Systeme positiv zu beeinflussen.

Dies kann im Sinne einer Förderung von den gesellschaftlich positiv gewerteten Lerneffekten geschehen, oder aber im Versuch korrigierend einzugreifen, um gesellschaftlich unerwünschte Lerneffekte zumindest zu minimieren. Auch in der Arbeit mit Peergroups sind die zuvor beschriebenen Grundregeln des pädagogischen Handelns im Freizeitbereich zu beachten.

Franz Josef Krafeld (2005) beschreibt die Funktion der Jugendarbeit im Umgang mit Peers wie folgt:

Cliquenzentrierte Jugendarbeit fördert die je spezifischen jugendkulturellen Entfaltungs- und Auseinandersetzungsprozesse der Jugendlichen, die denen aktuell wichtig sind, durch Begleitung, Beratung, durch Unterstützung wie auch durch personal geleitete Konfrontation mit „mit dem tiefgreifend Anderssein (S. 75).

Mit der Möglichkeit, Sozialisationsprozesse in und durch Peergroups zu beeinflussen, eröffnet sich der Jugendarbeit die Chance, als einzige Erziehungsinstanz eine Rolle als Regieführerin von Peergroups einnehmen zu können. Diese Möglichkeit kommt der Jugendarbeit in all ihren Angeboten und nicht bloss im Rahmen der Treffpunktarbeit zu, weshalb sie bei der Erarbeitung weiterer Angebote unbedingt einbezogen werden sollte.

5.2. Non-formelle Bildung in der partizipativen Projektarbeit

Ein weiteres Standbein der offenen Jugendarbeit ist die partizipative Projektarbeit mit Jugendlichen (Dachverband Offene Jugendarbeit, ohne Datum). Die Arbeitsgemeinschaft der JugendarbeiterInnen des Kantons Aargau (AGJA) beschreibt in ihrer Broschüre die Funktion von Projekten der Jugendarbeit mit dem Ermöglichen von Erlebnissen und Auseinandersetzungen. Dabei greift sie Anliegen von Jugendlichen auf und versucht, sie in der Umsetzung ihrer Ideen zu unterstützen (ibid., S. 12).

Auch in der SKA nehmen Projekte eine bedeutende Rolle ein, wobei sie davon ausgeht, dass durch die Partizipation in Projekten Betroffene zu Beteiligten werden. Der Begriff der Betroffenheit suggeriert im Sinne von Betroffen-Sein ein Leidtragen der Zielgruppe. Mit dieser Ausrichtung setzt sie einen Schwerpunkt auf eine gesellschaftspolitische Veränderung, die in Projekten der Animation durch die Aktion der Beteiligten herbeigeführt werden soll. (Moser et. al., 1999)

Hier werden ganz klar die zwei verschiedenen Perspektiven der SKA sichtbar. Aus der Sicht der sozialen Arbeit zielt die Methode der Partizipation in Projekten also darauf ab, dass sich Betroffene durch die Unterstützung zur Selbstorganisation selbst helfen können, indem sie durch eine Möglichkeit, sich zu beteiligen, selbst aktiv werden. Sie werden somit als Expertinnen und Experten für ihre Problemlagen verstanden und sollen sich durch Partizipation emanzipieren können.

Dieses Betroffen-Sein kann auch im Rahmen der Jugendarbeit eine Ausgangslage für Projekte darstellen und wäre sicherlich eine idealtypische Voraussetzung für die Beteiligung von Jugendlichen. Oft geht die Jugendarbeit in ihren Projekten im Gegensatz zur Theorie der Soziokulturellen Animation aber nicht von Betroffenheit, sondern von Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen aus. Die Begründung, warum die Jugendarbeit auf diese Projektideen einsteigt und sie bei ihren Eigeninteressen unterstützt, ist nicht primär das Ziel einer gesellschaftlichen Entwicklung. Auch freizeitpädagogische Projekte beinhalten zwar soziale, kulturelle und politische Perspektiven, in einem ersten Schritt beabsichtigen sie aber einen Prozess, der es den Jugendlichen erlaubt, Lernerfahrungen zu machen, die für ihre Identitätsbildung relevant sind. (Wettstein 1995, in Moser et. al., S. 25)

Betrachtet man nun die Partizipation aus einem pädagogischen Blickwinkel, so eröffnen Partizipationsmöglichkeiten Lernfelder für die Partizipierenden. Partizipation zu ermöglichen ist demnach auch eine Bildungsintervention. Durch ihre Beteiligung begeben sich Adressatinnen und Adressaten in neue Erfahrungsräume und Rollen, in denen informelles Lernen für das Lösen von Problemen und Einordnen von neuen Erfahrungen notwendig wird. Lernen erfolgt hier also nicht aus der Motivation, einen theoretischen Wissenszuwachs zu erreichen, sondern soll konkrete Probleme lösen, mit denen die Partizipierenden in neuen Erfahrungsfeldern konfrontiert werden, oder es stellen sich Lerneffekte aufgrund einer Reflexion der gemachten Erfahrungen ein. Somit entsteht ein klarer Bezug zu informellen Lernprozessen.

Die Projektmethode eignet sich besonders, um Partizipationsgefäße zu schaffen, die auf die Bedürfnisse der am Projekt beteiligten Jugendlichen abgestimmt sind. Eigene Interessen können so bereits in die Projektplanung einfließen und garantieren, dass das Projekt einen Bezug zu Lebensthemen der Jugendlichen beinhaltet. Dieses Involviert-Werden macht informelle Lernprozesse im ausserschulischen Bereich erst möglich. Müller (1995) hält fest, dass Partizipationsformen adäquat sein müssen und primär den Bedürfnissen und Interessen der Beteiligten entsprechen sollen (in Moser et. al., S. 115).

Maria Lüthringhaus (2000) benennt vier verschiedene Formen von Partizipation:

- 4 Selbstverwaltung
- 3 Miteinscheid
- 2 Mitwirkung (Mitsprache, Mitarbeit)
- 1 Information

Der Autor dieser Arbeit vermutet, dass die vier Beteiligungsformen von Lüthringhaus Anhaltspunkte darstellen, welche Lerninhalte und Lernformen im Rahmen von Projekten der Jugendarbeit möglich sind. Umso grösser die Möglichkeit zur Selbstbestimmung in einem Projekt ausfällt, desto vielfältiger werden die Lernprozesse der Beteiligten in Bezug auf die Lerninhalte und umso reflektierter in Bezug auf die Lernformen ausfallen können.

Betrachten wir die Organisation und Durchführung eines Rockkonzertes, was ein gängiges Beispiel eines partizipativen Projektes in der Jugendarbeit darstellt, so werden unterschiedliche Partizipationsformen und damit auch unterschiedliche Lernmöglichkeiten sichtbar. Eine Partizipationsmöglichkeit in Form von Mitarbeit stellt beispielsweise der Platz hinter der Kasse dar. In dieser Stellung erhält der / die Jugendliche die Möglichkeit, in eine neue Rolle zu schlüpfen und wird mit einer konkreten Aufgabe konfrontiert. Aufgrund der gemachten Erfahrungen können sich verschiedenste Lerneffekte einstellen. Was die Person dabei wirklich lernen wird, ist nur beschränkt planbar, kann also nicht vorausgesehen und mit einer anschliessenden Befragung nicht unbedingt evaluiert werden.

Eine wahrscheinliche Antwort auf die Frage, was die Person dabei lernen konnte, wäre möglicherweise: „Nichts!“

Dies muss aber noch lange nicht heissen, dass diese Person wirklich „nichts“ gelernt hat. Wie wir bereits gesehen haben, können implizit Lernende ihren Wissenszuwachs nicht verbalisieren. Trotzdem ist es möglich, dass sie/er an diesem Abend wertvolle Erfahrungen sammeln konnte, dies sich folgendermassen umschreiben lassen:

Vielleicht hat er / sie ...

- neue Erfahrungen gemacht, die sie / ihn in der Berufswahl ein Schritt weitergebracht haben.
- durch die Erfahrungen in einer Machtposition an Selbstwert gewonnen.
- sich im Konflikt mit zahlungsunfähigen Partybesucher/innen durchsetzen können und Sozialkompetenzen entwickelt.
- selbständig die Kasse abrechnen können und erste Einblicke in die Buchhaltung gewonnen.
- sich mit moralischen Fragen auseinandergesetzt und ist dabei zum Schluss gekommen, dass es wahrscheinlich doch besser wäre, kein Geld aus der Kasse zu entwenden.
- usw.

All diese denkbaren Lerneffekte würden erst, wenn überhaupt, durch eine Reflexion sichtbar werden. Hier einen Nachweis zu erbringen, ist also aufwändig und sicherlich nur unvollständig möglich. Dass der / die Kassierer/in aber wertvolle Erfahrungen in irgendeiner Weise gemacht und dabei gelernt hat, ist aber grundsätzlich anzunehmen.

Die Partizipationsform im Sinne von Mitentscheiden bis Selbstverwaltung z.B. im Organisationskomitee des Rockkonzertes stellt wiederum ein ganz anderes Lernfeld mit anderen Lernmöglichkeiten und Lerninhalten dar. Würde man diese Person anschliessend über ihr Lernen im Projekt befragen, so könnten mögliche Antwort folgendermassen lauten:

Ich habe gelernt,...

- wie man eine Turnhalle reserviert.
- eine Bewilligung für eine Festwirtschaft einzuholen.
- ein Budget zu erstellen.
- einen Ablauf- und Helferplan zu erstellen.

- einen Flyer zu gestalten.
- mit Bands zu verhandeln.
- usw.

Eine Partizipation auf dieser Stufe ermöglicht ein selbstgesteuertes Lernen, das, wie wir im Kapitel drei dieser Arbeit gesehen haben, einen höheren Reflexionsgrad aufweist und demnach verbalisiert werden kann. Auch hier könnte natürlich die Liste mit impliziten Lernprozessen verlängert werden.

Benedikt Struzenhecker (ohne Datum) formuliert mit dem Begriff der „kontrafaktischen Mündigkeitsunterstellung“ die pädagogischen Absichten von Partizipation. Dabei wirkt die Unterstellung von Kompetenz als lernförderlich und ermächtigt die Adressatenschaft, sich die noch nicht vorhandenen Kompetenzen selbst durch Erfahrung anzueignen. Das Individuum kann seinen Subjektstatus erobern, seinen eigenen Weg gehen und wird dabei unterstützt und nicht zum Erziehungsobjekt degradiert. (S. 8)

Die Methode der Partizipation kann also als eine didaktische Form von non-formellen Bildungsangeboten verstanden werden, die im Gegensatz zur Didaktik im Bereich der formalen Bildung zwingend das Prinzip der Freiwilligkeit und die Möglichkeit zur Selbststeuerung beinhalten. Durch das Arrangieren von Partizipationsmöglichkeiten können also Bildungsinterventionen soweit dies möglich ist geplant werden, die darauf angelegt sind, erwünschte Bildungseffekte zu erzielen. Der konkrete Inhalt dieser von aussen intendierten, aber trotzdem selbstgesteuerten Lernprozessen kann von den Beteiligten entsprechend dem Grad ihrer Partizipation teilweise selbstbestimmt werden. Da eine professionelle Intervention darum bemüht sein muss, unerwünschte Lerneffekte ausschliessen zu können, müssen sie sich in einem vorgegebenen Rahmen bewegen.

Um beim Beispiel der Kassiererin / des Kassiers an unserem Rockkonzert zu bleiben, so hätte eine bildungsorientierte Jugendarbeit also Massnahmen zu treffen, welche die Lerneffekte in die erwünschte Richtung kanalisieren können. Konkret könnte das heissen, im Vorfeld zu thematisieren, dass er / sie die Verantwortung in Bezug auf den Kassensaldo trägt und am Ende der Veranstaltung Rechenschaft ablegen muss.

Soziokulturelle Einrichtungen bewegen sich immer in einem institutionellen Rahmen, weshalb die Maximalform der Partizipation stets zu einem Teil fremdbestimmt bleibt (in Moser et al., S.115).

Somit hat auch das Organisationskomitee nur eine beschränkte Handlungsfreiheit. Projekte können sich daher nicht auf alle Interessen und Initiativen der Jugendlichen beziehen. So wäre z.B. das Engagieren einer Band mit rechtsradikalen Texten oder das Einrichten einer „Kifferecke“ im Konzertlokal nicht denkbar, gerade weil auch bei diesen Aktivitäten etwas gelernt werden könnte. Somit wird klar, dass sich die non-formelle Jugendarbeit durch ein Curriculum auszeichnet, das zwar in weiten Teilen sehr offen ist und Spielräume für Initiativen lässt, aber aufgrund der Funktion der Bildung und Erziehung Eckpfeiler aufweist.

Alex Willener beschreibt in „Integrale Projektmethodik“ (2007) die Projektmethode der SKA. Schon der Untertitel dieses Buches „für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt“ verdeutlicht, dass SKA hier im Sinne einer demokratischen Methode verstanden wird. Die Möglichkeiten, im Rahmen von soziokulturellen Projekten informelles Lernen zu fördern, werden jedoch nur sehr kurz dargestellt. Dabei bezieht er sich auf Mar-

sick und Volpe (1999), die darauf aufmerksam machen, dass informelles Lernen durch folgende Massnahmen unterstützt werden kann:

- Zeit und Raum für Lernen schaffen
- Umfeld auf Lerngelegenheiten prüfen
- Aufmerksamkeit auf Lernprozesse lenken
- Reflexionsfähigkeit stärken
- Klima von Zusammenarbeit und Vertrauen schaffen (zit. in Willener, 2007, S. 80)

Somit hat es die SKA bis jetzt verpasst, die Perspektive der Freizeitpädagogik in ihre Projektmethode einzubeziehen. Daher gelingt es ihr nur bedingt, bei Projekten mit freizeitpädagogischer Ausrichtung als methodische Anleitung zu dienen. Zudem bleibt bei der anderen Perspektive der soziokulturellen Animation die Methodik, welche beschreibt, wie genau die Menschen für ihre Vorhaben befähigt werden sollen, unklar.

Die Möglichkeit politischer und kultureller Teilnahme ist aus der Optik einer bildungsorientierten Jugendarbeit Mittel zum Zweck und ermöglicht informelles Lernen. Die eigentlichen Bildungsinhalte sind jedoch noch nicht definiert und hängen von den Interessen der Jugendlichen, von den verschiedenen, an die Jugendarbeit herangetragenen Mandate und nicht zuletzt von den pädagogisch intendierten Bildungszielen der Jugendarbeitenden selbst ab.

5.3. Non-formelle Bildung in der sozialräumlichen Arbeit

Die sozialräumliche Jugendarbeit versucht, die Anliegen der Jugendlichen in Bezug auf den öffentlichen Raum zu vertreten und stellt ein Raumangebot in Form von Jugendtreffs, Cliquenräumen, Bandräumen usw. zur Verfügung. Diese Räume sollen sich die einzelnen Generationen von Jugendlichen immer wieder erneut aneignen können. In den Blickwinkel der sozialräumlichen Jugendarbeit fallen aber auch öffentliche Räume wie Parks, Bahnhöfe, Schulhausplätze usw., die die Jugendlichen als Treffpunkte benutzen. Eine sozialraumorientierte Jugendarbeit versteht sich dabei als Vertreterin der Jugendlichen und unterstützt sie darin, ihre Ansprüche auf diese öffentlichen Räume geltend zu machen. (Wettstein, 2005, S.471f.)

Ulrich Deinet (2005) sieht für eine sozialraumorientierte Jugendarbeit die Möglichkeit, ihr Wirkungsfeld zu vergrössern und über ihre eigenen Einrichtungen hinauszuwachsen. So kann auch der soziale Raum zum Aneignungs- und Bildungsraum werden. Sting und Sturzenhecker (2005) verweisen darauf, dass Jugendarbeit im Sinne von bildenden Angeboten einen sogenannten Kampf um Anerkennung inszenieren soll, indem sie öffentliche Konflikte moderiert und Aushandlungsprozesse organisiert. (in Deinet und Sturzenhecker, 2005, S. 239). Eine bildungsorientierte und sozialräumliche Jugendarbeit versucht also, Jugendliche dabei zu unterstützen, Lernerfahrungen in ihrem sozialen Umfeld zu machen.

Sturzenhecker (ohne Datum, S. 6) zeigt auf, dass die Jugendarbeit öffentliche Konflikte nur dann zu Bildungsanlässen transformieren kann, wenn es ihr gelingt, sich vom Auftrag, die Jugendlichen im öffentlichen Raum zu kontrollieren und zu sanktionieren, zu distanzieren vermag. So hat sie eine Chance, die Mündigkeit von Jugendlichen zu unterstützen und ihnen zu helfen, ihre Ansprüche an den öffentlichen Raum als politisch gleichberechtigte Bürger/innen geltend zu machen.

Praxisbeispiel:

In einem Quartier beschwert sich die Anwohnerschaft immer wieder über Lärmbelästigungen von Jugendlichen. Die Jugendarbeit möchte das Problem angehen und lädt alle Parteien zu einem Gespräch am „runden Tisch“ ein.

Optik einer bildungsorientierten Intervention:

Der „runde Tisch“ wird als Bildungsintervention verstanden, dank dem Jugendliche lernen sollen, ihre Bedürfnisse zu artikulieren und Konflikte konstruktiv auszutragen. Ihnen wird dabei die Möglichkeit eröffnet, sich als mündige Bürger/innen mit gleichen Rechten zu verstehen. Generell sollen Jugendliche hier lernen, andere Perspektiven einzunehmen und so die Konsequenzen ihres Verhaltens zu erkennen. etc.

Optik einer sozialräumlichen Intervention

Der „runde Tisch“ wird als Mediation verstanden, wodurch für alle Beteiligten eine gangbare Lösung gefunden werden soll. Dazu sind verbindliche Vereinbarungen zu treffen. So leistet die Jugendarbeit einen Beitrag zu einem „Minimum an gesellschaftlichen Konsens“ und fördert den „gesellschaftlichen Zusammenhalt“ (Moser et. al., 1999).

Anhand dieses Beispiels wird ersichtlich, dass die eine Perspektive der soziokulturellen Animation auch die andere bedingt. So kann die sozialräumliche Intervention als Methode der Bildungsintervention und umgekehrt verstanden werden. Nur wenn es sich beim „runden Tisch“ um eine realistische „Verhandlung“ mit Ernstcharakter handelt, ergeben sich für die Jugendlichen Möglichkeiten zu Lernprozessen. Mit einer sozialräumlichen und zudem bildungsorientierten Ausrichtung eröffnet sich m. M. erst das ganze Bildungspotenzial von Jugendarbeit.

5.4. Strukturelle Koppelung mit Kooperationssystemen

Ihre Angebote können, wie wir gesehen haben, als Kooperationssysteme verstanden werden, die strukturelle Koppelungen mit anderen Systemen erlauben. Im Unterschied zum Kooperationssystem Unterricht können hier alle Beteiligten bei der Gestaltung dieses Raumes mitwirken. Die einzelnen Kooperationssysteme sind dabei nicht trennscharf voneinander abzugrenzen, sondern können vielmehr ineinander fließen und somit den non-formellen Bildungsraum Jugendarbeit bereichern. Durch die Strukturelle Koppelung mit Kooperationssystemen gelingt es der Jugendarbeit non-formelle Bildungsräume zu gestalten, die die im sozialen Umfeld der Adressatenschaft vorhandenen Sozialisationsorte, ergänzen.

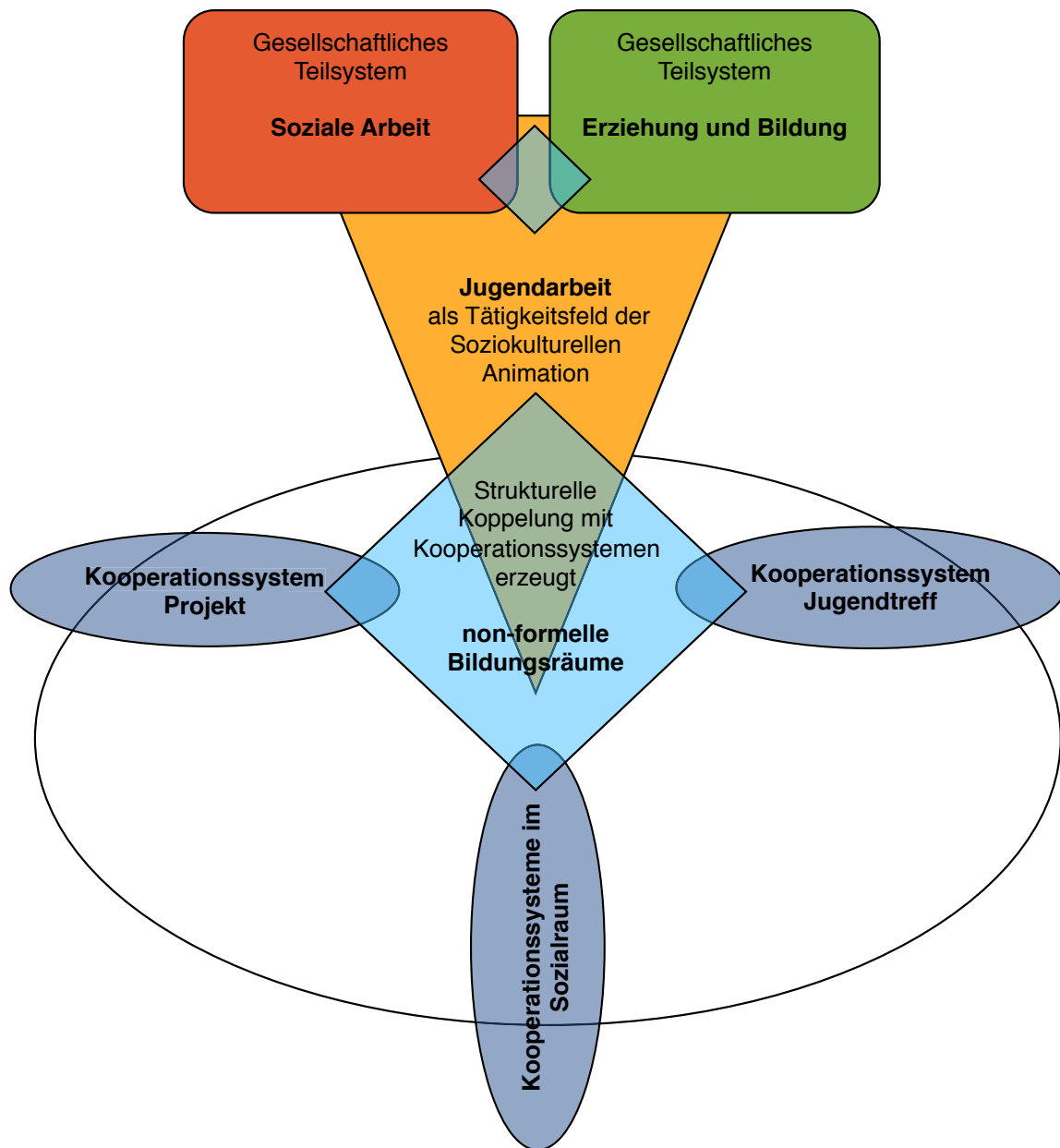


Abbildung 5: Strukturelle Koppelung - non-formelle Bildungsräume (eigene Darstellung)

5.5. Mandatierung der Jugendarbeit

Die Mandate stellen den Rahmen der Jugendarbeit dar. Dies gilt auch in Bezug auf die konzeptionelle Ausrichtung und somit für eine Bildungsorientierung der Jugendarbeit. In diesem Teil soll also überprüft werden, ob die Jugendarbeit aufgrund ihrer Mandate zu Bildungsarbeit verpflichtet ist oder – abgeschwächt zumindest Bildung leisten darf. Dazu werden die verschiedenen Mandate der Jugendarbeit in Bezug auf eine zugeschriebene Bildungsfunktion überprüft.

5.5.1. Professionelles Mandat

Der Dachverband für offene Jugendarbeit (DoJ) hält in seinem Grundlagenpapier zur Identität der Jugendarbeit fest, dass die Jugendarbeit als Partnerin und Ergänzung der Bildung im formellen Bereich zu sehen ist (Dachverband offene Jugendarbeit, 2007, S. 4).

Dabei bleibt offen, in welcher Weise sie den formalen Bildungsbereich ergänzen soll. Die Kernziele der Jugendarbeit beschreibt das DoJ wie folgt:

Kernziel der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Kinder und Jugendliche haben ein hohes Selbstwertgefühl mit ausgeprägten Handlungs- und Sozialkompetenzen, sie sind gesund und fühlen sich wohl.

Sie beteiligen sich aktiv und partnerschaftlich an den Prozessen des Gemeinwesens und sind altersgerecht in die Gesellschaft integriert. (S. 3)

Daraus lässt sich schliessen, dass Jugendarbeit das formale Bildungssystem mit Angeboten ergänzen soll, die nicht auf eine kognitive Wissensvermittlung ausgerichtet sind. Offen bleibt, ob diese Angebote nur eine Ergänzung zur formalen Bildung darstellen, oder ob sie im Rahmen eines erweiterten Bildungsverständnis selbst als Bildung taxiert werden können. Im oben erwähnten Grundlagenpapier (S. 6) werden die Dienstleistungen der Jugendarbeit in die drei Unterkategorien ‚Information und Beratung‘, ‚Animation und Begleitung‘ sowie ‚Entwicklung und Fachberatung‘ aufgliedert. Unter dem ersten und dem letzten Punkt erscheint das Stichwort ‚Methoden der Erwachsenenbildung‘. Damit wird wahrscheinlich ein Bezug zu Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten (1973) hergestellt. Dieser Ansatz distanziert sich von der Didaktik der formalen Bildung, die Freire als ‚Bankiers-Konzept‘ bezeichnet (zit. in Jens Grünberg, 2003, S. 21). Auch Watkins und Marsick (1990, S. 28f.) weisen darauf hin, dass sich Freires Ansatz zur Förderung von informellen Lernprozessen sehr gut eigne (zit. in Overwien, 2005, S. 343).

5.5.2. Politische Mandatierung

Das Bundesgesetz über die Förderung der ausserschulischen Jugendarbeit (JFG) vom 6. Oktober 1989 beschreibt die Funktion der ausserschulischen Jugendarbeit wie folgt:

Art. 2 Ausserschulische Jugendarbeit

- 1 Ausserschulische Jugendarbeit vermittelt Kindern und Jugendlichen Gelegenheit zur Persönlichkeitsentfaltung sowie zur Wahrnehmung staatspolitischer und sozialer Verantwortung durch aktive Mitarbeit in Jugendorganisationen, beispielsweise durch Übernahme von leitenden, betreuenden oder beratenden Funktionen.
- 2 Die ausserschulische Jugendarbeit kann namentlich in folgenden Bereichen ausgeübt werden:
 - a. Spiel und Sport;
 - b. Gesundheit, Natur und Umwelt;
 - c. Bildung, Kultur und Gesellschaft.

Mit dem Begriff der Vermittlung wird der Jugendarbeit klar eine pädagogische Rolle zugewiesen. Sie soll dabei nicht direkt Kompetenzen vermitteln, sondern Gelegenheiten zu informellen Lernprozessen schaffen. Dies entspricht exakt dem Verständnis einer non-for-

mellen Bildung. Explizit als Bildungsarbeit benannt wird die Jugendarbeit aber nicht. Ferner bleibt unklar, was innerhalb der verschiedenen Bereiche genau klassifiziert wird.

Das Bundesgesetz über die Förderung der außerschulischen Jugendarbeit (JFG) ist gerade in Revision und befindet sich in der Vernehmlassung. Neu soll der Text lauten:

Art. 2 Zweck

Mit diesem Gesetz will der Bund die außerschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen fördern und dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche:

Art. 3

in ihrem körperlichen und geistigen Wohlbefinden gefördert werden;
sich zu Personen entwickeln, die Verantwortung für sich selber und für die Gemeinschaft übernehmen;
sich sozial, kulturell und politisch integrieren können.

Damit bleibt ein Bezug zur Bildung, wenn er auch immer noch implizit formuliert ist, bestehen. Der Gesetzestext spricht von „außerschulischer Arbeit“ und lässt damit weitgehend offen, um welche Tätigkeit es sich bei der Jugendarbeit genau handelt. Nach der Ansicht des Autors dieser Arbeit könnte außerschulische Arbeit mit Bildung gleichgesetzt werden. Anscheinend ist der Bildungsbegriff jedoch immer noch lediglich für die formale Bildung reserviert.

6. Schlussbetrachtungen

6.1. Abschliessende Beantwortung aller Fragen

Abschliessend soll auf die eingangs gestellten Fragen nochmals eingegangen werden, mit dem Ziel, diese nun aufgrund der Argumentation in den vorhergehenden Kapitel beantworten zu können. Unsere erste Frage lautete also:

Was ist informelles Lernen?

Informelles Lernen umfasst alle Variationen von Lernformen, die ausserhalb des Bildungssystems stattfinden und / oder nicht primär unter pädagogischen Zielsetzungen arrangiert sind. Informelles Lernen und Sozialisation sind eng miteinander verbunden, wenn Sozialisation als Selbstsozialisation verstanden wird.

Als Zweites beschäftigen wir uns mit der Frage:

Was ist informelles Lernen?

Der Begriff der non-formellen Bildung beruht auf einem erweiterten Bildungsverständnis, das nicht nur das Vermitteln von Wissen und Kompetenzen umfasst, sondern auch das Beeinflussen von Sozialisationsprozessen. Mit der Absicht zu erziehen, grenzt sich die non-formelle Bildung aber klar von Sozialisation ab.

Non-Formelle Bildung ist ein intendierter pädagogischer Interventionsversuch, der Systeme dazu veranlassen soll, informell zu lernen. Einerseits werden dazu Lernorte möglichst so gestaltet, dass sie die Adressatenschaft zum Lernen animieren, andererseits leistet non-formelle Bildung Hilfestellungen, die es den Lernenden erlauben, ihre Umwelt als Lernumgebung zu strukturieren.

Als Drittes stellte sich folgende Frage:

Inwiefern leistet die Jugendarbeit als Tätigkeitsfeld der Soziokulturellen Animation in der Schweiz non-formelle Bildungsarbeit?

Die Jugendarbeit ist analog zur SKA den gesellschaftlichen Teilsystemen der Sozialen Arbeit, der Erziehung und Bildung verpflichtet. Aus beiden kann eine Bildungsfunktion formuliert werden. Ihre Interventionen zielen aus der Perspektive der Bildung betrachtet auf informelle Bildungsprozesse ihrer Adressatenschaft ab, oder bedingen diese zumindest. Ob

Jugendarbeit aber tatsächlich Bildungsarbeit leistet, kann aufgrund der grossen Diversität von Jugendarbeit in der Schweiz nicht beantwortet werden.

6.2. Überprüfung der These

Im Rahmen einer Fachliteraturarbeit ist es unmöglich, einen empirischen Nachweis zu erbringen, dass Jugendarbeit tatsächlich Bildungsarbeit leistet, dies könnte nur im Rahmen einer Forschungsarbeit geschehen. Diese Arbeit konnte jedoch aufzeigen, dass die Jugendarbeit über ein Potenzial verfügt, non-formelle Bildungsarbeit zu leisten. Die SAJV (Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände, ohne Datum) hält auf ihrer Homepage fest, dass in einem ersten Schritt in der Jugendarbeit ein Bewusstsein wachsen muss, dass Jugendarbeit tatsächlich Bildungsarbeit leisten kann resp. bereits leistet. Folgende Checkliste könnte als Anhaltspunkt für eine entsprechende Reflexion dienen:

Jugendarbeit ist non-formelle Bildungsarbeit, wenn...

- sie sich als interventionistisches Konzept versteht und nicht nur als Beobachterin auto-poietischer Systeme.
- ihre Interventionen Bildungsziele intendieren, sprich: ihre Funktionen als Bildungsziele formuliert werden können.
- ihren Methoden eine Didaktik zu Grunde liegt, die informelles Lernen begünstigt.
- ihr ihre Mandate eine Bildungsfunktion zuschreiben und genügend institutioneller Spielraum für informelle Lernprozesse belassen.

Jugendarbeit fördert anhand non-formeller Bildung informelle Lernprozesse wenn...

- sie implizites Lernen fördert, indem...
 - sie ihre Adressatenschaft zu Aktivitäten animiert, die sie vor neue Problemlagen stellen, deren Lösung einen impliziten Wissenszuwachs erfordern, den sie sich selbst erarbeiten muss.
- sie Erfahrungslernen fördert, indem...
 - sie für die Jugendlichen einen Erfahrungsraum darstellt.
 - sie neue und für die Entwicklung relevante Erfahrungen sowie Erlebnisse generiert.
 - sie zur Reflexion dieser Erfahrungen anregt.
- sie selbstgesteuertes Lernen fördert, indem...
 - sie Spielraum für Initiativen lässt und zu Initiativen animiert
 - sie kompetent ist fehlendes (nachgefragtes) Wissen bereitzustellen oder zu vermitteln
 - sie unterstützend auf den Lernprozess einwirken kann, ohne die Steuerung dieser Prozesse an sich zu reißen.
- sie das Lernen im sozialen Umfeld fördert, indem...
 - sie selbst (d.h. ihre Angebote sowie die Jugendarbeitenden) zum sozialen Umfeld ihrer Adressatenschaft gehören
 - sie dieses soziale Umfeld lernförderlich arrangieren
 - sie das Individuum dabei unterstützt, dieses Umfeld für sich als Lernort zu strukturieren.

6.3. Schlussfolgerungen

Diese Arbeit konnte aufzeigen, dass Jugendarbeit immer an Bildung gekoppelt ist und somit auch einen Beitrag zum gesellschaftlichen Teilsystem der Erziehung leistet. Dies gilt für die Soziale Arbeit, für die SKA als auch für die Jugendarbeit. Nach dem Bildungsverständnis dieser Arbeit können diese Versuche Veränderungsprozesse bei der Adressatenschaft bewirken, also als Erziehungs- und Bildungsinterventionen verstanden werden. Die gesellschaftlichen Beiträge, die die SKA leisten möchte, geben Anhaltspunkte, welche Lernziele sie bei ihrer Adressatenschaft bezwecken will. Ihre Angebote und Methoden sind didaktisch so gestaltet, dass sie die entsprechenden Lernprozesse ihrer Adressatenschaft zulassen und gefördert werden können.

In der Verbindung zur Freizeitpädagogik rückt die Jugendarbeit in die Nähe einer pädagogischen Disziplin, die Funktionen des gesellschaftlichen Teilsystems der Erziehung und Bildung übernimmt. Diese „Nähe“ zur Pädagogik muss jedoch in keiner Weise bedeuten, dass sie damit in einem Widerspruch zur Soziokulturellen Animation steht und die von Wettstein idealtypisch dargestellte, erzieherische Rolle der Sozialpädagogik aufgreifen muss. Mit der Funktion der non-formellen Bildung lässt sich für die Jugendarbeit ein Bezug zur Pädagogik herstellen, die den Prinzipien der SKA wie Ressourcenorientierung, Partizipation, Empowerment und Emanzipation in keiner Weise widersprechen. Informelle Bildungsprozesse zu fördern, kann ebenso als Entwicklungswunsch verstanden werden, der seine Begründung im sozialen Wandel und nicht primär in Defiziten der Adressatenschaft findet.

SKA ist ein Berufsfeld, das sich weiterentwickelt. Auch wenn das Pendel zu einer Verortung innerhalb der sozialen Arbeit ausschlagen sollte und sie damit vermehrt Aufgaben des Community Developments etc. übernimmt, so bleibt sie zumindest in ihrer Methodik mit Aspekten der Bildung verhaftet. Wie sie die fehlenden Kompetenzen vermitteln kann, um ihre Beiträge innerhalb des gesellschaftlichen Teilsystems der sozialen Arbeit leisten zu können, beantwortet der theoretische Ansatz der SKA nur skizzenhaft. Die SKA muss daher auf pädagogische Methoden wie die Erwachsenenbildung, die Erlebnispädagogik sowie die Freizeitpädagogik zurückgreifen.

Nicht vergessen werden sollte, dass die Jugendarbeit heute immer noch den grössten Teil des Berufsfeldes der SKA ausmacht. Jugendarbeit ist sowohl Funktionssystem der Bildung und Erziehung als auch der Sozialen Arbeit zuzurechnen. Für die Jugendarbeit, die durch ihre Mandate noch einen engeren, man könnte sagen primären, Bezug zur Erziehung aufweist, stellt sich die Frage nach der Verortung innerhalb des Erziehungs- und Bildungssystems umso deutlicher. Die Theorie der SKA muss also auch auf diese pädagogischen Fragen Antworten anbieten können, um einen theoretischen Rahmen für die Jugendarbeit darstellen zu können. Tut sie dies nicht, so könnte die SKA als Bezugsrahmen für die Jugendarbeit zunehmend an Bedeutung verlieren, oder aber sie drängt die Jugendarbeit in eine sozial-, kultur- und gesellschaftspolitische Funktion hinein, in der sie sich wahrscheinlich nicht auf eine ausreichende Mandatierung stützen kann.

Für die Jugendarbeit formuliert sich aus den Betrachtungen dieser Arbeit meiner Meinung nach eine Gretchenfrage, die sich an ihren theoretischen Bezugsrahmen der SKA richtet und folgendermassen lautet:

„Nun sag, wie hast du's mit der Pädagogik?“

Auch die Selbstbeantwortung dieser Frage aus Sicht der der Jugendarbeit dürfte in einem ähnlichen Wortlaut ausfallen wie in der literarischen Vorlage von Goethes Faust: „Du bist ein herzlich guter Mann, allein ich glaub, du hältst nicht viel davon.“

Dabei würde sich die Funktion der non-formellen Bildung meines Erachtens bestens anbieten, um einen Schulterschluss der SKA mit der Pädagogik zu wagen. Daraus könnte sie wichtige Anhaltspunkte gewinnen, die ihr methodisches Vorgehen untermauern und eine „neue“ Perspektive für ihre eigene Verortung gewinnen würde.

Will sich nun die Jugendarbeit in der Schweiz als eine bildungsorientierte Jugendarbeit positionieren und legitimieren, so kann sie sich auf die Förderung von informellen Lernprozessen ihrer Adressatenschaft berufen, wenn sie auch bereit ist, pädagogisch also bildend wirken zu wollen. Die SKA bietet in all ihren Funktionen wichtige Anhaltspunkte, was die Lernziele ihrer non-formellen Bildungsangebote sein könnten. Diese sollte sie auch selbstbewusst nach aussen als Bildung sichtbar machen und vertreten sowie sich für ein erweitertes Verständnis des Bildungsbegriffs einsetzen. Durch eine Bildungsorientierung gelingt es der Jugendarbeit, ihre pädagogische Rolle zu klären und auch ihr methodisches Vorgehen besser zu fundieren.

Der Autor verzichtet jedoch darauf, die zwei Perspektiven der SKA, die beide die Jugendarbeit beeinflussen, in eine Hierarchie zu setzen und hält lediglich fest, dass diese beiden Bereiche eng miteinander verflochten sind, eine starke Verwandtschaft aufweisen und aufeinander angewiesen sind.

Diese Arbeit konnte aufzeigen, dass die Jugendarbeit in der Schweiz viele Potenziale aufweist, um informelle Lernprozesse ihrer Adressatenschaft zu fördern. Es liegt an ihr, dieses Potenzial in der Praxis umzusetzen und sich als Bildungsinstitution zu behaupten.

Informelles Lernen wird auch in Zukunft noch an Bedeutung gewinnen (Dohmen, 2001) Damit diese Lernfelder nicht ausschliesslich von wirtschaftlichen Interessen, im Sinne einer Förderung von Employability (vgl. Rauschenbach, Dux & Sass, 2007), kolonialisiert werden, könnte die SKA einen wichtigen Beitrag leisten und sich für die Emanzipation des Menschen durch die non-formelle Förderung von informellen Lernprozessen stark machen. Im Rahmen der Bemühungen für ein lebenslanges Lernen (vgl. europäische Kommission, 2001) erhält die Bildungsfunktion der Soziokulturellen Animation eine unschätzbare gesellschaftspolitische Komponente.

6.4. Weiterführende Themen - Fragestellungen

Informelles Lernen in der Jugendarbeit ist ein Thema, das bisher kaum erforscht wurde. Der Autor dieser Arbeit sieht daher eine Reihe von weiterführenden Themen und Fragestellungen, die sich an diese Arbeit anschliessen könnten.

Forschung zur Ausgestaltung und Wirksamkeit ihrer Bildungsangebote

Wie wir sehen konnten, verfügt die Jugendarbeit über kein empirisches Material, das die Wirksamkeit ihrer Bildungsangebote zu untermauern vermag. Empirische Forschung könnte in einem ersten Schritt untersuchen, inwieweit sich die einzelnen Einrichtungen in der Schweiz an den Strukturmerkmalen der Freizeitpädagogik orientieren. Dabei wäre vor allem interessant zu prüfen, inwiefern Jugendarbeit tatsächlich die Möglichkeit zur Gestaltung und Aneignung von Raum bieten kann.

In einem weiteren Schritt liesse sich untersuchen, ob ihre Adressatenschaft im Rahmen dieser Angebote tatsächlich zu Lernprozessen angeregt werden konnte, die sie in ihrer Identitätsbildung unterstützt haben.

Forschungsarbeit über die Mandate der einzelnen Jugendarbeitsstellen

Im Hinblick darauf, dass Jugendarbeit Beiträge zum gesellschaftlichen Teilsystem der Sozialen Arbeit sowie zur Erziehung und Bildung leistet, wäre eine Analyse zu den verschiedenen Mandaten von Jugendarbeit in Form einer Standortbestimmung spannend. Zu prüfen wäre, ob sich die Entwicklung hin zu einer sozialräumlichen Jugendarbeit, die eine gesellschafts- und kulturpolitische Rolle einnimmt, auch wirklich auf eine entsprechende Mandatierung der lokalen Trägerschaften stützen kann. Dies könnte mittels einer Analyse von verschiedenen Leistungsaufträgen von Jugendarbeitsstellen geschehen.

Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen

Die Fachtagung der SAJV hat das Thema der Gestaltung von umfassenden Bildungsräumen im Dezember 2009 national lanciert. Welche Rolle bei der Entwicklung und Gestaltung solcher Bildungsräume die Jugendarbeit einnehmen könnte, ist offen. In den Tagungsergebnissen wird festgehalten, dass die Jugendarbeit als professionelle Fachstelle eine zentrale Rolle dabei einnehmen könnte. Welche Argumente für oder gegen eine solche Koordinationsrolle der Jugendarbeit sprechen würden, könnte in einer weiteren Bachelorarbeit untersucht werden.

An dieser Fachtagung wurden zudem über verschiedene Modelle solcher Bildungsräume diskutiert. Welche Chancen und Risiken erwachsen der Jugendarbeit aus den verschiedenen Modellen? Dies wäre eine weitere Frage, die die Forschung aufgreifen könnte.

Kompetenzen, die durch informelle Bildungsprozesse erarbeitet wurden, sollen künftig gemessen und damit ausgewiesen werden können. Damit eröffnen sich den informell Lernenden zwar die Möglichkeit, ihre Inklusionsschancen z. B. in den Arbeitsmarkt zu verbessern, doch hält dadurch die Selektion Einzug in bisher unregelmässige Bereiche des Lebens. Somit werden die informellen Lernfelder zunehmend kolonialisiert. (vgl. Europäische Kommission, 2001)

Welche Rolle nimmt dabei die Jugendarbeit hier ein? Kann sie mit ihrem emanzipatorischen Ansatz der sinnvollen Freizeitgestaltung, die Möglichkeit zur Selbstbestimmung über unsere Freizeit erhalten oder muss auch die Jugendarbeit künftig im Auftrag der Wirtschaft Kompetenzen fördern, die zu einer besseren Arbeitsfähigkeit (Employability) (vgl. Europäische Kommission, 2001) beitragen sollen?

Soziales Umfeld

Diese Arbeit hat sich ausschliesslich mit den Lernprozessen der primären Adressatenschaft von Jugendarbeit beschäftigt. Die Jugendarbeit versucht auf soziale Systeme aller Art Einfluss zu nehmen. Gelingt es ihr, durch ihre Interventionen Veränderung beim sozialen Umfeld ihrer Adressatenschaft zu bewirken, so kann auch hier von Lernprozessen gesprochen werden. Gerade in Projekten der SKA findet oftmals organisationelles Lernen statt.

Hier jedoch von Bildung zu sprechen, wäre sicherlich vermessen. Genauer zu untersuchen, inwieweit und mit welcher Didaktik die SKA organisationelles Lernen fördern kann,

wäre für die weitere Ausdifferenzierung ihres intermediären Rollenverständnisses meiner Ansicht nach von grosser Bedeutung, könnte der SKA zu einem klareren Rollenprofil verhelfen und ihre Berechtigung als intermediäre Instanz besser fundieren.

7. Literaturverzeichnis

- Dachverband Offene Jugendarbeit (ohne Datum). *Jugendarbeit in der Schweiz. Grundlagen für Entscheidungsträger und Fachpersonen*. Gefunden am 10. Dez. 2009 unter: http://www.doj.ch/fileadmin/downloads/ueber_DoJ/broschur_grundlagen_web.pdf
- Deinet, Ulrich (2005). Das sozialräumliche Muster in der offenen Kinder und Jugendarbeit. In Ulrich Deinet & Benedikt Struzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (3., vollst. überarb. Aufl., S. 469-476). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (1999). *Selbstgesteuertes Lernen auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Gefunden am 1. Nov. 2009 unter: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf#page=26
- Dohmen, Günther (2001). *Das Informelle Lernen. Die internationale Erschliessung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Gefunden am 29. Oktober unter: http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales (Hrsg.). (2001). *Mitteilung der Kommission: Einen neuen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Gefunden am 1. Nov. 2009, unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>
- Geldmacher, Alexander (2004). *Die Geschichte der Erlebnispädagogik - Eine Betrachtung der Historie unter besonderer Berücksichtigung Kurt Hahns*. München: Grin Verlag.
- Gudjons, Herbert (2008). *Pädagogisches Grundwissen* (10. Aufl.). Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grunert, Cathleen (2007). Bildung und Lernen - ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung?. In Thomas Rauschenbach, Wiebken Dux & Erich Sass (Hrsg.) *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimension der Bildungsdebatte* (S. 15-34). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Hafen, Martin (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Luzern: Interact.

- Hafen, Martin (2009). *Die Soziokulturelle Animation aus systemtheoretischer Perspektive*. Unveröffentlichtes Manuskript. Grundlagenbuch SKA.
- Hochschule Luzern (2004). *Berufsfeld Soziokultur*. Gefunden am 29. Okt. 2009, unter: http://www.hslu.ch/berufsfeld_soziokultur.pdf
- Kasenbacher, Karl G. (2003). *Eine Anleitung zum systemtheoretischen Verständnis der Gruppendynamischen Trainingsgruppe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kirchhoff, Steffen (2007). *Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung für und in beruflichen Werdegängen*. Münster: Waxxmann Verlag GmbH.
- Krafeld, Franz Josef (2005). Jungen - Mädchen in Cliques. In Ulrich Deinet & Benedikt Struzenhecker (Hrsg.). *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (3. vollst. überarb. Aufl., S. 71-77). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Krause, Detlev (2005). *Luhmann Lexikon. (4. Aufl.)* Stuttgart: Lucius und Lucius Verlagsgesellschaft.
- Landwehr, Norbert (2001). *Neue Wege der Wissensvermittlung. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen in schulischer und beruflicher Aus- und Fortbildung*. (4. Auflage) Aarau: Sauerländer.
- Lindner, Werner & Sturzenhecker, Benedikt (2004). *Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis*. München: Juventa Verlag.
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Miller, Tilly (2001). *Systemtheorie und Soziale Arbeit: Entwurf einer Handlungstheorie*. Stuttgart: Lucius und Lucius Verlagsgesellschaft.
- Moser, Heinz; Müller, Emanuel, Wettstein, Heinz & Willener, Alex (1999). *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Müller, Burkhard; Cloos, Peter & Köngeter, Stefan (2008). Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Ergebnisse eines Forschungsprojektes. *Sozial Extra*, (5/6), 38-41.

- Müller, Burkhard; Schmidt, Susanne & Schulz Marc (2005). *Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Opaschowski, Horst (1996). *Pädagogik der freien Lebenszeit*. Opladen: Leske und Budrich.
- Overwien, Bernd (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 8 (3), 339-355.
- Overwien, Bernd (2007). Informelles Lernen - zum Stand der internationalen Diskussion. In Thomas Rauschenbach, Wiebken Dux & Erich Sass (Hrsg.) *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimension der Bildungsdebatte* (S. 35-63). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Pfäffli, Brigitta K.; Metzger, Marius; Imhof, Gregor & Dietrichs, Irene (ohne Datum). *Wie begleitete Selbststudien gelingen. Ergebnisse einer Studierenden- und Dozierendenbefragung*. Gefunden am 1. Nov. 2009, unter: http://www.didaktik.hslu.ch/h_wie-begleitete-selbststudien-gelingen.pdf
- Prein, Gerald; Sass, Erich & Züchner, Ivo (2009). Lernen im freiwilligen Engagement und gesellschaftliche Partizipation. Ein empirischer Versuch zur Erklärung politischen Handelns. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Gefunden am 1. Dez. 2009, unter: <http://www.springerlink.com/content/6ku526l86212607x/fulltext.pdf>
- Rauschenbach, Thomas; Dux, Wiebken, Sass, Erich (Hrsg.). (2007). *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimension der Bildungsdebatte*. München: Juventa Verlag.
- Schröder, Achim (2007). Cliques und Peers als Lernort im Jugendalter. In Thomas Rauschenbach, Wiebken Dux & Erich Sass (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimension der Bildungsdebatte* (S. 173-202). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Schuhmacher, Christina (2008). *Informelles Lernen. Feststellung, Bewertung und Dokumentation*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände (ohne Datum). Homepage Fachtagung Pädagogik 2020. Gefunden am 18. Dez. 2009, unter: <http://fachtagung.sajv.ch/>
- Stegmann, Anna (2008). *Informelles Lernen. Identifizierung, Bewertung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen*. Diplomica Verlag GmbH: Hamburg.

- Sting, Stephan & Sturzenhecker, Benedikt (2008). Bildung und offene Jugendarbeit. In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit*. (3. vollst. überarb. Aufl., S. 230-247). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Straka, Gerald & Macke, Gerd (2006). *Lern-Lehr-Theoretische Didaktik*. (4. Aufl.). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Sturzenhecker, Benedikt (2006). *Jugendarbeit ist Bildung*. Gefunden am 20. Aug. 2009, unter:
http://www.aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload_2006/sturzenhecker_jugendarbeit_ist_bildung.pdf
- Thole, Werner (2009). Bildung und soziale Gerechtigkeit. *Sozial Extra* 7 (8), 20 – 23.
- Voisard, Michel (2005). *SKA beobachtet. Ein systemtheoretischer Beitrag zur Freizeitpädagogik*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Wandeler, Bernard (ohne Datum). *Soziokulturelle Animation*. Gefunden am 1. Nov. 2009 unter: <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicopossode/show.cfm?id=631>
- Wettstein, Heinz (2005). Offene Jugendarbeit in der Schweiz. In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (3. vollst. überarb. Aufl., S. 469-476). Wiesbaden: VS-Verlag.