

Michael May

## Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt Theoretische und konzeptionelle Ansätze

Mit kritischen Worten beginnt Werner Thole 1998 im Namen der Herausgeber das Vorwort zum Sammelband „Standortbestimmung Jugendarbeit: Theoretische Orientierungen und empirische Befunde“:

„Die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit ist Gegenstand einer kaum noch überschaubaren Anzahl von Beiträgen. Jedoch eine Diskussion im eigentlichen Sinne zu den Aufgaben, Zielen, theoretischen Referenzorten sowie praktischen Handlungsmöglichkeiten und -grenzen dieses pädagogischen Feldes existiert nicht“ (Thole 1998, S. 7).

Auch zwölf Jahre später muss der Versuch einer Verortung von außerschulischer Kinder- und Jugendbildung auf die Tatsache hinweisen, dass die Diskussion, über das, was jene ausmacht, von Beiträgen ummantelt wird, die der Frage nach ihren Prämissen - teilweise geschickt - ausweichen. Albert Scherr und Werner Thole erwähnen in ihrem den damaligen Sammelband einleitenden Beitrag „Jugendarbeit im Umbruch: Stand, Problemstellungen und zukünftige Aufga-

ben“ gleich im ersten Satz, dass „die Neuordnung des Bildungssystems (...) zum politischen Großthema avanciert“ (1998, S. 9) ist. Sie bezogen sich dabei einerseits auf die berühmt gewordene „Berliner Rede“ des damaligen Bundespräsidenten Roman Herzog, in der dieser prognostizierte, dass Fragen nach der Gestaltung des Bildungssystems den Beginn des 21. Jahrhunderts bestimmen werden, zum anderen aber auch auf die gerade in Mode gekommene sozialwissenschaftliche Rede einer „sich ständig reflexiv modernisierenden ‚Bildungs- und Wissensgesellschaft“ (vgl. u. a. Beck 1997, S. 230). In ihrer Auflistung der damaligen Bezugnahme außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit „auf mindestens sechs unterscheidbare, mehr konzeptionell denn theoretisch fundierte Orientierungen“ (Scherr/Thole 1998, S. 22) taucht jedoch der Bildungsbegriff nur einmal - und selbst da nur überaus vermittelt und feldspezifisch - auf, und zwar bezogen auf „Ansätze zur Selbstorganisation“, die neben der „Kinder- und Jugendkulturarbeit und (...) vereinzelt in der Jugendverbandsarbeit“ auch in der „politischen

Bildungsarbeit“ (ebd.) favorisiert würden. Ebenso wenig fand der Bildungsbegriff damals noch Eingang in Burkhard Müllers gleichermaßen umfassenden wie richtungweisenden „Entwurf einer mehrdimensionalen Theorie der Jugendarbeit“, in dem er „theoretische Perspektiven“ der „Sozialraumaneignung“, der „Generationen-“ und „Geschlechterverhältnisse“, von „Interkulturalität“ sowie im Hinblick auf „Dienstleistungen“ und die „politische Sphäre“ als „„Sockel“ für eine Theorie von Jugendarbeit“ vorschlägt. Fünf Jahre später, nachdem die Diskussionen um eine „Neuordnung des Bildungssystems (...) mit den Ergebnissen der internationalen PISA-Studie und der bundesinternen Ländervergleichsstudie PISA-E (...) eine zusätzliche Dynamik“ (Thole/Lindner/Weber 2003b, S. 7) bekamen, hatte sich dies grundlegend geändert. So plädieren in den beiden abschließenden Beiträgen des Sammelbandes „Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt“ sowohl Burkhard Müller überschrieben mit „Bildung und Jugendarbeit - zwischen Größenwahn und Selbstverleugnung“ wie auch Werner

Thole unter dem Titel „Reflexivität und Eigensinn in einem diffusen Feld“ aus durchaus „unterschiedlichen Perspektiven (...) nochmals nachhaltig für das Projekt einer bildungsorientierten Kinder- und Jugendarbeit“ (Thole/Lindner/Weber 2003b, S. 8).

### Bildungsprojekt und institutionelles Interesse

Im Jahr 2009 hat Gerold Scholz einen Beitrag unter dem Titel „Bildung ist ein Kampfbegriff“ veröffentlicht, in dem er skizziert, wie Bildung als ein Begriff „fungierte und funktioniert (...), mit dem eigene Machtansprüche in der Gesellschaft legitimiert werden“ (2009, S. 317-318). Er greift damit modifizierend eine alte Idee kritischer Bildungstheorie auf, wonach Herrschaft mit expansiv steigender funktionaler Rationalität sich nur durch und über Bildung zu reproduzieren vermag. So ist bspw. für Hans-Joachim Heydorn (1972) die bürgerliche Gesellschaft ganz zentral durch die Produktion und Reproduktion von herrschaftlich notwendiger, zugleich aber immer auch widersprüchlicher Rationalität als und in der Bildung charakterisiert. Dieser Widerspruch scheint sich im Rahmen dessen, was heute unter dem Begriff „Wissensgesellschaft“ in aller Munde ist, noch eher zuzuspitzen (vgl. May 2003). Im Kern geht es dabei immer auch um das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Der jeweils präferierte Begriff von Bildung spiegelt gesellschaftliche Interessen sowie klassenmäßige Vorurteile wider. Dies verdeutlicht Scholz, indem er zeigt, dass Bildung vor allem ein „Kampfbegriff jener [ist], die weder völlig besitzlos sind noch so reich, dass es ihnen gleichgültig sein kann, ob sie Anerkennung finden oder nicht. Im bildungsbürgerlichen Verständnis meint Bildung immer ein bestimmtes Wissen und einen bestimmten Habitus“ (2009, S. 318).

Dass Bildung in dieser Weise häufig „mit ‚elitär‘ assoziiert“ wurde bzw. wird, erklärt denn für Burkhard Müller auch, warum „die Frage nach Bildung (...) in der Jugendarbeit lange Zeit eine recht abseitige Angelegenheit“ (2003, S. 235) war.

In Bezug auf die Hinwendung von außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit ab der Jahrtausendwende zu einer Identität, die sich (wieder) als „Bildungsprojekt“ zu begreifen suchte, kann die Frage aufgeworfen werden, welches Interesse sie mit „Bildung“ zu verfolgen suchte und sucht. Eine Antwort darauf liegt auf der Hand: ihr institutionelles Eigeninteresse als außerschulische Kinder- und Jugendarbeit. In der Zeit kurz nach dem sog. PISA-Schock, als dem Deutschen Schulwesen ein „Armutzeugnis“ (ein bezüglich des nun weltweit offen gelegten Klassencharakters des deutschen Schulwesens durchaus doppeldeutiges Wort) ausgestellt wurde, ermutigte das die Jugendhilfe, Forderungen bis hin zu einem allgemeinen Bildungsmandat vorzutragen. So forderte das Bundesjugendkuratorium

„in allen Bereichen der Jugendhilfe (...) - entsprechend dem gesetzlich vorgesehenen Hilfeplan - eine individuelle Bildungsplanung verbindlich zu machen, in die die verschiedenen Prozesse der formellen, nichtformellen und informellen Bildung zusammengeführt werden“ (2001, S. 9).

Burkhard Müller hat diesen durch das Bundesjugendkuratorium formulierten Bildungsanspruch als „Größenwahn“ (2003, S. 238) kritisiert, da Kinder- und Jugendarbeit - wie er „pointiert“ formuliert - „zwar eine Chance, ein Trittbrett für Bildungschancen sein, aber diese selbst nicht herstellen“ (ebd., S. 243) könne. Zwar vermöge sie „als Durchlauferhitzer fungieren, Fähigkeiten steigern Bildungschancen fruchtbar nutzen

zu können. Aber man sollte ihre ‚erfahrungsfördernden‘ Angebote nicht mit dem Anspruch überfrachten, an sich schon Bausteine für die erfolgreiche Lebensbewältigung sein zu müssen“ (ebd.), weil „die besonderen Chancen der Jugendarbeit [zerstört würden], wenn man ihr die Mehrdeutigkeit, das Spielerische nimmt“ (ebd.).

Gerade auf diesen zuletzt benannten, mit ihren bisher auf „Freiwilligkeit“ gegründeten Arbeitsformen assoziierten Aspekt stützt sich die Kinder- und Jugendarbeit in den letzten Jahren, um sich aus einer im Vergleich zu der Zeit unmittelbar nach dem PISA-Schock nun wesentlich defensiveren Position gegen die Vereinnahmung und Indienstnahme im Zusammenhang mit der Ganztagschuldebatte zu erwehren. Dabei hat Burkhard Müllers These von 1998, dass die „entscheidende Schwäche ihrer Theorieentwicklung“ (ebd., S. 45) darin bestehe, dass es ihr noch nicht gelungen sei, „ihre verschiedenen Rahmenbedingungen zueinander und zu den Handlungsmöglichkeiten einer Pädagogik der prinzipiellen - als Tatbestand nicht hintergehbaren - Freiwilligkeit ins Verhältnis [zu] setzen“ (ebd.), leider bis heute ihre Gültigkeit bewahrt. Und auch die von Werner Thole aufgeworfene Frage, „ob und inwieweit der Bildungsbegriff hilfreich sein kann, das Projekt einer modernen Kinder- und Jugendarbeit theoretisch neu zu konturieren und praktisch erfolgreich weiter zu etablieren“ (2003, S. 260), scheint damit nicht nur bezüglich des zweiten Teiles weiterhin offenzubleiben.

### Theoretische Ansätze zur außerschulischen Kinder- und Jugendbildung

Implizit greift Werner Thole eine Unterscheidung zwischen „t = theoretischem Fundament“ und „k = konzeptionellem Entwurf“ auf, die Burkhard Müller in seiner „Matrix für Theorien und Kon-

zepte der Jugendarbeit“ vorgeschlagen hat (vgl. 1998, S. 39). Müller (der dies auf Rauman eignung bezieht) paraphrasierend wäre demnach einerseits Bildung „als ein (...) Konzept pädagogischen Handelns, das zu anderen pädagogischen Konzepten in ein Verhältnis gesetzt werden kann“ (ebd.), zu unterscheiden von Bildung andererseits „als nicht hintergehbare[r] Wissensgrundlage einer realitätsgerechten, und das heißt, wissenschaftlich fundierbaren, Theorie“ (ebd.) und damit „als Anleitung zu einer schärferen Realitätswahrnehmung“ (ebd.) im Sinne dessen, was Siegfried Bernfeld als eine „von allen Zielen, Wünschen und Absichten [also Konzepten; M. M.] unabhängig[e Tatbestandsgesinnung]“ (Bernfeld 1925, S. 13 zit. n. Müller 1998, S. 39) genannt hat. Somit ist Bildung „(t) als Anleitung zu einer schärferen Realitätswahrnehmung (...) nicht zwingend an ein Konzept gebunden“ (ebd.), dass Bildung pädagogisch in den Mittelpunkt rückt, sondern auch „für andere Konzepte von Jugendarbeit (z. B. für geschlechtsspezifische Ansätze (...)) ebenso fundamental“ (ebd.).

Zumindest zu einer „Tatbestandsgesinnung“ hatte Werner Thole damals in der Diskussion um „Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt“ insofern einen wichtigen Beitrag geleistet, als er nachdrücklich darauf hingewiesen hat, „dass der kindliche und jugendliche Eigensinn ein selbständiges, autonomes Bildungsprojekt konstituiert. Kinder und Jugendliche suchen und finden die Themen und setzen sich mit ihnen auseinander, die für sie von Interesse sind, lernen die Tätigkeiten, die sie zur Realisierung eines ausgefüllten Alltags meinen beherrschen zu können, zelebrieren und inszenieren die Kultur-, Sozial- und Sportpraxen, die ihnen nahe erscheinen und ihnen im Kontext ihres sozialen Gefüges Anerkennung versprechen“ (2003, S. 258).

Aus dieser „Tatbestandsgesinnung“ hat Thole dann die konzeptionelle Konsequenz gezogen, dass es „wesentliche Aufgabe der Kinder- und Jugendarbeit“ (ebd.) sei, „dieses ‚Bildungsprojekt‘ zu stärken und zu stützen“ (ebd.). Und wenn er daran erinnert, dass die mit der „Wiederentdeckung des Bildungsbegriffs“ (ebd., S. 259) aufgeworfenen konzeptionellen Fragen, „nur einen Teil der Fragen präsentieren, mit denen sich die Kinder- und Jugendarbeit als Teil der Sozialpädagogik gegenwärtig konfrontiert sieht“ (ebd.) - wie z.B. „neue Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern, Generationen, zwischen und innerhalb unterschiedlicher Ethnien und Nationen, zwischen ‚Arm‘ und ‚Reich““ (ebd., S. 259-260), um nur eines der von Thole benannten Fragenbündel herauszugreifen -, dann entspricht dies ganz der von Burkhard Müller formulierten These, dass „einzelne voneinander isolierte ‚Ansätze‘ von Jugendarbeit“ (1998, S. 43) - und dies gilt sicher auch für solche, die sich pädagogisch allein der Bildung (k) verschreiben wollen - „nur in dem Maße als Beiträge zu einer (...) Theorie [von Jugendarbeit] gelten [können], wie sie ihre pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen im Vergleich mit anderen Optionen explizieren“ (ebd.). Somit kommt eine Bildungsorientierung (k) der Kinder- und Jugendarbeit „nicht umhin, sich auch anderer ‚Tatbestände‘ zu vergewissern als solcher“ (ebd., S. 39), die mit dem Bildungsbegriff (t) in den Blick kommen.

In der durch die PISA-Studie angestoßenen Bildungsdebatte, erst recht aber als die Kinder- und Jugendarbeit dann gegenüber den immer drängender werdenden Bestrebungen einer Eingemeindung in ein Ganztagssschulkonzept sich zu positionieren genötigt sah, begann sie verstärkt auch nach einem eigenen theoretischen Begriff von Bildung zu suchen - nicht zuletzt um „ihr eigenständiges

Bildungsprofil in der Kooperation mit Schule besser begründen“ (Deinet/Reutlinger 2004, S. 7) zu können. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang sicherlich die Diskussion, inwieweit die in durchaus „unterschiedlichen theoretischen Zusammenhängen und unterschiedlichen begrifflichen Ausprägungen“ (ebd.) verwandte analytische Figur der ‚Aneignung‘ „Muster für einen Bildungsbegriff der Sozialpädagogik“ (ebd.) sein könnte.

Die im ersten Teil des von Ulrich Deinet und Christian Reutlinger herausgegebenen Sammelbandes „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik“ entfalteten grundagentheoretischen Überlegungen, bestätigen dabei die alte Heydornsche (vgl. 1972) These, dass Bildung zusammengefasst nichts anderes als der theoretische Begriff für die Einheit allgemeiner und individueller Geschichte ist, in der beide als Gemachte und Machbare in einem widersprüchlichen Konstitutionsverhältnis existieren. Schon Paul Natorp hatte an eine Theorie der Sozialpädagogik die Anforderung gestellt, sie habe „die sozialen Bedingungen von Bildung und die Bildungsbedingungen des Sozialen“ (1899, S. 701) als einen untrennbaren Zusammenhang zu begreifen. Und daraus hatte dann Burkhard Müller auch die konzeptionelle Konsequenz gezogen, dass individuelle ‚Bildungspläne‘, mit denen das Bundesjugendkuratorium individuelle Rechtsansprüche auf eine von der Jugendhilfe zu gewährleistende Bildung in geeigneten „erfahrungsfördernden Feldern“ (2001, S. 27) zu begründen suchte, „ihre Sache nicht sein [können], denn wenn sie eines nicht ist, dann Einzelhilfe“ (Müller 2003, S. 242).

Abgesehen von dieser eher organisationshistorischen Begründung stellen „Bildungspläne“ aus der Perspektive all derjenigen, die sich in jenem Sammelband aneignungstheoretisch über den

Bildungsbegriff der Sozialpädagogik Gedanken gemacht haben, ein Paradox dar. Denn ein solchen Plänen folgendes pädagogisches Handeln, welches sich in der Schaffung geeigneter „erfahrungsfördernder Felder“ konkretisiert, über welches sich der „geplante“ Bildungsprozess dann entfalten sollte, bliebe in seinen Ergebnissen, Wirkungen oder - neudeutsch - Outcome doch an diese gebunden und damit „stets offen und riskant“ (Winkler 1988, S. 282; zur Reformulierung der Begriffe von Bildung und Erziehung auf einer selbstregulationstheoretischen Basis vgl. May 2005, Kap. 3.4).

#### Zum Konzept einer transversalen Erfahrungsproduktion

In Weiterführung von Natorps dialektischer Fassung von Sozialpädagogik als Zusammenhang der sozialen Bedingungen von Bildung und der Bildungsbedingungen des Sozialen haben Timm Kunstreich und ich (1999) für eine Form „transversaler“ - also quer zur herrschaftlichen Verfassung der Bildungsinstitutionen sich vollziehende - Erfahrungsproduktion plädiert, die als Bildung am Sozialen mit einer Bildung des Sozialen vermittelt ist. Meiner Ansicht nach lässt sich davon ausgehend auch ein Bildungskonzept für die Kinder- und Jugendarbeit formulieren, das den heutigen Anforderungen noch zu begegnen versteht. Dessen Ziel wäre die Herstellung neuer Zusammenhänge - und zwar nicht nur zwischen den von den Heranwachsenden zu verarbeiten versuchten Wissensfragmenten, die diese Institutionen zu verwalten suchen, sondern auch zwischen den sich so in aktiver Aneignung Bildenden selbst.

Schon vor Werner Tholes Hinweis, „dass der kindliche und jugendliche Eigensinn ein selbständiges, autonomes Bildungsprojekt konstituiert“ (2003, S. 258), hatte die AG „Bildung ist Menschenrecht“ in

ihrer Falkensteiner Erklärung (vgl. 1999, S. 14) festgestellt, dass „eine den Menschen prägende ‚Bildung‘ - vor allem der heranwachsenden Generation - längst im hohen Maße außerhalb der Gehäuse ihrer Institutionen“ erfolgt. Demnach machen sich besonders Heranwachsende heutzutage mehr denn je ihren eigenen Reim auf das, was ihnen an Wissensfragmenten, wo auch immer unterkommt und bilden dabei sogar zumindest zu einem Teil schon jene „Fähigkeit, mit Sinn und Bedeutungen produktiv zu spielen“, aus, die einige (vgl. zuletzt Sander 2009, S. 246) ihnen nun gerne auch über die Schule vermitteln möchten, da es bei Bildung in Zukunft „weniger auf den konkreten Inhalt eines Bildungsgegenstands an[kommt] als auf den Umgang mit ihm“ (ebd.).

Sanders bildungstheoretisches Postulat, dass Bildung „nicht aus der Anhäufung von Wissen, sondern aus dem gleichermaßen reflektierten wie souveränen Spiel mit ihm (...) erwächst“ (ebd.), bedarf meiner Ansicht nach (vgl. May 2009) jedoch einer Ergänzung dahingehend, dass Bildung darüber hinaus auch jene Denkfähigkeit entwickeln muss, durch die der entleerte, sach-rationale Charakter der Gesellschaft und die durch ihn verschleierten Interessen zum Objekt einer humanen Vernunft werden. So stehen Sanders bildungstheoretische Postulate (vgl. 2009, Teil III) - welche sich ähnlich wie Albert Scherrs Plädoyer für „Jugendarbeit als Subjektbildung“ (2003) an der Vorstellung autonomer Subjekte orientieren - keineswegs im Widerspruch zum gegenwärtig hegemonialen neoliberalen Bildungskurs. In diesem wird moralisch-appellativ eine Form von Wissen konstituiert und zu vermitteln versucht, welches eine Kongruenz zwischen einem selbstverantwortlichen und einem rational-kalkulierenden Subjekt anvisiert. Thomas Lemke sieht gerade darin „das Spezifikum der neoliberalen Rationalität“ (2000,

S. 38) und ihrer neuen Ausgrenzungsstrategien.

Während das Humboldt'sche Regulativ der „Selbstbildung“, auf das sich Sander in diesem Zusammenhang mehrfach bezieht, einmal gedacht war, auch den „Abstand zwischen Gebildeten und Ungebildeten“ (Bollenbeck 1994, S. 198) zu verringern, grenzt die deutsche Schule - wie PISA erschreckend gezeigt hat - Heranwachsende, die über ihre Herkunftskultur noch vom Erfahrungszusammenhang körperlicher Arbeit geprägt sind, immer mehr aus. Schon die sog. Bildungsreform hat an den angeblich schichtenspezifischen Bildungsbarrieren nichts Wesentliches verändert. Und heute droht Bildung zu einer Ware zu werden, die sich nur Wohlhabende leisten können, wobei die von interessierter Seite gepflegten Illusionen einer Wissensgesellschaft sich mehr und mehr als eine neue Internet-Klassengesellschaft entpuppen mit alten und neuen Ausschlussmechanismen. Kinder- und Jugendarbeit kann diese - wie Burkhard Müller (2003, S. 240-241) und Werner Thole (2003, S. 252-254) dargelegt haben - nicht außer Kraft setzen, wohl aber dazu beitragen, sie mehr ins Bewusstsein zu rücken.

Nicht nur, dass auch das Internet bildungsbezogene Ausschlussmechanismen nicht aufzuheben vermag, sondern nur in veränderter Form reproduziert: Im Gegensatz zur allseits proklamierten Freiheit des Cyberspace finden sich hier zudem Spuren der Kontrolle, der Zensur und der Macht, dergestalt dass Menschen im und mithilfe des Internets auf eine Weise kontrolliert werden, die sich an bestimmte Formen der Produktion von Wünschen und Leistungen anschließt (vgl. z. B. Kluge/Marotzki 1999, S. 67 ff.). Dass sich Heranwachsende am schulischen Stoff mehr reiben als an dem, was sich ihnen durch das Internet erschließt,

liegt daran, dass die herrschaftliche Form des schulischen Wissens viel leichter zu durchschauen ist als die des Internets. Hier stellt sich der Kinder- und Jugendarbeit eine Bildungsaufgabe, die sicher leichter zu bewältigen ist als die der Aufhebung von Ausschlussmechanismen.

Trotz der weltweiten Vernetzung ist auch das über das Internet abrufbare Wissen - ähnlich wie das schulisch vermittelte - weitgehend fragmentiert. Und zudem teilt es mit diesem den Mangel an Nichteinbindung in Erfahrungszusammenhänge. Gegenstand von Erfahrung kann aber nur das sein, was tätig angeeignet wurde. Und allein so ist es möglich, einen von der bloßen Einbildung getrennten Erfahrungszusammenhang herzustellen, der dann auch nicht auf isolierte Individuen gestützt ist, sondern nur gesellschaftlich verwirklicht ist (vgl. May 2004). So verweist die Aneignungstheorie mit Recht darauf, dass mit den Gegenständen auch die in ihnen akkumulierte gesellschaftliche Erfahrung aktiv angeeignet wird.

Es ist jedoch daran festzuhalten, dass der Aneignende „Subjektivität“ nicht allein über die Aneignung von Gegenständen erlangt und erfährt, sondern erst durch die Anerkennung jener auf den Erhalt oder die Erweiterung seines Daseins bezogenen Akte durch ebenso selbstständige andere. Diese „Bewegung der Anerkennung“, auf die Albert Scherr in seinem Beitrag „Subjektivität und Anerkennung: Grundzüge einer Theorie der Jugendarbeit“ für den 1998er Sammelband zur „Standortbestimmung Jugendarbeit“ noch hingewiesen hat, meint einen Vorgang des sich wechselseitig aufeinander Beziehens, bei dem das Tun und der Zustand des einen zurückgespiegelt durch die Aktionen des Anderen sich verändern und umgekehrt. Erst diese Form einer mit der Bildung von Sozialem vermittelten

(Selbst-) Bildung am Sozialen macht den einzelnen Willen zu einem allgemeinen, nämlich in seiner Selbstbezogenheit anerkannten Willen und Meinen zu Bewusstsein sein.

Deutlich wird so auch, dass einer „Flucht in ‚bloße Meinungen‘“ (Sander 2009, S. 245), wie sie möglicherweise durch die Vervielfältigung der Perspektivität von Wissen und der damit zugleich einhergehenden Vervielfältigung von „Nichtwissen“ provoziert wird, nicht mit einer „Öffnung für Nichtwissen“ (ebd.) - Thole (vgl. 2003, S. 261) hatte zuvor für die jugendarbeiterische Bildung etwas ähnliches empfohlen - zu begegnen ist, da dies ja gerade ein Grund für jene „Flucht“ sein könnte. Entscheidender scheint vor dem Anerkennungstheoretischen Hintergrund vielmehr die Form der von wechselseitiger Spiegelung und Perspektivenübernahme gekennzeichnete Prozess sozialer Bildung selbst zu sein. Dabei gilt es, sich immer wieder wechselseitig bewusst zu machen, dass jede(r) Einzelne für den/die Andere(n) ein Moment seiner/ihrer Selbstbeziehung ist, weil er/sie nicht nur von seiner/ihrer Beziehung auf den/die andere(n) abhängig ist, sondern auch von dem, wie diese sich auf sich selbst beziehen. Ein solcher gemeinsamer Bildungsprozess hätte dann voranzuschreiten zur Erforschung des Horizontes „allgemeiner“ Möglichkeiten, wie sie durch einen - möglicherweise aber auch unterschiedliche kollektive(n) gesellschaftliche(n) Erfahrungszusammenhang/-hänge vorstrukturiert sind.

Allerdings muss dabei immer kritisch gefragt werden, ob auf diese Weise elementare, organisierbare Bildungsinteressen von Heranwachsenden aufgegriffen werden, die - indem sie einer spezifischen gesellschaftlichen Unterdrückung unterliegen - zu einer Aufhebung in einer zunächst eigenen Öffentlichkeit tendieren.

Denn es gilt in jedem Fall zu vermeiden, auf Situationen, in denen sich nicht-elementare, globalisierte Bildungsbarrieren manifestieren, mit Arbeitsansätzen zu antworten, die sich bspw. auf eine spezifische Ethnie oder ein bestimmtes Geschlecht richten (vgl. May 2008a). Denn durch solche gut gemeinten Ansätze einer geschlechts- oder auch kultursensiblen Jugendarbeit würde die nicht zu unterschätzende Gefahr geschürt, dass entsprechende Zielgruppen durch Direktübertragung des jeweiligen Gruppenegoismus in ein gesamtgesellschaftliches Verhältnis andere Gruppenegoismen ausgrenzen und dadurch politische Geltungsansprüche gegenseitig zerstören (vgl. May 2008b).

Nicht allein deshalb muss es in der Kinder- und Jugendarbeit vor allem darum gehen Gelegenheiten zu eröffnen, in denen die Betroffenen im überschaubaren Umkreis eigener Erfahrungen überprüfen können, worin der Befreiungsgehalt der in ihren Produktionsweisen des Sozialen verwirklichten demokratischen Selbstorganisation besteht (vgl. May 2008b, S. 58). Denn nur so lassen sich auch Blockierungen des Bewusstseins und Verhaltens verflüssigen, wie sie immer dann auftreten, wenn bestimmte Denkgewohnheiten, Konventionen, Rituale und (Handlungs-)Stereotype die Überhand gewinnen. Ziel ist es, auf diese Weise einen Produktionsprozess von Erfahrung anzustoßen, der den gesamten Lebenszusammenhang der sich kollektiv Bildenden durchdringt, bisher nicht verwirklichte menschliche Potentiale entdeckt (vgl. dazu May 2009b) und - indem er sie freilegt - diese auch mäeutisch ihrer Verwirklichung entgegenführt.

## Literatur

Alisch, Monika/May, Michael (Hrsg.): Kompetenzen im Sozialraum. Sozialraumentwicklung als transdisziplinäres Projekt, Bd.1 der Reihe Beiträge zur Sozialraumforschung. Opladen u. Farmington Hills 2008a

Alisch, Monika/May, Michael (Hrsg.): Praxisforschung im Sozialraum. Fallstudien in ländlichen und urbanen sozialen Räumen. Bd.2 der Reihe Beiträge zur Sozialraumforschung, Opladen u. Farmington Hills 2008b

Beck, Ulrich: Was ist Globalisierung. Frankfurt a.M. 1997

Bollenbeck, Georg: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M. u. Leipzig 1994

Bundesjugendkuratorium: Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern! - Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“. Bonn: BMFSFJ 2001

Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden 2004a

Deinet, Ulrich/Reutlinger Christian: Einführung, In: Deinet/Reutlinger (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik (2004a). Wiesbaden 2004b, S. 7-15

Galuske, Michael/Thole, Werner (Hrsg.): Vom Fall zum Management. Neue Methoden der Sozialen Arbeit. Wiesbaden 2006

Heydorn, Hans-Joachim: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a.M. 1972

Kessler, Fabian: Sozialer Raum als Fall, In: Galuske/Thole (Hrsg.): Vom Fall zum Management. Neue Methoden der Sozialen Arbeit. Wiesbaden 2006, S. 37-54

Kiesel, Doron/Scherr, Albert/Thole, Werner (Hrsg.): Standortbestimmung Jugendarbeit: Theoretische Orientierungen und empirische Befunde. Schwalbach 1998

Kluge, Peter/Marotzki, Winfried: Die Fortsetzung des Projektes der Bildung mit anderen Mitteln. Aspekte einer bildungstheoretisch inspirierten Internetkritik in erziehungswissenschaftlicher Absicht, In: Widersprüche, 1999, H.73, S. 53-76

Kunstreich, Timm/May, Michael: Soziale Arbeit als Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen, In: Widersprüche. 1999, H.73, S. 35-54

Lemke, Thomas: Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien - Ein kritischer Überblick über die governmentality-studies, In: Politische Vierteljahresschrift. 2000/1, S. 31-47

Lindner, Werner/Thole, Werner/Weber, Jochen (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen 2003a

Lindner, Werner/Thole, Werner/Weber, Jochen: Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt - Vorwort, In: Lindner/Thole/Weber (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt - Vorwort (2003a), Opladen 2003b, S. 7-8

May, Michael: Unternehmer seiner selbst. Die neoliberale Variante von Selbstbildung, Eigenverantwortung und Autonomie, In: Widersprüche, 2003 H.89, S. 75-92

May, Michael: Aneignung und menschliche Verwirklichung, In: Deinet/Reutlinger (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik (2004a). Wiesbaden 2004, S. 49-70

May, Michael: Wie in der Sozialen Arbeit etwas zum Problem wird. Versuch einer pädagogisch gehaltvollen Theorie sozialer Probleme. Münster 2005

May, Michael: Sozialraumbezüge Sozialer Arbeit, In: Alisch/May (Hrsg.): Kompetenzen im Sozialraum. Sozialraumentwicklung als transdisziplinäres Projekt. Opladen u. Farmington Hills 2008a, S. 61-84

May, Michael: Partizipative Projektentwicklung im Sozialraum, In: May/Alisch (Hrsg.): Praxisforschung im Sozialraum. Fallstudien in ländlichen und urbanen sozialen Räumen. Opladen u. Farmington Hills 2008b, S. 45-64

May, Michael: Perspektivität aus der Sicht kritischer Bildungstheorie, In: Erwägen, Wissen, Ethik, 2009a, H.2, S. 291-294

May, Michael: Menschliche Verwirklichung, In: Widersprüche, 2009b, H.112, S. 43-64

Müller, Burkhard: Außerschulische Jugendarbeit, oder: Warum versteckt die Jugendarbeit ihren Bildungsanspruch? In: deutsche Jugend, 1993, H.7-8, S. 310-319

Müller, Burkhard: Entwurf einer mehrdimensionalen Theorie der Jugendarbeit. Modell zur Integration „raumorientierter“, „pädagogischer“ und anderer Ansätze, In: Kiesel/Scherr/Thole (Hrsg.): Standortbestimmung Jugendarbeit: Theoretische Orientierungen und empirische Befunde. Schwalbach 1998, S. 235-245

Müller, Burkhard: Bildung und Jugendarbeit - zwischen Größenwahn und Selbstverleugnung, In: Lindner/Thole/Weber(Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen 2003, S. 7-8

Natorp, Paul: Sozialpädagogik. In: Rein (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd.6., 1899, S. 701-707

Rein, Wilhelm (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd.6., Langensalza 1899

Sander, Wolfgang: Bildung und Perspektivität: Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft, In: Erwägen, Wissen, Ethik. 2009/2, S. 239-248

Scherr, Albert/Thole, Werner: Jugendarbeit im Umbruch. Stand, Problemstellungen und zukünftige Aufgaben, In: Kiesel/Scherr/Thole (Hrsg.): Standortbestimmung Jugendarbeit: Theoretische Orientierungen und empirische Befunde. Schwalbach 1998, S. 9-34

Scherr, Albert: Jugendarbeit als Subjektbildung, In: Lindner/Thole/Weber (Hrsg.) (2003a), S. 87-102

Scholz, Gerold: Bildung ist ein Kampfbegriff, In: Erwägen, Wissen, Ethik. 2009, H. 2, S. 317-318

Thole, Werner: Vorwort, In: Kiesel/Scherr/Thole (Hrsg.): Standortbestimmung Jugendarbeit: Theoretische Orientierungen und empirische Befunde. Schwalbach 1998, S. 7-9

Thole, Werner: Reflexivität und Eigensinn in einem diffusen Feld, In: Lindner/Thole/Weber (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen 2003, S. 247-262

Winkler, Michael: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart 1988

## Autor

Michael May, Jg. 1956, Prof. Dr., lehrt an der Hochschule RheinMain im Fachbereich Sozialwesen. Die Arbeitsschwerpunkte sind Politik und Pädagogik des Sozialen, Diversity, Sozialraum.