

„Lasst und Luft zum Leben und Lernen! Bildung braucht Freiräume“

Überarbeitetes Skript zum Vortrag vom 8. Juni 2011 beim 14. DJHT

1. Mit Blick auf den Titel des Forums ergehen zunächst drei Vorbemerkungen:

- Wenn wir von „Freiräumen“ reden, ist darauf hinzuweisen, dass wir in einem dicht besiedelten Land leben: 99,6 % unserer Landesfläche sind verplant durch Städte, Straßen, Industrie, Landwirtschaft und Tourismus. Es gibt also in Deutschland keine wirklichen „Freiräume“ mehr, höchstens unterschiedliche Grade von Reglementierung. „Freiräume“ in diesem Sinne sind samt und sonders absichtsvoll eingerichtet als Naturschutzparks oder (für die Kinder- und Jugendhilfe) „(sozial)pädagogische Reservate“.
- Bei aller Wertschätzung von Freiräumen ist weiterhin anzumerken, dass dies allein nicht der Weisheit letzter Schluss ist, denn etliche Kinder und Jugendliche brauchen nicht nur Freiräume, sondern immer auch Strukturen: „Offenheit und Halt“ (Böhnisch 1998). Parallel zur Einengung von Lebenswelten müssen sie Entgrenzungen (Lenz/ Schefold/ Schröder 2004) bewältigen, die den Ruf nach „Freiräumen“ leerlaufen lässt, denn diese Jugendlichen sind einem jähem Wechselspiel von Druck, Kontrolle und Allein-Gelassen ausgesetzt. Hier steht die Kinder- und Jugendhilfe vor der Aufgabe, Erziehung zu gewährleisten und die Rahmenbedingungen für Bildung überhaupt erst einmal herzustellen.
- Schließlich scheint die Forderung nach „Luft zum Leben“ auch in einem gewissen Spannungsfeld zu dem ebenso reklamierten Bildungsauftrag zu stehen. Denn angesichts der gerade in letzter Zeit vielfach beklagten Abnahme von Freiräumen wäre dafür zu sorgen, dass Kinder und Jugendlichen einfach mal in Ruhe gelassen werden anstatt Ihnen sofort wieder bildungsbeflissen mit neuen Ansprüchen zuzusetzen – auch wenn diese noch so emanzipatorisch daher kommen.

2. Sozialpädagogische Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe, hier: Kinder- und Jugendarbeit

Für ein angemessenes Bildungsverständnis der Kinder- und Jugendarbeit können heran gezogen werden u.a. die Theorien und von Kant, Hegel, Humboldt über Adorno, Blankertz, Kentler, Marotzki,

hin zu Oevermann, Luhmann, Negt, Heydorn, Kentler, Mollenhauer, Thiersch, Sünker und Winkler¹. Alle diese Autoren erfassen „Bildung“ vielleicht in verschiedenen Nuancen und Schwerpunkten, aber sie sind einig in einem: das, was derzeit im gesellschaftspolitischen Mainstream (s.u.) unter Bildung (miss)verstanden wird, hat keiner von ihnen gemeint. Man kann deren Bildungsauffassungen als Irrwege verträumter Gutmenschentum oder als „Weltfremdheit“ abtun, man wird zudem konzedieren müssen, dass Bildung heute popularisiert und trivialisiert ist wie selten zuvor, und auch, dass der ehemals bildungsbürgerliche Aufstiegsidealismus bisweilen einer zähen Verteidigung eigener Privilegien gewichen ist. Aber die Frage nach der Berechtigung eines solchen Verständnisses ist damit nicht erledigt.

Die besondere „Produktivität“ oder „Funktionalität“ (wenn man es denn überhaupt so nennen will), besser: der *Sinn* der Kinder- und Jugendarbeit besteht darin, „Bildung“ in ihren kulturellen, historischen und theoretischen Grundanliegen ernst zu nehmen – gegen aktuell vielfach vorzufindende Verdrehungen und Verirrungen. (Thiersch 2002; Klein/Dungs 2010; Pongratz 2010, Kommission Sozialpädagogik 2011; Grundmann u.a. 2010) Hierzu sind gerade in der Kinder- und Jugendarbeit einige spezifische Strukturmaximen zu beachten (Lindner 2005); denn Bildung, zumal in der Akzentuierung auf ‚Selbstbildung‘, ist hier keine Sache der schnellen Fragen und schnellen Antworten, keine Kompetenzfeststellung, sondern die mühselige *Arbeit an den Antworten*; und erst darauf aufbauend, vielleicht und mit Geduld das Angebot kleiner Gegen-Erfahrungen zur großen Hetze nach Zertifikaten und Kompetenznachweisen. Dafür steht neben der Freiwilligkeit (1) auch der Spaß (2) als zwingende Voraussetzung. Ohne Spaß macht es auch keinen Sinn. *Spaß und Interesse* sind die Motoren informellen Lernens; die Strukturmaxime der Freiwilligkeit „erzwingt“ dies geradezu. Warum sonst sollten die Jugendlichen kommen? Bestimmt nicht, weil sie vom Bildungsauftrag gehört haben und sich hier nun qualifizieren wollen. Erforderlich ist dafür aber ein reflektiertes „Spaßverständnis“ – und zwar umso mehr, sofern Kinder und Jugendliche selten andere Erfahrungen gemacht haben, als mit Angst und Druck zu lernen. (Im Übrigen bezeichnet „Spaß haben“ und „Leistung bringen“ durchaus keinen Gegensatz; alle Erkenntnisse der neuerdings so nachgefragten Hirnforschung bestätigen dies.)

Das besondere Bildungsverständnis der Kinder- und Jugendarbeit erschöpft sich nicht in der Funktion eines Fitness-Lagers mit umgekehrten Vorzeichen, als ein freundliches Wellness- oder Abklingbecken, an dessen Ende doch wieder nur in der Wiedereintritt in die altbekannten Kämpfe steht. Hier entfaltet die Kategorie der „Arbeit an der Differenz“ (3) ihre Bedeutung: Nur wenn etwas da ist, das sich von dem, was ich bisher schon kenne, unterscheidet, kann ich daraus (vielleicht) etwas lernen.

¹ Aus Platzgründen wird auf ausführliche Literaturverweise verzichtet

Ab einem gewissen Punkt ist jede „Bildung“ nicht mehr nur Spaß, sondern immer auch Engagement, Zumutung, Herausforderung – und nicht einfach Bestätigung. Eine solche Bildung ist behutsame und wohldosierte Überforderung, die Denken und Erfahrungen herausfordert und anstrengt – obwohl es höchst einfach wäre, dem auszuweichen. Daher ist die selbstgewählte „Anstrengung“ (4) eine weitere Strukturmaxime. Im Blick zu behalten ist die „Stufe der optimalen Diskrepanz“ (Wygotski), also die nächstmögliche Bereicherung der eigenen Selbstauffassung. Es geht in der Kinder- und Jugendarbeit darum, Aufgaben zu stellen, herauszufordern und gleichzeitig die Freiheit zu garantieren, dass jede/r für sich entscheiden kann, ob und wie er/ sie diese Herausforderung annehmen und wie er/sie ihr gerecht werden will. (Copei 1930/1969) Es geht nicht darum, Jugendlichen Anstrengungen zu ersparen, denn jede Überdosis Didaktik *verhindert* das eigenständige Lernen. Eine solche Bildung ist konzeptionell weiterhin zu verbinden mit den Faktoren „Experiment“(5), „Pädagogische Beziehung“ (6) und schließlich „Reflexion.“ (7)

Sofern Offenheit und Nichtplanbarkeit als Kriterien von subjektorientierten Bildungsprozessen ernst genommen werden, ist damit unumgänglich ihr experimenteller Charakter verbunden. Wirkliche Experimente aber müssen immer auch Wagnisse sein, Risiken eingehen und prinzipiell auch scheitern können (und scheitern dürfen). Experimente, deren Ausgang vorhersehbar ist, sind keine mehr. Deshalb verlangen Bildungsprozesse Fehlerfreundlichkeit und professionelle, d. h. reflektierte Frustrationstoleranz von Kindern und Jugendlichen, aber auch den sozialpädagogischen Fachkräften, die das Scheitern mit der erforderlichen Gelassenheit ertragen – und trotzdem weiter machen. (Dem entgegen stehen leider allzu oft zwanghafte Erfolgsberichte, wenn das nächste Projekt finanziert werden muss.)

3. Aktuelle Kontexte für (sozialpädagogische) Bildung

Die Kinder- und Jugendhilfe, hier: die Kinder- und Jugendarbeit allzumal hat es mit diesem spezifischen Bildungsauftrag schwer in Zeiten, die vornehmlich im Zeichen der effizienten Nachwuchsoptimierung stehen – insbesondere, wo sich diese noch mit einer spezifischen Form unnachsichtiger Beschleunigungspädagogik verbinden: „Seit einem Jahrzehnt – so schreibt Gustav Seibt in der Süddeutschen Zeitung vom 12. Februar 2011 – hören wir, dass in der Erziehung wieder mehr Autorität, unmissverständliche Grenzziehungen nötig seien. Von den Thesen des emeritierten Schuldirektors Bueb bis zu den drastischen Drillprogrammen einer amerikanisch-chinesischen Tiger Mutter weisen die Pfeile der Diskussion in die Richtung nach mehr Härte, Kontrolle und Leistungsanforderung im Leben der Kinder. Nimmt man die Reformen im Bildungswesen hinzu –

komprimierte Lehrpläne in verkürzten Schulzeiten, Selektionen beim Übertritt von der Volksschule ins Gymnasium, Reglementierung der Grundstudien nach Bologna-Kriterien , – dann entsteht das Bild eines neuen Zeitalters der Pädagogik. Wann haben Kinder (und Jugendliche) heute eigentlich noch Zeit, gar nichts zu tun oder Quatsch zu machen, ihrer Neugier und ihrer Verträumtheit Raum zu geben?“ (Seibt 2011) Drei Tage nach diesem Text sendete die ARD einen Beitrag unter dem Titel „Deutschland unter Druck“, der sich in seiner ersten Folge mit Kindern und Jugendlichen befasste; und wiederum zwei Tage danach folgte Plasbergs Talk-Show unter dem Titel: „Übe Mozart oder Dein Kuscheltier brennt.“ Man muss sich über die Halbwertzeit solcher Medien-Inszenierungen nichts vormachen. Ob das Thema wirklich in Gesellschaft und Politik angekommen ist, steht auf einem ganz anderen Blatt.

Die Politik jedenfalls folgt bis auf Weiteres einer ausschließlich ökonomischen Investitionslogik mit entsprechenden Rendite-Erwartungen, wie sie exemplarisch durch die Ministerpräsidentin des Landes NRW, Hannelore Kraft, formuliert werden (Interview i.d. Südd. Zeitung vom 23. Februar 2011): „Lassen Sie mich diese Investition in Bildung und gezielte Prävention also ökonomisch begründen: Die Rendite sind mehr junge Menschen mit besseren Abschlüssen, die leichter einen Job finden und mehr Steuern zahlen und dafür sorgen, dass die Sozialkosten des Staates sinken. Das ist vielleicht ein mutiger, aber notwendiger neuer Ansatz.“

Nein, dieser Ansatz ist nicht neu, er ist auch nicht mutig. Er ist von ergreifender Schlichtheit und folgt dem seit mehr als 30 Jahren vorherrschenden Mainstream. Allerdings ist er in seiner Konsequenz von ausgesuchter und folgerichtiger Eindimensionalität. Fokussiert wird einzig noch der „Bourgeois“, der Wirtschaftsbürger – nicht der „Citoyen“, der Staatsbürger. Allerdings, neu ist dieser Widerstreit nicht. Er begann einst in den Debatten zwischen Neu-Humanisten und Philantropisten; und deren jeweilige Motive gelten eigentlich bis heute. Der Neu-Humanismus wollte die „allgemeine Bildung des Menschen“, der Philantropismus hingegen die „Bildung des Menschen für seine künftige Bestimmung in der Welt.“ Der Neu-Humanismus wollte den Geist üben, die Philantropisten wollten die Menschen mit einer möglichst großen Masse brauchbarer Kenntnisse ausrüsten: „Ich soll einen guten Bauern bilden“ – so hieß es damals bei Peter Villaume (Villaume 1885/1965) – „und zur Würde des Menschen erheben, ohne ihn für seinen Stand unbrauchbar zu machen. (...) Die Zügel schießen lassen darf ich nicht, sonst wird er ein Künstler, ein Weltmann, ein Philosoph, was weiß ich – aber kein Bauer.“ Soweit kommt es noch, dass der Bauer anfängt, zu philosophieren! Und für Frauen hieß es: „Den Verstand der Elevation soll ich bilden, aber ich darf nicht so weit gehen, dass der Geistesschwung, der Geschmack zur Wahrheit ihr die Hausgeschäfte verekle. Liebhaberei darf ich nicht aufkommen lassen, (...) sonst ist die künftige Hausmutter an ihr verdorben.“ Das war und ist die entscheidende Frage: Nützlichkeit oder Mündigkeit? Und: Ist eines ohne das andere überhaupt zu haben? Diese Frage gilt auch ja auch für die Kinder- und Jugendhilfe: Einerseits, in dem Ringen um

öffentliche Anerkennung *Nachweise der eigenen Nützlichkeit* zu erbringen, und auf der anderen Seite die Anforderung, „Bildung“ im Eigensinn ihrer sozialpädagogischen Ziele aufzufassen, deren Gebildete „nämlich (...) alles andere (wären) als jene reibungslos funktionierenden, flexiblen, mobilen und teamfähigen Klone, die manche gern als Resultat von Bildung sähen.“ (Liessmann 2006, S. 52) Solange Bildung primär als Standortfaktor mit der einzigen Ausrichtung auf Wirtschaft, Wachstum, und „Employability“ gilt, deren eindimensionaler Imperativ lautet: ‚Du sollst Dich fügen in das Unvermeidbare: Leistung, Anstrengung, Wettbewerb. Ohne zu fragen wozu‘, ist begreiflich, dass dabei das Vermögen, sich in der Welt zu orientieren, die Bereicherung der eigenen Selbstauffassung, eine aktive Bürgerschaft und demokratisches Selbstbewusstsein höchstens noch als Kollateral-Effekte akzeptiert werden. Damit haben es auch diejenigen Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe schwer, die andere Ziele verfolgen und damit allenfalls noch als lästige Effizienz-Bremsen gelten. Dabei ist der Stellenwert außerschulischen Lernens längst bekannt. Aus der Fülle einschlägiger Zitate und Quellen kann allenfalls angeführt werden

- den UNESCO Bericht „Wie wir leben lernen“ (Faure 1973)
- die OECD-Berichte zur Qualität informellen Lernens (BMBF 2008)
- den 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005)
- den Bildungsbericht 2010 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010)

Von angemessenen Konsequenzen aus diesen Erkenntnissen sind wir meilenweit entfernt, denn auch der seinerzeit in die Welt gesetzte Begriff der „Bildungsrepublik“ entpuppt sich zusehends als bloßer PR-Gag, als Luftnummer, an die weder die Bürger noch die Politik selbst noch zu glauben scheinen angesichts einer Bildungsrealität, die konträr zu den allseits verlautbarten Absichten agiert. Die Kinder- und Jugendhilfe selbst hat hier mehr oder minder beflissen reagiert; in nahezu allen ihren Bereichen sind Bemühungen ersichtlich, den neuen Anforderungen zu entsprechen, um die eigene Haut zu retten und sich anzubieten als Produktivkraft für die Wettbewerbsgesellschaft.

Handlungsfelder, bei denen „Investitionen in Humankapital“ noch Renditechancen bieten und das Feld sich den Erwartungen ergibt, werden belohnt. Wo man sich so sehr auf „frühe Bildung“ und Familien konzentriert, wird deutlich, dass man andere Felder wohl bis auf Weiteres abgeschrieben hat. Und so entspricht der Kluft zwischen Bildungsrhetorik und Bildungsrealität die Diskrepanz zwischen einer angemessenen Jugendpolitik und dem, was daraus gemacht wird. Die immer wieder angekündigte eigenständige Jugendpolitik der Bundesregierung bleibt einstweilen eine Ankündigung, deren Realitätstest angesichts parallel anstehender Kürzungen im Kinder- und Jugendplan des Bundes noch aussteht; und in der Information zu den diesjährigen Handlungsschwerpunkten des

Ministeriums kam das Wort „Jugend“ nicht einmal vor.² Hier und insbesondere in den empirisch nachweisbaren Entwicklungen dokumentiert sich die *reale* Wertschätzung eines sozialpädagogischen Feldes wie der Kinder- und Jugendarbeit, das sich – zumindest auf der fachwissenschaftlichen Ebene – explizit der sozialpädagogischen Gestaltung von Bildungsräumen als Freiräumen verschrieben hat. Angesichts dieser Entwicklungen erscheint es geradezu anachronistisch, dass in der Kinder- und Jugendarbeit „Freiheit“ respektive „Freiwilligkeit“ als unabdingbare Voraussetzung für Bildung gelten – ganz im Gegensatz zur Schule. Dabei hat es wenig Sinn, Jugendhilfe gegen Schule in Stellung zu bringen, denn beide sind seit Jahren unterfinanzierte Systeme, die über bloßes Defizitmanagement kaum hinaus gelangen. Für Schule in ihrer heutigen Verfasstheit gibt es selbstverständliche gute Gründe und um nicht missverstanden zu werden: Kinder- und Jugendarbeit macht nicht die *bessere* Bildung, aber eine *andere*. In der Schule lernen Jugendliche, weil sie *sollen*; in der Jugendarbeit lernen sie, weil sie *wollen*. Dieser Unterschied bedeutet nicht, dass man nicht auch in der Schule mit Spaß und Interesse dabei sein kann, aber strukturell kann Schule auf beides verzichten. Strukturell ist und bleibt Schule eine staatliche Pflichtveranstaltung, die Schulwissen in curricularen Segmenten und Portionen unterrichtet und die zwar Anwesenheit erzwingen kann, aber nicht Lernen und schon gar nicht Bildung. Die besondere Pointe der Sozialpädagogik besteht hingegen darin, dass sie gerade *nicht* mit vorgefertigten didaktischen Zielen hinter Jugendlichen her rennt und Ihnen irgendeine Form von Lernen, Qualifikation oder Zertifizierung abverlangt (obwohl auch das mittlerweile schon irritierenden Einzug gehalten hat in etliche Jugendverbände). Was in der Schule auf der Vorderbühne stattfindet, geschieht in der Kinder- und Jugendarbeit auf der Hinterbühne, und zwar auf der Basis von Wertschätzung und Anerkennung – nicht von Disziplin, Hierarchie und Unterordnung (wobei der Hinweis unabdingbar ist, dass auch etliche Schulen dem längst nicht mehr entsprechen).

Vor diesem Hintergrund besteht die spezifische „Funktionalität“ – sofern man den Begriff hier sinnvoll überhaupt verwenden kann - der Kinder- und Jugendarbeit gewissermaßen in ihrer Disfunktionalität: darin dass sie begründete, sozialpädagogische Gegen-Akzente setzt zur Atemlosigkeit der statusangst-getriebenen Kompetenzhetze vieler Kinder und Jugendlicher. „Keine Produktion ohne Reproduktion“; diese Grundformel ist im allfälligen Optimierungswahn anscheinend leicht abhanden gekommen. Kein junger Mensch kann sich von morgens bis abends pausenlos abmühen, befließigen, streben und qualifizieren – so wie dies in der Formel vom „lebenslangen Lernen“ beinahe drohend schon mitschwingt. Genau dieses permanente und forcierte, unter Druck und Angst befohlene Inhalieren von Qualifikation und messbaren Verwendbarkeiten ist nicht unendlich steigerbar. Es ist natürlichste Erfahrung, dass man nach jedem Atemzug zwingend auch

² vgl. <http://www.jugendhilfeportal.de/politik/kinder-und-jugendpolitik/artikel/eintrag/ministerin-schroeder-informiert-ausschuss-fuer-familie-senioren-frauen-und-jugend-ueber-politische/> am 26. Jan. 2011 (Letzter Zugriff am 4.07.2011)

einmal wieder ausatmen muss. Notwendig ist mehr denn je die Möglichkeit zum „Auftauchen aus den überfluteten Anstrengungswelten“ (Pongratz). In dieser spezifischen widersprüchlichen und gegenläufigen vermeintlichen Nutzlosigkeit, in ihrem besonderen Bildungsanliegen ähnelt die Kinder- und Jugendarbeit eher schon Kunst und Kultur. Und es ist ja auch kein Zufall, dass beim Kürzen gleich nach den Jugendzentren die Museen, Theater und Opernhäuser an der Reihe sind.

4. Künftige Herausforderungen für die Praxis

Für die Realisierung einer solchermaßen konturierten Bildung bedarf es hochgebildeter, qualifizierter PädagogInnen und attraktiver, aufeinander abgestimmter und verlässlicher Gelegenheitsstrukturen. Nur: Wenn interessiert so etwas? Wer braucht so etwas? Wer zahlt für so etwas? Die empirisch dokumentierte Entwicklung der Kinder- und Jugendarbeit lässt hier wenig Gutes erahnen. (Schilling 2011) Die diesbezügliche Blindheit des gesellschaftlichen und politischen Mainstreams hat in der Folge nämlich ganz andere Richtungen eingeschlagen:

- Ausbildungsstätten, an denen man schwerpunktmäßig eine solche Bildung trainieren könnte, gibt es allenfalls vereinzelt. (Thole/Wegener/Küster 2005)
- Scharnierstellen, etwa Landesjugendämter, die für den beidseitigen Transfer zwischen Theorie und Praxis sorgen könnten, sind mit wenigen Ausnahmen ihrer eigenständigen Fachlichkeit beraubt und ausgezehrt bis zur Paralyse.
- Ein sozialpädagogischer Bildungsauftrag und seine offensive Umsetzung sind bis zum heutigen Tage – mehr als 10 Jahre nach PISA – in der Praxis immer noch nicht angekommen. Hier dominieren im Zweifelfall Trainings, Prävention, Kompetenzentwicklung oder Hausaufgabenhilfen. (Lindner 2012) Bildung aber ist mehr und anderes als Kompetenz. Sie ist Orientierung über den Rahmen hinaus. Während sich Kompetenzdenken fraglos dem Vorgegebenen fügt, leistet sich Bildung etwas Unerhörtes; sie fragt: „Wozu?“ Eine gefährliche Frage.
- Und nur abschließend sei angemerkt, dass sich Empirie und Forschung in der Kinder- und Jugendarbeit seit Jahren auf einem unteren Erbärmlichkeitsniveau bewegen.

An dieser bedenklichen Lage sind die Akteure der Kinder- und Jugendarbeit nicht völlig schuldlos. In ihrem Bemühen, mit dem Zeitgeist nur ja Schritt zu halten, haben sie es versäumt, auf eigenen sozialpädagogischen Essentials zu bestehen und sich stattdessen dem scheinbar Unabwendbaren ergeben und mitgemacht, wo immer eine Finanzierung winkte. Nur hat ihnen das niemand gedankt, denn die nächste Umdrehung der „Zumutungs-Schraube“ folgte postwendend. Ein empirisch

nachvollziehbarer Zuwachs an Wertschätzung ist jedenfalls nicht ersichtlich. Diese skizzierten Entwicklungen, so die These, deuten darauf hin, dass die Kinder- und Jugendarbeit in den nächsten Jahren etwas tun müssen, dass als „Kampf um Anerkennung“ zu umschreiben wäre. Dies zum einen, weil die Kinder- und Jugendarbeit diese Anerkennung in der Tat aktuell nicht hat und auch gegenwärtig – von alleine – wohl kaum erlangen wird. Sie wird sich also darum bemühen müssen; sie wird kämpfen müssen. (Dabei ist es ein Unterschied, um Anerkennung zu kämpfen, oder darum zu betteln.) Die hieran anschließenden Fragen lauten: *Kann* man diesen Kampf führen? und: *Will* man diesen Kampf führen? Für diese Entscheidung besteht jenseits alarmistischer Dramatisierungen kein unendlich geöffnetes Zeitfenster. Denn wenn die seit einigen Jahren zu verzeichnenden Entwicklungen sich fortsetzen, werden wir die Kinder- und Jugendarbeit, so wie wir sie jetzt noch haben: als eigenständige, rechtlich normierte, außerschulische und sozialpädagogische Freizeit-, Sozialisations- und Bildungsinstanz sehr bald nicht mehr wieder erkennen. Sie wird bis zur Unkenntlichkeit entstellt sein: deformiert, herunter gewirtschaftet und kaputtgespart bis zur völligen Funktionsunfähigkeit. Und dann ist es auch keine große Anstrengung mehr, ihr vollends den Garaus zu machen oder sie gänzlich der Schule einzuverleiben (zu deren Bedingungen, versteht sich).

Die kombinierte Gesamtschau aller dieser Faktoren dürfte die Kinder- und Jugendarbeit in den nächsten Jahren, insbesondere angesichts der (kommunalen) Finanzlage im Wechselspiel mit absehbar unbarmherzig sich durchsetzenden Schuldenbremsen (ESF-Rettungsfond, Föderalismusreform II) vor Anforderungen stellen, angesichts deren sich manche Kürzungen der Vergangenheit wie ein freundliches Präludium ausnehmen. Man braucht nicht sehr viel Phantasie, um dies alles zu erahnen; ein Blick auf die aktuelle Realität reicht völlig aus. Und aus diesem Grund liegen die Zukunftsfragen von Freiräumen und Bildung weniger in konzeptionellen, theoretischen oder methodischen Fragen. Hier ist zwar immer auch noch Entwicklungsarbeit zu leisten, aber im Kern geht es um *explizit politische Fragen*. Ob die Kinder- und Jugendarbeit hier an einem Wendepunkt oder einer Renaissance steht, sei dahin gestellt. Aber unterhalb gewisser sozialpädagogischer Grundlegungen und Ambitionen sind eine gute Kinder- und Jugendarbeit, eine gute und kritische Kinder- und Jugendhilfe leider nicht zu haben. Hier wird in Zukunft sehr viel mehr an reflektierter und erprobender Offensive erforderlich sein.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.)(2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld

- BMBF (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning. Berlin
- Böhnisch, L. (1998): Jugendarbeit als Lebensort. Zwischen Offenheit und Halt. Weinheim u. München
- Copei, F. (1930/ 1969): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Heidelberg
- Faure, Edgar u.a. (1973: Wie wir leben lernen - Der *UNESCO-Bericht* über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme, Reinbek
- Grundmann, M./ Hornei, I./ Ziegler, H. (2010): Bildung als Verwirklichungschance: Konturen einer neuen multiperspektivischen Bildungssoziologie. In: ZSW, 30. Jg.,H.4, S. 375-389
- Klein, R./ Dungs, S. (Hrsg.) (2010): Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur. Wiesbaden
- Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.) (2011): Bildung des Effective Citizen. Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf. Weinheim u. München
- Lenz, K./ Schefold, W./ Schröer, W. (2004): Entgrenzte Lebensbewältigung. Weinheim
- Liessman, K. (2006): Theorie der Unbildung. Wien
- Lindner, W. (2005): „Der Worte sind genug gewechselt...“ – Konzeptionelle, reflektierende und methodische Annäherungen an die Ausgestaltung des Bildungsauftrags in der Kinder- und Jugendarbeit: In. deutsche jugend, 53. Jg., H.7-8, S. 339-342
- Lindner, W. (2012): Prävention und andere „Irrwege“ der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Fortsetzung absehbar. In: Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Aufl. Wiesbaden (i. E.)
- Pongratz, L.A. (2010): Sackgassen der Bildung. Paderborn- München – Wien – Zürich
- Schilling, M. (2011): Fortsetzung des Ausgabenanstiegs für die Kinder- und Jugendhilfe. In: FORUM Jugendhilfe, H.1. Berlin S. 30-35
- Seibt, G. (2011): Du bist nicht allein. Ach was, Grenzen: Über das neue eiserne Zeitalter in der Pädagogik und eine einfache Wahrheit der Erziehung. In: Südd. Zeitung v. 12./ 13. Feb. , S. 13
- Sünker, H. (210): Soziale Arbeit und Bildung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriß Soziale Arbeit. 3. Aufl. Wiesbaden, S.249-266
- Thiersch, H. (2002): Bildung: Alte und neue Aufgaben der Sozialen Arbeit. In: Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.) (2002). Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, Opladen, S. 57-71
- Thole, W./ Wegener, C./ Küster, E.-U. (Hrsg.): Professionalisierung und Studium. Die hochschulische Qualifikation für die Kinder- und Jugendarbeit. Befunde und Reflexionen. Wiesbaden
- Villaume, P. (1785/1965): Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei? In: Blankertz, H. (Hrsg.): Bildung und Brauchbarkeit. Texte

von Johann Heinrich Campe und Peter Villaume zur Theorie utilitärer Erziehung. Braunschweig, S.
68-142