

Ein neuer Begriff von Bildung? Zur bildungspolitischen Debatte in der Bundesrepublik

1. Aktuelle Bildungsdiskurse – worum geht es?

Natürlich wird über Bildung zur Zeit viel geredet. Ein vielfältiger Bildungsdiskurs bewegt die Gemüter in Deutschland. Versucht man, zusammenzufassen, kann man wohl drei Stoßrichtungen des Diskurses unterscheiden:

- Ein – insbesondere durch die internationalen Leistungsvergleichsstudien angestoßener – Diskurs kreist um die Frage nach dem „Output“ des deutschen Bildungssystems wie er sich in den Schülerleistungen (Noten) spiegelt. In diesem Zusammenhang wird die Verbesserung der Qualität des Bildungssystems mit der Erhöhung der Leistungen gleichgesetzt.
- Eine zweite Debatte beschäftigt sich mit Fragen der Schulorganisation und mit Strukturfragen des Bildungssystems. Hier geht es v.a. um die Themen: zu frühe Trennung der Bildungswege, Ganztagschule, lebenslanges Lernen.
- Eine vor allem unter Experten und Bildungswissenschaftlern geführte Diskussion befasst sich mit inhaltlichen Fragen, insbesondere mit dem Problem, welches Verständnis von Bildung den heutigen Voraussetzungen angemessen und tragfähig ist. In diesem Zusammenhang fallen die wichtigen Stichworte „Bildung als Selbstbildung“ und „Bildung als zentrale Ressource der Lebensführung“ oder „Bildung als Lebenskompetenz“.

2. Bildung tut Not! Bildung als zentrale Ressource der Lebensbewältigung

In einer Gesellschaft, in der die institutionellen „Geländer der Lebensführung“ (Schefold 1993) immer weniger verlässlich biografische Planungen stützen können und Verläufe in mögliche Zukünfte tendenziell unkalkulierbar werden, ist Bildung die entscheidende und grundlegende Ressource der alltäglichen Lebensbewältigung. Zur Aufgabe der Vorbereitung auf die Zukunft (Qualifikationserwerb) ist für Kinder und Jugendliche heute die Aufgabe der Bewältigung der Gegenwart, des ganz normalen Alltags, hinzugekommen. Der „Schonraum“ Kindheit und Jugend zerbröckelt, der „Ernst des Lebens“, die gesellschaftlichen Großprobleme reichen mit ihren Folgen in den Alltag junger Menschen hinein. „Die gesellschaftliche Krise hat die Jugendphase erreicht“, lautet ein einvernehmliches Ergebnis der neuesten Jugendforschung (z.B. 12. Shell

Jugendstudie 1997).

Ungleiche Bildungsvoraussetzungen spielen nach wie vor die entscheidende Rolle bei der Entwicklung ungleicher Einstellungen, Werthaltungen und Optionen für Lebensplanung und Lebensführung. Hierzu einige Beispiele aus der 13. Shell Jugendstudie (2000):

- Junge Menschen mit guten Bildungsvoraussetzungen blicken optimistischer in die Zukunft, weil sie ein höheres Zutrauen in die eigene Wirksamkeit besitzen; sie trauen sich eher zu, ihr Leben trotz aller wahrgenommenen Schwierigkeiten zu meistern;
- junge Menschen mit guten Bildungsvoraussetzungen sind entschiedener in ihren Werthaltungen und Wertentscheidungen; das Schlagwort von der Werterosion trifft auf sie weniger zu; das macht sie widerstandsfähiger gegen situative Enttäuschungen und Rückschläge, hilft ihnen, Kurs zu halten;
- junge Menschen mit guten Bildungsvoraussetzungen sind offener für Europa, haben ein ausgeglicheneres Verhältnis zu Deutschland, sind weniger anfällig für einseitigen Nationalismus, sind politisch interessierter – aber auch kritischer;
- junge Menschen mit guten Bildungsvoraussetzungen sind offener für andere, haben einen größeren Freundeskreis, dichtere soziale Kontakte und Netzwerke; sie sind deshalb besser sozial integriert und können sozialen Rückhalt für ihre Bewältigungsaufgaben mobilisieren;
- sie sind deshalb weniger ausländerfeindlich, toleranter, sozial aufgeschlossener.

3. Wo liegt die Messlatte? Neue Versuche, Bildung als Erwerb von (Lebens-) Kompetenzen zu bestimmen

Bildung ist viel mehr als nur Ausbildung und Qualifikationserwerb; sie ist Voraussetzung dafür, sich in einer kompliziert gewordenen Welt zu verorten und zu behaupten. Moderne Pädagogik spricht mit Bezug auf Bildung deshalb nicht bloß von Qualifikation, sondern immer mehr – scheinbar ganz allgemein – von Daseins- oder „Lebenskompetenz“.

Im Jahre 2003 wurde eine Studie der OECD veröffentlicht, die versucht, jene Lebenskompetenzen zu benennen, die für eine zukunftsfähige Existenz unverzichtbar sind (Rychen u.a. 2003). Interessant ist dabei, dass diese Studie daran erinnert, dass Bildung als Erwerb von Lebenskompetenz nicht nur für die Subjekte,

sondern auch für das Funktionieren der Gesellschaft, für deren demokratischen, sozialen und humanitären Zuschnitt im wahrsten Sinne des Wortes „lebensnotwendig ist“. Sie definiert deshalb „key competencies for a successful life and a well-functioning society“. Ähnlich stellt das Bundesjugendkuratorium in seiner „Streitschrift“ (2001) die These auf: „Gesellschaft braucht Bildung!“ (S. 17).

Gemäß der Ansicht der OECD-Experten lassen sich die folgenden drei Schlüsselkompetenzen als Dimensionen nachhaltiger, zukunftsfähiger Bildung benennen:

- acting autonomously,
- using tools interactively and
- functioning in socially heterogeneous groups.

Was das im einzelnen bedeutet soll die folgende Textpassage zeigen:

„Key Competences for a Successful Life and a Well-Functioning Society bricht zu neuen Ufern auf, indem drei Kategorien von Kernkompetenzen definiert werden: Interagieren in sozial heterogenen Gruppen; selbständiges Handeln und interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln.

Die Fähigkeit, mit anderen gut auszukommen, zusammenzuarbeiten und Konflikte handhaben und lösen zu können, die unter der ersten Kategorie „Interagieren in sozial heterogenen Gruppen“ figuriert, ist besonders relevant in pluralistischen multikulturellen Gesellschaften. Menschen müssen lernen, wie man in Gruppen und sozialen Rangordnungen mitarbeitet und agiert, deren Mitglieder aus verschiedenen sozialen Verhältnissen kommen und wie man mit Unterschieden und Gegensätzen umgeht.

„Selbständiges Handeln“, die zweite Kategorie, umfasst Schlüsselkompetenzen, die den Einzelnen in die Lage versetzen, sein Leben durch eigenständiges Kontrollieren der Lebens- und Arbeitsbedingungen auf verantwortungsvolle und sinnvolle Weise zu gestalten. Die Fähigkeit, in einem größeren Rahmen oder Kontext agieren zu können, Lebenspläne und persönliche Projekte zu entwickeln und handzuhaben sowie seine eigenen Rechte, Interessen, Grenzen und Bedürfnisse zu verteidigen und zu behaupten, ist sehr wichtig für die effektive Teilhabe an den verschiedenen Lebensbereichen – am Arbeitsplatz, im persönlichen und familiären Leben und im bürgerlichen und politischen Leben.

Die Fähigkeit, „Hilfsmittel und Instrumente interaktiv zu nutzen“, die dritte Kategorie der Schlüsselkompetenzen, geht auf die sozialen und beruflichen Anforderungen der globalen Wirtschaft und der modernen „Informations-

gesellschaft“ ein, die die Beherrschung der sozio-kulturellen Instrumente wie Sprache, Information und Wissen sowie physische Instrumente wie Computer erfordern. Das interaktive Nutzen von Instrumenten bedeutet nicht nur das Vorhandensein von technischen Kenntnissen zur Nutzung eines Instruments (z.B.: Lesen von Texten, Benutzung der Computermaus etc.), sondern setzt auch eine Vertrautheit mit dem Instrument selbst und ein Verständnis dafür voraus, inwieweit das Instrument die Art und Weise des Interagierens mit der Welt beeinflusst und wie das Instrument zur Erreichung der Zielsetzungen genutzt werden kann. Die drei in dieser Kategorie aufgeführten Kernkompetenzen sind die Fähigkeiten, Sprachen, Symbole und Texte, wie beim Testen der Lesekompetenz und der mathematischen Grundbildung definiert, Wissen und Informationen, wie beim Testen der naturwissenschaftlichen Grundbildung definiert, und Technologien – interaktiv – nutzen zu können.

Jede dieser Schlüsselkompetenzen setzt die Mobilisierung des Wissens, kognitive und praktische Fähigkeiten sowie bestimmte Sozial- und Verhaltenskomponenten wie Einstellungen, Gefühle, Werte und Motivationen voraus.“ (oecd.org/document/49/20,2340,en_2649_34487_14112625_1_1_1_1_1,00html)

4. Bildung ist mehr! Für ein weit gefasstes Bildungsverständnis

Was bedeuten diese Überlegungen? Zunächst schärfen sie noch einmal die Aufmerksamkeit für das so leicht vergessene und gerade in der gegenwärtigen öffentlichen Diskussion einfach unterschlagene Faktum: Bildung im Sinne einer zentralen Ressource der Lebensführung meint nicht einfach Wissenserwerb, das Lernen von Bildungsgütern. Bildung im hier gemeinten Sinn heißt sich bilden. Bildung ist immer ein Prozess des sich bildenden Subjektes, ist Selbstbildung. Dieses Subjekt muss im Zentrum der Betrachtung stehen, wenn es um Bildung geht. Bildung ist also nicht ein Katalog von kumuliertem Wissens, über das ich verfügen muss, um das Abitur zu bestehen oder als gebildeter Mensch zu gelten. Bildung ist kein Gut und keine Ware. Bildung ist ein Prozess. Und Bildung ist ein Prozess, der bei der Geburt beginnt und zunächst ungeheuer rasch, aber auch ausdauernd und intensiv verläuft.

Diese Argumente wenden sich gegen drei Einseitigkeiten bzw. Verkürzungen der gegenwärtigen Diskussion und fordern aus der Perspektive der Jugendhilfe einen angemessenen, umfassenden Bildungsbegriff (Bundesjugendkuratorium 2001; Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den Elften

Kinder- und Jugendbericht, Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 2002). Gegen Verkürzungen ist festzuhalten an der Parole: „Bildung ist mehr!“

a) Bildung ist mehr als Wissenserwerb

In der derzeitigen Diskussion finden sich Verkürzungen des Verständnisses von Bildung und die Reduktion von Bildung auf Qualifikationserwerb. Problematisch ist, dass in vielen Diskussionen Bildungsprozesse vordergründig unter dem Gesichtspunkt ihrer Zweckmäßigkeit und Verwertbarkeit konzipiert, bewertet und durchgeführt werden. Deutlich wird dies vor allem in der einseitigen Betonung der notwendigen Qualifikationserfordernisse der Arbeitskräfte in einer sich globalisierenden Wirtschaft. Deutlich wird dies aber auch in einem verkürzten Verständnis der sogenannten Wissensgesellschaft, das Bildungsprozesse auf Informationsmanagement reduziert. Bildung ist aber mehr als Wissenserwerb; sie ist Ressource der Lebensführung und Lebensbewältigung, der Persönlichkeitsentwicklung, Grundlage für Teilhabe an der Gesellschaft, der Politik und Kultur. In diesem Sinn formulierte der 10. Jugendbericht die Parole von der „Kultur des Aufwachsens“ und fordert der nun veröffentlichte 11. Jugendbericht „Öffentliche Verantwortung“ für das Heranwachsen der jungen Menschen zu praktizieren.

b) Bildung ist mehr als Schulbildung

Die internationale Forschung argumentiert ferner gegen ein eindimensionales Verständnis der Bildungslandschaft. Nicht alles, was Bildung angeht kann im Kontext von Schule (bzw. dessen was man als „Bildungssystem“ bezeichnet) eingelöst werden. Zur Landschaft der Bildung gehören Institutionen, Einrichtungen, aber auch informelle Zusammenhänge und Gemeinschaften. Im internationalen Sprachgebrauch unterscheidet man:

- formelle,
- nicht-formelle,
- informelle Bildung.

Unter formeller Bildung wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten.

Unter nicht-formeller Bildung ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat. Hierzu gehören die vorschulischen Angebote der Krippe, des Kindergartens, der Kita und so weiter. Sie haben Angebotscharakter, die Teilnahme ist freiwillig, sie haben offene, situativ variable Bildungs-

pläne und sie kennen keine Bewertung von Leistungen (Noten und Zeugnisse).

Unter informeller Bildung werden ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und „Grundton“, auf dem formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse aufbauen.

Erst das Zusammenspiel dieser drei Formen ergibt Bildung im umfassenden Sinn. Deshalb müssen sie strukturell und funktional aufeinander bezogen werden. Sowohl Jugendhilfe wie Schule (und alle anderen Bildungsbereiche) müssen ihre Bildungsangebote in der wechselseitigen Durchdringung dieser Ebenen begreifen und Räume für die prinzipielle Vieltätigkeit von Bildungsgelegenheiten offen halten.

c) Bildungsqualität ist mehr als individuelle Leistung

Bildung ist nicht reduzierbar auf eine individuelle Leistung. Gerade PISA hat gezeigt: Lernleistungen sind abhängig von der Qualität des Aufwachsens und der sozialen Umwelt. Dies fordert geradezu die Kooperation von Bildungspolitik und Jugendpolitik heraus. Bildungspolitik greift zu kurz, wenn sie nur in formelle Bildung investiert und die anderen Bereiche übergeht. Die Verpflichtung gegenüber der nachwachsenden Generation und die Sorge um die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft erfordern demnach eine entsprechende Umsteuerung des Bildungsdiskurses. Dies verlangt nicht zuletzt auch neue Kooperationsformen zwischen den bislang gegeneinander abgeschotteten Bildungsinstitutionen wie Familie, Kindergarten und Schule.

d) Bildung beginnt von Anfang an

Moderne Entwicklungspsychologen beschreiben das kleine Kind als Alien, d.h. als Fremden, der in eine fremde, unverständliche Welt hineingeboren wird, und sich diese erklären muss. Es muss sie für sich selbst neu konstruieren, um sie überhaupt verstehen und sich aneignen zu können. Bildung als eigen-sinniger Prozess des kindlichen Subjektes ist also von wahrhaft grundlegender Bedeutung, und zwar von Anfang an. Der Eigenanteil des Subjektes wächst selbstverständlich, darf aber auch beim kleinsten Kind nicht übersehen werden. Im Gegenteil: v. Hentig betont: „Das kleine Kind ist in ungleich höherem Masse sein eigener Lehrmeister, als es später der Schüler sein wird.“(1996,39)

5. Bildung meint „ganzheitliche“ Entfaltung

Bildung in diesem Sinne kann durchaus in der Tradition Humboldts verstanden werden. Schauen wir uns die einzelnen Elemente an:

Bildung versteht Humboldt als:

- Anregung aller Kräfte: Es geht um Anregung, nicht um Zwang oder Vorschrift. Alle Kräfte müssen in diesen Bildungsprozess einbezogen werden, nicht nur die kognitiven, sondern auch die sozialen, emotionalen und ästhetischen;
- Aneignung der Welt: Aneignung als aktiver, subjektiver Prozess, der Welt, d.h. das Fremde zum eigenen machen, nicht nur vorbestimmte „Bildungsinhalte“;
- harmonisch-proportionierliche Entfaltung: keine einseitige Spezialisierung, entfalten: nicht von außen hineinstopfen, sondern eigene Potentiale entwickeln, der Mensch wird nicht gemacht, er entwickelt sich selbst;
- sich selbst bestimmende Individualität: Diese Aneignung ist als aktiver, subjektiver Prozess zu verstehen, bei dem das Fremde zum Eigenen gemacht wird. Sie meint nicht ein von außen Hineinstopfen vorbestimmte „Bildungsinhalte“. Bildung kann deshalb nicht „erzeugt“ oder gar „erzwingen“, sondern nur „angeregt“ und „ermöglicht“ werden;
- die Menschheit bereichernden Wert: es geht um die Einführung in und die Erfahrung von sozialen Zusammenhängen, Bildung ist nicht selbstbezogener Selbstzweck, sondern ein die Gemeinschaft bereichernder Wert.

Die sehr starke Betonung des Wissens, wie sie in manchen Diskussionen rund um das Stichwort Wissensgesellschaft geführt wird, verkürzt, worum es bei Bildung eigentlich geht. Wissen ist nur ein, wenn auch nicht unerheblicher Teil von Bildung. Im Bildungsprozess entwickeln sich biographische Kompetenzen, kognitive, soziale und moralische Fähigkeiten idealer Weise so, dass sie das Subjekt sowohl zu aktueller Lebensbewältigung als auch zu fortlaufender Lebensgestaltung vor dem Hintergrund sich ändernder Lebensaufgaben im Lebenslauf und im gesellschaftlichen Wandel befähigen.

6. Zukunftsfähige Bildung – auch für die Jugendhilfeklientel?

Betrachtet man die Frage, welchen Bildungszielen und Bildungsinhalten, Lebenskompetenzen und Persönlichkeitsressourcen in unserer so stark im Wandel begriffenen Gesellschaft mit ihren unkalkulierbaren Zukunftsperspektiven so etwas wie „Zukunftsfestigkeit“ zugesprochen werden kann aus der

Sicht und Perspektive der typischen sozialpädagogischen Klientel, so drängt sich eine Dimension ganz besonders in den Vordergrund: der notwendige Zusammenhang von Lebenskompetenzen und Lebensmöglichkeiten. Die „typische“ sozialpädagogische Klientel ist ja – um eine Formulierung des SGB VIII zu gebrauchen – durch „persönliche Beeinträchtigung“ und /oder „soziale Benachteiligung“, häufig durch eine Kombination von beidem, charakterisiert. Es bedarf gar keiner weiteren Differenzierung dieser „Grundsituation“ um deutlich zu machen: angesichts der Herausforderung sich für eine unwägbar Zukunft und die in ihr sich stellenden „Aufgaben der alltäglichen Lebensbewältigung“ (Thiersch) zu rüsten, haben die Kinder und Jugendlichen im Bereich der Jugendhilfe, besonders der Hilfen zur Erziehung, größere Hürden und Schwierigkeiten vor sich, um mit der Entwicklung Schritt halten, Chancen ergreifen und ein auskömmliches und selbstbestimmtes Leben führen zu können. Die ohnehin bereits schwierige Frage nach „zukunfts-fester“ Bildung wird im Bereich von Benachteiligung und Beeinträchtigung noch schwieriger und offener.

7. Welche Angebote können Jugendhilfe und Sozialpädagogik machen?

Die Frage, wie es möglich ist, jungen Menschen mit Schwierigkeiten dennoch zukunfts-feste Lebensperspektiven zu vermitteln, beschäftigt Theorie und Praxis der Sozialpädagogik von Anfang an. Wie steht es also mit ihren Erfahrungen und Erkenntnissen? Ein Gang durch die neuere Literatur – vom WHO-Programm gegen „processes of becoming socially vulnerable“ (1981) bis hin zu den Projekten gegenwärtiger Jugendberufshilfe (DJI 1998, Förster u.a. 2000) bietet wenig Greifbares und spiegelt eher Ratlosigkeit. Vieles wurde ausprobiert, der Mittelleinsatz – auch der finanzielle – wurde kontinuierlich ausgeweitet, aber Erfolge sind wenig feststellbar. Im Gegenteil: die Abwärtsspirale, in die sich benachteiligte Kinder und Jugendliche zu leicht verfangen, dreht sich heute schneller als zuvor. Bedrückenderweise kommt noch hinzu: die von den besten Intentionen bestimmten sozialpädagogischen Maßnahmen bewirken keine Integration und Inklusionschancen, sondern bewirken oft mehr Desintegration und Marginalisierung. Das Wort von der „Maßnahmenkarriere“ wird für die Betroffenen zu einem biographischen Problem. In den Strudel der Marginalisierung geraten heute bereits junge Menschen, die früher vermutlich ohne Probleme ihren Platz im Erwerbsleben und damit in der Gesellschaft gefunden hätten; es sind die Behinderten, die sozial Benachteiligten, solche die besondere Belastungen zu verkraften hat-

ten. Je rigoroser die Qualifikationsanforderungen der Berufswelt steigen, je dringender Bereitschaft zur Mobilität und Unabhängigkeit erwartet wird, je höher die erforderlichen sozialen Kompetenzen, desto zahlreicher werden die, die an solchen Hürden hängen bleiben. Das ist die „neue Klientel“ der Jugendsozialarbeit besonders der Jugendberufshilfe. Sie sind dreifach benachteiligt: besonders betroffen von den Rationalisierungsmaßnahmen der Wirtschaft (Abbau von Einfacharbeitsplätzen), weniger reich an Ressourcen, Unterstützung und finanziellen Spielräumen, werden sie zu den Hauptbetroffenen der Krise der Arbeitsgesellschaft.

Obwohl sich die Frage nach zukunftsfester Bildung sozialpädagogisch nicht stringent und konkret beantworten lässt, kann man aus den bisherigen – überwiegend problematischen – Erfahrungen folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Immer wieder zeigt sich die Versuchung, die Schwierigkeiten benachteiligter junger Menschen, sich auf dem Erwerbsarbeitsmarkt zu integrieren, dadurch lösen zu wollen, dass man ihnen Qualifizierungsmöglichkeiten („Maßnahmen“) für sogenannte einfache Tätigkeiten anbietet, die geringe Kompetenzen und Qualifikationen verlangen. Eine solche Strategie ist riskant. Erstens wurden und werden die meisten Arbeitsplätze gerade in diesem Bereich einfacher und ungelernter Arbeit abgebaut. Allein in den letzten zehn Jahren waren es mehr als drei Millionen Einfacharbeitsplätze. Zweitens findet sich gerade hier der gravierendste Sinnverlust von Arbeitstätigkeiten, so dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch solche Arbeitserfahrungen mehr zerstört und gelähmt als gestärkt werden. Das aber hat wiederum Folgen für die allgemeine Lebenskompetenz.
- Eine Gestaltung der Arbeitsvollzüge wäre notwendig, die nicht einfach (betriebswirtschaftlich) Kompetenzen nutzt und verbraucht, sondern die durch Arbeit Kompetenzen (pädagogisch) entwickelt und erhält. Man könnte etwas emphatisch von der Notwendigkeit einer „Sozialpädagogisierung“ der Arbeitswelt sprechen. Die alte Dichotomisierung zwischen der Bildungsphase (Jugend) als Vorbereitungs- und Qualifikationserwerbsphase und der Arbeitsphase (Erwachsenenalter) als Phase der Anwendung und Nutzung der erworbenen Qualifikationen stimmt ja schon lange nicht mehr, weder technologisch (angesichts der Beschleunigung der Arbeitstechnologien), noch biographisch (angesichts von lebenslangem Lernen). Notwendig wäre hier die

Verstärkung von Forschung über die „Bildungswirkungen“ bestimmter Arrangements und Settings von Erwerbsarbeit, um das Verhältnis von Arbeit und Bildung (ein altes Thema der Philosophie) neu bestimmen zu können.

- Es reichen alle Programme nicht aus, die nur oder hauptsächlich bei den Betroffenen ansetzen, also in einem schlechten Sinn individualistisch verfahren. Die auf die Personen ausgerichteten Förder- und Lernstrategien kompensatorischer Sozialpädagogik fruchten nur dann, wenn sie die Gestaltung des sozialen Umfelds, die Beeinflussung und Qualifizierung der Lebensumstände, der Gelegenheitsstrukturen mit einbeziehen, kurz: wenn sie „sozialraumorientiert“ (Achter Jugendbericht 1990) vorgehen. Dazu gehören insbesondere die Familien und die sozialen Netze. Gerade aus der Sicht der Sozialpädagogik müssen – wenn es um zukunftsfeste Bildung gehen soll – neben dem formellen Bildungsbereich der Schule auch die non-formellen und informellen Bereiche berücksichtigt, beteiligt und kooperativ entwickelt werden (Bundesjugendkuratorium 2002). Subjektorientierung – wie sie ein zureichendes Bildungsverständnis erfordert – und Sozialraumorientierung gehören deshalb untrennbar zusammen.

Literatur

8. Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn 1990
10. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland, hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn 1998
11. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn 2002
12. Shell Jugendstudie: Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen (hrsg. vom Jugendwerk der Deutschen Shell). 2 Bände, Opladen 1997
13. Shell Jugendstudie: Jugend 2000 (hrsg. von der Deutschen Shell). 2 Bände, Opladen 2000

Bundesjugendkuratorium: Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums (hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). Bonn 2001

Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht, Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe: Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn 2002

DJI – Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Modellversuche zur beruflichen und sozialen Integration von benachteiligten Jugendlichen, München 1998

Förster, H./Kuhnke, R./Mittag, H. (Hrsg.): Jugendsozialarbeit an sozialen Brennpunkten. Praxismodelle, München 2000

Hentig, H. von: Bildung. Ein Essay. München 1996

Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Hrsg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, Göttingen 2003

Schefold, W.: Sozialpädagogik und Lebenslauf. M.S., München 1993

WHO - World-Health-Organisation/Regional Bureau of Europe: Processes of Becoming Socially Vulnerable. Working Paper, Copenhagen 1981

Autor:

Univ.-Prof. Dr. Richard Münchmeier,
Freie Universität Berlin
Arbeitsbereich Sozialpädagogik,
Soziologe, Psychologe und Erziehungswissenschaftler
Mitglied des Bundesjugendkuratoriums (BKJ),
Beratungsperiode 2003-2006

Kontakt:

Freie Universität Berlin
Arbeitsbereich Sozialpädagogik
Arnimallee 12
14195 Berlin
phone: 03083854662
fax: 03083875477
email: muenchm@zedat.fu-berlin.de