

Definition „Wirkung“ in der Pädagogik

Ein Pädagoge² versucht, gezielt und biographisch nachhaltig einen Einfluss auf den subjektiven Sinn, die Kompetenzen und Routinen eines stetig aufnehmenden, empfindenden und lernenden Subjekts, zukünftig als Lernender bezeichnet, zu nehmen. Der Fokus ist dabei der *Lernende innerhalb einer gemeinschaftlichen Lebenswelt*, in der der Lernende sinnstiftende Erfahrungen macht und sich in der Gesellschaft verorten und behaupten muss. Innerhalb der Lebenswelt stellt sich die Frage, ob und wie die Werte und Normen innerhalb einer *intersubjektiv geteilten Lebenswelt mit dem Lernenden* ausgehandelt werden.

Indem der Lernende seinem eigenen Sinn und/oder dem der Gesellschaft folgt, bildet er *Bewältigungsstrategien bzw. Kompetenzen* aus, um diesen Sinn angemessen zu erfüllen. Dabei ist zu beachten, dass die Intentionen des Lernenden und Pädagogen nicht immer bewusst sind und demnach auch Resultate hervorbringen, die nicht geplant waren.

Die Verortung der Pädagogik und deren Ziele in der Erziehung und Bildung sind es dabei, den Lernenden dazu zu befähigen, das eigene Leben nach individuellen Maßstäben in einer Gemeinschaft zu bewältigen. Diese Bemühungen der Pädagogik richten sich jedoch nicht nur nach den lebensweltlichen Bedürfnissen des Lernenden, sondern auch nach den jeweiligen *rechtlichen und ökonomischen Rand- und Rahmenbedingungen*. Dadurch ergeben sich wiederum zeitliche und räumliche Ressourcen, die für eine Region, Stadtteil, Familie oder den einzelnen Lernenden aufgewendet werden können. Aus den Ansprüchen der Wirtschaft und Politik sowie den alltäglichen Problemen innerhalb der Lebenswelt ergibt sich eine evidente Notwendigkeit für die Evaluation der pädagogischen Arbeit, um sich spezifisch auf die Probleme und Ansprüche der Lernenden ausrichten zu können.

Oftmals ist es schwierig den Einfluss des Pädagogen von anderen sozialisatorischen Einflüssen wie Wetter, Verkehr, Schule, Familie etc. in der Evaluation von einander abzugrenzen, weil der Lernende auch ohne Pädagogen beeinflusst wird. Veränderungen beim Lernenden finden immer individuell statt und stehen der Pädagogik nur als *Rekonstruktion der Geschehnisse in der Lebenswelt des Lernenden* zur Verfügung.

Im Anschluss werden die kursiv gedruckten Begriffe näher erläutert, um das Verständnis der Definition zu vertiefen

Lernende innerhalb einer gemeinschaftlichen Lebenswelt

Durch die Lebensweltorientierung kommt der Lernende als Subjekt in das Zentrum der Argumentation, welches sich Räume aneignet und darin sinnstiftende Erfahrungen macht und lernt seine Bedürfnisse zu stillen. Diese Räume können von der Kinder- und Jugendarbeit als Verständigungsmöglichkeit gegenüber einer gemeinsamen Lebenswelt mit den Lernenden angesehen werden (vgl. Wolff 2002, S. 1078). Der Lernende konstruiert sich anhand selbstbezoglicher Denk-, Fühl- und Handlungsprozesse sein eigenes Weltbild bzw. seine eigene Lebenswelt (vgl. Ciompi 1997, S. 31ff) und kann die Motive und Regeln der Gemeinschaft annehmen oder ablehnen.

Menschen handeln zwar immer sinnvoll, jedoch ergibt sich deren Sinn jeweils aus der beschriebenen Eigenlogik der subjektiv konstruierten Lebenswelt und variiert somit (vgl. Luhmann 1985, S. 443). Jeder Mensch konstruiert sich demnach bewusst, bzw. meist vorbewusst, einen Sinn aus den vergangenen Erfahrungen in Form von Wertungen, Unterscheidungen und Vergleichen. Diese Erfahrungen bauen Erwartungen gegenüber der Lebenswelt auf, anhand derer sich der Verlauf einer Situation im Voraus erahnen lässt (der Vorgang der Antizipation), um für die Erfüllung der gesteckten Ziele planen zu können (vgl. Nassehi/Weber 1990, S. 157f). Wenn jedoch ein Problem nicht auf diesem Wege gelöst werden kann, ist ein kreativer Prozess von Nöten (der Vorgang der Bisoziation). In dem kreativen Akt

¹ Redaktion durch Benjamin Mickan unter Einbezug des im Seminar entwickelten Diskussionsstandes.

² Die männliche Form wurde der einfacheren Lesbarkeit gewählt und schließt uneingeschränkt die weibliche stets mit ein.

der Bisoziation werden zwei von einander unabhängige Lernerfahrungen miteinander verknüpft, um Probleme im Leben, in der Kunst, Wissenschaft etc. lösen zu können (vgl. Koestler 1966, S. 24ff).

Erst durch das Erinnern und Vergessen kann die chaotische Vielfalt der Welt in Sinnzusammenhängen geordnet werden, die je nach Situation und Stimmung bestimmte Vorstellungen und Handlungsmotivationen beim Lernenden freisetzen. Deshalb können Gefühle, Gedanken und Handlungen nicht als isoliert und nebeneinander stehend betrachtet werden, sondern viel mehr als ein Netz aus wechselseitigen Verbindungen untereinander. Dabei sind die Gefühle dafür entscheidend, welche aktuellen Erfahrungen mit vergangenen Erlebnissen verbunden werden und ob diese überhaupt gespeichert werden. Anhand der Gefühle Trauer/Freude oder hungrig/gesättigt kann dem Lernenden ein Bedürfnis in Form eines Mangel- oder Soll-Zustandes bewusst werden. Erst durch die vorbewusste oder bewusste Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse oder die der Mitmenschen ergibt sich die Intention des Lernenden in seiner Lebenswelt (vgl. Ciompi 1997, S. 93ff). Dadurch, dass z. B. Freude als erwünscht und erstrebenswert angesehen wird und Trauer als unerwünscht und zu verhindern gilt, fällt der Lernende Entscheidungen, um den Soll-Zustand zu erreichen. Dafür orientiert sich der Lernende an seinen gemachten Erfahrungen und den daraus resultierenden Erwartungen gegenüber Verlässlichkeiten in seiner Lebenswelt und den kreativen Einfällen, um Probleme zu lösen.

Somit können Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit am effektivsten vollzogen werden, wenn der Lernende weiß, unter welchen Bedingungen er das Gelernte anwenden kann und welcher Sinn für ihn dahinter steckt (vgl. Schmidt 2003, S. 22f). Dafür muss sich der Lernende einerseits selbst als eine Identität mit Bedürfnissen und Kompetenzen fassen und sich andererseits aus den erwartungsvollen Augen seiner Mitmenschen sehen, um sich auf eine gemeinsame Lebenswelt einstellen zu können (vgl. Luhmann 1995, S. 142ff). Demnach ist die Qualität der selbst erstellten Konstruktionen, also der subjektive Sinn der Lernenden, in ihrer Kreativität und Individualität zu würdigen, um an ihrer Lebenswelt anschließen zu können (vgl. Luhmann 1985, S. 437).

Deshalb liegt die Intention des Pädagogen darin, die Aufmerksamkeit des Lernenden zu erhalten, um ihn zu einer freiwilligen Teilnahme an den erstellten Konzepten zu begeistern,

sei es im Sinne der Leistungs- und Zielorientiertheit des Lernenden oder dessen ungeplantes Einlassen auf die Praxis (vgl. Fend 2006, S. 81f). Es ist davon auszugehen, dass stets beides beim Lernenden vorhanden ist, weil das Bewusstsein immer auf etwas gerichtet ist, jedoch die Situation nie komplett überblickt und geplant werden kann (vgl. Nassehi 2004, S. 166).

Intersubjektiv geteilte Lebenswelt mit dem Lernenden

Obwohl der Lernende und der Pädagoge kein unmittelbares Verständnis voneinander noch einen direkten Einfluss auf ihr Denken, Fühlen oder Handeln haben (vgl. Luhmann 1985, S. 437), sind wir Menschen doch dazu in der Lage uns ein Bild voneinander zu machen und darüber eine gemeinsame Lebenswelt zu etablieren (vgl. Habermas 1981b, S. 189ff). Der Bezug unter den Menschen bzw. der untereinander geteilte Sinn ergibt sich aus dem vorbewussten Verständnis voneinander und Einverständnis untereinander (vgl. Bourdieu 1998, S. 144), woraus sich die intersubjektiv geteilten Werten und Normen ergeben (vgl. Bourdieu 1997, S. 212f).

Dieser subjektive oder intersubjektiv geteilte Sinn kann gegenüber den Bezügen der subjektiven bzw. gemeinschaftlichen Ethik und Moral oder auf die Funktionalität und Effektivität in der objektiven Welt hinterfragt werden (Habermas 1981a, S. 26ff). Im Laufe der gemeinschaftlich erlebten Zeit, des Raumes und der soziokulturellen Bedingungen entstand und entsteht anhand von Kommunikation und Kooperation eine intersubjektiv geteilte Lebenswelt. Diese Lebenswelt stellt somit eine Schnittstelle zwischen dem anerkannten Objektiven und dem individuell Sinnvollen dar. Dabei zeichnet Lebenswelt sich durch Routinen aus, die einerseits eine entlastende Funktion haben, aber andererseits das Denken, Fühlen und Handeln einengen und damit unbeweglich und blind machen (vgl. Thiersch u. a. 2002, S. 167ff). Somit lässt sich die Motivation und der Sinn der Lernenden aus dem Alltag heraus erklären, in dem Routinen und Alltagswissen gebildet werden (vgl. Bourdieu 1993, S. 28), also ein sozialer Sinn, der nicht willkürlich ist und sich im Laufe der Zeit formt, härtet (vgl. Nollmann 2004, S. 122) und wieder wandelt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass zwar viele

potentielle Wirklichkeitsmodelle möglich sind, jedoch nur wenige Lebenswelten, die von den „affektiven Gewichtungen und moralischen Bewertungen“ einer Gemeinschaft zugelassen werden würden (vgl. Schmidt 2003, S. 15).

Missverständnisse können anhand der Sprache reduziert bzw. geklärt werden (vgl. Luhmann 2008, S. 13), um Konflikte zwischen den Lernenden oder der Gruppe zu lösen und Erwartungen aneinander angeglichen werden können (vgl. Luhmann 1993, S. 150). Deshalb muss ein Konflikt nicht mehr nur als eine zu verhindernde Störung betrachtet werden, sondern als Lernpotential (vgl. Delmas/Scherr 2005, S. 107f), damit die Lernenden Ressourcen aus ihrer Persönlichkeit und dem Sozialraum schöpfen (vgl. Wolff 2002, S. 1075). Dabei können formale, nicht formale und informelle Bildungsprozesse dazu dienen eine Verbindung zwischen einem selbsttätigen und selbsterfüllten Leben des Lernenden und den zu erfüllenden Gesellschaftsanforderungen im Berufsleben, Politik, Familie etc. zu schließen (vgl. 2006 Müller, S. 297).

Dem zu Folge stellen auch Organisationen wie peer groups, Parteien, Sportvereine etc. entscheidende Lerninstitutionen dar, mit denen der Pädagoge ins Gespräch kommen kann, um gemeinsam Konzepte zu erstellen. Diese Organisationen scheinen deshalb wertvoll zu sein, weil dadurch ein Zugang zu den Lernenden gefunden werden kann; Themen wie Politik, Umweltschutz, Gemeinschaftsarbeit, Sport etc. können konstruktiv und konkret mit den Lernenden ausgehandelt werden. Erst durch diese Lebensweltorientierung kann von subjektorientierter Pädagogik gesprochen werden, die sich an Sinn, Bedürfnissen, Entwicklungsstand, Geschlecht, familiären Hintergründen etc. des Lernenden ausrichtet (vgl. Scherr 1997, S. 8ff).

Allgemein kann gesagt werden, dass die Gesellschaft vom Lernenden immer mehr Offenheit und Flexibilität verlangt, obwohl der Lernende erst mal Rückhalt und Orientierung braucht. Um sich in einer zunehmend ungleichen, widersprüchlichen und unsicheren Gesellschaft zu integrieren, müssen einzelne Lernende und Gruppen immer mehr Zeit und Energie für das Entwerfen und Verwirklichen von Lebensplänen aufwenden (vgl. Thiersch u. a. 2002, S. 164ff). Probleme mit dem Selbstwertverlust, sozialer Orientierungslosigkeit, fehlendem sozialen Rückhalt und Möglichkeiten der Integration sind heutzutage Alltäglichkeiten, die Faktoren wie das jeweilige Lebensalter, Geschlecht, Geburtsort etc. mit sich bringen. (vgl. Böhnisch 2002, S. 200ff). Trotzdem oder gerade deshalb ist eine gemeinsame Lebenswelt in einer zunehmenden arbeitsteiligen Gesellschaft immer wichtiger, weil die Menschen für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse auf die Gemeinschaft angewiesen sind (vgl. Staub-Bernasconi 1995 S. 127f).

Kompetenzbildung durch Lebensbewältigung

Jeder Mensch hat körperliche und geistig-emotionale Bedürfnisse, die er befriedigen muss bzw. befriedigen möchte. Der Lernende wird hier als bedürfnisorientiert angesehen, weil der Lernende schon immer mehr oder minder funktionale Strategien und Kompetenzen hat, um die Bedürfnisse nach Aktivität, Gestaltung, Wissen, Ruhe etc. in der eigenen Lebenswelt, anhand zur Verfügung stehenden Mittel, zu stillen (vgl. Staub-Bernasconi 1995, 128 ff). Deshalb kann das Bedürfnis als das Prinzip des zureichenden Grundes bezeichnet werden, wodurch der Lernende zum Handeln motiviert wird (vgl. Bourdieu 1993, S. 43f). Die Hierarchie der Bedürfnisse, also die jeweilige Motivation die einzelnen Bedürfnisse zu stillen und die daraus resultierenden Strategien, verändern sich im Laufe der Lebenszeit. Aus diesem Grund scheint eine Trennung zwischen Bedürfnis- und Lerntheorie für einen umfassenden Bildungsbegriff ungeeignet (vgl. Staub-Bernasconi 1995, S. 134ff).

Aus den Erwartungen aus erlebten Erfahrungen, der Antizipation, und der Kreativität der Bisoziation resultiert der Sinn und die Orientierung in der Lebenswelt, sowie neue Bewältigungsstrategien bzw. Kompetenzen. Dabei kann von einer Hebammenkunst gesprochen werden, die dazu verhilft, noch nicht vorhandene oder verschüttete Kompetenzen zu fördern (vgl. Scherr 1996, S. 220).

Bei den Kompetenzen bietet es sich an, zwischen relativ starren Fachkompetenzen, die für spezielle Fächer und Situationen geeignet sind und den relativ flexiblen überfachlichen Kompetenzen zu unterscheiden. Die überfachlichen Kompetenzen bilden in der Literatur eine unüberschaubare Auswahl, die hier nicht wiedergegeben werden kann (vgl. Reichenbach 2006, S. 37ff). Die überfachlichen und fachlichen Kompetenzen werden durch die Wahrnehmung bzw. Reflexion des Lernenden innerhalb seiner Lebenswelt bzw. der eigenen Handlungen in der Lebenswelt weiter ausgebildet

(vgl. Schmidt 2003 S. 12). Die Rückführung des Lernens bzw. der Kompetenzbildung auf grundlegende überfachliche Kompetenzen, die das Lernen erst möglich machen, scheint aufgrund der Vielfalt und Vernetzung an dieser Stelle nicht möglich zu sein.

Lernen wird meist durch unerwartete Situationen ausgelöst, in der die routinierten Handlungsabläufe nicht mehr greifen. Dadurch treten emotionale Reaktionen auf, die den Lernprozess anregen (vgl. Perl/Heese 2008, S. 70). Wenn Erwartungshaltungen erfüllt werden, bleibt das Wissen bzw. Routinen bestehen, wenn die Erwartung jedoch enttäuscht wird, so wird altes Wissen durch neues ersetzt oder ergänzt, also gelernt (vgl. Luhmann 1985, S. 420). Kompetenzbildung findet überall dort statt, wo sinnstiftende Erfahrungen gemacht werden und zu Wissen bzw. zu einer Erwartung generieren. In diesem Prozess wird altes Wissen durch neues ersetzt, ergänzt oder gänzlich neues begründet (vgl. Schmidt 2003, S. 13ff). Diese Kompetenzen sollen dem Lernenden mehr Handlungssicherheit in unbekanntem und kritischen Lebenssituationen geben, um einen eigenen Sinn zu finden und ihn auch verfolgen zu können (vgl. Böhnisch 2002 S. 199ff).

Durch den individuellen Charakter dieses Prozesses kann schwerlich von identischem Wissen unter den Menschen gesprochen werden, jedoch innerhalb einer Lebenswelt von anschlussfähigem Erfahrungen und Meinungen. Im Laufe dieses lebenslangen Prozesses steigt die Fähigkeit, die Komplexität der Welt und der eigenen Identität zu ordnen (vgl. Ciompi 1988 S. 142f). Aus diesem Verständnis heraus fällt die Bewältigung von Konflikten unter biographische Bildungsprozesse, die in Schlüsselkompetenzen münden (vgl. Böhnisch 2002, S. 204). Auch Formen des abweichenden Verhaltens können als Anstrengungen des Einzelnen aufgefasst werden, um das eigene Leben zu meistern. Aus dieser Perspektive sollte auch dieses Verhalten erst mal respektiert werden, auch wenn die Folgen vorerst unglücklich sein sollten (vgl. Thiersch u. a. 2002, S. 168). Diese Lernprozesse der Kompetenzbildung können jedoch nur interpretativ rekonstruiert werden, um dem Lernenden dabei zu helfen seine eigenen Ziele innerhalb der Gemeinschaft zu erfüllen (vgl. Schmidt 2003, S. 16).

Die Verortung der Pädagogik und deren Zielen in der Erziehung und Bildung

Erziehung lässt sich seit dem 18. Jahrhundert in *educatio* (Erziehung) und *institutio* (Bildung) unterscheiden, letztere gilt als Ergänzung der häuslichen Erziehung, die hauptsächlich bis weit ins 18. Jahrhundert hinein betrieben wurde. Um jedoch einen möglichst weit gefassten Bildungsbegriff für diese Definition zu erhalten, muss genau diese Unterscheidung für die Kinder- und Jugendarbeit wieder mehr zusammen geführt werden. Ebenso scheint die radikale Unterscheidung Luhmanns zwischen Erziehung und Sozialisation für die pädagogische Arbeit eher hinderlich zu sein (vgl. Luhmann 2002, S. 60ff). Denn die Kinder- und Jugendarbeit bildet und erzieht nur zu einem kleinen Teil gezielt (wie in der Schule, Ausbildung, Universität etc.), also in formalen Bildungssituationen, in denen anerkannte Zertifikate der Qualifizierung erteilt werden. Stattdessen arbeitet die Kinder- und Jugendarbeit mit den Lernenden in ihrem Alltag und hat demnach vordergründig Einfluss auf die nicht formalen Bildungsprozesse (Beratung, Jugendfreizeiten, Jugendhäuser etc.) und informellen Bildungsprozesse (unter Freunden, auf dem Spielplatz, in der Familie etc.) (vgl. Müller 2006, S. 296).

Die Kinder und Jugendlichen zeichnen sich durch einen stetigen Lern- und Reifungsprozess aus und werden deshalb als Lernende bezeichnet. Diese Bildungsprozesse vollziehen sich dabei auch beim Pädagogen, wenn er zusammen mit den Lernenden in einer gemeinsamen Lebenswelt arbeitet. In dieser Beziehung ist die Zielsetzung des Pädagogen, den einzelnen Lernenden in seinem Selbstbewusstsein und Reflexion so anzuregen, dass der Lernende eine emanzipierte Identität ausbilden kann, um sich in der Gemeinschaft zu engagieren und seinen Mitmenschen respektvoll zu begegnen. Der Pädagoge zeichnet sich dabei durch seine Fachkenntnisse und allgemeine Lebenserfahrung aus, die ihn idealer Weise reifen lässt und ihn deshalb zur Erziehung und Vermittlung von Bildung befähigt. Unter diesen Gesichtspunkten sollte der Lernende nicht als mangelhaft und formbar angesehen werden, sondern viel mehr in seinen kreativen und spontanen Reifungsprozess als gleichberechtigte und ganze Person gewürdigt werden. Somit werden Lernende sogar als potentielle Trägergruppe für einen gesellschaftlichen Wandel in Betracht gezogen, um bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu überwinden (vgl. Scherr 1996, S. 215f).

Dafür bedarf es einer „verlässlichen Beziehungen, mit wertschätzender Haltung und Geduld“ (Sturzenhecker/von Spiegel 2008, S. 315), die nicht auf eine Sach- oder Zweckbeziehung reduziert werden kann (vgl. Thiersch u. a. 2002, S. 168). Um eine tragfähige und längerfristige Arbeitsbeziehung zu den Kindern und Jugendlichen herzustellen, ist der Handlungstypus des „Anderen unter Gleichen“ unabdingbar. Durch diesen Arbeitstypus lassen sich die konstitutiven Regeln des Mitmachens, der Sparsamkeit und der Sichtbarkeit erfolgreich ausbalancieren (vgl. Cloos 2007, S. 24). In dieser Beziehung setzt der Pädagoge den gewünschten Vorsprung an Reife und Wissen als Anderer so ein, um dem Lernenden ein Vorbild in einer Bildungsgemeinschaft zu geben, damit der Lernende sich in eine Gemeinschaft eingliedern kann (vgl. Giesecke 1997, S. 219ff). In dieser Beziehung muss der Pädagoge sparsam mit seiner Rahmungsmacht umgehen und versuchen, die bestehende Asymmetrie durch aktive Teilnahme, Anteilnahme und Verständnis zu relativieren. Der Pädagoge muss sich aber auch immer wieder von der Perspektive der Lernenden distanzieren, um situativ und themenbezogen Grenzen setzen zu können. So basiert die Arbeitsbeziehung auf Anerkennung gegenüber dem Lernenden und der Transparenz der gebotenen Regeln und Einstellungen, die dahinter stehen (vgl. Cloos 2007, S. 272f). „Arbeitsbeziehungen in der Kinder- und Jugendarbeit finden im Medium der Anerkennung statt, die zugleich Kritik einschließt“ (Cloos 2007, S. 273).

Wenn Lernende nur noch in ihren Problemlagen wahrgenommen würden und nur als „Adressaten erzieherischer und berufsbildender Maßnahmen“ betrachtet, geraten sie als Bürger mit Rechten und Ansprüchen auf ihre biographische Entwicklung aus dem Blick (vgl. Böhnisch 2002, S. 210). Dies stellt einen Grund dar, weshalb die Kinder- und Jugendarbeit als gleichwertiger Bereich von der Kinder- und Jugendhilfe abgrenzt werden muss, damit die soziale Arbeit nicht zur Krisenintervention verkommt (vgl. Wolff 2002, S. 1074ff).

Um einen Zugang zu den Lernenden zu realisieren muss, die Pädagogik andere Mittel finden und umsetzen, als die Sanktionen, Zwänge oder Druck des Staates oder der Wirtschaft. Die Kinder- und Jugendarbeit greift idealer Weise nicht auf solche Mittel zurück, um mit den Lernenden zu arbeiten. Die einzige Autorität, auf die sich der Pädagoge stützen kann ist die, die ihm die Lernenden freiwillig zugestehen. Somit stellt die freiwillige Teilnahme den Ausgangspunkt für die Kinder- und Jugendarbeit dar, um eine Bildung in Freiheit zu gewährleisten, damit Freiheit gelebt werden kann (vgl. Kentler 1964, S.43 f). Deshalb hält sich die Kinder- und Jugendarbeit „an der Schwelle zwischen Freizeit und Arbeitswelt, zwischen Freizeit und Schule, zwischen Urlaub und Alltag“ auf (Kentler 1964, S. 51).

Dabei muss verhindert werden, dass durch eine zu starke Ausrichtung an den Bedürfnissen des Staates und der Wirtschaft die Jugendarbeit an den Lernenden vorbei geht. Denn der Sinn der staatlichen und wirtschaftlichen Institutionen kann nur bedingt die Sinnfrage des einzelnen Lernenden klären (vgl. Wolff 2001, S. 1073 ff). Dieser Überlegung folgend ist der Lernende nicht nur dafür da um den Zielen von Institutionen zu dienen, stattdessen sollten die Institutionen dazu dienen den Bedürfnissen der Menschen nach zu kommen (vgl. Staub-Bernasconi 1995, S. 136). Somit muss die Kinder- und Jugendarbeit, aus einer kritischen Distanz, zwischen den individuellen Bedürfnissen der Jugend und denen der Gesellschaft vermitteln (vgl. Kentler 1964, S. 41).

In diesem Sinne muss pädagogische Planung „im Modus des Aushandelns“ vollzogen werden (vgl. Thiersch u. a. 2002, S. 173), um die Widersprüche zwischen Wirklichkeit und dem Wissen, wie sie besser sein könnte aufzulösen (vgl. Kentler 1964, S. 39) und damit das politische Mandat der Interessensvertretung der Lernenden zu übernehmen (vgl. Wolff 2002 S. 1071). Pädagogik ist insofern lebensweltorientiert und „normativ-kritisch“, wie sie Widersprüche zwischen Unterdrückung und Hoffnung aufzeigt und versucht zu lösen (vgl. Thiersch u. a. 2002, S. 170ff), damit sich gesellschaftliche Unterschiede nicht reproduzieren (Nollmann 2004, S. 121). Beim Vermitteln zwischen den Wünschen und Utopien des Einzelnen und den Ansprüchen und Möglichkeiten innerhalb der Gesellschaft (vgl. Kentler 1964, S. 48f) muss verhindert werden, dass bestimmte Gruppen von Lernenden an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden (vgl. Wolff 2002, S. 1076).

Lernprozesse können auch in der Abwesenheit des Pädagogen vollzogen werden, außerdem ist eine pädagogische Ausbildung nicht zwingend notwendig, um den Lernenden bei seiner Lebensbewältigung beizustehen und gegebenenfalls durch Angebote zu unterstützen. Beides erscheint jedoch sinnvoll, um den Lernenden in seiner subjektiven Welt und Lebenssituation würdigen zu können und ihn konkret bei der Lösung von Problemen und Konflikten sowie der Erfüllung von Wünschen und dem Erreichen von Zielen zu unterstützen. Die Kinder- und Jugendarbeit hat demnach

auch die Aufgabe, beim Lernenden ein reflektiertes Bewusstsein gegenüber dem eigenen Denken, Fühlen und Handeln zu unterstützen.

Die rechtlichen und ökonomischen Rand- und Rahmenbedingungen

Die Verortung und Zielsetzungen der Pädagogik lassen sich durch das achte Sozialgesetzbuch rechtlich begründen, welches bundesgesetzliche Regelungen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes beinhaltet. Im § 2 Abs. 2. des KJHG werden allgemeine Vorschriften des Kinder- und Jugendschutz für Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Jugendsozialarbeit festgelegt.

Die Kinder- und Jugendarbeit soll nach § 11 Abs. 3 des KJHG in drei wesentliche Handlungsfelder aufgliedert werden, um Schwerpunkte in der Kinder- und Jugendarbeit³ zu setzen. Damit will der Gesetzgeber (§ 11 Abs. 2 KJHG), dass die Kinder- und Jugendarbeit die folgenden Adressatengruppen erreicht:

1. Mitglieder der jeweiligen Verbände, Gruppen und Initiativen, die Angebote der Jugendarbeit anbieten.
2. Jugendliche in den Projekten der offenen Kinder- und Jugendarbeit.
3. Im Rahmen von gemeinwesenorientierten Maßnahmen für Bewohner eines Stadtteils oder einer Gemeinde.

Dadurch ist von der Gesetzgeberseite eine weite gesetzliche Regelung geschaffen, die nicht nur den freien und öffentlichen Trägern einräumt, die allgemeinen Ziele der Kinder- und Jugendarbeit zu realisieren. Es wird ausdrücklich gefordert, dass sich die Kinder- und Jugendarbeit durch ihre Angebote in Vereine, Gruppen, Einrichtungen etc. engagiert. Anspruch auf eine Förderung ihres Angebots haben sie nur, soweit sie die Voraussetzungen des § 74 KJHG erfüllen⁴.

Folgt man der gängigen Rechtsinterpretation des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, sind die Adressaten der Kinder- und Jugendarbeit alle jungen Menschen. Junge Menschen sind nach der Begriffsbestimmung von § 7 Abs. 1 des KJHG alle Personen, die das 27. Lebensjahr noch nicht erreicht haben.

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz unterteilt Kinder und Jugendliche in drei Gruppierungen. Kinder werden laut Gesetz als Personen definiert, die das 14. Lebensjahr noch erreicht haben. Jugendliche gelten vor dem Gesetz als Personen, die das 14. Lebensjahr erreicht haben, aber noch nicht 18 Jahre alt sind. Vom 18. Lebensjahr bis zum 27. wird eine Person als junger Volljähriger definiert. In § 11 Abs. 4 des KJHG ist ausdrücklich festgehalten, dass auch Personen, die über 27 Jahre alt sind, in angemessenem Umfang in die Angebote der Jugendarbeit mit einbezogen werden können, womit die angegebene obere Altersgrenze flexibel ist. Es soll damit der Kinder- und Jugendarbeit grundsätzlich ermöglicht werden, auch für Personen über dem 27. Lebensjahr, gemeinwesenbezogene, stadtteil- und lebensweltorientierte Projektformen anzubieten. Das Kernalter der Kinder- und Jugendarbeit bei Heranwachsenden ist zwischen dem zehnten und achtzehnten Lebensjahr anzusiedeln (vgl. Thole 2000, S. 76ff).

Die ökonomischen und zeitlichen Rand- und Rahmenbedingungen werden je nach Konzept, Institution, Bundesland bzw. Landkreis etc. individuell ausgehandelt und können demnach hier nicht weiter ausgeführt werden.

³ Schwerpunkte der Jugendarbeit: 1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung, 2. in Sport, Spiel und Gesellschaft, 3. arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit, 4. in internationaler Jugendarbeit, 5. in Kinder- und Jugenderholung, 6. in Jugendberatung. (vgl. §11 KJHG)

⁴ Förderung der freien Jugendhilfe: Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen freiwillige Tätigkeiten anregen und fördern, soweit der jeweilige Träger die fachlichen Voraussetzungen erfüllt, die Gewähr bietet für eine zweckentsprechende und wirtschaftliche Verwendung der Mittel, die gemeinsamen Ziele verfolgt, eine angemessene Eigenleistung erbringt, die Gewähr eine förderliche Arbeit zu leisten, die sich nach den Zielen des Grundgesetzes orientiert und als Träger der Kinder- und Jugendhilfe nach § 75 KJHG anerkannt ist (vgl. § 74 KJHG).

Rekonstruktion der Geschehnisse in der Lebenswelt des Lernenden

Um zwischen Lernenden und den Ansprüchen der Gesellschaft zu vermitteln, bedarf es Evaluationsverfahren, die wissenschaftlich fundiert sind und in der Praxis angewendet werden können, um die Praxis anhand der Wahrnehmungen und Reflexionen der Beteiligten zu verbessern (vgl. Thimmel/Ilg 2008, S. 109). Dabei gilt es nachzuweisen, wie und welche Veränderungen beim Verhalten, Fühlen oder Denken des Lernenden vollzogen werden (vgl. Bewyl 2007, S. 34). Um dies realisieren zu können, müssen neben den formalen Bildungseinrichtungen auch die nicht formalen Konzepte und die informellen Bildungsprozesse evaluiert werden. Dabei sind Gesichtspunkte wie „Teilhabe und Verantwortung“, „Wirksamkeit des eigenen Handelns“, „Aneignung und Gestaltung von Räumen“, „kulturelle Praxis“ und die „Lebensbewältigung“ zu beachten (Thomas Rauschenbach zit. nach Müller/Schulz 2005, S. 110). Diese Analyse muss davon ausgehen, dass sich der Lernende frei und zugleich unfrei in seiner Lebenswelt bewegt und die Pädagogik das Ziel hat, an dieser Paradoxie anzusetzen (vgl. Müller/Schulz 2007, S. 104).

Dabei muss die Pädagogik im Gegensatz zur soziologischen oder ethnologischen Forschung ihre eigenen Intentionen und daraus resultierenden Einflüsse auf das Feld immer mit bedenken. Der Pädagoge versucht nicht außerhalb der Lebenswelt zu beobachten, sondern sie aktiv mitzugestalten. In dem Forschungsprojekt „Mit Wirkung“ werden wir Teilnehmenden versuchen, die Innenwelt der Lernenden anhand empirischer Verfahren zu rekonstruieren und zu objektivieren, um dadurch Veränderungen beim Lernenden aufzeigen zu können. Diese Rekonstruktionen sollten nach wissenschaftlichen Kriterien in den einzelnen Konzepten nach ihrer lebensweltlichen Funktionalität hinterfragt werden, damit die pädagogischen Konzepte sinnvoll an den Lernenden ausgerichtet werden können.

Literaturverzeichnis

- Bewyl 2007 = Bewyl, W., u. a.: Glossar „Evaluation im Alltag.“ Jugendverbände untersuchen ihre Wirkung, Münster 2007
- Böhnisch 2002 = Böhnisch, L.: Lebensbewältigung; in: Thole, W. (Hg.), Grundriss sozialer Arbeit. Ein einführendes Handbuch, Opladen 2002, S. 199 - 213
- Bourdieu 1993 = Bourdieu, P.: Soziologische Fragen, Frankfurt/M. 1993
- Bourdieu 1997 = Bourdieu, P.: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt/M. 1997
- Bourdieu 1998 = Bourdieu, P.: Praktische Vernunft zur Theorie des Handelns, Frankfurt/M. 1998
- Bourdieu/Wacquant 1996 = Bourdieu, P., und Wacquant, L.: Die Logik der Felder. Reflexive Anthropologie, Frankfurt/M. 1996
- Ciampi 1997 = Ciampi, L.: Die emotionalen Grundlagen des Denkens, Göttingen 1997
- Cloos u. a. 2007 = Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B., Thole, W.: „Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit“, Wiesbaden 2007
- Delmas/Scherr 2005 = Delmas, N., und Scherr, A.: Bildungspotentiale der Jugendarbeit. Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie; in: deutsche jugend, Nr. 3/2005, S. 105 -109
- Fend 2006 = Fend, H.: Neue Theorie der Schule, Wiesbaden 2006
- Giesecke 1997 = Giesecke, H.: Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes, Weinheim und München 1997
- Habermas 1981a = Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns - Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Frankfurt/M. 1981
- Habermas 1981b = Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns - Band 2: Zur Kritik der funktionalen Vernunft, Frankfurt/M. 1981
- Kentler 1964 = Kentler H.: Was ist Jugendarbeit? Versuch 2; in: Müller, C. W., u. a., Was ist Jugendarbeit. Vier Versuche zu einer Theorie, München 1964 (Repr. Weinheim und München 1986), S. 37 - 88
- Koestler 1966 = Koestler A.: Der göttliche Funke. Der schöpferische Akt in Kunst und Wissenschaft, Bern, München und Wien 1966
- Luhmann 1985 = Luhmann, N.: Die Autopoieses des Bewusstseins; in: Soziale Welt, Nr. 3, Göttingen 1985, S. 402 – 446
- Luhmann 1995 = Luhmann, N.: Die Form „Person“; in: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch, S. 142 - 154
- Luhmann 2002 = Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt/M. 2002

- Luhmann 2008 = Luhmann, N.: Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdung einstellen? Wiesbaden 2008
- Müller 2006 = Müller, B. K.: Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit als Legitimationsstrategie; in: deutsche jugend, Nr. 7-8/2006, S. 295 – 302
- Müller/Schulz 2005 = Müller, B., und Schulz, M.: Hypothesen und empirische Hinweise zu den Bildungschancen von Jugendarbeit; in: deutsche jugend, Nr. 3/2005, S. 110 - 118
- Müller/Schulz 2007 = Müller, B., und Schulz, M.: Von der Beobachtung zur Handlung – und umgekehrt: „Wahrnehmen können“ als konzeptioneller Sockel im Alltag der Kinder- und Jugendarbeit; in Sturzenhecker, B. und Deinet U. (Hg.), Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. Reflexionen und Arbeitshilfen für die Praxis, Weinheim und München 2007, S. 96 - 110
- Nassehi 2004 = Nassehi A.: „Sozialer Sinn“; in: Nassehi, A., und Nollmann G. (Hg.), Bourdieu und Luhmann - ein Theorievergleich, Frankfurt/M. 2004, S. 155 - 188
- Nassehi/Weber 1990 = Nassehi, A., und Weber, G.: Zu einer Theorie biographischer Identität; in: Bios, Nr. 2, S. 153 – 187
- Nollmann 2004 = Nollmann G.: Luhmann, Bourdieu und die Soziologie des Sinnverstehens. Zur Theorie und Empirie sozial geregelten Verstehens; in: Nassehi A., und Nollmann, G. (Hg.), Bourdieu und Luhmann ein Theorievergleich, Frankfurt/M. 2004, S. 118 - 154
- Perl/Heese 2008 = Perl, D., und Heese, A.: Mehr als nur ein schöner Urlaub: Langzeitwirkungen von internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer; in: Lindner, W. (Hg.), Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden 2008, S. 66 - 79
- Reichenbach 2008 = Reichenbach R.: Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens; in: Rohlf, C., Harring, M., und Palentien C. (Hg. 2008): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, Wiesbaden 2008, S. 35 - 52
- Scherr 1996 = Scherr, A.: Bildung zum Subjekt. Ideen für eine zeitgemäße emanzipatorische Jugendarbeit; in deutsche jugend, Nr. 5/1996, S. 215 - 222
- Scherr 1997 = Scherr, A.: Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim und München 1997
- Schmidt 2003 = Schmidt, S. J.: Was wir vom Lernen zu wissen glauben; in: ABWF e. V./QUEM, Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung, QUEM-Report Heft 82, Berlin 2003, S. 11 - 25
- Staub-Bernasconi 1995 = Staub-Bernasconi, S.: Systemtheorie sozialer Probleme und Soziale Arbeit: lokal, national, international. Oder: vom Ende der Bescheidenheit, Bern 1995
- Sturzenhecker/von Spiegel 2008 = Sturzenhecker, B., und von Spiegel, H.: „Was hindert und fördert Selbstevaluation und Wirkungsreflexion in der Kinder- und Jugendarbeit? In: Lindner, W. (Hg.), Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden 2008, S. 308 - 321
- Thiersch u. a. 2002 = Thiersch, H. Grunwald, K., und Köngeter, S.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit; in: Thole, Werner (Hg.), Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, Opladen 2002, S. 160 - 177
- Thimmel/Ilg 2008 = Thimmel, A., und Ilg, W. (2008): Was leisten internationale Jugendbewegungen? Empirische Ergebnisse einer deutsch-französisch-polnischen Studie; in: deutsche jugend, Nr. 3/2008, S. 107 - 117
- Thole 2000 = Thole, W.: Kinder- und Jugendarbeit – Eine Einführung, Weinheim und München 2000
- Wolff 2002 = Wolff, M.: Lebenswelt, Sozialraum und Region; in: Schröer, W. Struck, N., und Wolff, M. (Hg.), Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim und München 2002, S. 1071 - 1083