



Hermann Giesecke

Die Jugendarbeit

München: Juventa-Verlag, 5. völlig neu bearb. Aufl. 1980

Zu dieser Edition im PDF-Format

Der Text des Buches wird hier vollständig wiedergegeben; ausgelassen wurden lediglich das Vorwort des Herausgebers und das Sachregister. Das Buch erschien als Band 14 der von Klaus Mollenhauer herausgegebenen Reihe "Grundfragen der Erziehungswissenschaft" zuerst 1971. Die hier wiedergegebene 5. Aufl. von 1980 beschränkte sich auf den Zeitraum ab 1945, während die Entwicklung der Jugendarbeit bis 1945 in dem Band "[Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend](#)" separat behandelt wurde.

Hinweise zur Benutzung

Das Literaturverzeichnis befindet sich auf dem Stand des Erscheinungsjahres 1980. Die Quellenangaben im Text sind darauf bezogen. Offensichtliche Druckfehler wurden korrigiert. Darüber hinaus wurde das Original jedoch – abgesehen vom Seitenlayout - beibehalten. Die Zeilenlänge ist also nicht mehr identisch mit dem Original, Worttrennungen wurden aufgelöst.

Um die Zitierfähigkeit zu gewährleisten, wurden die Seitenzählungen mit denen des Originals identisch gemacht. Mit den Seitenangaben im Inhaltsverzeichnis sowie mit der Lesezeichen-Funktion des Acrobat-Reader kann in dem Text geblättert werden.

Webanschrift dieser Edition: www.hermann-giesecke.de/juga.pdf

Der Text darf zum persönlichen Gebrauch kopiert und unter Angabe der Quelle im Rahmen wissenschaftlicher und publizistischer Arbeiten wie seine gedruckte Fassung verwendet werden. Die Rechte verbleiben beim Autor.

Hermann Giesecke (Edition: Dezember 2005)

© Hermann Giesecke

Inhaltsverzeichnis

VORWORT ZUR NEUEN AUSGABE	9
Einleitung: Zum Begriff Jugendarbeit.....	11
1. Kapitel	17
Die Entwicklung der Jugendarbeit nach 1945.....	17
Geschichtliche Hintergründe und Ausgangspositionen	17
Jugendverbände	23
Jugendfreizeitstätten.....	43
Jugendbildungsstätten	66
Zeitbedingte Maßnahmen.....	79
2. Kapitel	85
Jugendarbeit im gesellschaftlichen System.....	85
Die politisch-gesellschaftliche Organisationsstruktur der Jugendarbeit	85
Das politische Selbstverständnis der Jugendarbeit.....	101
3. Kapitel	131
Aspekte einer pädagogischen Theorie der Jugendarbeit	131
Jugendarbeit und Theorie des Jugendalters.....	134
Das pädagogische Feld der Jugendarbeit	153
Spezifische pädagogische Chancen in der Jugendarbeit	162
4. Kapitel	181
Zusammenfassung: Veränderungen in der Jugendarbeit	181
Weiterführende Literaturangaben zu den einzelnen Kapiteln.....	191
Literaturverzeichnis.....	193

VORWORT ZUR NEUEN AUSGABE

Die Neubearbeitung dieses Buches sollte eigentlich zwei Lücken der alten Ausgabe füllen: Einmal erschien es mir notwendig, die in der alten Ausgabe enthaltene historische Darstellung über den Ersten Weltkrieg hinaus bis 1945 fortzuschreiben, um das epochale Grundproblem der Jugendarbeit, das Spannungsverhältnis von Emanzipation und Vergesellschaftung, hinreichend entfalten zu können. Zum anderen war geboten, die wesentlichen Entwicklungen und Probleme der siebziger Jahre, also seit Erscheinen dieses Buches, aufzunehmen. Beide Erweiterungen jedoch hätten den Umfang dieses Bandes bei weitem überschritten. So beschränkt sich die vorliegende Neubearbeitung auf die Jugendarbeit in der Bundesrepublik Deutschland; die Darstellung der Entwicklung von 1900 bis 1945 bleibt hingegen dem demnächst erscheinenden Band "Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend" vorbehalten. Zu dieser Aufteilung habe ich mich nur mit Zögern entschlossen, weil mir die historische Rekonstruktion dieses Themas gerade auch für die Erörterung aktueller Fragen sehr wichtig erscheint und deshalb die Abtrennung des historischen Teils das Mißverständnis auslösen könnte, dieser gehöre nicht zur Gegenwart des Themas. Andererseits hat die Bundesrepublik und mit ihr die Jugendarbeit inzwischen selbst eine Geschichte. Die Jugendarbeit der fünfziger Jahre war etwas ganz anderes und fand unter ganz anderen Bedingungen statt als die gegenwärtige. Zudem hat sich das wissenschaftliche Interesse an Fragen der Jugendarbeit erheblich gesteigert, und mit der Studienrichtung "Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendarbeit" im Rahmen des pädagogischen Diplomstudiums hat die Jugendarbeit einen eigenen akademischen Studiengang erhalten. Nicht zuletzt derartige Veränderungen machten auch eine Neugliederung des Buches notwendig. Während das 1. Kapitel die Entwicklung der wichtigsten "Veranstaltungsformen" seit 1945 darzustellen versucht, haben das 2. und 3. Kapitel eher systematischen Charakter und sollen die gesellschaftliche und pädagogische Stellung der Jugendarbeit beschreiben.

Die Neugestaltung hatte auch zur Folge, daß anders als bei der früheren Fassung das von mir vertretene Konzept der emanzipatorischen Jugendarbeit nicht mehr das ausschließliche Gliederungsprinzip für das pädagogisch-theoretische Schlußkapitel bleiben konnte; ich habe es nun im Kapitel "Jugendarbeit im

gesellschaftlichen System" in Abgrenzung zu "antikapitalistischen« und "traditionellen" Positionen zu formulieren versucht. Zweck dieses Buches ist jedoch nicht nur, meine eigenen pädagogischen Überlegungen vorzutragen, sondern vor allem auch, Studierenden und anderen Interessierten einen ersten Zugang zu einem politisch-pädagogischen Handlungsfeld zu verschaffen, das im Vergleich zu anderen pädagogischen Feldern außerordentlich unübersichtlich ist, andererseits aber eben auch besondere pädagogische Chancen enthält. Dabei versteht sich von selbst, daß nicht alle wichtigen Aspekte und Zusammenhänge in gebührendem Umfange berücksichtigt werden konnten. Um trotzdem eine Vertiefung einzelner Themen bzw. Kapitel zu erleichtern, wurden neben dem alphabetischen Literaturverzeichnis Literaturhinweise zu den einzelnen Kapiteln aufgenommen.

Hermann Giesecke

Einleitung: Zum Begriff Jugendarbeit

In einem städtischen Jugendcafe wird Beat getanzt; eine Jugendgruppe hält ihren wöchentlichen Heimabend ab und singt Fahrtenlieder vom "wilden Gesellen"; in einem Jugendwohnheim animiert der Heimleiter die Bewohner - jugendliche Arbeiter - zu einer Filmdiskussion; Jugendliche verbringen ihren Urlaub mit einer Jugendreisegesellschaft in Italien; in einer Tagungsstätte diskutieren Oberschüler über Marxismus; eine Gewerkschaft schult in einem Wochenendkurs ihre jungen Funktionäre; ein Sportverein treibt Sonderturnen mit Kindern, die Haltungsschäden haben; ein Jugendchor übt alte Madrigale; eine international besetzte Jugendgruppe verbringt den Urlaub an der Nordsee, um Strandhafer zu pflanzen; eine Oberprima ist nach Berlin gefahren, um dort die Mauer zu besichtigen.

Auf den ersten Blick scheinen alle diese Tätigkeiten, die sich beliebig weiter addieren ließen, nur wenig gemeinsam zu haben: In allen Fällen handelt es sich um Aktivitäten, die Kinder bzw. Jugendliche in ihrer freien Zeit ausüben und die von in der Regel professionell tätigen Erwachsenen inszeniert werden. Die Erwachsenen werden für ihre Arbeit meist aus öffentlichen Mitteln ebenso bezahlt wie die bei dieser Arbeit entstehenden Unkosten (Reisekosten, Bau und Erhaltung der Räume und Häuser usw.).

Während man die eben beschriebenen Aktivitäten, die von Erwachsenen für Kinder und Jugendliche ermöglicht werden, zweifellos als Jugendarbeit bezeichnen würde, ist dies bei den folgenden Beispielen, bei denen Erwachsene keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen, schon nicht mehr so sicher: Eine Gruppe von Freunden, die keinem Verband angehört, geht auf eigene Initiative und Kosten "auf große Fahrt"; eine Gruppe von Schülern trifft sich regelmäßig in einem preiswerten kommerziellen Lokal, um zu diskutieren und Karten zu spielen; eine "Basisgruppe" von Lehrlingen verlangt im städtischen Jugendheim Einlaß, um Protestaktionen gegen den eigenen Betrieb vorbereiten zu können; eine Rocker-Gruppe verlangt Einlaß ins städtische Jugendheim, um ihr "lautes Treiben" in warmen Räumen fortsetzen zu können.

Es ist unter den Fachleuten umstritten, ob auch diese zuletzt genannten Beispiele zur Jugendarbeit zu rechnen sind. Traditionell jedenfalls gehört es zum Selbstverständnis der Jugendarbeit, daß sie von Erwachsenen nach deren Normen und inhaltlichen und methodischen Entscheidungen für junge Menschen veranstaltet wird.

Die Schwierigkeit einer allgemeingültigen Definition verweist auf Probleme der Sache selbst; denn *neben* dem, was von Erwachsenenorganisationen für Jugendliche außerhalb von Schule und Beruf, also in der Freizeit der Jugendlichen veranstaltet wird, gibt es offensichtlich eine ganze Reihe von Tätigkeiten und Gesellungen Jugendlicher - auch im kommerziellen Rahmen - , die *nicht* unter den Begriff der Jugendarbeit fallen, dennoch aber pädagogische Bedeutung, nämlich Sozialisationswirkungen für die Jugendlichen haben. Es gibt also immer auch neben den Angeboten der Jugendarbeit das übliche Freizeitleben der Jugendlichen, ganz abgesehen davon, daß die Mehrheit der Jugendlichen die Angebote der Jugendarbeit gar nicht erst in Anspruch nimmt.

Die Beispiele zeigen ferner, daß die Praxis der Jugendarbeit sehr viele Gesichter hat, viele methodische Varianten und Gesellungsformen kennt und insofern - anders als der schulische Unterricht - sich einer allgemein verbindlichen Beschreibung weitgehend entzieht. Der Grund für diese Vielfalt ist darin zu sehen, daß diese Praxis nicht das Ergebnis einer leitenden Idee gewesen ist, sondern historisch additiv zustande gekommen ist. Was immer sich als notwendig für die Unterstützung der Jugend erwies bzw. dafür gehalten wurde und sich nicht im Schulwesen verankern ließ, wurde in die Programme der Jugendarbeit aufgenommen und den bisherigen Aufgaben einfach hinzugefügt.

Hinzu kommt, daß diese Praxis - obwohl mit erheblichen öffentlichen Mitteln finanziert - lange Zeit sich selbst genug war, nicht an wissenschaftlichen Untersuchungen oder Planungen interessiert war und auch keiner systematischen pädagogischen Theorie bedurfte. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen setzten erst in den sechziger Jahren ein, und erst Anfang der siebziger Jahre begannen sich Erziehungs- und Sozialwissenschaften gründlicher mit der Jugendarbeit zu beschäftigen. Vielleicht zeigt dieses wissenschaftliche Interesse, daß das naive Selbstverständnis der Jugendarbeit inzwischen fragwürdig geworden ist.

Der Begriff "Jugendarbeit" hat sich erst relativ spät durchgesetzt. Um die Jahrhundertwende nannte man alle Arbeit an der Jugend unterschiedslos "Jugendfürsorge". Mit diesem Ausdruck bezeichnete man "im weitesten Sinne alles, was Elternhaus, Schule, Gemeinde und Staat, was wohlthätige Vereine und sozialgesinnte Personen für einen Minderjährigen von seiner Geburt an bis zu dem Zeitpunkt tun, wo er die Volljährigkeit erreicht hat, und was ihn befähigen soll, sich als selbständiges, sozial brauchbares Glied der Gesellschaft zu behaupten" (Petersen 1915, S. 1). Allerdings wurden als der außerfamiliären Fürsorge bedürftig nur die Jugendlichen der unteren sozialen Schichten (der Arbeiter) angesehen. Säuglingspflege, Schulspeisung, Erholungen, Berufsberatung, Räume für das Verbringen der Freizeit - all das mußte die bürgerliche Gesellschaft den proletarischen Kindern anbieten, nicht den bürgerlichen, denn für diese sorgten in hinreichendem Maße die eigenen Familien. Die im Jahre 1900 gegründete halbamtliche "Zentrale für Jugendfürsorge" versuchte, diese Maßnahmen für die proletarische Jugend zusammenzufassen und zu koordinieren. Angesichts der verbreiteten Not der proletarischen Jugend waren solche Maßnahmen zwar nur ein Tropfen auf dem heißen Stein, ihre Notwendigkeit trat aber immer mehr ins öffentliche Bewußtsein, vor allem dank der Tätigkeit des "Vereins für Sozialpolitik" (der sogenannten "Kathedersozialisten"), der die Fürsorge für die Arbeiterschaft zu einer nationalen Gewissensfrage gemacht hatte.

Ebenfalls im Jahre 1900 benannte man die bis dahin "Zwangserziehung" genannte Anstaltserziehung für straffällige und verwahrloste Jugendliche in "Fürsorgeerziehung" um. Daß damit für Aufgaben an der "straffälligen" und "normalen" Jugend der gleiche Begriff verwandt wurde ("Fürsorge"), führte in der Öffentlichkeit zu Protesten gegen diese Gleichsetzung, und die Folge war eine bis zum Ersten Weltkrieg reichende ziemliche Sprachverwirrung in der Literatur: "Jugendfürsorge", "Jugendpflege", "Jugendarbeit" wurden nun teils für das gleiche, teils für verschiedenes gebraucht.

Erst der preußische Jugendpflegeerlaß von 1911 führte den Begriff "Jugendpflege" für die Arbeit mit der nicht-verwahrlosten und nicht-straffälligen Jugend ein. Nun setzte sich langsam der Sprachgebrauch durch, "Jugendfürsorge" und "Jugendpflege" zu unterscheiden und beides zusammen "Jugendarbeit" zu nennen. Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 ersetzte den Begriff "Jugendarbeit" durch "Jugendwohlfahrts-

pflege", und die Novelle zum Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) von 1961 ersetzte diesen Begriff wiederum durch den der "Jugendhilfe".

Wie man sieht, ist Jugendarbeit eigentlich niemals ein "offizieller" Begriff, etwa der zentrale Terminus des Gesetzes, gewesen. Gleichwohl hat er nach dem Zweiten Weltkrieg mit einer derartigen Zähigkeit den Begriff Jugendpflege verdrängt, daß letzterer, außer in Gesetzestexten und juristisch orientierten Beiträgen, in der Literatur kaum noch zu finden ist. Dieser "Kampf um die Worte" ist ein interessantes und auch lehrreiches Schauspiel. Er entzündete sich nämlich immer an dem *emotionalen Gehalt*, der den Worten und damit schließlich auch den Taten anhaftete. Der Leser möge selbst einmal ausprobieren, was er assoziiert und welche Gefühle er mobilisiert, wenn er "Jugendhilfe", "Jugendpflege", "Jugendwohlfahrt" oder "Jugendarbeit" hört. Vermutlich wird er Jugendarbeit für den emotional neutralsten Begriff halten.

Auch das JWG in seiner gegenwärtigen Fassung gibt uns keine präzisen Anhaltspunkte für eine Definition. Das, was in der Praxis heute unter Jugendarbeit verstanden wird, hat im Gesetz keinen selbständigen Ort. In Paragraph 5, Absatz 1 JWG erhält das Jugendamt, die zentrale Behörde für alle Maßnahmen des JWG, die "Aufgabe", "die für die Wohlfahrt der Jugend erforderlichen Einrichtungen und Veranstaltungen anzuregen, zu fördern und gegebenenfalls zu schaffen". Von den anschließend genannten acht Aufgabenkomplexen gehören jedoch nur drei nach dem gegenwärtigen Verständnis zur Jugendarbeit, nämlich die Nr. 5 ("allgemeine Kinder- und Jugenderholung sowie erzieherische Betreuung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Familienerholung"), 6 ("Freizeithilfen, politische Bildung und internationale Begegnung") und 7 ("Erziehungshilfen während der Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und Berufstätigkeit einschließlich der Unterbringung außerhalb des Elternhauses"). Versucht man die Verselbständigung der Praxis der Jugendarbeit mit der Aufzählung des JWG in einer Definition zu verbinden, kann man sagen: *Jugendarbeit bezeichnet diejenigen von der Gesellschaft Jugendlichen und Heranwachsenden angebotenen und im JWG katalogisierten Lern- und Sozialisationshilfen, die außerhalb von Schule und Beruf erfolgen, die Jugendlichen unmittelbar, also nicht auf dem Umweg über die Eltern, ansprechen und von ihnen freiwillig wahrgenommen werden.*

Unsere Definition nimmt fürs erste folgende Abgrenzungen vor:

1. Wir verstehen unter Jugendarbeit nur solche pädagogischen Maßnahmen, die von der Gesellschaft, genauer: von den "Organen der öffentlichen Jugendhilfe" bzw. den "Trägern der freien Jugendhilfe" (JWG), organisiert werden. "Spontane" Aktionen von jugendlichen Gruppen (also etwa die Beispiele unserer zweiten Serie) fallen nur dann darunter, wenn sie sich dieser Angebote in irgendeiner Form bedienen, z. B. durch finanzielle Unterstützung oder Benutzung von Räumen usw.
2. Unter die Definition fallen nur pädagogisch intendierte Angebote, also Lernangebote, nicht auch Versorgungsleistungen (z. B. nicht Maßnahmen des Ausbildungsförderungsgesetzes).
3. Die Definition enthält eine *Altersabgrenzung*; die in Paragraph 5, Absatz 1 JWG genannten Maßnahmen Nr. 5 bis 7 gehören nur dann zur Jugendarbeit, wenn sie sich nicht an Kinder wenden.
4. Die Definition schließt solche Maßnahmen aus, die in Paragraph 5, Absatz 1 JWG genannt sind, sich aber primär an die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten wenden (z. B. Erziehungsberatung).
5. Die Bestimmung der "freiwilligen Teilnahme" grenzt die Maßnahmen der Jugendarbeit von solchen der Zwangserziehung ("Fürsorgeerziehung") ab.
6. Die Bestimmung, daß Maßnahmen der Jugendarbeit außerhalb von Schule und Beruf erfolgen, weist sie dem Freizeitbereich zu.

(Leerseite)

1. Kapitel

Die Entwicklung der Jugendarbeit nach 1945

Geschichtliche Hintergründe und Ausgangspositionen

Obwohl die Geschichte der Jugendbewegungen und Jugendarbeit bis 1945 getrennt in dem Band "Vom Wandervogel zur Hitlerjugend" dargestellt und dokumentiert werden soll, sollen einige Aspekte hier kurz skizziert werden, weil dies das Verständnis der Entwicklung der Jugendarbeit nach 1945 erleichtert.

1. Von nicht zu überschätzender Bedeutung für die Entstehung der Jugendarbeit waren die "Erfindungen" der bürgerlichen - also im wesentlichen von Gymnasiasten und Studenten geprägten - Jugendbewegung vor dem Ersten Weltkrieg: die Entdeckung der Natur und des Wanderns; die Entdeckung der jugendlichen Gleichaltrigengruppe als besonderen Erlebnis- und Selbsterziehungsbereich; die Distanz zu gesellschaftlichen Konventionen und die Option für ungezwungene Kleidung und Umgangsformen; die Wiederentdeckung alter Lieder, Bräuche und Sitten und die Romantik des Gemeinschaftslebens außerhalb der städtischen Zivilisation. Daraus erwuchs das Repertoire eines "jugendgemäßen Lebens", das noch bis Ende der sechziger Jahre die Vorstellungen über Sinn und Zweck der Jugendarbeit nachhaltig bestimmt hat: Jugendarbeit war im wesentlichen die Ermöglichung eben dieser jugendgemäßen Lebensformen. Diese wurden lange Zeit - bis etwa Anfang der sechziger Jahre - zwar von Pädagogen wie auch von der öffentlichen Meinung für pädagogisch wertvoll gehalten, aber nicht weiter thematisiert oder systematisch geplant. Von den Erfindungen der frühen Jugendbewegung lebte also die Jugendarbeit bis Ende der sechziger Jahre.

2. Ebenfalls schon vor dem Ersten Weltkrieg entstand eine Arbeiterjugendbewegung aus anderen Ursachen und Anlässen und mit anderen Zielen. Kampf gegen die Ausbeutung am Arbeitsplatz und im Lehrlingswesen einerseits, Selbstbestimmung ("organisatorische Autonomie") gegenüber den Arbeiterorganisationen der Erwachsenen andererseits waren die wichtigsten Motive. Bekämpft vom Staat aus politischen Gründen einer-

seits, mit Mißtrauen betrachtet von den Arbeiterorganisationen (SPD und vor allem Gewerkschaften) andererseits ging ihre Selbständigkeit jedoch bereits vor Kriegsausbruch wieder verloren.

3. Eine der Abwehrmaßnahmen des Staates vor dem Ersten Weltkrieg war die Einrichtung einer öffentlichen Jugendpflege, in Preußen z.B. durch die Erlasse von 1911 (für Jungen) und 1913 (für Mädchen). Ziel war dabei einerseits, durch finanzielle Unterstützung der "bürgerlichen" Jugendpflegeorganisationen deren Möglichkeiten zu vergrößern, Arbeiterjugendliche für ihre Angebote zu werben; andererseits sollten die Organisationen der Arbeiterjugend, die an den öffentlichen Mitteln nicht partizipieren konnten, durch polizeiliche und gesetzliche Mittel so weit wie möglich behindert werden.

4. Nach dem Kriege zerbrach die Wandervogelbewegung, es entstanden die "Bünde": Einzelne bzw. Gruppen von Führern sammelten Gefolgschaften um sich, die bestimmte "Werte" und entsprechende Symbole für sich für verbindlich erklärten. Die Bünde - meist antidemokratisch eingestellt - waren eher Weltanschauungs-Gemeinschaften, und das Wandern und die anderen Formen des jugendgemäßen Lebens bekamen in diesem Zusammenhang eine neue Bedeutung.

5. Demgegenüber brachte die sozialdemokratische Jugendbewegung - der Kommunistische Jugendverband war seit 1921 ein politischer Kampfverband mit nur untergeordneten jugendpflegerischen Ambitionen - wichtige demokratische Impulse in die Jugendarbeit ein: nicht-autoritäre Beziehungen zwischen den Generationen; parlamentarische Verfahrensweisen innerhalb der Organisation; Gleichberechtigung der Geschlechter.

6. Die öffentliche Jugendpflege blieb auch nach dem Krieg in ihrer Struktur erhalten: Der Staat betrieb selbst keine Jugendarbeit, förderte aber die Arbeit der Verbände - nun auch der Arbeiterjugend - durch Subventionen und durch andere Vergünstigungen (z. B. Fahrpreisermäßigungen). Die förderungswürdigen Jugendverbände schlossen sich zum "Ausschuß der deutschen Jugendverbände" zusammen (ab 1926: "Reichsausschuß der deutschen Jugendverbände") - etwa vergleichbar dem heutigen Deutschen Bundesjugendring (DBJR). Der Reichsausschuß - obwohl nach seiner Satzung zur Einstimmigkeit bei wichtigen Beschlüssen verpflichtet - entwickelte *gemeinsam* eine beachtliche jugendpolitische Initiative. So forderte er - wenn auch erfolglos - für die erwerbstätige Jugend eine Verkürzung

der Arbeitszeit, eine Verbesserung der Jugendarbeitsschutzbestimmungen sowie die Einführung eines gesetzlichen Mindesturlaubs. Die Bestrebungen des fördernden Staates waren dagegen anders gerichtet. Ihm ging es um die Vorbeugung gegen Verwahrlosung, um die Vermeidung sittlicher Abweichung sowie um die Wiederherstellung der alten Rollenaufteilung von Mann und Frau.

7. Charakteristisch für die Weimarer Zeit war einmal die quantitative Ausdehnung der Jugendarbeit. Nach den Angaben der Mitgliederverbände des Reichsausschusses waren etwa 35 bis 40 Prozent der Jugendlichen in ihnen organisiert. Die Tendenz - zum Beispiel in den preußischen Richtlinien - war, möglichst *alle* Jugendlichen im Rahmen der Jugendpflege zu erfassen. In den politischen und weltanschaulichen Polarisierungen der Weimarer Zeit war jede Erwachsenenorganisation darauf bedacht, möglichst viele Jugendliche als potentiellen Nachwuchs zu rekrutieren. In diesem Zusammenhang waren zwei weitere "Erfindungen" von Bedeutung. Einmal die von der der SPD nahestehenden SAJ (Sozialistische Arbeiterjugend) organisierten "Reichsjugendtage" (z. B. 1923 in Nürnberg mit 35 000 bis 40 000 Jugendlichen), die für die damalige Zeit erhebliche organisatorische Probleme aufwarfen. Diese Aufmärsche sollten einerseits die Solidarität und die Größe des Verbandes sinnlich erfahrbar machen, andererseits auch der öffentlichen Werbung dienen. Zum anderen ermöglichte das Organisationsprinzip der Neupfadfinder (Aufteilung in altersgleiche "Gruppen" und "Stämme") auch die massenhafte Organisation von Kindern.

8. Die Hitlerjugend (HJ) - zunächst eher eine Hilfstruppe der SA bei Wahlkämpfen und politischen Auseinandersetzungen - vertrat unter Baldur von Schirach konsequent einen Alleinvertretungsanspruch gegenüber der *ganzen* deutschen Jugend, und bis zum Jahre 1934 waren alle anderen Jugendverbände - bis auf die vom Konkordat zunächst noch relativ geschützte katholische Jugend - entweder aufgelöst oder in die HJ eingegliedert worden. Was die HJ für die Durchsetzung ihres Monopolanspruchs und für die "Erfassung" der ganzen Jugend brauchte, fand sie vor; sie hat dem keine neue Erfindung hinzugefügt außer vielleicht der, die "gleichgeschalteten" Massenmedien zielgerichtet für die eigene Jugendarbeit einzusetzen. "Jugendgemäße" Lebensformen, Aufteilung in Altersgruppen, Liedschatz, Kluft und Symbol, militärische Organisationsformen, Massenaufmärsche mit ihren charakteristischen Ritualen:

dies alles brauchte nur aufgegriffen und zweckmäßig vermennt zu werden.

9. Die Entwicklung der Jugendbewegungen und der Jugendarbeit hatte damit begonnen, daß die kleine Minderheit des Wandervogels sich einen selbstbestimmten "Spielraum" im Rahmen ihrer vorgegebenen Sozialisation verschaffte. Darin drückte sich aber nur die Tatsache aus, daß - ausgehend von einem bestimmten Teil der bürgerlich-kleinbürgerlichen Jugend und allmählich die ganze junge Generation erfassend - die Jugendphase mehr und mehr gesellschaftlich freigesetzt wurde. Das Jugendalter wurde zu einer Lebensphase, die einerseits immer weniger durch die familiäre Herkunft determiniert sein mußte, in der andererseits von der Herkunftsfamilie relativ freie "Spielräume" für berufliche, politische und weltanschauliche Entscheidungen bzw. Lebensperspektiven entstanden. Man kann dies die Chance zur Emanzipation des Jugendalters nennen. Andererseits aber mußte dieser "Spielraum" für Selbstbestimmung gesellschaftliche Unruhe verursachen, insofern hier ein Stück nur mäßig kontrollierter gesellschaftlicher Dynamik entstanden war. Deshalb griffen die Erwachsenenverbände - unterstützt vom Staat - in diesen Freiraum ein mit dem Ziel, für den eigenen Verband möglichst viele und gesamtgesellschaftlich gesehen möglichst alle Jugendlichen in die vorgegebenen Normen und Ordnungen zurückzuholen. Das Ergebnis war schon in der Weimarer Zeit eine hohe Vergesellschaftung des Jugendalters im Sinne einer Okkupation dieses "freien Jugendraumes", der dann im Nationalsozialismus praktisch liquidiert wurde.

Diese Traditionen bestimmten positiv wie negativ, bewußt oder unbewußt auch den Neuanfang der Jugendarbeit nach 1945, zumal die Führer und Mitarbeiter ihre Erfahrungen mit dieser Tradition in ihre neue Arbeit einbrachten.

Die Niederlage von 1945 war viel radikaler als die von 1918; Diesmal war Deutschland selbst Kriegsschauplatz geworden, der Krieg hatte das Land verwüstet, und nun wurde es von den Besatzungsmächten regiert. Die Niederlage war ebenso total wie der von Goebbels verkündete "totale Krieg". Wohnungsnot, Flüchtlingselend und Arbeitslosigkeit bestimmten den Alltag der Menschen - auch und gerade der Jugendlichen. Die Schwarzmarkt-Szene mit ihren Randzonen bot ein kriminelles Milieu, dem sich nur wenige entziehen konnten. Auch nach der Währungsreform, die den Schwarzmarkt überflüssig machte, gab es noch lange Zeit eine hohe Jugendarbeitslosigkeit - verstärkt

noch durch die nach 1948 stark steigende Zahl der Schulentlassenen und durch Flüchtlinge aus der SBZ bzw. DDR.

"Im Jahre 1949 ... gab es in der Bundesrepublik über 600 000 Jugendliche, die arbeitslos waren oder noch keine Lehrstelle gefunden hatten. Ein Großteil der 2 000 000 Kinder und Jugendlichen, die ihre Heimat verloren hatten, lebten noch in Lagern und Massenunterkünften. Mehr als 1,5 Millionen Kinder und Jugendliche hatten durch den Krieg und seine Auswirkungen Vater oder Mutter oder beide Eltern verloren. Noch fehlte vielen Familien eine neue Existenzgrundlage, noch waren viele Väter in Kriegsgefangenschaft. Die Wohnverhältnisse waren katastrophal, die Schulen überfüllt. Lange Entbehrungen und starke Belastungen hatten den Gesundheitszustand der Jugend empfindlich geschwächt. Heimatlos, berufslos, bindungslos, das waren die Stichworte für die Jugendsituation der damaligen Zeit" (Faltermaier 1959, S. 42).

Diese Probleme standen zunächst im Mittelpunkt der Jugendarbeit, und unter dem Begriff "Jugendsozialarbeit" wurden entsprechende Maßnahmen der öffentlichen und freien Träger zusammengefaßt.

Gleichwohl knüpfte sich an die junge Generation, soweit sie den Krieg überlebt hatte, erneut eine erwartungsvolle Zukunftshoffnung: Nicht nur, daß sie den Wiederaufbau leisten möge, sondern vor allem auch, daß sie eine bessere politische Zukunft, eine demokratische nämlich, garantieren möge. "Umerziehung" zu demokratischer Gesinnung und zu demokratischem Verhalten war daher ein wichtiges Programm der Besatzungsmächte. Deshalb wiesen sie die deutschen Behörden an, lokale Jugendausschüsse zu gründen, die das Entstehen von Jugendorganisationen fördern und zugleich politisch kontrollieren sollten. So entstanden die Jugendverbände allmählich wieder in den alten weltanschaulichen Richtungen. Ende 1949 schlossen sie sich gemeinsam mit den schon vorher gebildeten Landesjugendringen - den auf Landesebene zusammengeschlossenen Jugendverbänden - zum Deutschen Bundesjugendring zusammen.

Zwar gab es auch nach 1945 wieder jugendbewegte Bünde, die mit mehr oder weniger Distanz sich an ehemalige Bünde anlehnten, aber sie blieben am Rande der nach dem Kriege einsetzenden Entwicklung. Im Jahre 1963 soll es noch etwa 12 bis 15 000 Mitglieder solcher Bünde gegeben haben, aber sie konnten das Gesicht der nun von den Großorganisationen bestimmten Jugendarbeit nicht mehr prägen, zumal sie sich nach ihrem eigenen Selbstverständnis eben gegen große Organisationen wehrten. Die Gruppen dieser Bünde sammelten sich in der

Regel um einzelne Führer, und sie zerfielen auch wieder, wenn die Führer gingen. Das, was sie vertraten, nämlich einen jugendeigenen Raum in Distanz zu den Interessen der Erwachsenenverbände, fand nur geringe Resonanz. Erstens paßte eine solche Idee schlecht zu den materiellen, sozialen und ideellen Nöten der Nachkriegszeit; hinzu kam aber, daß die Bündische Jugend der Zeit vor 1933 durch ihre Distanz zum Weimarer Staat und ihre Nähe zu nationalsozialistischen Ideen ideologisch diskreditiert schien. Die großen Jugendverbände der Nachkriegszeit betrachteten die Bündischen eher als Gegner der neuen Demokratie denn als geeignete Mitstreiter für sie. Im Jahre 1963 trafen sich zum "Meißner-Tag" noch einmal etwa 2 000 Ehemalige und etwa 3 000 junge Leute aus den neuen Bünden, um des Meißnerfestes vor 50 Jahren - eines der Höhepunkte der bürgerlichen Jugendbewegung - zu gedenken. Aber die geistigen Gemeinsamkeiten reichten nicht mehr für eine selbständige Existenz gegenüber der damals schon fest etablierten Jugendarbeit der großen Verbände. Zu diesen Verbänden hielten sie auf Distanz, sie kritisierten deren Monopolstellung. So heißt es in der "Grundsatzklärung der jungen Bünde zum Meißner-Tag 1963":

"Die Form der Bündischen Gemeinschaft, die nur mitverantwortende Zugehörigkeit kennt, ist besser geeignet, Verantwortungsbewußtsein wachsen zu lassen, als der unverbindliche Gruppenstil der Jugendverbandsarbeit. Nur die Zielvorstellungen der Jugendverbandsarbeit sind für den Jugendlichen verbindlich. Sie sind von Erwachsenenorganisationen vorgegeben. Darin sehen wir die Gefahr, daß der Heranwachsende seiner Entscheidungsfreiheit beraubt wird. Wir wollen ihm eine Reifezeit sichern, in der er frei von Verbandsinteressen das Gesellschaftsganze betrachten und zur Entscheidungsfähigkeit gelangen kann. Ein politisches 'Engagement' darf nur auf dem selbständigen Urteil eines erwachsenen Menschen beruhen, nicht auf Gewöhnung. Die Bündische Gemeinschaft vermittelt humane Werte und Haltungen zweckfrei. Wir sind deshalb der Ansicht, daß sie besser auf eine freie Gesellschaft vorbereitet ist als die Gruppe eines Jugendverbandes, die frühzeitig an interessegebundenen Aktionen teilnimmt" (Sauer 1978 S. 147).

Interessant sind diese Nachkriegsbünde - die im übrigen noch kaum erforscht sind - aber nicht nur wegen dieser bedenkenswerten Kritik an den Jugendverbänden, sondern auch wegen einer eigentümlichen Tradition: Einige von ihnen, vor allem die deutschen Jungenschaften, die an die Tradition der "d; 1. 11" anknüpften, identifizierten sich vor allem mit dem Widerstand in der NS-Zeit und behielten von daher Distanz zur neuen ge-

sellschaftlichen Realität, führten im gewissen Sinne den "Partisanengeist" weiter. Es gibt eine Reihe personeller Verbindungen etwa zwischen den Jungenschaften und dem späteren Sozialistischen Deutschen Studentenbund, dem SDS, der in der Studentenbewegung eine bedeutende Rolle gespielt hat. Die Ideen der Freundschaft zwischen den Völkern, Solidarität und Hilfe für unterdrückte Völker, Antimilitarismus und Pazifismus wurden als Konsequenz des Widerstandes im Dritten Reich gesehen (vgl. Kerbs 1966).

Eine selbständige Arbeiterjugendbewegung hat es nach 1945 nicht gegeben, Gewerkschaften und SPD knüpften mit ihren Jugendorganisationen wie die übrigen Erwachsenenverbände auch dort wieder an, wo sie 1933 aufgehört hatten.

Überhaupt lag es nahe, dort wieder anzuknüpfen, wo der Nationalsozialismus die Entwicklung unterbrochen hatte. Die kurze Zeit der Weimarer Republik war die einzige demokratische Tradition, die Deutschland vorzuweisen hatte. Daß damit auch sehr problematische Aspekte wieder übernommen wurden - z. B. viele Unklarheiten hinsichtlich des Demokratiebegriffs und objektiv antidemokratischer Traditionen, hinsichtlich ideologischer Vorläufer des Nationalsozialismus - hat man damals kaum gesehen und konnte erst nach der Rekonstruktion der politischen und sozialen Wissenschaften überhaupt thematisiert werden. Der Schock war ein moralischer, kaum ein wissenschaftlich-intellektueller. Zudem ließen die drängenden Alltagsprobleme wenig Zeit für grundsätzliche Überlegungen. So entstanden eben die alten Träger wieder mit ihren alten Formen der Jugendverbände und auch mit ihren alten Ideen.

Jugendverbände

Die Jugendverbände hatten bis Mitte der fünfziger Jahre in der Bundesrepublik Deutschland eine fast monopolistische Sonderstellung in der Jugendarbeit. Die Mitgliedschaft in ihren Gruppen und die Mitarbeit an den jeweiligen Verbandszielen wurden als die "eigentliche" Aufgabe der Jugendarbeit angesehen. Das ergab sich aus dem Entstehungszusammenhang nach 1945: Nach dem Selbstverständnis der Jugendverbände mußte es darauf ankommen, möglichst viel Jugendliche in den demokratischen Jugendorganisationen zu erfassen, um sie für die neue

Demokratie zu gewinnen. Zugleich gab es eine starke Tendenz, nach dem Vorbild des alten "Reichsausschusses der Deutschen Jugendverbände" eine *gemeinsame* Repräsentanz aller demokratischen Jugendverbände zu schaffen. So entstand 1949 der Deutsche Bundesjugendring. Wie der frühere Reichsausschuß hat er den Charakter einer Arbeitsgemeinschaft; sie besteht aus 16 auf Bundesebene arbeitenden Jugendverbänden und aus 11 auf Landesebene zusammengeschlossenen Landesjugendringen. Wichtige Beschlüsse können wie beim Reichsausschuß nur einstimmig gefaßt werden.

Bevor der DBJR sich konstituierte, hatten sich auf Anweisung der Jugendoffiziere der Besatzungsmächte auf lokaler Ebene Jugendausschüsse und Jugendringe gebildet, die die nach dem Kriege vorhandene Jugendnot wirksam bekämpfen wollten. Größeren Zusammenschlüssen standen die Besatzungsmächte eher ablehnend gegenüber, zumal sie in ihren Herkunftsländern als Organisationsform der Jugendarbeit weitgehend unbekannt waren. In diesen örtlichen Jugendringen wirkten auch lokal begrenzte Gruppen mit, die keine überregionale Bedeutung erlangten. Um wenigstens den größeren von ihnen, die auf Landesebene tätig waren, im neuen Bundesjugendring eine Repräsentation zu verschaffen, beschloß die Gründungsversammlung, die Landesjugendringe mit je einem Delegierten als stimmberechtigte Mitglieder aufzunehmen. Die Jugendverbände entsandten je nach Größe einen bis fünf, später sechs Delegierte. Aufgenommen wurden nur Jugendverbände, die in der Mehrzahl der Länder öffentlich tätig sind und mindestens 500 Gruppen oder mehr als 25 000 Mitglieder hatten (Faltermaier 1959, S. 66).

Die Gründe für diesen Zusammenschluß auf Bundesebene lagen zunächst nicht in der Hoffnung auf staatliche Zuschüsse begründet; Bundesjugendplan und Landesjugendpläne gab es noch nicht, es waren vielmehr Gründe, die nur aus der Nachkriegssituation zu verstehen sind.

1. Im "Reichsausschuß" vor 1933 hatte man das organisatorische Vorbild, an das angeknüpft werden konnte, obwohl man sich von den "Alten" der Jugendbewegung und der früheren Jugendverbände von Anfang an abzusetzen trachtete; ihr Weg schien durch die politische Erfahrung zu sehr diskreditiert.

2. Von Anfang an spielten Machtfragen eine nicht unwesentliche Rolle; das Bedürfnis, schnell wieder imponierende Großorgani-

sationen zu schaffen, die den Nachwuchs für den gesellschaftlichen Erwachsenenverband sicherten, war vor allem bei denjenigen Verbänden verbreitet, deren Organisation den Krieg einigermaßen intakt überstanden hatte: bei den Kirchen.

3. Dieses Machtbedürfnis wurde aber zunächst überspielt durch die allgemein verbreitete Erfahrung, daß die Zersplitterung der Jugendverbände in der Zeit vor 1933 und ihr harter Konkurrenzkampf sich nicht wiederholen dürften, wenn man nicht erneut den Feinden der Demokratie von rechts und links Vorschub leisten wollte.

4. Emotional unterstützt wurde diese zum Bundesjugendring drängende Gemeinsamkeit durch ein starkes Gefühl der Zusammengehörigkeit aller jungen Menschen, deren Aufgabe es sei, die politischen Fehler der Alten zu korrigieren und für die Zukunft zu vermeiden. Es war der "Traum von einer 'jungen Generation', ... der da glauben machte, es gäbe so etwas wie ein gemeinsames Bewußtsein der 20- bis 30jährigen, gemeinsame Ziele und gemeinsame Ideale, mit denen man sich von der in Mißkredit gekommenen älteren Generation abhebt" (Faltermaier 1959, S. 15).

5. Charakteristisch war schließlich von Anfang an das entschiedene Eintreten für die neue Demokratie und damit die Absage an rechts- und linksradikale politische Tendenzen. Zu Recht glaubte man, solchen Tendenzen durch eine Organisation auf Bundesebene eher entgegenzutreten zu können als auf lokaler Ebene. An dieser politischen Haltung scheiterte schließlich der Versuch, zusammen mit der damals bereits in der Sowjetisch besetzten Zone (SBZ) monopolisierten Freien Deutschen Jugend (FDJ) einen gesamtdeutschen Jugendring zu schaffen; die FDJ war nicht bereit, die von den anderen Verbänden genannten Bedingungen zu erfüllen: Anerkennung der Grundrechte des Grundgesetzes und Zulassung konkurrierender Jugendorganisationen in der SBZ. Aus diesen Gründen wurde der FDJ auch der Beitritt zum Bundesjugendring verwehrt.

Auf seiner Gründungsversammlung in Altenberg vom 1. bis 3. Oktober 1949 formulierte der Deutsche Bundesjugendring (DBJR) seine Aufgaben wie folgt:

"Die vordringlichen Aufgaben des Deutschen Bundesjugendringes sind:

1. Durch Erfahrungsaustausch an der Lösung der Jugendprobleme mitzuwirken;
2. das gegenseitige Verständnis und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit innerhalb der deutschen Jugend zu fördern;

3. dem gesunden Jugendlichen in sittlicher, sozialer und kultureller Hinsicht zu dienen;
4. zu Fragen der Jugendpolitik und des Jugendrechts auf Bundesebene Vorschläge zu machen und Stellung zu nehmen;
5. die Interessen und Rechte der Jugendgemeinschaften und der Freien Jugendpflege gegenüber der Öffentlichkeit, den Volksvertretungen und Behörden zu vertreten;
6. gemeinsame Aktionen und Veranstaltungen anzuregen, zu planen und durchzuführen;
7. internationale Begegnungen und Zusammenarbeit zu pflegen;
8. ein Aufleben militaristischer, nationalistischer und totalitärer Tendenzen im Interesse der Jugend mit allen Kräften zu verhindern".

Sieht man von Punkt 3 ab, so fällt die Sparsamkeit pädagogischer Formulierungen auf. Das ist kein Zufall. Die Jugendverbände verstanden sich zunächst weniger pädagogisch als vielmehr politisch und sozialpolitisch. Sozialpolitisch ging es zunächst darum, die materiellen und immateriellen Jugendnöte der Nachkriegszeit zu beheben. Politisch ging es darum, möglichst die gesamte Jugend in den demokratischen Jugendverbänden zu organisieren und sie auf diese Weise gegen totalitäre Verführungen zu immunisieren.

Die "Basis" der Jugendverbände waren örtliche "Heimabend-Gruppen", die regelmäßig, meist einmal in der Woche, zusammenkamen. Das Programm war in den einzelnen Verbänden unterschiedlich, bestand jedoch im allgemeinen aus zwei Komponenten. Einmal aus den Zielen der Organisation, die durch Vorträge oder Diskussionen den Mitgliedern nahegebracht oder - z. B. im kirchlichen Bereich - durch praktische Mitwirkung an den gemeindlichen oder verbandlichen Aufgaben der Erwachsenenverbände realisiert wurden. Zum anderen traf man sich einfach zur Verbringung der freien Zeit, an die zunächst relativ bescheidene Ansprüche gestellt wurden: Unterhaltung mit Gleichaltrigen, Singen und Spielen und vor allem die Vorbereitung größerer "Fahrten" in den Ferien. Das alles unterschied sich nicht wesentlich von den Tätigkeiten der früheren jugendbewegten Gruppen. Das Ideal war dabei die feste Mitgliedschaft im Verband und die daraus resultierende regelmäßige Mitarbeit.

Doch schon nach wenigen Jahren nahm die Attraktivität solcher Heimabendgruppen deutlich ab. Sie erwiesen sich als zu unbeweglich, um auch differenziertere Bedürfnisse und Aktivitäten zu ermöglichen, wie sie im Zuge des wirtschaftlichen Aufschwungs auch die Jugendlichen mehr und mehr zeigten. So war es in manchen Jugendverbänden äußerst schwierig, kulturelle

Interessengruppen - z.B. Jugendchöre - zu gründen, die nicht mit einer Heimabendgruppe identisch waren; sie paßten einfach nicht in das organisatorische Strukturmuster und konnten sich daher - selbst wenn sie geduldet wurden - nicht recht entfalten. Martin Faltermaier, der erste Chronist des Bundesjugendringes, hat schon 1959 die "Blutarmut des Bundesjugendringes auf kulturellem Gebiet" beklagt (S. 41). Es sei eine bedauerliche "Tatsache, daß in der organisierten Jugendarbeit so wenig zu spüren ist von einer Berührung, geschweige denn von einer Auseinandersetzung mit den geistigen und kulturellen Strömungen der Gegenwart" (S. 40). Faltermaier führt dies einfach auf das Desinteresse der Verbandsspitzen zurück. Heute jedoch können wir rückblickend hinzufügen, daß eine Entfaltung solcher Interessen auf der organisatorischen Basis der Heimabendgruppe gar nicht möglich war. Die politische Intention - im Sinne der gesamtgesellschaftlichen Orientierung wie im Sinne der Nachwuchsbetreuung - war bei den Jugendverbänden so dominant, daß diese sich auch nach dem Muster von politischen Verbänden organisiert hatten.

In dieser schon von der Organisationsform her gegebenen Beschränkung liegt begründet, daß die Jugendverbände schon Anfang der fünfziger Jahre in eine Krise gerieten, die bis heute anhält. Je differenzierter die jugendlichen Wünsche und Bedürfnisse im Zuge der aufkommenden Konsumgesellschaft wurden, um so mehr mußte das organisatorische Grundmuster verändert werden, oder aber die Verbände mußten bestimmte Aktivitäten an andere, spezialisierte Organisationen abgeben.

Das kulturelle Interesse scheint bei einigen der früher erwähnten neuen "Bünde" reger gewesen zu sein - vor allem bei den Jungenschaften (vgl. Kerbs 1966). Dabei muß man sich daran erinnern, daß Deutschland von 1933 bis 1945 praktisch von allen modernen kulturellen Einflüssen und Strömungen - Literatur, Theater, Film, Musik - abgeschlossen war. Um so größer war daher nach 1945 bei vielen der Nachholbedarf. Diesen modernen Strömungen standen aber die meisten Erwachsenen ratlos oder gar ablehnend gegenüber, denn die im Nationalsozialismus verbreitete "Kultur" war schließlich die des "gesunden Volksempfindens" gewesen, die man vielen gar nicht erst aufdrängen mußte; und auch die Schulen taten zunächst wenig, um Modernes zu behandeln; sie zogen sich lieber auf Klassisches zurück. Hinzu kommt, daß die ehrenamtlich tätigen Erwachsenen in der Jugendarbeit aufgrund ihrer eigenen kul-

turellen Sozialisation das Moderne - so vor allem den Jazz - eher für etwas hielten, wovor die Jugendarbeit die Jugend gerade schützen müsse. Außerdem hielt man kulturelle Arbeit nicht für eine Aufgabe der Jugendarbeit, weil es hier lediglich darum ginge, das Zusammenkommen von Gruppen zu ermöglichen, die dann ein Jugendleben mit jugendgemäßen Formen und Inhalten führen konnten.

Damit zusammen hängt ein weiteres Problem, das Faltermaier in seinem Bericht ebenfalls bereits beschrieb: der Verzicht des Bundesjugendringes auf eine pädagogisch-theoretische Reflexion seiner Arbeit. Dieser Verzicht war solange nicht schwerwiegend, wie das Grundmuster des politischen Verbandes funktionierte. Sobald man jedoch daranging, differenziertere Bedürfnisse mit differenzierteren Organisationsformen zu befriedigen, bestand Bedarf nach einem umfassenderen politisch-pädagogischen Konzept. Ein solches wurde jedoch in den fünfziger Jahren nicht ernsthaft diskutiert, was sicherlich in erster Linie daran lag, daß die inzwischen etablierte staatliche Förderung den Jugendverbänden auch ohne ein solches Konzept ein gewisses Existenzminimum garantierte. Die Folge davon war, daß gegen Ende der fünfziger Jahre sich Organisationsspitze und die Basis der Gruppen immer stärker entfremdeten; die Spitzen befaßten sich mit jugendpolitischen und allgemeinpolitischen Fragen, während die Gruppen meist auf sich selbst gestellt und ohne nennenswerte Impulse von oben ein mehr oder weniger kümmerliches Dasein fristeten, das der Konkurrenz mit der aufkommenden Freizeitindustrie nicht gewachsen war (vgl. Gerds 1966).

Erst zu Beginn der sechziger Jahre trat - nicht zuletzt unter dem Eindruck zunehmender öffentlicher Kritik - ein Wandel ein. Die 21. Vollversammlung des Bundesjugendringes im Jahre 1959 hatte sich zum ersten Mal ein pädagogisches Thema gestellt: "Die junge Generation vor den Erziehungs- und Bildungsproblemen unserer Zeit". Inzwischen waren auch die soziologischen Theorien Schelskys (1957) und seiner Schüler in die Jugendverbände eingedrungen. Vor allem die erste größere Untersuchung eines Jugendverbandes, der Christlichen Pfadfinderschaft Deutschlands durch Gerhard Wurzbacher (1961), brachte die Diskussion des Selbstverständnisses der Jugendverbände in Bewegung. Beeinflußt von diesen Untersuchungen formulierte der Bundesjugendring im sogenannten "Grundsatzgespräch von St. Martin" im Jahre 1962 zum ersten Mal ein pädagogisches Konzept, das ungekürzt wie folgt lautet:

"1. Die Jugendverbände verstehen sich als Glieder der Gesellschaft. Sie sehen ihr Aufgabenfeld im außerschulischen Bildungs- und Erziehungsbereich. Sie erfüllen bewußt eine ergänzende Erziehungsfunktion neben Elternhaus und Schule und isolieren sich dabei nicht vom gesellschaftlichen Leben. Ein 'autonomes Jugendreich' wird nicht angestrebt.

2. Das pädagogische Wirken der Jugendverbände wird vor allem dadurch gekennzeichnet, daß in ihren Gemeinschaften durch und auf Gegenseitigkeit hin erzogen wird. Leiter und Jugendliche und die jungen Menschen untereinander selbst stehen in einer ständigen Wechselbeziehung erzieherischer Einflüsse. Selbsterziehung und Selbstveranstaltung der Jugend gehen dabei mit den erzieherischen Leitbildern der Jugendverbände eine Verbindung ein, die das Leben des modernen Jugendverbandes prägt. Die Verbandsleitungen nehmen die sich ständig erneuernde Legitimation 'von unten', vom jungen Menschen her, als Grundbedingung demokratischen Jugendlebens besonders ernst.

3. Die Jugendverbände orientieren sich in ihrer Arbeit an Erziehungsleitbildern und weitgesteckten Aufgaben, die auf das Leben der Gesamtgesellschaft gerichtet sind. In ihren Gruppen werden menschliche Tugenden und Wertvorstellungen vermittelt. Darüber hinaus trägt schon die Bildungsarbeit der kleinen Gemeinschaften dazu bei, den Aufbau der Großgesellschaft überschaubar zu machen. Den unmittelbaren Bezug zur Großgesellschaft stellen die Verbandsorganisationen dar, in welche die Gruppen eingeordnet sind. So wird auch das Einüben von Verhaltensweisen in der demokratischen Massengesellschaft möglich.

4. Die Erziehungs- und Bildungsarbeit in den Jugendverbänden dient neben der Freizeiterfüllung vor allem der Einführung des jungen Menschen in seine späteren Aufgabenkreise. Es werden ihm seine Pflichten und Rechte innerhalb der Familie, im Rahmen des Berufs- und Arbeitslebens und in Politik und Gesellschaft deutlich gemacht. Die politische Bildung erfordert dabei ein besonderes Schwergewicht.

5. Die Jugendverbände sehen im Leben der Gruppe, dem ständigen Zusammenwirken junger Menschen gleicher Altersstufen im überschaubaren Bereich der Primärgruppe, einen wirksamen funktionalen Helfer auf dem Wege der politischen Bildung. Dazu kommt die Information über soziale, kulturelle, wirtschaftliche und politische Vorgänge des gesellschaftlichen Lebens. Die dritte Stufe der politischen Bildungsarbeit ist die Teilnahme junger Menschen an Aktionen im sozialen und politischen Bereich. Hierbei wird der Reifegrad der Jugendlichen berücksichtigt. Die Jüngeren (etwa 12- bis 16jährigen) werden mehr an interpersonell gerichteten Aufgaben teilhaben. Für die Älteren geht es darüber hinaus auch schon um Aktionen im sozialen sowie im politischen Leben der Gemeinde und des Staates. Sie sollen so in die Rechte und Pflichten und in die Verantwortung staatsbürgerlicher Lebensführung hineinwachsen, die das politische Engagement bei demokratischen Parteien und Verbänden einschließen.

6. Die Gruppe, soweit sie nicht romantisch, emotional oder ideologisch verstanden wird, hat sich als überschaubare, auf längere Sicht bindende soziologische Einheit in den Jugendverbänden erhalten und bewährt. Sie ermöglicht am relativ aussichtsreichsten den Erfolg der Erziehungs- und Bildungsarbeit. Sie ist orientiert an der Zielvorstellung des Ver-

bandes und wird von ihm organisatorisch gestützt. Dabei ist sie offener und damit aufnahmefähiger für den jungen Menschen unserer Zeit geworden, der seine Bindungen oft lieber nach nüchternen Gesichtspunkten der Zweckmäßigkeit und nach besonderen Interessen und Neigungen sowie auf begrenzte Zeit eingeht. Auch haben die Gruppen der Jugendverbände moderne Formen entwickelt und Tätigkeiten in ihre Programme aufgenommen, die breite Kreise der Jugend ansprechen. Selbstverständlich beachten sie in ihren Methoden die altersspezifischen Interessen und Neigungen der jungen Menschen.

7. In den meisten Jugendverbänden sind außerdem besondere offene Formen der Jugendarbeit entstanden. Sie können als eine Art Vorraum vor dem Gruppenleben den Zugang zu den Gruppen mit größerer Bindungsdichte erleichtern, haben aber auch als eigene Formen ihren Wert in sich selbst. Hierher gehören die offenen geselligen und bildenden Veranstaltungen, die Interessen- und Neigungsgruppen, die Arbeitskreise, die Erholungsfreizeiten, das Öffnen der Jugendheime für alle usw. Die Jugendverbände sind auf diesen Gebieten mit ihren eigenen, meist ehrenamtlichen Mitarbeitern tätig, ohne Forderungen an feste organisatorische Bindungen der Jugendlichen zu stellen, wohl aber mit der Tendenz, bei den Jugendlichen den Wunsch zum Engagement und zur Mitwirkung in Gruppen zu entwickeln und zu stärken.

8. Darüber hinaus haben Jugendverbände in immer stärkerem Maße auch Aufgaben für das Wohl der gesamten Jugend übernommen, besonders im sozialen und jugendpflegerischen Bereich. Das geschieht durch besondere Institutionen, die aus den Verbänden heraus entwickelt wurden und auf die auch bei eigenständiger Entwicklung im allgemeinen ein institutioneller Einfluß der Verbandsleitungen erhalten bleibt. In diesen Institutionen für Flüchtlingseingliederung, für Kinder- und Jugenderholung, in Jugendreisediensten, Arbeitsgemeinschaften für Soldatenbetreuung, Heimen der Offenen Tür, Jungarbeiter-Wohnheimen usw. sind meist Fachkräfte tätig, die ebenfalls aus der Jugendverbandsarbeit kommen. Mit diesen Einrichtungen der Jugendsozialarbeit und der Jugendpflege erfüllen die Verbände wichtige gesellschaftliche Aufgaben, die sonst vom Staat oder den Kommunen erfüllt werden müßten.

9. Bei der Übernahme dieser gesellschaftlichen Aufgaben im Bereich der Jugendsozialarbeit und Jugendpflege stehen die Jugendverbände ständig vor dem Problem der Überlastung ihrer Kräfte. Sie müssen ihre weit überwiegend ehrenamtlich tätigen Mitarbeiter vorrangig für die Erfüllung der eigenen, inneren Bildungs-, Erziehungs- und Leitungsaufgaben verwenden. Sie sind sich deshalb darüber im klaren, daß ihrem Engagement in zusätzlichen Außenaufgaben Grenzen gesetzt sind. Sie sind sich ferner darüber einig, daß alle offenen Arbeitsformen, die Jugendsozialarbeit und Jugendpflege, in Einklang stehen müssen mit den bei ihnen als wesentlich erkannten pädagogischen Grundlinien. Aktionen und Angebote auf diesen Gebieten dürfen den jungen Menschen nicht zur Bindungslosigkeit und zu einer falschen Konsumhaltung verführen. Auch darum können und wollen die Jugendverbände in diesem Bereich nur Aufgaben übernehmen, die sie verantwortlich meistern können.

10. Ein weiteres wichtiges Feld, in dem die Jugendverbände Aufgaben

und Verantwortung übernommen haben, ist die Jugendpolitik. Sie wollen zielbewußt an der Gestaltung der Lebensverhältnisse der jungen Generation unseres Landes mitwirken. Deshalb erarbeiten sie einzeln oder gemeinsam Vorschläge für entsprechende Maßnahmen, Pläne und Gesetze, treten für ihre Forderungen ein und entsenden ihre Mitarbeiter in die Jugendwohlfahrtsausschüsse und in andere Gremien, in denen jugendpolitische Fragen erörtert und entschieden werden. Die Jugendringe, die sich die Jugendverbände als Plattform der Zusammenarbeit geschaffen haben, sind bei der Bewältigung jugendpolitischer Aufgaben ein wichtiges Instrument.

Diese zusammenfassende Darstellung wichtiger Grundlagen der heutigen Jugendverbandsarbeit zeigt eine große Aufgabenfülle, damit aber auch die erheblichen Ansprüche, die an das Verantwortungsbewußtsein der Mitarbeiter in den Jugendverbänden gestellt werden. Sie zeigt ebenso, daß die Jugendverbände ernsthaft versuchen, den Denk- und Verhaltensweisen der jungen Generation unseres Landes gerecht zu werden und einen geeigneten, erfolgversprechenden Ansatz für ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit zu finden. Die Jugendverbände sind sich bewußt, daß sie sich dabei in einem ständigen Entwicklungsprozeß befinden, der durch neue Situationen und Probleme immer wieder neue Fragen an Inhalt und Form ihrer Arbeit aufwirft. Sie sind offen für solche Fragen, mögen sie aus der Praxis erwachsen oder aus den Wissenschaften, die das Bild des jungen Menschen und seiner Erziehungs- und Bildungswirklichkeit erhellen. Sie wollen diese Fragen deshalb mit allem Ernst in ihre Diskussionen einbeziehen".

Folgende Aspekte verdienen eine besondere Beachtung:

1. Das ursprünglich vor allem politische Selbstverständnis wird mit einem pädagogischen zu einem politisch-pädagogischen verbunden: Ziel ist die Mitwirkung "im politischen Leben der Gemeinde und des Staates"; die Gruppen bieten dafür dem jeweiligen Alter angemessene Vorfelder.
2. Die jugendliche Gruppe ist nicht mehr sich selbst genug. Sie dient vielmehr - entsprechend der These Schelskys vom Bedürfnis der Jugend nach "Verhaltenssicherheit" – "Aufgaben, die auf das Leben der Gesamtgesellschaft gerichtet sind", und der "Einführung des jungen Menschen in seine späteren Aufgabenkreise". Damit übernimmt die Jugendarbeit ausdrücklich die Funktion, den Übergang von der Kindheit in die Erwachsenenwelt pädagogisch zu gestalten.
3. Dabei wird die Funktion der Gruppe neu bestimmt. Die kontinuierliche, durch feste Mitgliedschaft gekennzeichnete Heimabendgruppe gilt nur noch als *eine* Möglichkeit. Gerechtfertigt wird darüber hinaus auch die informelle, weniger verbindliche, an spezifische Interessen gebundene und auf bestimmte Zeit terminierte Gruppe, wie sie sich im neuen Typus der "offe-

nen Arbeit" bildete, in der die Jugendverbände als Veranstalter grundsätzlich allen Jugendlichen gegenüber auftreten, ohne von ihnen regelmäßige Bindung an den Verband zu erwarten. Die Diskussion um die Bedeutung solcher offenen Arbeit mit informellen Gruppen reicht in die Zeit der frühen fünfziger Jahre zurück, als die "Heime der offenen Tür" den Jugendverbänden bereits Konkurrenz machten. Zunächst herrschte in der ganzen Jugendarbeit die Auffassung vor, solche "bindungslosen" Gruppen dürften lediglich als Vorstufe zu den "eigentlichen", nämlich verbandlichen Gruppen verstanden werden, denen man durch die Einrichtung einer solchen Vorstufe Jugendliche zuzuführen hoffte. Die Erklärung von St. Martin entschied diese Diskussion nun zugunsten der Gleichrangigkeit beider Gruppenformen.

4. Sätze wie "Leiter und Jugendliche und die jungen Menschen untereinander selbst stehen in einer ständigen Wechselbeziehung erzieherischer Einflüsse", die deutlich die Gleichrangigkeit von Jugendlichen und Erwachsenen betonen, verweisen auf das gewandelte Gruppenverständnis, wie es durch die Übernahme amerikanischer Vorstellungen in der Gruppenpädagogik verbreitet wurde. Im Unterschied zur überlieferten deutschen Vorstellung von der Funktion der Gruppe, nach der die Gruppe entweder wie bei den Bünden zur romantischen Flucht oder wie im Nationalsozialismus zur kollektiven Indoktrination von außen kommender Intentionen dient, ist nach diesem neuen Verständnis die Gruppe grundsätzlich Gleichberechtigter eine optimale Sozialform zur Lösung von gemeinsamen Problemen.

5. Mit den betonten Hinweisen auf die Bildung und Erziehung der Jugendlichen näherten sich die Verbände den Leitvorstellungen der Schule und Erwachsenenbildung und lösten sich damit aus der Perspektive einer "negativen Pädagogik", der es vor allem auf die Bewahrung vor negativen Einflüssen, gleichsam auf die hygienische Absicherung des "freien Jugendraumes" ankam. Jugendarbeit wurde zur dritten Erziehungsinstitution neben Elternhaus und Schule bzw. Betrieb.

Mit dieser Wendung zur Bildungsarbeit tauchte jedoch das bisher ungelöste Problem der Mitarbeiter verschärft auf. Die Basisarbeit der Jugendverbände lebte von der ehrenamtlichen Tätigkeit von Erwachsenen. Diese verfügten zwar über Erfahrungen im Umgang mit jungen Leuten, vermochten Lager und Freizeiten zu organisieren und zu beaufsichtigen, waren jedoch für die Ansprüche einer darüber hinausgehenden Bildungsarbeit in der Regel nicht qualifiziert. So gesehen implizierte der Sprung zur

Bildungsarbeit den Ersatz der ehrenamtlichen zugunsten professioneller, bezahlter und ausgebildeter Mitarbeiter. Da jedoch die Jugendverbände diese Konsequenz aus grundsätzlichen Erwägungen (die Mitarbeit sei ehrenamtliche Tätigkeit zugunsten des Gemeinwohls) nicht ziehen wollten und teilweise auch aus finanziellen Gründen nicht ziehen konnten, blieb die Praxis verständlicherweise erheblich hinter den programmatischen Postulaten zurück.

6. Angesichts dieser neuen Aufgabenstellung bestand die Schwierigkeit der Jugendverbände nun darin, ihre Existenz als Großorganisationen weiterhin zu rechtfertigen; denn es war nicht einzusehen, warum es zur Bewältigung dieser neuen selbstgesetzten Bildungs- und Erziehungsaufgaben großer Organisationen bedurfte. Zumindest auf den ersten Blick schienen dafür lokale Organisationsformen geeigneter. Die Rechtfertigung geschah auf zweierlei Weise: Einmal wurde die Beziehung zu den an der Basis arbeitenden Gruppen durch den Hinweis auf die "erzieherischen Leitbilder der Jugendverbände" (also etwa auf ihre politischen und ideologischen Besonderheiten) hergestellt, die sich umgekehrt jeweils "von unten" legitimieren mußten. Zum anderen wurde verwiesen auf die Tätigkeit "für das Wohl der *gesamten* Jugend", also nicht nur für die eigenen Mitglieder, wie sie insbesondere in der *jugendpolitischen* Aktivität sich darstellt, also etwa in der Mitarbeit bei der jugendliche betreffenden Gesetzgebung.

So wie sich die Jugendarbeit jedenfalls entwickelt hatte, waren die Großorganisationen *pädagogisch* entbehrlich geworden. Und die verschiedenen weltanschaulichen und politischen Positionen hätten sich durchaus auch auf lokaler Ebene Einfluß verschaffen können. Der wahre Grund, weshalb nun auf die Großorganisation nicht mehr verzichtet werden konnte, lag im etablierten staatlichen Förderungssystem, von dem in der Erklärung von St. Martin nicht die Rede war. Um an ihm weiter partizipieren zu können, mußten die Großorganisationen auf Bundesebene bestehen bleiben. Und die Frage, mit welcher Legitimation die Jugendverbände die ganze Jugend öffentlich vertreten könnten, hatte sich schon früher beim "Reichsausschuß" gestellt.

Obwohl durch die Hinwendung zur "offenen Arbeit" die Tätigkeit der Jugendverbände einen gewissen Aufschwung nahm und obwohl die Verbände sich den modernen jugendsoziologischen Erkenntnissen zu öffnen versuchten, blieb auch in der Folge ihre

pädagogisch-theoretische Selbstdarstellung eigentümlich blaß. Allerdings fanden sie dafür auf der Seite der Erziehungswissenschaft auch kaum Partner. Die wenigen sozialpädagogisch engagierten Erziehungswissenschaftler befaßten sich nicht speziell mit der Jugendarbeit, eher schon mit der Jugendfürsorge; zudem wurden die soziologischen Erkenntnisse und Theorien Eisenstadts (1966) und Schelskys (1957) nur zögernd von der offiziellen Pädagogik adaptiert. Die ersten Versuche, das gesamte pädagogische Feld der Jugendarbeit pädagogisch-theoretisch zu deuten, kamen nicht aus den Reihen der Jugendverbände, sondern von Autoren, die in anderen Bereichen - den Jugendbildungsstätten und Jugendfreizeitstätten - tätig waren und diese ihre Tätigkeit durch Adaptation der Erkenntnisse der Jugendsoziologie pädagogisch-theoretisch zu fundieren trachteten. Helmut Kentlers Arbeiten mit Industriebildungsstellen, Lutz Rössners Tätigkeit in einem Heim der offenen Tür, Wolfgang Müllers schon früh von sozialwissenschaftlichen Erhebungen begleitete Arbeit im Berliner "Haus am Rupenhorn" sowie die Lehrgangsarbeit des Jugendhofes Steinkimmen/Bremen, an der der Verfasser selbst beteiligt war, bildeten den Erfahrungshintergrund - Aktivitäten also, die mehr oder weniger außerhalb der Jugendverbandsarbeit angesiedelt waren und schon lange vor der Erklärung von St. Martin begonnen hatten.

Diese und andere Autoren wandten sich gegen das vor allem in den Jugendverbänden erstarrte System der Jugendarbeit. In dem Buch "Was ist Jugendarbeit?" (1. Auflage 1964) versuchten Klaus Mollenhauer, Wolfgang Müller, Helmut Kentler und Hermann Giesecke zum ersten Mal in teilweise verschiedenen Ansätzen den Gesamtkomplex der Jugendarbeit unter Verwendung der neuen jugendsoziologischen Forschung theoretisch darzustellen. Das Buch löste eine umfangreiche Diskussion aus, an der sich zum ersten Mal nach dem Kriege auch außenstehende Erziehungswissenschaftler beteiligten, und wurde auch in weiten Kreisen der Jugendverbände zur Erörterung des "Selbstverständnisses" und der pädagogischen Neuorientierung benutzt (vgl. Schepp 1964 und die Beiträge in "deutsche jugend", Heft 1, 2 und 5, 1965). Der Versuch einer pädagogischen Gesamtheorie der Jugendarbeit wurde jedoch zunächst nicht weiter verfolgt, das Interesse wandte sich wieder der Analyse einzelner Felder der Jugendarbeit zu.

So legten Mollenhauer und Mitarbeiter eine umfangreiche Ana-

lyse des Selbstverständnisses und der pädagogisch-praktischen Intentionen der evangelischen Jugendarbeit vor (1969), die - im Unterschied zu Wurzbachers früherer Untersuchung der Pfadfinder (1961) - das Konzept der "sozial-integrativen Jugendarbeit" kritisiert und überdies zeigt, wie wenig die "fortschrittlichen" Ambitionen der eben behandelten Erklärung von St. Martin wirklich Einzug in die Praxis fanden. Obwohl die Ergebnisse nicht einfach auf andere Verbände übertragen werden können, dürfte folgende Beobachtung tendenziell für die meisten großen Jugendverbände gelten:

"Die (von der Gesellschaft, H. G.) vorgegebenen Rollenerwartungen werden in den pädagogischen Handlungsmustern reproduziert, die zugehörigen Einstellungen finden ihre Bestätigung. Die überwiegende Mehrzahl der beobachteten Veranstaltungen ... orientiert sich an den Rollenzuordnungen institutionalisierter Erziehung überhaupt: Es gibt eindeutige, nicht wechselnde Führungspositionen, es gibt ältere Jugendliche in Helferpositionen, und es gibt Konsumenten des Angebots. Die Strategie der Bedürfnis- und Interessenbefriedigung wird durch die institutionellen Vorgaben festgelegt, durch das Programm des Verbandes oder durch die sozialen Positionen im Gemeindeverband. Es gibt informierte Fachleute, die ihr Wissen weitervermitteln, und zwar nicht so, daß Inhalt und Form der Vermittlung der Frage-Situation des Jugendlichen angemessen wird und auf sie folgt, sondern umgekehrt: so, daß der Jugendliche seine Probleme dem Angebot anpassen muß. Das entschiedene Vorherrschen der taktischen Beteiligung läßt die Tendenz erkennen, sich von unterrichtsähnlichen Formen zwar zu lösen, jedoch ohne die Rollenfestlegungen aufzulösen und eine an der Institution orientierte Strategie zu verlassen. Dem entspricht es, wenn nur ein gutes Drittel der befragten Mitarbeiter differenzierend und begründend über die Jugendlichen urteilt und die Hälfte sich in ihrem Selbstverständnis nicht an den Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen orientiert. Überdies können wir annehmen, daß das Selbstverständnis immerhin noch jugendorientierter ist als das tatsächliche Handeln. Die Häufigkeit der 'strategischen Beteiligung' ist die Probe: Noch nicht ein Zehntel aller beobachteten Veranstaltungen ist in seinem Führungsstil konsequent an den Interessen der Teilnehmer und nicht an den institutionell-integrativen Interessen des Trägers orientiert

Die evangelische Jugendarbeit läßt sich in ihren vorherrschenden Tendenzen als ein pädagogisches Repetitions-Phänomen beschreiben, in dem wiederholt und verstärkt wird, was in den etablierten Ordnungen schon immer geschieht" (Mollenhauer 1969, S. 229 f.).

Die Arbeiten Wurzbachers und Mollenhauers zeigen zwar, daß einige Jugendverbände wissenschaftliche Untersuchungen in Auftrag gaben, aber kaum in der Lage und zum Teil auch nicht gewillt waren, die daraus gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis ihrer Arbeit umzusetzen. Dem stand auch ein weiterer

struktureller Mangel entgegen: In ihrem überkommenen organisatorischen Gefüge konnte die pädagogische Reflexion nicht fest institutionalisiert werden. Vollversammlungen, in denen neben Verwaltungsfragen auch pädagogische Probleme "angesprochen" wurden, blieben dafür ungeeignet. Der Bundesjugendring verfügte nie über eine Institution wie etwa die "Pädagogische Arbeitsstelle" des Deutschen Volkshochschulverbandes, und nur wenige Verbände, zu denen die evangelische Kirche gehörte, besaßen eigene leistungsfähige Bildungsstätten mit einem festen wissenschaftlichen Mitarbeiterstab. Dieses institutionelle Defizit konnte auch durch die 1953 in Verbindung mit dem Bundesjugendring gegründete Zeitschrift "deutsche jugend" nicht beseitigt werden, obwohl diese sich bald zu einem kritisch-theoretisch ambitionierten Organ entwickelte. Aber gerade dieser Prozeß wurde nur von wenigen Verbandsmitgliedern mitvollzogen, und bei den theoretisch relevanten Beiträgen dieser Zeitschrift dominieren Autoren, die außerhalb der Jugendverbände tätig waren. Lediglich die oppositionellen Minderheiten in einigen Jugendverbänden haben sich auf dieser Plattform seit 1967 theoretisch artikuliert.

Die in der Erklärung von St. Martin formulierte und in der Untersuchung von Mollenhauer kritisierte Jugendarbeit hat man später die "sozial-integrative" genannt. Ihr Ziel war, die junge Generation in die bestehenden allgemeinen gesellschaftlichen Aufgaben zu integrieren. Obwohl der oft erhobene Vorwurf einer kritiklosen Anpassung an das herrschende gesellschaftliche System zweifellos ungerecht ist, weil die Notwendigkeit von Veränderungen auch schon in der Erklärung von St. Martin enthalten war, waren in diesen Jahren die Jugendverbände - wie die gesamte öffentliche Meinung - befangen in einem formalistischen Demokratie-Verständnis, das die *inhaltlichen* Probleme weiterer Demokratisierung nicht diskutierte, ja nicht einmal zur Kenntnis nahm. Dies war nur die Konsequenz jenes frühen entschiedenen Bekenntnisses zum parlamentarisch-demokratischen Staat, in den Heranwachsende zu integrieren solange als sinnvolles Ziel gelten konnte, wie - unabhängig von der Inhaltlichkeit politischer Entscheidungen und der gesellschaftlichen Entwicklung - die Prinzipien des Grundgesetzes erhalten blieben. Aus dem bedingungslosen Eintreten für die Prinzipien des Grundgesetzes und der Demokratie war unversehens die Legitimierung der herrschenden gesellschaftlichen Machtverhältnisse geworden.

Die Sicherheit dieser Grundeinstellung änderte sich mit dem Aufkommen der außerparlamentarischen Opposition und der Protestbewegung der Studenten, Oberschüler und Lehrlinge. Obwohl diese Protestbewegungen sich außerhalb der Jugendverbände organisierten und deshalb auch innerhalb der Verbände keinen nennenswerten Druck von unten nach oben ausüben konnten, wurden gerade die Verbandsspitzen von ihr aufgerüttelt. Sieht man die teilweise von führenden Mitarbeitern der Verbände in der Zeitschrift "deutsche jugend" seit 1968 geschriebenen Beiträge zur Lage und Aufgabe ihrer Organisationen durch, so gewinnt man den Eindruck, die Funktionäre hätten nur auf das Signal dieses Protestes gewartet, um ihre eigene Unzufriedenheit zu artikulieren. Gerade diejenigen Verbände, die fest in der Hand konservativer Erwachsenenverbände schienen, wie die katholische Jugend, öffneten sich weit für die Intentionen des Protestes.

Die Schlußerklärung der 35. Vollversammlung des Bundesjugendringes im November 1968, die sich mit dem Thema "Das Selbstverständnis des Deutschen Bundesjugendringes und seiner Mitgliedsorganisationen" befaßt hatte, enthielt im Vergleich zu der Erklärung von St. Martin fast revolutionäre Töne:

"In immer kürzeren Abständen vollziehen sich in der Jugendarbeit ebenso wie in vielen anderen Bereichen unserer Gesellschaft, erhebliche Veränderungen. Die Jugendverbände bejahen entschieden die Notwendigkeit von permanenten Veränderungen und sehen darin eine entscheidende Voraussetzung zur Sicherung unserer Zukunft in einer demokratischen Gesellschaft. Dem dient nicht die unkritische Anpassung junger Menschen an die bestehende Gesellschaft. Die Jugendverbände beziehen selbst gesellschaftskritische Positionen. Dabei solidarisieren sie sich mit den Kräften in unserem Lande, die mit adäquaten Mitteln für Demokratisierung und Mitbestimmung in allen Bereichen eintreten.

Die Jugendverbände sind bereit zum Dialog mit Andersdenkenden. Sie sind offen für andere weltanschauliche und politische Standpunkte und setzen sich unvoreingenommen mit ihnen auseinander. Ihre politische Bildungsarbeit beschränkt sich nicht auf eine theoretische Auseinandersetzung, sondern mündet ein in Äußerungen zu politischen Fragen und in konkrete politische Aktionen. Jugendverbände sind nicht bloße Nachwuchsorganisationen für Gruppierungen der Erwachsenenengesellschaft.

Der DBJR fordert für die junge Generation unseres Landes eine stärkere Mitsprache und Beteiligung an den Entscheidungen in unserer Gesellschaft, in allen sie betreffenden Fragen. Die Jugendverbände lehnen es ab, die Jugend in einen 'Schonraum' abdrängen zu lassen, engagierte Jugendliche müssen nicht nur auf die Übernahme von Verantwortung vorbereitet werden, sondern diese z. B. in Familie, Schule,

Jugendverband, Kirche, Staat, Betrieb und Universität realisieren können.

Die Jugendverbände vertreten in erster Linie ihre Mitglieder, darüber hinaus artikulieren sie die Interessen der Jugend gegenüber der Gesellschaft und versuchen, diese durchzusetzen. Auch die Jugendringe verstehen sich als Sprecher für alle Bereiche, die die Jugend betreffen. Jugendverbände und Jugendringe schließen die Anwendung unkonventioneller Mittel bei der Durchsetzung von Interessen der jungen Generation nicht aus.

Im Interesse der Jugend wird eine engere Zusammenarbeit mit allen Kräften im Bereich der Erziehung und Bildung, ebenso mit den Schüler- und Studentenverbänden angestrebt.

Der DBJR muß als Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände und Landesjugendringe gegenüber Parlament, Regierung und Öffentlichkeit zu Fragen der Jugendpolitik konkret und sachgemäß Stellung nehmen. Voraussetzung ist eine intensive Beratung in den jeweiligen Gremien des DBJR. Beschlüsse werden in Verantwortung des betreffenden Gremiums gefaßt, vertreten und publiziert. Abweichende Auffassungen müssen respektiert werden.

Die Jugendverbände sehen ihren entscheidenden Ansatzpunkt für eine zeitgerechte Jugendarbeit nicht im Bereich der Jugendhilfe, sondern in der Partnerschaft mit einer demokratisierten Schule und mit der Erwachsenenbildung".

Folgende Punkte dieser Erklärung sind in unserem Zusammenhang von besonderem Interesse:

1. Der Akzent wird von den Interessen des Verbandes und der durch ihn repräsentierten Gesellschaft auf die Interessen der jugendlichen Mitglieder verlagert.
2. Diese Interessen können auch durch "konkrete Aktionen" und durch "Anwendung unkonventioneller Mittel" durchgesetzt werden.
3. Aufgabe der großen Organisationen ist vor allem, diesen Interessen eine größere Durchschlagskraft zu verleihen.

Die weitere Entwicklung hat gezeigt, daß die Jugendorganisationen diesen Anspruch nicht einlösen konnten. Vielleicht lag dies unter anderem daran, daß "Jugend" eben keine konsistente Interessengruppe ist, deren Interessen und Bedürfnisse sich global vertreten ließen. Wichtiger ist jedoch, daß der klassische Konflikt zwischen Autonomiebestrebungen der Basis - also derjenigen, die die Jugendarbeit praktisch betreiben - und dem Machtanspruch der Verbandsspitzen in vielen Jugendverbänden sich im Laufe der siebziger Jahre wieder verschärfte und angesichts der allgemeinen Normen- und Sinnkrise von grundsätzlicher Bedeutung werden mußte. Anfang der siebziger Jahre

traten Mitarbeiter in die Jugendverbände ein, die mehr oder weniger durch die Maximen der Studentenbewegung geprägt waren. Mit ihren Vorstellungen über das Ernstnehmen der jugendlichen Interessen und Bedürfnisse, über basisdemokratische und kollektiv-kollegiale Verfahrensweisen und über mehr oder weniger "linke" politische Ziele kollidierten sie zwangsläufig mit den Spitzen der Institution bzw. mit denjenigen Mitarbeitern, deren Vorstellungen im Rahmen einer anderen Generationserfahrung geprägt waren. Gefördert wurden diese Konflikte natürlich auch durch die allgemeine politische Polarisierung durch die politischen Parteien.

Sie äußern sich naturgemäß in den einzelnen Verbänden unterschiedlich. Bei den katholischen Jugendorganisationen z. B. - zusammengefaßt im Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) - war schon immer ein spezifisches Problem die Rolle des Priesters. Im Hinblick auf sein Hirtenamt steht er in der Hierarchie der Kirche und kann sich insofern nicht irgendwelchen Mehrheitsbeschlüssen fügen. Andererseits ist die Frage, welche Tatbestände von diesem Hirtenamt tangiert werden und welche nicht. Dies ist letzten Endes eine Definitions- und damit auch eine Machtfrage. Gerade die katholischen Jugendverbände wurden durch die Ideen der Studentenbewegung erheblich beeinflusst, die sich oft mit den vom Vatikanischen Konzil ausgehenden reformerischen Impulsen verbanden.

Der Konflikt läßt sich an den beiden folgenden Zitaten verdeutlichen. In einer Stellungnahme aus dem Erzbischöflichen Ordinariat in Freiburg heißt es:

"Die Bischöfe sollten nur in die Arbeit der Verbände eingreifen, wenn es um Fragen der verbindlichen Glaubenslehre und Glaubenspraxis geht. Normalerweise muß sich aber der Willensbildungsprozeß in den Verbänden demokratisch vollziehen. Jugendverbände sind insofern ein Sonderfall, als man hier mit sehr vielen unmündigen Christen rechnen muß, weil ja viele Mitglieder noch Kinder sind. Kinder und auch Jugendliche können nur eine begrenzte Verantwortung tragen. Sie können noch nicht selbstverantwortlich Träger des Apostolats sein. Deshalb ist in Jugendverbänden eine religiöse und pädagogische 'Führung' und Leitung im Unterschied zu den Erwachsenenverbänden notwendig. Sie wird zumeist von noch jugendlichen oder erwachsenen Leitern und von Priestern ausgeübt. Auch die Bischöfe werden aufgrund dieser besonderen Mitgliedersituation in den Jugendverbänden engagierter als bei Erwachsenenverbänden auftreten und ihr Hirtenamt wahrnehmen. Eine solche 'Führung' wird in der Jugendarbeit nie durch eine selbständige demokratische Legitimierung der Leiter und Willenskundgaben ersetzt werden können" (deutsche jugend 10/1978, S. 459 f.).

Im Unterschied dazu begründet eine Diözesanleiterin der katholischen jungen Gemeinde (KJG) den Autonomieanspruch so:

"Viele Jugendliche können mit 'Kirche' nur wenig anfangen; die Arbeit in den Jugendverbänden stellt für sie oft den einzigen Zugang zur Kirche dar. Diese große Chance muß genutzt werden. Dazu ist aber notwendig, daß die Verantwortlichen in der Jugendarbeit von den Amtsträgern der Kirche einen großen Vertrauensvorschuß erhalten. Ihnen muß die Möglichkeit zu vielerlei Wegen gegeben sein, auch auf die Gefahr eines bloßen Teilerfolges oder gar Scheiterns hin. In den meisten Jugendverbänden werden zumeist Leitungen von unten gewählt. Erregt nun die Arbeit eines Gremiums auf irgendeiner Ebene das Mißfallen von Amtsinhabern der Kirche, so geht es nicht an, daß eine solche Leitung einfach von außen abgesetzt wird. Vielmehr ist es notwendig, Bedenken und Besorgnis am jeweiligen Ort in den Verband hineinzutragen, sich dort damit auseinanderzusetzen und dann innerhalb des Verbandes ... auf demokratischem Wege inhaltliche oder personelle Konsequenzen zu ziehen. Als Verantwortliche in der KJG ist es eine unserer wichtigsten Aufgaben, berechnete Interessen und Anliegen, drängende Fragen und Probleme der Kinder und Jugendlichen, für die wir da sind, aufzugreifen und in der Kirche einzubringen - selbst wenn die Meinung der Amtsträger eine andere ist" (deutsche jugend 10/1978, S. 461).

Nun betreffen solche Konflikte um die Autonomie eines Verbandes weniger die jugendlichen Mitglieder - die ja jederzeit austreten können - als vielmehr die hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter. Autonomie des Verbandes ist also auch ein vordringliches berufspolitisches Interesse eben dieser Mitarbeiter.

Auf zunehmendes Desinteresse der Jugendlichen scheinen übrigens nicht nur einige katholische Jugendverbände zu treffen. Vielmehr scheint gegenwärtig, an der Schwelle der achtziger Jahre, die Arbeit der Jugendverbände in einer strukturellen Krise zu stecken; nur relativ wenige Jugendliche zeigen sich an den Angeboten interessiert und selbst viele Mitglieder beteiligen sich gar nicht oder wenig an den Aktivitäten. So heißt es z. B. in einer Erklärung der IG-Bergbau:

"Klar ist, daß die bisherige Jugendarbeit nicht wirklich die Masse der Arbeiterjugend erreicht hat. In der Beurteilung unserer Arbeit dürfen wir uns nicht hinter der gewaltigen Zahl von 1,2 Millionen Mitgliedern verstecken Es ist nicht zu übersehen, daß die Arbeiterjugend sich von ihren Institutionen mehr und mehr abwendet. Daß das so ist, liegt nicht an ihr, sondern eher an uns Der Tendenz, daß die Gewerkschaftsjugend sich zu einer Kaderorganisation entwickelt, was im Widerspruch zu ihrem Anspruch als demokratische Massenorganisation stünde, muß entgegen gewirkt werden. Dazu braucht man nicht weniger, sondern mehr politische Handlungsspielräume, und nur so ist ge-

werkschaftliche Jugendpolitik in der Lage, Antworten im Interesse der arbeitenden Jugend auf die Krise zu finden" (deutsche jugend 7/ 1978, S. 315).

Diese und andere selbstkritische Analysen aus den Jugendverbänden nennen für das wachsende Desinteresse der Jugendlichen vor allem verbandsinterne Gründe: falsche Organisationsformen, Verselbständigung der Funktionärssebenen, falsche, die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen nicht treffende Angebote usw. Es ist jedoch die Frage, ob die Jugendverbände attraktiver würden, wenn sich solche Mängel beseitigen ließen, oder ob nicht die Gesamtstruktur der Jugendverbandsarbeit neu durchdacht werden muß.

Nach 1945 waren die Jugendverbände angetreten, um einen möglichst großen Teil der Jugend für den neuen demokratischen Staat zu gewinnen und dabei selbstverständlich auch die überlieferten Formen "jugendgemäßen Lebens" und "jugendgemäßer Geselligkeit" anzubieten. Dabei sollte die weltanschauliche Pluralität der Gesellschaft auf der Basis eines gemeinsamen demokratischen Konsenses in den Jugendverbänden gleichsam abgebildet sein. Jeder Jugendliche konnte demnach in dieser Palette "seinen" Verband im Prinzip finden.

Das Konzept von Sankt Martin (1962), wonach die Jugendverbände sich als Integrationshilfe für die Jugend verstanden, war schon deshalb wenig attraktiv, weil es die Tatsache einer damals weitgehenden gesellschaftlichen Integration der Jugend nur noch einmal unterstrich. Das gilt auch für die "kritische" Position des Bundesjugendringes von 1968, die sich auch nur an die bereits vorhandene kritische bzw. radikale Grundstimmung anschloß. Mit anderen Worten: Die Jugendverbände haben in der Vergangenheit immer das angeboten, was sowieso schon da war, also eigentlich nicht zusätzlich benötigt wurde. Die weltanschauliche Pluralität war schon Ende der fünfziger Jahre ziemlich bedeutungslos geworden, und zwar in dem Maße, wie der Einfluß der Kirchen auf die junge Generation zurückging. Die neuen ideologischen Positionen, wie sie von und im Rahmen der Studentenbewegung bezogen wurden, ließen sich in den Jugendverbänden nicht mehr sortieren, sie lagen vielmehr quer zu ihnen, brachten sie alle in Bewegung bzw. ließen sie alle als mehr oder weniger rückständig erscheinen. Das führte zu einer Krise des Selbstverständnisses der einzelnen Jugendverbände, denn die Frage war nun unausweichlich, was den einen Verband nun eigentlich noch von den anderen unterschied.

Gegenwärtig ist charakteristisch für das Jugendalter ein relativ hohes Maß an sozialer Desintegration, verbunden mit einem ebenso hohen Maß an Vergesellschaftung der Jugendlichen *als Individuen*, d. h. losgelöst aus ihren sonstigen sozialen Kontexten. Wenn in dieser Situation die Jugendverbände auch nur wieder verstärken, was sowieso vorliegt - z. B. durch Theoretisierung der Misere als solcher, oder allenfalls durch stellvertretende politische Ausbeutung dieser Misere im Rahmen der Funktionärsrolle - dann hilft das den Jugendlichen nicht, auch wenn dabei optimale politische Aufklärung sich ergeben würde. Vermutlich hätten die Jugendverbände eine Chance, wenn sie Formen und Möglichkeiten sozialer Integration und damit Hilfen zur Aufrechterhaltung der Identität anbieten könnten, also neue Formen eines als sinnvoll erfahrbaren Gemeinschaftslebens. Allerdings ist die Frage, ob Verbände so etwas "erfinden" können oder ob sie nicht vielleicht doch darauf warten müssen, daß solche Erfindungen - wie bei der früheren Jugendbewegung - spontan erfolgen, so daß man sie erst dann aufgreifen und verwerten kann.

Die Frage jedoch, inwieweit die institutionalisierte Jugendarbeit "anti-institutionelle" Bewegungen aufgreifen und für sich nutzen kann, berührt den alten Widerspruch von Jugendbewegung und Jugendarbeit. Vermutlich wird es wegen dieses Widerspruchs auch in Zukunft außerhalb der Verbände jugendliche Subkulturen geben, die ihrer Natur nach von den Jugendverbänden nicht integriert werden können (vgl. Brenner 1979). Jedenfalls ist das Selbstverständnis des *einzelnen* Verbandes im Vergleich zu den anderen unklar geworden: denn der erwähnte Vergesellschaftungsprozeß hat ja gerade diejenigen unterschiedlichen Normen und kulturellen Stile, die früher eine weltanschauliche Pluralität begründen konnten, zugunsten allgemeiner kapitalistischer Leistungs- und Konsumnormen weitgehend egalisiert. In dieser Lage könnten neue, möglicherweise auch politisch radikale Jugendverbände eine Chance bekommen.

So unbefriedigend die Lage der Jugendverbände wegen ihrer schon lange dauernden Strukturkrise auch sein mag, so sind sie andererseits doch einzeln wie gemeinsam der einzige gesellschaftliche Machtfaktor, der mit Aussicht auf öffentliche Resonanz die Probleme und Interessen von Jugendlichen öffentlich vertreten kann.

Jugendfreizeitstätten

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß die Jugendoffiziere vor allem der amerikanischen Besatzungsmacht nach dem Kriege ihre eigenen Vorstellungen über Jugendarbeit mit nach Deutschland brachten, die sich von der deutschen Tradition grundsätzlich unterschieden. In den angelsächsischen Ländern war und ist die Jugendarbeit auf gemeindlicher Ebene organisiert, überregionale Vereine und Organisationen sind zweitrangig, werden im allgemeinen nur eingerichtet, wenn der praktische Zweck dies geraten erscheinen läßt. Der Aufbau ist also eher föderativ, während er bei uns herkömmlicherweise mehr zentralistisch ist. So gründete die amerikanische Besatzungsarmee in den Jahren 1945 bis 1947 zahlreiche GYA-Heime (= German Youth Activities), die teilweise großen Zuspruch fanden. Das Programm dieser Heime ging von denselben Problemen aus wie die Jugendverbandsarbeit auch: von der sozialen und materiellen Not der Nachkriegsjugend sowie von der Gefahr der politischen Radikalisierung. Die politische Erziehungsaufgabe sah man hier deutlicher als bei den Jugendverbänden vor allem in der Einübung demokratischer Techniken sowie in der in den Jugendverbänden und der deutschen Jugendpflege überhaupt noch unbekanntem inhaltlichen Mitbestimmung durch die Heimbesucher. Dieser Typ des offenen Heimes, das man in der Freizeit besuchen und an dessen Programm man beliebig in der Skala von sehr intensiv bis sehr unverbindlich teilnehmen konnte, war für die deutsche Jugendarbeit neu und kollidierte bald auch mit den Interessen der traditionellen deutschen Träger der Jugendarbeit, vor allem auch mit den Jugendverbänden, die gerade das an diesem Typ kritisierten, was seinen Vorzug ausmachte: die strikte weltanschauliche Neutralität und Pluralität sowie die "Unverbindlichkeit" des Engagements. Die Unverbindlichkeit des Engagements galt als erzieherisch wenig wertvoll, weil sie angeblich die Jugendlichen dazu verführt, auf den Aufbau einer eigenen, eindeutigen Wertwelt zu verzichten.

Die Pluralität der Weltanschauungen wurde zwar dem System der Verbände zugestanden, nicht jedoch dem einzelnen Verband; er sollte sich vielmehr möglichst eindeutig weltanschaulich profilieren und dem Jugendlichen gegenüber eine der staatlich lizenzierten "Grundrichtungen der Erziehung" repräsentieren. Der Terminus "Grundrichtungen der Erziehung" steht im JWG als Ausdruck der schon beschriebenen Erwartun-

gen im Verhältnis von Staat und freien Trägern. Entsprechend der Herkunft dieser Formel aus dem Kampf um die Weltanschaulichkeit der Erziehung in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts ging es bei dieser Konstruktion ja nicht nur um die Anerkennung eines äußeren Pluralismus von Organisationen, sondern um das, was diese Organisationen an überlieferten weltanschaulichen Positionen repräsentierten: um das geschlossene Normensystem katholischer, evangelischer, liberalistischer oder sozialistischer Provenienz. Der Jugendliche selbst sollte zwar - getreu der bürgerlich-liberalistischen Staatstheorie nach 1945 - diesen Pluralismus *politisch* anerkennen, als eine Grundbedingung der politischen Demokratie, ihn aber für sich selbst nicht in Anspruch nehmen, sondern sich einer der weltanschaulichen Grundrichtungen anschließen.

Folgerichtig mußte auch die in den GYA-Heimen praktizierte Form der Mitbestimmung verdächtig erscheinen; denn angesichts des Übergewichts der weltanschaulichen Grundposition kam eine *inhaltliche* Mitbestimmung der Jugendlichen in der traditionellen Jugendarbeit schon von der Sache her nicht in Betracht; schließlich handelte es sich bei der Zugehörigkeit zu einer Weltanschauung nicht um das Ergebnis einer rationalen Diskussion, sondern entweder um eine "naturwüchsige" Folge - man wurde in eine Weltanschauung hineingeboren - oder um eine bloße Entscheidung, wie etwa im Falle der Konversion, des Übertritts. In dieser auf überpersönlichen Weltanschauungen fixierten Vorstellung gab es Mitbestimmung, wo davon überhaupt die Rede war, nur in einem *exekutiven* Sinne, im Sinne der optimalen *Verwirklichung* der weltanschaulichen Ziele. Diesen Sinn hatte der Begriff "Mitbestimmung" schon in den "Grundsätzen und Ratschlägen" des preußischen Jugendpflegeerlasses von 1911.

Diese Vorbehalte gegen die GYA-Heime kamen allerdings erst dann zum Tragen, als die Jugendoffiziere ihre Tätigkeit einstellten und ihre Häuser auflösten oder an deutsche Träger übergaben. Inzwischen waren solche lokalen Freizeitheime auch von deutschen Trägern, vor allem von den Kommunen, eingerichtet worden. Aber aus den genannten ideologischen Gründen und wegen der Konkurrenz von den Jugendverbänden mißtrauisch betrachtet oder offen bekämpft, konnten sie sich nur schlecht entfalten und spielten lange Zeit eine untergeordnete Rolle. Zudem war schon Anfang der fünfziger Jahre der freie, unkonventionelle und undogmatische Geist aus diesen Heimen ver-

schwunden und ersetzt worden durch die restaurativen Leitbilder der damaligen Jugendpflege überhaupt, die Lutz Rössner (1962) später ein wenig boshaft, aber durchaus treffend Leitbilder der "Verartigung" genannt hat. Erst Anfang der sechziger Jahre konnte dieser Ansatz einer "offenen Jugendarbeit" wieder mit Erfolg aufgegriffen werden.

Immerhin waren diese Heime in den Jahren nach dem Kriege bereits so etabliert, daß sie nicht wieder abgeschafft werden konnten. Dafür mußten sie jedoch den Jugendverbänden ihre Referenz dadurch erweisen, daß sie sich als für die nicht-organisierte Jugend, also für die nicht durch Mitgliedschaft an einen Jugendverband gebundenen Jugendlichen zuständig erklärten mit dem Ziel, möglichst viele ihrer Besucher zu einer solchen Mitgliedschaft zu animieren. Außerdem, so hieß es, sei es besser, möglichst viele Jugendliche "von der Straße" zu holen, als vergeblich darauf zu warten, daß diese sich den Jugendverbänden anschließen.

Die Vorstellung vom Vorrang der festen Mitgliedschaft in einem Jugendverband, der ja eine der weltanschaulichen "Grundrichtungen" repräsentiert, war so selbstverständlich, daß es kaum auffiel, wie sehr man damit die Heime selbst und vor allem ihre Besucher diskriminieren mußte; denn wenn das "Eigentliche" der Jugendarbeit in der Mitgliedschaft in einem politischen oder weltanschaulichen Verband bestand, dann konnte die Arbeit der Heime daran gemessen nur sekundäre, eben Zubringerfunktionen haben, und dann waren deren Besucher gegenüber den Mitgliedern von Jugendverbänden von vornherein diskriminiert. Daß sich so kaum pädagogisches Selbstbewußtsein errichten ließ, liegt auf der Hand.

Die Vorstellung vom pädagogischen Vorrang der Jugendverbandsarbeit führte vielerorts zu der Konsequenz, in den Heimen entweder auch den Jugendverbänden feste Räume zuzuweisen, um die Begegnung zwischen ihnen und den "ungebundenen" Besuchern zu ermöglichen; oder aber es wurden - vor allem in Nordrhein-Westfalen - sogenannte "Heime der teil-offenen Tür" eingerichtet; diese standen in erster Linie den eigenen Verbandsmitgliedern zur Verfügung und wurden einige Tage in der Woche auch für andere Jugendliche offen gehalten. Hinter diesem Versuch stand jedoch weniger ein pädagogisches Konzept als vielmehr das Bemühen, mit der Begründung, für die unorganisierte Jugend etwas anzubieten, die für den Bau solcher Heime vorgesehenen öffentlichen Mittel dem eigenen Verband

zugute kommen zu lassen. Das Nebeneinander von unorganisierten Gruppen und Jugendverbänden in ein und demselben Heim hatte selten Erfolg. Reibereien zwischen den tatsächlich oder vermeintlich Privilegierten und den Unterprivilegierten waren an der Tagesordnung.

Die Heime der offenen Tür waren zunächst dezentralisiert auf lokaler Ebene entstanden; das war für die pädagogische Arbeit von Vorteil, behinderte jedoch auch den Erfahrungsaustausch und die Diskussion neuer Zielsetzungen, als ihre von der unmittelbaren Jugendnot nach dem Kriege diktierte Arbeit in eine Krise geriet. Zudem entstand das Bedürfnis, sich gegen den Druck der Jugendverbände eine bessere, überörtliche Präsentation zu verschaffen.

So trafen sich auf Einladung der Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge (AGJJ) die Träger der Heime am 29./30. April 1953 in Gauting und verabschiedeten dort gemeinsam die sogenannten "Gautinger Beschlüsse", die als Minimalprogramm zur Richtschnur für die weitere Arbeit dienen sollten:

"I. Die Aufgaben des Heimes der offenen Tür

Das Heim der offenen Tür ist eine Freizeit- und Begegnungsstätte im freien Erziehungsraum und ergänzt die Erziehung im Elternhaus, in der Schule und im Beruf.

Es dient der gesamten Jugend und muß allen täglich offen stehen.

Im Heim der offenen Tür soll der junge Mensch der sozialen Gesamtheit begegnen; deshalb muß das Heim der offenen Tür die soziale Struktur der Gemeinde oder Nachbarschaft widerspiegeln.

Das Heim der offenen Tür vermittelt dem jungen Menschen das Gemeinschaftserlebnis und weist ihm Wege zur Welt der Erwachsenen. Dadurch lernt er, daß mit dem Erwerb von Rechten auch die Übernahme von Pflichten verbunden ist. Diese Erkenntnis bildet die Grundlage für die staats- und mitbürgerliche Erziehung.

Das Heim der offenen Tür hat die Aufgabe, im jungen Menschen die Kräfte zu wecken, die zu einer freien, selbständigen und selbstverantwortlichen Persönlichkeit führen.

Durch Interessengruppen und Arbeitsgemeinschaften werden brachliegende Fähigkeiten und Neigungen erkannt und entwickelt.

Damit wirkt das Heim der offenen Tür ausgleichend und fördernd zur Tätigkeit in der Schule und im Beruf.

Die Erziehungsarbeit im Heim der offenen Tür findet da ihre Grenze, wo es um die Formung der Persönlichkeit unter weltanschaulicher oder parteipolitischer Zielsetzung geht. Neben diesen allgemeinen Aufgaben ergeben sich aus der jeweiligen sozialen und politischen Situation besondere Aufgaben, für die das Heim der offenen Tür geeigneter Träger sein kann

...

III. *Besucher*

Das Heim der offenen Tür dient der gesamten Jugend, insbesondere den Kindern und Jugendlichen zwischen 10 und 25 Jahren.

IV. *Programm und Methode*

Die Programmplanung in einem Heim der offenen Tür soll sich grundsätzlich nach den Interessen der Heimbewohner richten.

Erfahrungsgemäß wird sich ein erfolgversprechendes Programm auf folgende Gebiete erstrecken:

Lesen, Vorlesen, Erzählen und Diskutieren,

Scharaden, Stegreif- und Laienspiele, Psycho- und Soziodramen, Singen und Musizieren,

Bewegungs- und Gesellschaftsspiele, Sport, Turnen und Gymnastik, Werken und Modellbau,

berufsausbildende und berufsfördernde, allgemeinbildende Arbeitsgemeinschaften,

Natur- und Kunststudien,

Wandern, Zelten, Ausflüge, Besichtigungen, Feier- und Festgestaltung.

Die im Heim der offenen Tür praktizierte Methode soll informal sein, d. h., sie paßt sich den jeweiligen Gegebenheiten voraussetzungslos und beweglich an.

Die Heimbewohner werden an die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung herangeführt, daran interessiert und dadurch angeregt, sich dieser Möglichkeiten im Sinne einer Persönlichkeitsentfaltung zu bedienen".

Charakteristisch an diesem Text ist, daß die Jugendverbände hier überhaupt nicht erwähnt werden. Man wollte einerseits offenbar keine "chlafenden Hunde" wecken und klammerte die Frage des Verhältnisses zu den Jugendverbänden einfach aus, andererseits wurde es auf diese Weise möglich, die eigene Arbeit autonom zu bestimmen, also aus der bisherigen diskriminierenden Zweitrangigkeit hinauszugelangen.

Die für die Konferenz gastgebende AGJJ gab auch eine empirische Untersuchung in Auftrag, die 1955 (mit dem Material von 1953) erschien und unter anderem nachprüfen sollte, ob und in welchem Maße die Gautinger Beschlüsse in den Heimen realisiert wurden (Das Heim der offenen Tür, 1955). Entsprechend den Definitionen der Gautinger Beschlüsse wurden nur solche Heime als Heime der Offenen Tür definiert und untersucht, die wenigstens viermal wöchentlich für unorganisierte Jugendliche und über einen längeren Zeitraum nach Feierabend geöffnet waren. Von den 110 ermittelten Heimen befanden sich 62 in Großstädten, allein 22 in Westberlin. 70 Prozent der Heime hatten kommunale Träger, 9 Prozent konfessionelle, der Rest entfiel auf Jugendpflegevereine. Aufgrund der Ergebnisse dieser Studie lassen sich die wichtigsten Probleme wie folgt beschreiben:

1. Zwischen den Erwartungen der im Heim tätigen Erzieher und denen der Jugendlichen herrschte eine deutliche Diskrepanz. Die in den Gautinger Beschlüssen genannten Ziele interessierten die Jugendlichen verhältnismäßig wenig. Statt dessen erwarteten sie vom Heim vor allem die Erfüllung der Anliegen, die sie in ihrer freien Zeit im allgemeinen auch außerhalb des Heimes zu befriedigen suchen (S. 123). Diese Erkenntnis entsprach den Untersuchungen von Helmut Schelsky (1957).

2. Die Freizeitinteressen der Jugendlichen entsprachen keineswegs dem, was die Erzieher als "pädagogisch sinnvoll" ansahen. Während die Jugendlichen sich im wesentlichen entspannen und unterhalten wollten, ohne sich dabei an einem aktiven Einsatz erfordernden Programm zu beteiligen, kamen sich die Erzieher gewissermaßen überflüssig vor, wenn sie diese Bedürfnisse nicht in "höhere", "sinnvolle" verwandeln konnten. Dabei wurde als "sinnvoll" vor allem das angesehen, was man im Rahmen der sozialpädagogischen Ausbildung gelernt hatte oder vom Hörensagen kannte: Volkstanz statt Gesellschaftstanz, Gruppenaktivität statt Einzelbeschäftigung, Jugendlieder singen statt Schlager hören, kunstgewerbliches Selber-Werken statt Kaufen, informelle Gruppengespräche statt systematischem Unterricht. Alle diese Akzente verstanden sich als Gegenangebote gegen die der Konsumgesellschaft, die in kulturpessimistischer Tradition und damit auch in der Tradition der von Anfang an auf restriktives Freizeitverhalten festgelegten Jugendarbeit als grundsätzlich erziehungsgefährdend galten.

3. Entsprechend dem dominanten Bedürfnis nach Entspannung und Unterhaltung brachten die Jugendlichen den Heimen eine charakteristische "Konsumhaltung" entgegen. Sie wollten "etwas geboten" bekommen. Darunter litt insbesondere ihre Mitwirkung an der Mitbestimmung im Heim - ein Ziel, das bei der Gründung der GYA-Heime im Vordergrund gestanden hatte, in den Gautinger Beschlüssen jedoch nur noch im repressiven Sinne erwähnt wird (der Jugendliche soll einsehen, daß mit neuen Rechten auch neue Pflichten verbunden sind). Später, vor allem seit der Entstehung der jugendlichen Protestwelle, ist die autoritäre Leitung der Heime von vielen Jugendlichen kritisiert worden. Die Tatsache jedoch, daß die jugendlichen Teilnehmer schließlich kaum noch mitbestimmen konnten, hatte mehrere Ursachen. Einmal waren die Besucher aufgrund der Konsumeinstellung selbst nicht daran interessiert; zweitens ließen - vor allem in Heimen mit kommunalem Träger - die engherzigen

Verwaltungsvorschriften für eine wirkliche Mitbestimmung kaum Raum; und schließlich herrschte unter den Erziehern die schon erklärte Vorstellung einer bloß *exekutiven* Mitbestimmung vor: die Jugendlichen sollten nicht so sehr an den Zielplanungen (was "pädagogisch sinnvoll" sei, könne ja nur der Erzieher wissen) als vielmehr an der optimalen Ausführung dieser Ziele beteiligt werden. Viel entscheidender aber als diese Einzelfaktoren war das gesamtgesellschaftliche Klima in dieser Frage: Man konnte schwerlich erwarten, daß Heimleiter, die in eine straffe Hierarchie eingegliedert waren, und Jugendliche, denen nirgendwo sonst in ihrem Leben Mitbestimmung gestattet war, nun ausgerechnet im Freizeitheim große Begeisterung dafür entwickelten.

4. Der pädagogische Spielraum der Heime war in hohem Maße abhängig auch von der unmittelbaren bürgerlichen Umgebung. Diese war nicht an pädagogischen Problemen und Experimenten interessiert, sondern daran, daß die Jugendlichen sich in ihrer freien Zeit nach Maßstäben der "mittleren Bürgerlichkeit" verhielten: unauffällig und gesittet. Daran in erster Linie scheiterten die Versuche, die "gefährdete" Jugend "von der Straße zu holen". Die Heimleitungen konnten es sich angesichts der bürgerlichen Umgebung gar nicht leisten, solche Jugendlichen, deren Verhalten den bürgerlichen Erwartungen nicht entsprach, zuzulassen. Taten sie es dennoch, so hatten sie entweder mit Schwierigkeiten zu rechnen oder das Heim geriet in einen "schlechten Ruf", der die "anständigen" Eltern dazu bewog, ihren Kindern den Besuch zu verbieten. Im Jahre 1953 waren die meisten Besucher zwar noch Volksschüler und Lehrlinge, von den Heimleitern meist als "gefährdet" bezeichnet. Aber in der Folgezeit wurden die meisten Heime zunehmend monopolisiert von solchen Besuchern, für die sie eigentlich nicht konzipiert waren: von ohnehin gutbehüteten Mittelstandskindern. Die sozial unterprivilegierten Schichten hatten immer weniger Zugang, eine schichtenspezifische Selektion ergab sich auf diese Weise geradezu von selbst, zumal solche Heime immer seltener in Arbeitervierteln gebaut wurden.

5. Ein Problem war lange Zeit auch die Koedukation. Die Gesellschaft der fünfziger Jahre war - unter maßgeblichem Einfluß der Kirchen - außerordentlich prüde. Zwar ging man nicht soweit, getrennte Heime für Mädchen und Jungen einzurichten, aber die Repression war deshalb nicht weniger groß. Entweder öffnete man die Heime an unterschiedlichen Tagen für Jungen

oder Mädchen, oder man versuchte in den Heimen, die Gruppen nach Geschlechtern zu trennen. War ein Heimleiter mutig genug, koedukativ zu arbeiten, so wachte die bürgerliche Umgebung mit Argusaugen darauf, daß keine "Pärchen" sich bildeten ("Pärchen-Bildung" war in jener Zeit ein Alptraum für jeden Jugendpfleger) und auch sonst alles "anständig" zuging.

6. Eine weitere schwerwiegende Behinderung der Arbeit bestand darin, daß die meisten Heime gleichzeitig von Kindern *und* Jugendlichen besucht wurden (1953 waren es 87 von 110). Das hatte praktische Gründe (es fehlten die Mittel, altersspezifische Heime einzurichten, zudem wollte man die Heime auch nachmittags nutzen, weil dann die Jugendlichen nur selten kamen), aber oft auch einen ideologischen: die Heime sollten als Begegnungsstätte für die ganze Gemeinde dienen, also grundsätzlich auch für die Erwachsenen. Denkt man jedoch an die unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen eines 10- und eines 18jährigen, so kann man sich die darin enthaltenen Konflikte mühelos vorstellen.

7. Der Aktionsradius der Heime, d. h. ihr zahlenmäßig erfaßbarer Erfolg, war sehr gering. Nur 21 000 ständige Besucher, die einmal in der Woche das Heim aufsuchten, wurden in den 110 Heimen im Jahre 1953 gezählt.

Fassen wir diese knappe Beschreibung der Probleme zusammen, so können wir sagen: Am Ende der fünfziger Jahre, als sich die skizzierten Trends noch verstärkt hatten, befanden sich die Heime der offenen Tür in einer ähnlichen Krise wie die Jugendverbände auch. Beide waren sie einerseits befangen in den allgemeinen restaurativen politischen und pädagogischen Vorstellungen jener Zeit, beiden war andererseits die ökonomische Entwicklung davongeeilt. Die unmittelbaren Nöte der Startsituation waren überwunden, und die angebliche "Gefährlichkeit" des unkontrollierten Freizeitverhaltens hatte sich als falsch erwiesen. Die empirischen Untersuchungen zeigten im Gegenteil, daß Freizeit und Konsum eher ein Problem für die Alten darstellten als für die Jugend, die sich vielmehr erstaunlich unkompliziert und selbstsicher im System von Freizeit und Konsum bewegte. Nun zeigte sich nicht nur, daß die Jugendarbeit mit ihrer Fürsorgevorstellung, mit der sie am Beginn des Jahrhunderts ihren Ausgang genommen hatte und die sich in der Not der Nachkriegsjahre zu bestätigen schien, eine moderne Jugendarbeit nicht zu konzipieren vermochte; vielmehr waren die differen-

zierten Angebote des kommerziellen Freizeitsystems den jugendpflegerischen in der Regel deutlich überlegen, und zwar subjektiv - im Bewußtsein der Jugendlichen - wie auch objektiv: An ihnen gemessen hatte die Jugendarbeit durchaus den Charakter des Kleinkariert-Rückständigen. Sie war trotz aller scheinbar positiven Zielsetzungen eine lediglich "negative Pädagogik" geblieben.

Es waren schließlich vor allem zwei Autoren, die zu Beginn der sechziger Jahre die Entwicklung eines neuen pädagogischen Konzeptes für die Heime der offenen Tür entscheidend beeinflussten: Lutz Rössner und C. Wolfgang Müller. Beide verfügten dafür über besonders günstige äußere Voraussetzungen. Rössner war Mitarbeiter in einem experimentierfreudigen Darmstädter Heim der offenen Tür eines privaten Trägers; Müller war Leiter der Jugendgruppenleiterschule "Haus am Rupenhorn" in Berlin, in einem Land also, dessen Aufgeschlossenheit für Probleme der Jugendarbeit damals in Fachkreisen allgemein bekannt war. Im Titel des Buches von Rössner "Jugend in der offenen Tür. Zwischen Chaos und Verartigung" (1962) kommt eine deutliche Kampfansage an die bisher beschriebene Offene-Tür-Arbeit zum Ausdruck. Der Verfasser hat in späteren Veröffentlichungen seine Erfahrungen und Einsichten weiter entwickelt (1965; 1967), wir konzentrieren uns hier jedoch auf seine erste Schrift, da es uns nicht um die Würdigung eines Autors im ganzen geht, sondern lediglich darum, seinen neuen Ansatz zu beschreiben. Dieser läßt sich in folgenden wichtigen Punkten zusammenfassen:

1. Rössner nimmt den Begriff "offene Tür" wörtlich: Jeder kann kommen und gehen, wann er will, ohne dafür in irgendeiner Form sozial diskriminiert zu werden (auch nicht durch den Vorwurf der "Bindungslosigkeit"). Dies hat zur Folge, daß die Gruppen zunächst wenig strukturiert sind, weil die Fluktuation der Mitglieder groß und die Kontinuität ihrer Mitarbeit gering ist. Zu Beginn ihres Entstehens ist eine solche Gruppe "chaotisch" strukturiert, in "Unordnung". Rössners Leitfrage ist: "Wie kommen die Jugendlichen aus dem Chaos oder der Unordnung in die Ordnung, ohne der Verartigung anheimzufallen?" (S. 101). Wie kann also eine pädagogisch motivierte Disziplinierung vermieden werden, die den Bedürfnissen und Interessen der in das Heim kommenden Jugendlichen gewaltsam übergestülpt wird?

2. Nicht bestimmte, vom Erzieher vorher geplante Ziele bilden den Mittelpunkt der Arbeit, sondern die grundsätzlich unplanbaren Bedürfnisse, Interessen und Konflikte der Jugendlichen selbst, so wie sie sich in den Gruppen mehr oder weniger spontan artikulieren. Das Programm ist gleichsam die Gruppe selbst. Auf weittragende Zielformulierungen, wie sie die Gautinger Beschlüsse enthielten, wird daher bei Rössner von vornherein verzichtet.

3. Das zumindest vordergründig artikuliert Bedürfnis der Jugendlichen ist das Tanzen. Es dient nicht nur der erotischen Annäherung, sondern symbolisiert darüber hinaus eine ganze Reihe von persönlichen Bedürfnissen, insbesondere nach Entkrampfung und Entlastung vom Druck des alltäglichen Rollenverhaltens (in Betrieb, Schule und auch im Elternhaus). Gerade die "wilden" Tänze der Rock'n-Roll-Zeit vermögen eine solche Befreiung zu bewirken. Das Tanzbedürfnis ist also ein psychologisches Vehikel für eine ganze Reihe von seelischen und kommunikativen Bedürfnissen, die durch das Tanzen freigesetzt werden können. Dieser Frage ist Rössner später in einer eigenen Arbeit mit dem Titel "Jugend im Erziehungsbereich des Tanzes" (1965) noch genauer nachgegangen.

4. Die erotisch-emotionale Dimension des Tanzes wird offen bejaht, wenn auch von heute aus gesehen mit Einschränkungen, wie sie vor Beginn der Sex-Welle für jeden Pädagogen zur Erhaltung seiner beruflichen Existenz nötig waren. Aber die "Pärchen" waren nicht mehr verpönt und vorsichtige Äußerungen von Zärtlichkeit wie "Händchen-Halten" nicht mehr diskriminiert.

5. Die bisher gültige Dominanz der kleinen, überschaubaren Gruppe wurde außer Kraft gesetzt; auch der großen, in sich wenig strukturierten Gruppe wurde eine eigentümliche pädagogische Bedeutung zuerkannt. Es erschien "notwendig, von dem Tabu der intimen Kleingruppe abzugehen" (S. 98).

"Es ist - entgegen der gruppenpädagogischen Theorie - einfach eine Tatsache, ... daß eine nichtorganisierte, das 'Organisieren' ihrer Gemeinschaft selbst besorgende und eine bis dahin hauptsächlich streunende Jugend eine Gruppengröße anstrebt, die der Dimension ihrer Nöte, ihrer Anliegen entspricht. Diese Jugend widersprach der 'Überschaubarkeit' der Kleingruppe, sie wollte weder überschaut noch angeschaut werden, ja sie wollte sich gerade vor dem pädagogischen Blickstrahl in die Anonymität retten. In der großen Gruppe kann der einzelne untertauchen, der vor den Mädchen unsichere Junge, das vor den Jungen unsichere Mädchen kann sich unauffällig in den eigenen

Kreis zurückziehen, bis die nötige Sicherheit gewonnen ist, um den Blicken der anderen standzuhalten. Bis man als Jugendlicher den Blicken des geübten Pädagogen standhalten kann, bedarf es langer Zeit. In der großen Gruppe können sich die Jugendlichen zurückziehen, und es können sich auch die Pädagogen zurückziehen, wenn sie meinen, daß der Jugendliche ihren Blick nicht erträgt. In der großen Tanzgemeinschaft geht auch der Erwachsene unter; wenn er tanzt, gehört er zu einem der vielen Tanzpaare und ragt nicht mehr in erwachsener Größe unangenehm auffällig hervor. Die Anonymität wird gesucht, also gestatte man die Anonymität; die Anonymität entlastet, in der Entlastung liegt aber die Hilfe" (S. 98 f.).

6. Die Rolle des Erziehers wird neu definiert in einer so verstandenen Gruppensituation. Sein Führungsanspruch wird zurückgenommen zugunsten einer Rolle, die man am ehesten als die des "erfahrenen Partners" bezeichnen könnte:

"In den offenen Jugendgruppen soll der Erwachsene der bleiben, der er ist. Er soll nicht etwa zu rauchen anfangen aus der Befürchtung heraus, die Jugendlichen könnten einen Nichtraucher verlachen. Er soll aber auch, wenn er es gerne tut, sein Bier in der von ihm für richtig gehaltenen Menge weitertrinken, ohne die Befürchtung zu hegen, er sei sodann kein 'gutes Vorbild' mehr. Er soll seine 'Schwächen' zugeben, aber er soll auch seine 'veralteten' Grundsätze verteidigen. Eine gewisse Jugendlichkeit ist immer vonnöten (tanzen muß man können), aber der Alte soll nicht als eine belustigende Karikatur des vergangenen Jugendlichen auftreten Wenn ein Mensch sich ärgert, sagt er das, der Pädagoge sollte auch in dieser Hinsicht kein Verdrängungskünstler sein. Wenn dem Pädagogen das Kleid oder die Frisur oder was sonst an einem weiblichen Gruppenmitglied gefällt und er möchte ihm gern ein Kompliment machen, dann soll er das tun; zum einen sind die Mädchen dafür empfänglich, zum anderen ist der Pädagoge nicht dazu da, erotische Stauräume aufzurichten Der Pädagoge muß sich behaupten, ja er muß sich soweit behaupten, daß er auch einmal in Gegensatz zu den Jugendlichen tritt Wie er seine Meinungen und Ansichten behalten, seine Emotionen nicht verdecken soll, so soll er die Meinungen, Ansichten und Emotionen der Jugendlichen gelten lassen, aber nicht vor ihnen zurückweichen, nicht den großen 'Nachgebenden' spielen. Diese Rolle hält er ohnehin nicht durch, und eines Tages würde seine Unehrlichkeit offenbar, und er wäre nicht mehr 'in Ordnung'" (S. 100 f.).

7. Noch in einer weiteren Hinsicht ändert sich die Rolle des Erziehers: Um die nun recht kompliziert gewordenen Gruppen-Interaktionen richtig verstehen und sich in ihnen zielgerichtet verhalten zu können, bedarf er der Hilfe von Kollegen; Offene-Tür-Arbeit im Sinne von Rössner ist nur denkbar als Teamarbeit, die ein schnelles "feed-back", eine Kontrolle des Erziehers also, garantiert.

Wir haben Rössner hier so ausführlich zitiert, weil sich aus den von ihm beschriebenen Details negativ ebenso detailliert die herrschenden Auffassungen ablesen lassen, gegen die er sich wendet.

Unabhängig von der Arbeit Rössners in Darmstadt, aber fast zur gleichen Zeit, wurde die Arbeit der Freizeitstätten in Berlin einer kritischen Prüfung unterzogen. Motor war dabei das von C. Wolfgang Müller geleitete "Haus am Rupenhorn" in Berlin. Ausgehend von der allgemeinen Erfahrung, die schon die Offene-Tür-Untersuchung von 1955 belegt hatte, daß zwischen den Erwartungen der Heimleitung und denen der jugendlichen Besucher durchweg eine hohe Diskrepanz festzustellen war, versuchte man dort, die Gründe dafür durch eine wissenschaftliche Untersuchung zu ermitteln. Die Untersuchung bestätigte diese "Kluft zwischen den Ansprüchen der Jugendlichen und den pädagogischen Vorstellungen der Erwachsenenwelt":

"Die Erwachsenen und insbesondere die erwachsenen Pädagogen sehen im Jugendfreizeitheim häufig einen Ort mehr oder weniger formeller Gruppenarbeit mit allgemeinbildender Zielsetzung.

Diese Vorstellung ist arbeitsorientiert, gemeinschaftsorientiert und leistungsorientiert. Sie überträgt Verhaltens- und Leistungsnormen der Arbeitswelt auf die Freizeit.

Die Jugendlichen sehen im Jugendfreizeitheim häufig einen Ort informeller Geselligkeit, ein geselliges Kommunikationszentrum, wie es die moderne englische Jugendpflege bezeichnen würde (social-communication-centre). Die Vorstellungen der Jugendlichen sind freizeitorientiert, geselligkeitsorientiert und spielorientiert. Die Jugendlichen suchen sich im Freizeitheim offensichtlich deutlich von den Verhaltens- und Leistungsnormen der Arbeitswelt abzugrenzen und begreifen die Freizeit als einen eigenständigen Raum, der nicht dem Gesetz der Erwachsenen gehorchen muß" (Wozu dient ein Freizeitheim ...? 1962, S. 20).

Im Unterschied zu Rössner, der als Psychologe in erster Linie nach der psychologischen Bedeutung fragte, die die bis dahin in der Jugendarbeit unterdrückten Wünsche der Jugendlichen (nach modernen Tänzen, nach Unterhaltung und nach erotischer Annäherung) haben könnten, geht Müller bei seiner Interpretation dieser Diskrepanz vom Freizeitcharakter der modernen Gesellschaft aus. Im Unterschied zu den Erwachsenen, die in der Freizeit die Arbeitshaltungen durch Angebote "sinnvoller Freizeitbeschäftigungen" wiederholen wollten, haben Jugendliche das Bedürfnis, Versagungen am Arbeitsplatz (einschließlich Schule) zu kompensieren, also gerade solche Bedürfnisse und Wünsche sich zu erfüllen, die ihnen dort versagt bleiben. In späteren Ar-

beiten hat Müller diesen theoretischen Ansatz weiter verfolgt und zu präzisieren versucht (1965). In seinem Beitrag zu dem schon genannten Buch "Was ist Jugendarbeit?" grenzt er die Jugendverbandsarbeit von der Arbeit der Freizeitstätten durch den Hinweis ab, in jener dominierten die *Inhalte*, die von den sich als Repräsentanten der pluralistischen Gesellschaft verstehenden Verbandsspitzen an die Jugendlichen herangetragen würden, während in dieser die Jugendlichen selbst zum Thema würden. Es könne "nur einen Gegenstand geben, der es wert wäre, im Zentrum moderner Jugendarbeit zu stehen: die *an dieser Jugendarbeit teilnehmenden jungen Leute selbst*" (S. 19). Die Jugendlichen können ihre Freizeitbedürfnisse erst im Rahmen der in den Freizeitstätten ermöglichten Kommunikationen artikulieren; dafür sei ein möglichst umfassendes und flexibles Programmangebot erforderlich, das jedoch den Jugendlichen nicht aufgezwungen werden dürfe, sondern ihnen als Kunden eine wirkliche Auswahl gestatten müsse. Das "Was" sei dabei gleichgültig, es komme in erster Linie auf das "Wie" an: Nicht die Umfunktionierung jugendlicher Wünsche in angeblich wertvollere dürfe das Ziel sein, sondern ihre "Kultivierung". So wird "Stil" zum zentralen Begriff im Rahmen der in der Jugendarbeit möglichen Kommunikationen. "Kommunikation zielt auf das Insgesamt aller zwischenmenschlichen Beziehungen junger Leute mit ihrer Umwelt, seien sie verbaler oder nicht-verbaler Art, Stil meint die definierbare und meßbare Qualität dieser Kommunikation" (S. 35).

Die Ergebnisse der genannten Berliner Untersuchung von 1962 führten die Autoren dazu, die "Gautinger Beschlüsse" zu revidieren. Sie stellten diesen ihre eigenen Thesen gegenüber:

1. Gegen die Gautinger These, das Heim müsse die soziale Struktur der Nachbarschaft widerspiegeln: "Diese theoretische Forderung wird sich in der Praxis selten realisieren lassen. Das Freizeitheim sollte jedoch versuchen, nicht nur eine gesellschaftliche Schicht anzusprechen. Spezielle Angebote sollten jedem einzelnen Freizeitheim einen besonderen Charakter und eine besondere Anziehungskraft verleihen (marginal-differentiation). Standardisierung und Einförmigkeit sind der Ruin jeglicher Heimarbeit".
2. Gegen das Ziel "Gemeinschaftserlebnis": "Das Freizeitheim ist ein geselliges Kommunikationszentrum. Die verschiedenen Formen der Gesellung stehen gleichberechtigt nebeneinander. Das Gemeinschaftserlebnis gibt es nur als Ideologie. Das Freizeitheim ist ein Teil der Welt der Erwachsenen, zeichnet sich jedoch durch erhöhte Mobilität und Flexibilität der Angebote und durch eine vergleichsweise autoritätsarme Atmosphäre aus".

3. Zum staatsbürgerlichen Erziehungswert der Heime: "Das entscheidende Recht des Jugendlichen im Freizeithaus besteht darin, als ernst zu nehmender, gleichberechtigter Partner anerkannt zu werden. Dieses Recht wird lediglich dort eingeschränkt, wo es die gleichen Rechte anderer Jugendlicher beschneidet. Ob diese Erkenntnis die Grundlage für die staats- und mitbürgerliche Erziehung bildet, hängt nicht vom Freizeithaus, sondern von der Gesamtgesellschaft ab".

4. Zur Gruppenbindung der Jugendlichen: "Im Freizeithaus stehen die verschiedenen Gesellungsformen wertfrei nebeneinander. Zielorientierte und sozialorientierte Gruppen der Jugendverbände haben hier ebenso ihren Platz wie spontane Gruppierungen und Clubs. Aber auch der sogenannte Einzelbesucher ist im Freizeithaus willkommen. Sein Wert kann nicht allein an seiner Bereitschaft gemessen werden, sich einer der im Haus bestehenden Gruppen anzuschließen".

5. Zur weltanschaulichen und politischen Abstinenz der Heime: "Das Jugendfreizeithaus sollte dem Jugendlichen auch Ideen auf den Gebieten der Religion und der Politik anbieten und sollte den Jugendlichen ermutigen, auf diesen Gebieten einen eigenen Standpunkt zu beziehen. Jede einseitige Beeinflussung der Jugendlichen im Freizeithaus muß allerdings vermieden werden. Sie widerspricht den Prinzipien partnerschaftlicher Erziehung und degradiert den Hausbesucher zum 'manipulierbaren Menschenmaterial'" (S. 21).

Noch eine weitere wichtige Schlußfolgerung bot sich an. Wenn durch Stil kultivierte Kommunikation der zentrale Inhalt der Jugendfreizeitstätten ist, dann mußte die Einrichtung der Räume entsprechend geplant werden. Das Interesse an der pädagogischen Relevanz der Architektur war dabei nur allzu verständlich. Nach dem Kriege hatte man aus finanziellen Gründen äußerst primitiv bauen müssen; später hatte kommunaler Ehrgeiz oft zwar teure, aber von den pädagogischen Bedürfnissen her unzweckmäßige Häuser entstehen lassen. Aufgrund der Untersuchung und des theoretischen Konzeptes von Müller und seinen Mitarbeitern war es nun möglich, die Funktionen genauer zu bestimmen, denen die Architektur im ganzen zu dienen hatte (S.22).

Der verhältnismäßig gut überschaubare Bereich einer Jugendfreizeitstätte eignet sich überhaupt vorzüglich dazu, die Gesamtheit der pädagogischen Bedingungsfaktoren zum Gegenstand pädagogischer Felduntersuchungen zu machen. So arbeiteten Christl Bals (1962), Willi Erl (1968) und Hans Rüdiger (1970) in ihren Untersuchungen eine Reihe weiterer didaktisch relevanter Zusammenhänge heraus. Die didaktische Relevanz der nicht unmittelbar personal bestimmten Faktoren (Organisationsform, Architektur usw.) als allgemeines pädagogisches Problem entdeckt zu haben, ist ein besonderes Verdienst der praktischen Ar-

beit der Jugendfreizeitstätten und ihrer wissenschaftlichen Erforschung.

Den Intentionen Rössners und Müllers war gemeinsam, daß sie den Akzent von den von Erwachsenen bestimmten pädagogischen Inhalten auf die konkreten, vorfindbaren Bedürfnisse der Jugendlichen hin verlagerten. Kritisch kann dagegen angemerkt werden, daß sie diese Bedürfnisse noch nicht als gesellschaftlich produzierte problematisierten. Ihre Stoßrichtung zielte in erster Linie dahin, die Partei der Jugendlichen gegen die "falschen" Erwartungen ihrer Erzieher zu ergreifen. Verhältnismäßig unkritisch paktierten sie auf diese Weise für denjenigen mechanischen gesellschaftlichen Fortschritt, der die Versagungen und Unterdrückungen im Arbeits- und Schulsektor hinnahm und als Entlastung dafür den empirisch vorfindbaren Freizeitwünschen der Jugendlichen entgegenkam. Man kann auch sagen: Sie spielten die bessere gesellschaftliche Angepaßtheit der Jugendlichen gegen die schlechtere ihrer erwachsenen Partner aus.

Die eben skizzierten Konzeptionen gaben jedoch ohnehin nicht die allgemeine Realität der Heime wieder. Das zeigten die großangelegten empirischen Untersuchungen von Grauer (1973) und Lüdtkke (1972), deren Ergebnisse zwar erst 1972 und 1973 veröffentlicht wurden, deren Material aber aus dem Jahre 1966 stammt. Folgende ihrer Ergebnisse sind in unserem Zusammenhang interessant:

1. Die schon in der AGJJ-Untersuchung von 1953 aufgewiesenen Mängel bestehen im wesentlichen auch 1966 noch: Immer noch ist z. B. die berufliche Situation und Qualifikation des Personals unbefriedigend; der Wirkungsradius der Heime ist gering, ihre Kapazität wird nur teilweise genutzt. Das Programm ist relativ undifferenziert, so daß es keinem Interesse bzw. Bedürfnis voll gerecht werden kann; die Heime haben wenig Kontakt zur Außenwelt.
2. Die bauliche Anlage ist meistens von der Erwartung geprägt, daß die Jugendlichen sich kleingruppenhaften Gemeinschaften und leistungsbetonten Arbeitsgemeinschaften zuwenden. Es herrscht "ein erhebliches Defizit an Geselligkeitskomfort: Statt der von sozialpädagogischen Experten geforderten reizvollen, wohnlichen und originellen Klubatmosphäre sind Sauberkeit, Schlichtheit, Stabilität und Nüchternheit die leitenden Gesichtspunkte der Ausgestaltung" (Grauer, S. 259), so daß die Heime eher "geselligkeits-, vergnügungs- und konsumfeindlich" wirken (S. 260). Dem widerspricht nicht, daß die neugebauten Heime

im allgemeinen technisch perfekter und großzügiger ausgestattet sind (S. 263).

3. Die Angebotsstruktur besteht immer noch im wesentlichen aus zwei Dimensionen: Spielraum für unverbindliche Aktivitäten einerseits und Leistungs- und Bildungsangebote für strukturierte Gruppen andererseits. Schon wegen des Personalmangels können die Heime die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen kaum verändern, die Jugendlichen tun in Heimen im wesentlichen das, was sie außerhalb des Heimes auch tun würden. Dies wirft die Frage nach dem pädagogischen Sinn der Heime auf:

"In der Mehrzahl der Heime und besonders in den für Unterhaltung und Geselligkeit vorgesehenen Räumen werden Verhaltensansprüche und Verbindlichkeiten zwar kaum noch sichtbar, sie gewähren der Informalität des jugendlichen Gruppenlebens, den spontanen Aktivitätswünschen, wechselnden Moden und Statussymbolen einen so weiten Raum, daß sich diese Heime von den Angeboten und Produkten der Unterhaltungsindustrie kaum noch unterscheiden - es sei denn durch die insgesamt geringere Attraktivität und Variabilität, die Anspruchslosigkeit und geringere Modernität der Ausstattung. Da in diesen Heimen aber die rationale Auseinandersetzung mit den Angeboten und die Anstöße zu reflektierten Erfahrungen ausbleiben, was durch die Zahl und Qualifikation des Personals zwangsläufig bedingt ist, stellt sich die Frage, was diese Einrichtungen überhaupt noch als Erziehungseinrichtungen auszeichnet. Zweifellos gehen auch von einem solchen Arrangement verhaltensprägende Wirkungen aus, diese verstärken jedoch eher - ganz entgegen den Intentionen "sinnvoller Freizeitgestaltung" - die Anpassung an die Produkte und Inhalte der Freizeitindustrie, freilich auf einer Ebene, die unterhalb der Standards der Erwachsenenwelt und der kommerziellen Angebote liegt".

Die Politisierung der jungen Generation Ende der sechziger Jahre durch die Studentenbewegung ergriff auch die Arbeit der Freizeitheime. Es kam an vielen Orten zu erheblichen Konflikten zwischen der Verwaltung der Heime und jugendlichen Besuchern über Fragen der Mitbestimmung an der Leitung wie über Aktivitäten in den Heimen selbst. Die inhaltlichen Konflikte ergaben sich vor allem daraus, daß politisch engagierte Gruppen sich mit den zur Verfügung gestellten kompensatorischen Möglichkeiten der Freizeitverbringung nicht mehr zufrieden gaben, die Freizeitheime vielmehr als eine Basis benutzten, um Demonstrationen sowie Aktionen in Schulen und Betrieben vorzubereiten und zu diskutieren, bzw. dazu, in diesen Heimen selbst die Konflikte auf die Spitze zu treiben, um deren jugendpolitische Rückständigkeit so zu "entlarven". Dabei zeigte

sich, wie unflexibel die Verwaltungs- und Betriebsstruktur der Heime tatsächlich war. Vor allem bei kommunalen Heimen führten politisch mißliebige Äußerungen oder Aktionen schnell dazu, daß die jeweils regierenden politischen Parteien damit vom parteipolitischen Gegner identifiziert werden konnten. Andererseits gab es einen Widerspruch zwischen den persönlichen Verantwortungsstrukturen vom Heimleiter hin bis zur lokalen Administration einerseits, während andererseits die politischen Gruppen keine vergleichbare Verantwortlichkeit zu übernehmen hatten. Um hier zu einem für alle Beteiligten tragbaren Kompromiß zu kommen, formulierte auf dem 4. Deutschen Jugendhilfetag in Nürnberg 1970 eine dort eingesetzte Kommission folgenden Text:

"...

2. Einige Intentionen und Kriterien

Ziel aller pädagogischen Bemühungen muß die Emanzipation des jungen Menschen sein. Dies bedeutet, fähig zu werden, die gesellschaftlichen Zusammenhänge zu erkennen, die Gesellschaft durch Partizipation (Mitwirken, Mitdenken, Mitbestimmen, Mitverantworten) zu gestalten und zur aktiven Veränderung ihrer Struktur beizutragen.

Die verschiedenen Erziehungsinstitutionen (Kindergarten, Schule, Freizeitstätten usw.) sollten diesem Ziel auf unterschiedliche Weise dienen. Die meisten Erziehungsinstitutionen gehen bei der Durchführung ihrer Maßnahmen von einem Zustand noch nicht erreichter Emanzipation aus. Dagegen sollten Freizeitstätten Emanzipation dadurch provozieren, daß sie den jugendlichen Besucher als bereits emanzipiert annehmen und ihm erlauben, mit Freiheit im weitest möglichen Maße zu experimentieren. Auf diese Weise ermöglichen die Freizeitstätten, den Umgang mit der Freiheit der Freizeit zu erlernen.

Deshalb ist eine möglichst große 'Autonomie' für Freizeitstätten zu fordern. Eine 'Fernsteuerung' als Ausdruck für bedingende Faktoren bleibt zwar vorhanden. Jedoch muß einerseits die Grenze zwischen 'Autonomie' und 'Fernsteuerung' zunehmend weiter aus der Freizeitstätte herausverlagert werden, andererseits muß sich der Charakter der 'Fernsteuerung' verändern. Die Momente einer Fernsteuerung (z. B. Auffassung der Freizeiterzieher, Konzept des Trägers, Richtlinien des Staates, öffentliche Meinung der Gesellschaft) sollten insbesondere für Freizeitstätten diskutierbar und unter Umständen rasch veränderbar sein. Die Freizeitstätten müssen daher den Jugendlichen die Struktur der vorhandenen Fernsteuerungsmechanismen transparent machen, und sie sollen eine aktive Mitwirkung der Jugendlichen an den Veränderungen der Gesellschaft ermöglichen. Angesichts einer zunehmenden Selbstverwaltung der Jugendlichen in den Freizeitstätten erhalten die diesen Stätten assoziierten Personen und Institutionen in steigendem Maße einen Servicecharakter (z. B. Beratung).

59

Daneben haben Freizeitstätten nach wie vor auch Hilfsfunktionen zu erfüllen, die nur indirekt mit der Emanzipation des jungen Menschen zusammenhängen. Deshalb erfüllen Freizeitstätten insgesamt

1. prophylaktische Funktionen,
2. soziale Hilfsfunktionen,
3. Bildungsfunktionen,
4. Freizeitfunktionen.

Diese vier Funktionen schließen sich weder gegenseitig aus, noch sind sie miteinander deckungsgleich. Sie markieren vielmehr verschiedene Bereiche sozialpädagogischer Möglichkeiten. Auf den 'Freizeitfunktionen', die sich aus dem Gedanken bereits erreichter Emanzipation ergeben, liegt für Freizeitstätten jedoch der Hauptakzent. Sie weisen den übrigen Funktionen die Richtung.

Es zeigen sich unterschiedliche Beziehungsverhältnisse zwischen Jugendlichen und Freizeitstätten. Ein Teil der Jugendlichen wird weiterhin durch Freizeitstätten, die einen traditionellen Charakter nach Art, Führung und Ausstattung tragen, befriedigt. Daneben aber haben sich Gruppen junger Menschen gebildet, die in Ausstattung und Führungsweise neu strukturierte Freizeitstätten verlangen. Diese Freizeitstätten müssen verschiedenen Faktoren Rechnung tragen, dem veränderten Anspruchsniveau, neuartigen Interessenausrichtungen und/oder einem Selbstverständnis der Jugendlichen, das die gesellschaftliche Integration in der bisher vorgegebenen Form ablehnt.

Die gesamte Variationsbreite praktischer Arbeit hat sich nach folgenden Kriterien auszurichten:

- 2.1 Orientierung an den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten der Kinder, Jugendlichen, Erwachsenen und pädagogischen Mitarbeiter.
- 2.2 Das jeweilige Interesse bestimmt die ihm zukommende Sozial- und Arbeitsform (einzelne, Klein- und Großgruppen).
- 2.3 Die Verwirklichung dieser Interessen bedingt mobile Möglichkeiten personeller und räumlicher Art sowie eine permanente Sinnüberprüfung der Inhalte.
- 2.4 Das Programm darf politisch und weltanschaulich nicht beeinträchtigt werden und erfährt prinzipiell keine thematische Einschränkung. Es erfordert aber in Aktion und Reflexion eine allmählich einsetzende Transparenz der gesellschaftlichen Zusammenhänge
- 2.5 Das Austragen von Konflikten gehört mit zu den Aufgaben der Freizeitstätten.

3. Struktureller Aspekt und Demokratisierung

Bisher war die Errichtung von Freizeitstätten gemäß der weitgehend verbreiteten Planlosigkeit in der Bundesrepublik häufig ein Produkt 'glücklicher' Umstände: Irgendwo gab es noch ein zu bebauendes Grundstück. Irgendwann besann sich eine Gruppe von Verantwortlichen, daß es auch Jugendliche gibt, und irgendwie wurde dann ein Haus konzipiert, das das Ansehen der Stadt oder des Verbandes mehren konnte. Nach der Grundsteinlegung schwand das öffentliche Interesse und wurde erst bei unerwünschten Aktionen und Verhaltensweisen Jugendlicher hellwach.

Sanktionen bis hin zur Schließung von Häusern waren dann nicht selten (z. B. das Jugendzentrum Erlangen; das Jugendhaus Bonames/ Frankfurt; der Jugendclub Ca ira, Berlin; das Haus der Jugend, Ludwigshafen).

Freizeitstätten sind nur dort sinnvoll, wo sie in einem sozialen Gesamtgefüge stehen. Ihre Funktion bestimmt sich in Wechselbeziehung mit anderen Einrichtungen von Erziehung und Bildung, Erholung und Unterhaltung. Das heißt u. a.:

3.1 Freizeiteinrichtungen müssen sorgfältig als Teil einer umfassenden Sozialplanung geplant sein. In diese Planung müssen sowohl pädagogische Jugendfreizeitstätten als auch kommerzielle Freizeitunternehmen sowie weitere Maßnahmen und Einrichtungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene einbezogen werden. Insgesamt ist als Ziel ein Netz von Freizeiteinrichtungen anzustreben.

3.2 Die der Planung zugrunde liegenden Daten müssen mit wissenschaftlicher Akribie ermittelt werden. Die wechselseitige Abhängigkeit von Sozialplanungen mit anderen Teilplanungen (Wirtschafts-, Verkehrs-, Gesundheitsplanungen) und Planungsfaktoren (wie Entwicklung, Schichtung, Altersstruktur der Bevölkerung) muß gesichert sein. Die Freizeitstätten stehen in einem Verbund von Teilplänen und erhalten von da ihren Rang.

3.3 Freizeitmaßnahmen müssen mehr gesellschaftsbezogen, bereits in ihrer Planungsphase transparent und demokratisch kontrolliert werden. Bei der städtebaulichen und architektonischen Planung von Freizeitstätten sind daher die potentiellen Besucher bereits angemessen zu beteiligen. Planungsgremien sollten in etwa zu gleichen Anteilen aus Vertretern der möglichen Besucher, der Träger, der Pädagogen, der Architekten und mit Fachleuten der befaßten Behörde besetzt werden. Die Sitzungen sollten öffentlich sein.

3.4 Der Aspekt der Mobilität ist für die Planung stärker als bisher zu berücksichtigen. Das bedeutet:

3.41 Eine Starrheit sowohl in der Führung als auch in der administrativen Zuordnung von Freizeitstätten widerspricht der Mobilität unserer Gesellschaft insgesamt. Insbesondere erschwert sie die Mobilität innerhalb der Freizeitstätte.

3.42 Zur Mobilität gehört auch die Variabilität von Räumen. Es sind ungestaltete Räume und Freiflächen zu belassen und so Gestaltbarkeit zu gewährleisten.

3.5 Die Häuser sind den Möglichkeiten und Erfordernissen ihrer Standorte entsprechend auszustatten. Im Zentrum werden Häuser mit 'Citycharakter' ohne größere Freiflächen, an Randgebieten werden Häuser mit 'Nachbarschaftscharakter' und größeren Freiflächen errichtet werden können.

3.6 Nach Interessenschwerpunkten sollten Freizeitstätten sowohl als Mehrzweckeinrichtungen als auch als Spezialeinrichtungen (für besondere Interessengebiete und/oder bestimmte Gruppierungen) geschaffen werden. Für kurzzeitige Bedürfnisse, z. B. für die Unterbringung einer Rocker-Bande, sollte in verstärktem Maße auch der Weg einer kurzfristigen Anmietung von Räumen beschritten werden. Der Mut zu Provisorien ist zu stärken. Funktionslos gewordene Freizeitstätten sollten geschlossen oder evtl. durch Spezialisierung einem neuen Zweck

zugeführt werden. Ein statischer 'Gebäudeglaube' ist zu überwinden.

3.7 Die Funktion der Träger hat sich vorwiegend auf die Mittelbeschaffung und die wirtschaftliche Führung der Freizeitstätten zu beschränken. Die Verwendung der Mittel ist offenzulegen. Der Träger muß wertende Vorentscheidungen weitgehend zurückhalten. Nur bei konkreten Fragen hat der Träger seine Wertungen als mögliche Antworten den Jugendlichen anzubieten und in die Diskussion der Gremien einzubringen.

3.8 Es erhebt sich die Frage, ob es nicht nützlicher sei, ein System von Angeboten zu entwickeln, das sowohl den Aktivitäten der Jugendlichen als auch den Interessen des Gemeinwesens entspricht, statt nur für Jugendliche reservierte Bauten zu erstellen" (zit. nach "Mitteilungen der AGJJ", Dezember 1970, S. 31 ff.).

Anfang der siebziger Jahre entstand dann in deutlicher Distanz zu den traditionellen Freizeitstätten eine "Jugendzentrumsbewegung", die "selbstverwaltete Jugendzentren" vor allem auch in Kleinstädten und ländlichen Gebieten forderte. Gerade hier - die meisten Freizeitheime befinden sich in Großstädten - waren und sind die nicht kommerziellen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, vor allem Möglichkeiten zur Geselligkeit, relativ begrenzt. Aber die meisten Versuche dieser Art scheiterten nach kurzer Zeit. Die Initiativgruppen, die in der lokalen Öffentlichkeit die Bereitstellung von geeigneten Räumen forderten, hatten meist ihre Energie verbraucht, wenn sie ihre Forderungen erfüllt sahen und das Zentrum "betriebsbereit" war. Dann zeigte sich nämlich, daß das nun selbstbestimmbare Programm dieselbe Leere aufwies wie das übrige Freizeitleben auch.

An die Jugendzentrumsbewegung knüpften sich viele, nicht zuletzt auch politische Hoffnungen, und manche Jugendorganisationen wie die Jungsozialisten und der Bund deutscher Pfadfinder (BDP) hatten sie deshalb unterstützt. Man hoffte z. B., daß in diesen Zentren politisches Selbstbewußtsein und politische Kritik sich entfalten, Jugendliche ihre Bedürfnisse entdecken und kreativ gestalten könnten. Vertreter der "antikapitalistischen Jugendarbeit" sahen im Kampf um die Jugendzentren und in ihren Aktivitäten sogar eine Möglichkeit zur Herausbildung von "Klassenbewußtsein". Gerade wegen solcher Hoffnungen lohnen sich Überlegungen über die Gründe des Scheiterns.

1. In manchen Fällen haben radikale Gruppen versucht, den Kampf um Jugendzentren nur zum Anlaß zu nehmen für die Inszenierung von öffentlichen Konflikten, in denen das gesellschaftliche "System" "entlarvt" werden sollte. Dies geschah vor allem dadurch, daß unerreichbare Forderungen gestellt wurden.

Das Ziel war hier gar nicht, ein Jugendzentrum unter halbwegs annehmbaren Bedingungen zu bekommen.

2. In den meisten Fällen jedoch zeigte sich, daß die Initiativen zur "Selbstbestimmung" von einer kleinen Minderheit ausgingen, daß die Mehrheit der Jugendlichen gar nicht bereit war und auch nicht das Bedürfnis hatte, in ihrer freien Zeit die praktische und alltägliche Mitverantwortung für die Gestaltung eines solchen Zentrums regelmäßig zu übernehmen. Zwischen dieser Mehrheit und den Initiativgruppen gab es nach einiger Zeit oft ähnliche "autoritäre" Beziehungen wie früher zwischen Heimleitung und Besuchern. Gerade im Falle der Jugendzentren hat sich gezeigt, wie sehr ein in den Medien und von Teilen der Erziehungswissenschaft verbreitetes "Jugendbild" der Realität widersprach. D. Grösch und K. Del Tedesco haben in einem Beitrag mit dem bezeichnenden Titel "Die Krise der Jugendzentren ist die Krise ihrer Theoretiker" (1976) sich mit solchen Erwartungen kritisch auseinandergesetzt - vor allem auch mit den Versuchen, jugendliche Verhaltensäußerungen und Aktivitäten "theoretisch" so zu "verlängern", daß damit politische Erwartungen der "Theoretiker" plausibel erscheinen können. Dies zeige sich z. B. an der für solche Positionen zentralen Frage, wie man "die Alltagsbedürfnisse der Arbeiterjugendlichen und Jungarbeiter so aufnehmen und organisieren" könne, daß sich "gesellschaftliches Bewußtsein" entwickle. Die Frage aber, wie man diese Bedürfnisse so aufnehmen und organisieren könne, daß sie optimal befriedigt werden, werde von diesen Theoretikern nicht gestellt (S. 361). Aus den in diesem Aufsatz kritisierten Beiträgen wird in der Tat deutlich, daß die Erwartungen, die an die Jugendlichen gerichtet werden, der politischen und professionellen Selbstdefinition der Autoren eher dienen können als der Lösung der Probleme der Jugendlichen: Die jugendlichen Bedürfnisse werden so bestimmt, daß für die eigene politische wie professionelle Identität dabei eine Aufgabe herauspringt. Das ist aber nur eine besondere Form jener pädagogischen "Ausbeutung" des Jugendlichen, der Erzieher jederzeit erliegen können. Derartige "pädagogische Tricks" haben Grösch und Del Tedesco auch im Detail einigen Autoren nachgewiesen.

3. Wenn von Jugendlichen in ihrer Freizeit eine regelmäßige Mitverantwortung und Tätigkeit für ein Jugendzentrum erwartet werden soll, dann muß das in irgendeiner Weise für sie lohnend sein; man muß z. B. dabei soziale Anerkennung gewinnen können, oder diese Tätigkeit muß wenigstens Spaß

machen usw. Dafür bestehen gerade bei den Jugendzentren aber wenig Chancen. Öffentliche Aufmerksamkeit kann man allenfalls bei öffentlichen Konflikten erreichen, und das mag das Engagement in der jeweiligen "Kampfphase" erklären. Läuft der Betrieb jedoch "normal", dann gibt es keine öffentliche Aufmerksamkeit und keine von irgendwoher kommende Anerkennung mehr. Dann ist dies schlicht ein Stück alltäglicher sozialer Arbeit. Innerhalb des Zentrums sieht es dann meist so aus, daß die einen den Betrieb organisieren und verantworten, während die anderen sich sozusagen zum sozialen Nulltarif auf deren Kosten amüsieren. Dazu kommt die Erfahrung, daß die meist räumlich recht einfachen Jugendzentren wenig Variationsmöglichkeiten bieten und damit den üblichen, kommerziellen Freizeitmöglichkeiten eher unterlegen sind. Sieht man auf die tatsächlichen Bedürfnisse und Interessen und nicht auf deren ideologische Hypostasierung, so muß man sich zum Beispiel fragen, welchen Wert "Selbstbestimmung" eigentlich noch hat, wenn man einen großen Teil seiner Zeit dafür investieren muß, sich und anderen die rein äußeren Bedingungen der Möglichkeit dafür zu verschaffen.

4. Vielleicht sollte man die Jugendzentrumsbewegung als Teil der allgemeinen Umweltbewegung sehen, in deren Zusammenhang ja auch der "Freizeitwert" des Wohngebietes neu ins Bewußtsein drang. Dann könnte das Defizit an lokalen Freizeitmöglichkeiten als nicht mehr nur jugendspezifisches Problem angesehen werden. Die Entstehung der Jugendzentren wird immer wieder auch dadurch erklärt, daß eine Ursache der Protest der Jugendlichen gegen ihre "Freizeitmisere" sei. So meint etwa Diethelm Damm: "Die Breite der Jugendzentrumsbewegung ist einmal dadurch zu erklären, daß die Freizeitmisere außerordentlich viele Jugendliche betrifft, und daß in dem Kampf um bessere Freizeitbedingungen viele andere Bedürfnisse Jugendlicher eine gewisse Zeit mit eingehen können" (Damm 1975, S. 174). Jedoch vermißt man eine genauere Analyse, worin die "Freizeitmisere" denn eigentlich bestehen soll; denn sowohl vom Angebot her wie auch hinsichtlich der finanziellen Möglichkeiten waren die Freizeitbedingungen Jugendlicher noch nie so gut wie heute. Entweder muß man die Ursachen für die subjektiv empfundene Freizeitmisere bei den Jugendlichen selbst suchen, z. B. in der Unfähigkeit, mit den vorhandenen Möglichkeiten etwas anzufangen, oder in der Freizeitmisere drückt sich etwas ganz anderes aus, was nämlich von der

Umweltbewegung ebenfalls als Problem gesehen wird: Nicht zuletzt unter dem Einfluß der Massenmedien wird die Freizeit vor allem familiär-privat verbracht. "Öffentliche" Freizeittätigkeiten, sei es im Rahmen einer politischen Kultur von Parteien und Verbänden, sei es im Rahmen kommunaler Vereine haben - nimmt man den Sport aus - deutlich abgenommen. Auch die Jugendverbände befinden sich, wie wir sahen, weithin in einer Mitgliederkrise. Nur auf dem Hintergrund dieser Verarmung an öffentlicher Geselligkeit und öffentlicher Freizeittätigkeit, also der Verarmung der kommunalen Kultur, kann man von einer "Freizeitmisere" im allgemeinen und der der Jugendlichen im besonderen reden; denn diese vermeiden gerade familiär-private Freizeittätigkeiten und sind in einem besonderen Maße auf öffentliche Möglichkeiten angewiesen. Ist dieser Zusammenhang richtig gesehen, dann ist aber auch die problemlösende Reichweite von Jugendzentren begrenzt, dann wäre zumindest in vielen Fällen ein übergreifendes Konzept kommunaler Freizeitpolitik, basierend auf differenzierten Leistungsangeboten einerseits und einer verantwortlichen Mitgestaltung durch die Bürger andererseits, naheliegender, als die Jugendlichen in Jugendzentren zu separieren und sie dort mit ihren diffusen Unlustgefühlen und mit ihren Problemen allein zu lassen. Sonst hätte Neidhardt wohl recht, der schon 1967 die Freizeitheime als eine Form der "sekundären Institutionalisierung" bezeichnete. Damit meinte er eine Form der sozialen Kontrolle, deren Aufgabe es ist, "Abweichungstendenzen auf einen als tolerierbar erachteten Umfang einzuschnüren und ihre möglicherweise systemgefährdende Dynamik zu brechen". In den Freizeitheimen nämlich würden subkulturelle Verhaltensweisen toleriert, auch wenn sie den Sitten und Normen der Erwachsenen widersprächen, und es werde "eine ganze Einrichtung dafür auf(geboten), Jugendlichen auch einen etwas außerhalb der Legalität der Erwachsenenengesellschaft liegenden Verhaltensstil zu ermöglichen" (Neidhardt 1967, S. 85 f.).

5. In den Diskussionen über die Jugendzentren stellte sich die Frage nach der Bedeutung institutioneller Vorgaben für Lernprozesse besonders deutlich. Diejenigen politischen Gruppen, die - auch bei den Jugendzentren - möglichst jedes institutionelle Eingebundensein in die Gesamtgesellschaft aus Gründen der politischen Radikalisierung aufheben wollten, warfen in eben diesem Maße die Jugendlichen auf sich selbst und auf ihre Gefühlsstruktur zurück, auf einen Zustand also, der Indoktrinatio-

nen und Manipulationen besondere Chancen gab, andererseits aber eben auch in die gesellschaftliche Isolierung trieb, den Bezug zur gesellschaftlichen Realität behinderte und im Extremfall sogar aufhob. Wo *jede* gesellschaftlich-institutionelle Realität, Regelung und Ordnung als von vornherein feindlich betrachtet werden, bleibt nur richtungsloser und grenzenloser Subjektivismus übrig - im Grunde ein Extremfall von "pädagogischer Provinz". "Selbstbestimmung" im Sinne gerade einer politisch-gesellschaftlichen Kategorie ist hier realitätsgerecht gar nicht mehr möglich, weil "Gesellschaft" ja ausgeblendet wird. Diejenigen Gruppen hingegen, die die institutionellen Bedingungen lediglich reformieren wollten, z. B. zugunsten von mehr Mitbestimmung der Jugendlichen, behielten zumindest im Prinzip die Chance, einerseits sich in solchen Auseinandersetzungen über die widerstrebende Realität aufzuklären, andererseits aber auch zu objektiv wie subjektiv realitätsgerechten Forderungen zu gelangen. Die Forderung z. B., daß die (dafür bezahlten) Personen in der Administration und im Heim gewisse Bedingungen für Selbstbestimmung und Autonomie arrangieren sollen, ist sehr viel eher eine politische, nämlich die gesellschaftlichen Realitäten im Auge behaltende Maßnahme, als alles selbst machen zu wollen und sich damit maßstablos zu übernehmen.

Jugendbildungsstätten

Die eben beschriebenen Jugendfreizeitstätten waren unabhängig von den Jugendverbänden vor allem für die nicht-organisierte Jugend auf lokaler Ebene entstanden. Sie waren ein Kind der englischen und amerikanischen Jugendoffiziere und bis dahin in der deutschen Jugendarbeit so gut wie unbekannt. Auch die in diesem Kapitel zu beschreibenden Jugendbildungsstätten verdanken ihre Gründung der Initiative oder zumindest der Unterstützung dieser ausländischen Experten. Im Unterschied jedoch zu den Freizeitstätten waren die ersten Jugendbildungsstätten - sie nannten sich zunächst "Jugendhöfe" oder "Jugendgruppenleiterschulen" - auf die Arbeit der Jugendverbände bezogen. Mit der Neuorganisation der Jugendarbeit nach dem Kriege ergaben sich zwei Notwendigkeiten: Einmal benötigte man ein überregionales Forum, auf dem man die Neuorganisation der Jugendarbeit nach dem Kriege öffentlich diskutieren konnte; dazu diente insbesondere der im Jahre 1946 gegründete Ju-

gendhof Vlotho. Zweitens benötigte man Ausbildungsstätten für die durchweg ehrenamtlich tätigen Jugendgruppenleiter, und zwar um so mehr, als es nach dem Zusammenbruch des Nazi-Regimes ja in erster Linie um die Einübung demokratischer Gesinnungen und Gewohnheiten ging, für die besondere Schulungs- und Kommunikationsstätten erforderlich waren. Derartige Einrichtungen waren der deutschen Jugendarbeit aus der Tradition nicht bekannt und wurden deshalb mit Hilfe der Besatzungsmächte geschaffen. Mit Ausnahme der französischen Zone, wo die Jugendarbeit nur zögernd und dann zentralistisch reorganisiert wurde, entstanden solche Jugendgruppenleiterschulen bis 1952 in allen westlichen Besatzungszonen. Außer dem schon genannten Jugendhof Vlotho handelte es sich um: Die "Jugendgruppenleiterschule Bündheim" (gegründet 1946), den "Jugendhof Barsbüttel" bei Hamburg (gegründet 1947), den "Jugendhof Steinbach" in der Eifel (gegründet 1947), die "Jugend- und Sportleiterschule Ruit" (gegründet 1947), das "Wannseeheim für Jugendarbeit" in Berlin (gegründet 1948), das "Haus am Rupenhorn" in Berlin (gegründet 1948) und den - schon ausschließlich auf deutsche Initiative zurückgehenden - "Jugendhof Steinkimmen" bei Bremen (gegründet 1952).

Die Aufgaben dieser Einrichtungen, deren Entwicklung Heinz Hermann Schepp (1963) ausführlich beschreibt, ergaben sich also zunächst aus den Re-Education-Bestrebungen der englischen und amerikanischen Besatzungsmächte, die "Multiplikatoren" für die Jugendarbeit ausbilden wollten. Deren Leitgedanken faßt Schepp folgendermaßen zusammen:

- "1. Die Vorstellung, daß der 'gute' Staatsbürger identisch ist mit dem 'aktiven' Staatsbürger, der zur Übernahme politischer Verantwortung bereit und auch befähigt ist, weil ihm der 'Blick auf das Ganze' dazu Einsicht und Kraft gibt.
2. Die Ansicht, daß die Mitwirkung in Gruppen mit intensivem Gemeinschaftsleben (besonders musischen Vereinigungen) die beste Vorbereitung für die aktive Teilnahme am politischen Geschehen ist und
3. die Meinung, daß sich die 'mitbürgerlichen Verhaltensweisen' als solche direkt intendieren lassen (z s. durch 'Begegnung') und daß auf diese Weise entscheidende Willensimpulse für die politische Ordnung wachgerufen werden können" (S. 30).

Mit diesen Intentionen verbanden sich diejenigen der deutschen Partner, die entweder aus der Jugendbewegung kamen und von daher ihre eigenen Vorstellungen mitbrachten oder Angehörige der damaligen "mittleren Generation" waren, die nicht zur Jugendbewegung gehört hatten, aber nun ihre negativen Erfah-

rungen mit dem Faschismus in eine neue Jugendarbeit investieren wollten. Im Unterschied zu den bisher beschriebenen beiden Maßnahmen spielten bei den Jugendhöfen einzelne Persönlichkeiten für das pädagogische Konzept ihrer Häuser eine überragende Rolle - so Klaus von Bismarck in Vlotho und Fritz Wüllenweber in Barsbüttel.

Die deutschen Partner ergänzten das Konzept der Besatzungsmächte vor allem durch die Vorstellung, die Jugendhöfe müßten sich als Plattform für das Gemeinsame der neuen Jugendarbeit anbieten, um die innenpolitische Zersplitterung der Zeit vor 1933 nicht zu wiederholen. Das Gemeinsame über das Trennende zu stellen, war damals ein emotional tief fundiertes Anliegen der Gründer, das sich in Worten wie "Begegnung" und "in Blickverbindung bleiben" ausdrückte. "Das merkwürdige Phänomen der gemeinsamen Ebene quer zu den Trennwänden der Organisationen" nannte es Klaus von Bismarck (Schepp 1963, S. 31).

Wie schon bei den Jugendfreizeitstätten, so kam es auch hier bald zum Konflikt mit den Jugendverbänden. Die Jugendhöfe der britischen Zone waren Einrichtungen der behördlichen Jugendpflege und daher voll - und verhältnismäßig großzügig - finanziert. Die Amerikaner dagegen hatten die Jugendhöfe ihres Bereiches freien Trägern, bürgerlichen Vereinigungen überlassen. Die Jugendverbände befürchteten nun durch die Jugendhöfe ein Übergewicht der staatlichen Jugendpflege; der alte, in der ganzen Geschichte der Fürsorge in Deutschland schwelende Streit über staatliche *oder* freie Jugendpflege drohte am Beispiel der Jugendhilfe wieder aufzubrechen. Die erste Vollversammlung des Deutschen Bundesjugendrings 1949 in Bacharach behandelte unter Punkt 5 das Thema: Freie und amtliche Jugendleiterschulen. Dort wurden den Jugendhöfen im wesentlichen drei Vorwürfe gemacht:

Das erste Argument war uns schon bei den Auseinandersetzungen um die Freizeitstätten begegnet: Es ging um die "weltanschauliche Neutralität" der pädagogischen Arbeit. Die rein technische Ausbildung der Jugendgruppenleiter, die Vermittlung des praktischen "Handwerkszeugs" könne durchaus weltanschaulich neutral geschehen, eine darüber hinausgehende Schulungs- und Bildungsarbeit jedoch nicht. "Es gibt ... keine Neutralität in der Persönlichkeitsbildung. Sie bedarf immer bestimmter ideologischer Grundlagen. Wo also amtliche Jugendhöfe bzw. Jugendgruppenleiterschulen auf der Grundlage der

sogenannten Neutralität sich dieser ... Aufgabe unterziehen, wird ihre Existenz äußerst bedenklich Neutralität ist unmöglich, wenn es um ernsthafte Bildungsarbeit geht" (Tagungsbericht, zit. nach Schepp 1963, S. 45).

Die Jugendhöfe, so lautete der zweite Vorwurf, bereiteten einer "staatlich gelenkten Jugendarbeit" den Boden. Sie machten es den Jugendlichen zu leicht, "ihre Wünsche außerhalb fordernder Gemeinschaften zu befriedigen". "Wenn die amtlichen Jugendhöfe Kursteilnehmer über den Lehrgang hinaus zu erfassen und als dauernde Arbeitsgemeinschaften zu organisieren versuchen, dann müssen wir uns gegen diese Tendenz wehren. Die Weiterentwicklung ist die 'Staatsjugend'" (Tagungsbericht, zit. nach Schepp 1963, S. 46).

Drittens wandte man ein, die Jugendhöfe würden vom Staat "einseitig subventioniert", nämlich besser als die Schulungsstätten der Verbände, die allenfalls Teilfinanzierungen erhielten.

Stichhaltig war eigentlich nur das dritte Argument. Das erste war schon deshalb töricht, weil zumindest das höhere Schulwesen schließlich auch in diesem Sinne "weltanschaulich neutral" war. Sinn konnte es nur unter der Voraussetzung haben, daß unter "Erziehung" nichts weiter verstanden wurde als der geglückte Zugriff einer weltanschaulichen Position auf ein individuelles Objekt unter Einhaltung einmal getroffener weltanschaulicher Marktabsprachen. Aber von der grundsätzlichen Richtigkeit dieser Argumente war man damals so allgemein überzeugt, daß die Jugendhöfe in ihrer Antwort nicht deren Unsinnigkeit bloßlegten, sondern lediglich auf ihre eigene notwendige vermittelnde Funktion hinwiesen. "Sie entgegnet dem Bundesjugendring, daß ihre wesentliche Aufgabe nicht in einer wie auch immer gearteten Persönlichkeitsbildung bestehe, sondern in einer fairen Information, im Auskunftgeben, im Herstellen von Querverbindungen zwischen den Organisationen und Verbänden" (Schepp 1963, S. 49).

Das zweite Argument schließlich traf für die süddeutschen Einrichtungen, die ja nicht staatlich waren, nicht zu und richtet sich selbst durch den Hinweis, daß Jugendlichen die Erfüllung ihrer Wünsche nur bei Hingabe an eine verbandliche, und das heißt an eine weltanschauliche Bindung gestattet werden dürfe, obwohl zugegeben werden muß, daß eine gewisse Sensibilität gegen eine Verstaatlichung der Jugendpflege nach den Erfahrungen mit der HJ durchaus angebracht war. Die "Antwort der Jugendhöfe", die Schepp ausführlich referiert,

blieb jedoch ebenfalls in diesen Prämissen befangen und führte in den grundsätzlichen Argumenten nicht weiter. Im März 1950 trafen sich die Vertreter des Bundesjugendringes und der Jugendhöfe zur Schlichtung dieses Konfliktes in Bündheim und verfaßten die "Bündheimer Entschließungen", die von beiden Seiten keine neuen Argumente brachten, sondern den Charakter eines Stillhalteabkommens hatten.

Immerhin hatten sich die Jugendhöfe gegen den Monopolanspruch der Jugendverbände behaupten können. Aber nicht die Jugendgruppenleiterausbildung wurde - wie ursprünglich geplant - zur vorherrschenden Aufgabe; sie erlangte vielmehr nur örtliche Bedeutung, und die großen Jugendverbände übernahmen sie bald in eigene Regie. Aber es gelang den verbandlichen Ausbildungsstätten nie, eine eigenständige pädagogische Bedeutung zu erlangen. Keine von ihnen spielte eine Rolle bei den pädagogisch-theoretischen Diskussionen der folgenden Zeit. Dazu waren sie nicht leistungsfähig genug, vor allem verfügten sie nicht über ein pädagogisch-wissenschaftlich ausgebildetes Leitungsteam. Leistungsfähige, den Jugendhöfen vergleichbare Einrichtungen hätten wohl auch vom Bundesjugendring etabliert werden müssen, die einzelnen Verbände waren dazu finanziell und personell zu schwach.

Anders die Jugendhöfe. Sie verloren zwar mehr und mehr den Kontakt zu den Jugendverbänden, wandelten sich dafür aber zu selbständigen Jugendbildungsstätten mit eigenem Programm, die zum Teil aus einem überregionalen Einzugsbereich jugendliche Teilnehmer für Tagungen und Lehrgänge gewinnen konnten. Vor allem in der Zeit von 1955 bis 1965 erzielten sie große Erfolge, gerade weil sie den Wünschen der Jugendlichen ohne Androhung von Bindungen entgegenkamen und vor allem, weil sie den Jugendlichen eine gewisse Mobilität offerierten: Was Helmut Kentler später beim aufblühenden Jugendtourismus die Motivation des "Auszugs aus dem Alltag" nannte (Kentler u. a. 1970), spielte hier schon vorher eine Rolle; allein schon die Gelegenheit, einmal für kurze Zeit den heimischen Sozialisationsinstanzen zu enttrinnen, war vielfach eine zureichende Motivation für den Besuch.

Zu den Jugendhöfen, die lange Zeit keine spezialisierten Programme anboten, sondern sich für eine breite Nachfrage offenhielten, gesellten sich im Laufe der fünfziger Jahre weitere Einrichtungen. Teils waren ihre Lehrprogramme spezialisiert wie bei Institutionen zur politischen Bildung oder zu "Ost-

West-Fragen", teils richteten freie Träger eigene Tagungsstätten ein; zu nennen wären hier besonders die evangelischen Akademien in Bad Boll und Loccum, die - an sich für die Arbeit mit Erwachsenen gegründet - spezielle Jugendtagungen veranstalteten.

Im Jahre 1956 gründeten die Jugendhöfe und einige andere Bildungsinstitutionen zur gemeinsamen Interessenvertretung den "Arbeitskreis Jugendbildungsstätten e. V.", der sich 1962 zum "Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten. Unabhängige Institutionen für politische Bildung und Jugendarbeit" erweiterte und nun auch Institutionen aufnahm, die sich gleichzeitig oder ausschließlich mit Erwachsenenbildung beschäftigten.

Die Jugendhöfe hatten so, wenn auch zögernd, eine Entwicklung von der negativ-behütend orientierten Jugendpflege zur eigenständigen Jugendbildungsarbeit vorangetrieben, was sie zwangsläufig in eine enge Nachbarschaft zu den entsprechenden Institutionen der Erwachsenenbildung brachte. War in der alten Jugendpflege Freizeit das, wovor man Jugendliche in erster Linie zu bewahren hatte, so galt sie nun als eine Bedingung der Möglichkeit für neue, didaktisch zu organisierende Lernprozesse. Nicht durch verbindliche Lehrpläne behindert, konnten diese Einrichtungen sich solchen Aufgaben zuwenden, die im etablierten Schulwesen zu kurz kamen; dazu gehörten bis weit in die sechziger Jahre hinein vor allem Themen der politischen Bildung.

Die didaktisch-methodische Reflexion dieser eigenständigen Jugendbildungsarbeit im Freizeitbereich kam jedoch nur zögernd voran. Für eine systematische Bildungsarbeit gab es bisher nur ein Modell: die Schule. Und viele Häuser kopierten das schulische Modell, indem sie Tagungen veranstalteten, in denen Referate und Diskussionen zwar systematisch, aber doch auch langweilig miteinander abwechselten.

Aber zumindest bei einigen Jugendbildungsstätten setzte eine Entwicklung ein, wie wir sie schon bei den Freizeitstätten gesehen hatten: von den "Sachen" und den fremdbestimmten Ansprüchen Erwachsener hin auf die Teilnehmer und ihre Probleme und Bedürfnisse. Die "Sachen", so entdeckte man, mußten so strukturiert werden, daß sie mit den Problemen und Bedürfnissen der jugendlichen Teilnehmer sich verbinden konnten.

Den ersten Beitrag zu einer auf diesem Grundsatz aufbauenden Tagungsdidaktik lieferte Helmut Kentler in seinem Bericht "Jugendarbeit in der Industriegelt" (1962). Er entdeckte, daß für

die Jungarbeiter und Lehrlinge, mit denen er zu tun hatte, all das nicht problematisch war, was die Erwachsenen dafür hielten: z.B. Politik und Beruf. Unsicher waren sie vielmehr in ihrem Freizeitverhalten - im weitesten Sinne - also gerade in denjenigen Verhaltens- und Kommunikationsbereichen, die, anders als der Betrieb, nicht klare Rollen vorschrieben oder, wie die Politik, ganz einfach zu weit abseits von ihrem realen Dasein lagen. Kentler zog daraus schon damals die Folgerung, daß die Jugendbildungsarbeit den Teilnehmern erlauben müsse, sich selbst zu thematisieren, ohne daß dies den Charakter von Bekenntnissen bekäme. Methodisch trug er dieser Einsicht Rechnung durch Verzicht auf systematische Referate und Diskussionen; statt dessen benutzte er Bert Brechts Theorie der "Verfremdung": Er stellte Dinge und Aussagen, die unreflektiert selbstverständlich waren, in einen neuen Zusammenhang, der sie fremd erscheinen ließ. Reflexionsprozesse, so fand Kentler weiter, konnten jedoch nur dann von derartigen Arrangements ausgehen, wenn die Art und Weise der Gruppenbeziehungen sowie die Beziehungen zwischen Gruppe und Lehrgangs-Team dies zuließ. Ebenso wie Müller und Rössner in den Freizeitstätten, so entdeckte Kentler in der Tagungssituation die fundamentale Bedeutung eines auf Gleichberechtigung beruhenden partnerschaftlichen Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Jugendlichen.

Ähnliche Erfahrungen gewann der Verfasser dieses Buches wenig später bei seiner Tätigkeit im Jugendhof Steinkimmen, und zwar nicht zufällig vor allem ebenfalls beim Umgang mit berufstätigen Jugendlichen (Giesecke 1966). Er entwickelte daraus ein didaktisches Konzept, dessen wichtigste Gesichtspunkte folgendermaßen lauten:

1. Die Tatsache, daß die Tagungssituation durch räumliche und psychologische Distanz vom Alltag charakterisiert ist (also eine Art "pädagogischer Provinz" darstellt), ist positiv zu sehen; sie ermöglicht "experimentelles Verhalten" zu Meinungen, Sachverhalten und Personen, das unter den Kontrollbedingungen des Alltags wegen der damit verbundenen Sanktionen nicht ohne weiteres möglich ist. Tagung ist eine "experimentelle Gesellungsform" (S. 119).
2. Die Lehrinhalte sind den Marktgesetzen von Angebot und Nachfrage unterworfen: Die Bildungsstätte kann - mit einem gewissen Spielraum - nur solche Themen anbieten, die außerhalb ihrer Mauern, also in der Realität des politischen und ge-

sellschaftlichen Alltags, Bedeutung haben, mit deren Kenntnis man sich also an Kommunikationen in Schule, Betrieb und Familie beteiligen kann. Von den *Tagungsthemen* her wird also der Charakter der "pädagogischen Provinz" in gewisser Weise wieder revidiert.

3. Vor der objektiven, z. B. von der politischen Lage her bestimmten Wahl der Themen hat Vorrang die in der "experimentellen Gesellungsform" enthaltene Möglichkeit zu neuen Selbsterfahrungen; daran gemessen sind die Stoffe lediglich zweitrangig.

4. Die dabei möglichen politisch-pädagogischen "Grunderfahrungen" lassen sich - ganz im Sinne der These Kentlers von der "Selbstthematisierung" - in ihrem Zusammenhang als die subjektive Seite des modernen Demokratisierungsprozesses interpretieren. Solche Grunderfahrungen sind: "die Erfahrung der rationalen Leistungsfähigkeit", "die Erfahrung vom Reichtum der Freizeitangebote", "die Erfahrung von der Vielschichtigkeit der menschlichen Bedürfnisse", "die Erfahrung vom Luxuscharakter des Lernens", "die Erfahrung vom kooperativen Charakter der politischen Erkenntnis", "die Erfahrung verminderter Repression", "die Erfahrung vom funktionalen Charakter der Herrschaft", "die Erfahrung der Subjektivität" (S. 120 ff.).

Ein weiterer Beitrag zu einer Theorie der Arbeit in den Jugendbildungsstätten stammt von Mitarbeitern des Jugendhofes Dörnberg (Lüers u. a. 1971). In einer Reihe politisch-didaktischer Experimente wurde versucht, den Ansatz der "Selbstthematisierung" und der "Selbsterfahrung" unter Verwendung psychologischer Testmethoden mit Intentionen des politischen Protests zu verbinden.

Wie in der Freizeitstättenarbeit, so hatte sich also auch hier - wenigstens in der Theorie - der Akzent konsequent auf die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen verlagert. Dabei ging es den Autoren von Kentler bis Giesecke in erster Linie darum, die jugendlichen Teilnehmer zu einer effektiveren Wahrnehmung der ihnen zugänglichen gesellschaftlichen Chancen zu ermuntern und ihnen dafür ein besseres Selbstbewußtsein nahezu legen. Die Grenze dieses Verfahrens lag in erster Linie darin, daß die damit implizierten gesellschaftlichen Veränderungen solange nur utopisch antizipiert werden konnten, wie die politisch-gesellschaftliche Entwicklung sie real nicht aufkommen ließ. Praktische Konsequenzen dergestalt, daß die Teilnehmer

die in den Bildungsstätten gewonnenen Einsichten nach ihrer Rückkehr in den Alltag in reale Änderungen der Verhältnisse umsetzen konnten, mußten ausgeklammert bleiben. Das änderte sich erst in dem Augenblick, wo mit dem Aufkommen der außerparlamentarischen Opposition solche Veränderungen ernsthaft diskutiert und in Angriff genommen werden konnten. Nun kam es auch in den Jugendbildungsstätten zu politischen Konflikten. Insbesondere die Arbeit mit Lehrlingen wurde auf Druck der Betriebe, die ihre Lehrlinge ja dafür beurlauben mußten, fast überall eingestellt: so in den evangelischen Akademien Loccum und Bad Boll und im Jugendhof Steinkimmen. Im Streit um die Arbeit des Jugendhofes Dörnberg bei Kassel wurde sogar ein parlamentarischer Untersuchungsausschuß bemüht (vgl. Lüers 1970; Vorstand des Hessischen Jugendrings 1969).

Neben diesen hier erwähnten Bildungsstätten gab und gibt es jedoch auch eine Reihe anderer Tagungsstätten mit anderen Konzeptionen und Programmen. Zu erwähnen wären etwa die Kurzschulen, die weniger von einem Bildungsangebot ausgehen als vielmehr von einer am Ernstfall (z. B. Seenotdienst) orientierten erzieherischen Gemeinschaftserfahrung (vgl. Hahn o. J.; Schwarz 1967). Ferner gibt es inzwischen eine Reihe von verbandlichen Bildungs- und Schulungsstätten, die im Rahmen der eigenen Verbandsarbeit Kurse und Lehrgänge teils nur für Jugendliche teils auch für Erwachsene anbieten.

Die im Zuge der Studentenbewegung einsetzende Politisierung ergriff auch diese Einrichtungen mehr oder weniger. Allerdings waren es hier weniger die Teilnehmer, die den Protest aufgriffen - zumindest in den nicht-verbandsgebundenen Häusern wie den Jugendhöfen gab es dafür auch zu wenig "autoritäre" Betriebsstrukturen - als vielmehr die pädagogischen Mitarbeiter, die nun mit neuen, teilweise aggressiven didaktischen Konzepten die Teilnehmer verunsicherten und im Rahmen der allgemeinen politischen Polarisierung auch öffentliche Konflikte hervorriefen (vgl. Lüers 1971).

Solche Konflikte trafen die Bildungsstätten an ihrer empfindlichsten Stelle: der Finanzierung ihres Etats. Als wirtschaftliche Unternehmen können sie nicht kostendeckend arbeiten, sondern sind auf staatliche Subventionen mittelbar oder - über den zugehörigen Verband - unmittelbar angewiesen. Jeder Konflikt kann also die Existenz gefährden und die Arbeitsplätze bedrohen. Eine weitere Abhängigkeit besteht darin, daß die jugendlichen Teilnehmer außerhalb der Ferien von den Betrieben bzw.

Schulen beurlaubt werden müssen. Diese Genehmigung kann leicht verweigert werden.

Seit etwa Mitte der siebziger Jahre ist eine Konsolidierung zu beobachten. Die Bildungsstätten bemühen sich, die Entwicklungen und Diskussionen seit Ende der sechziger Jahre didaktisch umzusetzen.

Vergleicht man die von etwa 1971 bis etwa 1976 entwickelten Vorstellungen mit den oben skizzierten Konzepten von Kentler bis Lüers, so lassen sich charakteristische Tendenzen feststellen:

1. Wie auch bei den Jugendverbänden, so setzten bei den Bildungsstätten Diskussionen über ihr "Selbstverständnis" ein. Dabei wurde meistens versucht, die praktische Arbeit durch Deduktionen aus relativ abstrakten gesamtgesellschaftlichen Theorien bzw. Theoremen zu bestimmen und zu rechtfertigen. Neomarxistische Aspekte, vor allem politikökonomische, spielten dabei eine wichtige Rolle. Das bedeutet nicht, daß in den Bildungsstätten nur Marxisten tätig (gewesen) seien. Vielmehr haben jene Theoreme und Theorien offensichtlich als "Selbstverständlichkeit" eine generationsprägende Kraft gehabt.

2. In der praktischen Arbeit der Bildungsstätten setzten die neuen Vorstellungen zwei Akzente: Zunächst wurde versucht, den Jugendlichen das "richtige" politische Bewußtsein, so wie man es selbst verstand, beizubringen. Als dies an den Fähigkeiten wie an den Interessen der Teilnehmer scheiterte, wurde der "erfahrungsbezogene" Ansatz favorisiert, der bei den "Erfahrungen" der Jugendlichen, also auch bei ihren Gefühlen, ansetzt und versucht, auf diese Weise Einsicht in die gesellschaftliche Realität zu vermitteln. Aber auch hier blieben die Lehrenden diejenigen, die diese Erfahrungen letztenendes "richtig" zu interpretieren hatten - etwa im Hinblick auf den Klassencharakter der Gesellschaft und die Grundwidersprüche der kapitalistischen Gesellschaft. Belardi (1975) hat beide Strömungen treffend charakterisiert, um seinen modifizierten Ansatz einer "erfahrungsbezogenen Jugendbildungsarbeit" dagegen abzusetzen. Man versteht diesen auch gegenwärtig noch favorisierten erfahrungsbezogenen Ansatz nicht, wenn man ihn nicht als methodische Variation innerhalb jener gesamtgesellschaftlichen antikapitalistischen Prämissen sieht. Bei den vorher genannten Konzepten von Kentler bis Lüers wurden die politischen Vorstellungen und Meinungen der Pädagogen zwar in die Kommunikation mit den Teilnehmern eingebracht, nicht aber zu einem geplanten "Lernziel" gemacht, "kritisches" Arbeiten hieß

hier gerade, die Inhalte und Ergebnisse offen zu halten für die andere Erfahrung des anderen. In den "antikapitalistischen" Konzepten der siebziger Jahre jedoch, auf die im nächsten Kapitel noch genauer eingegangen wird, ließ sich neben der Tendenz zu einer abstrakten Theoretisierung auch eine solche zur Dogmatisierung feststellen.

3. Damit zusammen hing eine Tendenz zur politischen Aktivierung und Mobilisierung der Teilnehmer. Natürlich erwarteten auch früher die Bildungsstätten, daß das, was sie taten, irgendwie von praktischer Bedeutung für das Verhalten der Teilnehmer in ihrem Alltag sein werde; aber das wurde im einzelnen nicht antizipiert, darüber konnten und wollten die Pädagogen nicht vorweg verfügen. Wenn die eigentliche Intention jedoch ist, die Gesellschaft in Richtung einer bestimmten politischen Grundposition zu verändern und die pädagogische Arbeit in den Dienst einer solchen Intention zu stellen, dann hat das einmal zur Folge, daß man didaktisch-methodisch die Gegenstände und Formen der Kommunikation danach sortiert. Außerdem muß man sich der Wirkung vergewissern, die die pädagogische Arbeit für die Jugendlichen in ihrem Alltag hat - vor allem für ihr "politisches" Verhalten - wobei der Erfolg oder Mißerfolg wieder zurückwirkt auf die didaktische Konzeption. So entsteht leicht ein didaktischer Kreislauf, der sich nach relativ äußeren und zudem schwer zu objektivierenden Maximen einspielt.

4. Für eine verbandliche Bildungsstätte, z. B. eine gewerkschaftliche, ist dies ein innerverbandliches Problem, insofern ein solcher Verband nach seinen eigenen Regeln entscheiden muß, welche Inhalte und Methoden er für sich wünscht. Für eine nicht an einen solchen Verband gebundene Bildungsstätte jedoch, die ihre Legitimation ja gerade der Offenheit gegenüber unterschiedlichen politischen Interessengruppen und Meinungen verdankt, kann eine solche Dogmatisierung zur Existenzkrise werden. Damit ist eine weitere Tendenz angesprochen, die man als antiinstitutionellen Affekt bezeichnen könnte. Mitarbeiter, die zur Dogmatisierung ihrer eigenen didaktischen Konzeption neigen, tun sich verständlicherweise schwer, vorhandene institutionelle Vorgaben und Regeln zu akzeptieren bzw. realistisch mit ihnen umzugehen. Das gilt innerbetrieblich - z. B. wenn es um die *persönliche* Verantwortung der eigenen Arbeit geht - wie auch im Hinblick auf die Frage, wie die Institution nach außen, also z. B. gegenüber denjenigen, die sie bezahlen, zu legitimieren

bzw. überhaupt nur als nützlich und notwendig auszuweisen ist. Die Folge ist, daß vielfach die Bildungsstätten nur noch das tun und anbieten, was die gerade zufällig dort tätigen Mitarbeiter für richtig und wichtig halten, andere Aufgaben, wie Mittelpunkt der Jugendarbeit einer gewissen Region zu sein, dafür Dienstleistungen anzubieten und vor allem auch neue didaktisch-methodische Impulse zu entwickeln, gerieten dagegen in Rückstand.

5. Diese Tendenzen werden verstärkt durch die weitere der pädagogischen Professionalisierung. Diese ist nicht zuletzt auf die prekäre Arbeitsmarktlage zurückzuführen. Wer einen Arbeitsplatz hat, muß ihn zu behalten trachten. Es ist nicht mehr möglich, die Tätigkeit als zeitlich begrenzt zu betrachten, als ein fachliches wie persönliches Experimentierstadium, um dann längerfristig in einem fester institutionalisierten Bereich tätig zu werden. Die Folge dieser erzwungenen Immobilität ist, daß die pädagogischen Mitarbeiter in den Bildungsstätten hinsichtlich ihrer didaktisch-methodischen Angebote sich ökonomisch verhalten und andererseits auf die Einhaltung ihrer Arbeitszeit bedacht sein müssen. Zeitaufwendige didaktisch-methodische Experimente sind nun in erster Linie eine Belastung, weniger ein Anreiz für die Mitarbeit. Nötig wird nun auch ein professionelles Selbstbewußtsein wie bei anderen Lehrberufen auch; dieses wird vor allem im Hinblick auf die jugendlichen Partner definiert, und zwar so, daß irgendwo die Überlegenheit deutlich werden muß oder zumindest das, was den Pädagogen in dieser Beziehung unentbehrlich macht. Unter diesem Aspekt werden die schon beschriebenen Tendenzen der abstrakten Theoretisierung wie der Dogmatisierung teilweise plausibel, nämlich als Teilstücke professionellen Selbstbewußtseins; schließlich sind in diesem Sinne dogmatische Lehrer an den Schulen aus guten Gründen eher die Regel als die Ausnahme.

Ähnliches gilt für die nicht-hauptamtlichen Mitarbeiter, die Teamer, in der Regel Studenten. Oft befinden sie sich in einem pädagogischen Ausbildungsgang, empfinden insofern relativ hohe "professionelle" Ansprüche an sich, die sie meist noch nicht einlösen können, und sie können sich nur schwer als das einbringen, was sie gerade sind. Belardi hat die daraus resultierende Unsicherheit anschaulich an zwei verschiedenen Reaktionsweisen beschrieben:

"Der Teamer als bedürftiger Jugendlicher: Diese Pädagogen identifizieren sich so stark mit den Jugendlichen und ihren Problemen, daß

sie sich selber wie Jugendliche verhalten. Die Teilnehmer des Lehrgangs geraten dabei oft in die Rolle von Projektionsobjekten der Schwierigkeiten und Bedürfnisse der Teamer. Diese Studenten stehen nicht zu ihrer Rolle und der damit verknüpften Verantwortung, sie bestehen nicht auf Grenzen (zum Beispiel Arbeitszeiten, Nachtruhe) die zu Beginn des Lehrgangs von allen Beteiligten akzeptiert wurden; statt dessen sind sie darauf bedacht, die Sympathie der Jugendlichen zu bekommen Inhaltlich neigt dieser Typus meist zu subjektivistischen Angeboten, wenn er überhaupt in der Lage ist, ein Angebot zu machen und die Reaktion darauf zu erproben. Für die Zuneigung der Jugendlichen sind sie deshalb meist bereit, fast alles zu tun

Der Teamer als Dozent objektivistischer Theorien: ... Auch er hat Angst vor der pädagogischen Situation mit Jugendlichen. Auch er sucht nach einem Thema, um die Unstrukturiertheit der Lage zu überwinden. Aufgrund seiner Erfahrungen und Charakterstruktur projiziert er jedoch nicht eigene Problematik auf die Jugendlichen, indem er seine Defekte zu denen der Schüler macht, sondern er erhofft sich eine Lösung des Problems, sowohl des Lehrgangs als auch darüber hinaus des der Jugendlichen und unausgesprochen auch seines eigenen, durch entsprechende Darbietung objektiver Tatsachen.

Daß es den Jugendlichen so schlecht geht, liegt vor allem daran, daß man ihnen die Wahrheit - sei es der Arbeiterklasse oder des Kapitalismus überhaupt - bisher vorenthalten hat. Zwar anerkennen diese Pädagogen auch die Bedeutung persönlicher Problematik. Doch diese zu lösen, halten sie im Kapitalismus für unmöglich. Deshalb gilt es, erst den Kapitalismus abzuschaffen, wonach sich subjektive Schwierigkeiten meist von selber lösen Nachdem dieser Teamer tagsüber so mit Jugendlichen 'politisch gearbeitet' hat, wird er abends menschlich: er erzählt Stories aus der politischen Tagesarbeit und beschwört die unaufhaltsamen Erfolge" (S. 158 ff.).

Was Belardi hier beschreibt, gilt sicher im gewissen Grade auch für hauptamtliche Mitarbeiter, zumal in den ersten Berufsjahren. Nur ist dabei zu bedenken, daß der Versuch, professionelles Selbstbewußtsein über die Defekte der Partner zu gewinnen, ein Grundproblem jeder pädagogischen Beziehung ist.

Die Tendenz zur Professionalisierung in den Bildungsstätten droht zu einer Verschulung der Bildungsarbeit und damit zu einem Verlust an Offenheit und Spontaneität zu führen, was durch die Administration zunehmend gefördert wird, insofern sie versucht, die Arbeitsmaßstäbe für Lehrer auch in diesem Bereich verbindlich zu machen.

Wie schon betont wurde, galten die eben beschriebenen Tendenzen der politischen Pädagogisierung für die erste Hälfte der siebziger Jahre, die Implikationen der Professionalisierung wirken allerdings weiter fort. Inzwischen ist eine Konsolidierung und die Suche nach einer neuen Funktionsbestimmung der Bildungsstätten zu beobachten; denn die erwähnten Tendenzen haben in

eine Sackgasse geführt, insofern die Bildungsstätten wie die Jugendverbände und die Freizeitstätten sich in einer Krise ihres Selbstverständnisses befinden (vgl. Giesecke 1977).

Zeitbedingte Maßnahmen

Ich habe in diesem Kapitel versucht, die drei wichtigsten Veranstaltungsformen der Jugendarbeit - Jugendverbände, Jugendfreizeitstätten und Bildungsstätten - in ihrer Entwicklung seit 1945 darzustellen. Diese Darstellung muß an wichtigen Punkten unvollständig bleiben. So konnten die Jugendverbände nur in ihrer Gesamtheit betrachtet werden und im Hinblick auf ihre Gemeinsamkeiten. Die jeweiligen Eigentümlichkeiten des einzelnen Verbandes kommen dabei entschieden zu kurz. Diese Beschränkung war einerseits aus Raumgründen geboten, andererseits liegen aber auch noch zu wenig Vorarbeiten für eine Gesamtdarstellung vor. Wie interessant ein gründlicheres Eingehen auf einzelne Verbände wäre, läßt sich am Beispiel der konfessionellen Verbände zeigen; denn hier geht es nicht nur um die Probleme der Jugendverbandsarbeit im allgemeinen, sondern auch um das Selbstverständnis der jeweiligen Kirche, um theologische Entwicklungen und Kontroversen. Man müßte also prüfen, welches theologische Verständnis sich jeweils wie in der Jugendarbeit niederschlägt und ob und wie umgekehrt die Jugendarbeit auf das kirchliche Leben und auf theologische Positionen einwirkt.

Wir haben bisher die Jugendarbeit aus der Perspektive ihrer wichtigsten Institutionen dargestellt. Man könnte auch von einem anderen Gesichtspunkt ausgehen, nämlich von den *Inhalten* der Arbeit, also von dem, was tatsächlich getan wird: Geselligkeit, auf Fahrt gehen, politische Bildung, kulturelle Bildung usw. Wegen der unterschiedlichen Träger und ihrer Intentionen und weil Lehrpläne und Richtlinien fehlen, wäre dies jedoch allenfalls durch aufwendige empirische Untersuchungen möglich. Abgesehen davon ist aber gerade für die deutsche Jugendarbeit der Primat der Organisationsform charakteristisch, diese ist vorgegeben - es gibt z. B. Jugendverbände - und man erwartet, daß sie flexibel genug ist, die anfallenden Aufgaben aufzugreifen. Das aber ist selbst bei gutem Willen nur bis zu einem gewissen Grade möglich. Deshalb gibt es eine Reihe von Maßnahmen, die als Antwort auf bestimmte, zeitbedingte

Probleme - oder was man dafür hielt - entstanden sind und für die sich teilweise spezielle Träger für zuständig erklären; einige solcher Maßnahmen sollen im folgenden kurz skizziert werden.

(1) *Jugendsozialarbeit*: Von ihr war schon in der Einleitung zu diesem Kapitel die Rede. Nach dem Kriege gab es eine hohe Jugendarbeitslosigkeit und einen Mangel an Lehrstellen. Zudem hatten viele elternlose jugendliche Flüchtlinge kein Heim. Die vorhandenen Arbeitsplätze und Lehrstellen befanden sich oft nicht dort, wo die Jugendlichen zu Hause waren. Wohnheime mußten also in der Nähe der Arbeitsplätze errichtet werden. Dafür wurden zunächst meist Altbauten übernommen, später wurden auch ganze Siedlungen als "Jugenddörfer" neu gebaut. Diese Hilfe konnte nicht allein materiell verstanden werden, nötig war auch eine pädagogische Betreuung, z. B. Formen der allgemeinen Jugendarbeit. Die Notwendigkeit einer spezifischen Jugendarbeit in diesen Heimen bzw. Häusern verringerte sich jedoch in dem Maße, wie das allgemeine Freizeitangebot bzw. die übrige Jugendarbeit sich verbesserten. In dem Augenblick entstand auch hier das Problem, daß die pädagogische Arbeit in eine Konkurrenzsituation zum Freizeitangebot geriet und die Bedürfnisse der Jugendlichen nicht mehr traf. So heißt es im Jugendbericht der Bundesregierung von 1965, der 1204 Wohnheime dieser Art registrierte, die Heimbewohner hätten zwar ein "ausgeprägtes Interesse an beruflicher Bildung, Ausbildung und Fortbildung", aber: "trotzdem muß das richtige Verständnis für Wesen und Wert der Bildungsarbeit oft erst noch erschlossen werden, weil manche junge Menschen sich wohl fachlich ausbilden wollen, aber weniger zu Anstrengungen bereit sind, die materiell nicht lohnend erscheinen, während andere gerade an der Erweiterung ihrer Allgemeinbildung interessiert sind, dieses Interesse aber allein als private Angelegenheit betrachten und es streng von beruflichen und betrieblichen Belangen getrennt halten wollen" (S. 127).

(2) *Internationale Begegnung*: Nach dem Kriege war in der jungen Generation das Bedürfnis groß, mit den Jugendlichen anderer Völker, vor allem auch der Siegermächte, in Kontakt zu kommen. Die Versöhnung über die Grenzen hinweg lag zudem auch im Interesse einer neuen, auf Frieden und Demokratie aufgebauten Politik. Die Jugendverbände wandten sich die

ser Aufgabe von Anfang an zu, und sie wurden unterstützt durch eine in der jungen Generation weitverbreitete Sehnsucht nach einem geeinten Europa, in dem die Grenzen überflüssig werden sollten. Es entstanden aber auch außerhalb der Jugendverbände spezielle Organisationen, von denen insbesondere die Internationalen Jugendgemeinschaftsdienste (IJGD) zu nennen sind. Sie führten international besetzte Lager durch, die halbtags an gemeinnützigen Projekten arbeiteten (z. B. Bau von Einrichtungen für die Jugend, Kinderspielflächen usw.) um auf diese Weise eine gemeinnützige Leistung zu erbringen, während die übrige Zeit gemeinsamen Gesprächen und Gesellungen diente.

Ein besonderes Kennzeichen dieser internationalen Begegnungen war das für die übrige Jugendarbeit unbekannt hohe Maß an Mitbestimmung und darüber hinaus überhaupt die ausgesprochen freie Atmosphäre. Die Hoffnung jedoch, auf diese Weise zu einem wirksamen Abbau der Vorurteile zwischen den Völkern zu kommen, konnte sich nur in vergleichsweise seltenen Fällen erfüllen, wie sich aus einer genaueren Vorurteilsforschung ergab (Claessens/Danckwort 1957). Das liegt nicht am mangelnden Willen und an der mangelnden Bereitschaft, sondern an den Entstehungszusammenhängen von Vorurteilen selbst und an ihrer psychischen Funktion.

Der ursprünglich unbestreitbare Sinn dieser internationalen Begegnung wurde durch zwei Entwicklungen zunehmend in Frage gestellt. Gemeinnützige Arbeitsleistungen der beschriebenen Art durch in der Regel unausgebildete Kräfte hatten eine ökonomische Unterentwicklung der Gesamtgesellschaft zur Voraussetzung, d. h., sie waren nur solange wirtschaftlich sinnvoll, wie der öffentlichen Hand das Geld fehlte, derartige Arbeiten marktgerecht in Auftrag zu geben. Die Arbeitslager arbeiteten für die relativ niedrigen Kosten der Unterhaltung des Lagers selbst. Mit der Zeit wurde es immer schwieriger, solche Arbeiten in größeren Zusammenhängen einzuplanen und zu verwalten. Zudem handelte es sich ja vorwiegend um unqualifizierte Arbeit, die teilweise rentabler durch den Einsatz von Maschinen erledigt werden konnte.

Zweitens wurden Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit in Frage gestellt durch die rapide Entwicklung des immer billiger gewordenen internationalen Tourismus. Wer heute als junger Mensch Begegnungen mit Ausländern wünscht, kann diese - von den Ostblockländern abgesehen - in jedem beliebigen Ferienland haben, auf Wunsch auch im Rahmen eines speziali-

sierten Programms. Für den Jugendtourismus haben sich spezielle kommerzielle Unternehmungen gebildet, die den Auslandstourismus bereits so billig gestalten können, daß selbst subventionierte Jugendarbeit damit kaum noch konkurrieren kann. Sieht man einmal von den immer noch zu geringen Angeboten auf dem Gebiet der Kinder- und Familienerholung ab, die zweifellos von der öffentlichen Hand gefördert werden müssen, aber nach unserer Definition nicht in den Bereich der Jugendarbeit fallen, so haben Programme der internationalen Jugendbegegnung auf die Dauer nur dort noch eine Chance, wo die materiellen Voraussetzungen den pädagogischen Intentionen entsprechen, d. h., wo es sich um Programme handelt, die für wünschenswert gehalten werden, im Rahmen des kommerziellen Tourismus jedoch zu teuer würden. Das gilt etwa für Fachkonferenzen, beruflichen Austausch, Ferienuniversitäten und ähnliches. Eine solche Einschränkung gilt auch für das aus außenpolitischen Beweggründen 1963 gegründete und mit einem jährlichen Etat von 40 Millionen DM ausgestattete "Deutsch-Französische Jugendwerk".

In den letzten Jahren hat die Idee der internationalen Jugendarbeit dadurch neue Impulse erhalten, daß Kontakte zu den Staaten des Ostblocks gesucht werden, was lange Zeit aus politischen Gründen als nicht möglich galt.

(3) *Freiwillige soziale Dienste*: Diese Maßnahme bietet jungen Menschen die Gelegenheit, nach Schulabschluß in sozialen Tätigkeitsbereichen (z. B. Krankenpflege; Betreuung hilfsbedürftiger Kinder usw.) tätig zu werden. Es gibt kurzfristige Maßnahmen an Wochenenden oder in den Ferien und den Einsatz für ein ganzes Jahr ("freiwilliges soziales Jahr"). Als diese Maßnahme 1964 eingerichtet wurde, spielten mehrere Motive eine Rolle: der Wunsch, in den notorisch personell unterbesetzten Sozialbereichen durch freiwillige Helfer Entlastung zu schaffen, die Annahme, soziales Engagement sei erzieherisch wertvoll, die Hoffnung, manche Jugendliche würden Interesse an Sozialberufen gewinnen und sie wählen. Für manche waren die Dienste ein Angebot, die Zeit vom Schulabschluß bis zum möglichen Eintritt in eine entsprechende Fachausbildung sinnvoll zu überbrücken. Das wichtigste pädagogische Motiv war die Annahme, daß die sozialen Erfahrungen, die Begegnung mit Leid und Tod und sozialer Not, sozialerzieherische Bedeutung gewinnen könnte. Deshalb finden - vom Bundesjugendplan gefördert - be-

gleitende Kurse bzw. Seminare statt, in denen diese Erfahrungen aufgearbeitet werden können.

Manche der ursprünglichen Hoffnungen haben sich als nicht haltbar erwiesen, so hat die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt eher zu einem Überangebot an Arbeitskräften geführt; zudem erwiesen sich die Helfer für die Institution auch als eine Belastung gerade wegen der primär pädagogischen Intention. Diese ist selbst nicht unproblematisch, wenn man sich vorstellt, daß anderer Menschen Leid der eigenen sozialen Bildung dienen soll, und sie muß deshalb mit viel Takt realisiert werden.

In den "Perspektiven zum Bundesjugendplan" des Bundesministeriums für Familie, Jugend und Gesundheit (1978) hat diese Maßnahme einen neuen Akzent erhalten: als menschliche Kompensation für die bürokratisch-perfekte Einseitigkeit der sozialen Institutionen:

"In dem Maße, wie das System der sozialen Hilfen und der sozialen Versorgungseinrichtungen eine immer umfassendere Bewältigung individueller Notlagen zu verwirklichen sucht, erhalten seine Einrichtungen den Charakter von Dienstleistungsbetrieben mit spezialisierten Berufsbildern. Neben allen positiven Wirkungen hat diese Entwicklung häufig die Nebenwirkung, die unmittelbare Erfahrung von Not, Krankheit, Leiden und Tod zu verringern. Daß aber Menschen in besonderen Notlagen des Dialogs und der persönlichen Zuwendung bedürfen und daß diese Zuwendung auch für den, der sie leistet, einen bedeutenden Zuwachs an menschlicher und sozialer Erfahrung bedeuten kann, wird zu wenig beachtet" (S. 42).

Im Jahre 1976 haben 4 500 junge Menschen ein "freiwilliges soziales Jahr" verbracht, über 100 000 beteiligten sich an den kurzfristigen Maßnahmen - allerdings ganz überwiegend Mädchen.

(4) *Mädchenbildung*: Diese Maßnahme ist ein Beispiel dafür, daß falsche Interpretation eines Problems zu erfolglosen Konzepten führen kann. Hier ging es um ein spezifisches Bildungs- und Betreuungsangebot für Mädchen, die aus beruflichen Gründen nicht in der Familie wohnen konnten. Spezifisch an diesen Angeboten war vor allem, daß sie an das traditionelle Rollenmuster anknüpften, also vor allem den häuslich-familiären Bereich zum Inhalt hatten. Dieses Konzept wurde durch die weitere gesellschaftliche Entwicklung bald gegenstandslos.

(5) *Arbeit mit Problemgruppen*: Die übliche Jugendarbeit erreicht in der Regel nicht sogenannte Problemgruppen, zum Bei-

spiel Kinder und Jugendliche aus Randgruppen, Behinderte, ausländische Kinder. Seit etwa Mitte der siebziger Jahre werden dafür spezielle Maßnahmen angeboten und gefördert.

(6) *Jugendberatung*: Im Zeichen der Jugendarbeitslosigkeit einerseits, des kulturellen Wandels und der Normenunsicherheit andererseits sowie schließlich einer zunehmenden allgemeinen Lebensunsicherheit werden Beratungsmöglichkeiten immer notwendiger. Erziehungsberatung gibt es schon seit langem, aber Beratungsstellen, an die sich Jugendliche unmittelbar wenden können, sind noch selten. Neben speziellen Beratungsstellen - z. B. für Drogenabhängige - wird eine allgemeine Anlaufstelle für jugendliche Ratsuchende benötigt, die auf spezielle Beratungsmöglichkeiten gegebenenfalls verweisen kann. Eine solche Beratung muß nicht unbedingt institutionalisiert sein, sie kann z.B. auch nebenbei durch die Mitarbeiter einer Freizeitstätte oder eines Jugendzentrums erfolgen, wie ja überhaupt "Beratung" ständig in den jugendlichen Gruppen auch ohne formelle Berater erfolgt. Manches spricht jedoch dafür, Jugendberatung auch formell anzubieten, also durch Personen, die nicht auch noch andere Beziehungen zu den Ratsuchenden haben. Ein Problem ist allerdings, daß Sozialpädagogen im Unterschied zu Ärzten die Ratsuchenden nicht durch Schweigepflicht schützen können. Ein weiteres Problem ist, daß es leicht zu Konflikten mit denen kommen kann, die die Ursachen für den benötigten Rat sind, z. B. die Eltern.

2. Kapitel

Jugendarbeit im gesellschaftlichen System

Die politisch-gesellschaftliche Organisationsstruktur der Jugendarbeit

Im Vergleich zur Schule, die durch eine verhältnismäßig klare Hierarchie vom Kultusminister bis zum Klassenlehrer bestimmt ist, muß dem Nicht-Eingeweihten die Organisationsstruktur der Jugendarbeit gänzlich undurchsichtig erscheinen. In der Tat ist sie ungleich komplizierter als die Schulorganisation, was im wesentlichen durch die historische Entwicklung zu erklären ist. Ursprünglich war Jugendarbeit - wie alle Sozialleistungen - eine Aufgabe der gesellschaftlichen Verbände, insbesondere der Kirchen. Der Staat beteiligte sich erst später daran, vor allem deshalb, weil ohne seine finanzielle Unterstützung die immer umfangreicher gewordenen Aufgaben nicht mehr zu bewältigen waren. Im Unterschied zu anderen Sozialleistungen hat der Staat im Falle der Jugendarbeit sich bis heute im wesentlichen auf die subventionierend-unterstützende Funktion beschränkt (Ausnahmen: nationalsozialistische Jugendpolitik und DDR). Je größer jedoch der finanzielle Einfluß des Staates durch seine Subventionen wurde, um so mehr mußten sich die gesellschaftlichen Träger den Intentionen der in den Verwendungsrichtlinien genannten Zwecke unterwerfen. Seit der Staat im Bereich der Fürsorge und damit auch der Jugendarbeit aktiv wurde, leben die freien Träger in der Befürchtung, ihre Zuständigkeit könnte reduziert oder ganz beseitigt werden.

Schon die ersten Jugendpflegeerlasse vor dem Ersten Weltkrieg stießen auf den Widerstand der Kirchen, die ihren historisch erwachsenen Monopolanspruch auf die Jugendarbeit behalten wollten. Seither sind andere weltanschaulich bestimmte Träger dazugekommen. Ihr Verhältnis zum Staat ist bereits im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 durch das Prinzip der Subsidiarität bestimmt worden: Der Bereich der Fürsorge und Jugendarbeit bleibt in erster Linie den staatlich lizenzierten weltanschaulichen Gruppen überlassen, der Staat hat in erster Linie subsidiäre Funktion, also die Aufgabe, diese Gruppen und Verbände bei ihrer Aufgabe - vor allem materiell - zu unterstützen. Dieser Grundsatz wurde auch im Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) von 1953 und in der Novellierung von 1961 ge-

setzunglich verankert. Trotz heftiger Kritik von Seiten einiger verbandsunabhängiger Fachleute und sogar einer Minderheit der Verbände selbst (vgl. Eyferth 1963) konnten die freien Verbände in der Novellierung des JWG von 1961 erneut durchsetzen (Paragraph 5), daß die Gemeinden (in Gestalt des Jugendamtes) nur dann selbst initiativ werden dürfen, wenn die freien Träger die vom Gesetz vorgesehenen Aufgaben nicht oder nicht in ausreichendem Maße erfüllen können.

Dies ist der entscheidende Grund dafür, daß das Gebiet der Jugendarbeit verhältnismäßig undurchsichtig ist. Hinzu kommt, daß sich die Aufgaben der Jugendarbeit in zunehmendem Maße differenziert haben, wodurch immer neue Träger für spezialisierte Bereiche entstanden: z. B. für die Errichtung von Lehrlingswohnheimen, für Jugendreisen, für politische Bildung, für Film und Fernsehen, für kulturelle Aktivitäten usw. Ein unter dem Titel "Verbände und Institutionen der Jugendarbeit" 1980 erschienener Überblick führt rund 250 Verbände und Institutionen auf, die sich mit der Jugendarbeit befassen.

Zur Verwirrung trägt schließlich auch der Kompetenzstreit zwischen Bund und Ländern bei. Die Jugendpflege, so wie sie sich heute selbst versteht, nämlich als außerschulische Bildungs- und Erziehungsmaßnahme, gehört eigentlich in die Kulturhoheit der Länder, die Fürsorge (einschließlich Jugendfürsorge) jedoch in die Kompetenz des Bundes. Gegen die Neufassung des JWG von 1961, die den freien Trägern erneut den Vorrang gegeben hatte, erhob deshalb das Land Hessen Normenkontrollklage beim Bundesverfassungsgericht mit dem Ziel, die Bestimmung über Jugendpflege grundsätzlich aus dem JWG herauszunehmen und die Regelung den Ländern zu überlassen. Das Bundesverfassungsgericht wies am 18. Juli 1967 diese Klage ab mit folgender Begründung:

"Der Begriff der 'öffentlichen Fürsorge' in Artikel 74 Nr. 7 GG umfaßt auf dem Gebiet der Jugendwohlfahrt nicht nur die Jugendfürsorge im engeren Sinne, sondern auch die Jugendpflege. Die Grenzen zwischen der Fürsorge für den unmittelbar gefährdeten Jugendlichen und der Förderung der gesunden Jugend sind fließend. Jugendpflegerische Maßnahmen, wie die Förderung der Jugendverbände bei der Abhaltung von Freizeiten, Veranstaltungen zur politischen Bildung, internationale Begegnungen, die Förderung der Ausbildung und Fortbildung ihrer Mitarbeiter und die Errichtung und Unterhaltung von Jugendheimen, Freizeitstätten und Ausbildungsstätten scheinen zwar keine Maßnahme der Fürsorge für einen Hilfsbedürftigen oder Gefährdeten zu sein. Vergegenwärtigt man sich aber die mannigfachen Anpassungsschwierigkeiten, die manche Jugendliche bei der Einord-

nung in die Gesellschaft haben, ohne daß man sie deshalb bereits als gefährdet bezeichnen kann, so erkennt man, daß unter Umständen eine Zusammenführung mit anderen jungen Menschen im lokalen Bereich eines Hauses der Jugend oder auf regionaler oder internationaler Ebene in einem Jugendlager oder auf Jugendreisen diese Anpassungsschwierigkeiten überwinden hilft, dadurch eine spätere Gefährdung des Jugendlichen ausschließt und künftige Fürsorgemaßnahmen überflüssig macht. Dasselbe gilt für Veranstaltungen zur politischen Bildung, die der Jugend im besonderen klarmachen sollen, daß der einzelne sich in der Demokratie nicht von der Gesellschaft absondern kann, sondern sie und ihre politische Form aktiv mitgestalten muß. Jugendfürsorge und Jugendpflege sind in der praktischen Jugendarbeit so eng miteinander verzahnt, daß die Jugendpflege schon allein unter dem Gesichtspunkte des Sachzusammenhangs mit unter den Begriff 'öffentliche Fürsorge' in Artikel 74 Nr. 7 GG fallen muß".

An diesem Urteil werden zwei Probleme wieder deutlich, die die Jugendarbeit von Anfang an bestimmt haben:

1. Das Bundesverfassungsgericht entschied sich für die "Einheit der Jugendhilfe", also für die Einheit von Jugendfürsorge und Jugendpflege. Einige Träger der Jugendarbeit, vor allem die Jugendverbände, wehren sich jedoch gegen die Ressortierung der Jugendpflege im Jugendamt. Weniger ist dabei das Gefühl der sozialen Diskriminierung durch die Nachbarschaft zur Fürsorge maßgebend als vielmehr der praktische Gesichtspunkt, daß in die Freiheitsrechte eingreifende Maßnahmen der Jugendfürsorge anders verwaltet werden müßten als die auf Freiwilligkeit basierenden Maßnahmen der Jugendarbeit; letztere aber seien bei der gegenwärtigen Konstruktion zu sehr sachfremden Verwaltungsmaximen unterworfen.

2. Diese "Einheit der Jugendpflege" kann das Gericht jedoch nur begründen unter Rekurs auf den ursprünglich auch die Jugendarbeit einschließenden Grundansatz der öffentlichen Fürsorge: Jugendarbeit wird verstanden als "vorbeugende Fürsorge". Auf diese Weise aber bleibt der schon bei der Entstehung der öffentlichen Jugendarbeit unverkennbare Zug einer "negativen Pädagogik" weiter bestehen.

Das Bundesverfassungsgericht entschied auch gegen eine weitere Klage, die von einigen Kommunen, z. B. Dortmund, zugunsten einer Reduzierung des Subsidiaritätsprinzips angestrengt worden war. Durch die Abweisung dieser Klage blieb daher das Verhältnis von Staat und freien Trägern bestehen, wie es im JWG von 1961 fixiert ist. Das Gesetz bestimmt in Paragraph 5, Absatz 4:

"Träger der freien Jugendhilfe sind

- 1) Vereinigungen der Jugendwohlfahrt
- 2) Jugendverbände und sonstige Jugendgemeinschaften
- 3) Juristische Personen, deren Zweck es ist, die Jugendwohlfahrt zu fördern
- 4) die Kirchen und sonstigen Religionsgesellschaften öffentlichen Rechts".

Der Paragraph 9 nennt zusätzlich die Bedingungen, unter denen solche freien Träger "unterstützt werden" dürfen.

Diese Träger unterscheiden sich im JWG nicht nach Jugendpflege und Jugendfürsorge, gelten vielmehr für beide Bereiche der Jugendhilfe, obwohl das JWG die Aufgaben der Jugendfürsorge und Jugendpflege in den Paragraphen 4 und 5 zu unterscheiden trachtet. Speziell für die Jugendarbeit gibt es jedoch praktisch nur Träger entsprechend Paragraph 5, Absatz 1, Nr. 2 und 3.

Alle Aufgaben der Jugendhilfe im Sinne des JWG werden zentral zusammengefaßt im *Jugendamt*, das "jede kreisfreie Stadt und jeder Landkreis errichtet" (Paragraph 12, 2). Nach Paragraph 5 ist dessen Aufgabe, die für die Wohlfahrt der Jugendlichen erforderlichen Einrichtungen und Veranstaltungen anzuregen, zu fördern und gegebenenfalls zu schaffen - letzteres unter Berücksichtigung des Vorrangs der freien Träger.

Die jeweils höheren Instanzen sind das "Landesjugendamt" und die "oberste Landesjugendbehörde" (vgl. Zilien 1970, S. 44 ff.; Harrer 1967, S. 17 ff.).

Für die Praxis der Jugendarbeit sind im allgemeinen jedoch vor allem die lokalen Jugendämter von Bedeutung. Die Tätigkeit dieser Behörde mögen folgende Beispiele illustrieren:

Erstes Beispiel: Eine Gruppe von Jugendlichen, die keinem der offiziellen Jugendverbände angehört und angehören will, möchte für die regelmäßige Freizeitgestaltung, z. B. zum Musizieren, einen Raum mieten, kann aber die Miete dafür nicht allein aufbringen. Das Jugendamt kann nun mit finanzieller Unterstützung und möglicherweise mit der Vermittlung von Experten helfen. In diesem Falle hätte es eine Initiative junger Menschen "gefördert", obwohl sie nicht von einem Träger der freien Jugendhilfe ausging.

Zweites Beispiel: Ein Jugendverband, also ein Träger der freien Jugendhilfe, möchte in einer Stadt eine Jugendfreizeitstätte einrichten, verfügt aber ebenfalls nicht über die notwendigen Mittel. Das Jugendamt kann sich nun an den Kosten beteiligen, und es kann dabei zur Auflage machen, daß das Haus wenigstens

teilweise auch von Jugendlichen benutzt werden darf, die nicht Mitglieder des Verbandes sind. In diesem Falle hätte das Jugendamt die Initiative eines freien Trägers unterstützt.

Drittes Beispiel: In einem ärmeren Stadtviertel fehlen Freizeiteinrichtungen für Jugendliche. Da keiner der am Ort ansässigen Träger der freien Jugendhilfe an diesem Mangel Interesse zeigt, kann das Jugendamt selbst tätig werden und dort eine Freizeitstätte bauen und einrichten. Dies wäre ein Fall, bei dem das Jugendamt Eigeninitiative entwickeln darf.

Diese Beispiele sind jedoch zum Zwecke der Veranschaulichung idealtypisch konstruiert. Selten werden sie in der Praxis so eindeutig zu bestimmen sein, denn das vor allem auch ökonomische Interesse der Träger wird in den meisten Fällen bei solchen Entscheidungen zu konflikthafter Auseinandersetzungen führen.

Dies zeigt, daß für die reale Struktur der Organisation der Jugendarbeit der im JWG vorfindbare Behördenaufbau - sieht man von den lokalen Jugendämtern selbst ab - verhältnismäßig uninteressant ist (im Unterschied zu den Maßnahmen der Jugendfürsorge, für die der Behördenaufbau von großer Bedeutung ist). Vielmehr ist die Entwicklung der Realität den diesbezüglichen Vorstellungen des JWG so weit davongeeilt, daß wir uns die Organisationsstruktur von einem anderen Ansatz her klarmachen müssen.

Sehen wir von den verhältnismäßig wenigen Maßnahmen ab, die unmittelbar den Jugendämtern oder Landesjugendämtern unterstehen, so sind die Träger der Jugendarbeit entweder überregionale, möglichst auf Bundesebene bestehende Organisationen (wie die im Bundesjugendring zusammengeschlossenen großen Jugendverbände) oder aber lokal begrenzte juristische Personen (eingetragene Vereine), die sich jedoch meist ebenfalls in mehr oder weniger fester Form zu einem Bundesverband zusammengeschlossen haben (z.B. "Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten"). Die vom Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe noch einmal bestätigte "Einheit der Jugendhilfe" ist organisatorisch nur noch im Jugendamt verwirklicht, und auch dort wohl nur deshalb noch, weil das JWG es so vorschreibt. In der Realität der Verbände jedoch finden wir ausschließlich eine Spezialisierung auf alle oder einige Aufgaben der Jugendarbeit vor. Selbst die großen gesellschaftlichen Verbände wie der Kirchen, die Aufgaben der Jugendpflege und der Jugendfürsorge wahrnehmen, tun dies in jeweils selbständigen Organisationen, im Falle der Jugendarbeit vor allem in Form von Jugendorganisationen.

Eine solche Organisation - sagen wir: ein bestimmter Jugendverband - ist ein Wirtschaftsunternehmen, das auf den Ausgleich seines Haushaltes bedacht sein muß. In keinem Falle können die nötigen Einnahmen heute mehr aus eigenen Mitteln, z. B. aus den Beiträgen der Mitglieder oder aus Einnahmen aus den Veranstaltungen aufgebracht werden. Die weit überwiegenden Kosten muß vielmehr die öffentliche Hand (Bund, Länder, Gemeinden) übernehmen. Ein derartiger Verband ist also bestrebt, möglichst solche Aktivitäten zu entwickeln, für die Bund und Länder Mittel bereitstellen. Umgekehrt versucht er, auf die Förderungsrichtlinien Einfluß zu nehmen, damit die von ihm gewünschten Aktivitäten auch finanziert und somit realisiert werden. Die Organisationsstruktur ist also in erster Linie abhängig davon, wer die geldgebenden Partner sind, und nicht primär davon, wie sie am nützlichsten für die Erledigung der inhaltlichen pädagogischen Aufgaben wäre. Die Verbände der Jugendarbeit sind aus diesem Grunde überwiegend von oben nach unten organisiert; für die optimale Erledigung der eigentlichen Aufgaben "an der Basis" wäre es jedoch vermutlich zweckmäßiger, sie von unten nach oben zu organisieren. In diesem System hat die im JWG vorgesehene Verwaltungsstruktur vom Jugendamt bis zur obersten Landesbehörde nur noch eine untergeordnete Bedeutung. Die für die Arbeit der Verbände erforderlichen Mittel werden durch Subventionsfonds vom Bund (Bundesjugendplan) bzw. von den Ländern (Landesjugendpläne) zur Verfügung gestellt, und die Organisationsstrukturen sind stark von dem Zweck bestimmt, an diesen Mitteln optimal zu partizipieren.

Nun stehen sich die staatliche Exekutive einerseits und die hierarchisch bzw. föderalistisch organisierten Verbände andererseits nicht einfach als Gebende und Nehmende gegenüber, die Vermittlung wird vielmehr hergestellt durch eine Reihe von Gremien, in denen die Partner aus Verwaltung, Parlamentsausschuß und aus den Reihen der freien Träger um eine möglichst konfliktfreie Verteilung der Mittel und um Beilegung inhaltlicher Meinungsverschiedenheiten bemüht sind. Formal haben diese Gremien den Charakter von Beratungsgremien der zuständigen Regierungen, deren politische Entscheidungskompetenz unangetastet bleibt (z. B. Bundesjugendkuratorium als Beratungsgremium für die Bundesregierung). Tatsächlich jedoch macht die zuständige politische Instanz ihre Entscheidungen weitgehend abhängig von den Vorstellungen dieser Gremien.

Das bisher entworfene Bild einer Organisationsstruktur, in der auf oberster Ebene scheinbar für alle Beteiligten zufriedenstellend zwischen Staat und Trägern kooperiert wird, wäre falsch, wenn der Eindruck entstünde, als würde auch die pädagogische Arbeit selbst von oben nach unten organisiert. Ein solcher Versuch würde schon an dem Widerstand der beteiligten Jugendlichen scheitern, die die Veranstaltungen der Jugendarbeit ja *freiwillig* besuchen und ihre Mitarbeit jederzeit entziehen können. Zwar hat es vor allem in den fünfziger Jahren keineswegs an Versuchen gefehlt, den Verbandsmitgliedern die Ziele des Großverbandes von oben nach unten etwa dadurch nahezubringen, daß die Spitze "Jahresthemen" oder "Jahreslosungen" ausgab, die von den einzelnen Gruppen bearbeitet werden sollten, aber die Gruppen leisteten dagegen zunehmend passiven Widerstand, weil ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse dabei zu kurz kamen. Die politisch-ideologischen Unterschiede etwa zwischen den Jugendverbänden verringerten sich schließlich Anfang der sechziger Jahre so sehr, daß zumindest die pädagogischen Tätigkeiten der Gruppen sich kaum noch von Verband zu Verband unterschieden.

Damit ist - neben der auf "Wirtschaftlichkeit" ausgerichteten Unternehmensstruktur - eine weitere Besonderheit der Organisationen im pädagogischen Feld der Jugendarbeit genannt: ihr "Markt-Charakter". Die Jugendarbeit ist dasjenige pädagogische Feld, in dem die Jugendlichen die größte Chance haben, ihre Interessen und Bedürfnisse durchzusetzen. Zwar haben sie in der Regel wenig Einfluß auf die Aktivität der Verbandsspitze, sie können jedoch, was die konkrete pädagogische Arbeit betrifft, "mit den Füßen abstimmen", d. h. teilnehmen oder wegbleiben. Da aber die Verbandsspitze ihre hauptsächliche Legitimierung nur von der Zahl derjenigen "Kunden" her nehmen kann, die sie auch tatsächlich erreicht, und da außerdem viele staatliche Zuschüsse nur "pro Tag und Teilnehmer" gewährt werden, wird es leicht zu einer Existenzfrage für den Verband, ob er genügend Jugendliche für seine Angebote interessiert.

Faßt man die bisher beschriebenen eigentümlichen Kennzeichen der Organisationen im Felde der Jugendarbeit zusammen, so kann man sagen: Die freien Träger der Jugendarbeit sind Organisationen, die die im JWG genannten allgemeinen, in den Förderungsplänen des Bundes und der Länder konkretisierten Aufgaben der Jugendarbeit weitgehend monopolistisch wahr-

nehmen, dafür zur Kostendeckung erhebliche öffentliche Subventionen erhalten, gleichwohl aber das wirtschaftliche Risiko tragen und deshalb auf die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen marktgerecht, d. h. mit dem Zwang zur Werbung möglichst vieler "Kunden" reagieren müssen.

Das Verhältnis von Staat und Trägern im Rahmen dieser Organisationsstruktur enthält eine Reihe von Problemen:

- a) Die Vermittlung der Willensbildung zwischen Exekutive und Trägern z. B. in den Beratergremien oder auf informellem Wege geschieht nicht öffentlich. Folglich ist eine informierte öffentliche Diskussion der Entscheidungen kaum möglich.
- b) Die Entscheidungen selbst sind vorwiegend daran orientiert, gravierende Konflikte zu vermeiden, und die Partner spielen sich dabei auf eine konservative "mittlere Linie" ein, die verhältnismäßig immobil ist gegenüber pädagogischen Experimenten, besonders dann, wenn diese vom mittleren Durchschnitt bürgerlicher Normen und Erwartungen abweichen.
- c) Das etablierte Finanzierungssystem macht notwendige strukturelle Änderungen fast unmöglich. Schon die kleinste Änderung der Förderungsrichtlinien kann für einen Träger Arbeitslosigkeit und den Zusammenbruch der Finanzierung bedeuten. Das System muß sich selbst zu erhalten trachten. Unbürokratische Flexibilität gegenüber neuen Aufgaben und Problemen ist nur sehr begrenzt möglich.
- d) Was sich schon in der Weimarer Zeit anbahnte, hat sich nach 1945 vollendet: Die Trennung von "Basis" und Organisationsspitze. Die Organisation wird nach denselben Regeln bürokratischer Effizienz und von Profis mit eigenen berufspolitischen Interessen geleitet wie in anderen Organisationen auch. Die Spitzen haben kaum noch Kontakt zur Basis, zumal die Verbandszeitschriften "unten" wenig gelesen werden. Die Funktion der Großorganisationen ist heute mehr denn je unklar.

Anfang der siebziger Jahre kam Bewegung in diese Struktur. Im Zusammenhang mit den Diskussionen über eine Reform des Jugendhilferechts und über den Bildungsgesamtplan wurde auch die Jugendarbeit von den Reformüberlegungen tangiert. Einmal sollten einige ihrer Elemente in die ganztägig konzipierten Gesamtschulen mit übernommen werden. Andererseits trafen die mit diesen Reformen verbundenen und diesen zur Legitimation dienenden Ideen der Effizienz und der wissenschaftlichen Planung pädagogischer Vorgänge gerade in der Jugendarbeit auf

einen wunden Punkt; denn um beides hatte man sich dort bisher kaum bemüht. Dem neuen wissenschaftlichen Planungsdenken mußte die "irgendwie" und mit mehr oder weniger Spaß der Beteiligten ablaufende Jugendarbeit als ähnlich überholt erscheinen wie den Curriculum-Theoretikern die "Leerformeln" der alten Lehrpläne. Ob der Jugendarbeit mit einer derartigen Verwissenschaftlichung allerdings geholfen worden wäre, ist fraglich; plausibler war da schon die Forderung, zu untersuchen, welchen Bedarf die Jugendarbeit eigentlich deckt und welchen sie darüber hinaus noch decken könnte. Derartige Untersuchungen sind bisher aber nicht angestellt worden, und es ist auch fraglich, ob auf diese Weise - erst Bedarf feststellen, dann Maßnahmen ergreifen - die Jugendarbeit wirklich verbessert worden wäre. Einen Bedarf, den man in der praktischen Arbeit an der Basis nicht entdeckt, wird man schwerlich durch wissenschaftliche Untersuchungen entdecken.

Ein anderes Problem, das sich Anfang der siebziger Jahre neu stellte, hatte folgenden Hintergrund: Die politisch sich radikalisierte Studentenbewegung ließ die alte Frage, unter welchen Voraussetzungen ein Verband gefördert werden könne, prekär werden. Im JWG (§ 9) war als Bedingung für die Förderung lediglich eine "den Zielen des Grundgesetzes förderliche Arbeit" genannt. Ab 1. Januar 1971 wurde in den Richtlinien zum Bundesjugendplan als weitere Bedingung die "Bejahung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und der parlamentarisch-repräsentativen Willensbildung" eingeführt. Der Bundesjugendring sprach sich gegen diese Erweiterung aus, weil diese "als politische Wohlverhaltensklausel ... geeignet ist, den pädagogischen und jugendpolitischen Spielraum der freien Jugendarbeit gefährlich einzuengen" (Baetcke 1978, S. 25). Die zum Teil heftigen Auseinandersetzungen über Fälle, wo unter Hinweis darauf die Mittel entzogen wurden, machten ein neues Problem im Verhältnis zwischen Staat bzw. Exekutive und Trägern deutlich: In dem Augenblick nämlich, wo die Jugendarbeit in die offene parteipolitische Polarisierung gerät, droht das ganze System zu zerbrechen. Legt die Regierung jene Klausel weit und liberal aus, setzt sie sich dem Vorwurf aus, sich mit den so liberal Geförderten politisch zu identifizieren, auch und gerade wenn sie "radikale" Positionen vertreten. Legt sie - um dem zu entgehen - die Klausel eng aus, so zieht sie den anderen Vorwurf der Illiberalität auf sich. Manche der Träger, um die es da ging, wollten ganz offensichtlich diesen Mechanis-

mus in Gang setzen und waren an einer auch die Position des Gegenübers einbeziehenden Lösung nicht interessiert.

Immerhin war das bis dahin geltende politische Grundkonzept der Jugendarbeit angegriffen, mit dem sie nach 1945 angetreten war: Die neue demokratische Staats- und Gesellschaftsverfassung der jungen Generation nahezubringen, diese in deren Normen und Realitäten zu integrieren. Nun wurde das *Ergebnis* dieser Entwicklung einer teils reformerischen teils radikalen Kritik unterzogen.

Die Bemühungen der sozialliberalen Koalition, die Jugendarbeit in ein umfassendes neues Konzept der Jugendhilfe einzubeziehen, machte das Verhältnis zu den freien Trägern problematisch. Die Realisierung irgendwelcher vom Staat gesetzten rechtlichen Normen hing ja vom Handeln der Träger ab, denen der Staat keine Weisungen geben konnte. Deshalb waren die Träger auch skeptisch gegenüber diesen Konzepten.

In den 1978 nach vierjähriger Beratung unter Beteiligung auch der Träger der Jugendarbeit vom Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit verabschiedeten "Perspektiven zum Bundesjugendplan" (Bundesminister für Familie, Jugend und Gesundheit 1973) wird das Verhältnis von Staat und freien Trägern als "partnerschaftlich" bezeichnet.

"1.4.1 Eine demokratische Gesellschaft ist ohne die Pluralität der gesellschaftlichen Kräfte und Organisationen mit ihrer unterschiedlichen politischen, weltanschaulichen und gesellschaftlichen Ausrichtung undenkbar. Diese Pluralität ist der reale Ausdruck der Freiheitsrechte der einzelnen Bürger und ihrer Zusammenschlüsse, auf deren Grundlage sie Ziele, Inhalt, Form und Umfang ihres gesellschaftlichen Engagements bestimmen. Die Jugendarbeit als Feld sozialen Lernens, deren Hauptziel es ist, den Willen und die Fähigkeit zur kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Partizipation am demokratischen Leben auszubilden und zu verbessern, muß deshalb wie die Gesellschaft selbst pluralistisch strukturiert sein. Dabei ist das Recht der freien Träger zum Engagement und zur Betätigung in diesem Feld originär und wird nicht erst durch die staatliche Förderung begründet. Mit ihrer Tätigkeit tragen sie andererseits dazu bei, eine öffentliche Aufgabe zu erfüllen, für die der Staat die letzte Verantwortung hat. Es ist daher Ausdruck dieser Verantwortung, wenn der Staat den freien Trägern die Erfüllung von Aufgaben der Jugendhilfe ermöglicht und sie dabei in angemessener Weise mit öffentlichen Mitteln fördert

1.4.3 Das Verhältnis von Staat und freien Trägern wird nicht vom Prinzip der Über- und Unterordnung, sondern vom Geist vertrauensvoller und verantwortungsbewußter Partnerschaft bestimmt, in der beiden Seiten Verpflichtungen auferlegt sind. Partnerschaft verlangt vom Staat, daß er die Autonomie der freien Träger anerkennt und wegweisende grundsätzliche Entscheidungen im Benehmen mit seinen

Partnern trifft. Partnerschaft verlangt vom freien Träger, daß er den Staat bei der Verwirklichung von Schwerpunkten der Jugendförderung unterstützt, die er aus seiner Gesamtverantwortung für das Gemeinwohl und aufgrund akuter gesellschaftlicher Notwendigkeiten setzt" (S. 10 f.).

Diese Definition der Beziehung von Staat und Trägern ist neu: Der Staat hat demnach die Gesamtverantwortung für die Jugendarbeit, aber die Verbände - aus eigenem, nicht vom Staat verliehenen Recht - sind in diesem Bereich tätig und haben Anspruch auf Förderung. Logischerweise hat in diesem Konzept der Staat als "Gesamtverantwortlicher" auch im Konfliktfalle die letzte Entscheidung zu treffen - mag er noch so partnerschaftlich dabei mit den Verbänden umgehen. Diese hätten im Ernstfalle lediglich auf politischem Wege die Möglichkeit sich zu wehren. Dies aber werden beide Seiten möglichst vermeiden. Die Sorgen der Träger werden in den "Perspektiven" dadurch gemildert, daß ihnen "mittelfristige" Finanzierung von Mindestkosten - vor allem Personalkosten - zugesichert wird. Das Problem, das sich hinter dem Versuch verbirgt, die Beziehung von Staat und freien Trägern neu zu bestimmen, ist folgendes: Der Staat muß daran interessiert sein, daß Jugendprobleme gelöst oder doch wenigstens bearbeitet werden. Er kann dies in unserem System nur dadurch tun, daß er Finanzmittel bereitstellt, damit sich die freien Träger dieser Aufgaben annehmen. Andererseits kann es sein, daß die Träger - z. B. aus bürokratischer Unbeweglichkeit - nicht erfolgreich genug arbeiten. *Politisch* gesehen wird die öffentliche Kritik daran aber den Staat und nicht die Träger treffen, und *insofern* trägt der Staat in der Tat faktisch die Gesamtverantwortung.

Im Jahre 1973 beschlossen die Jugendminister von Bund und Ländern, die Förderungspläne von Bund, Ländern und Gemeinden zu "harmonisieren", also aufeinander abzustimmen. Damit ist die Jugendarbeit zu einem relativ geschlossenen gesellschaftlichen Teilsystem geworden, das zwischen dem Bildungssystem einerseits und dem System der Sozialpolitik andererseits anzusiedeln ist.

Begründet wird dieses System in den "Perspektiven" so:

"Die demokratisch verfaßte Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland hat zur Verwirklichung ihrer im Grundgesetz verankerten Ziele zu gewährleisten, daß die in ihr heranwachsenden jungen Menschen ihre Rechte und Pflichten in sozialer Verantwortung wahrnehmen lernen. Durch Erziehung und Bildung hat sie einen Beitrag zu einer Emanzipation des Einzelnen zu leisten, durch die das ganze Gemein-

wesen einen Zuwachs an Freiheit und Gerechtigkeit erfährt. Erziehung und Bildung sollen jungen Menschen helfen,

- ihre eigenen Anlagen und Fähigkeiten zu entwickeln
- ihre persönliche und gesellschaftliche Situation beurteilen zu lernen
- die Würde des Menschen im Denken und Handeln zu achten
- Konflikte zu ertragen und friedlich auszutragen und damit zur Selbstbestimmung, Partnerschaft und Solidarität fähige Menschen zu werden. Erziehung und Bildung sollen sie zugleich befähigen, ihre eigenen Rechte und Interessen wahrzunehmen und die Anderer zu achten, ihre Pflichten gegenüber Staat und Gesellschaft zu erfüllen und an deren Gestaltung mitzuwirken.

Hieran hat die Jugendhilfe und in ihrem Rahmen insbesondere die Jugendarbeit verantwortlich mitzuwirken" (S. 7).

Der Erziehungs- und Bildungsanspruch der jungen Menschen könne durch Elternhaus, Schule und Berufsausbildung allein "häufig" nicht erfüllt werden; zudem seien die von der gesellschaftlichen Realität ausgehenden Sozialisationswirkungen widersprüchlich und "vielfach nicht aufeinander abgestimmt und auch nur zum Teil aufeinander abstimmbare". In dieser Situation erwachse den Jugendlichen einerseits eine größere Freiheit für ihr Handeln, andererseits aber auch eine größere Verantwortung für ihren eigenen Erziehungsprozeß, für ihre Identitätsbildung, um die in dieser Widersprüchlichkeit entstehenden Krisen besser meistern zu können. In diesem Zusammenhang versteht sich die Jugendarbeit als ein pädagogisches Angebot:

"1.2.3 Jugendliche benötigen deshalb ein Feld sozialen Lernens, das ihnen die eigenverantwortliche Entwicklung ihrer Persönlichkeit und das Hineinwachsen in die Gesellschaft erleichtert. Ein solches Feld ist die von jungen Menschen weitgehend mitbestimmte und mitgestaltete Jugendarbeit. Sie ermöglicht, daß gruppen- und schichtenspezifische, aber auch ganz persönliche Probleme und Konflikte bei der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit in ihren gesellschaftlichen Bezug verarbeitet und gelöst werden können; sie macht gemeinschaftliche Aktionen möglich für selbst erarbeitete oder für richtig erkannte Ziele, die andere Bereiche des Erziehungs- und Bildungswesens weder von ihrem Auftrag noch von ihrer Struktur her vermitteln können.

Die Jugendarbeit stellt die Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen selbst in den Mittelpunkt des Lernens. Dazu gehört auch, daß in anderen Bereichen des Erziehungs- und Bildungswesens mitverursachte soziale Defizite und Konflikte aufgegriffen und verarbeitet werden. Jugendarbeit kann jedoch nicht die Ausfallbürgschaft für diese Bereiche übernehmen und sie damit von notwendigen Reformen entlasten" (S. 8).

Diese Sicht der jugendlichen Sozialisation enthält jedoch einige Probleme:

1. Die Argumentation unterstellt eine weitgehende Harmonie

zwischen der - wenn auch änderungsfähigen und änderungsbedürftigen - gesellschaftlichen Realität und dem je subjektiven Bedürfnis nach Identität und Selbstbestimmung. Es ist die Frage, inwieweit dies tatsächlich heute zutrifft. Nun kann man natürlich sagen, daß ein Anspruch an Glück, Identität und Selbstbestimmung, der nicht mit der gesellschaftlichen Realität zu harmonisieren ist, selbst illusionär und unreal wäre. Andererseits erwachsen solche Erwartungen aber nicht einfach aus der individuellen Subjektivität, sondern aus der gesellschaftlichen Realität, z. B. aus den Grundrechtsbestimmungen des Grundgesetzes. Die Frage ist also, in welchem Spielraum dieses System der Jugendarbeit Kritik an gesellschaftlicher Realität bzw. ein aktives Engagement für ihre Veränderung hinnehmen kann. Die schon erwähnten Auseinandersetzungen um die verfassungsgemäße Position einzelner Jugendverbände hatte gezeigt, daß der Spielraum im Falle ernsthafter politischer Konflikte eher kleiner als größer wird. Das bedeutet aber, daß besonders kritische und engagierte Jugendliche aus der Jugendarbeit schnell "ausgebürgert" werden können bzw. auf extreme Organisationen außerhalb der offiziellen Jugendarbeit verwiesen würden.

2. Es ist fraglich, ob das Konflikt-Modell - der Jugendliche im Widerspruch zwischen normativ unterschiedlichen Sozialisationswirkungen und Sozialisationsansprüchen - für die gegenwärtige Jugendgeneration so noch zutrifft. Vermutlich paßte es eher für die Jugend der sechziger Jahre. Damals und erst recht in den fünfziger Jahren gab es noch normative Widersprüche - z. B. hinsichtlich des Sexualverhaltens, der Autorität der Eltern, in religiösen Fragen usw. Gegenwärtig scheint das Problem eher darin zu liegen, daß die Lebensperspektive im Vergleich dazu eindimensional geworden ist, die zugleich gefährlichen wie auch für die Selbstbestimmung produktiven Konflikte zwischen unterschiedlichen Normen finden kaum noch statt, ja, normative und soziale Geborgenheit wird vielfach außerhalb der dafür eigentlich vorgesehenen gesellschaftlichen Institutionen - z. B. in Jugendsekten - gesucht.

Von daher betrachtet muß offen bleiben, welchen Einfluß in Zukunft die Förderungsprogramme des Bundesjugendplanes im Rahmen dieser neuen Sozialisationslage auf die junge Generation im Ganzen wie auch für einzelne Gruppen haben können. Die Programme werden in den "Perspektiven" wie folgt dargestellt - wobei zwischen Programmen der "allgemeinen Jugendarbeit", die sich prinzipiell an alle Jugendlichen zwischen

14 und 25 Jahren wenden, und solchen zum "Ausgleich sozialer Benachteiligungen", die als kompensatorische Maßnahmen gedacht sind, unterschieden wird. (Gefördert werden aber nicht nur diese Programme - also Inhalte - sondern auch die Träger selbst, nämlich die zentralen Jugend- und Studentenverbände und die zentralen Fachorganisationen der Jugendhilfe.)

"2.3.1 Programme der allgemeinen Jugendarbeit

Zu diesen Programmen, die sich grundsätzlich an alle Jugendlichen richten, gehören:

2.3.1.1 Die *politische und soziale Bildung*, wie sie sowohl von den Jugend- und Studentenverbänden betrieben wird, als auch von Bildungsstätten und anderen Einrichtungen und Trägern außerhalb der Jugendverbände ausgeht.

2.3.1.2 Die *internationale Jugendarbeit*, die grundsätzlich eine Aufgabe aller Träger der Jugendarbeit ist.

2.3.1.3 Die *kulturelle Jugendarbeit*, die ebenfalls in allen Feldern der Jugendarbeit von Bedeutung ist. Sie wird darüber hinaus in Fachverbänden, Akademien und sonstigen Institutionen geleistet.

2.3.1.4 Die *sportliche Jugendbildung*, wie sie von der Deutschen Sportjugend, aber auch von anderen Jugend- und Studentenverbänden geleistet wird. Daneben regen die Bundesjugendspiele eine große Zahl junger Menschen entsprechend ihren unterschiedlichen Begabungen zu sportlicher Betätigung an.

2.3.1.5 Das Programm "*Soziale Bildung*", das jungen Menschen über theoretische Einsichten hinaus die Möglichkeit eröffnet, an der Behebung sozialer Mißstände und individueller Notlagen selbst praktisch mitzuarbeiten und dabei Erfahrungen zu machen, die zu sozialpolitischem Engagement anregen.

2.3.2 Programme zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen

- kompensatorische Programme -

In diesen Programmen wird an der Überwindung sozialer Benachteiligungen und spezifischer Beeinträchtigungen der Chancengleichheit zielgruppenorientiert gearbeitet.

Hierzu gehören:

2.3.2.1 Zentrale Aufgaben und Modelle der Jugendarbeit für *lernschwache, berufsunreife und arbeitslose Jugendliche*. Hier soll Jugendlichen, die aus verschiedenen Gründen keine Möglichkeit haben, eine berufliche Ausbildung zu durchlaufen, geholfen werden, ihre Bildungsdefizite zu beseitigen, ihre Lern-, Sprach- und Ausdrucksfähigkeit zu erweitern und Fortbildungsmöglichkeiten zu verwirklichen. Ebenso soll Jugendlichen durch Angebote berufsorientierten sozialen Lernens geholfen werden, sich in der Arbeitswelt zurechtzufinden.

2.3.2.2 Zentrale Aufgaben und Modelle der Jugendarbeit für *Kinder ausländischer Arbeitnehmer* sowie für *jugendliche ausländische Arbeitnehmer*. Dieser Zielgruppe wurden Bildungs- und Beratungsangebote gemacht, die es ihnen erleichtern, allgemeine Bildungs- und berufliche Ausbildungsmöglichkeiten wahrzunehmen sowie dazu beitragen, ihre soziale und kulturelle Gettosituation zu durchbrechen.

2.3.2.3 Zentrale Aufgaben und Modelle der Jugendarbeit mit *Behinderten*, durch die behinderten Jugendlichen in Ergänzung zu medizinischen, schulischen und beruflichen Maßnahmen erweiterte soziale Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten, insbesondere mit Nichtbehinderten erschlossen werden.

2.3.2.4 Programme zur Eingliederung *junger Zuwanderer*. Die Integration junger Zuwanderer soll ergänzend zu Förderunterricht und Sprachenschulen durch gezielte sozialpädagogische Hilfen, insbesondere durch umfassende Information und Beratung über gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Funktionszusammenhänge unterstützt werden. Eine besondere, dem Individualfall Rechnung tragende Erhöhung gesetzlicher und anderer Ausbildungsbeihilfen erhalten die jugendlichen Zuwanderer aus dem sogenannten Garantiefonds.

2.3.2.5 Die Jugendarbeit der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk. Sie leistet durch ihre *Jugendsozialarbeit*, vor allem im Rahmen von Jugendgemeinschaftswerken und Jugendwohnheimen einen Beitrag zur berufsorientierten Bildung und zur Eingliederung von jugendlichen Zuwanderern, für die sie eine zentrale Beratungsstelle unterhält.

2.3.2.6 Die Jugendarbeit der *Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege*. Sie bemüht sich um das notwendige Ineinandergreifen von Angeboten der allgemeinen Jugendarbeit und besonderen Erziehungshilfen im Rahmen der öffentlichen Erziehung".

Gegenwärtig scheint sich eine neue jugendpolitische Tendenz abzuzeichnen, nämlich in Richtung auf eine engere Verbindung von Jugendfürsorge und Jugendarbeit. Erkennbar ist dies daran, daß die Arbeit mit "jugendlichen Problemgruppen" in den letzten Jahren - auch in den "Perspektiven" - verstärkt betont wird. Nun ist es gewiß richtig, diesen Gruppen verstärkte Aufmerksamkeit und Unterstützung zu gewähren, aber aus dem traditionellen Kanon der Jugendarbeit fallen diese Aufgaben doch mehr oder weniger heraus und bedürfen wohl auch speziell qualifizierter Mitarbeiter. Vor allem auf die kommunale Jugendarbeit - die "freien" Träger können dazu ja nicht angewiesen werden - kommen damit sozialpädagogische Erwartungen zu, die als Kompensation bezeichnet werden können für Probleme, die an anderen Stellen des gesellschaftlichen Systems entstehen (z. B. Jugendarbeitslosigkeit, Jugendsekten, Arbeit mit körperlich und geistig Behinderten). Die Jugendarbeit wird so ebenfalls in die Rolle der "Feuerwehr" gedrängt, die der Fürsorge immer schon zugeteilt wurde. Andererseits gibt es kein gesellschaftliches Problem und keine "Problemgruppe", es sei denn, jemand definiert es bzw. sie so. Während jedoch die "normale" Jugendarbeit die Probleme, die sie aufgreifen und bearbeiten will - jedenfalls in einem relativ großen Spielraum

- *gemeinsam* mit den Jugendlichen definieren kann, ist dies bei den sogenannten "Problemgruppen" insofern eingeschränkt, als - wie bei der Fürsorge überhaupt - die Probleme im Rahmen der jeweiligen institutionellen Interessen und Handlungsmöglichkeiten definiert werden, d. h. so, daß man im Rahmen der institutionellen Regeln auch tätig werden kann. Jugendfürsorge muß z. B. so betrieben werden, daß die Tätigkeit "aktenfähig" wird. Jugendarbeitslosigkeit kann z. B. durch Maßnahmen der Jugendarbeit mehr oder weniger sinnvoll überbrückt werden, aber solche Maßnahmen können an dem Problem, wie es der arbeitslose Jugendliche psychosozial selbst erlebt, ebenso wenig ändern wie an der Tatsache der Arbeitslosigkeit überhaupt, weil keine Lernhilfe den Jugendlichen instand setzen kann, dieses Problem selbst zu lösen.

Hinzu kommt, daß eine Reihe solcher Probleme in anderen gesellschaftlichen Bereichen produziert werden. So läßt sich fragen, ob es manche "Problemgruppen" überhaupt gäbe - bzw. in welchem Ausmaß es sie gäbe - wenn die Aufgaben der Schule anders definiert wären. Ein Schüler mit Lernschwierigkeiten (also ein "lernbehinderter") muß ebensowenig wie ein körperbehinderter aus einer "normalen" Schule ausgegliedert werden, das hängt davon ab, wie sich die Schule versteht.

Die "Einheit der Jugendhilfe", in deren Rahmen die Jugendarbeit als "vorbeugende Fürsorge" verstanden wird, erweist sich hier also als problematisch, weil sie eigentlich die *ganze* junge Generation als Problemgruppe definiert, die - sei es auf der Basis der Freiwilligkeit, sei es auf der Basis administrativer Akte - "behandelt" werden müsse. Zweifellos fällt es schwer, diese Vorstellung mit jener anderen in Einklang zu bringen, nach der das Jugendalter einen selbstbestimmten Spielraum zur Identitätsbildung benötigt und durch Angebote der Jugendarbeit auch erhalten soll. Anders ausgedrückt: Wenn eine Gruppe Jugendlicher oder die junge Generation im ganzen irgendwie vorweg als "Problemgruppe" definiert wird, dann wird diese Definition auch eingehen in die pädagogischen Handlungskonzepte und die für die Jugendarbeit so wichtigen Prinzipien der Freiwilligkeit und des Freizeitcharakters einschränken.

Das politische Selbstverständnis der Jugendarbeit

Die Darstellung des letzten Abschnittes hat gezeigt, daß die Beziehungen zwischen Staat und Trägern der Jugendarbeit prekär sind, weil die finanzielle Abhängigkeit der Verbände vom Staat immer größer geworden ist. Das hat nicht nur zur Folge, daß die Administration die Macht hat, in die Autonomie der Verbände einzugreifen. Vielmehr geht es auch um einen grundsätzlichen Konflikt, d. h. um einen solchen, der auch dann besteht, wenn der Staat seine Eingriffsmöglichkeiten nicht anwendet. Auf der einen Seite nämlich müssen staatliche Ausgaben - zumal in dieser Höhe - öffentlich gerechtfertigt werden, und deshalb müssen sie von den Trägern der Administration gegenüber auch verantwortet werden. Mißliebige Aktivitäten von Verbänden - darauf wurde schon mehrfach hingewiesen - können für die parteipolitische Auseinandersetzung genutzt werden, indem z.B. unterstellt wird, daß die jeweilige Regierung eine solche Aktivität deshalb fördere, weil sie sich damit identifiziere. Da andererseits die Öffentlichkeit - also die Mehrzahl der Wähler - die komplizierte Beziehung von Staat und Trägern nicht durchschauen kann, können derartige parteipolitische Attacken durchaus ihre Wirkung haben.

Andererseits beruht die Abhängigkeit der Träger von staatlichen Subventionen ausschließlich darauf, daß die Träger ihre Arbeit nicht allein finanzieren können. Die staatliche Subvention ist also Teil des staatlichen Umverteilungssystems im Ganzen: Über die Steuern z. B. werden den Bürgern zunächst die Mittel entzogen, die sie sonst vielleicht unter anderem zur Eigenfinanzierung von Jugendarbeit verwenden würden, und danach werden diese Mittel den Verbänden wieder zugeteilt. Wäre es anders, dann gäbe es die meisten Konflikte in der Jugendarbeit gar nicht. Würde ein Jugendzentrum z. B. von Bürgern gegründet, die es sich finanziell leisten könnten, ein solches Haus zu unterhalten - wie etwa bei vielen studentischen Verbindungen - dann wäre dies eine rein vereinsrechtliche Sache, die den Staat höchstens dann etwas angehe, wenn irgendwelche Gesetzesübertretungen begangen würden. Und die Frage, ob die kommunistische Jugendorganisation SDAJ Mitglied eines Jugendringes werden soll - jetzt eine umstrittene Frage - würde sich gar nicht stellen, wenn damit keine finanziellen Zuwendungen verbunden wären. Die Bedeutung der finanziellen Abhängigkeit von öffentlichen Mitteln wird deutlich bei den moder-

nen Jugendsekten: Da diese finanziell unabhängig sind, sich andererseits im Schutz der Religionsfreiheit bewegen können, ist es kaum möglich, gegen sie vorzugehen.

Man muß sich solche Zusammenhänge wohl vorweg klarmachen, um die Vorstellung von der "Pluralität der Verbände" zu verstehen, die nach wie vor einen Konsens im System der Jugendarbeit darstellt. Dabei spielt es keine Rolle, ob ein Verband sich eher weltanschaulich-religiös oder politisch oder von einem partikularen Interesse her definiert. Solange er sich im Rahmen des Grundgesetzes und der Rechtsordnung bewegt, kann der Staat seine Berechtigung nicht anzweifeln. Aber muß er deshalb jeden Verband gleichermaßen fördern? Und wenn nicht: ist dann "Pluralität" noch gewährleistet, wenn die Umverteilung faktisch dazu führt, daß *einige* Verbände und damit die in ihnen repräsentierten Partikularinteressen gegenüber anderen privilegiert werden? Dieses Problem war so lange noch relativ einfach zu lösen, wie man im wesentlichen die großen "weltanschaulichen Grundrichtungen" (katholisch, evangelisch, sozialistisch) im Auge haben mußte. Aber schon in der Weimarer Zeit war das Spektrum so breit geworden, daß es sich nicht mehr in diese Grundstruktur pressen ließ, wie allein schon die Mitgliedsorganisationen des "Reichsausschusses der deutschen Jugendverbände" zeigen.

In den "Perspektiven zum Bundesjugendplan" wird die These vertreten, der Staat sei für die Jugendhilfe und damit für die Jugendarbeit im ganzen verantwortlich, dabei aber auf die Hilfe der freien Träger angewiesen. Nun ist die Verantwortung des Staates für die Jugendfürsorge sicher unbestritten, aber für die Jugendarbeit ist sie durchaus bestreitbar; sie kann auch nur begründet werden mit der Behauptung, daß Jugendarbeit vorbeugende Jugendfürsorge sei. Die Geschichte der Jugendarbeit zeigt aber, daß Jugendarbeit zunächst im gesellschaftlichen, vorstaatlichen Raum entstand, als eine gesellschaftliche Tätigkeit von Verbänden. Die staatliche Intervention bzw. Subvention war von Anfang an der Versuch einer politischen Kanalisierung: vor dem Ersten Weltkrieg als Versuch, die Arbeiterjugendbewegung zu zerschlagen und die jungen Arbeiter in "vaterländische" Organisationen zu bringen; nach dem Ersten Weltkrieg, um der materiellen, moralischen und normativen "Jugendnot" zu begegnen - ein eher fürsorgerisches Handeln; im Nationalsozialismus dann als Intention, die junge Generation total zu erfassen und politisch einzusetzen; und nach 1945 ging es

darum, die junge Generation durch die Förderung entsprechender Verbände und Organisationen zu demokratischem Bewußtsein und Verhalten zu erziehen. Aus diesen politischen Beweggründen jedoch eine grundsätzliche Gesamtverantwortung des Staates für die Jugendarbeit abzuleiten, bleibt zumindest problematisch.

Versteht sich aber die Jugendarbeit als Teil freier gesellschaftlicher Tätigkeit von Verbänden und Organisationen, dann muß der Staat sie nicht mitfinanzieren, aber *wenn* er es tut, darf er zumindest prinzipiell keinen an und für sich zugelassenen Verband benachteiligen. Wohl kann er seine Zuwendungen an bestimmte *Zwecke* binden, also z. B. festlegen, daß das Geld nur für *pädagogische* Maßnahmen, nicht auch für *politische* Aktivitäten verwendet werden darf. So verfährt auch der Bundesjugendplan. Auf diese Weise wird das Problem der pluralistischen Chancengleichheit insofern entschärft, als der eigentliche Bezugspunkt der Förderung nicht der Verband, sondern der Jugendliche ist. Aber auch dieses Konzept enthält Probleme.

Einmal kann die Grenze von Pädagogik und Politik fließend werden, vor allem bei solchen pädagogischen Konzepten, die Handeln und Lernen im engen Zusammenhang sehen. Andererseits ist die Frage, ob die staatliche Förderung unbedingt inhaltlich bestimmt und abgegrenzt werden muß (z. B. politische Bildung; kulturelle Bildung; soziale Bildung). Möglicherweise könnte die pädagogische Basis flexibler werden, wenn solche Rubrizierungen entfallen zugunsten einer allgemeinen Definition dessen, wofür die Gelder verwendet werden dürfen.

Zweifellos ist die Pluralität der Jugendarbeit durch ihre hohe finanzielle Abhängigkeit, aber auch durch die Möglichkeit der parteipolitischen Ausnutzung von Konfliktfällen erheblich gefährdet, und dies ist nicht nur bedenklich im Hinblick auf möglicherweise benachteiligte Träger, sondern auch für das politische und pädagogische Profil der Jugendarbeit im ganzen. Pädagogisch gesehen wird die Jugendarbeit auf die Dauer unflexibel und experimentierunlustig, weil bei neuen Modellen erst einmal mühsam die Finanzierung gesichert werden muß, da ja Mittel aus etablierten Programmen nicht einfach umgewandelt werden können. Es ist z. B. nicht einzusehen, warum nicht Mittel für politische Bildung am Ort für die Einrichtung einer Jugendberatung eingesetzt werden könnten, wenn dies als dringlich empfunden wird. Nötig wäre dann nur, in die Förderungsrichtlinien für einen solchen allgemeinen Topf der Förderungsmittel

"Jugendheratung" als eine der möglichen pädagogischen Aufgaben mit aufzunehmen.

Politisch gesehen würde eine zu große Verengung der Pluralität dem gegenwärtigen System die Legitimationsgrundlage nehmen. Schon jetzt besteht eine ernstzunehmende Tendenz zur staatlichen Jugendpflege, insofern nämlich immer mehr die Träger zu ausführenden Organen des Staates werden. Immer weniger Initiativen gehen von den einzelnen Trägern aus. Damit verbunden ist die Gefahr, daß das gegenwärtige System der Jugendarbeit sich so verfestigt, daß neue Bewegungen, auch solche radikaler Art, sich außerhalb dieses Systems einrichten und die immer noch vorhandene integrierende bzw. mäßigende Funktion der Organisationen - z. B. des Bundesjugendrings - vermindert wird. So mag es tagespolitisch plausibel sein, einem Jugendverband die Mittel zu sperren, weil er bei bestimmten Aktionen mit Kommunisten zusammengearbeitet hat; auf lange Sicht jedoch kann gerade dadurch die politisch-integrierende Funktion des Systems geschwächt werden, weil derartige Maßnahmen ja nicht nur die Funktion der Disziplinierung, sondern auch eine Tendenz zur Ausbürgerung haben können.

"Pluralität" bezeichnet letztenendes die Tatsache, daß die Jugendarbeit - im Unterschied zur Schule - das Feld der politischen und pädagogischen Partikularitäten ist. Während die Schule als staatsmonopolistische Einrichtung in einem hohen Maße auf Konsens angewiesen ist, dürfen und müssen sich partikuläre Konzepte und Interessen im Bereich der Jugendarbeit - wie auch der Erwachsenenbildung - entfalten können. Wird dieser Spielraum z. B. im Hinblick auf politische Überzeugungen und Aktivitäten allzu sehr eingeengt, dann kann es zu sonst vielleicht unnötigen politischen Spannungen und Konflikten kommen. Politisch gesehen hat der Staat hier die Aufgabe, nicht einzelne Verbände zu finanzieren, sondern eben jenen Spielraum der Partikularitäten zu ermöglichen und damit eben auch dynamische, "bewegende" Impulse zu ertragen.

Die Pluralität der Jugendarbeit zeigt sich zunächst einmal natürlich in dem, was die einzelnen Verbände voneinander unterscheidet. Sie zeigt sich aber auch in allgemeinen pädagogischen und politischen Vorstellungen, die, obwohl partikularer Art, quer zu den etablierten Verbänden vertreten werden. So waren Vorstellungen über eine "emanzipatorische Jugendarbeit" in den siebziger Jahren in allen Verbänden mehr oder weniger verbreitet.

Solchen politisch motivierten bzw. begründeten Konzepten, die nur partikulare Geltung beanspruchen können, wollen wir uns jetzt zuwenden. Es handelt sich um solche Konzepte, in denen pädagogische und politische Vorstellungen miteinander verbunden sind. Die Darstellung wird zeigen, daß es gar nicht möglich ist, "reine" pädagogische Vorstellungen ohne politische Implikationen zu vertreten.

Nach den Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus war das Demokratieverständnis ein weitgehend formales und moralisches: formal, indem es im wesentlichen realisiert schien in den Regeln des Parlamentarismus und des Rechtsstaates, moralisch, insofern die Grundrechte und politische Tugenden wie Toleranz und Kompromißbereitschaft als wichtige Verhaltensnormen betrachtet wurden. Diese Erwartungen schienen - zumal im Vergleich zum Nationalsozialismus - in Staat und Gesellschaft der Bundesrepublik sich zu realisieren, Demokratie und Bundesrepublik waren fast Synonyme - zumal im Vergleich zur DDR. Aber schon zu Beginn der sechziger Jahre wurde diese Gleichsetzung fragwürdig, die Realität der Bundesrepublik wurde an den demokratischen Normen gemessen, die sie für sich für verbindlich hielt. In der die ganze westliche Welt erfassenden Studentenbewegung wurde diese Kritik nicht nur radikalisiert, nun wurde auch das Normensystem von Staat und Gesellschaft selbst an entscheidenden Punkten in Zweifel gezogen: Leistungsprinzip, Wachstumsprinzip, kapitalistisches Profitprinzip. Staat und Gesellschaft gerieten in eine Normkrise, die bis heute andauert. Die Ursachen dafür im einzelnen zu analysieren ist hier nicht der Ort. Hier geht es nur um die Feststellung, daß dieser gesellschaftliche Entwicklungsprozeß sich auch im Selbstverständnis der Jugendarbeit niedergeschlagen hat. Man hat versucht, die Jugendarbeit in diesen Phasen zu charakterisieren als "traditionalistisch", "progressiv-emanzipatorisch" und "antikapitalistisch" (Pott 1971). Die traditionelle Jugendarbeit - der fünfziger Jahre - orientierte sich an überlieferten Werten und hat keine ausformulierte Theorie hinterlassen; die "progressiv-emanzipatorische« Jugendarbeit versucht die demokratischen Normen der Mit- und Selbstbestimmung in ihre Konzepte zu übernehmen; die anti-kapitalistische Konzeption geht unter anderem davon aus, daß demokratische Normen wie Selbst- und Mitbestimmung im kapitalistischen System gar nicht zu realisieren seien und daß deshalb der Kampf gegen dieses System der eigentliche Inhalt der Jugendarbeit sein müsse.

Diese Phasenbeschreibung kann aber leicht zu Mißverständnissen führen, indem sie eine zeitliche Folge des "Fortschritts" suggeriert, während tatsächlich diese unterschiedlichen Konzepte *gleichzeitig* auftreten. Auch heute noch gibt es traditionelle Jugendarbeit und auch in den sechziger Jahren war sie weit stärker verbreitet als die "progressiv-emanzipatorische", und die antikapitalistische Jugendarbeit war immer nur ein Konzept einer kleinen Minderheit. Die Gleichzeitigkeit dieser Konzepte verweist auf die sehr unterschiedlichen Bedürfnisse, die da angesprochen werden. Trifft dies zu, dann stellt sich das Pluralismusproblem erneut. Dann ist Pluralismus nicht nur ein solcher der Verbände, sondern auch verbandsübergreifender allgemeiner pädagogisch-ideologischer Vorstellungen, gleichsam ein neuer "weltanschaulicher" Pluralismus, und es stellt sich die Frage, ob auch *dieser* Pluralismus in der Förderung zugelassen wird. Ernsthaft zur Debatte stehen dürfte diese Frage wohl nur für die antikapitalistische Position, sofern diese sich primär politisch und systemkritisch versteht. Sehen wir uns diese drei politischen Vorstellungshorizonte etwas genauer an.

1. Traditionalistische Jugendarbeit

Sie ist die älteste Form. Sie orientiert sich an überlieferten Formen und Werten im Hinblick darauf, was für Jugendliche und ihre Erziehung gut und nützlich ist. Von dieser Art war die Jugendpflege vor dem Ersten Weltkrieg, in der Weimarer Republik und in den fünfziger Jahren. Sie hat zur Voraussetzung eine bürgerliche Umwelt, in der die Werte, die sie selbst vertritt, ebenfalls Geltung haben. Sie ist also Teil einer zumindest lokal noch kommunizierbaren Kultur. Eine weitere Voraussetzung ist, daß die Jugendlichen einen noch un-emanzipierten Status haben - also die Rolle dessen, der von den Älteren zu lernen hat, dem Selbst- und Mitbestimmung nur mehr oder weniger eingeschränkt zugemutet werden darf. Umgekehrt wird angesichts der sozialen und kulturellen Integration dieser Jugendlichen in ihre Umwelt auch nur ein relativ geringes Maß an Selbstbestimmung benötigt.

Werden durch starken sozialen und gesellschaftlichen Wandel die sozialen und kulturellen Normen unsicher, so wird diese Form von Jugendarbeit gefährdet. Dies ließ sich Ende der fünf-

ziger Jahre zumindest in den Städten deutlich beobachten. In Zeiten solchen Wandels kann die Jugendarbeit das Normengefüge der sozialen Umwelt nicht einfach mehr abbilden.

Die traditionelle Jugendarbeit bestimmt sich also nicht durch ihre Inhalte als solche - z. B. auf Fahrt gehen, jugendgemäße Lieder singen usw. - sondern durch den sozio-kulturellen Kontext, in dem sie stattfindet. Sie ist also eine historisch vergängliche Form - wie alle anderen auch - und dürfte heute wohl nur noch in bestimmten ländlichen und kleinstädtischen Milieus existieren. Das schließt keineswegs aus, daß ihre Formen und Inhalte wieder in anderen sozio-kulturellen Bedingungen interessant werden können. Aber dann handelt es sich nicht um traditionelle Jugendarbeit, sondern nur um die Wiederentdeckung von Altem und seine Verwendung in einer neuen sozio-kulturellen Situation. Wenn also vor einiger Zeit gefordert wurde, die Jugendarbeit solle "wieder schön sein", also traditionelle Formen und Inhalte jugendlicher Geselligkeit oder gar "Romantik" wieder anbieten, so ist dies nicht, wie die Kritiker einwandten, einfach ein Wiederaufleben der "alten" Jugendarbeit, sondern möglicherweise eine produktive Aneignung unter neuen Bedingungen (vgl. Pott 1975; Wendland 1975; dazu die Diskussionsbeiträge in: deutsche jugend, Heft 5 und 7/1975).

2. Emanzipatorische Jugendarbeit

Die Voraussetzung der emanzipatorischen Jugendarbeit lag gerade in dem Schwinden dessen, was Bedingung für die traditionelle Jugendarbeit war. Zumindest in den großen Städten setzte Anfang der sechziger Jahre eine soziale Desorganisation ein, die bis heute noch weiter fortgeschritten ist. Die Angebote des Freizeit- und Konsumsystems, die dadurch mitbedingte Zerstörung gemeindlich-nachbarschaftlicher Kommunikationsstrukturen und des Vereinswesens, die Entstehung und zunehmende gesellschaftliche Anerkennung wichtiger alternativer Normen setzten viele Jugendliche gleichsam frei aus ihren früheren sozialen Kontexten, z. B. aus ihren familiären und nachbarschaftlichen Bindungen, und zwangen sie, mehr als früher ihr Leben selbst zu bestimmen. Das galt zunächst vor allem für die Gymnasialjugend und studentische Jugend. Diese Chance zur Selbstbestimmung und Emanzipation - so klein der Spielraum auch zunächst noch war - wurde zunächst meist als Freiheit empfunden. Andererseits blieben bis Ende der sechziger Jahre diese

Jugendlichen noch so weit integriert in ihren sozialen Horizonten, daß die kritischen Vorstellungen der emanzipatorischen Jugendarbeit damit noch integrierbar waren. Angebot und Bedürfnis entsprachen also einander ungefähr; das heißt, im Jahre 1950 z. B. wäre die emanzipatorische Jugendarbeit vermutlich auf Unverständnis gestoßen; das heißt mit anderen Worten auch, daß die emanzipatorische Jugendarbeit den emanzipatorischen Spielraum nicht erfunden oder geschaffen, sondern nur aufgegriffen und pädagogisch thematisiert hat. Zunehmende Selbstbestimmung über wichtige Fragen ihres Lebens war für diese Jugendlichen keine pädagogische Forderung, sondern eine tatsächliche Notwendigkeit. Und erst infolge dieser Notwendigkeit ergab sich später konsequenterweise die allgemeine Forderung nach Mitbestimmung. Die emanzipatorischen Konzepte entstanden also in Begleitung eines gesellschaftlichen Wandels, dem sie einen positiven politisch-pädagogischen Sinn zu geben versuchten. Nun läßt sich fragen, ob die Bezeichnung "emanzipatorisch" dafür glücklich gewählt war.

Emanzipation ist ursprünglich ein politischer Begriff. Er meint die "Befreiung aus einem Zustand der Abhängigkeit oder Beschränkung" (dtv-Lexikon) und geht zurück auf die Erklärung der Menschenrechte in der Französischen Revolution, die den Rechten des Individuums *vor* den Vergesellschaftungen in Staat und Gesellschaft den Vorrang gab und insofern heute noch in den Bestimmungen unseres Grundgesetzes weiterlebt. Das Ziel aller seitherigen Emanzipationsbestrebungen ist die *Gleichberechtigung* (nicht unbedingt Gleichheit) im öffentlichen Leben. Die Menschenrechte waren zwar allgemein formuliert, galten aber praktisch zunächst nur für den "dritten Stand", das Bürgertum. Nachdem dieser sich gegen die beiden oberen Stände, Adel und Geistlichkeit, vor allem mit Hilfe des Parlamentarismus durchgesetzt hatte, zeigte sich, daß der allgemeine Prozeß der Emanzipation damit keineswegs zum Abschluß gekommen war. Vielmehr waren Unterprivilegierungen teils immer noch vorhanden, teils neu eingetreten. So kann man die Sozialgeschichte seit der Französischen Revolution als eine Geschichte von Emanzipationskämpfen beschreiben: der Arbeiter, der Armen, der Frauen, der Kinder, der Jugendlichen. Zunächst ging es dabei um politische Emanzipation im Sinne des gleichen Wahlrechts, aber auch um die gleichberechtigte Teilnahme an den materiellen und Bildungschancen (Kampf um die Gleichheit der Bildungschancen, um die gleichberechtigte Teilnahme am Sozial-

produkt, um die Mitbestimmung in den gesellschaftlichen Institutionen wie Betrieben usw.). Das Endziel dieser in der Französischen Revolution begründeten Idee der Emanzipation ist ein gesellschaftlicher Zustand, in dem alle Mitglieder der Gesellschaft in gleichem Maße voneinander abhängig und unabhängig sind.

Pädagogisch relevant wird der Begriff "Emanzipation" erst dann, wenn man bestimmte Lernleistungen aus ihm ableitet, die dazu dienen können, gesellschaftliche Veränderungen in Richtung auf zunehmende Emanzipation zu betreiben bzw. - was vielleicht realistischer ist - tatsächlich stattfindende gesellschaftliche Veränderungen im Sinne zunehmender Emanzipation zu gestalten. Dann geht es pädagogisch darum, die möglichen Freiräume durch Selbstbestimmung und Mitbestimmung ausfüllen zu lernen. In dieser Konsequenz lag die in den sechziger Jahren einsetzende und im 1. Kapitel beschriebene Hinwendung zu den Individuen, zur Stärkung ihrer Fähigkeiten, ihrer Ich-Stärke und ihres Selbstbewußtseins. Diese Tendenz war allen emanzipatorischen Konzepten gemeinsam und ist nach wie vor ihr pädagogisches Kernstück.

Allerdings wurden mit dem Begriff "Emanzipation" durchaus verschiedene Vorstellungen verbunden, und manche der Theoretiker der sechziger Jahre haben ihn für sich gar nicht in Anspruch genommen. Andererseits wurden ihre Konzepte nachträglich als "sozial-integrative" charakterisiert - in einem kritischen Sinne, nämlich als gleichsam "rückständige" Vorgeschichte des antikapitalistischen Konzeptes (Liebel, in: Lessing/ Liebel 1974). Dennoch erscheint es mir gerechtfertigt, den Begriff "emanzipatorisch" zur Charakterisierung dieser Phase zu wählen, zumal die Bezeichnung "sozial-integrativ" insofern ungenau ist, als sich kein pädagogisches Konzept denken läßt, das nicht zumindest *auch* gesellschaftlich-integrierende Wirkungen hätte; das gilt selbst für das antikapitalistische.

Will man jedoch die in Frage stehenden Autoren nicht unzulässig nachträglich unter die Bezeichnung "emanzipatorisch" subsumieren, dann muß man den Begriff "Emanzipation" genauer bezeichnen, denn er wird inzwischen sehr unterschiedlich benutzt, wie das immer geschieht, wenn eine Leitvorstellung modisch wird.

Ein wichtiger Unterschied besteht darin, ob man eher von einem anthropologisch-systematischen oder von einem historisch-kritischen Ansatz ausgeht.

Autoren, die z.B. die "kritische Theorie" in diesem Zusammenhang benutzt haben (z. B. Mollenhauer 1972), haben den ersten Weg zu beschreiten versucht. Ein Ergebnis ist das Leitbild des "Diskurses" als inhaltliche Konkretisierung dessen, was Selbstbestimmung aller sein könnte: herrschaftsfreie Kommunikation grundsätzlich Gleichberechtigter, wobei es lediglich auf die argumentative Überzeugung der anderen ankommt bzw. ankommen darf.

Eine solche Vorstellung wäre in unserem Zusammenhang problematisch. Geht man nämlich von dem Leitbild einer herrschaftsfreien Kommunikation aus, dann werden alle Handlungszwänge, die auf institutionellen Regelungen beruhen, und damit Institutionen überhaupt - denn *jede* Institution erlegt Handlungszwänge auf, das ist ja gerade ihr Sinn - als der Emanzipation hinderlich verstanden. Nun kann tatsächlich *jede* Institution und damit *jeder* Handlungszwang dem Emanzipationsinteresse entgegenstehen - das ist eine Frage der jeweiligen historischen Situation—, aber sich *jede* Institution "wegzudenken", um das Idealbild selbstbestimmter Kommunikation erst denken zu können, das enthält zumindest die Gefahr realitätsferner Erwartungen. Ob der Diskurs darüber hinaus wirklich die Emanzipation aller Beteiligten ausdrücken könnte oder nicht eher eine schreckliche Vision wäre (das totale Individuum, bar jeder auch schützenden Rolle und Abhängigkeit, anderen Individuen ausgeliefert), mag dahinstehen.

Faßt man dagegen den Begriff Emanzipation historisch-kritisch, so ist von vornherein klar, daß eine Situation wie der Diskurs zu keinem historischen Zeitpunkt denkbar ist. Immer wird das Individuum sich in irgendwelchen institutionellen Zwängen bewegen müssen, ja, dieses Konzept unterstellt sogar, daß diese Tatsache für den Begriff der Emanzipation konstitutiv ist. Paradox formuliert: Selbstbestimmung ist nur zu haben, wenn auf sie auch aus Einsicht in die Realität partiell verzichtet werden kann. Der von mir vertretene Begriff der "Emanzipation" setzt also eine mehr oder weniger hohe Vergesellschaftung der Menschen voraus, und zwar grundsätzlich auch im positiven Sinne, als notwendige *Bedingung* von Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, und ebenso setzt er mit derselben Wertung Sozialisationszwänge voraus. Er beschränkt sich auf die Dimension des "Wovon" und macht keine konkreten Angaben über das "Wozu", außer der, daß in dem freigewordenen Raum nun Selbstbestimmung möglich wird.

Diese Einschränkung ist wichtig, weil darin zum Ausdruck kommt, daß Emanzipation nicht *positiv* beschreibbar ist, nicht operationalisierbar ist, sie drückt lediglich eine *kritische Tendenz* aus, ist kritische Reflexion und Korrektur der bestehenden Sozialisation, insofern also kein in sich geschlossenes Erziehungskonzept wie eine sozialistische oder kirchlich-religiöse Erziehung. Das bedeutet aber auch, daß Emanzipation nicht allein ein Bildungs- oder Erziehungskonzept zu tragen vermag, vielmehr muß immer eine kritisierbare nicht-emanzipatorische Sozialisation vorausgesetzt werden, ohne die das Konzept seinen Sinn verlieren würde.

Selbstbestimmung und Mitbestimmung sind jedoch keine in sich plausiblen Postulate. Wird dies übersehen, dann verkümmern sie zu leeren Formalismen. Ihren Sinn erhalten beide Maximen vielmehr nur aus irgendwelchen Bedürfnissen der Menschen, deren Realisierung von Selbst- und Mitbestimmung abhängt. So ist es schon eine Frage, ob Selbstbestimmung in jedem Falle, zu jeder Zeit und in jedem Lebensalter die wirklichen Bedürfnisse ausdrückt. Selbstbestimmung heißt schließlich auch, daß die Lebensentscheidungen selbst getroffen werden und auch selbst verantwortet werden müssen, und das stellt sich für ein Vorschulkind anders dar als für einen 18jährigen, für einen Studenten anders als für einen Jungarbeiter, für ein Mitglied des Wandervogels vor dem Ersten Weltkrieg anders als für einen Jugendlichen unserer Zeit.

Andererseits kann auch sein, daß Jugendliche in bestimmten Situationen Mitbestimmung nicht als für ihre Bedürfnisse förderlich einschätzen, sondern sie eher als Hindernis sehen. Wenn man also in einem Jugendzentrum die Erfahrung macht, daß die Bedürfnisse der Jugendlichen gar nicht zur Mitbestimmung tendieren, dann kann man zwar die Gründe dafür untersuchen, aber man kann diese Gründe mit pädagogischen Mitteln nicht beseitigen; wohl kann man Situationen herstellen, in denen Mitbestimmung erlebbar wird und möglicherweise dann auch als den eigenen Bedürfnissen adäquat verstanden wird.

Die Maximen dieses historisch-kritischen Konzeptes von Emanzipation geben also kein Kriterium dafür her, ob und in welchem Maße die empirisch vorfindbaren bzw. artikulierten Bedürfnisse Jugendlicher auch ihre "wirklichen" sind. Für vergangene Emanzipationsbewegungen kann man diese Differenz möglicherweise rekonstruieren, man kann sie aber nicht zur Handlungsstrategie in aktuellen pädagogischen Situationen machen.

Erst wenn aus Gründen, die die Pädagogik vorfindet und nicht selbst herstellen kann, in bestimmten Bereichen und Situationen jugendliche Bedürfnisse nach Selbst- und Mitbestimmung drängen, können sie von Pädagogen auch aufgegriffen und unterstützt werden. In dieser Einschätzung liegt, wie noch zu zeigen sein wird, ein wichtiger Unterschied zu antikapitalistischen Positionen.

Bei dem Versuch, gesellschaftliche Veränderungen dialektisch zu verstehen, also die Tendenzen bedürfnisorientierter Selbst- und Mitbestimmung gegenüber den ihnen entgegenstehenden Tendenzen zu verstärken, ist gerade deswegen kritische Distanz zu den Veränderungen selbst geboten. Sie können nicht vorweg als "fortschrittlich" verstanden werden, sondern sie müssen sich an emanzipatorischen Maßstäben messen lassen. So ist z. B. der Abbau von Leistungsansprüchen, die Ignorierung oder Verleugnung institutioneller Regeln und Normen keineswegs selbst schon ein Zeichen von zunehmender Selbstbestimmung, sondern zunächst nur ein Zeichen zunehmender sozialer und kultureller Desorganisation - was aber keineswegs dasselbe ist. Das emanzipatorische Konzept kann also nur "Theorien mittlerer Reichweite" formulieren, die ständig überprüft werden müssen. Die Bewertung politischer und pädagogischer Phänomene kann sich je nach ihrem gesellschaftlichen Kontext ändern. Die Einführung des Fernsehens z. B. war insofern von emanzipatorischer Bedeutung, als es die bloß lokalen politischen und kulturellen Informationsmonopole beseitigte - eine Tatsache, die auch die Jugendarbeit in den fünfziger und sechziger Jahren zu spüren bekam. In dem Maße jedoch, wie das Fernsehen mit den ihm eigenen Verständnis- und Darstellungsmustern eine Art von kulturellem Monopol bekam, und z. B. Muster des systematischen Nachdenkens außer Kraft setzte, stellt sich die Frage nach seinem emanzipatorischen Wert unter einer neuen Perspektive.

Oder: Die bei C. W. Müller und den anderen Autoren der sechziger Jahre begonnene Hinwendung zu den Subjekten ermöglichte damals ein gewisses Maß an Selbstbestimmung; manche gegenwärtigen Konzepte jedoch, die in der Unmittelbarkeit der Kommunikation verbleiben, ohne diese mit äußerer Realität (z. B. den Regeln von Institutionen) zu konfrontieren und zu vermitteln, sind gegen-emanzipatorisch, weil Selbstbestimmung unter diesen Umständen nur eingebildeter Schein sein kann.

Diese Beispiele zeigen, daß es der emanzipatorischen Pädagogik nicht darum gehen kann, die Prozesse der sozialen und kultu-

rellen Desorganisation zu fördern, sondern immer nur darum, zu vermitteln zwischen den Ansprüchen der gesellschaftlichen Realität und den demokratischen Implikationen der Selbst- und Mitbestimmung. Daraus ergibt sich auch eine Differenzierung hinsichtlich sozio-kultureller Unterschiede: Was in einer konkreten Situation für bestimmte Personen emanzipatorisch sein kann, also ein *mehr* an Selbst- und Mitbestimmung ermöglichen kann, ist nicht ein für allemal vorgegeben bzw. theoretisch feststellbar, sondern muß jeweils ermittelt werden, weil dabei lebensgeschichtliche Determinanten im Rahmen bestimmter sozio-kultureller Umwelten eine Rolle spielen. Es macht einen erheblichen Unterschied, ob es sich um einen 10jährigen oder 18jährigen handelt; ob um einen aus dem Jugendgefängnis Entlassenen oder um einen psychisch Kranken; ob um Großstädter oder einen Jugendlichen vom Lande; ob um junge Arbeiter oder um Gymnasiasten; ob um Jugendliche in einer sozial noch relativ integrierten Umgebung oder um Obdachlose. Unter dem Anspruch emanzipatorischer Pädagogik geht es zwar immer darum, Fähigkeiten zu verstärken, die für eine zunehmende Selbst- und Mitbestimmung benutzt werden können, aber *welche* das jeweils sind, muß jeweils erst konkret ermittelt werden.

So gesehen setzt das emanzipatorische Konzept bei den Pädagogen eine hohe Bereitschaft voraus, sich immer wieder möglichst unvoreingenommen auf die gesellschaftliche wie auf die subjektive Realität der Partner einzulassen. Daß dies offenbar so selten geschieht, daß im Gegenteil unter dem Begriff "emanzipatorisch" eher "geschlossene" statt offene Konzepte verstanden werden, mag daran liegen, daß professionelle Pädagogen für ihren Alltag ein gewisses Maß an standardisierten Vorstellungen benötigen, um einen möglichst großen Teil ihres Handelns routinemäßig wiederholen zu können.

Im Mittelpunkt dieses Konzeptes von emanzipatorischer Jugendarbeit steht das Individuum, die Entfaltung seiner Fähigkeiten und Qualitäten. Selbstverständlich wird das Individuum dabei in seinen sozialen und ökonomischen Kontexten gesehen, aber ebenso, wie seine soziale und institutionelle Abhängigkeit nicht einseitig (als bloß fremdbestimmte Herrschaft) gesehen wird, ebenso werden auch diese unmittelbaren sozialen Kontexte ambivalent gesehen: als etwas, dessen der Mensch bedarf, aber auch als etwas, demgegenüber er einen Spielraum braucht. Die Konzentration auf das lernende Individuum muß nicht

ausschließen, daß es sich mit anderen zusammen für bessere Bedingungen für Selbstbestimmung und damit auch für politische Aktionen einsetzt. Aber in didaktisch-methodischer Hinsicht haben die Pädagogen nicht die Aufgabe, *ihre* Einsichten über gesellschaftliche Zusammenhänge den Jugendlichen "beizubringen", sie können sie allenfalls in die Kommunikation "einbringen" und im übrigen außersubjektive Realität zur Bearbeitung bzw. zur Abarbeitung vorstellen.

Dieses emanzipatorische Konzept, entstanden in einer bestimmten Situation gesellschaftlichen Wandels, kann historisch überflüssig werden, wenn seine Prämisse, daß es ein Bedürfnis nach individueller Selbstbestimmung gibt, nicht mehr zutrifft. Wenn etwa eine Generation heranwächst, die - aus welchen Gründen immer - kein Bedürfnis nach individueller Lebensgestaltung, nach Ich-Stärke und Ich-Identität hat, sondern im Gegenteil vielleicht fehlende Ich-Stärke durch Anlehnung an Kollektive, durch Bindung statt Autonomie zu kompensieren trachtet - dann kann ein solches Konzept auf die Dauer gegenstandslos werden. In den sechziger Jahren, als die emanzipatorischen Konzepte formuliert wurden, ging es um eine relative Emanzipation von den Ansprüchen der im übrigen noch intakten "Erziehungsmächte" und ihrer Normen: Familie, Schule, Kirchen. Das waren anschaulich erlebbare Ansprüche, mit denen man sich auseinandersetzen mußte; gegenwärtig sind sie jedoch weitgehend bedeutungslos geworden, so daß man auf den ersten Blick sagen könnte, die Emanzipation des Jugendalters sei weitgehend gelungen. Jedoch zeigt sich bei näherem Hinsehen, daß die Zwänge sich nur verschoben haben. Sie sind unanschaulicher und abstrakter geworden und wirken vor allem als verinnerlichte. In dieser Lage bekommt die Gleichaltrigen-Gruppe eine alle anderen Sozialbeziehungen überragende Bedeutung für die Herausbildung der Identität. Da aber das Jugendalter andererseits im besonderen Maße hinsichtlich von Normen, Riten und Verhaltensweisen der Vermarktung durch die Massenmedien und die Konsumprinzipien unterliegt, muß die Identität in dem Maße labil bleiben, wie jene Einflüsse z. B. ständigen modischen Veränderungen unterliegen. Soll angesichts dieser Sozialisationslage der Begriff "Emanzipation" als pädagogische Leitvorstellung aufrechterhalten bleiben, so muß er neu präzisiert werden. Nun geht es um Befreiung von diesen abstrakt-verinnerlichten Zwängen, um Selbstbestimmung *gegen* jene Vergesell-

schaftungsprinzipien der Massenmedien und des Konsums, um Selbstbestimmung zum Zwecke der Identitätsfindung.

Wenn man angesichts der eben skizzierten Sozialisationslage nicht die Konsequenz der antikapitalistischen Position ziehen will - Überwindung der kapitalistischen Prinzipien, die diese Zwänge verursachen - dann muß die Strategie einer emanzipatorischen Pädagogik eine neue Richtung bekommen. Man kann sich von den - verinnerlichten -Determinanten der Massenkommunikation und der Konsumprinzipien nicht auf dieselbe Weise emanzipieren wie früher etwa von den Ansprüchen der Familie und der Schule. Der Freiraum für Selbstbestimmung ist ja weitgehend da, was fehlt, ist ein kulturelles Repertoire, ein Bestand von Verhaltensmustern und Perspektiven, die die stets wechselnden Konsumstandards zu transzendieren vermögen, ja, zum Maßstab ihrer Beurteilung und Auswahl werden können. Am Maßstab historisch-kritischer emanzipatorischer Pädagogik festzuhalten, bleibt also insofern sinnvoll, als es *zwischen* traditioneller und antikapitalistischer Jugendarbeit um die Aufrechterhaltung einer aufs Individuum konzentrierten Leitvorstellung von Selbstbestimmung und Mitbestimmung im Rahmen der als die eigenen erkannten Bedürfnisse geht. *Wie* derartige Individuen sich *politisch* verhalten werden - ob sie das "kapitalistische System" zerstören oder reformieren werden - kann im emanzipatorischen Konzept als einem *pädagogischen* nicht antizipiert werden: man kann es einfach nicht wissen.

3. Antikapitalistische Jugendarbeit

Der Begriff "antikapitalistische Jugendarbeit" wurde auf einer Tagung in Gauting im Januar 1970 geprägt. Zu dieser Tagung hatten die Victor-Gollancz-Stiftung für Jugendhilfe und der Deutsche Bundesjugendring eingeladen. "Teilnehmer waren 23 Mitarbeiter, vornehmlich Bildungsreferenten, aus 13 Jugendverbänden und einem Landesjugendring" (Brühl u. a. 1970, S. 195). Die Tagung verlief antiautoritär, d. h. ohne formelle Leitung, und ihre Ergebnisse wurden - von beauftragten Kollektiven aus dem Teilnehmerkreis - im Maiheft 1970 der Zeitschrift "deutsche jugend" veröffentlicht. Bilanz der Überlegungen war eine "Kritik" der alten politischen Jugendarbeit.

"Deren in der Regel pluralistisches Selbstverständnis, das wohl von unterschiedlichen Interessen, zugleich aber von der grundsätzlichen

Möglichkeit ausgeht, diese auszugleichen und zu harmonisieren, ließ sich angesichts antagonistischer, systemimmanent unaufhebbarer Klassengegensätze nicht mehr halten. Ebenso wenig konnten irgendwelche höheren oder allgemeinhinnehmlichen Werte zur Begründung politischer Jugendarbeit mehr taugen, war doch deutlich geworden, daß 'Menschlichkeit', 'Toleranz', 'Verantwortung' im System zur Verschleierung bestehender Unmenschlichkeit, Intoleranz und Verantwortungslosigkeit dienen und ihrer Verwirklichungsmöglichkeit entbehren. Nimmt man diese Werte aber ernst, bedeutet das die Verpflichtung zu antikapitalistischer Jugendarbeit, die die Herstellung gesellschaftlicher Verhältnisse anstrebt, in der solche Werte ihre reale Grundlage finden können" (S. 225).

Neben dem Grundsatz, daß die Jugendarbeit nicht nur politisch bildend, sondern selbst politisch aktiv werden müsse zur Beseitigung der kapitalistischen Verhältnisse wurden auch konkrete Überlegungen "zur Praxis antikapitalistischer Jugendarbeit" angestellt (S. 228 ff.), die im wesentlichen zu folgendem Ergebnis führten:

1. Die Industriearbeiterschaft sei nicht mehr allein das revolutionäre Potential, deshalb seien "für eine antikapitalistische Jugendarbeit prinzipiell alle Jugendlichen in abhängiger Stellung von Bedeutung (Lehrlinge, Schüler, Studenten)".
2. "Antikapitalistische Jugendarbeit ist klassenspezifisch, das heißt, sie orientiert sich in der Zusammensetzung ihrer Teilnehmer und in der Wahl ihrer Inhalte und Methoden an der Klassenstruktur unserer Gesellschaft und an den dadurch bedingten klassenspezifischen Lernbarrieren und Lernmotivationen. Das bedeutet: a) anzusetzen bei den konkreten Erfahrungen der Teilnehmer (aus Familie, Schule und Betrieb), um sie zur Artikulation ihrer subjektiven Bedürfnisse und Konflikte zu bewegen und von daher ihr Interesse und ihre Lernbereitschaft zu wecken; b) in einem zweiten Schritt zu versuchen, die geäußerten Bedürfnisse in der Gegenüberstellung zu ihren wirklichen Primärbedürfnissen (nach Liebe, Anerkennung, Selbstentfaltung) als gesellschaftlich vermittelte zu erklären und ihre persönlichen Konflikte als in gesellschaftlichen Widersprüchen begründet einsichtig zu machen; c) und schließlich Mittel und Wege zur Wahrnehmung ihrer eigenen Interessen aufzuzeigen" (S. 229).
3. "Antikapitalistische Jugendarbeit ist antiautoritär, das heißt, sie hat den Abbau autoritärer Strukturen bei den Teilnehmern zum unmittelbaren Ziel". Die dabei anzuwendenden Methoden "müssen aber ihrerseits an dem Anspruch gemessen werden, den Teilnehmern zu wirklicher Ich-Stärkung und Spontaneität, zum Abbau von Eindimensionalität und zu erhöhter Toleranz für Mehrdeutigkeiten zu verhelfen - wodurch diese Teilnehmer auch für die eigene Theorie und Praxis der Veranstalter weniger verfügbar werden. Dieses Risiko hat eine antikapitalistische Jugendarbeit einzugehen, denn hier, in der Übereinstimmung von Ziel und Methode, erweist sie ihre Glaubwürdigkeit" (S. 231).
4. "Antikapitalistische Jugendarbeit stützt sich auf eine kritische Theo-

rie, deren Vermittlung sie sich zur Aufgabe gesetzt hat Diese Theorie darf nicht verstanden werden als dogmatisches Lehrgebäude, als System 'wahrer' Sätze, sondern nur als Denkansatz, als Methode kritischer Reflexion. Aufgabe antikapitalistischer Jugendarbeit ist von daher nicht primär die Vermittlung theoretischen Wissens, sondern die Entwicklung der Fähigkeit zum theoretischen Denken, das heißt zum Erkennen 'struktureller Zusammenhänge zwischen individueller Lebensgeschichte, unmittelbaren Interessen, Wünschen, Hoffnungen und geschichtlichen Ereignissen' (S. 231).

5. "Antikapitalistische Jugendarbeit muß Ansatz zur 'organisierenden Information' sein, das heißt, sie muß zu praktisch relevanter Solidarisierung führen" (S. 231).

6. "Antikapitalistische Jugendarbeit muß versuchen, politisch relevante Praxis zu vermitteln". Gemeint ist damit einerseits "Arbeit mit bereits solidarischen und politisch-aktiven Gruppen", andererseits soll "eine sich antikapitalistisch verstehende Jugendarbeit versuchen, praktische Ernst-Situationen in ihre eigenen Veranstaltungen einzubauen, indem eine Veranstaltung in eine geplante oder spontane Aktion mündet oder ein Konflikt mit der Umwelt provoziert wird" (S. 232).

7. "Antikapitalistische Jugendarbeit muß exemplarisch sein, das heißt, daß die erfragten oder vermittelten Erfahrungen und die angesprochenen Themen eine Verallgemeinerung auf die gesamte Arbeits- und Lebenssituation der Teilnehmer und die dahinter stehenden gesellschaftlichen Widersprüche ermöglichen, daß sie Ansätze zur Vermittlung der zum Verständnis dieser Widersprüche erforderlichen Theorie liefern und daß schließlich an ihnen die Möglichkeit solidarischer, systemverändernder Praxis aufgezeigt werden kann" (S. 232).

Als Fazit dieser Thesen ergibt sich eine Art von didaktischem Stufenmodell:

"1. *Einstieg*: Herstellung von Ich-Beteiligung durch Betroffenheits- oder Befreiungserlebnisse;

2. *Problematisierung*: Herausarbeitung und Verschärfung der erfahrenen Probleme;

3. *Theorievermittlung*: Gesellschaftskritische und historische Reflexion der herausgearbeiteten Probleme;

4. *Praxisbezug*: Anwendung neu erworbener Erkenntnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen auf die eigene Lebenspraxis" (S. 233).

Dieses Konzept versteht sich also als eine politische Fortentwicklung des emanzipatorischen Ansatzes, dessen grundlegende Werte beibehalten werden sollen. In der Tat sind hier noch wichtige Momente des emanzipatorischen Ansatzes enthalten, z. B. die Zurückhaltung des Pädagogen in der 3. These sowie die Berücksichtigung der Individualität des Lernenden, und schließlich in der 4. These der Hinweis, daß es nicht auf doktrinäre Vermittlung bestimmter Inhalte ankomme, sondern auf die Fähigkeit zum Denken. Dieses Konzept enthält also noch

grundlegende *pädagogische* Ambitionen, allerdings wirft die übergeordnete *politische* Zielsetzung (Änderung des kapitalistischen Systems im ganzen) einige Probleme auf, die Liebel (Lessing/Liebel 1974) dann in einer Kritik dieses Gautinger Papiers formuliert hat, um auf diese Weise die *politischen* Implikationen dieses Ansatzes zu radikalieren:

1. Liebel bestreitet, daß jeder Jugendliche für den antikapitalistischen Kampf mobilisiert werden könne. Welche Jugendlichen seien denn nicht "in abhängiger Stellung", "wenn sogar die wohl ohne Zweifel äußerst privilegierten Studenten auch noch zu den 'abhängigen Jugendlichen' gezählt werden" (S. 162). Nur die Industriearbeiterschaft könne das "revolutionäre Subjekt" sein, das Bürger- und Kleinbürgertum neige, wenn seine Stellung durch Klassenkämpfe bedroht werde, eher zur faschistischen als zur sozialistischen Lösung. Antikapitalistische Jugendarbeit müsse also "proletarische Jugendarbeit" sein. Die Jugendarbeit mit Oberschülern müsse sich diesem Ziel unterordnen.

"Antikapitalistische Jugendarbeit mit Oberschülern wird eine doppelte Perspektive entwickeln müssen. Sie müßte darauf abzielen, große Teile der Oberschüler so weit zu verunsichern, daß sie nicht länger in der kapitalistischen Gesellschaft den höchsten Ausdruck der historischen Vernunft sehen und nach Abschluß der Ausbildung als überzeugte Agenten der herrschenden Klasse fungieren. Andererseits hätte sie zu versuchen, den durch die Schülerbewegung ausgelösten Umorientierungsprozeß einer Minorität von Oberschülern so weit zu fördern und zu stabilisieren, daß ein kleiner Teil der Oberschüler in die Lage versetzt wird, in die zu entfaltenden Klassenkämpfe auf Seiten der revolutionären Arbeiterschaft aktiv einzugreifen" (S. 167 f.).

2. Unter dieser Perspektive müsse Jugendarbeit aufhören, "Freizeiterziehung" zu sein, sie müsse sich auf die Produktionssphäre bzw. Schule konzentrieren. "Da sich das Kapitalinteresse am unmittelbarsten in der Produktionssphäre manifestiert und die Klassenlage dort konstituiert und sinnlich am ehesten erfahrbar wird, kommt der Beteiligung an betrieblichen Kämpfen die entscheidende Bedeutung zu" (S. 174). Das Freizeitsystem dagegen sei lediglich eine Kompensation für die in der Produktionssphäre erlittene Unterdrückung und solle Widerstand dagegen gar nicht erst aufkommen lassen.

3. Dem Ziel des antikapitalistischen politischen Kampfes müßten sich pädagogische Überlegungen unterordnen - sowohl hinsichtlich der Inhalte wie der Methoden.

"Das Lernziel antikapitalistischer Jugendarbeit ... ist ... die Befähigung und Motivation der Jugendlichen, kollektiv-organisiert die kapitalistische Klassenherrschaft zu bekämpfen. Die Organisierung der Lernsituation soll *diesen* Lern- und Befähigungsprozeß *ermöglichen*, nichts weiter. Sie kann dies aber nur gewährleisten, wenn sie den Erfordernissen der politischen Praxis untergeordnet bleibt" (S. 178).

In diesem radikal zu Ende gedachten Konzept sind die emanzipatorischen Prinzipien verschwunden - ja es handelt sich im Grunde genommen gar nicht mehr um ein pädagogisches Konzept. Es ist Liebel nie gelungen, seine Vorstellungen pädagogisch zu konkretisieren, was ihm seine Kritiker aus den eigenen Reihen (z. B. Belardi) vorgehalten haben. Aber Liebels Frage ist konsequenterweise nicht, wie sein Konzept *pädagogisch*, sondern wie es *politisch* zu realisieren ist. Dem politischen Kampfziel sind alle anderen Überlegungen faktisch untergeordnet. Arbeit mit Oberschülern z. B. soll es nur geben, um diese in ihrer Klassenlage zu verunsichern bzw. um einige von ihnen für den politischen Kampf zu gewinnen.

Diesem "radikalen" Konzept war kein nennenswerter Erfolg beschieden, obwohl sich gewisse Hoffnungen an die Jugendzentrumsbewegung knüpften. Für diejenigen, die in Jugendverbänden oder Freizeitstätten oder Bildungsstätten tätig waren, war dieses Konzept ohne Modifizierungen kaum brauchbar. Belardi (1975) und Bierhoff (1974) haben versucht, den antikapitalistischen Ansatz zu überwinden, Bierhoff durch den Entwurf einer "kritisch-emanzipativen" Theorie, Belardi durch ein Konzept "erfahrungsbezogener Jugendbildungsarbeit". Insofern beide jedoch an den politischen Prämissen der antikapitalistischen Jugendarbeit festhalten, modifizieren sie das radikale Konzept nur.

Die prinzipiellen problematischen Aspekte des antikapitalistischen Konzeptes lassen sich wie folgt skizzieren:

1. Das didaktische Grundproblem ist, den Widerspruch zwischen den empirisch vorfindbaren Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen und den politischen Intentionen zu erklären und dann praktisch zu lösen. Man versucht, diesen Widerspruch mit der Differenz von subjektiven und objektiven Interessen zu erklären: Das subjektive, empirische Interesse ist gesellschaftlich produziert, und zwar so, daß es in den kapitalistischen Ausbeutungszusammenhang paßt; das objektive Interesse ist die Interessenlage, wie sie ohne diesen Ausbeutungszusammenhang bestünde; also kommt es darauf an, dieses objektive Interesse

ins Bewußtsein zu nehmen - zunächst als Utopie - und es wenigstens in der Jugendarbeit selbst - z. B. als herrschaftsfreie Kommunikation - erfahrbar werden zu lassen.

"Abgezielt wird auf eine Klärung der Bedürfnisse, objektive Bedürfnisse sollen zu subjektiven Bedürfnissen werden durch Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen der individuellen Bedürfnisstruktur. Indem nun am Erfahrungsbereich der Jugendlichen angeknüpft wird, kann die Brücke geschlagen werden zwischen ihren individuellen Bedürfnissen und Problemen. Es kann versucht werden, die Bedürfnisstruktur des Jugendlichen umzustrukturieren: das Bedürfnis nach einer chancengleichen, egalitären Gesellschaft, in der es keinen Privatbesitz an Produktionsmitteln gibt, der zur Herrschaft über andere Menschen berechtigt, soll in ein subjektives Bedürfnis überführt werden" (Bierhoff 1974, S. 35).

2. Zur praktischen Lösung dieses didaktischen Problems sind vor allem zwei Versuche im Rahmen der antikapitalistischen Jugendarbeit gemacht worden: das dozierende "Beibringen" des richtigen Bewußtseins und der "erfahrungsbezogene" Ansatz. Im ersten Falle ging es darum, den Jugendlichen unter Bezugnahme auf ihre Interessen und Probleme die politisch-gesellschaftlichen Hintergründe ihrer Existenz zu "erklären". Belardi kennzeichnet diese Haltung treffend als didaktischen "Objektivismus" und belegt dies mit einer Reihe von Beispielen (S. 62 ff.). Die geringe Wirksamkeit dieses Konzeptes führte dann zum sogenannten "erfahrungsbezogenen" Ansatz: In einer möglichst herrschaftsfreien Kommunikation sollten die Jugendlichen ihre Erfahrungen artikulieren, so daß diese auf ihre gesamtgesellschaftliche Bedeutung hin interpretiert werden können.

3. Da die gesamtgesellschaftliche Interpretation vorgegeben ist, kann sie in der pädagogischen Kommunikation auch nicht mehr zur Disposition stehen. Insofern war Liebels Kritik richtig: *Wenn* man schon ein bestimmtes politisches Ziel verfolgt, dann müssen daraus auch die Konsequenzen gezogen werden, und damit paßten in der Tat die emanzipatorischen Relikte im Gautinger Papier nicht zusammen. Interpretationsspielräume bestehen lediglich für die Interpretation der Erfahrungen, für Überlegungen zweckmäßigen Handelns und hinsichtlich der jeweiligen Konkretisierung jener allgemeinen Prämissen. Die pädagogische Kommunikation ist also an entscheidenden Punkten nicht offen, was die antikapitalistische Jugendarbeit folgerichtig zu einem "lehrerzentrierten" pädagogischen Konzept macht, obwohl gerade die Stellung des Pädagogen zurückgenommen werden soll.

"Antikapitalistische Jugendarbeit wird nicht primär von Pädagogen getragen und von pädagogischen Überlegungen bestimmt, sie ist notwendig Teil der politischen Praxis derer, deren objektives Interesse auf eine Umwälzung der kapitalistischen Klassenherrschaft abzielt. In der antikapitalistischen Jugendarbeit werden deshalb die Lernprozesse von denen organisiert werden müssen, die den politischen Kampf selbst tragen. Hierzu brauchen sie die *Unterstützung* der Pädagogen" (Liebel, in: Lessing/Liebel 1974, S. 178).

Jedoch bedeutet die Zurücknahme des Pädagogen lediglich, daß die letzte Interpretation und die Bestimmung der Lerninhalte auf die Führer des Kampfes übergeht.

4. Bei der Wendung vom "objektivistischen" Unterricht zum "erfahrungsbezogenen" Ansatz - also zur Betonung des "subjektiven Faktors" - gewannen Theoreme und Einsichten der Gruppendynamik, der Psychoanalyse und des symbolischen Interaktionismus Einfluß. Gleichwohl muß der "erfahrungsbezogene" Ansatz skeptisch beurteilt werden:

a) Dieser Ansatz scheint auf den ersten Blick sehr einleuchtend, weil pädagogisch begründet, und weil er eine fruchtbare Fortentwicklung des doktrinären "Objektivismus" zu sein scheint. Jedoch kann gerade er zu realitätsfernen Vorstellungen führen. Die pädagogische Kommunikation wird nämlich nicht mehr von thematisch bestimmten Analysen getragen, die auf Wirklichkeitserfassung gerichtet wären, sondern von dem, was in einer Gruppe an Erfahrungen und Bedürfnissen "anliegt". Damit besteht die Gefahr, daß die außersubjektive Realität - z. B. der Politik - nur in verstümmelter Form, nämlich wie sie in der kommunikativen Beschränkung erscheint, wahrgenommen wird. Der Pädagoge muß nun nicht mehr ein Thema als ein Stück Realität "studieren", um sich der tatsächlichen Sachverhalte zu vergewissern, sondern er bringt die antikapitalistischen Interpretationen, die zumindest im Prinzip ein für allemal klar sind, immer wieder ein. Pädagogisch gesprochen sind die "Erfahrungen" der Jugendlichen nur der "Aufhänger" für diese Interpretationen: Was prinzipiell herauskommt, ist vorweg klar. Dadurch werden die Erfahrungen der Jugendlichen aber eigentümlich wertlos, insofern sie einer pädagogischen Kommunikation keine Substanz zu geben vermögen. Nach dem antikapitalistischen Konzept sind diese Erfahrungen ja immer "falsche", die erst die richtige Interpretation bekommen müssen, sie haben nur insofern Wert, als sie sich auf die politischen Theoreme hin "vermitteln" lassen. Die dadurch gegebene "Lehrerzentriertheit" der Kommunikation muß sich nicht einmal mehr durch irgend-

eine spezielle Sachkunde, z. B. sorgfältige Kenntnis eines Themas ausweisen. Es gibt keine "Themen" mehr, sondern nur noch "Ansätze", das heißt, die Themen werden entsprechend der gewünschten Endinterpretation vorstrukturiert, wie z. B. Belardis eigene Vorschläge zeigen.

b) In dem Maße, wie die außersubjektive Realität als Denk-, Leistungs- und Handlungsanspruch an Bedeutung verliert, nimmt einerseits die Manipulationsmöglichkeit zu und andererseits auch die Möglichkeit, der Realität Stereotype aufzusetzen, die deshalb plausibel sind, weil sie dem Wunschdenken entsprechen. "Erfahrung" wird nun nicht mehr verstanden als Ergebnis des Austausches von innerer und äußerer Realität bzw. des Austausches der Subjekte, sondern schrumpft zusammen auf diffuse Gestimmtheiten wie Unzufriedenheit und Unlust, die leicht zu Aktionen nach außen gewendet werden können. Wenn es also unter diesen Umständen gelingen sollte, Jugendliche zu "Klassenkampfaktionen" zu mobilisieren, so ist nicht sicher, ob dies aus Einsicht in die Klassenlage geschieht, oder weil ein diffuses Unlustpotential sich lediglich aggressiv hat einsetzen lassen.

c) Der erfahrungsbezogene Ansatz stellt also an die Jugendlichen keinerlei Ansprüche hinsichtlich der kognitiven Durchdringung ihrer Erfahrungen und Konflikte, keine Denk- und Verhaltensarbeit, die der einzelne selbst zu leisten hätte. Die wird ihm abgenommen, und zum Ausgleich dafür wird er in seiner emotionalen Subjektivität bestärkt, sein "Leiden" ist schließlich von den kapitalistischen Verhältnissen verursacht, aber es wird gebraucht für die politische Mobilisierung.

So paradox es klingen mag, aber gerade im erfahrungsbezogenen Ansatz steckt auf Grund jener politischen Prämissen die Gefahr einer Mißachtung des Individuums und seiner Erfahrungen, Leiden und Konflikte, die Gefahr nämlich, die jeder pädagogischen Beziehung innewohnt, daß die Defizienz der Partner die Grundlage der eigenen professionellen Identität wird. Es ist für die pädagogische Kommunikation ein wichtiger Unterschied, ob jemand sich *als Person* mit bestimmten Grundüberzeugungen einbringt, oder ob er als Person gerade zurücktritt hinter das, was er - als Austauschbarer - zu verkünden hat.

Wie diese kritischen Hinweise zeigen, ist die antikapitalistische Konzeption sehr schnell in das alte Dilemma aller normativ orientierten weltanschaulichen Pädagogik geraten: Die Lern-

ergebnisse stehen nicht zur Disposition; die Vermittlungsprozesse wie das pädagogische Verhalten überhaupt haben daran gemessen lediglich taktische Bedeutung; der Pädagoge handelt nicht als Person, sondern als "priesterlicher" Funktionär der Idee einer Gruppe bzw. eines sonstigen "Über-Ichs".

Nun ist dies weder neu noch ehrenrührig. Schließlich hat es immer schon weltanschauliche Gruppen und Verbände gegeben (z. B. die Kirchen), die keinen Zweifel daran ließen, daß es ihnen im Rahmen der Jugendarbeit um die Werbung eines überzeugten und - in ihrem Sinne - handlungsbereiten Nachwuchses ging, und die Jugendarbeit ist ja gerade derjenige Sozialisationsbereich, in dem weltanschauliche Partikularitäten ihr legitimes Feld haben - etwa im Unterschied zur Schule. Gleichwohl unterscheiden sich die antikapitalistischen Konzeptionen von denen der "klassischen" weltanschaulichen Träger in einigen wichtigen Punkten: Einmal dadurch, daß es sich hier gar nicht um einen neuen "Träger" handelte, sondern um Einzelpersonen, die zwar aufgrund ihrer gemeinsamen Vorstellungen eine Art von Gruppenbewußtsein entwickelt hatten, aber keine öffentlich erkennbare Organisation als kulturelle Objektivität repräsentierten. Die Folge davon wiederum mußte sein, daß der weltanschauliche Anspruch, der den Jugendlichen entgegentrat, zunächst verdeckt blieb (wer andererseits zu einem kirchlichen Jugendverband geht, weiß in etwa, was ihn erwartet). Treten in einer solchen Lage die Pädagogen als Personen - also grundsätzlich gleichberechtigt gegenüber den Erfahrungen und Überzeugungen der Partner - für ihre politischen Überzeugungen ein, dann ist die Beziehung zwischen den Jugendlichen und dem Pädagogen klar erkennbar, d. h., der Jugendliche kann sich entsprechend souverän verhalten. Dies ist ihm jedoch weniger leicht möglich, wenn der Pädagoge seine Überzeugungen und damit seine Lernziele gar nicht persönlich meint und darstellt, sondern sich - ohne erkennbarer Repräsentant einer weltanschaulichen Organisation zu sein - gleichwohl als Vertreter eines politischen "Über-Ichs" geriert. Diese Konfusion von Person und Rolle hat dann den Charakter einer eigentümlichen "Beziehungs-Falle".

Möglicherweise beruht nicht zuletzt darauf das Scheitern der antikapitalistischen Konzeptionen. Jedenfalls scheinen die praktischen Erfahrungen gerade im Umgang mit Arbeiterjugendlichen derartige Probleme bewußt gemacht zu haben. So deutet sich ab 1976 insofern eine Wende an, als die antikapitalistischen

Autoren zwar an ihren allgemeinen politischen Prämissen festhalten, im übrigen aber nun für eine neue Version der "Offenen Jugendarbeit" plädieren (Lessing 1976; Garrar u. a. 1977; Liebel 1978): Die pädagogische Bevormundung der Jugendlichen müsse aufhören; deren Erfahrungen und Meinungen seien andere als die der Pädagogen, aber gleichwertige, so daß auch der Pädagoge von ihnen lernen könne und müsse; die Jugendlichen sollten ihre Bedürfnisse in die Jugendarbeit einbringen und sich dort "selbst sozialisieren" können.

Man gewinnt den Eindruck, daß diese Wendung - was jedenfalls die *pädagogische* Reflexion angeht - wieder anknüpft an den Diskussionsstand vom Ende der sechziger Jahre - etwa an C. W. Müllers Überlegung, das Programm der Jugendarbeit seien die Jugendlichen selbst - wobei natürlich die gesellschaftlichen Veränderungen und vor allem die Veränderungen in der Sozialisation des Jugendalters entsprechende Modifizierungen nötig machen.

Vielleicht drückt sich in dieser neuen Wendung nur aus, daß die antikapitalistische Position *pädagogisch* ein Irrweg war, insofern sie weder inhaltlich noch methodisch noch hinsichtlich der pädagogischen Interaktion Neues erbrachte, was sich hätte als eine Art von neuem pädagogischen Konzept durchsetzen können und über den Stand vor der Studentenbewegung hinausgelangt wäre. Was z. B. Liebel (1978) neuerdings im Hinblick auf den pädagogischen Bezug postuliert, war damals alles bereits ausformuliert. Damit ist über die *politische* Vernünftigkeit antikapitalistischer Positionen, die ja inzwischen bis weit in die Umweltbewegung verbreitet sind, selbstverständlich noch gar nichts gesagt. Wohl aber wirft die Erfahrung, die die antikapitalistische Jugendarbeit in den letzten zehn Jahren hat machen müssen, die Frage auf, ob das Repertoire *pädagogischer* Handlungsmöglichkeiten nicht gleichsam von der Natur der pädagogischen Interaktionsmöglichkeiten her relativ begrenzt ist und auch durch politische Optionen nicht einfach erweitert werden kann. Mit anderen Worten: Die Variationen pädagogischen Handelns sind lange bekannt und historisch durchgespielt, und sie können wohl in ihrer jeweiligen Kombination, nicht aber im Hinblick auf ihren Fundus irgendwelchen politischen oder normativen Positionen zugerechnet werden. In dem Maße jedenfalls, wie etwa bei Liebel (1978) der jugendliche Partner wieder als lernendes und Erfahrung tragendes Individuum in den Mittelpunkt rückt, hat sich die antikapitali-

stische Position wieder den emanzipatorischen Vorstellungen angenähert - unbeschadet dessen, daß die wissenschaftlichen und ideologischen Interpretationen bleiben. Zu lernen aus der Entwicklung der antikapitalistischen Jugendarbeit wäre wohl vor allem - wieder einmal! - folgendes: Man kann auf pädagogische Kommunikation verzichten und wie Lessing/Liebel (1974) an deren Stelle die politische Kampfgemeinschaft setzen. Dann aber bekommt diese Art von Kommunikation ihre eigentümlichen "Regeln": es geht um Werbung, um Agitation, um Überredung und Täuschung, um Machtbildung und Machterhaltung in der eigenen Gruppe, um Taktik, Kalkül und Disziplin. Gewiß geht es auch um Solidarität, aber nur mit den "eigenen Leuten" und nur solange, wie diese politisch "bei der Stange bleiben". Läßt man sich jedoch auf eine *pädagogische* Kommunikation ein, dann treten Eigengesetzlichkeiten in Kraft, die möglicherweise die angestrebten politischen Ziele in Frage stellen oder zumindest in größere Ferne rücken. Die politischen Überzeugungen der Pädagogen werden dann vielleicht akzeptiert, wenn man die Entfaltung der dafür grundlegenden menschlichen Fähigkeiten wie Urteilkraft, Toleranz, Engagement für den Schwächeren, Solidarität, Kooperationsfähigkeit usw. ermöglicht. Dies aber ist der wesentliche Inhalt *pädagogischer* Kommunikation - insbesondere der an Emanzipation orientierten.

4. Theorie und Professionalität

Nun muß man sich natürlich fragen, welche Bedeutung solche theoretischen Diskussionen für die Praxis selbst haben. Treffen sie eigentlich wirklich die Probleme in einem Jugendverband, in einem Jugendzentrum oder in einer Bildungsstätte? Braucht man für diese Arbeit wirklich eine systematische Gesellschaftstheorie, wie die antikapitalistische Jugendarbeit in der Kritik der emanzipatorischen gefordert hat? Oder verstellen solche Abstraktionen nicht eher den Blick für das, was man vernünftigerweise in der Praxis miteinander tun könnte?

Schließlich muß man sehen, daß solche Theorien - das gilt auch für die emanzipatorische - der Legitimation derer dienen, die die Arbeit tun. Theoretisch artikulieren müssen sich *die* Praktiker, die vom Gewohnten abweichen, um das Neue zu begründen und zu rechtfertigen. Das galt schon für die Veröffentlichungen der sechziger Jahre. Es geht um Abgrenzung

gegen andere Begründungen und Praktiken einerseits und um Werbung für die eigenen andererseits. Aber das sind Gefechte der Pädagogen, nicht der jugendlichen Teilnehmer.

Damit ist noch einmal die Frage nach dem (jugend)politischen Sinn solcher Theoriekonzepte aufgeworfen. Es hat ja, wie wir sahen, relativ lange gedauert, bis die Jugendarbeit überhaupt so etwas wie ihre eigene Theorie zu formulieren begann. Genauer gesagt: Theorie wurde in den sechziger Jahren von denen benötigt, die ihre Praxis im Vergleich zum üblichen *verändern* und diese Veränderung - nicht zuletzt auch zum Zwecke der Mittelbeschaffung - *rechtfertigen* wollten bzw. mußten. Dies zeigt, daß das Bedürfnis nach *veröffentlichter* Theorie keineswegs sich von selbst versteht und auch keineswegs nur aus den pädagogischen Problemen der Praxis erwächst. Im Gegenteil: Die theoretische Diskussion kann sich sehr leicht gegenüber den praktischen Problemen verselbständigen und eine Art von Eigendasein führen. Eben dies ist schon den emanzipatorischen Konzepten und erst recht den antikapitalistischen vorgeworfen worden, daß sie nämlich das, was *tatsächlich* in der Jugendarbeit geschieht, zum großen Teil gar nicht mehr treffen und insofern auch nicht hilfreich seien. In der Tat läßt sich fragen, ob die "Banalität" dessen, was üblicherweise in einem Freizeitheim oder in einer Jugendverbandsgruppe geschieht, wirklich einer so "hohen" Theorie bedarf.

Andererseits muß das Bedürfnis nach derartigen Theorien einen sozialen Hintergrund haben. Dieser ist wohl in erster Linie zu sehen im professionellen Selbstverständnis der in der Jugendarbeit hauptamtlich tätigen Pädagogen. Die zunehmende Professionalisierung der Jugendarbeit mußte das Problem des beruflichen Selbstverständnisses aufwerfen. Was ist ein "Jugendbildner" im Unterschied zum Lehrer einerseits und zum Fürsorger andererseits? Selbst für viele Mitarbeiter in den kirchlichen Jugendverbänden kann offensichtlich die berufliche Identität nicht mehr allein durch Identifikation mit dem Träger zustande kommen; auch hier muß zumindest irgendetwas dazu kommen, was sich auf die *pädagogische* Seite der Tätigkeit beziehen läßt.

Vieles spricht dafür, daß das Bedürfnis nach theoretischer Selbstvergewisserung hier eine wichtige Ursache ist. Mehr noch: Gerade die emanzipatorischen bzw. antikapitalistischen Theoriestücke - vor allem deren gesellschaftskritische Aspekte - scheinen für das Selbstverständnis besonders geeignet zu sein. Dies

würde auch erklären, warum bestimmte antikapitalistische Theoreme sich quer zu den Verbänden verbreitet haben, und zwar offensichtlich vor allem in den Reihen der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter bzw. der studentischen Teamer. Es war sicher kein Zufall, daß die antikapitalistische Jugendarbeit in Gauting von Jugendbildungsreferenten formuliert wurde. Mit Hilfe derartiger Theoreme konnte das Selbstverständnis etwa so definiert werden: Im Unterschied zum Lehrer, der die kapitalistischen Prinzipien als "Agent" an die junge Generation zu vermitteln hat, ist die Jugendarbeit zumindest nicht unmittelbar an solche Aufträge gebunden. In ihr kann vielmehr politische Kritik am Gesellschaftssystem geübt werden, wobei die pädagogische Aufgabe im wesentlichen darin besteht, die unmittelbaren Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen in Richtung auf die gewünschte Veränderung zu interpretieren. Der "Jugendbildner" kann sich also als der "eigentliche Aufklärer" verstehen. Der relativ abstrakte Charakter der Theorie, der zur Banalität der Praxis in keinem angemessenen Verhältnis steht, drückt jedoch unterstreichend die Bedeutung und Funktion der professionellen Pädagogen aus.

Die durch zunehmende Theoretisierung begleitete Professionalisierung trennte auch die hauptamtlichen von den ehrenamtlichen Mitarbeitern; diese nahmen die immer abstrakter werdenden Konzepte kaum an und fühlten sich vermutlich aus dieser Diskussion eher ausgeschlossen. Ihr Mißtrauen gegen Theorie überhaupt, die ihr Selbstverständnis gefährden konnte, übertrug sich auf die Hauptamtlichen als Träger dieser Theorien, durch die sie sich disqualifiziert fühlen mußten; dies ließ sich schon in den sechziger Jahren beobachten. Alles spricht dafür, daß die theoretischen Diskussionen nur von einer kleinen Minderheit getragen, bzw. zur Kenntnis genommen wurden.

Bei diesen Diskussionen änderte sich zudem der institutionelle Hintergrund. Die Theorieentwürfe der sechziger Jahre stammten fast ausnahmslos von solchen Autoren, die in der Jugendarbeit praktisch tätig waren. Ihre Konzepte waren deshalb weitgehend praxisorientiert und konkret, ohne "wissenschaftstheoretische" Betrachtungen; es ging im Kern um das Ausloten der eigenen Handlungsmöglichkeiten. Im Zuge der Studentenbewegung jedoch wurde der "Produktionsort" von Theorie immer mehr die Hochschule, deren "Normen" für wissenschaftliche Argumentationen übernommen wurden: eine Tendenz zur möglichst "lückenlosen" Erklärung der Realität, in der da gehan-

delt werden mußte, setzte sich durch, einschließlich der Neigung, wissenschaftstheoretisch unanfechtbar zu sein. Nun mußte erst einmal "Gott und die Welt" erklärt werden, bevor etwas zu den Problemen der Jugendarbeit gesagt werden konnte. Selbst diejenigen, die nun von der Hochschule kommend in der Jugendarbeit tätig wurden und allmählich merkten, daß diese Art von Theorie ihnen wenig nützte, blieben oft in diesen universitären Normen befangen, zumal diese wie die antikapitalistischen Theoreme die Qualität eines sozialen Erkennungssignals hatten: davon abzuweichen hätte bedeutet, nicht mehr dazuzugehören, aus einer teils tatsächlichen, teils imaginativen Gruppe ausgeschlossen zu sein.

Damit ist ein weiterer Aspekt angesprochen, nämlich das Verhältnis der Autoren bzw. ihrer Anhänger zu diesen Theorien. Es ist bekanntlich ein Grundproblem jeder pädagogischen Tätigkeit, daß man dabei die Vorstellungen, die man selbst über gewisse Grundfragen der privaten wie beruflichen Existenz hat, auf die jugendlichen Partner projiziert. Das geschieht auch im Rahmen von pädagogischen Theorien. Die Autoren der sechziger Jahre hatten auch persönlich ein Verhältnis zu den von ihnen vertretenen Leitvorstellungen wie Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Emanzipation. Sie fühlten sich - bei aller Hochschätzung der Teamarbeit - als Individuen, die für ihr Handeln einen möglichst großen Freiraum wünschten und die dies auch ihren Kollegen und jugendlichen Partnern zugestanden.

Demgegenüber hatten die Autoren und die pädagogischen Anhänger der antikapitalistischen Phase einen Hang zu kollektiven Denk- und Verhaltensweisen. Teamarbeit geriet oft zum Gruppendruck, individuelles Handeln war eher verpönt, man wünschte, sich durch gewerkschaftliches Handeln und durch formelle kollegiale Beschlüsse abzusichern. Es ist schwer zu entscheiden, ob diese Bedürfnisse besonders empfänglich machten für die damit korrespondierenden antikapitalistischen Theoreme, oder ob umgekehrt diese Theoreme eher das Verhalten und die Erwartungen mit geprägt haben.

Inzwischen gibt es einen akademischen Ausbildungsgang - das Diplomstudium - für pädagogische Mitarbeiter in der Jugendarbeit. Damit entsteht die Gefahr, daß die Problemdefinitionen des Feldes Jugendarbeit in den entsprechenden Studiengängen erfolgen - nach der für solche Ausbildungsgänge eigentümlichen Logik und nach den Regeln der dort jeweils herrschenden wissenschaftlichen "Schulen". Zum Berufsinteresse der in der

Jugendarbeit hauptamtlich Tätigen ist das der an den Hochschulen Lehrenden getreten, das aufgrund der unterschiedlichen Handlungssituation und unterschiedlicher institutioneller Regeln sowie der eigentümlichen Normen der "Wissenschaftlichkeit" keineswegs mit den Interessen und Bedürfnissen der "Praktiker" identisch sein kann. Diese Kluft kann nicht einfach durch Praktika überbrückt werden, zumal diese ebenfalls nach den Erwartungen der Hochschule abgeleistet werden sollen. Wenn eine Hochschule z. B. erwartet, daß in den Praktika ganz bestimmte Fragestellungen oder gar empirische Erhebungen eine Rolle spielen sollen, die vom Studium ausgehen und auf dieses wieder zurückkommen sollen, dann ist der Praktikumsort nur das "Material", das es zu beobachten gilt, aber nicht ein Erfahrungsort sui generis, dessen eigene Handlungsstruktur für den Praktikanten bestimmend wäre.

Außerdem ist die Jugendarbeit in den letzten Jahren zunehmend Gegenstand von Dissertationen und ähnlichen wissenschaftlichen Arbeiten geworden. Die für derartige Arbeiten eigentümliche Konstituierung des Gegenstandes unterscheidet sich manchmal erheblich von dem, was die Phänomene in ihrer banalen Realität tatsächlich ausmacht. Das Ergebnis sind dann manchmal theoretische Überanstrengungen, die ihrerseits normbildend für Ausbildungsgänge und die Hochschullehre überhaupt sein können. Sieht man sich zum Vergleich einmal an, was inzwischen in der Schulpädagogik an Unterrichtswissenschaft und Didaktik bzw. Curricula formuliert wird, dann kann man sich ausrechnen, was auf die Jugendarbeit zukommt, wenn sie einer derartigen theoretischen Überwältigung durch die Hochschulen auf die Dauer ausgesetzt wird.

Diese Zusammenhänge von Theorie und Professionalität müßten noch genauer untersucht werden. Daß es sie gibt, kann wohl unterstellt werden, wenn man vergleichsweise an die Geschichte der Professionalisierung des Lehrers denkt. Dabei ist noch einmal daran zu erinnern, daß früher in vielen Fällen die berufliche Arbeit in der Jugendarbeit nur ein Durchgangsstadium war, während die gegenwärtige Arbeitsmarktlage zu längerfristigen Perspektiven nötigt. Damit aber entstehen erst die Probleme der beruflichen Selbstdefinition.

So paradox es klingen mag: Entgegen den Intentionen der "Erfinder" der "antikapitalistischen" Jugendarbeit, die den politischen Kampf bei Unterordnung pädagogischer Gesichtspunkte wollten, ist dieses Konzept inzwischen zu einem typischen päd-

agogisch-professionellen "Weltbild" geworden, einem der Weltbilder, von denen die Geschichte der Pädagogik und Didaktik viele kennt, die die Realität "sub specie magistri" interpretieren, sie also so definieren, daß sie optimal ins pädagogische Handlungskonzept paßt.

Um jedoch diese Perspektive der "Berufsideologie" nicht zu verabsolutieren, sei darauf hingewiesen, daß z. B. auch die *moralischen* Impulse der Studentenbewegung im Sinne der Unterstützung der Benachteiligten und Unterprivilegierten sich ebenfalls quer zu den Verbänden durchgesetzt haben. Trotzdem wird vermutlich die neue Situation der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter Folgen für die innere Gestalt der Jugendarbeit haben, z. B. in dem Sinne, daß die Flexibilität und Innovationsbereitschaft abnehmen wird zugunsten routinierter Handlungsabläufe; von der neuen Lage der pädagogischen Mitarbeiter geht zweifellos eine Tendenz zur Verschulung aus.

Ursache für die "Nachfrage" nach pädagogischer Theorie ist nun aber keineswegs die Professionalisierung allein. Weitere Faktoren kommen hinzu.

1. Solange Jugendarbeit im wesentlichen eine spezifische Form der Freizeitverbringung war, benötigte man lediglich überlieferte Muster, Angebote und Verhaltensweisen, keine besondere pädagogische Theorie. Es reichte, "richtig mit jungen Menschen umgehen zu können". Das änderte sich, als Anfang der sechziger Jahre "Bildungsarbeit" sich in der Jugendarbeit durchsetzte. Dazu benötigte man ein Mindestmaß an fachlichen und pädagogischen Kenntnissen, also so etwas wie "pädagogische Theorie".

2. In dem Maße, wie die Bundes- und Landesjugendpläne von einem eher pauschalen Förderungsinstrument zum Instrument der jugendpolitischen Planung wurden, wo andererseits wegen der gestiegenen Kosten und der Verknappung der öffentlichen Finanzmittel eine öffentliche (parlamentarische) Begründung notwendig wurde - in eben diesem Maße mußte die Notwendigkeit der Jugendarbeit auch *pädagogisch* begründet werden; denn im Unterschied zu den fünfziger Jahren war Jugendarbeit nun keine Notstandsarbeit mehr, die sich von selbst verstand.

Diese Hinweise zeigen, daß es für das Entstehen pädagogischer Theorien in der Jugendarbeit eine ganze Reihe - sich mehr oder weniger ergänzender - Gründe gibt, daß aber gerade die Teilnehmer, in deren Namen sie letztenendes formuliert werden, dabei nur eine legitimierende Rolle spielen, und es ist die Frage, in welchem Maße sie diesen wirklich nützen.

3. Kapitel

Aspekte einer pädagogischen Theorie der Jugendarbeit

Die Überlegungen des letzten Abschnittes haben sich auf das politisch-gesellschaftliche Selbstverständnis der Jugendarbeit bezogen, obwohl Gegenstand der Erörterung *pädagogische* Konzepte der Jugendarbeit waren. Daß pädagogische Konzepte immer auch politische Implikationen haben, ist nicht zu bestreiten. Diese können jedoch nicht der einzige Maßstab für die Formulierung und Beurteilung pädagogischer Theorien sein.

Gerade die Konzepte der antikapitalistischen Jugendarbeit haben mit Nachdruck pädagogische Vorstellungen unter allgemeine politische Leitvorstellungen subsumiert. Sie wurden z. B. daraufhin befragt, ob sie auf einer unzureichenden oder gar falschen gesamtgesellschaftlichen Analyse beruhten. Dadurch verlagerte sich das Interesse von den konkreten pädagogischen Bedingungen und Interaktionen hin zur prinzipiellen pädagogischen Zieldebatte.

Dabei zeigt sich ein Problem, das für jede Theorie über eine pädagogische Realität gilt: daß nämlich von einem bestimmten Abstraktionsgrad an viele Einzelheiten der Realität als nicht mehr bedeutungsvoll im Sinne der Theorie erscheinen, Einzelheiten, die jedoch von den in der Praxis miteinander Handelnden durchaus als bedeutungsvoll erlebt werden. Allgemeine Zieldebatten, wie sie jahrelang mit der Intention der Vollständigkeit geführt wurden, d. h. mit der Absicht, das pädagogische Handeln, also das, was die Menschen an der Basis tatsächlich miteinander tun, mit politischen und ideologischen Totalerklärungen "beweissicher" zu verbinden, verfehlen die pädagogische Realität an entscheidenden Punkten.

Wie wenig die politische Analyse die pädagogische ersetzen kann, zeigt allein schon die Tatsache, daß der pädagogische Ausgangspunkt immer das *Individuum* sein muß, im Hinblick auf seine Lernfähigkeit und Lernbereitschaft. Lernen können nur Individuen, keine Kollektive oder Gruppen, diese können das Lernen ihrer Mitglieder nur fördern oder hemmen. Die politisch-gesellschaftliche Analyse jedoch - gleich, welcher Provenienz - hat es gerade mit überindividuellen Zusammenhängen zu tun, hier spielt das Individuum - das leidende, lernende, politisch handelnde Individuum - lediglich eine statistische

Rolle, es ist z. B. Teil eines kollektiven Machtfaktors, aber es ist für den politischen Anspruch gleichgültig, welches Individuum worüber wieviel gelernt hat, so lange nur das *kollektive* Bewußtsein den gewünschten Erfolg hat.

Andererseits ist in jedem didaktischen Konzept ein wichtiges Stück des Lernergebnisses unkalkulierbar und unplanbar. Wenn Liebel z. B. forderte, daß nur das gelernt werden soll, was für den Klassenkampf nützlich ist, so läßt sich die einfache Gegenfrage stellen: *was* ist denn dafür nützlich und was wieso *nicht*? Das Problem, daß politische und pädagogische Analysen nicht identisch sein können, läßt sich auch zeigen am derzeit beliebtesten didaktischen Arrangement des antikapitalistischen Konzeptes, am "erfahrungsbezogenen" Ansatz. Er beruht auf der didaktischen Annahme, daß die je subjektiven (Konflikt-)erfahrungen so interpretiert werden können, daß dabei einerseits Einsicht in die kapitalistischen Strukturen, andererseits der Wille zu deren Veränderung entsteht. Aber diese Annahme enthält eine ganze Reihe von weiteren Hypothesen, die mehr oder weniger ungesichert sind, und zwar sowohl im statistischen Sinne - mit welcher Häufigkeit ein entsprechender Erfolg zu erwarten ist - wie auch vor allem in jedem Einzelfall. Es kann z. B. sein, daß jemand die sogenannten Erfahrungen gar nicht in dieser Weise deuten lassen, sondern in seinem Sosein nur bestätigt werden will, etwa weil ihm die Schuld für seine Misere abgenommen wird; oder es kann sein, daß die Erfahrung eines relativ harmonischen Gruppengesprächs gerade darüber hinausgehende Einsichten blockiert, weil sie das Wohlbefinden beeinträchtigen würden; oder es kann sein, daß in den pädagogischen Situationen die Bereitschaft zu radikalem Engagement groß ist, während in den Alltagskommunikationen davon nicht mehr viel übrig bleibt. Das bedeutet: Für *keine* allgemeine politische Zielsetzung, also für keinen in diesem Sinne erwarteten Lernerfolg gibt es ein zwingendes didaktisches Arrangement, das gilt auch für das Konzept "Lernen durch Kampf". Es kann sein, daß die Freude am Provozieren sich selbst genug ist und durch Lernerwartungen nur beeinträchtigt würde.

Das bisher Gesagte gilt übrigens auch für den emanzipatorischen Ansatz. Es kann z. B. sein, daß die Chance, einen Freiraum durch Selbstbestimmung auszufüllen, derartige Ängste bewirkt, daß man sich lieber an vorgegebenen Normen oder Erwartungen orientiert, oder sich gar in einem Kollektiv "verstecken" möchte, als jene Chance tatsächlich zu nützen.

Es wäre also eine problematische Erwartung, man könne eine systematische, perfekte, gegen jeden denkbaren Einwand gefeierte pädagogische Theorie "der" Jugendarbeit formulieren, die zudem auch noch alle gesellschaftlichen und staatstheoretischen Probleme gleich mitlöst. Weder demokratische noch antidemokratische Erziehungsideale lassen sich didaktisch so präzise arrangieren, daß deren Konstrukte erfolgreich auf Serie gelegt werden könnten. Ursache dafür ist letztenendes die Tatsache, daß Menschen in komplexen Lebenszusammenhängen stehen, deren Ansprüche und Erwartungen sie mit ihrer eigenen Identität ausbalancieren müssen, und die kein didaktisches Arrangement auch nur annähernd zu erfassen oder gar vollständig zu manipulieren vermag.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, daß im Unterschied zur Schule in der pluralistisch verfaßten Jugendarbeit die Träger ihre partikularen weltanschaulichen und politischen Ziele verfolgen dürfen, daß sich aber keine pädagogische Theorie formulieren läßt, die *allen* diesen Zielen und Perspektiven gleichermaßen gerecht werden kann.

Außerdem sind die pädagogischen Felder in der Jugendarbeit sehr unterschiedlich strukturiert: Eine pädagogische Theorie, die für eine Bildungsstätte paßt, kann für eine Jugendverbandsgruppe oder für ein Freizeitheim unergiebig sein und umgekehrt. Und schließlich sei noch einmal an das Ergebnis des Abschnittes "Theorie und Professionalität" erinnert, daß nämlich pädagogische Theorien keineswegs nur aus praktischen Bedürfnissen erwachsen und keineswegs per se zur Verbesserung der pädagogischen Interaktion und für die Bedürfnisse der jugendlichen Partner erfunden wurden.

Aus diesen Gründen sollen die Überlegungen dieses Kapitels möglichst nah an den Determinanten, Bedingungen und Möglichkeiten des pädagogischen Feldes Jugendarbeit bleiben. Ich gehe dabei davon aus, daß es keinem Praktiker nützen würde, wenn ihm eine möglichst vollständige und geschlossene Theorie angeboten würde, die er dann vielleicht lernt, übernimmt und anwendet. Aus Erfahrung wissen wir, daß so in der Praxis theoretische Vorstellungen und ein professionelles Bewußtsein nicht entstehen. Ergiebiger sind vielmehr offene theoretische Modelle, die der Handlungssituation angepaßt sind, die Platz lassen für je individuelle Erfahrungen und vor allem auch für den *Zuwachs* an Erfahrungen, Modelle also, die sich im Verlaufe der Berufspraxis ausfüllen, modifizieren und verändern

lassen. In diesem Sinne will ich in diesem Kapitel - nach einer ausführlichen Problematisierung des "Jugendbildes" in der Jugendarbeit - die pädagogischen Chancen und Möglichkeiten beschreiben, wobei ich davon ausgehe, daß diese Chancen solche einer emanzipatorischen Jugendarbeit sind. Insofern setze ich hier die Überlegungen über emanzipatorische Jugendarbeit aus dem 2. Kapitel fort - in der Hoffnung, daß auch diejenigen, die den Begriff Emanzipation nicht mögen bzw. der damit verbundenen pädagogischen Konzeption skeptisch gegenüberstehen, etwas davon haben.

Jugendarbeit und Theorie des Jugendalters

Eine zentrale Bedeutung im Rahmen einer pädagogischen Theorie der Jugendarbeit muß zweifellos ihr eigentlicher Gegenstand, nämlich die Jugend selbst haben. Wie man Jugend definiert, welche spezifischen Probleme bei ihr vermutet werden und welche erzieherischen Erwartungen man an sie heranträgt, kurz: das "Jugendbild", das die Gesellschaft bzw. die in der Jugendarbeit Tätigen haben, wird auch die praktischen Überlegungen und die pädagogischen Konzepte mit bestimmen. Wie solche "Bilder" zustande kommen und öffentliche Resonanz erhalten, ist schwer zu rekonstruieren, weil es sich da um komplexe wechselseitige Beeinflussungen handelt. Gewiß ist es aber nicht so, daß irgendwer ein solches Bild einfach definiert und das Definierte (nämlich die Jugend) damit zum bloßen Objekt macht; derartige Definitionsprozesse sind in den modernen Sozialwissenschaften möglich - und kennzeichnen dabei zugleich eine Grenze ihrer Kompetenz - nicht aber in realen historischen Abläufen. Im Gegenteil ist die öffentliche Definition des Jugendbildes immer zu einem nicht unerheblichen Teil von Jugendlichen mit beeinflußt worden, von der frühen Jugendbewegung ohnehin in einem ganz erheblichen Maße, aber auch später einfach durch jugendliche Verhaltensweisen selbst - vor allem dann, wenn sich diese Verhaltensweisen deutlich wahrnehmbar änderten. Jugendkundliche bzw. sozialwissenschaftliche Theorien waren bei Licht betrachtet eigentlich immer Reaktionen auf solche Veränderungen, interpretierten diese und führten dann auch in der Öffentlichkeit und auch in der Jugendarbeit zu neuen Vorstellungen.

Wenn also oben davon die Rede war, daß es *pädagogische*

Theorien zur Jugendarbeit erst seit Anfang der sechziger Jahre gibt (jugendkundliche Theorien gab es selbstverständlich schon länger), so heißt das nicht, daß es vorher kein solches "Jugendbild" als praktische Handlungsorientierung gegeben hätte.

Wie immer man nämlich Jugendarbeit betreiben will - immer geht man dabei von theoretischen Gesamtvorstellungen aus, nach denen man seine Motive, Ziele und Handlungen interpretiert. Ob diese Theorien wissenschaftlich durchstrukturiert und reflektiert sind, spielt dabei grundsätzlich keine Rolle, es kann sich auch um eine Mischung aus mehr oder weniger unbewußten traditionellen Überlieferungen, Vorurteilen, "herrschenden Meinungen" und wissenschaftlichen Teilerkenntnissen handeln. Wichtig ist nur, daß der pädagogisch (und überhaupt praktisch-gesellschaftlich) Handelnde über einen für ihn einsichtigen Zusammenhang von Aussagen verfügt, die ihm die Totalität dessen erklären, was er bearbeitet.

Die "Theorie" der Praktiker in der Jugendarbeit muß also keineswegs eine "wissenschaftliche" sein, sie kann dies ohnehin nur in einem begrenzten Maße sein, weil dafür das pädagogische Handlungsfeld viel zu komplex ist - eine Tatsache, die der Sozialwissenschaftler weitgehend ignorieren kann, wenn er seine Forschungsgegenstände definiert, nicht aber der pädagogisch Handelnde, weil er sonst in seiner beruflichen Kommunikation scheitern würde. Wissenschaftliche Theorien können immer nur mehr oder weniger wichtige Teilstücke des praktischen Bewußtseins *korrigieren* - so insbesondere auch das "Jugendbild", aber kaum konstituieren. Wenn das zutrifft, dann ist die Vermutung naheliegend, daß Veränderungen im Selbstverständnis der Jugendarbeit und in ihrer Praxis irgendwie mit Veränderungen des "Jugendbildes" korrespondieren, von daher auch bis zu einem gewissen Grade mit verursacht werden.

Da es aber eine Jugendforschung, nach der sich das öffentliche Jugendbild orientieren kann, erst seit Beginn des Jahrhunderts gibt, stellt sich die Frage, welche Theorien die Vorstellungen über Sinn und Aufgabe der Jugendarbeit beeinflußt bzw. verändert haben. Man kann - mit anderen Worten - davon ausgehen, daß sich Rechtfertigung und Kritik auch in irgendeiner Form auf wissenschaftliche Jugendtheorien stützen - so wie z. B. die "Reformer" der sechziger Jahre mit der soziologischen Theorie Schelskys argumentierten. Andererseits ist zu vermuten, daß die Adaption wissenschaftlicher Jugendtheorien weitgehend selektiv erfolgt, so daß die eigenen Interessen möglichst bestärkt

werden. Das gilt weniger für individuelle Ansichten und ihre Änderungsfähigkeit, als vielmehr vor allem für das Bewußtsein von Gruppen sowie für die öffentliche Meinung. In dem Maße nun, wie die Jugendarbeit sich professionalisiert und somit bestimmte wissenschaftliche Konzepte sich in der Ausbildung institutionalisieren, können sich Lehrmeinungen zum Komplex "Jugend" auch zu Doktrinen verfestigen, die möglicherweise auch die öffentliche Meinung in den Massenmedien bestimmen.

Seit Beginn der Jugendbewegung läßt sich beobachten, daß "Jugend" zu den existentiell bedeutsamen Themen der Gesellschaft gehört, die sich vorzüglich als Vehikel für den Transport vieler Hoffnungen und Erwartungen eignen. Mit der Begründung, es nütze oder schade der Jugend, läßt sich jedes wichtige "Anliegen" verbreiten oder kritisieren. Deshalb ist es - auch im Rahmen wissenschaftlichen Denkens - ungemein schwierig, die tatsächlichen Probleme des Jugendalters von dem immer damit beladenen "Umfeld" von Hoffnungen und Erwartungen zu trennen. Das aber ist für jemanden, der beruflich mit Jugendlichen umgeht, unerläßlich.

Die folgende historische Skizze soll daher den Blick für dieses Problem schärfen.

Wir setzen ein mit einer kurzen Charakteristik der bürgerlichen Familienerziehung, die um die Jahrhundertwende - gleichzeitig mit dem Entstehen der Jugendbewegungen und der psychologischen Jugendforschung - problematisch zu werden begann. Die bürgerliche Familie war um die Jahrhundertwende das Kernstück der bürgerlichen Sozialisation überhaupt, sie galt als "Keimzelle des Staates und der bürgerlichen Gesellschaft". In der offiziellen Ideologie stellte sich der Zusammenhang so dar, daß Staat und Gesellschaft gehalten waren, diese familiäre Sozialisation als vorrangig zu betrachten und dafür zu sorgen, daß sie durch außerfamiliäre Maßnahmen lediglich "unterstützt" und "ergänzt" wurde - Vokabeln, die wir auch im Jugendpflegeerlaß von 1911 finden. Der Vorrang der bürgerlich-familiären Sozialisation wurde deshalb so stark betont, weil durch sie zugleich auch optimal der Nachwuchs für die Bedürfnisse der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft sozialisiert werden konnte. In den "Studien über Autorität und Familie" (1936) ist dieser Zusammenhang in vielfältigen Aspekten analysiert worden, der sich in der Fassung von Max Horkheimer kurz so resümieren läßt:

Die Zentralfigur der Familie ist der Vater, "der Rechtsvertreter, der nicht kontrollierte Gewalthaber, der Brotherr, der Seelsorger und Priester seines Hauses" (S. 51). Er ist dem Kinde physisch überlegen, und die Erfahrung dieser physischen Überlegenheit wird zum Grundmuster für soziale (und politische) Beziehungen überhaupt. So wie das Kind die physische Überlegenheit des Vaters als unabänderliche Tatsache hinnehmen muß, an der es nichts zu ändern vermag, so lernt es, "die herrschenden Verschiedenheiten der Existenzbedingungen, die das Individuum in der Welt vorfindet", ebenfalls als natürliche, unabänderliche Gegebenheit "einfach hinzunehmen, es muß unter ihrer Voraussetzung seinen Weg machen und soll nicht daran rütteln. Tatsachen erkennen heißt, sie anerkennen" (S. 51). Der Vater erwartet Achtung und Liebe, weil er der Stärkere ist und "weil er das Geld verdient oder wenigstens besitzt" (S. 55), d. h. auf diese Weise über die künftige ökonomische Existenz des Kindes verfügt. "Sich den Wünschen des Vaters anzupassen, weil er das Geld hat, ist ganz unabhängig von allen Gedanken über seine menschlichen Eigenschaften das einzig Vernünftige" (S. 57). Nicht nur steht die irrationale, einer Naturgewalt vergleichbare väterliche Autorität stellvertretend für die politisch-gesellschaftlichen Autoritäten überhaupt und rät somit zum Erfolg durch Unterwerfung unter diese, im Falle des Mißerfolgs wird dieser Mechanismus zudem nach innen gewendet: Das Kind lernt, nicht den Dingen und Verhältnissen, sondern sich selbst auf den Grund zu gehen. Es lernt, "unter dem Druck des Vaters", "jeden Mißerfolg nicht bis zu seinen gesellschaftlichen Ursachen zurückzuführen, sondern bei den individuellen stehenzubleiben und diese entweder religiös als Schuld oder naturalistisch als mangelnde Begabung zu hypostasieren" (S. 59).

Die Rigorosität dieses vom Vater diktierten und repräsentierten Sozialisationsprozesses wurde zwar von der Mutter gemildert, die die Versagungen durch ihre emotionale Hingabe wenigstens zum Teil auffangen konnte, aber auch sie war letzten Endes der ökonomischen und physischen Stärke des Gatten unterlegen.

In den proletarischen Familien herrschte dieses Modell zumindest für die Kindheit mit ähnlicher Strenge und aus denselben gesellschaftlichen Gründen; in dem Augenblick jedoch, wo der (männliche) Jugendliche einen Beitrag zur ökonomischen Sicherung der Familie leisten konnte, milderte sich dieser Druck, der junge Proletarier wurde gleichsam eher in die Vaterrolle mit aufgenommen als der junge Bürger.

Um die Jahrhundertwende nun zeigte sich, daß der durch die rigiden Sozialisationsmechanismen hervorgerufene Druck gefährliche Ausmaße annahm; dies äußerte sich in einer aufregenden Zunahme von Selbstmorden Jugendlicher und spiegelte sich in der Literatur, in der die Darstellung von Vater-Sohn-Konflikten auf allen Stufen des literarischen Niveaus geradezu zum Modethema wurde. Die Gründe für diese Zuspitzung sind mannigfaltig und dürften sich ergänzen: Die in dieser Familiensozialisation implizierte Identität von Familie und Gesellschaft war brüchig geworden. Die Belohnungen für die Versagungen im Kindes- und Jugendalter, die in der Versicherung bestanden, man werde auf diese Weise später "seinen Weg machen", blieben immer öfter aus. Die in der bürgerlichen Sozialisation erworbenen Verständnismuster reichten nicht mehr aus für die Behauptung in einer sich rapide entwickelnden, technisch-naturwissenschaftlich geprägten Industriegesellschaft. Das Aufkommen der Arbeiterbewegung zeigte, wie gefährdet die privilegierte gesellschaftliche Position war. Die Widersprüche zwischen dem Erziehungsideal und der gesellschaftlichen Realität wurden von der liberalen Presse und Literatur zunehmend aufgedeckt. Vor allem aber die marxistische Kritik an den Grundlagen der Gesellschaft, die zu diskutieren die bürgerliche Erziehung vermied, führte - selbst wenn sie nicht verstanden und akzeptiert wurde - zumindest zu erheblicher Verunsicherung.

Das Grundmuster der familiären Sozialisation hatte, wie schon erwähnt, zur Konsequenz, daß alle außerfamiliären gesellschaftlichen Beziehungen der Menschen analog den familiären Subordinationsverhältnissen interpretiert wurden. Wurde nun das Monopol dieses familiären Sozialisationsmusters fragwürdig, so mußte diese Fragwürdigkeit über kurz oder lang auch auf die übrigen gesellschaftlichen Herrschaftsbeziehungen übergreifen. Insofern brachte die Kritik der bürgerlich-familiären Erziehung die bürgerliche Gesellschaft selbst in eine gewisse Zwangslage.

In dieser Lage bot sich nun die junge Psychologie als Helfer an, indem sie darauf aufmerksam machte, daß Kindheit und Jugend eigenständige Entwicklungsphasen seien mit eigenen Problemen, auf die man Rücksicht zu nehmen habe. Das Kind und der Jugendliche seien keine "unfertigen Erwachsenen", die man möglichst schnell und ohne große Umwege zu fertigen Erwachsenen zu machen habe. Vielmehr stelle das Jugendalter eine Zeit

der Krise dar, in der der Jugendliche sein "Wesen" entdecken und dazu zahlreiche Konflikte lösen müsse; Aufgabe der Erziehung sei, ihm dabei möglichst schonend zu helfen. In der "geisteswissenschaftlichen Pädagogik" der zwanziger Jahre (Nohl; Weniger; Spranger) trat dieser Aspekt dann in den Mittelpunkt der jugendpädagogischen Überlegungen.

Wichtig ist nun, daß diese Gedanken der Jugendpsychologie die Möglichkeit einer Anpassung des bürgerlich-familiären Erziehungsideals an die veränderten Verhältnisse eröffneten. Die Zustimmung zu den Ideen der bürgerlichen Jugendbewegung konnte dem Bürgertum insofern leichtfallen, als mit der Forderung nach dem "freien Jugendraum" nicht die obengenannten Erziehungsprinzipien in Frage gestellt wurden, sondern den Jugendlichen vielmehr eine *Methode* offeriert wurde, diese Prinzipien beim Übergang in den Erwachsenenstatus zu modifizieren und individuell zu verarbeiten.

Eben diese individuelle Bearbeitung der Reifezeit - von einer ebenfalls an der isoliert verstandenen Entwicklung des einzelnen interessierten damaligen Psychologie nahegelegt - erwies sich als wichtigstes Bindeglied zur bürgerlich-familiären Erziehung. Wäre es der bürgerlichen Jugendbewegung - wie der proletarischen - gelungen, sich mit den anderen Gleichaltrigen zu solidarisieren, wären die Prinzipien der Familienerziehung aufs stärkste gefährdet gewesen. Es wäre dann z. B. nicht mehr möglich gewesen, individuelle Mißerfolge als individuelle Schuld oder als mangelnde Begabung nach innen zu verlagern, sie wären vielmehr zwangsläufig nach außen, gegen die den eigenen Bedürfnissen feindlichen Sozialisationsinstitutionen gewendet worden. Trotz - oder gerade wegen - aller Emotionalität schafften die Gruppen der bürgerlichen Jugendbewegung diesen Sprung nicht; "die anderen" blieben das "Material" für die eigene individuelle Bildung und Reife.

Der "jugendgemäße Raum" konnte also dazu dienen, den Widerspruch von familiärer und gesellschaftlicher Struktur - als produktive Leistung der Jugendlichen selber - überbrücken zu helfen, ohne daß die Prinzipien der bürgerlichen Gesellschaft *oder* der bürgerlichen Familie geändert werden mußten. (Folgerichtig verhielt sich die bürgerliche Gesellschaft gegenüber der proletarischen Jugendbewegung, die mehr wollte, entschieden repressiver.) Durch dieses Zugeständnis an die - doch erst durch den Widerspruch zwischen Familienstruktur und liberaler Wirtschaftsgesellschaft hervorgerufene - Sozialisationsproble-

matik des Jugendalters gelang es bis in die sechziger Jahre, vor allem im Bereich der Sozialpädagogik die wahrnehmbaren Probleme des Jugendalters pädagogisch zu diskutieren, ohne an dem bürgerlichen Familienprinzip oder an den Prinzipien der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft zu rütteln. Und insofern können wir die deutsche Pädagogik als eine "bürgerliche" bezeichnen, d. h. als eine solche, die den Prinzipien der bürgerlichen Familienerziehung selbst dort verpflichtet blieb, wo sie es mit proletarischem Nachwuchs zu tun hatte.

Es ist nützlich, das in der öffentlichen Jugendpflege von Anfang an enthaltene "Verständnis" für die Jugendprobleme unter diesem eingrenzenden kritischen Vorbehalt zu sehen. *Alle* Veröffentlichungen zur Jugendpflege aus der damaligen Zeit wiederholten dieses von der Jugendpsychologie bereitgestellte "Verständnis"-Stereotyp, als wären sie von einem einzigen Autor verfaßt worden: Die Unruhe, Krisenhaftigkeit und Ungebärdigkeit des Jugendalters sei etwas Natürliches, Entwicklungsbedingtes, das sich nicht gegen die normativen Grundlagen der Familie oder Gesellschaft richte, vielmehr zeige sich darin gerade das Bemühen, diesen Normen auf eine persönlich verbindliche Weise gerecht zu werden. Damit dies geschehe, sei eine Zeit der Ruhe nötig (freier Jugendraum), in der verständnisvolle Hilfe der Erwachsenen dafür sorgt, daß aus der Labilität dieser Phase keine "Gefährdung" (nämlich der gesellschaftlichen Normen) wird. Um diese pädagogische Hilfe in der rechten Weise anbieten zu können, müßten die Erzieher möglichst viel über die Probleme des Jugendalters wissen, sie müßten also pädagogisch-psychologisch ausgebildet werden. Am eindringlichsten ist diese Konzeption in Eduard Sprangers "Psychologie des Jugendalters" formuliert worden. Trotz des vorwiegend instrumentell-affirmativen Charakters hat sie im Vergleich zur vorherrschenden autoritär-bürgerlichen Sozialisation einen gewissen Spielraum für Emanzipationsbedürfnisse gelassen - wie die bürgerliche Jugendbewegung zeigt.

Es muß betont werden, daß den einzelnen Trägern der Jugendarbeit die Adaptation dieser jugendpsychologischen Erkenntnisse in unterschiedlichem Maße gelang - je nachdem, wie leicht es ihnen von ihrer politisch-ideologischen Herkunft her fiel, die autoritäre Tradition mit den modifizierenden Aspekten der Jugendforschung zu verbinden. Daher würde eine detaillierte Untersuchung einzelner Autoren oder Verbände jene Nuancen zutage fördern, die in der Kombination beider Dimensionen

möglich sind. Revolutionäre Versionen, wie Gustav Wynekens Theorie von der "Jugendkultur" (1913), nach der die Jugendgemeinschaft jene kulturelle Innovation erfinden sollte, die dann die offizielle Kultur zu verändern und die menschliche Gesellschaft zu verbessern vermag, blieben schon in der bürgerlichen Jugendbewegung Episode und gewannen in der öffentlichen Jugendpflege überhaupt keinen Einfluß.

Sprangers "Psychologie des Jugendalters" - geschrieben unter dem Eindruck der bürgerlichen Jugendbewegung - beschrieb möglicherweise nicht einmal die Pubertät der *ganzen* bürgerlichen Jugend zutreffend, sondern vielleicht nur der Gruppe, die er dabei vor Augen hatte, sicher aber nicht die der Arbeiterjugend. Die unruhig-experimentelle Phase der Pubertät ist nämlich als kulturelles Phänomen gebunden an bestimmte gesellschaftliche Voraussetzungen. Einmal daran, daß durch den Prozeß der "Demontage des Vaters" das Jugendalter freigesetzt wird, gleichsam gesellschaftlich zur Disposition gestellt, also nicht mehr eindeutig durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Familie determiniert wird; ferner daran, daß diese Freisetzung die tatsächliche Möglichkeit einer Wahl zwischen mehreren Lebensperspektiven enthält - seien es politisch-weltanschauliche oder berufliche. Insofern die Arbeiterjugend einen solchen Perspektiven-Spielraum real gar nicht hatte, gab es für sie auch keine kulturelle, sondern nur eine biologische Pubertät. Das änderte sich erst in dem Maße, wie die Arbeiterschaft "verbürgerlichte", also ebenfalls grundsätzlich Aufstiegschancen und damit die Wahl zwischen mehreren Perspektiven erhielt. In diesem Augenblick und in diesem Maße gab es dann auch für die Arbeiterjugend eine "bürgerliche" Pubertät.

Den Einfluß, den die junge Jugendpsychologie auf die Jugendarbeit gehabt hat, würden wir heute mit einem soziologischen Begriff "funktional" nennen, d. h., das Erkenntnisinteresse war gerichtet auf den Zusammenhalt des gesellschaftlichen Systems und darauf, auftretende Störungen (in diesem Fall: die Krisen des Jugendalters) so zu erklären und zu lösen, daß dieser Zusammenhalt möglichst wenig gefährdet wurde. Wegen des individual-psychologischen Aspektes der jungen Psychologie blieben jedoch soziologische Gesichtspunkte ebenso außer Betracht wie aus politischen Gründen psychoanalytische. Die Soziologie der Weimarer Zeit, die vor allem in den Arbeiten von Karl Mannheim (z. B. "Das Problem der Generationen" 1928/29) sich durchaus schon mit der Jugend als soziologischem Phänomen

beschäftigte, blieb praktisch ohne Einfluß. Vielmehr hat bis weit in die fünfziger Jahre hinein die Entwicklungspsychologie die Jugendarbeit beherrscht. Jugendarbeit war Entwicklungspsychologie, kombiniert mit den gezähmten "jugendgemäßen" Erfindungen der bürgerlichen Jugendbewegung. Auf diesem Hintergrund begann die Jugendarbeit auch nach 1945 wieder.

Erst mit dem Buch von Helmut Schelsky "Die skeptische Generation" (1957) drangen soziologische Gesichtspunkte in das Selbstverständnis der Jugendarbeit ein. Das Interesse an soziologischen Perspektiven beruhte zunächst einmal darauf, daß in der Mitte der fünfziger Jahre die Teilnahme der Jugendlichen gerade an solchen Maßnahmen der Jugendarbeit stark rückläufig wurde, die nach den Grundsätzen des "Jugendgemäßen" veranstaltet wurden. Bei den Trägern breitete sich deswegen eine ähnliche Unsicherheit aus wie bei den kirchlichen Organisationen zu Beginn des Jahrhunderts. Schon aus Gründen des Verbandsinteresses war man daher begierig, für diese Entwicklung Erklärungen und damit auch Korrekturmöglichkeiten zu erhalten.

Schelsky geht von der Hypothese aus, daß das "Grundbedürfnis" der Jugend in modernen Gesellschaften darin bestehe, beim Übergang von der familiären in die gesellschaftliche Struktur möglichst schnell "Verhaltenssicherheit" zu gewinnen. Damit wolle der Jugendliche den Widerspruch überwinden zwischen den "Vertrauheitsansprüchen", die er aus der eigenen Familie mitbringt, und den "Fremdheitserlebnissen", denen er ausgesetzt ist, sobald er die andersgearteten Rollenerwartungen des "sekundären Systems" der Gesellschaft erfüllen muß. Dieses Bedürfnis sei in diesem Jahrhundert auf drei verschiedene Weisen befriedigt worden: durch die Generation der "Jugendbewegung", durch "die Generation der politischen Jugend" (Hitlerjugend) und durch die "skeptische Generation" nach dem Zweiten Weltkrieg. Damit ist gesagt, daß dieses "Grundbedürfnis" nach Verhaltenssicherheit je nach den Möglichkeiten, die die sozio-kulturelle Gesamtsituation erlaubt, verschieden befriedigt werden kann. Das Problem der Jugendarbeit besteht nun darin, daß sie diejenige Lösungsform, die die heutigen Erzieher in ihrer Jugend selbst erlebt haben - nämlich die "jugendgemäße" der Jugendbewegung - für zeitlos-allgemeingültig halten und deshalb als Erwartung an die gegenwärtige Jugendgeneration übertragen. Diese Generation sei jedoch geprägt durch die Erfahrung

des Nationalsozialismus und den verlorenen Krieg, die zu einer "Entpolitisierung und Entideologisierung des gesellschaftlichen Bewußtseins" geführt habe. Zudem habe nie zuvor eine Generation wie diese die Aufgabe gehabt, die "persönliche und private Welt des Alltags, vom Materiellen her angefangen, selbst stabilisieren und sichern zu müssen" (S. 86). Schon von dieser Erfahrung her sei der "distanzierende Skeptizismus" zu verstehen sowie die "auf das Praktische, Handfeste, Naheliegende, auf die Interessen der Selbstbehauptung und -durchsetzung gerichteten Denk- und Verhaltensstile dieser Generation", verbunden mit einer "Absage an romantische Freiheits- und Naturschwärmereien, an einen vagen Idealismus, dem die Konkretisierungsmöglichkeiten fehlen, aber auch an intellektuelle Planungs- und Ordnungsschemata, die das Ganze in einem Griff zu erfassen und zu erklären glauben" (S. 88). Die Schwierigkeit bestehe nun darin, daß dieser Generation, die das epochale Bedürfnis nach Verhaltenssicherheit auf ihre Weise (nämlich als "skeptische") befriedigen will, "einem Bild ihrer selbst in den Köpfen der Erwachsenen gegenüber (steht), auf das sie in irgendeiner Weise in ihrem Verhalten eingehen muß, sei es nun es bestätigend, es ablehnend oder es nach Möglichkeit ignorierend" (S. 98). Dieses Bild sei vor allem von zwei Prämissen geprägt, "die allerdings in der Bewußtseinsverfassung der westdeutschen Gesellschaft schon fast dogmatischen Charakter angenommen haben". Es sind dies

"a) die Auffassung, daß die Jugend als Generationseinheit einen sozialautonomen Bereich, eine *sozial eigenständige Jugendwelt*, in der Verfassung der Gesellschaft einnimmt, einnehmen will und soll,

b) die Auffassung, daß die *kleingruppenhafte Gemeinschaftsbildung* die der Jugend schlechthin angemessene, *jugendgemäße Sozialform* darstellt" (S. 97).

Gegen die erste Auffassung wendet Schelsky ein, daß der Mensch der fortgeschrittenen industriellen Gesellschaft "gleichzeitig den verschiedenartigen sozialen Gebilden angehört, wobei diese sich in keiner festen strukturellen Zuordnung zueinander befinden. (Er) gehört gleichzeitig einer Familie, einem Betrieb, einer Siedlung, einer Kirche, einer Partei, irgendwelchen Vereinen usw. an, die von ihm jeweils ein bestimmtes soziales Verhalten nur in bezug auf ihren Lebensbereich erwarten und durchsetzen können«. Der moderne Mensch sei also eine Art von Rollen-Ensemble, in dem widersprüchliche Erwartungen zusammenkommen, die erfüllt werden müssen. Jugend sei folglich kein

"totaler Stand", sondern nur eine Rolle unter anderen. "Man ist als junger Mensch Jugend in der Familie, Berufsjugend und Betriebsjugend, Parteijugend, Gewerkschaftsjugend, junge Kirche, Jugend im Kino usw. Und selbstverständlich gibt es auch die Rolle der Jugend in jugendeigenen Verbänden" (S. 107). Zudem seien alle diese Rollen zunehmend altersunspezifisch geworden, jugendliche Rollen könnten durchaus auch von Erwachsenen, ja sogar von Alten übernommen werden. Daraus nun leitet Schelsky seine Kernthese ab, "daß von der modernen Sozialstruktur her der Jugendliche frühzeitig zum Erwerb von Erwachsenen-Rollen genötigt wird, ... daß vom psychologischen Standpunkt aus eine Verlängerung der Reifezeit, von den Anforderungen der epochalen Sozialstruktur her aber eine Verkürzung der Jugendhaftigkeit zu diagnostizieren sind Demnach liegt die entscheidende soziale Strukturgrenze, der Sprung aus einem sozialen Horizont in den anderen, nicht zwischen Jugend und Erwachsenen, sondern zwischen Kindheit und Jugend bei relativer Aufhebung der Jugend als sozial eigenständiger Verhaltensphase" (S. 108 f.). Alle Versuche, mit pädagogischen Begründungen die Jugendphase zu verlängern, seien "in Wirklichkeit eine Verlängerung der Kindheitsphase". Sie behinderten nur die nötige Integration der Jungen in die Erwachsenenwelt.

Ähnlich lautet Schelskys Kritik an der Aufrechterhaltung der "kleingruppenhaften Gemeinschaftsbildung". Auf diese Weise "werden der Sozialisationsmodus der Spätkindheit zu dem für die Jugend schlechthin besten Weg zur Soziabilität erhoben und so die in der sozialen Übergangsphase 'Jugend' liegenden sozialen und persönlichen Spannungen und Krisen 'nach rückwärts' beseitigt oder erleichtert. Allerdings wird damit die Problematik des Übergangs nur an das Ende der Jugendzeit verschoben, wo er dann abrupt zu erfolgen hat und zur jugendlichen Unfertigkeit von Erwachsenen führt" (S. 122). Auf diese Weise werde die Jugend "unreif" gehalten "in den Bereichen der Geschäfte, der Politik und Öffentlichkeit" (S. 123). Für das Jugendalter fordert Schelsky konsequent ein der damaligen Jugendarbeit (und Pädagogik überhaupt) entgegengesetztes Erziehungsziel: "Erziehung zur Intellektualität und Gefühlsaskese, zur rationalen, zweckbewußten Kooperation anstatt zur 'Gemeinschaft', zum Rollen- und Attitüdenwechsel anstatt zur 'Ganzheit' der Person, zur Bejahung der unanschaulich abstrakten Großorganisation, zur Abdrängung aller sozialen Gefühls- und Vertrautheitsbedürfnisse ins Private" (S. 124).

Einige Folgerungen aus seinen Thesen für die Jugendarbeit hat Schelsky in dem Kapitel "Jugend und Jugendorganisationen" selbst gezogen. Die Jugend habe erkannt, daß ihr in den Jugendorganisationen die Gesellschaft gegenübertritt. Sie verhalte sich folgerichtig ihnen gegenüber ebenso wie auch gegenüber anderen gesellschaftlichen Institutionen: emotional distanziert, unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit und in der Erwartung, eine Dienstleistung zu erhalten, die anderen Freizeitdienstleistungen vergleichbar ist.

Die Wirkungen der von Schelsky entwickelten Argumentationskette in der Jugendarbeit zwischen 1957 und etwa 1965 beruhten darauf, daß sie einerseits die von den pädagogischen Funktionären als Defizit empfundenen Verhaltensweisen (Mitgliederrückgang; Weigerung, sich verbindlich zu organisieren; die passive Grundeinstellung; Ablehnung der festen Gemeinschaft usw.) erklärten, ihnen andererseits aber auch einen positiven Sinn gaben: als ein Ausdruck des Bedürfnisses, möglichst bald erwachsen zu werden, in die Erwachsenengesellschaft integriert zu werden. Der Schluß für die Jugendarbeit, insbesondere für die Jugendverbände, lag nahe, daß man wieder "Erfolg" haben werde, wenn man diesem Bedürfnis Rechnung trage. In der sogenannten "Erklärung von St. Martin" (1962), die im ganzen den Thesen Schelskys keineswegs folgt, sondern einen Kompromiß anstrebt, heißt es unter Punkt 1: "Die Jugendverbände verstehen sich als Glieder der Gesellschaft. Sie sehen ihr Aufgabenfeld im außerschulischen Bildungs- und Erziehungsbereich. Sie erfüllen bewußt eine ergänzende Erziehungsfunktion neben Elternhaus und Schule und isolieren sich dabei nicht vom gesellschaftlichen Leben. Ein 'autonomes Jugendreich' wird nicht angestrebt". Damit wollten sich die Jugendverbände von den Traditionen der bürgerlichen Jugendbewegung befreien und statt dessen eine Form der "sozial-integrativen" Jugendarbeit anstreben.

Während nun die Thesen Schelskys in den Jugendverbänden und bei den meisten Trägern kaum oder allenfalls deklamatorisch rezipiert wurden - sie enthielten ja einen massiven Angriff auf deren Selbstverständnis - wurden sie von jenen Autoren und Mitarbeitern als kritische Waffe gegen die bestehende Jugendarbeit benutzt, die - wie im vorigen Kapitel erwähnt - vor allem in den Jugendbildungsstätten und Freizeitstätten fortschrittlichere, auf Emanzipation angelegte pädagogische Ziele vertraten und realisieren wollten. Dieses Bündnis mit der Ju-

gendsoziologie der Schelsky-Schule war deshalb möglich, weil ihre Arbeiten eine große Publizität erlangten und weil eine Berufung darauf es gestattete, wichtige pädagogische und politische Prämissen der traditionellen Jugendarbeit als "unwissenschaftlich" zu bezeichnen.

Hier interessiert uns nicht eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit den Thesen Schelskys, die verständlicherweise eine umfangreiche Diskussion ausgelöst haben (vgl. Flitner 1963). Die Behauptung, es gebe keine jugendliche Teilkultur mehr, ist von anderen Autoren (z. B. Tenbruck) bestritten worden. Und gegen die These, daß die vom Menschen der modernen Industriegesellschaft auszufüllenden Rollen als *widersprüchliche* von den einzelnen Individuen zu integrieren seien, hat unter anderen Ludwig von Friedeburg (1965) Zweifel angemeldet: "Ob die zweifellos vielfältigen Normen, denen Jugendliche heute begegnen, zwangsläufig und in der Regel einander widersprechen und so den Übergang von der Kindheit zum Erwachsensein strukturell mit Konflikten beladen oder ob sie sich tendenziell ergänzen und, nicht im Widerspruch miteinander, sondern im Verein miteinander, gesamtgesellschaftliche Widersprüche reproduzieren, ist eine der bedeutsamsten Forschungsfragen für die Soziologie der modernen Jugend" (S. 177). Da wir uns hier nicht für die jugendsoziologische Problematik im ganzen interessieren, sondern nur für solche Arbeiten, die auf das Selbstverständnis der Jugendarbeit einen Einfluß gehabt haben, wollen wir diese Diskussion hier nicht weiter verfolgen, vielmehr uns einer weiteren Theorie jugendlichen Verhaltens zuwenden, nämlich Eisenstadts Buch "Von Generation zu Generation" (1966).

Schelskys Argumentation vernachlässigte ein Bedürfnis, das auch in seinem Material erkennbar war, aber ihm offensichtlich nicht besonders wichtig schien: das nach wie vor unverkennbare Bedürfnis *aller* Jugendlichen, in irgendeiner Form in Gleichaltrigen-Gruppen zusammen zu sein. Dieses Bedürfnis war offenbar auch der "skeptischen Generation" eigen. Im Rahmen der Theorie Schelskys ließe sich nur dann eine befriedigende Erklärung dafür finden, wenn das Zusammensein in Gleichaltrigen-Gruppen *auch* einen Beitrag zur Verhaltenssicherheit zu leisten vermochte. Eben dieser Frage geht Eisenstadt in seinem Buch "Von Generation zu Generation" nach. Er knüpft an die auch von Schelsky für wichtig gehaltene Erkenntnis an, daß in der moder-

nen Gesellschaft die für das Erwachsenenleben gültigen Rollen nicht mehr hinreichend in der Familie erlernt werden können, daß infolgedessen auf dem Übergang von der Kindheit zur Erwachsenenwelt eine Übergangslösung für das soziale Verhalten gefunden werden muß, bis die neuen sozialen Rollen gelernt und die Heranwachsenden in die Erwachsenenwelt integriert sind. Diese Phase ist also gekennzeichnet durch "Abwehr der Zukunftsrollen und Orientierung an ihnen" (S. 41). Die Gruppe der Gleichaltrigen erlaubt einerseits, die in der Familie erworbenen Sozialmuster, z. B. deren emotionale Intensität, fortzusetzen, erstreckt die Sozialbeziehungen jedoch zugleich auf Partner, die nicht aus der eigenen Familie stammen. Mit ihnen zusammen kann man jene Rollen lernen, die "universalistisch" sind, d. h. deren Ausfüllung nicht auf Familien-Mitglieder beschränkt werden muß; diesen gegenüber sind die Rollenbeziehungen vielmehr "partikularistisch". In Gestalt der altershomogenen Gruppen (Gleichaltrigen-Gruppen) fallen zwei Notwendigkeiten zusammen: Einmal sind diese Gruppen notwendig, um wichtige Momente des Sozialisationsprozesses für die Individuen beim Übergang in die Erwachsenenwelt zu ermöglichen. Andererseits sind diese Gruppen ebenso nötig für das Funktionieren des gesellschaftlichen Systems; denn gäbe es sie nicht, so wäre der gesellschaftliche Funktionszusammenhang gefährdet, weil die "universalistischen" Verhaltensweisen sich nicht ausbilden könnten, auf denen das moderne gesellschaftliche System beruht.

Im Lichte dieser Theorie erfährt die bisherige Jugendarbeit implizit eine wichtige Kritik: Nun kann es in der Jugendarbeit nicht mehr darum gehen, die Familienerziehung zu "unterstützen", sondern allenfalls darum, sie zu "ergänzen". Die zu Beginn des Jahrhunderts noch unerschütterte bürgerlich-familiäre Sozialisationsvorstellung, in der die anderen Sozialisationsinstitutionen gleichsam nur als eine Fortsetzung der bürgerlich-familiären Erziehungspraktiken und Erziehungsintentionen mit anderen Mitteln angesehen wurden, muß aufgegeben werden. Ebenso enthüllen sich nun die "jugendgemäßen Formen" der bürgerlichen Jugendbewegung, die später nach Schelsky zu falschen Erwartungen der Erwachsenen gegenüber den Jugendlichen führten, als Variation der partikularistisch-familiären Erziehungsideale. So gesehen ermöglichten die Theorien Schelskys und Eisenstadts zum erstenmal in der Geschichte der Jugendarbeit eine pädagogische Konzeption, die nicht auf dem

Leitbild der bürgerlichen Familie gründete, sondern dieses Leitbild mit gesellschaftlichen und pädagogischen Begründungen relativierte. Jugendarbeit dient nun nicht mehr dazu, den außerfamiliären Sozialisationsinstitutionen den Stempel der bürgerlich-familiären Sozialisationsideale aufzudrücken, sondern eher umgekehrt dazu, von diesen Idealen und den daraus erwachsenden Erziehungspraktiken zu emanzipieren, weil sonst Erwachsenwerden gar nicht erfolgen kann.

Schichtenspezifische Unterschiede werden von beiden Autoren nicht weiter berücksichtigt. Entsprechend seiner These von der "nivellierten Mittelstandsgesellschaft", nach der sich die schichten- und klassenspezifischen Unterschiede immer mehr einebnen, sah Schelsky auch in den Verhaltensstilen und Verhaltenserwartungen der bürgerlichen und proletarischen Jugend keine nennenswerten Unterschiede. Die "skeptische Generation" der jungen Arbeiter und der jungen Mittelständler suchte "Verhaltenssicherheit" auf die gleiche Weise.

Auch die Theorie der Gleichaltrigen-Gruppe von Eisenstadt abstrahierte von schichtspezifischen Modalitäten der jugendlichen Sozialisierungen, obwohl sein Modell für derartige Variationen offen wäre.

Wie alle strukturell-funktionalen Theorien, so erliegt auch die Eisenstadts der Gefahr, vorfindbare Realitäten unter Hinweis auf deren Zweckmäßigkeit für das Funktionieren des gesellschaftlichen Gesamtsystems zu rechtfertigen. Es läßt sich jedoch beispielsweise fragen, ob die hierbei unterstellte Nicht-Identität von familiärer und gesellschaftlicher Struktur und Rollenerwartung tatsächlich in diesem Maße besteht, ob sie, wenn ja, *prinzipiell* unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft bestehen *muß* oder ob sie lediglich für eine Übergangsphase Gültigkeit hat, in der gleichsam die gesamtgesellschaftliche Entwicklung dem familiären Selbstverständnis davongelaufen war und von diesem sehr bald eingeholt wird. Eine gültige Entscheidung dieser Frage kann nur im Rahmen einer umfassenden Erörterung des Sozialisations- und Erziehungsprozesses erfolgen. Hinzuweisen ist jedoch vordergründig darauf, daß die familiäre Erziehung von Anfang an nicht gesellschaftlich exterritorial vor sich geht, sondern immer auch schon gesamtgesellschaftliche Normen (wie etwa Herrschaftsverhältnisse, Leistungserwartungen) in das sich bildende Ich einpflanzt. Auch gesellschaftliche Antinomien wie Arbeit - reizeit werden schon relativ früh zu kindlichen Erfahrungen. So einleuchtend die Theorien Schelskys und

Eisenstadts auf den ersten Blick auch sein mögen - "Emanzipation" kann auf ihrem Hintergrund lediglich als *Emanzipation von der familiären Herkunft zum Zwecke der optimalen Anpassung an die Rollenerwartungen des gesamtgesellschaftlichen Systems* verstanden werden. Trotz aller Fortschritte, die diese beiden Theorien für die Jugendarbeit brachten, so lagen hier doch auch ihre Grenzen. Hatte die individualistisch-psychogenetisch orientierte Jugendpsychologie zu Beginn des Jahrhunderts mehr Verständnis für die Krisenjahre der Pubertät verlangt und damit eine Methode der besseren gesellschaftlichen Anpassung vorgeschlagen, so argumentierten die soziologischen, strukturell-funktional orientierten Theorien Schelskys und Eisenstadts unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen ebenfalls für eine solche Anpassung, wobei vor allem Schelsky sich darauf berufen konnte, daß eben dies auch empirisch nachweisbar im Interesse der Jugendlichen selbst liege. Unausgesprochen blieb jedoch dabei die Frage, welcher Zusammenhang zwischen dem Jugendalter und dem gesellschaftlichen Wandel bestehen könnte. Oder genauer gesagt: *Formal* enthalten die funktionalen Theorien zwar auch die Möglichkeit der Veränderung des sozialen Gesamtsystems, auch im Hinblick auf die besondere Rolle der Jugend darin, und gerade Eisenstadt hat den "Haupttypen abweichender Altersgruppen" ein eigenes Kapitel gewidmet (S. 319 ff.). Aber da "Veränderung" in diesem Modell keine historische Materialität aufweist, sondern inhaltlich beliebig erscheint, je nach der faktischen Resultante aus Funktionen und Dysfunktionen, so kann die funktionalistische Theorie auch nur in dem Maße emanzipatorische Ideen aufnehmen, wie sie *überhaupt* ihr Augenmerk auf die *Veränderbarkeit* sozialer Systeme richtet, die aber in ihrer Substanz ebensogut auch gegen-emanzipatorisch sein kann.

Für die Zeit seit Anfang der siebziger Jahre lassen sich Einflüsse der wissenschaftlichen Jugendtheorie auf die Jugendarbeit nicht mehr durch einzelne Arbeiten bestimmen. Allgemein läßt sich sagen, daß vor allem Theoreme der "kritischen Theorie", zum Beispiel das Diskurs-Modell von Habermas, zur Kritik der eben referierten Theorien führten. Darüber hinaus kamen gruppensdynamische und sozialisationstheoretische Vorstellungen zum Zuge. Diese Einflüsse betrafen aber weniger das "Jugendbild" als vielmehr die didaktisch-methodische Ebene. Eine gewisse Wirkung hatte allerdings Liebels Kritik (Lessing/Liebel 1974)

sowohl an der "bürgerlichen" Jugendforschung wie an den sich darauf stützenden Konzepten der "progressiven" bzw. "emanzipatorischen" Jugendarbeit. Er forderte, die Annahme, daß es "die" Jugend als eine im wesentlichen einheitliche soziale Gruppe gäbe, an die "die" Jugendarbeit sich gleichermaßen wenn auch mit verschiedenen Angeboten wenden könne, müsse aufgegeben werden. Zu ermitteln sei vielmehr der Standort der Jugendlichen im Rahmen ihrer Klasse. Die Ausgliederung des Jugendalters zu einer eigenen sozialen Gruppe sei das Produkt des typischen kapitalistischen Produktionsprozesses und keineswegs notwendige Folge hochentwickelter Industriegesellschaften überhaupt.

"Die spezifisch kapitalistische Form des Produktionsprozesses verhindert auf allen Stufen der technologischen Entwicklung, daß die Menschen in der Arbeit selbst ihre Fähigkeiten entfalten können. Da die Entwicklung von Fähigkeiten somit in der kapitalistischen Gesellschaft prinzipiell auf den Bereich jenseits der Produktionssphäre verwiesen ist, müssen Veranstaltungen, die auf die Entwicklung von Fähigkeiten zielten, getrennt von der Produktion organisiert werden. Der besondere Charakter des kapitalistischen Produktionsprozesses machte die Konstruktion von 'Schonräumen' notwendig, bewirkte jedoch zugleich, daß damit die Heranwachsenden, je länger sie von produktiver Arbeit 'freigestellt' werden, in Abhängigkeit von denen gehalten werden, die ihren Lebensunterhalt bestreiten, in der Regel den Eltern ... Unter nicht-kapitalistischen Bedingungen würde gerade der mit der Industrialisierung gegebene technologische Fortschritt die Möglichkeit bieten, die Heranwachsenden durch pädagogisch organisierte Teilnahme an der Produktion des gesellschaftlichen Reichtums schon frühzeitig aus 'Naturabhängigkeiten', also Abhängigkeiten von Eltern, Erwachsenen zu befreien" (S. 53).

Liebel hält die durch persönliche Abhängigkeit und durch Distanz vom Produktionsprozeß geschaffene Altersgruppe "Jugend" für eine "bürgerliche Mystifikation". Mir scheint, Liebel unterschätzt hier die Schwierigkeiten, die entstehen würden, wenn man massenhaft die nötigen Bildungs- und Ausbildungsprozesse im Zusammenhang mit der produktiven Arbeit organisieren würde, denn auch die polytechnische Erziehung in den sozialistischen Ländern hat erhebliche Schwierigkeiten, mit dem Widerspruch von rationeller Arbeitsorganisation einerseits und der ganz anderen "Rationalität" von systematischen (nicht nur gelegentlich-zufälligen) Lernprozessen andererseits fertigzuwerden.

Eine andere Frage wäre, ob die organisierten Lernphasen sich derart auf das Jugendalter konzentrieren müssen, wie dies heute

der Fall ist, oder ob sich nicht schon früh ein Wechsel von Lernphasen und Arbeitsphasen organisieren ließe. Abgesehen davon diskutiert Liebel hier nicht die Chancen, die in der zeitweiligen Distanz zur Produktionssphäre ja auch enthalten sein können. Aber seine Überlegung, ob nicht die "eigenständige" Jugendphase - entstanden in der bürgerlichen Gesellschaft - mit ihr oder in ihr auch wieder verschwinden könne, scheint bedenkenswert und hätte für die Jugendarbeit bedeutende Konsequenzen, würde diese praktisch in die Erwachsenenbildung aufgehen lassen.

Überblickt man nämlich die Geschichte der Jugendarbeit von der Entstehung der bürgerlichen Jugendbewegung bis zur Gegenwart, so läßt sich folgendes beobachten:

1. Es zeigt sich eine zunehmende Tendenz zur Vergesellschaftung des Jugendalters. Zunächst - etwa mit dem Beginn der bürgerlichen Jugendbewegung - ging es darum, einen "Spielraum" für selbstbestimmtes Handeln gegenüber den determinierenden Sozialisations-Instanzen zu erhalten. In der dadurch entstandenen "Kulturpubertät" (Spranger) bzw. in dem "psychosozialen Moratorium" (Erikson) drückte sich jedoch nur die Tatsache aus, daß die früher für die bürgerliche Jugend weitgehend gesicherte gesellschaftliche und berufliche Perspektive brüchig geworden war. "Kulturpubertät" hieß ja auch, nun unter verschiedenen Lebensperspektiven wählen zu können, ja, zu müssen. *Das* war die Chance von Emanzipation, und sie wurde durch Jugendarbeit von Anfang an zu kanalisieren versucht. Diese Chance des Wählenkönnens - als die Kehrseite der Kulturpubertät - kam - an bestimmte, z. B. schulische Leistungen geknüpft - mit Verspätung auch einem Teil der Arbeiterjugend zugute, wurde also in diesem Sinne "sozialisiert".
2. Eine Gegenbewegung gegen diese Tendenz war die Jugendpflege bzw. die Jugendarbeit. Den sie betreibenden Erwachsenenorganisationen ging es darum, in dem "Freiraum", den das Jugendalter nun darstellte, die Wahlmöglichkeiten insofern wieder einzuschränken, als dabei möglichst viel Nachwuchs für die eigenen Organisationen rekrutiert werden sollte. Schon in der Weimarer Republik gab es die Tendenz, möglichst jeden Jugendlichen durch Jugendarbeit zu "erfassen", was dann der Nationalsozialismus auch durchgesetzt hat; dieser hatte spätestens im Krieg das Jugendalter als spezifische Lebensphase praktisch abgeschafft.

Solange dann nach 1945 die "Erziehungsmächte" der Familie und der Erwachsenenorganisationen - insbesondere der Kirchen - noch bestimmenden Einfluß auf die Jugendernziehung behielten, blieb der "Wahlspielraum" begrenzt, kontrolliert und kanalisiert. Erst seit der Studentenbewegung - durch diese mitbewirkt - ist eine Entwicklung eingetreten, die jene Erziehungsmächte so bedeutungslos hat werden lassen, daß der Wahlspielraum - bestimmte Ausbildungsleistungen der Jugendlichen und ein entsprechender Arbeitsmarkt vorausgesetzt - scheinbar unbegrenzt geworden, die "Freisetzung" des Jugendalters fast total geworden ist, Emanzipation des Jugendalters also erreicht zu sein scheint.

3. Diese "Freisetzung" drückt aber nur das hohe Maß an Vergesellschaftung aus, das zu einer Abschaffung der eigenständigen Jugendphase, zu ihrer völligen Integration in die Erwachsenenwelt geführt zu haben scheint. Die früheren Statusmerkmale des Jugendalters - Abhängigkeit und Unselbständigkeit - sind in erheblichem Maße geschwunden, jedenfalls kaum mehr erheblicher als bei Erwachsenen im allgemeinen auch. Erzieherische Abhängigkeiten sind deutlich geringer geworden und materielle Abhängigkeiten werden durch gesellschaftlich geregelte "Jugendrenten" wie die durch Bundesgesetz geregelte Ausbildungsförderung (BAföG) gemildert. Sogar das Studium wird weithin als "gesellschaftlich nützliche Arbeit" verstanden, so daß auch der Student - wie der junge Arbeiter und Angestellte - sich als in den üblichen Arbeitsprozeß eingegliedert verstehen kann. Die Gleichaltrigkeit ist nun weniger von den Jugendlichen gesucht, als vielmehr gesellschaftlich erzwungen.

4. Die Gleichaltrigkeit und damit die Aufhebung des Jugendalters - zuerst unter anderem Vorzeichen von den Nazis verwirklicht - ist vor allem dadurch zustande gekommen, daß die kapitalistischen Wertprinzipien, die sich um die Begriffe "Wachstum" und "Konsum" konzentrieren lassen, alle dem entgegen stehenden Normen (z. B. religiöse) überwältigt haben - was nur die andere Seite der Tatsache ist, daß es keine "Erziehungsmächte" mehr gibt, die mit öffentlicher Wirkung eigene Normen zur Geltung bringen könnten. Ergebnis dieser Entwicklung ist die vielzitierte "Sinnkrise" und die nicht zufällig sich verstärkende Diskussion über die Möglichkeiten, Identität zu gewinnen bzw. zu behalten. Nur sind dies eben längst keine jugendspezifischen Probleme mehr, mögen sie auch altersspezifisch unterschiedlich erlebt werden.

5. Wenn diese Beobachtung zutrifft, dann stellt sich natürlich die Frage, ob dies nicht Konsequenzen für die Jugendarbeit haben muß, etwa in dem Sinne, daß Gleichaltrigkeit nicht mehr das einzige Kriterium für ihr Programm sein kann. Andererseits ist die weitere gesellschaftliche Entwicklung nicht abzusehen. Denkbar ist, daß etwa im Rahmen der neuen Umwelt-Bewegung sich neue Werte durchsetzen, die auch zu neuen sozialen Verbindlichkeiten führen, in deren Zusammenhang dann auch die Jugendarbeit wieder neue Funktionen erhalten könnte. Denkbar ist auch, daß die alten Erziehungsmächte wie die Kirchen wieder an Einfluß gewinnen werden.

Unsere historische Skizze hat gezeigt, daß das Jugendalter, seine typischen Probleme und seine gesellschaftliche Stellung, sich seit Beginn unseres Jahrhunderts erheblich gewandelt haben. Verändert haben sich nicht etwa nur die *Probleme*, die Jugendliche haben, sondern auch die soziokulturellen Kontexte des Heranwachsens im ganzen. Wenn man also von den pädagogischen Chancen und Möglichkeiten der Jugendarbeit sprechen will, muß man solche Veränderungen mit berücksichtigen. Das gilt vor allem hinsichtlich der Frage, wie die Situation und die Probleme der Jugendlichen in der pädagogischen Beziehung definiert bzw. interpretiert werden sollen.

Das pädagogische Feld der Jugendarbeit

Um die pädagogischen Chancen - hier allgemein verstanden als Lernchancen - der Jugendarbeit genauer sehen zu können, ist es zweckmäßig, die besonderen Bedingungen dieses Sozialisations- und Erziehungsfeldes etwa im Unterschied zur Schule zu bezeichnen.

1. Die Jugendarbeit beruht auf der *Freiwilligkeit der Teilnahme*, es gibt keinen äußeren Zwang dazu. Dies verschaffte dem Teilnehmer immer schon einen viel autonomeren Status als ihn etwa ein Schüler hat. Die "Rolle" des Teilnehmers ist also viel offener und damit gestaltungsfähiger als die des Schülers.

2. Die Jugendarbeit kennt keine von außen gesetzten *Leistungsansprüche* (z. B. Richtlinien, Lehrpläne). Insofern ist sie hinsichtlich ihrer Programme und Angebote sehr flexibel und kann z. B. "Leistungen" auswählen, die die Teilnehmer selbst wünschen und die möglicherweise von ganz anderer Art sind als die in Schule oder Beruf geforderten.

3. Die Jugendarbeit kennt keine von vornherein festgesetzten Kommunikationsrituale wie den schulischen Klassenverband oder die 45-Minuten-Stunde. Dies gibt ihr die Möglichkeit, eine große Variationsbreite von Kommunikationsformen zu realisieren bzw. auszuprobieren.

4. Im Unterschied zum Konsenszwang der staatlich-monopolisierten Schule kann die Jugendarbeit - je nach Träger oder Veranstalter - auch partikulare (politische, weltanschauliche, kulturelle) Identifikationsangebote machen.

Diese allgemeinen Bedingungen eröffnen zunächst einmal einen relativ großen Handlungsspielraum, setzen aber auch Grenzen:

a) Eine kontinuierliche, planmäßige Arbeit ist nur sehr begrenzt möglich, am ehesten noch mit Gruppen, die sich regelmäßig treffen. Aber auch dann werden die Bedürfnisse der Teilnehmer längeres Verweilen bei *einer* Sache kaum zulassen.

b) Dies einzusehen, fällt manchen Pädagogen schwer, scheint dadurch doch ihre Arbeit relativ bedeutungslos zu sein. In der Tat muß der in der Jugendarbeit tätige Pädagoge andere Ansprüche an sich stellen und andere Erwartungen an seine Partner haben als etwa ein Lehrer. Der "pädagogische Bezug" ist jeweils immer nur von relativ kurzer Dauer, die Partner wechseln häufig, und beides verlangt eine eigentümliche menschliche Einstellung zu den Jugendlichen, um beruflich zufrieden sein zu können.

c) Die relative Offenheit der Situation ermöglicht einen breiten Spielraum für pädagogische Konzepte, Intentionen, Experimente usw. Von daher könnte die Jugendarbeit pädagogische Innovationen leisten, neue didaktisch-methodische "Erfindungen" machen, kulturelle, politische und kommunikative Alternativen inszenieren, die z. B. emanzipatorische Tendenzen *gegen* die Einseitigkeiten bestehender ökonomischer Prinzipien zu realisieren vermögen.

Andererseits steht diese Offenheit - wie schon erwähnt wurde - im Gegensatz zu den Interessen und Bedürfnissen professioneller Pädagogen, die ja - wie jeder andere Beruf auch - Anspruch zum Beispiel auf geregelte Arbeitszeit und auf Freizeit haben. Mobilität, Dynamik, Erfindungsreichtum können von einem professionellen Pädagogen nur bis zu einem gewissen Grade erwartet werden. Wie jeder andere Beruf, so bedarf auch dieser eines Mindestmaßes an im voraus kalkulierbarer Routine.

Wegen der - gerade auch in rechtlicher Hinsicht - besonderen

Bedingungen der Jugendarbeit waren und sind Absichten problematisch, die Aufgaben der Jugendarbeit in ein erweitertes Gesamtschulkonzept einzubeziehen, wie es der Bildungsgesamtplan vorgesehen hatte. Die spezifischen Bedingungen der Schule würden hier enge Grenzen setzen. Zudem ist die Frage, ob es nicht auch zu den Aufgaben oder zumindest zu den Chancen der Jugendarbeit gehört, pädagogische Mängel und Einseitigkeiten der Schule auszugleichen bzw. zu kompensieren.

Um diesen "Spielraum", den die Jugendarbeit für ihre pädagogische Arbeit haben könnte, realistischer einzuschätzen, empfiehlt es sich, die jeweilige Maßnahme sich als ein pädagogisch relevantes Feld vorzustellen, in dem verschiedene Faktoren wechselseitig aufeinander wirken, teils sich ergänzend, teils aber auch im Widerspruch zueinander stehend und somit Konflikte erzeugend. Es kann sich im folgenden nur um die Beschreibung *allgemeiner* Faktoren handeln, ihre jeweilige Konkretisierung muß durch Erfahrung vor Ort erfolgen. Denn diese Faktoren können selbstverständlich eine unterschiedliche Bedeutung haben, je nachdem, ob es sich um einen Jugendverband, eine Jugendfreizeitstätte oder eine Bildungsstätte handelt. Von Nutzen ist eine solche allgemeine Charakterisierung insofern, als dadurch klar wird, daß in einem Feld der Jugendarbeit die pädagogischen Interaktionen (der pädagogische Bezug) nicht nur vom Willen der unmittelbar Beteiligten abhängen.

1. Die Träger

Die Einwirkung der Träger (Verbände, Kommunen, Vereine) auf die pädagogische Arbeit sind verschieden intensiv, erfolgen aber immer in irgendeinem Maße in folgenden Zusammenhängen:

a) Die Träger *finanzieren* die Arbeit, sei es aus eigenen, sei es aus öffentlichen Mitteln. Von daher werden sie zunächst im Sinne einer allgemeinen Programmplanung Einfluß auf die pädagogische Arbeit nehmen. Werden Maßnahmen aus öffentlichen Mitteln finanziert, muß der Träger garantieren, daß die Mittel auch entsprechend den Förderungsrichtlinien verwendet wurden. Die Abhängigkeit des Trägers von solchen Förderungsrichtlinien ist hinsichtlich der pädagogischen Arbeit selbst relativ gering, hinsichtlich der Mitarbeiter jedoch größer. Beispielsweise werden seit einigen Jahren Jugendbildungsstätten gezwungen, ihre staatlich finanzierten pädagogischen Mitarbeiter so ein-

zusetzen, daß ihre Arbeitszeit mit dem Stundendeputat von Lehrern vergleichbar wird; sie werden also gezwungen, entsprechend viele Kurse durchzuführen. Daß dadurch die Bereitschaft zu Experimenten und Innovationen nicht gefördert wird, liegt auf der Hand.

b) Der Träger stellt das Personal ein. Dadurch kann der Träger selbstverständlich auch Einfluß auf bestimmte Prinzipien des pädagogischen Programms nehmen.

c) Der Träger *kann* von seiner Funktion her die Grundsätze des pädagogischen Programms bestimmen. In welchem Ausmaß dieses geschieht, hängt unter anderem ab von seinem politischen und weltanschaulichen Engagement. Bei einem kirchlichen Jugendverband ist dieser Anspruch von anderer Art als etwa bei der Sportjugend.

Der Träger setzt also für die praktische pädagogische Arbeit einen gewissen mehr oder weniger großen Spielraum, der aber nicht unbegrenzt sein kann. Dabei ist der Träger jedoch - abgesehen von seinen eigenen Intentionen - keineswegs ein Souverän, sondern mehr oder weniger gebunden an gesellschaftliche Abhängigkeiten. Von den finanziellen Abhängigkeiten war schon die Rede; aber hinzu kommen können auch normative Grenzen, die von der öffentlichen Meinung gesetzt werden. In den fünfziger Jahren z. B. war es für jeden Träger wegen der sexuellen Tabus ein Risiko, gemischt-geschlechtliche Wanderfahrten zu unternehmen, was heute kaum noch ein Problem darstellt. Heute muß dagegen jeder Träger mit empfindlichen öffentlichen Reaktionen rechnen, wenn aus seinem Bereich mißliebige politische Äußerungen oder Aktivitäten bekannt werden.

Erfahrungen sprechen dafür, daß die Träger im allgemeinen sich den Tendenzen der öffentlichen Meinung anpassen; so haben die meisten die jugendliche Protestwelle mehr oder weniger widerstandslos übernommen, so wie sie danach sich auch wieder von der "Tendenzwende" tragen ließen. Es ist schwer, verallgemeinernd zu sagen, ob es hinsichtlich der Beeinflussung des pädagogischen Feldes Unterschiede zwischen "freien" und staatlichen Trägern gibt. In Finanzierungsfragen ist ein staatlicher Träger insofern unbeweglicher, als die Haushaltsmittel für jeden einzelnen Zweck lange im voraus beantragt werden müssen und sie dann bei den Etattiteln fehlen können, wo sie gerade gebraucht werden. Ein staatlicher Träger neigt darüber hinaus eher dazu, zwischen Fachaufsicht und Rechtsaufsicht zu trennen und von daher eine gewisse pädagogische Autonomie zu garan-

tieren - zumindest solange es keine öffentlichen Konflikte gibt. Allgemein läßt sich jedenfalls nicht sagen, daß die freien Träger der pädagogischen Autonomie einen größeren und mehr gesicherten Spielraum bieten als die staatlichen. Abgesehen von den gesellschaftlich-partikularen Erwartungen dieser Träger - ein wesentlicher Unterschied zum staatlichen Träger - ist bei ihnen der Grad der Bürokratisierung kaum noch geringer als beim Staat (vgl. Lüers 1973, 1975, 1979).

Entscheidend für das Maß der Einmischung des Trägers in das pädagogische Feld ist wohl letztenendes, wie er seine Funktion hier definiert: ob er sich eher als Garant, als Schutz seiner pädagogischen Felder versteht - ob sein Interesse also primär überhaupt ein pädagogisches ist - oder ob es ihm eher um die Nachwuchsrekrutierung für den eigenen Verband geht. Das Maß der Einflußnahme steht aber letztenendes bis zu einem gewissen Grade zur Disposition, ist also insofern eine *politische* Frage, als darüber verhandelt werden kann: die pädagogischen Mitarbeiter können die ihnen gesetzten Grenzen durchaus verändern, und die Jugendlichen können notfalls "mit den Füßen abstimmen".

Unter emanzipatorischem Aspekt gesehen, ist der Einfluß des Trägers keineswegs nur hinderlich, vielmehr gelangt über ihn ein wichtiges Stück gesellschaftlicher Realität in das pädagogische Feld, mit der sich realitätsgerecht auseinandersetzen unter dem Aspekt der Selbstbestimmung nötig ist. Emanzipatorische Jugendarbeit ist keineswegs schon dadurch garantiert, daß Pädagogen und jugendliche Teilnehmer beliebig "im eigenen Saft schmoren" können.

Abgesehen davon garantiert der Träger ja auch die für das pädagogische Feld nötigen Bedingungen und Ausstattungen, er bietet auch "Dienstleistungen" für die "Kunden". Auch insofern wäre es unrichtig, den Träger lediglich unter dem Aspekt der Herrschaft zu sehen, wie das in Auseinandersetzungen vor allem über Jugendzentren gelegentlich geschah.

2. Das soziale Umfeld

Der pädagogische Spielraum wird aber nicht nur vom Träger beeinflusst, sondern auch vom jeweiligen sozialen Umfeld. Eine relativ einsam gelegene Jugendbildungsstätte ist von solchen Einflüssen sehr viel weniger abhängig als etwa ein Jugendzentrum mitten in einem Wohngebiet. Weitere Unterschiede er-

geben sich daraus, ob z. B. ein Jugendzentrum in einer Großstadt oder Kleinstadt, ob es in einem konfessionell einheitlichen Wohngebiet oder ob es in Bayern oder Berlin liegt. Das soziale Umfeld hat Erwartungen an das pädagogische Feld, die allerdings selbst mit der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung einem Wandel unterliegen. Über "poussierende" Pärchen z. B. wird sich heute kaum jemand mehr aufregen, wie in den fünfziger Jahren, gegenüber von einem Freizeithaus ausgehendem Lärm dagegen ist man heute vielleicht eher empfindlicher geworden als damals. Welche Einflüsse bzw. Erwartungen jeweils vorliegen, kann nur an Ort und Stelle ermittelt werden; darüber Allgemeingültiges zu sagen, ist kaum möglich. Es scheint jedoch eine rückläufige Tendenz zu geben in dem Sinne, daß die Felder der Jugendarbeit weniger öffentliche Aufmerksamkeit finden als früher - falls man sich nicht etwa unmittelbar durch Lärm belästigt fühlt und falls es keine politischen "Mißliebigkeiten" gibt.

3. Die Ausstattung

Unter "Ausstattung" verstehen wir alle nicht-personalen Elemente des pädagogischen Feldes, die die Qualität der pädagogischen Interaktionen mitbestimmen.

Dazu gehören etwa *architektonische Faktoren* wie: Größe und Ausstattung (z. B. Sportanlagen) des unbebauten Geländes; Zahl und Größe der Räume im Verhältnis zu den Personen, Art und Maß der Zweckbindung der Räume; Art und Qualität der innenarchitektonischen Ausstattung.

Zweitens gehören dazu die *Lehrmittel*, die zu unterteilen wären in *rezeptive, kreative und gesellige*.

Zu den *rezeptiven* gehören etwa neben den von der Schule her bekannten: Radio, Plattenspieler, Tonbandgerät, Fernsehgerät, Video-Recorder; Tonstudio.

Zu den *kreativen* gehören solche, mit denen man selbst etwas Neues herstellen kann, also: Schreibmaschine, Kopiergerät, Vervielfältiger, in unterschiedlichem Maße natürlich auch bei entsprechender Verwendung die oben genannten rezeptiven technischen Anlagen.

Zur *geselligen* Ausstattung gehören neben den entsprechenden architektonischen Voraussetzungen all die Dinge, die thematisch unbestimmte Kommunikationen ermöglichen: etwa Bar, Restaurant, Getränkeautomaten, Tischspiele, Brettspiele usw.

Daß die Ausstattung auf Art und Qualität der pädagogischen Interaktionen einen großen Einfluß hat, kann seit den Jugendtourismus-Untersuchungen Helmut Kentlers (1970) und seit den früher zitierten Berliner Untersuchungen C. Wolfgang Müllers (1962) als gesichert gelten. Welcher Art im einzelnen diese Auswirkungen sind, ist jedoch noch nicht erforscht.

Zudem ist die Frage zu untersuchen, in welcher Relation diese Faktoren zum pädagogischen Ziel stehen. Aus C. Wolfgang Müllers Programm der "kultivierten Kommunikation" ergab sich seinerzeit die Forderung, dem Geselligkeitskomfort große Bedeutung beizumessen, die Freizeitstätten z.B. grundsätzlich mit dem auch sonst im Cafebetrieb üblichen Standard auszustatten; eine mindere Ausstattung stelle eine Unterprivilegierung jugendlicher Bedürfnisse dar. Gleichwohl ist die Frage, ob dabei nicht mittelständische Konsumleitbilder zu vorschnell verallgemeinert wurden; denn andererseits hat sich auch gezeigt, daß Jugendliche aus der Unterschicht sich durch den von einem solchen mittelständischen Standard ausgehenden Verhaltensanspruch verunsichert und leicht diskriminiert fühlen. Zudem ist es schwierig, einen solchen mittelständischen Standard so einzurichten, daß die Einrichtung je nach den wechselnden Bedürfnissen "umfunktioniert" werden kann.

Die Vorstellungen über eine wünschenswerte bzw. optimale Ausstattung verändern sich allerdings. Was Jugendliche als "gemütlich" oder als Objekt kultureller Aufmerksamkeit empfinden, in welche Richtung ihre kreativen und geselligen Interessen gehen, das alles unterliegt heute gewiß anderen Kriterien als z. B. nach dem Kriege. Gleichwohl bleibt es wichtig, in dem jeweiligen Feld die entsprechenden Einflüsse und Wirkungen zu ermitteln.

4. Die Jugendlichen

Mit voller Absicht nenne ich erst an dritter Stelle - obwohl die Aufzählung keine Rangfolge implizieren soll - die in diesem Feld agierenden Personen, hier zunächst die Jugendlichen; denn vor allem unter dem Diktat einer von der Schule ausgehenden, auf die Person des Lehrers (und allenfalls noch des Schülers) sowie auf die Lehrmittel konzentrierten Didaktik werden die nicht-personalen didaktischen Faktoren immer noch sträflich unterbewertet. Aus den Erfahrungen der Jugendarbeit läßt sich jedoch sagen: Wenn die eben genannten drei Faktoren in

einer für die pädagogische Arbeit negativen Weise kumulieren sollten, dann kommt keine noch so gut durchdachte pädagogische Interaktion dagegen an.

Die Jugendlichen nun, die in das Feld der Jugendarbeit eintreten, unterscheiden sich auf die mannigfachste Weise: durch ihre soziale Herkunft; durch ihre bisherige Lebensgeschichte; durch ihren Bildungsgang; durch ihre gegenwärtige berufliche bzw. schulische Situation; durch ihre augenblicklichen Stimmungen und Bedürfnisse; durch ihre längerfristigen Motivationen und Interessen usw. Je näher man an diese Jugendlichen herangeht, um so unbestimmter werden alle sozialwissenschaftlichen Kategorien und Kriterien für deren Beurteilung, weil sie jeweils neu auf die konkrete Situation hin "übersetzt" werden müssen. Das ist jedem Pädagogen geläufig. Aber diese Tatsache impliziert eine Folgerung, die weniger häufig gezogen wird: daß nämlich der Faktor "die Jugendlichen" erst in den Interaktionen des pädagogischen Feldes selbst genau bestimmt werden kann, und zwar nicht von Pädagogen allein, sondern unter Beteiligung der Jugendlichen selbst.

Oder anders ausgedrückt: Wie die Jugendlichen sich geben, welche Bedürfnisse sie artikulieren, das wird vom Zusammenhang der Faktoren in diesem Feld entscheidend mitbestimmt und verändert. Es gibt keine "Jugendlichen an sich", sondern nur solche, die sich unter den Bedingungen eines bestimmten Feldes real präsentieren. Daß diese Bedingungen motivationshemmende bzw. -fördernde Wirkungen haben, kann nach den bisherigen Untersuchungen und Experimenten als gesichert gelten (vgl. Giesecke 1966; Kentler 1962; Müller/Nimmermann 1968).

5. Die Pädagogen

Auch die in das pädagogische Feld eintretenden Pädagogen unterscheiden sich in vielfacher Hinsicht und bestimmen dadurch die "Wirklichkeit" des Feldes mit: durch ihre soziale Herkunft; durch die Art ihrer Ausbildung; durch ihre Lebensgeschichte; durch ihre aktuellen Bedürfnisse und Probleme; durch ihre Motivationen und Interessen; durch ihr berufliches, politisches und privates Selbstbild usw.

Auch hier werden die allgemeinen sozialwissenschaftlichen Kategorien (z. B. "Rolle", "Status" usw.) undeutlich und verführen leicht zu problematischen Verallgemeinerungen, wenn es um den konkreten Einzelfall geht. Auch hier gilt, was oben von den

Jugendlichen gesagt wurde: Die tatsächliche Wirkung des Faktors "der Pädagoge" realisiert sich erst in der konkreten Interaktion selbst. Damit soll jedoch die Bedeutung verallgemeinernder sozialwissenschaftlicher Kategorien und Denkmodelle für die Erkenntnis dieser Faktoren nicht geleugnet werden. Ohne sie wären rational kontrollierte Deutungen der individuellen, situativen Realität des pädagogischen Feldes gar nicht möglich, aber bei ihrer unkritischen Benutzung geht leicht die Einsicht verloren, daß die konkrete Situation eines bestimmten pädagogischen Feldes immer eine je neue "Übersetzung" verlangt.

Aber ebenso wie bei den Jugendlichen wird der Faktor "der Pädagoge" durch die Wechselwirkungen des Feldes verändert. Unter anderem ist die Frage entscheidend, ob und in welchem Maße die Erwartungen und Einstellungen der Pädagogen mit denen der Jugendlichen übereinstimmen und was geschieht, um solche Übereinstimmungen gegebenenfalls zu erreichen. Über die Kommunikationen zwischen Pädagogen und Jugendlichen wird später noch zu sprechen sein.

Zunächst aber ist noch darauf hinzuweisen, daß im Feld der Jugendarbeit sehr unterschiedliche Gruppen von Pädagogen tätig sind, die im unterschiedlichen Maße vom Träger abhängig sind:

1. Die hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter, deren Zahl in den letzten zehn Jahren erheblich gestiegen ist, sind Angestellte des Trägers und insofern von ihm abhängig. Andererseits müssen sie ein spezifisches professionelles Selbstbewußtsein entwickeln, wozu zumindest auf Dauer auch gehört, ökonomisch mit der eigenen Arbeitszeit und mit den eigenen Kräften umzugehen. Was für die Teilnehmer "Freizeit" ist, ist für sie "Arbeit".
2. Die nebenamtlichen Mitarbeiter (z. B. studentische Teamer), die ohne festen Anstellungsvertrag zumeist zeitlich begrenzt auf Honorarbasis arbeiten, sind im allgemeinen weniger von den Trägern abhängig. Für sie ist die Mitarbeit Teil ihrer Freizeittätigkeit, und insofern ihre Tätigkeit zeitlich begrenzt ist, können sie auch flexibler und experimentierfreudiger agieren - mit weniger Rücksicht auf die Einhaltung ihrer "Arbeitszeit".
3. Die ehrenamtlichen Mitarbeiter, die sich vor allem in den Jugendverbänden finden, sind einerseits am wenigsten von dem Träger abhängig, dürften sich andererseits aber entweder mit dessen Zielen oder mit "ihrer" Arbeit in relativ hohem Maß identifizieren.

Es liegt auf der Hand, daß diese verschiedenen pädagogischen Mitarbeiter sich auch unterschiedlich in das pädagogische Feld einbringen werden. Es wurde schon darauf hingewiesen, daß die Tendenz zur Professionalisierung für die Jugendarbeit auch problematische Aspekte hat, z. B. hinsichtlich der Gefahr der Verschulung. Während noch in den fünfziger und frühen sechziger Jahren die Jugendarbeit zu einem erheblichen Teil von ehren- und nebenamtlich tätigen Gymnasiasten und Studenten getragen wurde, ist die Zahl dieser Freiwilligen in den letzten zehn Jahren erheblich zurückgegangen. Das dürfte nicht zuletzt daran liegen, daß die Bedingungen des Numerus clausus in der Oberstufe des Gymnasiums die Handlungsmöglichkeiten erheblich eingeengt haben. Andererseits scheinen die nun "berufsorientierten" Studiengänge an den Hochschulen, verbunden mit der Perspektive möglicher Arbeitslosigkeit, den "Luxus" freiwilliger kultureller und politischer Tätigkeit nicht mehr zuzulassen. Möglicherweise kommt darin auch eine allgemeine gesellschaftliche Tendenz zum Ausdruck, nämlich derartige Aufgaben immer weniger als Möglichkeit eigener Freizeittätigkeit zu sehen und sie immer mehr staatlich bezahlten "Profis" zu überantworten.

Spezifische pädagogische Chancen in der Jugendarbeit

Auf dem Hintergrund der spezifischen Bedingungen der Jugendarbeit einerseits und der allgemeinen Faktoren des pädagogischen Feldes andererseits lassen sich die pädagogischen Möglichkeiten in der Jugendarbeit etwas genauer fassen, nämlich in der Form allgemeiner Ziel- und Handlungsperspektiven. Die Frage ist ja, wie dieser "Spielraum", den die Jugendarbeit bietet, ausgefüllt werden soll. Die Antwort darauf kann natürlich unterschiedlich ausfallen, je nach den Intentionen des Trägers bzw. den Vorstellungen der Jugendlichen und der Pädagogen. Wenn vom spezifischen Handlungsspielraum die Rede ist, die das Feld der Jugendarbeit bietet, so heißt das ja nicht, daß da eine Leerstelle wäre, die nun unbedingt durch pädagogische Maßnahmen ausgefüllt werden müßte. Vielmehr geschieht immer etwas, auch ohne daß pädagogische Intentionen dabei erkennbar sind; Jugendarbeit - vor allem in den Jugendzentren und den Jugendverbänden - ist über weite Strecken einfach ein Modus gemeinsamen Lebens, ein Stück Subkultur, wo gar nicht planmäßig

etwas gelernt wird oder werden soll. Eine Jugendgruppe, die auf Fahrt geht, ist nicht von vornherein eine pädagogische Veranstaltung, und die Besucher eines Jugendzentrums haben nicht unbedingt eine pädagogische Erwartung, sondern wollen vielleicht nur ihre Freizeit verbringen mit dem, was ihnen Spaß macht. Würde man also versuchen, die Jugendarbeit im Ganzen pädagogisch durchzuorganisieren, so würde man einen wichtigen Teil ihrer Realität verkennen bzw. unterdrücken. Eine pädagogische Theorie der Jugendarbeit kann also immer nur eine solche ihrer pädagogischen *Möglichkeiten* sein. In diesem Sinne lassen sich die spezifischen pädagogischen Chancen - verstanden als Lernchancen - in vier Dimensionen darstellen, die nun etwas genauer beschrieben werden sollen .

1. Vier Dimensionen der Lernchancen

a) Die lebensbegleitende Dimension

In die Veranstaltungen der Jugendarbeit kommen junge Menschen nicht als "unbeschriebene Blätter", vielmehr bringen sie immer schon mit ihre Sorgen und Wünsche, Hoffnungen und Enttäuschungen, Pläne und Perspektiven, Erfolge und Mißerfolge. Sie sind schon mehr oder weniger "fertige" Produkte ihrer bisherigen Sozialisation, haben dabei bestimmtes gelernt, anderes nicht. Aus dieser ihrer Lebensgeschichte und aktuellen Befindlichkeit heraus bestimmen sie die Inhalte der pädagogischen Kommunikationen mit.

Die Bedürfnisse, die sich da artikulieren, können unterschiedlich sein. Es kann sich um Bildungsbedürfnisse handeln, die etwa in der Schule nicht richtig zum Zuge kommen, oder es kann sich um den Wunsch nach problemloser Entspannung und Unterhaltung handeln. Die Chance der Jugendarbeit besteht darin, diese Bedürfnisse "begleitend" aufzugreifen. Das kann auch ganz informell geschehen, wenn z. B. in einem Jugendzentrum in einem Gespräch ein Rat erteilt wird. Es sind keineswegs nur die "großen" pädagogischen Veranstaltungen, die da von Bedeutung sind.

Der Gegensatz zu dieser Dimension wäre die "lebensvorbereitende" Perspektive: Das zu Lernende dient nicht in erster Linie der jeweils aktuellen Lebensbewältigung, sondern wird gleichsam für die "spätere" Benutzung "eingefroren". Der klassische Lehrplan der Schule ist hierfür das beste Beispiel. So wenig es sich bei der "lebensbegleitenden" und "lebensvorbe-

reitenden" Perspektive um einander ausschließende Vorstellungen handelt - auch die aktuelle Lebensbewältigung stellt das dabei Gelernte für die Zukunft bereit - so sehr verschieben sich andererseits jedoch verschiedene Prämissen. Liegt der Akzent nämlich auf der "lebensvorbereitenden" Aufgabe einer pädagogischen Institution, so kann die Mitbestimmung der jugendlichen Partner folgerichtig keinen besonders hohen Stellenwert haben; das Jugendalter wird dann vielmehr als ein Lernalter bestimmt, das *spätere* Mitbestimmung erst ermöglichen soll. Gibt man jedoch der "lebensbegleitenden" Dimension den Vorzug, so erklärt man damit auch in ganz anderem Maße die Jugendlichen zu *Subjekten* ihrer Lernprozesse: an der Ermittlung dessen, was für ihn "gut" sei, muß der Jugendliche nun selbst mitwirken.

b) Die korrigierende Dimension

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß die Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen nicht mehr in dieselbe Richtung wirken, nicht mehr am gleichen Strang ziehen. Dies hat zur Folge, daß Sozialisationsergebnisse immer wieder korrigiert werden müssen, daß also Identität immer wieder neu erarbeitet werden muß. Bei diesem Problem kann die Jugendarbeit eine *korrigierende* Dimension haben.

a) Die Normen der bisherigen Sozialisation werden überprüfbar;

b) erworbene Einstellungen und Verhaltensweisen werden überprüfbar und mit anderen vergleichbar;

c) Erfahrungen aus anderen Sozialisationsbereichen (Schule, Familie, Betrieb) können neue Deutungen erhalten;

d) die in der bisherigen Sozialisation erworbenen Bedürfnisse und Interessen können dadurch ergänzt oder erweitert werden, daß neue Interessen und Bedürfnisse ausprobiert werden.

Die korrigierende Dimension ist die eigentlich pädagogische, insofern hier der Aspekt des Lernens im Vordergrund steht. In gewisser Weise gilt sie natürlich auch für die Schule, allerdings können in der Jugendarbeit auch solche Sozialisationswirkungen zur Debatte gestellt werden, die von den übrigen Sozialisationsinstitutionen ausgehen und als problematisch empfunden werden. Insofern geht es hier auch um kompensatorische Aspekte. Der Gegensatz zur "korrigierenden" Dimension wäre die "bestärkende": Die Verstärkung und Verdoppelung dessen, was ohnehin schon gelernt wurde. Dabei ist zu bedenken, daß Bestätigung bisherigen Wissens, Verhaltens usw. auch ein wichti-

ges menschliches Bedürfnis ist und Korrekturen nur in einem begrenzten Maße und in der Kontinuität der bisherigen Lebensgeschichte ertragen werden können.

Die konkreten Inhalte der Korrektur sind nicht nur individuell unterschiedlich, sondern hängen auch vom Wandel der anderen Sozialisationsinstanzen ab. Solange z. B. die Schule mehr oder weniger lehrerzentrierten Unterricht über relativ unaktuelle Stoffe betrieb, hatten für die Jugendarbeit Formen der Gruppenarbeit und andere Variationen pädagogischer Kommunikation eine kompensierende Bedeutung. In dem Maße jedoch, wie solche schülerzentrierten Kommunikationsformen sich im Schulunterricht durchsetzen, könnte in der Jugendarbeit zumindest für Minderheiten von Jugendlichen das Bedürfnis nach sachorientierter Seminararbeit - ohne schulischen Zensurzwang - entstehen.

c) Die aktuelle Dimension

Gleichwohl dürfte Aktualität das vorherrschende Strukturprinzip der Inhalte der Jugendarbeit sein - im Unterschied zur Schule, wo die Lehrpläne doch auf einen langfristigen Bildungsgang hin konzipiert sein müssen. Aktuell ist einerseits, was von den Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmer her so empfunden wird, andererseits das, wovon in der Öffentlichkeit die Rede ist. Aktuell ist aber auch das, was aktualisiert wird, z. B. die bisher erworbenen Kenntnisse, Einsichten und Erfahrungen. Aktualisiert werden kann auch Vergangenes: der Rückgriff der frühen bürgerlichen Jugendbewegung auf romantische Vorbilder des Vagantentums aktualisierte diese. Die Wiederentdeckung alter bündischer Formen des Jugendlebens würde diese aktualisieren. Aktuell ist also das, was in der relativ offenen pädagogischen Kommunikation in der Jugendarbeit zur Geltung und zur Sprache kommt. Insofern enthält diese Dimension eine Fülle kreativer und innovativer Möglichkeiten.

d) Die solidarische Dimension

Sowohl die sozialwissenschaftliche Forschung (Eisenstadt) wie auch die praktisch-pädagogischen Erfahrungen zeigen das durchgängige Bedürfnis der Jugendlichen, in Gleichaltrigen-Gruppen zusammenzusein. Darin zeigt sich ein solidarisches Verhalten derjenigen, die die gleichen Probleme und Konflikte haben und gemeinsame Lösungen durchprobieren wollen - mag eine solche Solidarität nun bewußt sein oder nicht.

Diese Tatsache ist von großer Bedeutung für die Jugendarbeit. Sie ermöglicht nämlich, die zunächst nur individuell erfahrenen Probleme als kollektive zu entdecken, für die also auch kollektive Lösungen ausprobiert werden können. In dieser Dimension könnten die an individuelle Konkurrenz und Notenwettbewerb orientierten Schulerfahrungen und die ähnlichen Erfahrungen am Arbeitsplatz produktiv aufgegriffen und verarbeitet werden.

Auf diese Dimension sind in den letzten Jahren große politische Hoffnungen gesetzt und zum Teil notwendigerweise enttäuscht worden. Deshalb scheinen hier einige genauere Überlegungen angebracht.

Die solidarisierende Dimension muß sich keineswegs immer in einem Engagement für feste Gruppen oder für politisch aktive Kollektive niederschlagen. Zunächst einmal ist nichts weiter gemeint als die Tatsache, daß Jugendliche *als* Jugendliche ähnliche Probleme und Bedürfnisse haben oder dies zumindest so empfinden, und daß diese *gemeinsame* Erfahrung beim Akzeptieren und Bewältigen der Probleme behilflich sein kann. Fraglich ist aber, inwieweit sich diese Erfahrung *politisch* organisieren läßt, denn Jugend ist keine politisch homogene Gruppe. Fraglich ist außerdem, inwieweit sich "Solidarität" überhaupt in Gruppen organisieren läßt und nicht letzten Endes auf die freigewählte Gleichaltrigen-Gruppe beschränkt bleiben muß.

"Gruppe" ist ja ambivalent: sie kann solidarische Erfahrungen und gemeinsame Problemlösungen ermöglichen, sie kann aber auch emanzipatorische Möglichkeiten *verhindern*, insofern sie selbst zu dem wird, wovon man sich emanzipieren muß. Extreme Beispiele sind die kriminellen Wirkungen von Banden oder von terroristischen Gruppen. Aber auch im Normalfall gehen von Gruppen immer auch repressive Wirkungen auf den einzelnen aus.

Die Geschichte der Jugendarbeit kann als ein Versuch gedeutet werden, das jugendliche Bedürfnis nach der Gleichaltrigen-Gruppe zu manipulieren und zu instrumentalisieren - von außen unter "Ziele" zu setzen, die in der Gruppe "umgesetzt" werden sollen.

In diesem Zusammenhang stellt sich das schon früher erwähnte Problem, ob sich die solidarisierende Dimension nur auf die Gleichaltrigkeit erstrecken kann. Historisch herausgebildet hat sich ja die Trennung von Erwachsenenbildung und Jugendarbeit. In der Regel sind in den Veranstaltungen der Jugendarbeit die

einzigsten Erwachsenen die haupt- oder nebenamtlichen pädagogischen Mitarbeiter, die dann die Beziehung zu den Jugendlichen auf eigentümliche Weise pädagogisch gestalten. Man kann dies eine gesellschaftlich *erzwungene* - also nicht unbedingt von den Jugendlichen gewählte - Gleichaltrigkeit nennen. Zu erinnern ist daran, daß in den fünfziger Jahren schon in Bildungsstätten und Nachbarschaftsheimen - einer besonderen Form des offenen Freizeitheimes - versucht wurde, *alle* Generationen zu einer "Begegnung" zu ermutigen. Diese Versuche standen damals vor allem unter dem Zeichen des Wiederaufbaus von Staat, Gesellschaft und Kultur nach dem Ende des Nationalsozialismus - sie waren also *politisch* motiviert. Durchgesetzt hat sich dann jedoch das Bedürfnis der Jugendlichen nach altersspezifischer Separierung. Heute stellt sich jedoch die Frage, ob derartige generationsunspezifische Formen der Kommunikation nicht eine neue Chance gerade unter dem Aspekt der solidarischen Dimension haben könnten; denn mehr als je zuvor ist fraglich, ob die Probleme und Konflikte des Jugendalters hinreichend im Rahmen der Gleichaltrigkeit bzw. im Rahmen eines professionellen pädagogischen Bezugs aufgegriffen und bearbeitet werden können. Im Rahmen der Umweltbewegung scheinen sich solche Kommunikationen zwischen den Generationen wieder zu bilden.

2. Konflikte und Widersprüche im Jugendalter

Wir haben bisher versucht, die Struktur des pädagogischen Feldes der Jugendarbeit und anschließend allgemeine Dimensionen für spezifische pädagogische Chancen zu skizzieren. Nun bleibt zu fragen, bei welchen Problemen des Jugendalters die pädagogische Arbeit ansetzen kann. Unterstellt wird ja - wie bei jeder anderen pädagogischen Arbeit auch - daß Jugendliche mit solchen Bedürfnissen und Interessen in die Jugendarbeit kommen, die durch Lernen bzw. durch Lernangebote zumindest teilweise befriedigt werden können. Nun kann man diese Frage empirisch durch das Ausprobieren von Angebot und Nachfrage lösen: in dem Maße, wie Jugendliche ein Programmangebot annehmen, trifft es auch ihre Interessen und Bedürfnisse. Auf diese Weise sind über lange Zeit die Programme der Jugendarbeit entstanden und auch wieder verschwunden, und es scheint so, daß dieses Verfahren, nämlich im Umgang mit den Jugendlichen deren Bedürfnisse zu ermitteln, durch keine pädagogische

Theorie ersetzt werden kann. Trotzdem bleibt ein solches Verfahren unbefriedigend. Einmal nämlich kann es Bedürfnisse und Interessen geben, die noch gar nicht bewußt sind, die man vielleicht erst entdeckt, wenn man sich auf etwas eingelassen hat, für das man vorher kein Interesse gezeigt hat. Von den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen auszugehen, ist also eine unsichere Strategie, insofern es sie erkennbar nur gibt in der konkreten praktischen Realisation.

Andererseits hat es sich als wenig fruchtbar erwiesen, sogenannte "objektive" Interessen und Bedürfnisse zu unterstellen, die aus politisch-ideologischen oder auch aus anthropologischen Prämissen abgeleitet werden, die dann aber mit den empirisch vorfindbaren Bedürfnissen und Interessen nicht vereinbar sind bzw. diesen widersprechen.

Und schließlich ist die Frage, was man denn mit den Interessen machen soll, wenn sie sich zeigen. Man kann sie natürlich unmittelbar befriedigen - was dem üblichen Konsumprinzip entspräche - man kann sie aber auch ausdehnen auf andere Bereiche, in Frage stellen, vor mehr oder weniger schwierige Aufgaben stellen usw. All dies zeigt, daß die gebräuchliche pädagogische Maxime, man solle bei den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen ansetzen, nicht sehr weit führt. Richtig bleibt natürlich, daß kein pädagogisches Angebot an den unmittelbaren, empirischen Bedürfnissen und Interessen so weit vorbeigehen kann, daß eine produktive Kommunikation nicht mehr zustande kommt.

Weiter führt vielleicht die Überlegung, wie Jugendliche ihr Dasein im ganzen erleben und erfahren. Es gibt in der Regel wohl Bereiche, die als mehr oder weniger harmonisch, konfliktlos erlebt und erfahren werden. Andererseits ist aber ebenso zu vermuten, daß andere Bereiche als widersprüchlich und konflikthaft gelten, so daß das Bedürfnis entsteht, diese Konflikte zum Thema zu machen. Diese Konflikte und Widersprüche können persönlicher Art sein - Konflikte mit Freunden, mit den Eltern, mit dem Partner - sie können auch von der Art sein, daß sich in ihnen *allgemeine* gesellschaftliche Widersprüche spiegeln. Insofern handelt es sich dann um Konflikte, die möglicherweise im Jugendalter auf besondere Weise erlebt werden, aber tatsächlich keineswegs auf das Jugendalter beschränkt sind. Damit ist angedeutet, daß es nicht mehr ausreichend ist, von den früher so bedeutsamen "Pubertätsproblemen" allein auszugehen. Vieles spricht vielmehr dafür, daß die Bedeutung dieser Pro-

bleme abgenommen hat zugunsten eben jener allgemeinen gesellschaftlichen Probleme, die im Prozeß der Vergesellschaftung des Jugendalters auch hier voll wirksam geworden sind.

Als Beispiel mag das Problem der Jugendarbeitslosigkeit dienen. Selbstverständlich hat es dieses Problem auch früher gegeben, z.B. nach 1918 und nach 1945. Damals aber betrachtete die Gesellschaft es in erster Linie als ein *pädagogisches* Problem im Hinblick auf den Schaden, den solche "Berufsnot" für die persönliche Entwicklung des Jugendlichen verursachen könnte. Heute gilt Jugendarbeitslosigkeit als ökonomisch-arbeitsmarktpolitisches Problem der allgemeinen Arbeitslosigkeit überhaupt, und die pädagogisch-psychologische Dimension des Themas ist weniger deutlich zu hören - allenfalls noch von pädagogischen Experten. Möglicherweise unterscheidet sich die jugendliche Arbeitslosigkeit subjektiv in der Tat kaum noch von der der Erwachsenen. Jedenfalls scheint sich die Frage jugendspezifischer Konflikte und Widersprüche historisch neu zu stellen.

Trifft es nämlich zu, daß der pädagogische "Schonraum", in dem sich jugendliches Leben doch letzten Endes abspielte, heute weitgehend verschwunden ist, dann müßte man eigentlich *allgemeine* gesellschaftliche Konflikte und Widersprüche entdecken können, die auf *alle* lebenden Generationen irgendwie wirken, wenn diese auch unterschiedlich mit ihnen umgehen. Dann hätte übrigens auch die Gleichaltrigkeit keine so überragende Bedeutung mehr, im Gegenteil, es spräche viel für die Erfahrung, wie unterschiedlich verschiedene Generationen - und da auch wieder mit individuellen Varianten - mit *denselben* gesellschaftlichen Widersprüchen fertig werden, je nach Lebensgeschichte, unterschiedlicher Generationenerfahrung, Sozialisationsmodus, Sozialstatus usw.

Bevor wir versuchen, solche *allgemeinen* Widersprüche auszumachen, seien zwei mögliche Mißverständnisse ausgeräumt. Zunächst einmal kann jeder *allgemeine* Konflikt als ein rein persönlicher erscheinen, der auch nur persönlich zu lösen sei. Der Widerspruch z. B. zwischen der Arbeitsfähigkeit - also dem, was ein Mensch eigentlich könnte, wenn er dürfte - und der Arbeitserwartung - also dem, was davon am Arbeitsplatz oder in der Schule erwartet wird - kann sowohl als subjektive Unfähigkeit zur Anpassung wie auch als generelles Problem gesellschaftlicher Arbeitsteilung gesehen werden. Das ist eine Frage der Interpretation. Insofern ergibt sich hieraus nicht notwendigerweise eine Dimension für *politische* Interpretatio-

nen, sondern nur dann, wenn man eine derartige Aufklärung auch tatsächlich will.

Das andere Mißverständnis könnte darin bestehen, daß die Beschreibung solch allgemeiner Widersprüche gleichsam logisch zwingend auch die Intention zu ihrer "Endlösung" zur Folge haben müsse. Auch das ist eine Frage des politischen Willens: Man kann nach den "Ursachen" dieser Widersprüche forschen, um sie dann - notfalls revolutionär - zu beseitigen. Ich halte eine solche Sicht zwar für logisch plausibel, aber auch für geschichtslos und damit letzten Endes für unpolitisch. Die Ursachen von Problemen, die im historischen Prozeß entstehen, können nicht einfach wieder beseitigt werden, eher geht es darum, die Folgen aufzufangen und zu mildern. Die Logik der Sozialwissenschaft ist nicht auch die Logik historisch-komplexer Politik.

Sinn der folgenden Überlegungen kann also lediglich sein, didaktisch-produktive Grundstrukturen anzudeuten, die die subjektiven Erfahrungsmodi mit der politisch-gesellschaftlichen Realität in Verbindung zu bringen vermögen.

1. Der Widerspruch von ideologischer und realer Lebensperspektive. Die westlichen Gesellschaften kennen allgemeine Leitbilder für die reale Lebensperspektive der Menschen, die etwa durch die Begriffe "sozialer Aufstieg", "hohes Einkommen", "hoher Lebensstandard", "Macht und Einfluß" gekennzeichnet werden können. Andererseits sind die Chancen, diesen Leitbildern - sozusagen der offiziellen Ideologie - zu genügen, außerordentlich unterschiedlich verteilt. Es gibt Unterschiede des sozialen Status, der Begabung und Fähigkeiten usw. Gemessen nun an jenen allgemeinen Leitbildern müssen diejenigen, die sich bescheiden müssen - also weniger erfolgreich sind - sich als "Versager" einschätzen, sofern sie nicht andere Maßstäbe an sich anlegen, also nach anderen Werten leben wollen (z. B. religiösen). Dieser Widerspruch hat sich durch die Abnahme konkurrierender gesellschaftlich relevanter Normen noch verstärkt. Verschiedene Formen des "Aussteigens" (Drogen, Sekten, aber auch psychosomatische Erkrankungen) können unter anderem als Reaktion auf diesen Widerspruch gedeutet werden.

2. Der Widerspruch von angesonnenen und tatsächlichen Bedürfnissen. Angesichts jener Leitbilder der gesellschaftlichen Ideologie und angesichts der im Prinzip unbegrenzten Konsumangebote ist es schwierig, die eigenen Bedürfnisse und Interessen

(und insofern ein Stück der eigenen Identität) herauszuarbeiten und durchzuhalten. Ob man nun in diesem Zusammenhang von "objektiven" Bedürfnissen und Interessen spricht, die sich gegen die vom gesellschaftlichen System produzierten Geltung verschaffen müßten, oder ob man die inhaltliche Konkretisierung jener objektiven Interessen für unmöglich hält und damit diesen Gegensatz nur als ein die Realität transzendierendes Denkmodell betrachtet - jedenfalls kann es keinen Zweifel daran geben, daß die angesonnenen Konsumbedürfnisse nicht mit denen, die man eigentlich hat (oder haben möchte) identisch sind. Dabei geht es keineswegs mehr nur um materielle Güter, vielmehr sind die Prinzipien des Konsums längst durchgeschlagen sowohl auf kulturelle Erwartungen wie auf die zwischenmenschlichen Beziehungen.

3. *Der Widerspruch von Bedürfnissen und Befriedigungschancen.* Abgesehen von der Frage, welche Bedürfnisse nun "eigentlich" die eigenen sind, besteht eine Diskrepanz zwischen ihnen und den ökonomischen und zeitlichen Möglichkeiten ihrer Befriedigung bzw. ihrer Realisierung.

4. *Der Widerspruch von Leistungserwartung und Leistungsfähigkeit.* In der Schule wie auch im Beruf werden nicht Leistungen überhaupt, sondern ganz *bestimmte* Leistungen erwartet. Daß diese Erwartungen mit den Fähigkeiten bzw. Motivationen völlig übereinstimmen, wäre eine utopische Hoffnung. Diskrepanzen können einmal hinsichtlich der *Fähigkeit* bestehen, woran gemessen die Leistungserwartung eine Überforderung bedeutet. Wichtiger ist aber eine fast durchgängige Unterforderung in dem Sinne, daß nicht die ganze Leistungsfähigkeit des Menschen erwartet wird, sondern eben nur ein begrenztes Stück davon - je nachdem, an welcher Stelle der Arbeitsteilung jemand tätig ist bzw. welche Erwartungen die Schule jeweils hat.

5. *Der Widerspruch von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung.* Daß jeder Mensch ein möglichst selbstbestimmtes Leben führen soll, gehört zu den gesellschaftlichen Erwartungen und Versprechungen aller westlichen Gesellschaften. Andererseits nehmen Fremdbestimmung (also Herrschaftstendenzen) in allen Lebensbereichen eher zu als ab.

6. *Der Widerspruch von Arbeit und Freizeit.* Die partikularen Leistungserwartungen, die entweder wie in der Schule durch bürokratische Reglementierungen oder wie im Beruf durch Prinzipien der technologischen bzw. hierarchischen Rationalität bestimmt sind, können nur in der Freizeit kompensiert werden. Auf diese Weise teilt sich das Leben in zwei Bereiche auf, die nicht nur deutlich voneinander getrennt sind, in denen vielmehr auch ganz unterschiedliche Seiten der Persönlichkeit zum Ausdruck kommen können.

7. *Rollen-Widersprüche.* Die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft verlangt in unterschiedlichen Situationen unterschiedliches Verhalten, das die Soziologie "Rollenverhalten" genannt hat. Ein Jugendlicher ist z. B. Lehrling, Schüler, Freund/Freundin, Mitglied einer Familie, Konsument, Discobesucher usw. In diesen Situationen wird ein unterschiedliches Verhalten erwartet, z. B. emotionale Distanz am Arbeitsplatz und emotionale Expressivität in der Disco.

Diese Widersprüche, die hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit und ohne systematische Intention skizziert worden sind, sind im gesellschaftlichen System begründet, sind *dessen* Widersprüche. Von den Individuen werden sie als Konflikte erfahren, als widersprüchliche Erwartungen bzw. Entscheidungsdimensionen, die in eine jeweils persönliche Balance gebracht werden müssen, um Identität zu erlangen bzw. zu erhalten. Im Erleben und Bearbeiten dieser Widersprüche bzw. Konflikte ergibt sich die Chance, Einsicht sowohl in die gesellschaftliche Realität zu erlangen wie auch in die eigene Bedürfnis- und Interessenstruktur.

3. Selbsterfahrungen

Unabhängig von der eben beschriebenen Möglichkeit, didaktisch bei gesellschaftlichen Widersprüchen und ihrer subjektiven Erfahrung anzusetzen, bietet das relativ offene Feld der Jugendarbeit eine Reihe von Chancen, mit *sich selbst* neue Erfahrungen zu machen, wie sie so in der Schule und im Beruf im allgemeinen nicht möglich sind.

1. *Die Erfahrung vermindelter Repressionen.* Im Vergleich zur Schule und zum Beruf etwa, wo das Leben nach relativ festen

Regeln abläuft, kann die Jugendarbeit Situationen schaffen, die wenig vorstrukturiert sind, die also in hohem Maße frei gestaltet werden können. Dies ermöglicht einmal die Erfahrung eines relativ machtfreien Handlungsraumes, andererseits aber auch die Erfahrung, was man mit dieser Situation anfangen kann, ob die Selbstregulierung z. B. auch wieder zu Machtverhältnissen führt (z. B. Gruppendruck), oder wie sonst dabei mit den Bedürfnissen und Interessen der Individuen umgegangen wird. In diesem Zusammenhang sind vor allem auch gruppendynamische Konzepte von Bedeutung.

2. *Die Erfahrung von Verhaltensalternativen.* Im allgemeinen hat jeder Mensch ein bestimmtes Verhaltensrepertoire, das er in bestimmten Situationen und bei der Lösung "bekanntere" Probleme anzuwenden trachtet. In der Jugendarbeit ergibt sich die Chance, *andere* Lösungsstrategien von anderen wahrzunehmen und mit den eigenen zu vergleichen. Diese Chance ist um so größer, je unterschiedlicher der Teilnehmerkreis zusammengesetzt ist. Aber auch die homogene Gruppe (z. B. eine Lehrlingsgruppe) bietet dafür Möglichkeiten angesichts gleichartiger Probleme.

3. *Die Erfahrung selbstbestimmter Leistungsfähigkeit.* Leistungserwartungen in Schule und Beruf sind überwiegend fremdbestimmt und zudem von partiellen Ansprüchen an die Person geprägt. Die Jugendarbeit bietet einerseits Möglichkeiten, ohne äußeren Leistungsdruck Tätigkeiten, wie sie etwa in der Schule verlangt werden, neu zu erleben. "Unterricht" in einer Bildungsstätte etwa ist etwas anderes als in der Schule. Andererseits können Leistungsfähigkeiten in solchen Bereichen entdeckt werden, die bisher vernachlässigt wurden, weil sie z. B. in Schule oder Beruf nicht von Bedeutung sind (z. B. soziale, kulturelle, kreative Fähigkeiten). Die Entdeckung derartiger Fähigkeiten kann sich verbinden mit der Entdeckung neuer Interessen.

4. *Die Erfahrung unvermuteter Erfolge.* Wer neue Leistungsfähigkeiten entdeckt, kann auch neue Erfolgserlebnisse haben. Diese können dazu ermutigen, auch in anderen, bisher eher erfolglosen Bereichen mehr Selbstbewußtsein zu zeigen. Oder sie können zu der Einsicht führen, daß "Erfolg" oder "Mißerfolg" in erheblichem Maße eine Frage der Definition ist. Wer z.B. sein Bemühen um berufliche Karriere irgendwann zur Ruhe

kommen läßt, weil ihm etwas, was er statt dessen in seiner Freizeit tun kann, wichtiger ist, der gilt in den Augen der Öffentlichkeit eher als erfolglos, nach seinen eigenen Maßstäben jedoch keineswegs.

Diese Selbsterfahrungen sind von den Bedingungen des pädagogischen Feldes her möglich, aber sie können nicht planmäßig hergestellt werden, d. h., man kann nicht angeben, unter welchen Bedingungen sich solche Erfahrungen tatsächlich einstellen werden. Zudem wird es auch weiterhin wohl so bleiben, daß viele Jugendliche in der Jugendarbeit das tun möchten, was sie sonst in ihrer Freizeit auch tun. Deshalb ist in diesem Kapitel auch nur von pädagogischen *Möglichkeiten* die Rede, denn die Jugendarbeit ist eben - im Unterschied zur Schule - keine ausschließlich *pädagogische* Institution, sondern über weite Strecken auch einfach ein Teil des Freizeitsystems, also ein Stück "normalen Lebens". Und es hängt von vielen Faktoren ab, ob Jugendliche sich der pädagogischen Dienstleistungen hier überhaupt bedienen wollen.

Man könnte die pädagogisch-didaktische Aufarbeitung der Erfahrungen mit gesellschaftlichen Widersprüchen wie mit sich selbst als eine pädagogische Dienstleistung für die Identitätsfindung von Jugendlichen bezeichnen; aber das setzt voraus, daß Jugendliche überhaupt ein Identitätsproblem verspüren. Vielleicht gilt dies aber nur für Minderheiten, und möglicherweise besteht ein großer Mangel der etablierten Jugendarbeit gerade darin, daß sie zu wenig attraktive Minderheiten-Programme anbietet.

Dimensionen der pädagogischen Interaktion

Die Selbsterfahrungen, von denen eben die Rede war, wurden zwar aus der Perspektive der Jugendlichen beschrieben, gelten jedoch im Prinzip für die Pädagogen auch; die offene Struktur des pädagogischen Feldes ermöglicht den hier tätigen Pädagogen sehr viel eher als z. B. einem Lehrer, derartige Erfahrungen zu machen. Auch die gesellschaftlichen Widersprüche sind nicht jugendspezifisch, sondern gelten für die erwachsenen Pädagogen ebenfalls.

Je mehr in der Jugendarbeit hauptamtliche Pädagogen tätig werden, um so mehr erwächst auch das Bedürfnis, den für die

Jugendarbeit eigentümlichen "pädagogischen Bezug" zu klären, also das Selbstverständnis beim Umgang mit den Jugendlichen zu definieren. Diese Beziehung läuft tatsächlich auf mehreren Ebenen ab.

1. Auf der Ebene der Verwaltung. Der Leiter eines Jugendzentrums z. B. muß eine Reihe von Verwaltungsaufgaben übernehmen, die durchaus relevant sein können für den Umgang mit den Besuchern (z. B. kann er möglicherweise bestimmte Wünsche aus Verwaltungsgründen nicht erfüllen, oder er hat wegen der Verwaltungsaufgaben zu wenig Zeit für pädagogische Aufgaben). Wohl jeder Mitarbeiter in der Jugendarbeit dürfte in irgendeiner Weise Verwaltungstätigkeit ausüben.

2. Auf der Ebene technischer Dienstleistungen. In einem bestimmten Maße muß der Pädagoge die technischen Bedingungen herstellen für das, was Jugendliche (ohne ihn) tun wollen. Obwohl auch diese Handlungsebene den pädagogischen Bezug betreffen kann - z. B. kann bei den Teilnehmern Unzufriedenheit entstehen - handelt es sich hier nicht um eine pädagogische Tätigkeit.

3. Auf der Ebene der pädagogischen Interaktion. Die pädagogische Interaktion kann in der Jugendarbeit sehr viele Formen haben: von einem eher beiläufigen Gespräch aus Anlaß eines defekten Plattenspielers bis hin zu einem planmäßigen Seminar. Diese Ebene läßt sich allgemein vielleicht als "Erfahrungsaustausch" bezeichnen: Pädagogen und Jugendliche bringen sich in die pädagogische Situation (z.B. ein Gespräch) ein auf dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrungen. Das gilt für die kognitive Ebene ebenso wie für die affektiv-emotionale, und es ist dabei zunächst einmal gleichgültig, ob es sich nur um eine flüchtige Gesprächssituation handelt oder um eine planmäßige Bildungsveranstaltung. Mit dem Begriff (oder besser: Bild) des "Erfahrungsaustausches" läßt sich der eigentümliche Charakter des pädagogischen Bezugs in der Jugendarbeit vielleicht am besten kennzeichnen; denn da es keine Lehrpläne und Richtlinien gibt, also keine von außen gesetzten inhaltlichen Zielnormierungen, kann der Pädagoge hier für das, was er in die Kommunikation einbringt, keine Autorität beanspruchen außer seiner eigenen Glaubwürdigkeit bzw. der Plausibilität dessen,

was er sagt. Das ist eine große Chance für den pädagogischen Bezug, insofern hier die Gleichberechtigung der Partner von vornherein gegeben ist; denn keine Erfahrung, die mit anderen ausgetauscht wird, ist von vornherein mehr wert oder wichtiger oder richtiger als andere. Gleichberechtigung der Pädagogen und ihrer Partner ist also nichts, was politisch postuliert werden müßte, oder was von "fortschrittlichen Pädagogen" großzügig eingeräumt wird - sie ist vielmehr von den charakteristischen Bedingungen des pädagogischen Feldes her konstitutiv (was natürlich nicht ausschließt, daß sie dennoch mißachtet wird).

Dies ist auch für die Pädagogen eine Chance; denn sie können deshalb tatsächlich auch von ihren Partnern lernen, nämlich davon, wie ein und dieselbe Sache, ein und dasselbe Problem, sich durch *deren* Erfahrung spiegelt. So entsteht in jeder Kommunikation eine durch unterschiedliche Erfahrung geprägte *Differenz* des Wahrnehmens und Beurteilens, die den eigentlichen Reiz der pädagogischen Kommunikation ausmacht.

Es ist ähnlich wie in der wissenschaftlichen Kommunikation: Alle Seminarteilnehmer haben denselben Text gelesen, aber der Referent bringt Aspekte, Gesichtspunkte, Problematisierungen ein, auf die der Seminarleiter gar nicht gekommen ist; denn derselbe Text wird ganz unterschiedlich adaptiert, geht eine spezifische Verbindung mit der jeweiligen Erfahrung ein, und genau dies macht - gerade auch für den Seminarleiter - den Reiz der wissenschaftlichen Kommunikation aus - allerdings nur dann, wenn das Ergebnis des gemeinsamen Denkprozesses wirklich offen ist und nicht z. B. durch Lernzielsetzungen vom Seminarleiter vorweggenommen wird.

In dem Maße, wie sich die Jugendarbeit pädagogisch professionalisiert, entsteht jedoch die Gefahr, die charakteristische Offenheit der pädagogischen Situation durch in der Ausbildung erworbene "pädagogisierte Handlungsmuster" einzuschränken und so von vornherein zu einem problematischen pädagogischen Bezug zu finden - problematisch nicht zuletzt deshalb, weil in der Regel Jugendliche in der Jugendarbeit (also in ihrer Freizeit!) allergisch auf alles reagieren, was nach "Pädagogik" aussieht.

Der pädagogische Bezug in der Jugendarbeit ist sehr viel offener und unstrukturierter als z. B. in der Schule, wo ein erheblicher Teil der Beziehung durch institutionelle Reglementierung-

gen von vornherein festgelegt ist. Dies ist für die Jugendarbeit eine Chance, aber zugleich auch für den Pädagogen eine Belastung, insofern er sich im Grunde immer *ganz* in die Beziehung einbringen muß, als Person, als der, der er ist, was zunächst auch erhebliche Unsicherheit verursachen kann. Dennoch ist der Pädagoge kein Jugendlicher, wird auch von diesen nicht als "gleich" angesehen.

Was heißt also, sich als Person - und nicht in einer institutionell vorgegebenen Rolle - einzubringen und trotzdem kein "Gleicher" zu sein?

Man kann davon ausgehen, daß die Beziehung zwischen Pädagogen und Jugendlichen in verschiedenen Dimensionen verläuft, die je nach der Situation unterschiedliche Bedeutung haben können, trotzdem aber Maßstäbe des Verhaltens ermöglichen. Auf die gruppodynamischen und unbewußten Implikationen sei dabei lediglich verwiesen, weil sie nicht spezifisch für den pädagogischen Bezug in der Jugendarbeit sind (vgl. dazu Fritz 1973, 1975).

1. Repräsentant des Trägers und Gast. Der Mitarbeiter ist im Auftrag seines Trägers tätig. In dieser Eigenschaft hat er einmal die allgemein gültigen Rechtsnormen zu vertreten, was jedoch nur in Ausnahmefällen von Bedeutung ist, da ja Jugendliche nicht deshalb zur Jugendarbeit kommen, um Rechtsbrüche zu begehen. Dennoch gab es in den siebziger Jahren - z. B. in der Auseinandersetzung um Jugendzentren - Situationen, wo dieser Aspekt relevant wurde.

Abgesehen davon hat der Träger möglicherweise auch weitergehende Erwartungen an seinen Mitarbeiter, z. B. daß er seine politische Position vertritt. Und wer etwa in der katholischen Jugend mitarbeitet, muß auch in seinem Verhalten gewissen normativen Vorstellungen des Katholizismus genügen.

Die Jugendlichen dagegen sind an derartige Vorstellungen nur dann gebunden, wenn sie selbst Mitglieder eines solchen Verbandes sind. Im übrigen jedoch sind sie Gäste der Veranstaltung des Trägers und haben z. B. das Recht, die Intentionen des Trägers mit höflicher Distanz zur Kenntnis zu nehmen. Der Mitarbeiter dagegen schuldet dem Träger ein Mindestmaß an Loyalität (was übrigens im Konfliktfall auch arbeitsrechtlich verlangt werden kann); setzt er sich ohne zwingenden Grund darüber hinweg, so verfälscht er - von allem anderen abgesehen - die Beziehung zu den Jugendlichen.

2. *Erwachsener und Jugendlicher*. Die Zeiten sind vorbei, in denen Erwachsene sozusagen grundsätzlich ein Erziehungsrecht gegenüber Jugendlichen und damit einen Vorsprung an Autorität hatten. Vielmehr ist unklar geworden, was erwachsenes Verhalten im Unterschied zu jugendlichem Verhalten eigentlich bedeutet. Was erwarten Jugendliche von dem Verhalten eines Erwachsenen und wie sehen Erwachsene das selbst? Die Unsicherheit geht oft so weit, daß Mitarbeiter sich mit den Jugendlichen identifizieren, so sein wollen wie diese.

In diesem Punkte muß der erwachsene Pädagoge sich selbst definieren und die Art seines erwachsenen Selbstverständnisses in der Beziehung präsentieren. Vermutlich erwarten Jugendliche immer noch von einem Erwachsenen eine gewisse Gelassenheit, die Fähigkeit zur emotionalen Distanz und ein gereifteres Problemlösungsverhalten. Von blinder Identifikation mit den Partnern und mit dem Verhalten Jugendlicher hätten diese jedenfalls wenig, eher etwas von der Erfahrung, daß man mit zunehmendem Alter und entsprechenden Statusveränderungen (Beruf, Familie) auch teilweise andere Probleme hat bzw. dieselben Probleme anders sieht und beurteilt. Wenn dies der Hintergrund von Argumentationen ist, sind diese für Jugendliche sicher einleuchtender, als wenn sie aus einem didaktischen Hintersinn resultieren.

3. *Fachmann und Laie*. Aufgrund seiner Ausbildung oder seiner Interessen oder seiner Geschicklichkeit kann der Pädagoge bestimmte Dinge besser als der Jugendliche. Für anderes gilt das aber auch umgekehrt. Auch in diesem Punkte verstellen oft falsche Pädagogisierungen die Beziehung; denn auf das, was der Pädagoge kann, hat der Jugendliche auch einen Anspruch, ohne daß er da erst didaktischen Winkelzügen ausgesetzt wird, die ihn vielleicht zu irgend etwas motivieren sollen. Und derjenige, der etwas kann, was für die anderen von Interesse ist, hat auch einen Anspruch darauf, daß ihm dafür ein Mindestmaß an Aufmerksamkeit zuteil wird.

4. *Mann und Frau*. Ohne Zweifel spielen in einer pädagogischen Interaktion Sympathien und Antipathien eine wichtige Rolle - auch solche, die dem anderen Geschlecht gelten. In der Ausbildung lernt man zwar, daß man seine Zuwendung jedem Jugendlichen gleichmäßig geben sollte, und in der Tat ist dies eine Fähigkeit, die professionelles von privatem Verhalten unter-

scheidet. Andererseits ist dies gerade in der Jugendarbeit, wo distanzierende institutionelle Rollenvorgaben weitgehend fehlen, nicht leicht zu realisieren. Die sexuelle Liberalisierung hat erotisch-sexuelle Verkrampfungen abgebaut, und die Möglichkeit sexueller Beziehungen unter den Jugendlichen hat die Pädagogen weitgehend davon befreit, als Ersatzobjekt für unbefriedigte Bedürfnisse dienen zu müssen. Gleichwohl kommen Liebesbeziehungen zwischen Pädagogen und Jugendlichen vor und sind dann - von rechtlichen Fragen abgesehen - problematisch genug (vgl. Kraußlach u. a. 1980 und die Diskussionsbeiträge dazu in "deutsche jugend" H. 4 und 5/1980).

Aber es geht in dieser Beziehungsdimension nicht in erster Linie um Liebesverhältnisse, sondern um die Frage, wie der Pädagoge überhaupt seine Männlichkeit bzw. seine Weiblichkeit einbringt, wie dieser Aspekt seinen Umgangsstil prägt. Auch in dieser Dimension muß der Pädagoge seine Haltung weitgehend selbst definieren, da es eindeutige gesellschaftliche Leitbilder dafür nicht mehr gibt. Andererseits dürfte für Jugendliche, die ja in dieser Frage selbst noch nach einer Identität suchen, die Haltung der Pädagogen von besonderem Interesse sein - sei es im Sinne eines Vorbildes, sei es um sich damit auseinanderzusetzen. Auch hier ist die Präsentation der eigenen Identität wichtiger als irgendwelche "pädagogischen" Überlegungen

5. Arbeit und Freizeit. Was für die Jugendlichen Freizeit ist, ist für die Pädagogen Arbeit - das jedenfalls unterscheidet die professionellen von den ehrenamtlichen Mitarbeitern. Damit geraten aber in die pädagogische Beziehung alle Implikationen, die dem modernen Arbeitsbegriff anhaften: die Arbeit wird bezahlt, sie muß zeitlich begrenzt sein und muß durch Freizeit kompensiert werden können; sie darf also nur einen Teil der menschlichen Kraft beanspruchen. Die Jugendlichen hingegen haben Freizeiterwartungen an die Jugendarbeit, erwarten etwa Kompensation für Einschränkungen im Betrieb und in der Schule. An diesem Punkt wird ein qualitativer Unterschied zwischen haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitern deutlich: die ehrenamtlichen sind in ihrer Freizeit mit den Jugendlichen zusammen.

Über die Gefahren der professionellen pädagogischen Arbeit wurde schon wiederholt gesprochen: Minderung der Flexibilität, Tendenz zur Verschulung und Routinisierung der Arbeit. Welche Konsequenz diese Dimension für den pädagogischen Bezug

hat, ist sehr schwer generell zu sagen. Gewiß ist es für die Unbefangenheit einer Kommunikation ein Problem, wenn der eine dafür bezahlt wird und der andere nicht. Andererseits ist wohl entscheidend, wie der Pädagoge diese Dimension einbringt, ob er sie z. B. verdrängt und so Illusionen über den Charakter der Beziehung aufkommen läßt. Richtig wäre wohl, diese Dimension in dem Sinne offen zu präsentieren, daß deutlich wird, wie er selbst seine berufliche Arbeit sieht und wo er auch die Grenzen setzt.

Der Versuch, den pädagogischen Bezug in der Jugendarbeit in derartigen Dimensionen zu beschreiben, hat gewiß noch keine "Theorie" zum Ergebnis; es gibt auch außerhalb der Jugendarbeit keine verbindliche Theorie des pädagogischen Bezugs mehr. Der pädagogische Mitarbeiter muß sein berufliches Selbstverständnis und damit auch *seine Vorstellungen* über den pädagogischen Bezug selbst finden und kann dabei nicht auf allgemein anerkannte Vorbilder zurückgreifen. Dafür können die eben beschriebenen "Dimensionen" vielleicht eine Hilfe sein.

Eine Hilfe bei der Notwendigkeit, das Profil der pädagogischen Beziehung ohne Rückgriff auf anerkannte gesellschaftliche oder professionelle Leitbilder weitgehend selbst bestimmen und damit in die persönliche Verantwortung übernehmen zu müssen, ist sicher auch die Tatsache, daß die Jugendarbeit besondere Möglichkeiten zur Team-Arbeit hat: Man kann seine eigene Arbeit von Kollegen beobachten und kritisieren lassen, problematische und konflikthafte Situationen gemeinsam interpretieren und nach Lösungen suchen. Arbeiten haupt-, neben- und ehrenamtliche Mitarbeiter zusammen, so ergibt sich darüber hinaus die Möglichkeit, den pädagogischen Bezug entsprechend differenziert zu gestalten. Während z. B. die Hauptamtlichen sich aus Gründen der Arbeitsökonomie mehr an routinisierte Arbeitsabläufe halten, können die anderen mehr die dynamischen experimentellen und energieaufwendigen Tätigkeiten favorisieren.

4. Kapitel

Zusammenfassung: Veränderungen in der Jugendarbeit

Überblickt man die Entwicklung der Jugendarbeit in der Zeit von 1945 bis 1980, so fallen vor allem folgende Veränderungen ins Auge, die offensichtlich begleitet sind von allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen bzw. diese widerspiegeln:

1. Geändert hat sich zweifellos die Stellung der Jugend als sozialer Gruppe im gesellschaftlichen System. Unmittelbar nach 1945 galt das Jugendalter noch als eine gesellschaftliche Problemgruppe, die pädagogisch und materiell besonders zu schützen sei; die Erfahrung mit der durch Nationalsozialismus und Krieg "frühreif" und "erwachsen" gewordenen Jugend bestärkte als negatives Gegenbild diese Tendenz noch. Jugendschutz vor sittlicher Gefährdung (keineswegs auch vor ökonomischer Ausbeutung) einerseits und positive Angebote aus dem Schatz der traditionellen Jugendarbeit andererseits etablierten einen pädagogischen Schonraum, in dem Heranwachsen von Unmündigen zur Mündigkeit möglich werden sollte. Dieser Schonraum war umgeben von der öffentlichen Kontrolle durch die Erziehungsmächte, insbesondere Familie und Kirche. Weltanschauliche Bindung - möglichst an den eigenen Verband - erschien unentbehrlich für eine positive Persönlichkeitsentwicklung. Die primär *pädagogische* Definition des Jugendalters unter Erziehungs- und Weltanschauungsleitbildern aus der Zeit von vor 1933 erwies sich jedoch bald als historisch überfällig. Schon Mitte der fünfziger Jahre stellte sich heraus, daß in dem Maße, wie sich die Bundesrepublik als moderne Industriegesellschaft entwickelte, der Schonraum nicht mehr zu gewährleisten war. Die eigentümlichen Normen der Konsumgesellschaft und der Massenmedien machten vor dem Schonraum nicht halt, sondern eroberten ihn Zug um Zug. Die Jahre des Wirtschaftswachstums und der Aussicht auf steigenden Konsum ließen frühes Erwachsensein als attraktiver erscheinen. Aber es gab auch schon Ende der fünfziger Jahre eine Rebellion derjenigen, die dabei auf der Strecke blieben ("Halbstarken-Krawalle"). Und als Ende der sechziger Jahre die Studenten-, Schüler- und Lehrlingsbewegung die klassischen Erziehungsmächte attackierten, da hatten sie wenig Mühe, deren hohlgewordene Ansprüche vom Tisch

zu wischen und sich insofern von ihnen zu emanzipieren. Die erzieherische Funktion des Meisters in der Lehrlingsausbildung war schon durch das Berufsausbildungsgesetz auf den reinen Ausbildungszweck reduziert worden. Erst die Gegenreaktionen gegen den Terrorismus setzten wieder Grenzen - allerdings lediglich politisch-repressive. Unterhalb dieser Ebene ist das Jugendalter vergesellschaftet und emanzipiert zugleich:

Vergesellschaftet insofern, als die Jugendlichen immer mehr als individuelle Rechtssubjekte und -objekte gesellschaftlich definiert wurden, wobei ihre unmittelbaren sozio-kulturellen Bindungen (familiäre, weltanschauliche, kulturelle Bindungen) nicht nur geschwunden sind, sondern in diesem Prinzip der Vergesellschaftung auch prinzipiell ignoriert bzw. ausgeklammert werden. Jugendliche sind zu konsumierenden, lernenden und arbeitenden Individuen geworden, die für den Arbeitsmarkt bzw. für entsprechende Qualifizierungen zur Disposition stehen. *Emanzipiert* ist das Jugendalter insofern, als die alten Beschränkungen und Kontrollen durch die klassischen Erziehungsmächte weitgehend entfallen sind, und Erziehung durch massenmediale "Prägungen", eben durch "Sozialisation" weitgehend ersetzt worden ist.

Jugendlich sein ist einerseits kein besonderer gesellschaftlicher Status mehr, der besondere öffentliche Zuwendung - eher öffentliche Gleichgültigkeit - zur Folge hat. Andererseits bleibt aber die Tatsache bestehen, daß Jugendliche individuell-subjektiv durchaus in einer besonderen Lage sind: Am Anfang eines beruflichen Lebensweges, noch ohne eigene familiäre Bindungen, im Abschied von der Herkunftsfamilie. Insofern treffen die im Prinzip für alle Generationen geltenden Vergesellschaftungstendenzen das Jugendalter besonders hart und müssen hier verstärkt desorientieren, zumal dann, wenn die Perspektive ohnehin z. B. wegen drohender Arbeitslosigkeit unsicher ist.

2. Eine Folge dieser Entwicklung ist die *gesellschaftlich erzwungene Gleichaltrigkeit*. Zunächst war die Gruppe der selbst gewählten Gleichaltrigen diejenige Sozialsituation, die Spielraum verschaffte für selbstbestimmte Verhaltensweisen. Aber dies war nur *eine* Variante der Kommunikation. Daneben gab es vielfältige Formen der Kommunikation mit anderen Generationen, z. B. über familiäre Beziehungen bzw. im Vereinswesen und im übrigen Kulturbereich. Inzwischen jedoch sind Jugendliche sowohl in Schule und Hochschule wie auch in ihrer Freizeit in

einem solchen Maße auf sich selbst verwiesen, daß man den Eindruck einer deutlich abgegrenzten Subkultur hat.

Die Folge davon ist nicht nur, daß die Gleichaltrigkeit etwas Borniertes, Beschränktes wird, wo Identität zu gewinnen sich als recht schwierig erweist, sondern auch in einem verschärften Maße manipulierbar und pädagogisch ausbeutbar wird; dies deshalb, weil es immer schwieriger wird, Erfahrungen mit der Realität außerhalb dieses gesellschaftlichen Gettos zu machen und von daher Meinungen und Ansichten nachzuprüfen. Die Lebenswelt vieler Jugendlicher ist geprägt durch massenmediale Desorientierung, durch allgemeine Konsumleitbilder und durch die Künstlichkeit pädagogischer Sozialsituationen (Schule und Hochschule). Das sieht für die Arbeiterjugend am Arbeitsplatz sicher anders aus, in der Freizeit dagegen kaum.

3. Die so entstandene "offene" Lebenssituation der Jugendlichen ermöglicht ihnen in ihrer Freizeit einen sehr großen Verhaltensspielraum, der andererseits aber auch als Last empfunden werden kann: Man "muß etwas daraus machen". Aber die Vielzahl der Möglichkeiten - ausgedrückt etwa durch die ständig wechselnden Moden in allen kulturellen Bereichen - , die Konturen- und Grenzenlosigkeit des Lebenshorizontes sowie seine weitgehende soziale Unverbindlichkeit haben eher lähmende als stimulierende Wirkung. Neue kulturelle Formen, die als sinnvoll erlebbare Beschränkungen erfahren werden könnten, sind allenfalls andeutungsweise in Sicht - im weiten Spektrum der Subkultur- und Alternativszene. Sie müßten, um sich als neue Lebensformen entfalten zu können, die ausschließliche Geltung kapitalistischer Gestaltungs- und Verwertungsprinzipien zumindest relativieren, was wiederum Konsequenzen für die private Lebensgestaltung hätte: z. B. quantitative Reduzierung von Konsumerwartungen und des sogenannten "Lebensstandards", ein eher distanziertes Verhältnis zur beruflichen Karriere und vor allem neue Prioritäten für die Verwendung der Lebenszeit. Die Wut gegen die Konsumgesellschaft, ihre Symbole und Repräsentanten, wie sie sich in Teilen der jungen Generation gegenwärtig zeigt, hat einen plausiblen Erfahrungshintergrund: Wer in einer Gesellschaft herangewachsen ist, in der die Prinzipien des Wachstums und des Konsums alle konkurrierenden Normen (z. B. religiöse und traditionell-kulturelle) weitgehend ausgeschaltet haben, hat es schwer, Identität zu gewinnen; denn eine fundamentale Sozialisationserfahrung war nicht nur, daß

die Dinge, die man hat und mit denen man umgehe, bedeutungslos sind gemessen an dem, was einem nicht zugänglich ist; daß diese Dinge zudem zum baldigen Wegwerfen bestimmt sind zugunsten "anderer" und "besserer" Dinge, trommelt die Werbung ohnehin unablässig. Wichtiger ist wohl noch die weitere Erfahrung, daß die menschlichen Beziehungen selbst Warencharakter bekommen haben, und daß die Prinzipien des Tausches sogar zu Maximen ganzer therapeutischer Schulen geworden sind: Du bekommst nur soviel, wie Du selbst gibst, also strenge Dich an, damit Du geliebt werden kannst! In dem historischen Augenblick, wo die materiellen Bedingungen ein befriedigendes und kreatives Leben möglich machen könnten, sind die kulturellen, sozialen und damit auch die menschlichen Maßstäbe undeutlich geworden, die dafür benötigt würden. Gerade Jugendliche können solche Erfahrungen radikal erleben, eben weil sie sich in einem noch wenig festgelegten Übergangsstadium befinden.

Alternative Lebensformen werden bereits ausprobiert, und möglicherweise wird in diesem Zusammenhang auch die Umweltbewegung eine Rolle spielen. Ob daraus eine neue Lebensgestaltung entstehen kann, die nicht nur in Nischen der im übrigen unveränderten Gesellschaft sich halten kann, sondern sich mit den gegenwärtigen Prinzipien zu einer Art von Korrektiv der kapitalistischen Kultur verbinden läßt, ist offen. In diesem Zusammenhang fällt einem das Beispiel der Bündischen in der Weimarer Zeit ein. Damals war es einer Minderheit gelungen, abseits der gesellschaftlichen Realität, die als kalt, rechenhaft, unmenschlich und formalistisch erlebt wurde, gerade im Verbund mehrerer Generationen eine subjektiv sinnhafte Eigenwelt zu errichten und nicht nur in ihr zu leben, sondern zumindest teilweise auch deren Normen in der realen gesellschaftlichen Existenz wenigstens als persönliche Verhaltensform zur Geltung zu bringen. Aber bekannt ist auch das Ende: die nahezu mühelose Übernahme bzw. Liquidation durch den Faschismus.

4. Die Jugendarbeit hat diesen Prozeß der Vergesellschaftung des Jugendalters im Grunde nur begleitet bzw. sie hat lediglich mitgeholfen, ihn durchzusetzen. Das kann nur den verwundern, der annimmt, pädagogische Ideen oder Konzepte könnten selbst gesellschaftliche Entwicklungen bestimmen. Der Weg von der traditionellen Jugendarbeit zur antikapitalistischen Jugendarbeit - die streng genommen gar keine Jugendarbeit mehr

ist, sondern deren Beendigung postuliert zugunsten des politischen Kampfes - spiegelt die Vergesellschaftung des Jugendalters nur wider. Das zeigt sich nicht zuletzt in der Entwicklung der pädagogischen Konzepte: weg von den Ansprüchen der Erziehungsmächte, hin zu den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen. Aber was sind schon diese Bedürfnisse und Interessen, wenn sie sich nicht an durch Personen repräsentierten Ansprüchen abarbeiten und gerade dabei sich entfalten und bewußt werden können? Daß die Personen, die den Jugendlichen zumindest außerhalb der Familie gegenüber treten (Lehrer, Meister, Polizisten) oft als "Agenten des Systems" erscheinen, ist so abwegig nicht. Wo die Jugendlichen Menschen erwarten, treffen sie auf partikularisierte Beziehungsangebote, auf "Rollendimensionen", hinter denen die persönlichen Konturen verschwinden. Auch in diesem Punkte ist eine eigentümliche Veränderung zu verzeichnen: Wurde in den sechziger Jahren die begrenzende Funktionalisierung der pädagogischen Beziehungen in Schule und Beruf als weitgehende Befreiung von totalen Erziehungsansprüchen erlebt, von denen man genug hatte, so wird heute diese Tatsache eher als leer und unmenschlich empfunden. War die zunächst als "fortschrittlich" empfundene Hinwendung zu den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen, die sich in den pädagogischen Konzepten der sechziger Jahre vollzog, nicht vielleicht auch eine Übertragung von Marktprinzipien auf die Jugendarbeit, also selbst ein Teil der Durchsetzung der heute als fragwürdig erlebten kapitalistisch-kulturellen Prinzipien? Andererseits steht außer Frage, daß die Funktionalisierung und Rollendifferenzierung der öffentlichen menschlichen Beziehungen eine unverzichtbare Voraussetzung für die individuellen Freiheitsspielräume darstellen. Besteht das Problem vielleicht darin, daß auf die öffentlichen Beziehungen projiziert wird, was in den unmittelbaren sozialen Horizonten nicht mehr erlebt werden kann?

5. Blickt man auf diesen Prozeß zurück, so stellt sich die Frage, für wen eigentlich die Angebote der Jugendarbeit, die ja immer nur von einem Teil der Jugendlichen wahrgenommen wurden, interessant waren und warum sie für diesen Teil interessant waren; denn die anderen verbrachten ihre Freizeit statt dessen ja im normalen gesellschaftlichen Umfeld. Untersuchungen darüber gibt es leider nicht. Einmal gab und gibt es sicher viele

Jugendliche, die lediglich mit ihren üblichen Freizeitinteressen zu den Angeboten der Jugendarbeit kommen, diese aber auch anderswo befriedigen würden, wenn Geld und Gelegenheit dazu da wären, und die dann auch weg bleiben, wenn sich solche Alternativen einstellen. Schon in den fünfziger Jahren hatte das normale Freizeitangebot dem Heimabend viel von seiner Attraktivität genommen und der Jugendtourismus minderte die Faszination des herkömmlichen "Auf-Fahrt-Gehens" - obwohl er eigentlich etwas ganz anderes ist. Zieht man jene Mitläufer ab, so bleibt früher wie heute ein relativ kleiner Kern von an der Jugendarbeit Engagierten zurück. Das wirft noch einmal die Frage nach dem Sinn einer vergesellschafteten Jugendarbeit auf, die auf die Erfassung großer Mitglieder- oder Teilnehmerzahlen aus sein muß, um die großen Organisationen zu rechtfertigen, und trotzdem an die "Problemgruppen" (z. B. die "Aussteiger") kaum herankommt. Im Grunde wird der ganze Aufwand nur für eine kleine engagierte Minderheit betrieben, für die große Zahl der anderen ist das nur eine Subvention zur Minderung der Freizeitkosten. Ist es z. B. vernünftig, Jugendzentren zu errichten, wo dann die Gleichaltrigen im eigenen Saft schmoren? Warum sollen sie nicht in eine normale Kneipe gehen? Wenn das Bier da zu teuer ist, muß man eben weniger trinken, und daß man sich da nur in normaler Lautstärke unterhalten kann, um die anderen nicht zu stören, ist nun wirklich nicht jugendfeindlich. An diesem Beispiel wird plausibel, was vorhin mit gesellschaftlich erzwungener Gleichaltrigkeit gemeint war. Die Disziplinprobleme, über die viele Mitarbeiter solcher Häuser klagen, entstehen doch zum Teil überhaupt nur in diesem Getto der Gleichaltrigkeit, und was sich in einer Kneipe vielleicht von selbst ergeben würde, nämlich Gespräche zwischen den Generationen, wird hier künstlich mit bezahlten Mitarbeitern inszeniert.

Oder ein anderes Beispiel: Selbstverständlich soll die Gewerkschaft oder eine Kirche Nachwuchsarbeit, also Jugendarbeit in ihrem Sinne treiben können. Aber wieso muß das in diesem Umfang von der öffentlichen Hand bezahlt werden? Die früheren jugendpolitischen Begründungen (durch Teilnahme an einer demokratischen Organisation zum demokratischen Staatsbürger) sind nicht mehr haltbar, und eine *allgemeine* pädagogische Begründung für die Jugendarbeit ist ebenfalls nicht mehr möglich, wenn sie je möglich war. Anders wäre die Sache, wenn man nur *das* fördern und subventionieren würde, was nicht oder nur

unter sehr hohen Kosten vom Freizeitmarkt bereitgestellt werden könnte, nämlich Programme für *Minderheiten*, Alternativen zum üblichen Freizeit- und Konsumbetrieb (z. B. eben doch wegen seiner besonderen Erlebnismöglichkeiten wieder das alte Zeltlager; oder anspruchsvolle und aufwendige kulturelle Programme). Die schon in der Weimarer Zeit sich durchsetzende Vorstellung, man müsse im Prinzip jeden Jugendlichen durch Jugendpflege erfassen, läßt sich heute weder pädagogisch noch jugendpolitisch mehr begründen.

Jugendpflege bzw. Jugendarbeit ist von Anfang an ein Teil des Freizeitsystems gewesen. Schon in der Weimarer Zeit wollte sie ein pädagogisch begründetes Gegenangebot gegen die kommerziellen Freizeitangebote etablieren, dessen Inhalte aus dem Arsenal der seinerzeitigen neukonservativen Kulturkritik stammten (Volkstanz gegen die "wilden" zeitgenössischen Tänze; Volkslied und Volksmusik gegen Jazz bzw. "Neger-Musik"; "gute" Filme gegen "schlechte" Filme usw.). Erst im Laufe der sechziger Jahre gelangte die Jugendarbeit aus dieser Konfrontation heraus - allerdings nicht freiwillig, sondern gezwungenermaßen; nun stellte sich vollends heraus, daß die Jugendarbeit - wo sie nicht ausdrücklich Bildungsarbeit war - ein eher schlechter ausgestatteter Teil des Freizeitsystems war und ist.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage noch einmal, welche Jugendlichen eigentlich warum solche Angebote wünschen bzw. akzeptieren. Sind es die eher ängstlichen, schlecht angepaßten, die die Gleichaltrigkeit einerseits und pädagogisch konstruierte Felder andererseits als eine Art "Flucht" vor den Ansprüchen der Realität benötigen? Schon der bündischen Jugend wurde nachgesagt, daß sie zum großen Teil aus Leuten bestehe, die mit den normalen Anforderungen und Perspektiven des Lebens nicht zurecht kämen und deshalb eine eigene Welt konstruierten, in der sie sich besser zurechtfinden.

Der Frage, für wen, also für welche Jugendliche die Jugendarbeit eigentlich gemacht wird, sollte vielleicht in Zukunft grundsätzlicher nachgegangen werden. Bietet die Jugendarbeit immer noch einen "Schonraum" für Jugendliche, die das Erwachsenwerden noch etwas hinauszögern wollen (oder von der Familie dazu gedrängt werden), wie weitgehend in den fünfziger Jahren? Oder bietet sie Raum für besonders Engagierte, Tatkräftige, die mehr Anstrengung und Aktivität brauchen als ihnen in Schule und Beruf abverlangt werden? Oder bietet sie solchen jungen Menschen Raum, die "außergewöhnliche" Dinge

in ihrer Freizeit tun wollen (z. B. Studenten, die sich nicht mit einem dünnen Berufsstudium zufrieden geben; oder jungen Arbeitern, die nach vernünftigen Alternativen zum üblichen Freizeitbetrieb suchen; oder jungen Leuten, die eine Basis für politische Aktivitäten suchen)? Manches spricht dafür, daß in dem Maße, wie die Jugendarbeit ein gleichartiges Angebot für *alle* Jugendlichen macht, ihre Attraktivität abgenommen hat. Hatte die Jugendarbeit früher mit ihren "jugendgemäßen" Angeboten einen zähen Kampf *gegen* den modernen Konsum geführt, so ist sie inzwischen weitgehend dessen Prinzipien untertan: sie versucht herauszufinden, was gefällt, ist verunsichert, wenn die Kunden unzufrieden sind. Das gilt bis in die pädagogischen Konzepte hinein. Aus der Hinwendung zu den Jugendlichen als Subjekten ihrer Lernprozesse - das Kernstück der pädagogischen Konzeptionen der sechziger Jahre - ist weitgehend die Anbetung der Subjektivität geworden, die Identifikation mit jedweder Stimmung und Unlust der jugendlichen Kunden - so wie ein Kaufmann gemeinsam mit dem Käufer über die hohen Preise schimpft.

Aber Jugendarbeit ist weder politisch noch pädagogisch unter allen Umständen nötig, weil die meisten Jugendlichen sie gar nicht brauchen; und die, die sie nicht brauchen, sind im allgemeinen nicht schlechter sozialisiert als andere. Insofern ist auch das Konzept der "Perspektiven für den Bundesjugendplan", das die Jugend im ganzen meint, fragwürdig. Die Geschichte der Jugendarbeit und der Jugendpflege zeigt vielmehr, daß Jugendarbeit immer nur ein *zusätzliches* Angebot innerhalb der allgemeinen Freizeitkultur für - allerdings höchst unterschiedliche - Minderheiten war.

6. Die Schwierigkeit gerade der deutschen Jugendarbeit ist, daß ihre Organisationsform unter geschichtlichen Bedingungen entstanden ist, die längst nicht mehr gelten. Der hohe Stand der Bürokratisierung engt die Spielräume, die eine Chance der Jugendarbeit waren und eigentlich sein könnten, immer mehr ein. Andererseits haben sich die "jugendgemäßen Erfindungen" der frühen bürgerlichen Jugendbewegung offensichtlich verbraucht, bestimmen jedenfalls das Gesicht der Jugendarbeit nicht mehr. Perfekt durchorganisierte Förderungsrichtlinien mit ihren bürokratischen Konsequenzen, eine nicht zuletzt damit zusammenhängende gesteigerte Gremientätigkeit, verwaltungsmäßige und pädagogische Professionalisierung des Feldes produzieren nicht

nur keine neuen Ideen, die die formende Kraft des alten "Jugendgemäßen" haben könnten, sie würden solche auch kaum zum Zuge kommen lassen.

Natürlich ist es schwer, ein historisch-gewachsenes Struktursystem einfach zu verändern, es ist sogar schwierig, dazu Vorschläge zu machen. Am einfachsten wäre zu sagen, eine *neue Jugendbewegung* müsse *außerhalb* des etablierten Systems entstehen, um auf dieses positiv zurückwirken zu können. Aber eine solche ist nicht in Sicht, und die Studenten- und Lehrlingsbewegung hat derartige Impulse nicht erbracht. Die Lehrlingsbewegung vielleicht nur deshalb nicht, weil ihr die politische Kraft bzw. Unterstützung fehlte; die Studentenbewegung schon deshalb nicht, weil sie in erster Linie destruktive Wirkungen hatte: sie beschleunigte den Prozeß der Vergesellschaftung der noch nicht voll davon erfaßten kulturellen Enklaven, hinterließ aber keine prototypische neue Realität, die der Nachahmung wert wäre.

7. In diesen Zusammenhang gehört auch das schon mehrfach erwähnte Problem der pädagogischen Professionalisierung. Spricht man heute mit "alten Hasen" aus der Jugendarbeit, die gleich nach 1945 tätig waren, dann erfährt man, mit wie wenig Mitteln und mit wie wenig Mitarbeitern sie wieviel auf die Beine gebracht haben. Das ist sicher richtig, aber die Bedingungen waren auch andere. Bis Mitte der sechziger Jahre war Jugendarbeit noch ein komplexes Stück eigenständiger Freizeitkultur. Heimabende und Fahrten wurden z.B. von Gymnasiasten organisiert, für die dies ein Stück interessanter Erfahrung war; viele Studenten - auch solche, die gar nicht Pädagogen werden wollten - waren in vielfältiger Weise ehren- oder allenfalls nebenamtlich in der Jugendarbeit tätig - offensichtlich mit dem Gefühl, dabei auch selbst interessante Erlebnisse und Erfahrungen zu gewinnen. Jugendarbeit war also in erheblichem Maße Freizeittätigkeit *aller* daran Beteiligten. Inzwischen jedoch ist die Zahl der so Engagierten erheblich zurückgegangen, die Zahl der Hauptamtlichen gestiegen. Daß Studium auch dann eine "gesellschaftlich nützliche Tätigkeit" sein kann, wenn sich das Interesse nicht ausschließlich auf eine akademische Berufsausbildung konzentriert, ist den bürokratischen Ideologen längst zum Opfer gefallen.

Auf die damit verbundenen Probleme wurde schon mehrfach hingewiesen: Da die Hauptamtlichen viel weniger unabhängig

sind als die Ehren- und Nebenamtlichen, wird über sie die Tendenz zur Bürokratisierung verstärkt; da sie außerdem relativ viel Geld - überwiegend öffentliche Mittel - kosten, verstärkt sich die Tendenz, standardisierte Arbeitszeiten und Arbeitsleistungen von ihnen wie etwa von einem Lehrer zu erwarten; der Umgang mit den Jugendlichen wird professionell also einerseits rollengerecht verengt andererseits aber auch so gestaltet, daß die Jugendlichen und ihre Probleme zur Definition des pädagogischen Selbstbildes benutzt werden können.

Alle diese Veränderungen haben eher negative als positive Aspekte; sie addieren sich zu der Tendenz, den für die Jugendarbeit bisher so charakteristischen offenen Handlungs- und Experimentierspielraum einzuengen und die Jugendarbeit zu verschulen. Dies ist natürlich eine Frage der Interpretation, man kann darin auch Vorteile sehen, z. B. eine höhere, nämlich professionelle Qualität der pädagogischen Arbeit.

Jedenfalls ist es schwer, einigermaßen plausible Voraussagen über die Zukunft der Jugendarbeit zu machen. Sie wird wohl - wie in den letzten 30 Jahren auch - davon abhängen, wie der soziale und kulturelle Wandel weitergeht und welche Funktion die Jugendarbeit in diesem Prozeß einnehmen kann. Ohne neue Impulse durch eine Jugendbewegung dürften jedoch Innovationen kaum zu erwarten sein; denn die Geschichte der Jugendarbeit zeigt von Anfang an, daß der Widerspruch von Jugendpflege und Jugendbewegung unaufhebbar ist. Ohne Jugendbewegung hätte es keine Jugendarbeit gegeben, aber Jugendarbeit ist nicht einfach die Fortsetzung der Jugendbewegung mit verbesserten Möglichkeiten, sondern ganz wesentlich auch deren Zähmung und Kanalisierung.

Weiterführende Literaturangaben zu den einzelnen Kapiteln

1. Kapitel

Jugendverbände:

Binder 1968; Brenner 1978; Brücher 1976; Crusius/Wilke 1978; Faltermaier 1959; Gerbeit 1978; Hafenegger 1976; Hastenteufel 1962; Keil 1969; Kerbs 1966; Kindt 1964; Mollenhauer 1969; Schefold 1972; 1973; Seidelmann 1977; Seydel 1974, Sielen 1978; Synode der Bistümer . . . 1975; Weisser 1963; Westphal 1967; Wiethoid/Todtenberg 1973; Wurzbacher 1961

Jugendfreizeitstätten:

Bals 1962; Bäumlner 1977; Claus 1974; Damm 1975; 1979; Erl 1968; Wozu dient ein Freizeitheim ... 1962; Friebel 1979; Goschler 1975; Grauer 1973; Grösch/Del Tedesco 1976; Das Heim ... 1955; Held 1974; Hoppe 1979; Kraußlach 1976; Kripp 1973; Krisam/Tegethoff 1979; Luedtke 1972; Luedtke/Grauer 1973; Müller/Maasch'1962; Müller/Nimmermann 1968; Mutz 1977; Rössner 1962; 1967; Rüdiger 1965; 1970; Torges 1973

Jugendbildungsstätten:

Giesecke 1966; Hahn o.J.; Krafeld 1977; 1980; Lüers 1971; Richter/ Münch 1960; Rüdiger 1965; Schepp 1961; 1963; Schröder 1977; Schwarz 1967; Veelken 1978

Jugendsozialarbeit:

Breuer 1961; Bundesarbeitsgemeinschaft ... 1967; Danckwortt 1965; Knirck 1957

Internationale Begegnung/Jugendtourismus:

Beez 1967; Claessens/Danckwortt 1957; Giesecke/Keil/Perle 1967; Hansen 1970; Herrmann 1976; Hofmann 1971; Rentier u.a. 1970; Lauff/Homfeldt 1979; Opaschowski 1970; Ott 1968

Freiwillige soziale Dienste:

Lemayr 1967

Mädchenbildung:

Bilden 1969

Arbeit mit Probleingruppen:

Akpinar u.a. 1979; Hoppe u.a. 1979; Kraußlach u.a. 1967; Specht 1979

Jugendberatung:

Bött 1975; Hornstein 1977

2. Kapitel

Die politisch-gesellschaftliche Organisationsstruktur der Jugendarbeit:

Baetcke 1978; Binder 1968; Böhnisch 1972; 1973; 1973a; Brezinka/ Kay 1964; Bundesminister . . . 1978; Damm/Fiege 1978; Dehler 1973; Deutsches Jugendinstitut 1961; Dittner 1976; Eyferth 1963; Fuhrke 1976; Harrer 1967; Hasenclever 1978; Hornstein 1972; Jordan 1975; Keil 1969; Lüers 1973; 1975; 1979; Nikles 1978; Schefold 1973; 1979; Schröder 1960; Stettner 1966; Zilien 1970

Das politische Selbstverständnis der Jugendarbeit:

Belardi 1975; Bierhoff 1974; Brühl u.a. 1970; Dehler 1973; Giesecke 1973; Keil 1969; Lessing/Liebel 1974; Mollenhauer 1972; Müller u.a. 1965; Pott 1971; Schepp 1964; Sielen 1976; Wendland 1975

3. Kapitel

Aspekte einer pädagogischen Theorie des Jugendalters:

Baacke 1976; 1976a; Bäumlner 1970; Belardi 1975; Bierhoff 1974; Böhnisch 1973; Brezinka/Kay 1964; Bundesminister ... 1978; Damm 1975; Eisenstadt 1966; Erl 1971; Flitner 1963; v. Friedeburg 1965; Fritz 1973; 1975; 1977; Giesecke 1966; 1973; Hornstein u.a. 1975; Kentler 1962; Klafki 1974; Krappmann 1975; Kreutz 1974; Lessing/ Liebel 1974; Mollenhauer 1967; 1972; Müller 1965; 1967; Müller u. a. 1965; Nachbauer 1959; Neidhardt 1967; Pott 1975; Raapke 1958; Schelsky 1957; Seidelmann 1971; Ulich 1976; Wendland 1975

Literaturverzeichnis

- AKPINAR, Ü. u. a., Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen, München 2. Aufl. 1979
- ALLERBECK, K. R./ROSENMAYR, L. (Hg.), Aufstand der Jugend?, München 1971
- ASCHER, P., Jugendarbeit in der Krise, Paderborn 1971
- AUSUBEL, D. P., Das Jugendalter, München 1968
- BAACKE, D., Einführung in die außerschulische Pädagogik, München 1976
- BAACKE, D., Die 13- bis 18jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters, München 1976
- BAETCKE, W., Widersprüche staatlicher Jugendpolitik, Weinheim 1978
- BALS, Chr., Halbstarke unter sich, Köln/ Berlin 1962
- BARGEL, E., Jugendpflege und Jugendfürsorge, in: Bildung und Erziehung, H. 1/1950, S. 40 ff.
- BÄUMLER, Ch., Jugendarbeit, in: G. Otto (Hg.), Praktisch-Theologisches Handbuch, Hamburg 1970
- BÄUMLER, Ch. Selbstverwaltete Jugendzentren im Schnittpunkt von Politik und Pädagogik, in: deutsche jugend, H. 1/1977, S. 15 ff.
- BEEZ, G., Jugend und Jugendherberge, München 1967
- BELARDI, N., Erfahrungsbezogene Jugendbildungsarbeit, Lollar 1975
- BIERHOFF, B., Theorie der Jugendarbeit, Gießen 1974
- BILDEN, H. (Hg.), Stellungnahme zur staatlichen Förderung der Mädchenbildung, München (Deutsches Jugendinstitut) 1969
- BINDER, H. G. Die jugendliche Rebellion und die "vergesellschaftete" Jugendarbeit, in: deutsche jugend, H. 5/1968, S. 218 ff.
- BÖHNISCH, L., Bedingungen sozialpädagogischen Handelns im Jugendamt, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2/1972, S. 187 ff.
- BÖHNISCH, L. (Hg.), Jugendarbeit in der Diskussion, München 1973
- BÖHNISCH, L., Versuch einer Standortbestimmung der kommunalen Jugendpflege, in: ders. 1973
- BOTT, W., Psychosoziale Jugendberatung, in: deutsche jugend, H. 4/ 1975, S. 169 ff.
- BRENNER, G., Verbandsautonomie. Zur Krise der katholischen Jugendarbeit, in: deutsche jugend, H. 10/1978, S. 456 ff.
- BRENNER, G., Zur Auswanderung der Jugend. Der Anti-Institutionalismus in der jungen Generation, in: deutsche jugend, H. 8/1979, S. 345 ff.
- BREUER, K., Jugendsozialarbeit, Köln 1961
- BREZINKA, W./KAY, E., Verantwortliche Jugendarbeit heute, München 1964
- BRÜCHER, B., Das Selbstverwaltungsprinzip in der sozialistischen Jugend- und Erziehungsarbeit (1945-1971), Diss. Bielefeld 1976
- BRÜHL, M. u. a. Auf dem Weg zu einer antikapitalistischen Jugendarbeit, in: deutsche jugend, H. 5/1970, S. 195 ff.
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT EVANGELISCHER JUGENDAUFBAUDIENST (Hg.), Ordnen - Stützen - Befähigen. Eine Darstellung evangelischer Jugendsozialarbeit, Stuttgart 1967

- BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT (Hg.), Perspektiven zum Bundesjugendplan, Köln 1978
- CLAESSENS, D./DANCKWORTT, D., Jugend in Gemeinschaftsdiensten, München 1957
- CLAUS, J. u. a., Gutachterliche Stellungnahme zum Verhältnis selbstverwalteter Jugendarbeit und Jugendbehörden, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1974, S. 92 ff.
- CRUSIUS, R./WILKE, M., Gewerkschaft ohne Jugend? Zu aktuellen Problemen der gewerkschaftlichen Jugendpolitik, in: deutsche jugend, H. 7/1978, S. 305 ff.
- DAMM, D., Politische Jugendarbeit, München 1975
- DAMM, D., "Es lebe die Freiheit". Einige Anmerkungen zu Chancen und Problemen der Jugendzentrumsbewegung, in: deutsche jugend, H. 11/1979, S. 493 ff.
- DAMM, D. u. a., Jugendpolitik in der Krise, Frankfurt 1978
- DANCKWORTT, D., Erziehung zur internationalen Verständigung, München 1965
- DEHLER, J., Jugend und Politik im Kapitalismus, Gießen 1973
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hg.), Materialien zum Gesetz zur Änderung und Ergänzung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes vom 11. 8. 1961, München 1961
- EISENSTADT, S. N., Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur, München 1966
- DITTNER, J., Behördliche Jugendpflege. Eine Untersuchung am Beispiel Berlin (West), Berlin 1976
- ERL, W., Modelleinrichtungen von Jugendfreizeitstätten in der Bundesrepublik Deutschland, München (Deutsches Jugendinstitut) 1968
- ERL, W., Jugendarbeit im Experiment, Tübingen 1971
- EYFERTH, H., Jugendhilfe und Politik, Göttingen 1963
- FALTERMAIER, M., Deutscher Bundesjugendring, München 1959
- FLITNER, A., Soziologische Jugendforschung, Heidelberg 1963
- WOZU DIENST EIN FREIZEITHEIM UND WIE MUSS ES AUSSEHEN?, in: der Rundbrief Nr. 5-6/1962
- FRIEBEL, H., Selbstorganisierte Jugendgruppen zwischen Partykultur und politischer Partizipation am Beispiel von Jugendzentren und Fußball-Fanclubs, Opladen 1979
- FRIEDEBURG, L. von (Hg.), Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln 1965
- FRITZ, J., Gruppendynamik und Jugendarbeit, München 1973
- FRITZ, J., Interaktionspädagogik, München 1975
- FRITZ, J., Methoden sozialen Lernens, München 1977
- FUHRKE, M., Staatliche Jugendpolitik, Offenbach 1976
- GARRER, H. u. a., Grundfragen offener Jugendarbeit, in: deutsche jugend, H. 7/1977, S. 305 ff.
- GERBEIT, W. u. a., Ehrenamtliche Mitarbeiter in der Jugendarbeit, in: deutsche jugend, H. 8/1978, S. 349 ff.
- GERDS, R., Bericht aus der Gruppe, München 1966
- GIESECKE, H., Politische Bildung in der Jugendarbeit, München 1966
- GIESECKE, H., Jugendarbeit und Emanzipation, in: L. Böhnisch (Hg.) 1973
- GIESECKE, H., Pluralistische Sozialisation und das Verhältnis von Schule

- und Sozialpädagogik, in: deutsche jugend, Heft 8/1973 (a), S. 351 ff.
- GIESECKE, H., Die Aufgaben der außerschulischen Bildungsstätten im Bildungssystem, in: deutsche jugend H. 1/1977, S. 22 ff.
- GIESECKE, H./KEIL, A./PERLE, U., Pädagogik des Jugendreisens, München 1967
- GLASER, H. (Hg.), Jugend-Stil. Stil der Jugend, München 1971
- GOSCHLER, W., Die Illusion der Unabhängigkeit. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung selbstverwalteter Jugendzentren, in: deutsche jugend, H. 12/1975, S. 543 ff.
- GRAUER, G., Jugendfreizeitstätten in der Krise, Weinheim 1973
- GRÖSCH, D./DEL TEDESCO, K., Die Krise der Jugendzentren ist die Krise ihrer Theoretiker, in: deutsche jugend, H. 8/1976, S. 360 ff.
- HAFENEGER, B., Strukturen traditioneller Jugendverbandsarbeit, in: deutsche jugend, H. 5/1976, S. 222 ff.
- HAHN, K., Erziehung zur Verantwortung, Stuttgart o. J.
- HANSEN, H., Protokoll aus einem antiautoritären Ferienlager, München 1970
- HARRER, F., Jugendwohlfahrtskunde, 5. Aufl. 1967
- HASENCLEVER, Chr., Jugendhilfe und Jugendgesetzgebung seit 1900, Göttingen 1978
- HASSINGER, H., Jugendpflege und Volksbildung, Stuttgart 1949
- HASTENTEUFEL, P., Jugendbewegung und Jugendseelsorge, München 1962
- DAS HEIM DER OFFENEN TÜR. Eine Untersuchung westdeutscher und Westberliner Freizeitstätten, hrsgg. von der AGJJ in Verbindung mit dem Deutschen Jugendarchiv, München 1955
- HELD, J., Jugendclubs als Feld der Sozialarbeit, Stuttgart 1974
- HERRMANN R., Verdachtsmomente für eine Krise der internationalen Jugendförderung, in: deutsche jugend, H. 5/1976, S. 207 ff.
- HOFFMANN, H., Hvide-Sande. Ein Ferienlager-Report, Hamburg 1971
- HOPPE, J. R. u. a., Alltag im Jugendclub, München 1979
- HORKHEIMER, M., Allgemeiner Teil, in: Studien über Autorität und Familie, Bd. 1. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung, Paris 1936, S. 3-76
- HORNSTEIN, W., Bezugspunkte einer pädagogischen Theorie des Jugendamtes, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2/1972, S. 153 ff.
- HORNSTEIN, W. u. a., Lernen im Jugendalter. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Stuttgart 1975
- HORNSTEIN, W., Jugendberatung, in: ders. u. a., Funkkolleg Beratung in der Erziehung, Bd. 2, S. 503 ff., Frankfurt 1977
- HORNSTEIN, W., Jugend als Problem, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5/1979, S. 671 ff.
- HOTTELET, H. u. a., Offensive Jugendhilfe, Stuttgart 1978
- JORDAN, E. (Hg.), Jugendhilfe. Beiträge und Materialien zur Reform des Jugendhilferechts, Weinheim 1975
- JUGENDBERICHT der Bundesregierung, Bonn 1965
- JUGENDHILFE UND BILDUNGSPOLITIK. Bericht vom 2. Deutschen Jugendhilfetag in Köln, München 1966
- KEIL, A., Jugendpolitik und Bundesjugendplan, München 1969
- KENTLER, H., Jugendarbeit in der Industriewelt, München 2. Aufl. 1962
- KENTLER, H. u. a., Jugend im Urlaub, 2 Bde., Weinheim 1970

- KERBS, D., Zur Geschichte und Gestalt der deutschen Jungenschaften, in: Neue Sammlung H. 2/1966
- KINDT, W. (Hg.), Der Meißnertag 1963, Düsseldorf/Köln 1964
- KINSTLE, Th. u. a., Jugendarbeit auf dem Lande, Weinheim 1978
- KLAFKI, W., Außerschulische Jugendarbeit und Schule, in: Pädagogische Rundschau, H. 11/1974, S. 867 ff.
- KNIRCK, E., Die junge Gesellschaft, Düsseldorf 1957
- KOLLAN, H., Bedürfnisorientierte Jugendarbeit, Frankfurt 1980
- KRAFFELD, F. J., Außerschulische politische Bildung mit Hauptschülern in Jugendbildungsstätten, Diss. Düsseldorf 1977
- KRAPPMANN, L., Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart, 4. Aufl. 1975
- KRAUSSLACH, J. u.a., Aggressive Jugendliche. Jugendarbeit zwischen Kneipe und Knast, München 1976
- KRAUSSLACH, J. u. a., Emotionaler Arbeitsunfall. Wenn Mitarbeiter und Jugendliche sich lieben, in: deutsche jugend, H. 2/1980, S. 61 ff.
- KREUTZ, H., Soziologie der Jugend, München 1974
- KRIPP, S., Abschied von morgen. Aus dem Leben in einem Jugendzentrum, Düsseldorf 1973
- KUPFFER, H., Jugend und Herrschaft. Eine Analyse der pädagogischen Entfremdung, Heidelberg 1974
- LAUFF, W./HOMFELDT, H. G., Erziehungsfeld Ferienlager, München 1979
- LEMAYR, Chr., Soziale Dienste im Jugendalter, Weinheim 1967
- LESSING, H., Für "Offene Jugendarbeit", in: deutsche jugend, H. 7/1976, S. 303 ff.
- LESSING, H./LIEBEL, M., Jugend in der Klassengesellschaft. Marxistische Jugendforschung und antikapitalistische Jugendarbeit, München 1974
- LIEBEL, M., Produktivkraft Jugend. Aktuelle und historische Aspekte der Arbeiterjugendfrage im Kapitalismus, Frankfurt 1976
- LIEBEL, M., Solidarität als pädagogisches Problem offener Jugendarbeit, in: deutsche jugend, H. 1/1978, S. 22 ff. n.n
- LUEDTKE, H., Jugendliche in organisierter Freizeit, Weinheim 1972
- LUEDTKE, H./GRAUER, G., Jugend—Freizeit—"Offene Tür", Weinheim 1973
- LÜERS, U., Konfliktbereiche progressiver Jugendarbeit, in: deutsche jugend, H. 2/1970
- LÜERS, U. u. a., Selbsterfahrung und Klassenlage, München 1971
- LÜERS, U., Neutraler Staat und freie Träger. Wider die falschen Alternativen in der Jugendbildungspolitik, in: deutsche jugend, H. 6/1973, S. 265ff.
- LÜERS, U., Zur Standortbestimmung außerschulischer Jugendbildung—im Blick auf die neuen Jugendbildungsgesetze, in: deutsche jugend, H. 6/1975, S. 265 ff.
- LÜERS, U., Jugendarbeit im Zugriff von Verwaltung und Politik, Frankfurt 1979
- MEHNERT, K., Jugend im Zeitbruch, Reinbek 1978
- MOLLENHAUER, K., Einführung in die Sozialpädagogik, Weinheim 1964
- MOLLENHAUER, K., Jugendhilfe. Soziologische Materialien, Heidelberg 1967
- MOLLENHAUER, K. u. a., Evangelische Jugendarbeit in Deutschland, München 1969

- MOLLENHAUER, K., Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972
- MÜLLER, J., Zur Problematik der außerschulischen Bildung, in: deutsche jugend, H. 9/1974, S. 416 ff.
- MÜLLER, W., Jugendpflege als Freizeiterziehung, Weinheim 1965
- MÜLLER, W. Jugend. Soziologische Materialien, Heidelberg 1967
- MÜLLER, W./MAASCH, H., Gruppen in Bewegung, München 1962
- MÜLLER, W./NIMMERMANN, P., In Jugendclubs und Tanzlokalen, München 1968
- MÜLLER, W. u.a., Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie, München 1964
- MUTZ, R., Jugendfreizeitstätten und ihre Besucher, in: deutsche jugend, H. 6/1977, S. 265 ff.
- NACHBAUER, K., Über den pädagogischen Gehalt der Jugendwohlfahrtspflege, Freiburg 1959
- NEIDHARDT, F., Die junge Generation, Opladen 1967
- NEIDHARDT, F. u. a., Jugend im Spektrum der Wissenschaften, München 1970
- NILLES, B., Jugendpolitik in der BRD, Opladen 1978
- OPASCHOWSKI, H. W., Jugendauslandsreisen. Geschichtliche, soziale und pädagogische Aspekte, Neuwied 1970
- OTT, H., Handbuch der internationalen Jugendarbeit, Köln 1968
- PETERSEN, J. A., Jugendfürsorge, Berlin 1915
- POTT, P., Progressive, emanzipatorische und antikapitalistische Jugendarbeit, in: deutsche jugend, H. 12/1971, S. 555 ff.
- POTT, P., Jugendarbeit muß daher auch schön sein! in: deutsche jugend, H. 2/1975, S. 59 ff.
- RAAPKE, H. D., Das Problem des freien Raumes im Jugendleben, Weinheim 1958
- RICHTER, G./MÜNCH, H., Kurzschule und Charakterbildung, München 1960
- RÖSSNER, L., Jugend in der Offenen Tür, München 1962
- RÖSSNER, L., Jugend im Erziehungsbereich des Tanzes, Stuttgart 1965
- RÖSSNER, L., Offene Jugendbildung, München 1967
- RÜDIGER, H., Pädagogik der Jugendbildungs- und Freizeitstätten, Hamburg 1965
- RÜDIGER, H., Angebotener Freizeitraum. Systematische Beobachtungen zum Verhältnis von Freizeitraum und jugendlicher Besucherschaft der Freizeitstätte einer süddeutschen Mittelstadt, München (Deutsches Jugendinstitut) 1970
- SAUER, W. (Hg.) Rückblicke und Ausblicke. Die Deutsche Jugendbewegung im Urteil nach 1945, Heidenheim 1978
- SCHEFOLD, W., Jugendarbeit im Jugendhilferecht, in: Deutsches Jugendinstitut (Hg.), Zur Reform der Jugendhilfe, München 1973
- SCHEFOLD, W., Die Rolle der Jugendverbände in der Gesellschaft, München 1972
- SCHEFOLD, W., Zur Situation der Jugendverbände, in: L. Böhnisch (Hg.) 1973
- SCHEFOLD, W., Über die Schwierigkeit, jugendpolitische Programme zu entwerfen, in: Arbeitsgruppe Jugendpolitik (Hg.), Materialien zur Jugendpolitik, München 1980
- SCHELSKY, H., Die skeptische Generation, Düsseldorf 1957

- SCHEPP, H. H., Jugendhöfe. Soziologische Analyse einer neuen pädagogischen Institution, in: Soziale Welt, H. 1/1961, S. 62 ff.
- SCHEPP, H. H., Offene Jugendarbeit, Weinheim 1963
- SCHEPP, H. H., Jugendarbeit in der egalitären Gesellschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5/1964, S. 409 ff.
- SCHRÖDER, E., Außerschulische Jugendbildung, München 1977
- SCHRÖDER, W., Über die Bedeutung öffentlicher Mittel für die Tätigkeit von Jugendorganisationen, Diss. Hamburg 1960
- SCHURIAN, W., Jugendfeindlichkeit. Jugend als diskriminierte Minderheit, Weinheim 1976
- SCHWARZ, K., Wagnis und Abenteuer als erzieherische Mittel in den Kurzschulen, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5/1967, S. 421 ff.
- SEIDELMANN, K., Gruppe, soziale Grundform der Jugend, Hannover 1971
- SEIDELMANN, K., Die Pfadfinder in der deutschen Jugendgeschichte, Teil 1: Darstellung, Hannover 1977
- SEYDEL, O., Kirchliche Jugendarbeit, Stuttgart 1974
- SIELERT, U., Emanzipatorische Jugendarbeit, Rheinstetten 1976
- SIELERT, U., Die Mitarbeiter in den Jugendverbänden, München 1978
- SPECHT, W., Jugendkriminalität und mobile Jugendarbeit, Neuwied 1979
- STETTNER, H., Jugendpflege in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1966
- SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hg.), Ziele und Aufgaben der kirchlichen Jugendarbeit. Beschluß, in: Katechetische Blätter Kirchliche Jugendarbeit, H. 7/1975, S. 418 ff.
- TORGES, F. K., Der Jugendclub als Ort und Methode politischer Bildung, Neuwied 1973
- ULICH, D., Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens, Weinheim 1976
- VORSTAND DES HESSISCHEN JUGENDRINGS (Hg.), Jugendhof Dörnberg. Politische Bildungsarbeit im Schatten des Skandals, o. O. o. J. (1969)
- VEELKEN, L., Einführung in die Identitätstherapie, Stuttgart 1978
- VERBÄNDE UND INSTITUTIONEN DER JUGENDARBEIT, hrsg. vom IJAB, München 1980
- WEISSER, E. (Hg.), Freiheit und Bindung. Beiträge zur Situation der evangelischen Jugendarbeit in Deutschland, München 1963
- WENDLAND, H., Verkauft und Verraten: das Bedürfnis, sich wohl zu fühlen, in: deutsche jugend, H. 3/1975, S. 124 ff.
- WESTPHAL, H., Probleme der Zusammenarbeit demokratischer Jugendverbände in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, in: Wisser, (Hg.), Politik als Gedanke und Tat, Mainz 1967
- WESTPHAL, H./FRIESICKE, K., Handbuch der Jugendarbeit und der Jugendpresse, München 1967
- WIETHOLD, F./TODTENBERG, O. (Hg.), Gewerkschaftliche Jugendbildung. Rahmenkonzeption, Frankfurt 1973
- WURZBACHER, G., Gruppe-Führung-Gesellschaft. Begriffskritik und Strukturanalysen am Beispiel der Christlichen Pfadfinderschaft Deutschlands, München 1961
- WURZBACHER, G., Gesellungsformen der Jugend, München 1965
- ZILIEN, E., Jugendarbeit, Düsseldorf 1970