

Informelle Bildungsprozesse Dargestellt am Beispiel von Selbstinszenierungen Jugendlicher

Bernd Wagner

Zusammenfassung

Der Artikel arbeitet die Bedeutung von informellen Bildungsprozessen in der Schulsozialarbeit heraus. Ausgehend vom Umgang mit Anerkennung und Forderungen nach Anerkennung (Honneth 1992) werden Bildungskonzepte vorgestellt, die informelle Lernmomente berücksichtigen. Der Autor nimmt Forschungen zu Selbstinszenierungen Jugendlicher zum Anlass, um die in Jugendkulturen produzierten biographischen Bedeutungen als informelle Bildungsprozesse zu betrachten. Gerade die Schulsozialarbeit hat die Möglichkeit, den von Nohl (2006) und Stojanov (2006) skizzierten spontanen Bildungskonzepten Raum zu geben.

Abstract

This article considers the importance of informal education for social work issues in schools. The author is discussing appreciation and demands of appreciation (Struggle for Recognition, Honneth 1992) and its relevance for informal education. Field examples of juvenile cultural performances with their biographical meanings are examined and related to informal learning. Social Work in schools has the opportunity to deploy these spontaneous informal education processes which have already been sketched by Nohl (2006) and Stojanov (2006).

Schlüsselwörter

Bildung – Soziale Arbeit – Jugendlicher – Selbstbeurteilung – Schulsozialarbeit – Konzeption – Selbstinszenierung

Einleitung

Soziale Arbeit verfügt insbesondere im Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit über Potenziale, informelle Bildungsprozesse für berufliche Qualifizierungen im Übergang von der Schule in den Beruf zu nutzen. In diesem Artikel möchte ich die Relevanz informeller Bildung für die Soziale Arbeit aufzeigen und zunächst den Umgang mit Anerkennungsforderungen als einer bildungstheoretischen Voraussetzung vorstellen. In sozialpädagogischen Lernumfeldern ist es wichtig, eine Ansprache zu finden, die aus anerkennender persönlicher Wertschätzung und Unterstützungsleistungen bei der Formulierung von Anerkennungsforderungen besteht. Ein an Teilhabe und Partizipation orientierter Arbeitsstil schafft Grundlagen für Bildungsprozesse. Darauf aufbauend werde ich, gewissermaßen in Form eines Fallbeispiels, infor-

melle Bildungsprozesse am Beispiel von Selbstinszenierungen Jugendlicher betrachten. Jugendkulturelle Inszenierungen werden zwar gemeinhin als Risiko für den Schulerfolg betrachtet, bergen jedoch informelle Bildungsmöglichkeiten.

Der Umgang mit Anerkennung als Kernkompetenz in der Sozialen Arbeit

Anerkennung wird gewöhnlich mit positiver Bestätigung, Lob und ressourcenorientierter Verstärkung verbunden und als ein tolerantes Umgehen verstanden. Ein pädagogisch verstandener Anerkennungsbegriff geht über diese Formen reiner *Beachtung* hinaus. Axel Honneth (1992) hat auf den Zusammenhang zwischen der Selbstwahrnehmung eines Menschen und der Achtung durch andere hingewiesen. Menschen sind nach Honneth an wechselseitige Anerkennungsakte gebunden, die durch Einzelne oder soziale Gruppen erfahrbar gemacht werden können. Honneth versteht unter Anerkennung Qualitäten der emotionalen Zuwendung, kognitiven Achtung und sozialen Wertschätzung. Anerkennungsakte sind an die Lebenswelt gebundene, elementare Bestätigungsformen, die Autonomie ermöglichen und Zugangsgerechtigkeit (Böhnisch u.a. 2005) einfordern. Diese Qualitäten beinhalten das Aufzeigen von Zukunftsperspektiven und die Möglichkeit, einen gesellschaftlich anerkannten Status einzunehmen. Erst Partizipationsmöglichkeiten schaffen Voraussetzungen für Bildungsprozesse und eine individuelle Gestaltungskompetenz (Michelsen 2009). Konkrete Lebensperspektiven sind notwendig, um daran mitwirken zu können, Eigeninitiative und Kooperationsmöglichkeiten zu entwickeln.

Unter Anerkennung verstehe ich personenbezogene Akte und Gesten der sozialen Wertschätzung. Diese Wertschätzung beinhaltet eine Perspektive auf einen anerkannten gesellschaftlichen Status. Annedore Prengel (1993) spricht von einer Pädagogik der Anerkennung. Diese bezieht die Selbstachtung der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie einen aufmerksamen Umgang mit Heterogenität ein. Anerkennung ist eine pädagogische Haltung in Berufsfeldern Sozialer Arbeit, die für Klientinnen beziehungsweise Klienten und Sozialpädagogen beziehungsweise Sozialpädagoginnen von Bedeutung ist. Bleibt Personen die Anerkennung als vollwertige Mitglieder der Gemeinschaft versagt, erleben sie – so Axel Honneth – eine strukturelle Form der Erniedrigung, die sie in ihrer Selbstachtung verletzt. Formen der Missachtung schränken die Autonomie von Interaktionspartnern und -partnerinnen ein und verschärfen soziale Konflikte: „Das Besondere an solchen Formen der Missach-

tung, wie sie in der Entrechtung oder dem sozialen Ausschluss vorliegen, stellt daher nicht die gewalttätige Einschränkung der persönlichen Autonomie allein dar, sondern deren Verknüpfung mit dem Gefühl, nicht den Status eines vollwertigen und moralisch gleichberechtigten Interaktionspartners zu besitzen“ (*Honneth* 1992, S. 216).

Honneth (1992) argumentiert, dass ein längerfristiges Versagen von Anerkennung, das sich zum Beispiel in Ausgrenzung von sozial benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen am Arbeitsmarkt ausdrückt, direkte negative Folgen für die gesamtgesellschaftliche Stabilität und den sozialen Frieden hat. So interpretiert *Honneth* beispielsweise die Jugendkrawalle in Frankreich im Winter 2005/2006 als Reaktion auf berufliche Perspektivlosigkeit. Nach *Honneth* werden soziale Auseinandersetzungen durch systematische und strukturelle bedingte Missachtungserfahrungen hervorgerufen. Personen, deren Würde gekränkt und verletzt worden ist, werden in einen „Kampf um Anerkennung“ (*ebd.*) verwickelt. Missachtungserfahrungen setzen Energien frei und Anerkennung wird, so der zentrale Punkt von *Honneths* Konzeption, eingefordert. Diese Anerkennungsforderungen sind berechtigt und müssen nicht zwangsläufig gesellschaftlich destabilisierend wirken. Der Wunsch nach Anerkennung stärkt die Motivation von Klientinnen und Klienten der Sozialen Arbeit, sich einzubringen und einen eigenständigen sozialen Status einzunehmen. Anerkennungsforderungen, die aus Missachtungserfahrungen resultieren, können in Tätigkeitsfeldern der Sozialen Arbeit aufgegriffen und genutzt werden.

Anerkennungsformen gehen über persönliche Bestätigungen, Ermutigungen und Lob hinaus. Ein nur auf positive Verstärkung ausgelegter Anerkennungsbegriff schafft Abhängigkeiten und beeinträchtigt persönliche Autonomie. Klientinnen und Klienten wehren sich gegen diese Form der Entmündigung und Soziale Arbeit, die nur Beachtung schenkt, muss von ihnen als Zumutung empfunden werden. Anerkennungsforderungen nach gesellschaftlicher Teilhabe sind berechtigt und Sozialpädagoginnen beziehungsweise Sozialpädagogen können sich diesen Anforderungen stellen und sie konzeptionell berücksichtigen. Die Soziale Arbeit vertritt Forderungen nach Anerkennung ihrer Adressatinnen und Adressaten gegenüber den Verantwortlichen der Sozialpolitik. Emanzipierende Anerkennungsformen ermutigen die Betroffenen und fordern sie auf, Teilhabemöglichkeiten wahrzunehmen. Der für die allgemeine und interkulturelle Pädagogik zentrale Begriff der Anerkennung ist von *Honneth* (1992),

DZI-Kolumne Lichterglanz

Weihnachten ist nicht nur das Fest der Liebe, sondern auch das der Lichter. Vielleicht ein gutes Bild, um noch einmal auf die im Sommer dieses Jahres gegründete *Initiative Transparente Zivilgesellschaft* (ITZ) empfehlend hinzuweisen. Sie hat es sich zum Ziel gesetzt, vor allem gemeinnützige Organisationen jeder Größe zu ermutigen, zehn Grundinformationen leicht zugänglich ins Internet zu stellen oder Interessenten zuzusenden, falls noch keine Website existiert. Dazu gehören zum Beispiel die Adresse, die Namen der Vorstandsmitglieder sowie Zahlen zur Mittelherkunft und zur Mittelverwendung. Inhaltlich geprüft werden die Angaben nicht – es geht um eine niedrigschwellige Basistransparenz.

Das DZI gehört neben mehreren Dachverbänden des Dritten Sektors zum Trägerkreis der *Initiative Transparente Zivilgesellschaft*. Die Federführung liegt bei *Transparency Deutschland*. Nach sechs Monaten haben sich etwa hundert Organisationen der Initiative angeschlossen und die zehn Informationen mit dem Emblem der ITZ verlinkt. Das ist ein guter Anfang, aber mehr noch nicht. Deshalb auch an dieser Stelle die Ermutigung: Schauen Sie nach unter www.transparente-zivilgesellschaft.de und sehen sich an, wie die Initiative funktioniert, wer schon dabei ist (das DZI natürlich auch) und wie leicht es ist, selbst auch in diesen Kreis einzutreten.

Eine frohe, friedvolle Advents- und Weihnachtszeit wünscht Ihnen

Burkhard Wilke
wilke@dzi.de

Auernheimer (2003), Mecheril (2004) und Stojanov (2006) ausführlich bearbeitet worden. Anerkennung ist der zentrale und konzeptionelle Ausgangspunkt für pädagogische Theorieentwicklungen.

Um die Bedeutung des Begriffs für die Allgemeine Pädagogik weiter zu erläutern, möchte ich kurz zu den Begriffen Erziehung, Bildung und Lernen Stellung nehmen. Erziehung ist meines Erachtens intersubjektiv, also an Austausch und soziale Kontexte gebunden. Erzieherisches Handeln gibt Impulse zur Mündigkeit und Selbstbestimmung, die in einem sozialen Umfeld Orientierung bieten. Bildung lässt sich umschreiben als reflektiertes Verhältnis zu sich, zu anderen und der Welt. Bildung kennzeichnet dynamische Prozesse der individuellen Auseinandersetzung und Verarbeitung. Auch ein Moment der Transformation (Peukert 2003) zu einem neuen Selbst- und Wirklichkeitsverständnis ist von bildungstheoretischer Bedeutung. Im Verhältnis zur Welt geht es in Bildungsprozessen um Lebensbewältigung und problemlösende, verantwortliche Handlungsstrategien (de Haan 2008). Neben konstruktivistisch-kognitiven Ansätzen für Bildungstheorien sind auch emotionale und narrativ-biographische Ansätze berücksichtigenswert. Lernen besteht demgegenüber aus Momenten der Wahrnehmung und Formen der Aneignung von Lebenswelt und Wissensbereichen, ist somit eine Voraussetzung für Erziehungs- und Bildungsprozesse. Diese theoretischen Abgrenzungen sind hilfreich, um Anerkennung im Kontext von Bildungskonzepten zu verstehen.

Neuere empirische Studien zur Resilienzforschung weisen nach, dass Bildungserfolge bei widrigen Ausgangsbedingungen mit anerkennender Wertschätzung verknüpft sind. An diesem Schlüsselmoment, der Verbindung von personenbezogener Wertschätzung mit gesellschaftlichem Statusangebot, setzt die Soziale Arbeit ein. Sie ermöglicht Klientinnen und Klienten, Anerkennung zu erfahren und Anerkennungsansprüche zu artikulieren. Besonders die Formulierung von individuellen Anliegen führt zu wichtigen Bildungsprozessen (Stojanov 2006). Am Beispiel der Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund möchte ich dies verdeutlichen. Bildungskonzepte, die an einseitiger Assimilation oder der Aufrechterhaltung der kulturellen Identitäten orientiert sind, haben wenig Aussicht auf Erfolg. Themen von Bildungsprozessen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund können Übersetzungsleistungen zwischen ihren biographisch verwurzelten Selbst- und Wirklichkeitsbildern einerseits und der Lebenswelt andererseits sein. Fragen von Anerkennung spielen bei diesen

Übersetzungsleistungen eine zentrale Rolle, sie bilden die Grundlagen für individuelle Autonomie und soziale Partizipationsmöglichkeiten (ebd.). Der Umgang mit berechtigten Anerkennungsforderungen ist eine Kernkompetenz (Hafeneger u.a. 2002), die insbesondere in der Sozialen Arbeit Berücksichtigung finden kann. Anerkennung und Anerkennungsforderungen als Grundkonzeptionen für Bildungsprozesse und Erziehungssituationen fordern über die persönliche Wertschätzung hinausgehende Teilhabeangebote. Respekt und Statusangebote können zu einer verstärkten Gestaltungskompetenz von Klienten und Klientinnen führen. Dies möchte ich am Beispiel jugendkultureller Selbstinszenierungen in der Schulsozialarbeit verdeutlichen.

Selbstinszenierungen im jugendkulturellen Bildungsraum

Soziale Arbeit leistet einen Beitrag zur „Selbstbildung in der Auseinandersetzung mit der Welt“ (Böhnisch u.a. 2005). Dieser Beitrag ist der schulischen Bildung nicht nachgeordnet. Vielmehr bietet er einen eigenständigen Lebensweltzugang, der insbesondere informelle Bildungsprozesse berücksichtigt, in denen Formen der Lebensbewältigung im Vordergrund stehen. Soziale Arbeit hat umfangreiche Methoden entwickelt, um soziales Lernen, Ressourcenarbeit und Hilfen zur Lebensbewältigung zu fördern. In ihren Tätigkeitsfeldern kann die Soziale Arbeit Raum für informelle Bildungsprozesse schaffen, was ich am Beispiel von Selbstinszenierungen Jugendlicher diskutieren möchte. Unter Selbstinszenierung verstehe ich eine individuelle oder kollektive Handlungspraxis, mit der sich Jugendliche soziale Realität aneignen. Selbstinszenierungen sind Erprobungen von Handlungsfähigkeit in wechselnden Kontexten, wie zum Beispiel dem Übergang von der Schule in den Beruf. Selbstinszenierungen Jugendlicher verfügen über eine hohe biographische Relevanz, die informelle Bildungsprozesse anregt (Stauber 2004). Sie führen zur Ausbildung von jugendkulturellen Stilen, die im Kontext des informellen Lernens fruchtbar sind, weil hochgradig spezialisiertes Wissen entwickelt und vermittelt wird (Pfaff 2008). Neuere Untersuchungen zeigen, dass die Bedeutung von formalem Unterricht überschätzt und die Bedeutung informellen Lernens unterschätzt wird. Informelles Lernen ist zumeist ungeplant, beiläufig, implizit und situativ, das heißt ein (freiwilliges) Selbstlernen, die sogenannte informal education, in unmittelbaren Lebenszusammenhängen innerhalb wie außerhalb formaler Institutionen (Rauschenbach u.a. 2004). Dewey (1997) bildet die Grundlage formal organisierter Lernprozesse. Erst vielfältige informelle Lernmomente, so

Dewey, führen zu einer Komplexität, die formale Bildung erfordert. Informelles Lernen findet im Alltag statt, ist interdisziplinär, selbstgesteuert und erfahrungs- beziehungsweise anwendungsorientiert.

Lernen ermöglicht, neu gewonnene Erfahrungen und Einsichten zu integrieren, ist jedoch nicht mit Bildung gleichzusetzen. Bildung ist ein lebensbegleitender Entwicklungsprozess, der die Formung, Entwicklung und Reifung der Persönlichkeit in den Vordergrund stellt (Klafki 1964) und dessen Ziele Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit sind. Diese können nicht nur auf kognitiver Ebene erreicht werden, sondern sprechen auch emotionale, soziale und ästhetische Fähigkeitsdimensionen des Menschen an. Im Rahmen der Nachhaltigkeitswissenschaften werden Bildungsprozesse hervorgehoben, in denen Partizipation, Vernetzung (Retinität) und Verantwortung für zukünftige Generationen berücksichtigt werden. Fragen informellen Lernens sind im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung diskutiert worden. Informelle Lernprozesse stärken Bildungskonzepte, die auf Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit (Hauff 1997) zielen.

Overwien (2009) betont, dass selbstständiges Einüben von Fähigkeiten im Rahmen informeller Lernprozesse Gewohnheiten und Routinen aufbricht. Die Bildungsdekade der Vereinten Nationen hat sich bis 2014 zum Ziel gesetzt, Initiativen und Projekte zu fördern, die zu nachhaltigem Denken und Handeln anregen. Im Rahmen dieser Bemühungen sind Konzepte der Bildung für nachhaltige Entwicklung mit informeller Umweltbildung verbunden worden. Initiativen und Projekte, wie die Agenda-21-Arbeitskreise oder Kampagnen der Umweltschutzverbände, fordern Spontaneität und Handlungsbereitschaft, eröffnen somit Lernumgebungen für informelle Bildungsprozesse. In den Praxisfeldern entstehen Situationen, in denen öffentlichkeitswirksam und unkonventionell agiert werden muss. Sie lassen

Sachzwänge entstehen, die keine linearen Lösungen, sondern Improvisation erfordern, was informelle Lernmomente begünstigt. Initiativen und Projekte stellen gestaltete Lernumgebungen zur Verfügung, die kommunikativ sind, die Sinne ansprechen und Möglichkeiten zur Selbsterprobung bieten. Diese Lernumgebungen können Jugendlichen Chancen eröffnen, sich als unabhängigere Akteure zu erleben. Langfristige Lerneffekte sind möglich, da informelles Lernen häufig berufsbezogen und auf das Selbstwertgefühl der Lernenden bezogen ist (Overwien 2005). In der Umweltbildung ist zudem ein regionaler Bezug gegeben, der die von den Nachhaltigkeitswissenschaften betonte Partizipation in Bildungsprozessen unmittelbar erlebbar macht.

Dies ist auch für die gemeinwesenorientierte Soziale Arbeit wichtig. Besonders im Bereich der Jugendhilfe nimmt die regionale Anbindung an Bedeutung zu (Kolhoff 2006). Im sozialräumlich aufgegliederten, sozialpädagogischen Handlungsfeld der Jugendarbeit wird informelles Lernen als Basis für Bildungsprozesse angesehen, welche in diesem Sektor grundsätzlich durch Freiwilligkeit, Offenheit und Selbsttätigkeit charakterisiert werden. Informelles Lernen zielt auf die freie und selbstbestimmte Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit. Informelles Lernen in Peergroups trägt zu Formen der Selbstorganisation und Persönlichkeitsentfaltung bei. In der sozialpädagogischen Jugendarbeit können informelle Lernprozesse gefördert werden, indem Freiräume von Interpretationen Erwachsener ermöglicht werden (Böhnisch 1997). Jugendkulturelle Selbstinszenierungen, die beispielsweise im Bereich von ländlichen Jugendmusikszenen (Techno) untersucht wurden, gehören zu den biographisch wichtigen Lernerfahrungen, weil sie helfen, Übergänge ins Erwachsenenleben zu gestalten. „In diesen performativen Aneignungsformen nutzen junge Frauen und Männer die sich hierbei eröffnenden Gestaltungsspielräume (Joas 2001), zum Beispiel



die eigenwillige Interpretation von Geschlechterrollen und beruflichen Übergängen. Es ist genau das in dieser Handlungsform liegende Gestaltungspotential, das die jugendkulturellen Selbstinszenierungen als Forschungsfeld für eine an sozialen und biographischen Transformationsprozessen interessierte Forschung so attraktiv macht“ (Stauber 2007, S. 229).

Selbstinszenierungen in Peergroups sind Handlungsformen, die an Selbstwirksamkeit (Bandura 1997) und selbstbestimmte Lebensplanungen anschließen sowie ein hohes Orientierungspotenzial aufzeigen. Im Rahmen dieser Selbstinszenierungen werden Gruppenzugehörigkeiten von Jugendlichen über körperbezogene Ausdrucksmöglichkeiten und Bestätigungsformen geschaffen. In der untersuchten Technoszene wird zum Beispiel intensives körperliches Ausagieren mit kleidungsspezifischen Codes verbunden, größere Treffen finden mitunter in abgelegenen, angeeigneten Räumen statt. Jugendliche erproben ihre Handlungsfähigkeiten in Selbstdarstellungen, die Bewegungs-, Körper-, Kleidungs- und Sprachspiele beinhalten. Sie bilden Begrüßungs-, Beschimpfungs- oder Berührungsrituale aus und eignen sich performativ soziale Realität an. Im Übergang von der Schule in den Beruf entstehen Netzwerke und selbstorganisierte biographische Bildungsanlässe, in denen Grenzen und Widerstände (Marotzki 1990) erfahren werden. Grenzüberschreitungen und die kreative Erprobung von neuen Grenzziehungen sind Hauptthemen der Ritualforschung. Die pädagogische Ritualforschung beschäftigt sich mit Grundanliegen der Sozialen Arbeit – es geht um performative Gruppenbildungs- und Aus Handlungsprozesse sowie die Frage nach sozialer Kohäsion.

Statusübergänge – beispielsweise von der Schule in den Beruf – können im Rahmen ritueller Inszenierungen gestaltet und abgeschlossen werden. Da in Ritualen komplexe, mehrdeutige Inszenierungen (Audehm u.a. 2001) aufgeführt werden, sind sie geeignet, ambivalente Erfahrungen auszudrücken und zu bearbeiten. Inwieweit rituelle Inszenierungen vermittelnd zwischen formalen und informellen Settings wirken können, bleibt zu untersuchen. Die Selbstinszenierungen in Jugendkulturen eröffnen einen Bildungsraum, der einen subjektbezogenen, auf Entwicklung abzielenden selbstorganisierten Kontext berücksichtigt. Jugendliche schaffen in den performativen Selbstinszenierungen auf der Körper- und Bewegungsebene Qualitäten der Zugehörigkeit, Anerkennung und Selbstbestätigung. Die Selbstinszenierungen Jugendlicher erleichtern Übergänge, schaffen Partizipationsmöglichkeiten und unterstüt-

zende Gruppennetzwerke. Spontane, informelle Lernanlässe und biographierelevante Bildungsprozesse werden möglich. Der informelle Bildungsraum Selbstinszenierungen Jugendlicher weist darauf hin, wie Motivation und biographische Bedeutungen in Jugendgruppen hergestellt werden. Soziale Arbeit kann diese Bildungsanlässe in der pädagogischen Praxis berücksichtigen und interdisziplinäre Forschung zur biographischen Bedeutung jugendkultureller Selbstinszenierungen initiieren.

Hier kann die umfangreiche pädagogische Biographieforschung Hilfestellungen geben. Forschungsgegenstand der Qualitativen Biographieforschung ist die Lebensgeschichte mit ihren gefährdeten Übergängen, Brüchen und Statuswechseln im Konfliktfeld zwischen institutioneller Steuerung und individueller Handlungsstrategie. Ein wesentliches Erkenntnisinteresse ist die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen (Bude 1984), die als individuelle Problemlösungsstrategien vor dem Hintergrund biographischer Erfahrungen interpretiert werden. Studien zeigen auf, dass Selbstinszenierungen Jugendlicher mit einer hohen biographischen Reflexivität verbunden sind (Stauber 2007). Jugendliche eignen sich jugendkulturelle Erfahrungen reflexiv an, vergegenwärtigen sich deren Bedeutung für die eigene Lebensgeschichte und erleben somit lebensgeschichtlich relevante Bildungsprozesse. Diese Bildungsprozesse funktionieren nicht als Kitt für brüchig gewordene Biographien, sondern schaffen biographische Wendepunkte und leiten Transformationsprozesse ein.

Wie können informelle Bildungsprozesse im Alltag der Sozialen Arbeit beachtet werden, wenn sie sich einer Planung entziehen und stattdessen spontan und situativ auftreten? Soziale Arbeit hat die Möglichkeit, Lernen nicht nur als zielgerichtete, angeleitete Aktion zu verstehen. Eine professionelle Sensibilität, die es Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen erlaubt, Momente informellen Lernens zu erkennen und von anderen Alltagssituationen abzugrenzen, ist hilfreich. Eine solche Herangehensweise kann spontanen Formen informellen Lernens Raum geben und zu eigenverantwortlichen Problemlösungen anregen. Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen ermöglichen informelle Lernprozesse auch mithilfe passiver Qualitäten, die sich darin ausdrücken, Impulse von Jugendlichen wahrzunehmen, nicht unaufgefordert einzugreifen und sensibel zuzuhören. Darüber hinaus können Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen Anregungen für biographische Reflexionen geben und Bildungsprozesse unterstützen.

Ich sehe zudem in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit die Möglichkeit, ein Zusammenspiel zwischen informellem Lernen und Lernorten in Institutionen herzustellen. Soziale Arbeit kann zum Beispiel im Tätigkeitsfeld Schulsozialarbeit Zwischenräume bereitstellen, die zwischen Gemeinwesen und Institutionen vermitteln und Jugendliche beim Übergang in das Erwerbsleben unterstützen. Soziale Arbeit berücksichtigt hierdurch Anerkennungsforderungen, die auf gesellschaftliche Teilhabe zielen. Auch kann Soziale Arbeit im Bereich der beruflichen Qualifizierungen zur Verknüpfung formaler und informeller Lernfelder beitragen, ein Anliegen, das wiederholt in bildungspolitischen Veröffentlichungen, wie zum Beispiel dem 12. Kinder- und Jugendbericht, gefordert wird.

Gerade die Soziale Arbeit ermöglicht Jugendlichen Freiräume, die informellen Bildungsprozessen Raum geben und Anerkennungsformen im Rahmen von Selbstinszenierungen Jugendlicher fördern. Selbstinszenierungen an sich müssen nicht bildungsrelevant sein, erst der reflexive Bezug auf soziale und biographische Bedeutungen (Nohl 2006) eröffnet einen persönlichkeitsbezogenen jugendkulturellen Bildungsraum. Die Soziale Arbeit hat die Möglichkeit, Jugendliche über einen längeren Zeitraum zu begleiten, informelle Bildungsprozesse wertzuschätzen und diese langfristig qualitativ zu erforschen.

Literatur

Audehm, K. u.a.: Das Soziale als Ritual: Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen 2001

Auernheimer, G.: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Hamburg 2003

Bandura, A.: Self Efficacy. The Exercise of Control. New York 1997

Böhnisch, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim 1997

Böhnisch, L.; Schröer, W.; Thiersch, H.: Sozialpädagogisches Denken. Wege zur Neubestimmung. Weinheim 2005

Bude, H.: Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen – eine Antwort auf die Frage, was die Biographieforschung bringt. In: Kohli, M.; Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart 1984, S. 7-28

de Haan, G.: Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I.; de Haan, G. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden 2008, S. 23-44

Dewey, J.: Democracy and Education. New York 1997

Hafenecker, B.; Henkenborg, P.; Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Schwalbach/Taunus 2002

Hauff, V. (Hrsg.): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven 1997

Honneth, A.: Kampf um Anerkennung. Frankfurt am Main 1992

Joas, H.: Die Kreativität des Handelns. Frankfurt am Main 2001

Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1964

Kolhoff, L.; Wendt, P.; Bothe, I. (Hrsg.): Regionale Jugendarbeit. Wege in die Zukunft. Wiesbaden 2006

Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990

Mecheril, P.: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim 2004

Michelsen, G.: Kompetenzen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Overwien, B.; Rathenow, H.-F. (Hrsg.): Globalisierung und politische Bildung. Opladen 2009, S. 75-86

Nohl, A.: Bildung und Spontaneität. Opladen 2006

Overwien, B.: Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/2005, S. 339-355

Overwien, B.: Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In: Brodowski, M. u.a. (Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen 2009, S. 23-34

Peukert, H.: Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung. In: Ahrens, E. u.a. (Hrsg.): Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung. Luzern 2003, S. 9-30

Pfaff, N.: Jugendkulturen als Kontexte informellen Lernens – Nur ein Risiko für die Schulkarriere? In: Zeitschrift für Pädagogik 1/2008, S. 34-48

Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993

Rauschenbach, T. u.a.: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Berlin 2004

Stauber, B.: Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale. Opladen 2004

Stauber, B.: Selbstinszenierungen junger Frauen und Männer in riskanter gewordenen Übergängen. Zur Bildungsrelevanz einer jugendlichen Handlungsform. In: Kahlert, H.; Mansel, J. (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Weinheim 2007

Stojanov, K.: Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden 2006