

Die Jugend gibt es nicht. Anmerkungen zur Vielfalt und Jugendbildungsstrategien

Lynne Chisholm¹

Einstellungen, Werte, Gewohnheiten: Panelbeitrag beim Bad Ischler Dialog 2013: *In die Jugend investieren*

Inzwischen blicke ich auf drei Jahrzehnte der aktiven Beteiligung an Jugend- und Bildungsforschung in mehreren Ländern und Diskursräumen zurück. Als Nachwuchswissenschaftlerin der 1970er Jahre hatte ich mich zunächst für den geschlechtsspezifischen Arbeitsmarkt interessiert und kam rasch auf die Problematik der vorgelagerten Bildungs- und Qualifikationswege, die geschlechtsspezifische Berufswahl- und Übergangsmuster herstellten und hartnäckig verfestigten. Solche Wege waren zu dieser Zeit in der westlichen Welt sowohl bildungssystemisch als auch wertebezogen strukturell und prozessual vorgezeichnet. Zugleich bot der Arbeitsmarkt das allzupassende Gegenstück in Form einer fest etablierten geschlechtsspezifischen Segregation der Berufe und Beschäftigungssektoren, sowohl horizontal als auch vertikal.

Im Übergang zwischen Schule und Arbeit befanden sich junge Frauen im engen Korsett zwischen diesen beiden Großgewichten der Gesellschaftsordnung eingezwängt und – wie ich selbst in meiner eigenen Dissertation nachzeichnen konnte – diejenigen, die andere Wege zu gehen versuchten, trafen auf sowohl harte als auch weiche, äußere wie innere Hindernisse. Wenige schafften an der ersten Schwelle den Durchbruch (und in weiterer Folge auch nicht, wengleich weibliche Lebensmuster damals und heute auffällig häufiger als bei männlichen Brüchen und Wendepunkte aufweisen, die mittels Weiterbildung zu neuen beruflichen Horizonten führen). Von besonderem Interesse waren – und sind noch – diejenigen jungen Frauen (heute würden wir auch junge Männer mit in einen solchen Blick nehmen), die auf unterschiedliche Weise und meist ohne großen konkreten Erfolg Widerstand gegen die Reproduktion geschlechtsspezifischer Positionierungen im Bildungssystem, bei der Qualifikation und am Arbeitsmarkt leisteten.

In diesem Kontext verweist der reichhaltige Forschungsfundus ab den 1980er Jahren eindeutig auf die prinzipiell konstruktive Bedeutung des Zusammenspiels zwischen Geschlechtszugehörigkeit, sozialer Herkunft und Mitgliedschaft in einer ethnischen bzw. kulturellen oder nationalen Minderheitsgruppe (heute wird der verkürzte Begriff Migrationshintergrund verwendet) – und zwar im Sinne einer verstärkten Resilienz, die als Ergebnis der Erfahrung mehrfacher Widersprüche und Benachteiligungen zu lesen ist und sich in der Folge als ein feineres Gespür für alternative Lebensentwürfe niederschlägt. Heute sprechen wir bei solchen Fragen von der Bedeutung der Intersektionalität als Ansatz zum verbesserten Verständnis von Chancen und Risiken, von

¹ Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Erziehungswissenschaft der Generationen an der Universität Innsbruck und Gastprofessorin für politische Bildung am Institut für Bildungsforschung der Universität Oslo; 2013-16 ans UNESCO-UIL (*Institute for Lifelong Learning*) in Hamburg entsendet. International ausgewiesene Bildungssoziologin mit Schwerpunkten in der sozialwissenschaftlichen Jugend-/Jugendbildungsforschung sowie Erwachsenen-/Weiterbildung, vor allem in vergleichender und interkultureller Perspektive. Mitglied des FWF-Kuratoriums; Vorsitzende des Hochschulrats der PH Kärnten; Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Deutschen Jugendinstituts (DJI, München) sowie des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE); stellvertretende Vorsitzende der ÖFEB-Sektion Weiter-/Erwachsenenbildung.

Veröffentlichungen und weitere Information s. Homepage: <http://homepage.uibk.ac.at/~c603207/>.

Kontakt: la.chisholm@unesco.org; lynne.chisholm@uibk.ac.at.

Einstellungen und Handlungen als strukturierende Momente im Lebensverlauf (hier in der Jugendphase, aber diese ist nicht zuletzt auch Bestandteil zunehmend ineinander fließender Gesamtmuster des sozialen Lebenslaufs).

Es gäbe differenzierend noch eine Menge hinzuzufügen. An dieser Stelle will ich zunächst festhalten:

- Es gibt keine eindimensionalen Erklärungsmuster für die Lage und das Verhalten von jungen Menschen, sondern geht es um Vielfalt und Komplexität – die noch dazu eindeutig zugenommen haben, bis hin zu einer gewissen und allseitigen Unübersichtlichkeit.
- Es hat sich in den letzten drei bis vier Jahrzehnten leider nicht ganz so viel geändert, auf jeden Fall weder in Bezug auf geschlechtsspezifische Übergangsmuster zwischen Bildung und Beruf und noch weniger in Bezug auf soziale Ungleichheiten (wie nicht zuletzt in Verbindung mit Migrationshintergrund) und ihre Auswirkungen auf jugendliche Lebensläufe.
- Bildungs- und Arbeitsmarktstrukturen, die soziale Konstruktion der Jugendphase und Werteinstellungen mitsamt Alltagsverhaltensweisen haben sich allesamt merklich verändert, aber wie diese sich zueinander grundlegend verhalten, bleibt eine weitgehend ungelöste theoretische und empirische Frage.

Präzise Wegweiser für die Gestaltung einer zeitgemäßen Jugend- und Bildungspolitik lassen sich auf diesem diffizilen wissenschaftlichen Terrain nicht leicht herauschälen. Die Kernprobleme liegen zwar auf der Hand (auf jeden Fall: Polarisierung von Lebenschancen und -risiken; gesellschaftspolitische Desillusionierung; generationenbezogene Ungerechtigkeiten). Die Notwendigkeit der deutlichen Aufwertung einer querschnittskonzipierten Jugendpolitik – die mit einer entsprechenden Ressourcenausstattung einhergehen muss – ist endlich auf breiterer Front erkannt worden. Wir stehen aber damit nur am allerersten Anfang.

In der Praxis nutzt es nicht viel zu betonen, dass Österreich zum Beispiel im EU-Vergleich eine sehr niedrige Jugendarbeitslosigkeit vorweisen kann. Das ist zwar sehr erfreulich, aber zugleich wissen wir nur zu gut um die hohen Übergangsriskien derjenigen, die mit sozialen, regionalen und persönlichen Benachteiligungen zu kämpfen haben. Das nennt sich Polarisierung. Es kommt hinzu, dass sich der Übergang zwischen dem zweiten (prekären) und dem ersten (gesicherten) Arbeitsmarkt erschwert, also benötigen junge Erwachsene – auch gut qualifizierte – mehr Zeit und Umwege, bis sie Fuß fassen und finanziell unabhängig sind. Das zeitliche Auseinanderdriften der persönlichen und sozialen Autonomie und der ökonomischen Unabhängigkeit ist längst zum Standardmuster einer verlängerten Jugendphase und – medial wirksam verkürzt – als ‚Generation Praktikum‘ allseits bekannt geworden.

Einfache Rezepte, Übergangschancen zu optimieren – wie die Aussage ‚Bildung sichert Zukunft‘ suggeriert –, gibt es realiter nicht. Sie vereinfacht zu verwenden verstärkt nur die grassierende gesellschaftspolitische Desillusionierung mitsamt der Tendenz, sich auf einen Rückzug ins Private zu begeben. Gesamtstatistisch betrachtet sinkt mit steigendem Qualifikationsniveau das Arbeitslosigkeitsrisiko bzw. das Risiko der prekären oder Unterbeschäftigung. Nur nicht in ähnlichem Ausmaß in jeder Sparte und nicht unbedingt bei jungen Menschen, die sozialen und persönlichen Benachteiligungen ausgesetzt sind. Es kommt hinzu, dass Bildungssysteme – und in Österreich in bekanntlich ausgeprägter Weise – zwar bestehende Ungleichheiten abmildern könnten, häufig allerdings eher das Gegenteil erreichen. Das Massenrennen um Bildung und Qualifizierung, um die eigenen Lebenschancen zu verbessern, ist ohne Abstriche *an und für sich* zu begrüßen und zu unterstützen – nur darf man nicht so tun, als ob diese Strategie eine Garantie für den gesicherten

Eintritt ins Normalarbeitsverhältnis mit Karriereaussichten gewährleistet. Das wissen auch junge Menschen bereits und nicht wenige sind bei der Suche nach Alternativen und Freiräumen durchaus kreativ.

Aber fördern die heutigen Bildungs- und Übergangssysteme die möglichst selbst gesteuerte Konzeption und Ausgestaltung eines eigenständigen Lebensentwurfs gut und stetig? Auch hier gibt es differenzierte Antworten. Vergleichsstudien auf dem Feld der Bildungs- und Berufsberatung, zum Beispiel, kommen nicht nur zum evidenten Schluss, dass diese nördlich der Alpen – also auch in Österreich – weitaus besser als in Südeuropa ausgebaut sind. Diese etablierten Dienstleistungsangebote haben zweifelsohne ihren Anteil am Erfolg der Übergangsregimes für die Mehrheit der jungen Menschen in West- und Nordeuropa zu verzeichnen. Wenn aber Jugendliche – aus welchen Gründen auch immer – durch das Sicherheitsnetz fallen, dann fallen sie ganz tief und ganz weit weg. Das Risiko, komplett am Rande zu landen und dort zu bleiben, scheint dann schärfer zu greifen. Im südlichen Europa leben junge Menschen näher am Risiko und mit weniger sozialstaatlich bereit gestellten Abfang- und Unterstützungsangeboten. Positiv ausgedrückt, weisen sie etwas mehr Resilienz auf und können (müssen) sich stärker auf Familie und lokale Netzwerke sowie ihr Einfallsvermögen und ihre Handlungskompetenz verlassen, um irgendwie durchzukommen und ihre Lebensentwürfe zu verwirklichen. An dieser Stelle übrigens hat die Finanzkrise einen dicken Strich durch die Rechnung gemacht – die ehemaligen recht stabilen ‚Ersatzregimes‘ sind empfindlich fragil geworden. Auch mit höchstem Qualifikationsniveau gewappnet bricht die Zukunft ersatzlos weg, wie nicht nur die Arbeitslosigkeitsstatistik aber auch eine Reihe von aktuellen Berichterstattungen vor allem aus Griechenland, Portugal und Spanien plastisch vor Augen führen. Österreichs Jugend ist weit davon entfernt, aber die Lage der jugendlichen Übergangsverlierer/innen – siehe Mehrfach-abrecher/innen im Berufsausbildungsbereich – ist nur zu vergleichbar.

Es kann nicht oft genug wiederholt werden: Bildungssysteme und pädagogisches Handeln sind für Arbeitsmarktrisiken und die ökonomische sowie soziale Prekarisierung junger Generationen weder direkt noch primär, wenn überhaupt verantwortlich. Kritische Analysen können ohne weiteres die vielfach misslungene Förderung von menschlichen Potenzialen und Ressourcen offenlegen, die ein sehr komplexes Phänomen in sich ist und der mit *teacher-bashing* als allzu übliches Erklärungsmuster keineswegs adäquat und gerecht zu begegnen ist. Wir müssen aber ganz klar sehen: Wenn das Gesamtpotenzial der Jugend optimal gefördert wäre, würde das Übergangssystem zwischen Bildung und Beruf zusammenbrechen, es wäre regelrecht demaskiert – weil der Arbeitsmarkt (so wie dieser heute strukturiert ist und funktioniert) nicht alle aufnehmen könnte, weder in der Quantität (Stellenangebote und Fortkommen) noch in der Qualität (Stichworte: Unterbeschäftigung sowie Berufswünsche und Beschäftigungs-/Karrierevorstellungen).

Bildungssysteme sind ganz eindeutig nicht nur Förderstätten, sondern genauso Sortier- und Filtermechanismen. Wenn aber die gewohnten Scharniere zwischen Bildungswelt und Beschäftigungswelt nicht mehr richtig greifen – und dies auch nicht mehr können, weil die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen sich zu sehr verschieben – dann bahnt sich eine schleichende Krise heran. Von einer Bildungskrise wird seit einiger Zeit zwar höchst uneins aber auf breiter Front gesprochen. Von einer Beschäftigungskrise auch, aber erst jüngst mit spezifischem Bezug auf die Jugend. Und das, übrigens, ist für Jugendspezialist/innen auffällig: Jugendarbeitslosigkeitsquoten liegen gewöhnlich um etliches höher als die für Erwachsene (traditionsgemäß die über 25-Jährigen), seit Ende der 1970er Jahre gibt es vielerorts in Europa eine

Beschäftigungskrise bei Erstübergängen und Ende der 1990er Jahre befanden sich die Jugendarbeitslosigkeitsquoten ebenso auf hohem Niveau.

Die naheliegende Hypothese: Die Jugend ist zumindest wirtschaftlich und womöglich auch gesellschaftlich wichtiger geworden; die Gründe wären in den schon spürbaren und vor allem für die Zukunft projizierten Auswirkungen der ökonomischen Globalisierung und des demographischen Wandels in Europa zu verorten. ‚In die Jugend investieren‘ impliziert somit eine Erwartung, dass die jungen Generationen der kommenden Jahrzehnte zur Lösung dieser Veränderungen – die als Problematiken verstanden werden und weniger als Chance zur grundlegenden Neugestaltung – entscheidend beitragen können und beizutragen haben. Angesichts der generationenspezifischen Ungleichheiten, die seit 1945 aufgrund der zeitlich und räumlich ungleich verteilten Wachstums- und Rezessionszyklen in Verbindung mit dem Aufbau und dann Abflauen sozialstaatlicher Leistungen mitsamt unzureichender und nicht rechtzeitiger Neujustierung in Kernbereichen (Renten, Bildung, Gesundheit usw.) entstanden sind und sich verdichten, wäre es kaum verwunderlich, wenn junge Menschen heute auf solche halb versteckten Erwartungshaltungen skeptisch reagierten. Vor diesem Hintergrund sind ihr Verantwortungsbewusstsein, ihr Pragmatismus und ihre Geduld wohl dankend anzuerkennen – und mit deutlich verstärkten Mitspracherechten auf allen Ebenen endlich dezidiert zu honorieren.

Auch Bildung kann als Partizipation verstanden werden: in der aktiven Umsetzung bedeutet diese Formel Lernen *als, für und durch* Partizipation.² Die drei Präpositionen betonen jeweils einen entscheidenden Inhaltsaspekt in Bezug auf Impulse für Innovation und Wandel im gesamten Bildungssektor.

- **Lernen *als* Partizipation** setzt den Akzent auf Bildung als aktives Handeln und nicht als passives Aufnehmen und Wiedergeben – nur so entstehen autonome Subjekte, die mit Selbstvertrauen ihr Wissen und Können zur Problemlösung einsetzen und weiterzuentwickeln vermögen.
- **Lernen *für* Partizipation** fokussiert sich auf Bildung als breit gefächerte Kompetenzentwicklung, die auf eine gelingende Beteiligung am öffentlichen Leben vorbereitet – also im Arbeitsleben und nicht weniger gesellschaftspolitisch im Sinne der aktiven BürgerInnenschaft (*active democratic citizenship*).
- **Lernen *durch* Partizipation** will das Auge auf eine zeitgemäße Gestaltung von Lehr- und Lernmethoden lenken, die viel Wert sowohl auf sozial strukturierte als auch symmetrische pädagogische Prozesse legt – dieser Zugang setzt Förderung durch Kommunikation, gemeinsames Denken und Handeln und nicht zuletzt durch gegenseitige/n Respekt und Anerkennung frei.

Heutige allgemeine und berufliche Bildungssysteme wurden nicht vornehmlich auf solchen Zielsetzungen und Methoden aufgebaut, wenngleich es falsch und ungerecht wäre zu behaupten, sie haben sich im Laufe der vielen Jahrzehnte wenig geändert und tragen unwesentlich dazu bei. Bedeutender ist die Tatsache, dass diese Systeme für Gesellschaften und Wirtschaften konzipiert wurden, die inzwischen ganz anders aussehen – selbst im Vergleich zu meiner eigenen Jugendzeit in

² Diese ist die Grundformel, die im Verlauf der letzten Jahre die wissenschaftliche Zusammenarbeit im Innsbrucker Team Erziehungswissenschaft der Generationen hervor gebracht hat. Die Homepage <http://homepage.uibk.ac.at/~c603207/> führt zu einer Reihe von Veröffentlichungen und Forschungsberichten, die aus dieser Teamarbeit entstanden sind.

den 1960er und frühen 1970er Jahren. Und ganz wesentlich ist das Strukturprinzip der Trennung zwischen Schule und Gesellschaft – das zu einer hierarchischen und wirklichkeitsfremden Trennung zwischen verschiedenen Dimensionen der Bildung und des Lernens (sowie des Lehrens, übrigens) führt.

Mit anderen Worten geriet in der ersten Moderne nicht nur die lebenslange Dimension aus dem Blick (d.h. Bildung und Lernen wurde ausschließlich als für Kinder und Jugendliche notwendig und systematisch gedacht) sondern genauso die lebensumfassende Dimension (d.h. Bildung und Lernen hatte ausschließlich in designierten und formalen Einrichtungen stattzufinden). Das Kontinuum zwischen formalem, nichtformalem und informellem Lernen wurde aufgebrochen und nur die formale Variante – die Zertifizierungen hervorbringt, die Status und Positionierungschancen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft regulieren – wurde wirklich wahrgenommen und wertgeschätzt.

Das geht nicht mehr und wenn auch nur, weil Gesellschaft und Wirtschaft nicht nur ein Mehr an Bildung und Qualifikation sondern anders konstruiertes Wissen und Können benötigen. Es geht nicht nur um das, was junge Menschen lernen sollen und müssen – vielmehr um das, *was sie damit wirklich anfangen können* in Arbeits- und Lebenskontexten, die dem ständigen Wandel unterworfen sind und eigenständige Herangehensweisen für komplexe Aufgaben und Probleme erfordern. Und das gilt nicht nur für Hochschulabsolvent/innen, sondern nicht minder für Auszubildende, es gilt nicht nur in technischen Berufen, sondern genauso für Pflegekräfte und Dienstleistungskräfte im Handel oder auf dem Amt.

Formale Bildungsinstitutionen können diese massive Herausforderung – nämlich: die hochkarätige Bildung und Qualifizierung aktiver, demokratischer, wissensstarker und handlungskompetenter Bürger/innen, und zwar für möglichst alle – unmöglich leisten. Sie waren dafür nicht geschaffen. Wir verfügen aber über zusätzliches Ressourcenpotenzial, das einen wesentlichen Beitrag schon leistet und zukünftig ausgebaut werden müsste: die nichtformale Jugendbildungsarbeit. Österreich ist auf diesem Feld mit Einrichtungen und Personal vergleichsweise gut versorgt und könnte relativ rasch auf erweiterte Aufgaben qualitativ voll reagieren. Vordringlich zu lösen wären allerdings:

- die zu niedrige Teilnahme sozial benachteiligter und niedrig qualifizierter Jugendlicher,
- die unzureichende Einbindung von Auszubildenden und ihren Arbeitgeber/innen, sowie
- die unbefriedigenden Beschäftigungsbedingungen der Jugendbildner/innen,
- mitsamt verbesserter Anerkennung nichtformal/informell erworbener Kompetenzen, sowohl für die (sozial-)pädagogische Mitarbeiter/innen als auch für die Jugendlichen, die an den Aktivitäten und Bildungsangeboten teilnehmen. (Also beim NQR gibt es hier viel zu tun.)

Was leistet denn die nichtformale Jugendbildung? Sie ist sich selbst nicht so ganz sicher. Das hat mit mangelnder Sichtbarkeit und Wertschätzung zu tun, aber auch mit ihrer Ausblendung in der Bildungsforschung, die in Österreich ein Mauerblümchendasein schlechthin erleidet – wie der gerade erschienene Entwicklungsplan des Entwicklungsrats ‚PädagogInnen NEU‘ treffend feststellt. Doch europaweit lässt sich einiges zusammentragen und dazu trägt Österreich mit dem Aufbau der ersten systematischen und länderübergreifenden Untersuchungen zur Wissens- und Kompetenzentwicklung

in der nichtformalen Jugendbildung maßgeblich bei.³ An dieser Stelle kann als Zwischenbilanz für das Leistungsspektrum der nichtformalen Jugendbildung resümiert werden:

- Sie ermöglicht eine lebensnahe und niedrigschwellige Wissens- und Kompetenzentwicklung, die affirmativ (das, was ein Mensch weiß und kann) und ohne performativen Druck (keine Prüfungen, keine Noten) das individuelle Leistungsvermögen fördert und anerkennt.
- Heutige Lebens- und Arbeitswelten erfordern nicht nur fachliche und instrumentelle Kenntnisse, sondern soziale, interkulturelle und BürgerInnenkompetenzen – diese werden am ehesten entlang des Lernkontinuums vorgebracht, wobei die ganzheitlichen und sozial strukturierten Lehr-/Lernkontexte der nichtformalen Bildung hierfür offenbar besonders geeignet sind.
- Vielfalt ist für heutige Bildungskontexte konstitutiv, aber in nichtformalen Lernumgebungen ist diese in Echtzeit und ohne Filter als *level playing field* pädagogisch konstruktiv gestaltbar. Hier begegnen sich junge Menschen ebenbürtig, es gibt im Prinzip keine vorausgesetzte Dominanzkultur.
- Die nichtformale Jugendbildung öffnet gezielt Erfahrungshorizonte, die über den Alltag hinausgehen. Diese verleihen Impulse für die Gestaltung reflektierter Lebensentwürfe, die mit veränderten Lebensumständen umgehen können.

Mit Sozialromantik hat dies alles nichts zu tun. Ein Strukturwandel ist angesagt, der die Ungleichzeitigkeiten gegenwärtiger Bildungs- und Lehr-/Lernarrangements ins Lot bringt. Um eine interessensgeleitete Verbiegung der Jugend geht es erst recht nicht, sondern um die gesamtgesellschaftliche Investition in Zukunften, die uns noch verschwommen – *seen through a glass darkly* – offenbaren und die wir, die hier das Wort ergreifen, nicht erleben werden. Hören wir lieber zu.

+++

³ Weitere Informationen sind auf der Homepage <http://homepage.uibk.ac.at/~c603207/> unter der Rubrik des RAY-Projektes zu beziehen. Es handelt sich um die wissenschaftliche Begleitung des EU-Programms Jugend in Aktion 2007-2013.