

Hanspeter Hongler

Bildung als soziale Praxis

Schulen vermitteln formale Bildung – doch gerade Jugendliche aus bildungsfernen Familien finden sich oft in formalisierten Bildungssystemen nicht zurecht. Sie gelten schnell als Bildungsverweigerer und «gefährdet». Hier liegt ein Potenzial der offenen Jugendarbeit, indem sie die Fähigkeiten und Stärken der betreffenden Jugendlichen wahrnimmt, informelle Bildungsprozesse begleitet, demokratische Beteiligung ermöglicht und die Öffentlichkeit für die Leistungen dieser Jugendlichen sensibilisiert. Hierzu ist allerdings auch eine enge Vernetzung zwischen Jugendarbeit, Schule und kommunalen Räumen als Orten der Bildung erforderlich.

Les jeunes issus de familles peu portées sur l'instruction ont souvent de la peine à s'y retrouver dans les systèmes d'instruction publique formalisés. On a alors tôt fait de leur coller l'étiquette de rebelles à la formation ou d'élèves en danger. L'animation jeunesse en milieu ouvert peut percevoir et reconnaître les capacités et les forces de ces jeunes, sensibiliser le public à leurs performances, accompagner les processus de formation informels et permettre une participation démocratique. Mais cela requiert une étroite connexion entre l'animation jeunesse, l'école et les locaux communaux en tant que lieux de formation.

Die Vorstellungen darüber, was Bildung im Kern ausmacht, sind äusserst vielfältig. Sie werden stark geprägt von der jeweiligen Perspektive des «Betrachters»: von seinen eigenen biografischen Erfahrungen mit Bildung und damit auch von seinem jeweiligen Lebensalter, von seiner aktuellen beruflichen Rolle und Position, von den sozialen und kulturellen Erwartungen und Möglichkeiten und nicht zuletzt vom jeweiligen Zeitgeist.

Gleichwohl lässt sich für das Alltagsverständnis von Bildung festhalten, dass darunter meist verstanden wird, was jemand weiss und allenfalls was jemand kann. Wer viel weiss, ist gebildeter. Wer zudem über Themen viel weiss, die in der öffentlichen Wertschätzung einen hohen Rang einnehmen, die sich für die berufliche Karriere verwerten lassen und obendrein den sozialen Status und die kulturelle Anerkennung stärken, der darf sich grosserer Achtung erfreuen.

Bildung steht aber auch in engem Zusammenhang mit Schule. «Schule hat aus Bildung Schulbildung gemacht.»¹ Gerade im Zuge der PISA-Studien erfährt diese Wahrnehmung eine unüberrsehbare Renaissance, indem ausschliesslich im schulischen Kontext erbrachte Leistungen gemessen und bewertet werden.

Formale Bildungsabschlüsse sind nach wie vor ausschlaggebend für den jeweiligen Berufsstieg: Die weitere Karriere hängt mitunter davon ab, ob man bereit ist, sich permanent weiterbilden zu lassen. Auch dieses *lifelong learning* unterliegt längst den Ansprüchen formalisierter und standardisierter Qualifizierungsinstanzen. Wer es an Bereitschaft zum Sichweiterbilden mangeln lässt und seine erfolgreiche Teilnahme an entsprechenden Angeboten nicht belegen kann, muss mit negativen Folgen rechnen.

Bildung findet im Geflecht von (formalisierten) Wertungszusammenhängen statt. Zwar erfahren im Zuge der Bildungsaufwertung auch sogenannte *softskills* wie Sozial-

Selbst- oder Persönlichkeitskompetenzen immer grössere Aufmerksamkeit und werden curricular als *learning outcomes* vermarktet. Diese bleiben allerdings nach wie vor im Bereich des Unbestimmten und kaum Belegbaren.

Umgekehrt entwickelt sich in den letzten Jahren gerade im Handlungsfeld der Jugendhilfe und der Jugendarbeit eine Gegen Tendenz zum oben skizzierten Verständnis von Bildung. So lancierten mehrere gewichtige Sachverständigenkommissionen² vor zehn Jahren die sogenannten Leipziger Thesen mit dem Slogan «Bildung ist mehr als Schule»; ein Slogan, der inzwischen auch vom Amt für Jugend- und Berufsbildung des Kantons Zürich im Sinne eines umfassenden Bildungsverständnisses übernommen worden ist.

In der Fachdiskussion hat sich dieses Verständnis von Bildung durchgesetzt. Bildung wird hier nicht instrumentell verstanden, sondern mit Bezug auf die klassisch-humanistische Auffassung Wilhelm von Humboldts als «Selbstbildung des Menschen». Bildung findet in der humboldtschen Tradition als aktiver Prozess der selbständigen Aneignung von Welt³ und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit statt. Sie ist zunächst nicht auf einen äusseren Zweck ausgerichtet und steht in engem Zusammenhang mit den Anforderungen zur Lebensbewältigung, die an das Individuum gestellt werden; sie stellt in diesem Sinne einen offenen, lebenslangen Prozess dar.⁴

1. Tendenz zur Informalisierung von Bildung und Lernen

Gesellschaftlich gesehen findet eine klare Bedeutungsverschiebung vom formalen, gewissermassen auf Vorrat angelegten Wissen und Lernen hin zu informellem oder nicht-formalem Lernen statt.⁵ Als Stichworte dazu nennen Tully und Wähler das Ende der Bildungsnormalbiografie, die fortschreitende Individualisierung, die damit gewachsene Eigenverantwortung, eigenständigen Konsum und eigenständige Mediennutzung im Jugendalter, die gesellschaftliche Anerkennung jugendkultureller Stile, das Agieren in parallelen Welten, die Dynamisierung sozialer Verhältnisse sowie das veränderte Generationenverhältnis.⁶

Es wäre allerdings falsch, anzunehmen, dem formalen Lernen komme heute deshalb weniger Bedeutung zu. Vielmehr tritt das informelle und nonformale Lernen als zusätzliche Anforderung an die Kinder und Jugendlichen heran. Da die Schule immer weniger in der Lage ist, diesen modernen Bildungsanforderungen allein gerecht zu werden, findet eine Verlagerung zentraler Bildungs- und Lerninhalte hin zu den Einzelnen, in die Freizeit und in die Peer-Gruppen statt, sei es in Form von selbstverantwortlichen Lernen, Medienlernen, Lernen in und mit Peers usw. Auch dieses Lernen geschieht nicht voraussetzungslos. Es bedarf der laufenden Kontextualisierung, muss aufgebaut und vertieft werden. Neue Kompetenzen können oft nur auf der Grundlage bereits vorhandener Fähigkeiten erworben werden. Obwohl oder gerade weil eine gewisse Parallelisierung von Lernwelten

stattfindet (Schule, Freizeit, Familie, Community), bedarf es auch vermehrt der Verknüpfung und Verbindung von informellen und formalen/institutionellen Lernprozessen.⁷

Der veränderte Stellenwert von formaler und informeller Bildung zeigt sich auch bei einer Gegenüberstellung der unterschiedlichen Wissensorientierungen und -anforderungen in der klassischen Moderne und in der Postmoderne:

Klassische Moderne	Postmoderne/reflexive Moderne
Erkenntniswissen als Leitbild	Aufwertung des Orientierungs- / Quellen- und Nichtwissens
Kumuliertes Wissenskonzept	Kontextbezogenes Wissenskonzept
Subjekt- und situationunabhängiges Wissen	Subjekt- und situationbezogenes Wissen
«abgeschlossene» Theorien	Reflexives Wissen («Lernen des Lernens»)
Sicherheitserfütterung	Unsicherheitsmanagement
«Absolute» Rationalität des Wissens	«Soziale» Rationalität des Wissens

Nach Baus: 2003, S. 24

Bildung und Lernen werden heute zu einem kaum begrenzten Prozess eines subjektbezogenen Wissensmanagements. Gefragt sind *softskills*, sei es in Form von Sozial- oder Selbstkompetenzen, Umgang mit Unsicherheiten, Kreativität, sei es als situatives, spontanes Handeln. Gefragt sind Kontextualisierungsleistungen wie Auswählenkönnen, Abwägen von individuellem Nutzen, Bewerten von Optionen usw. Diese Fähigkeiten lassen sich in einem formalen Rahmen kaum lernen, sie fordern das Informelle geradezu heraus.

2. Informelle Bildungsprozesse im Kontext von Peer-Gruppen und Jugendszenen

Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass die Bedeutung der Peer-Gruppen und Jugendcliquen in der Freizeit von Jugendlichen signifikant an Bedeutung zugenommen hat. Diese Bedeutungsverschiebung hat sicher auch damit zu tun, dass die kulturellen Werkzeuge und das geistige Rüstzeug der Vorgängergeneration in bestimmten Bereichen von den Jugendlichen als stumpf und veraltet wahrgenommen werden.⁸ Gerade im Umgang mit den neuen Medien kommt diese Verschiebung deutlich zum Ausdruck, beschränkt sich aber keineswegs darauf.

Tatsächlich beschäftigen sich viele Jugendliche ausserhalb von offiziellen Bildungsprogrammen intensiv mit den verschiedensten Themen und Anliegen. Dabei spielen die jeweiligen Dispositionen, Stimmungen, Interessen und Wertorientierungen eine wichtige Rolle in Hinblick auf die Themenwahl. Der Gegenstand muss interessant sein und

faszinieren; es muss sich lohnen, seine Energie darauf zu richten und etwas bewirken zu können.

In solchen nichtorganisierten Bildungsräumen bieten sich den *Peer-Gruppen-Mitgliedern* vielfältige Lernmöglichkeiten von hoher gesellschaftlicher Aktualität und biografischer Relevanz⁹, die sich zudem kaum durch institutionell arrangiertes formales Lernen substituieren lassen:

- Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit gleichrangigen Partnern und damit verbundene Herausforderung zur reziproken Perspektivenübernahme (was im familiären und schulischen Raum aus institutionellen und generationalen Gründen weniger gut möglich ist)
- Entwickeln und Aushandeln eigenständiger Regeln und Wertmassstäbe in Koproduktion sowie deren «Erprobung» in Konfliktsituationen
- Aufbau und Pflege eigenständiger, freiwillig gebildeter Netzwerke, was ein hohes Mass an Kooperations-, Verhandlungs- und Kritikfähigkeit erfordert
- Fähigkeit zur Selbstorganisation, sei das als eigenständige Vorbereidungspraxis, Prioritätensetzung oder Teammanagement usw.
- Möglichkeit, Selbstwirksamkeit zu erfahren und dadurch Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu gewinnen
- Experimentieren mit kreativen Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten im Rahmen musikalischer, gestalterischer, sozialer Projekte usw. – unabhängig von Erwachsenen oder institutionellen Einschränkungen

Allerdings ist zu bedenken, dass dieser Selbstbildungsprozess in *Peer-Gruppen* nicht vor-aussetzungslos stattfindet. Es wäre eine Illusion, zu meinen, informelles Lernen (in *Peer-Gruppen*) sei an sich schon ein Mittel zu mehr Chancengleichheit und würde zu einer neuen Weichenstellung in der Bildungsbiografie beitragen, wenn man sich nur der «richtigen» *Peer-Gruppe* oder Jugendszene anschliesst. Denn nach wie vor übt die familiäre und soziale Herkunft auch hier den grössten Einfluss aus. Soziale Ungleichheit wird gerade auch im Kontext von *Peer-Gruppen* nicht nur reproduziert, sondern oft als soziale Differenz überhaupt erst erzeugt und sichtbar gemacht. Überhaupt gilt für die informelle Bildung, dass sie ohne korrigierende und flankierende Massnahmen und Eingriffe die soziale Kluft zwischen Bildungsgewinnern und Bildungsverlierern reproduziert oder gar noch vertieft.¹⁰

Darüber hinaus gibt es aber noch einen grundsätzlichen Aspekt, der insbesondere in Hinblick auf die Arbeit mit jugendlichen *Peer-Gruppen* bedacht und beachtet werden sollte: Jugendliche schliessen sich ja nicht wegen des informellen Lernens in *Peer-Gruppen* zusammen. Viel eher liegt deren Bedeutung zum einen darin, die bisher auf die Eltern gerichtete libidinöse Energie von diesen weg auf das eigene Selbst und die Gruppe der Gleichaltrigen zu richten; zum andern stellen sie Übergangs- und Proberäume für einen eigenständigen Einstieg ins Erwachsenenleben und in die Gesellschaft dar. Natürlich ist

den jugendlichen dieser Zusammenhang nicht bewusst; gleichwohl ist er mit weitreichenden Folgen verbunden. Zur jugendlichen *Peer-Gruppe* fühlt man sich vor allem deshalb hingezogen, weil es allen jugendlichen im Grunde um die gleichen Fragen geht: «Wer bin ich? Wie werde ich ein Mann oder eine Frau? Wie finde ich einen Sexualpartner/eine Sexualpartnerin? Wie bringe ich Ideale und Wirklichkeit zusammen, und was für einen Platz bietet mir die Gesellschaft oder wie kann ich mich in der Erwachsenenwelt situieren und durchsetzen?»

Über diese Themen kann man sich mit seinesgleichen identifizieren, sich von der Erwachsenenwelt abgrenzen oder sich in Opposition zu ihr stellen. «Offensichtlich suchen junge Leute eine Form der Identifizierung [in der Gruppe, Anm. des Verf.], die sie in ihrem Kampf nicht im Stich lässt, dem Kampf, sich real zu fühlen, dem Kampf, eine persönliche Identität herzustellen, sich nicht in eine zugewiesene Rolle zu fügen, sondern all das durch-zumachen, was durchgemacht werden muss.»¹¹ In diesem Sinne üben die *Peer-Gruppen* eine wichtige Übergangsfunktion aus; sie erleichtern es den jugendlichen im Grunde, eine Stagnationsphase zu überstehen, in der sie nicht mehr Kind, aber auch noch nicht Erwachsene sind. Es entstehen starke Wir-Gefühle, die es den jugendlichen ermöglichen, Ängste vor der neuen Situation und vor der eigenen Zukunft, aber auch unvermeidliche Gefühle von Scham und tiefgreifender Verunsicherung miteinander zu teilen. Entsprechend zeigt sich auch die Gruppendynamik in erster Linie in Form von Beziehungsprozessen, «die Lernprozesse befördern oder behindern können. [...] Gruppen können äusserst regressiv wirken, sie können aber auch einen anregenden und mobilisierenden Einfluss ausüben und die Gruppenleistung weit über die möglichen Einzelleistungen hinaus steigern.»¹²

Eine weitere Differenzierung gilt es zu beachten. Gruppen grenzen sich auch untereinander ab, indem sie sich in unterschiedlichen Szenen zusammenschliessen. Das gibt den Einzelnen die Möglichkeit, für ihre Interessen und Neigungen je eigene Gesinnungsfreunde zu finden und in ihrer jeweiligen Jugendszene gemeinsam ästhetisch-stilistische Ausdruckswesen und Interaktionsformen zu entwickeln – ein Prozess, der mit hochgradig kreativen Leistungen, aber auch mit einer einseitigen Fixierung auf sektorielle Abgrenzungsräume verbunden sein kann. «Indem bestimmte Handlungsmuster zur Herausbildung der Gruppe, ihrem Erfolg und ihrer Anerkennung geführt haben, sind sie zu einer wichtigen Quelle des Selbstwerts geworden. Einige Gruppen begeben sich auf diese Weise in die Selbstisolation. Das Verhalten von konkurrierenden Gruppen und das von Strafverfolgungsbehörden kann zudem die Isolation verstärken.»¹³ Dadurch bilden sich emotionale Abhängigkeiten heraus, die einengende Anpassungsleistungen an gruppentypische Denkskizzen, Moralvorstellungen und Handlungsmuster verlangen und alles andere als selbstbestimmungsfähige und autonom denkende Subjekte hervorbringen. Aufgrund noch unentwickelter Ambivalenztoleranz, regressiver Neigungen und Abhängigkeiten von Leitfiguren können sich in solchen Gruppen leicht «sozialdarwinistische» Prinzipien Bahn brechen. Für einzelne Gruppenmitglieder kann dadurch die Gruppe, statt wie erhofft eine

Schutzfunktion zu übernehmen, zu einer äusserst schmerzhaften Bewährungsprobe werden, wenn sie fürchten müssen, in die Ecke des Aussenseiters oder gar des Sündenbocks gestellt zu werden. Solche Gruppen tragen wiederum leicht zu einer Verfestigung dissozialer Haltungen bei.¹⁴

Ohne ein Verständnis dieser Funktionen von jugendlichen *Peer-Gruppen*, ohne Kenntnis ihrer spezifischen Chancen und Risiken, ist es schwierig, auf adäquate Weise mit solchen Gruppen zu arbeiten und ihr Potenzial in Hinblick auf informelle Lernmöglichkeiten auch auszuschöpfen und nicht negative, abwehrende Tendenzen zu fördern oder sich von Anfang an in eine Opposition zu ihnen zu manövrieren.

3. Zu den Möglichkeiten informeller und nonformaler Bildung mit bildungsfernen *Peer-Gruppen*: ein Fallbeispiel

Im Folgenden soll anhand einer kleinen Fallgeschichte¹⁵ das präkäre, aber mit geeigneter Unterstützung durchaus erschliessbare Bildungs- und Lernpotenzial einer eher bildungsfernen jugendlichen *Peer-Gruppe* illustriert werden.

Es handelt sich um eine lose Gruppe von 12 bis 15 männlichen, mehrheitlich ausländischen Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 15 Jahren, die seit einiger Zeit im Hinterhof eines kleinen Quartierzentrums herumhängen und Unfug treiben. Lärm, Abfall und kleinere Provokationen führen zu Konflikten mit den Anwohnern. Der Jugenddienst der Stadtpolizei sowie die SIP (Sicherheit, Intervention, Prävention – ein uniformierter Dienst der Sozialen Dienste und Einrichtungen der Stadt Zürich) kommen regelmässig vorbei, können aber nicht viel ausrichten. Der Jugendarbeiter, ein zirka 55-jähriger türkisch-schweizerischer Doppelbürger, und die Jugendarbeiterin, eine 26-jährige Schweizerin, kennen einen Teil der jugendlichen *vage vom nahegelegenen Jugendtreff eines Gemeinschaftszentrums (GZ)*. Eines Abends wollen die Jugendarbeiter im nahegelegenen Coop für den Jugendtreff etwas einkaufen und kommen dabei an der Gruppe der jugendlichen vorbei. Diese rufen ihnen zu und fragen: «Was macht ihr da?» – «Wir kaufen etwas für den Treff, warum kommt ihr nicht in den Treff? Da ist es viel schöner als hier und ihr habt keinen Stress mit den Nachbarn!» – «Wohin geht ihr denn jetzt?» – «Etwas einkaufen – wollt ihr auch etwas?» – «Ja.» Die Jugendarbeiter überlegen, ob es denn schlaue ist, diesen jugendlichen einfach so etwas zu essen zu kaufen. Schliesslich kaufen sie ein grosses Brot für sie, welches die jugendlichen im Jugendtreff essen können. «Vielen Dank!» – Tatsächlich erscheinen sie, zögernd, aber sie kommen. Die Jugendarbeiter kennen nur zwei mit Namen, weshalb sie sich gegenseitig vorstellen. Die Jugendarbeiter interessiert, was sie sonst noch in ihrer Freizeit machen, weshalb sie hinter dem Quartierzentrum «chillen» und warum sie nicht in den Jugendtreff kommen. Es kommt ein reges Gespräch in Gang. Nach einer gewissen Zeit ziehen die jugendlichen wieder weiter. Ein paar Tage später, als der Jugendtreff wieder offen ist,

kommen die jugendlichen wieder. Sie sitzen jetzt im Büro der Jugendarbeiter und erzählen, was sie am Wochenende erlebt haben: Am Samstagabend hätten sie Alkohol getrunken und bei eisigen Temperaturen den grössten Teil der Nacht draussen verbracht. Einem sei dann die Idee gekommen, dass alle zu ihm nach Hause gehen könnten. Gessagt, getan. Um zirka 2 Uhr sei dann aber plötzlich dessen älterer Bruder gekommen, um zu schauen, ob alles in Ordnung sei. Vor lauter Schreck seien sie alle aus der Wohnung gerannt, das Treppenhaus runter und hätten sich im Gebüsch um das Haus versteckt. Dann hätten sie sich auf eine Baustelle begeben und sich vor lauter Kälte in ein «Toi-Toi»-WC gequetscht. Bei Tagesanbruch hätten sie sich dann in einem Tram aufgewärmt – bis der Tramfahrer die Polizei gerufen habe und sie sich vor dieser in Sicherheit gebracht hätten.

Die jugendlichen amüsieren sich jetzt über ihre nächtliche Aktion und erzählen voller Begeisterung. Irgendwann fragen die Jugendarbeiter, ob sie einen besonderen Wunsch hätten, was sie im Jugendtreff oder mit ihnen zusammen machen wollten. «Ja, wir haben einen: Wir dürfen bei keinem von uns mit so vielen jugendlichen übernachten, und das wollen wir mal. Wir könnten doch einmal im Jugendtreff übernachten! Die Eltern erlauben das sonst nicht, aber wenn's im Jugt ist, dann kriegen wir vielleicht ihre Einwilligung.»

Die Jugendarbeiter überlegen, ob das überhaupt möglich ist, was für Risiken sie bei einem solchen Vorhaben eingehen, und besprechen die Sache mit dem Team und der Leitung des GZ. Auf Seiten der Leitung gibt es gewisse Bedenken, sie willigt aber unter dem Vorbehalt ein, dass alles sehr sorgfältig vorbereitet wird und die Eltern schriftlich ihr Einverständnis geben. So teilen die Jugendarbeiter den jugendlichen schliesslich mit, dass die Übernachtung möglich sei – vorausgesetzt, die jugendlichen bereiten alles minutös vor und machen den Anlass mit einem selbstgestalteten Flyer auch für weitere jugendliche zugänglich. Sie willigen ein und machen sich mit Eifer an die Vorbereitung: Das Datum wird festgelegt, der Flyer gestaltet, Essen und Kochen geplant, Schlafsäcke und anderes Nachrequisit werden organisiert, Aufgaben verteilt, Regeln definiert (z. B. kein Alkohol), der Brief für die Eltern wird verfasst usw. Etwa zwanzig jugendliche melden sich an, darunter auch Mädchen.

Am vereinbarten Abend kommen die jugendlichen, sie kochen und essen gemeinsam, verbringen einen gemütlichen Abend und suchen sich um 24 Uhr ihr Nachtlager im Jugendraum. Aber niemand schläft, weder um 1 Uhr noch um 2 Uhr, nicht um 3 Uhr und auch später nicht. Es gibt viel zu reden und zu schwatzen – zuerst noch in der ganzen Gruppe, dann zu viert oder zu dritt, mal mit dem, mal mit der, über alles, was eben wichtig ist oder zur Situation passt. Die Jugendarbeiter gehen ab und zu vorbei und stellen fest, dass niemand schläft, die ganze Nacht nicht. Es ist so aufregend und so etwas Besonderes für diese jugendlichen, für einmal mit ihren Kollegen und Kolleginnen eine ganze Nacht verbringen zu können.

Die Nacht im Jugendtreff geht «in die Geschichte ein» und wird zur Geschichte, die man den andern gern erzählt: «Weisst du, wie geil: im Treff übernachten; wir haben keine Minute geschlafen!»

Jetzt sind die Jugendlichen dabei. Die Jugendarbeiter laden sie ein, am Sonntagmorgen, wenn sowieso nichts läuft, in den Treff zu kommen, um über Themen zu diskutieren, die sie beschäftigen: Liebe, Sex, Drogen, Alkohol, Gewalt, Politik und Religion. Sie legen mit den Jugendlichen die Themen fest und bereiten sich auf die Diskussionen vor, manchmal laden sie auch Experten ein. Und die Jugendlichen kommen, manchmal bringen sie Kollegen mit oder den Cousin oder die Cousine, jeden zweiten Sonntag während des ganzen Winterhalbjahres. Die Jugendlichen kommen gerne, sie sind interessiert, lassen sich informieren und diskutieren engagiert. Manchmal sind sie verunsichert, weil der Imam am Samstag etwas ganz anderes erzählt hat über den Krieg im Irak oder die Heiratregeln im Islam. Sie realisieren, dass das Leben viele Möglichkeiten und Sichtweisen zulässt und dass es spannend ist, sich damit zu befassen. Diese Jugendlichen haben zum Teil grosse «Lebensinhaltsdefizite», sie haben ein grosses Bedürfnis, über alles zu reden. Zuhause haben ihre Eltern kaum Zeit für ihre Kinder, da die Mütter häufig tagsüber die Rolle der Erzieherin und Ernährerin wahrnehmen und am Abend bis in die Nacht in Büros oder Betrieben putzen, um das Familieneinkommen zu ergänzen. In dieser Zeit sind die Jugendlichen häufig auf sich alleine gestellt, bestenfalls kümmern sie sich ums Abendessen, oder es gibt einfach keins. So besteht kaum Raum für Austausch, für Gespräche zwischen Eltern und Kindern. Und wenn doch einmal ein Gespräch stattfindet, sehen die Eltern manches auf eine rigide Weise, die zu Konflikten mit den Kindern führt.

Die Jugendlichen überspielen ihre Lebenssituation (auch ihre Schwäche), indem sie teilweise andere Jugendliche oder andere Besucher des Jugendtreffs draussen auf der Strasse oder auch auf Facebook ammachen, mit dem Hitlergruss begrüssen oder sie mit «du schwule Sau», «Scheistamile» oder ähnlichen Schimpfwörtern beehren. Die Jugendarbeiter lassen das nicht durch. Sie greifen ein, fördern die Jugendlichen auf, sich zu überlegen, was sie sagen. Sie sollen ihre Aussagen oder Haltungen in einem Gespräch begründen. Sie wissen mittlerweile: Ein diffamierender oder entwertender Ausspruch führt unweigerlich zu einer langen und anstrengenden Diskussion mit dem Jugendarbeiter oder der Jugendarbeiterin. Das ist mühsam und ätzend, aber man kann sich ihnen auch nicht mehr einfach entziehen, zu wichtig sind sie für die Jugendlichen inzwischen geworden.

Anhand des Fallbeispiels lassen sich einige relevante bildungsfördernde Faktoren illustrieren, die der offenen Jugendarbeit in spezifischer Weise zur Verfügung stehen, wenn sie denn genutzt und in geeigneter Weise umgesetzt werden. Es sind dies, wie Walter Honstein einmal ausgeführt hat:

- die generelle Freiwilligkeit des Engagements und der Teilnahme,
- die Möglichkeit, Angebote nach Interesse und Motivation wahrzunehmen,
- die Möglichkeit, an selbstentwickelten Stärken und Interessen anzuknüpfen und ihnen zur Realisierung zu verhelfen.¹⁶

Ergänzend spielt im vorliegenden Fall der Gelegenheitscharakter, der den Prozess überhaupt erst in Gang gesetzt hat, eine wichtige Rolle. Als «zurückhaltende Zuwendung» mit der Bereitschaft, sich auf ein scheinbar belangloses Spiel von Geben und Nehmen einzulassen (ohne weitere Verbindlichkeit Brot kaufen für die Jugendlichen), könnte man zunächst die Haltung der Jugendarbeiter beschreiben. Umgehend folgt darauf aber die eigentliche Probe: ob sie nämlich auch den Mut haben, eine möglicherweise auch wieder eher nebenbei geäusserte Idee (Übermachen im Jugendtreff) ernst zu nehmen und sich tatsächlich darauf einzulassen. Dadurch, dass sie mitspielen, jetzt aber auch klare Regeln setzen und die konkrete Umsetzung an die Jugendlichen delegieren, eröffnet sich für die Gruppe die Möglichkeit, ein aus ihrer Sicht zweifellos ungewöhnliches Projekt in die Tat umzusetzen, sich damit zu identifizieren und in der Folge die Erfahrung von gemeinsamer Selbstwirksamkeit zu machen. Wichtig ist: Die Jugendarbeiter bleiben dran. Sie haben einen Boden gelegt, der ihnen und den Jugendlichen nun die Möglichkeit gibt, eine eigene, den Jugendlichen und ihnen angemessene Struktur zu entwickeln, in der sich die Jugendlichen den eigenen Wünschen und Ängsten, ihren Fragen an die Welt und nach ihrer eigenen Rolle darin mit Neugier zuwenden können. Natürlich sind davon keine Wunder zu erwarten. Aber gerade für bildungsferne und schulmüde Jugendliche kann so eine Gelegenheit entstehen, Anerkennung zu erfahren, die sie oft weder zuhause noch in der Schule erleben. Sie müssen sich diese Anerkennung allerdings auch verdienen und «Rückfälle» oder verletzende Provokationen gehen nicht (mehr) durch; sie werden auch nicht einfach abgestraft mit Hausverbot oder ähnlichen Massnahmen. Vielmehr werden sie angehalten, sich der Auseinandersetzung zu stellen, müssen sich etwas überlegen über sich selbst und die Welt des zunächst entwerteten andern. Jugendarbeit braucht nicht auf die «Zunutzung von Anstrengungen» zu verzichten.¹⁷

4. Anerkennung als Voraussetzung wirksamer Bildungsarbeit mit Jugendlichen

Wir alle brauchen soziale Anerkennung; nur so können wir uns von den andern unterscheiden und uns als eigenständige Person wahrnehmen. Dazu gehören, wie Axel Honneth ausführt, drei Anerkennungsdimensionen: Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwert-schätzung.

Selbstvertrauen bildet den Ausgangspunkt und beruht auf der grundlegenden und voraussetzungslosen Erfahrung von Zuwendung und Liebe. Der Grundstein dazu wird in der frühen Kindheit gelegt und ist Teil der frühesten Entwicklungsschritte von Symbolose und Trennung hin zur Erfahrung von Individualität. Später muss das Selbstvertrauen über die Primärbeziehungen hinaus auch sozial erprobt, gefestigt und vertieft werden. Nun bringen aber längst nicht alle Kinder und Jugendlichen dieses Grundvertrauen zu sich

selbst mit in die Einrichtungen der Jugendarbeit. Man darf sich hier nicht täuschen lassen von grossspungen oder coolen Aufritten vor allem männlicher Jugendlicher. Für die Jugendarbeit stellt dies eine besondere Herausforderung dar, indem das Selbstvertrauen erst einmal mittels einer vertrauensvollen und sicheren Beziehung gestärkt werden muss, wo es eine solche primär nicht in geeignetem Masse gab. «Die Aufgabe besteht dann sowohl darin, verlässliche Zuwendung zu geben, als auch deren Qualität prüfen zu lassen durch Kämpfe um Abgrenzung und Abtrennung.»¹⁸ Mit andern Worten: Glaubwürdige Anerkennung ist nur erreichbar, wenn es gelingt, sich das eine oder andere Mal auch gegen den Willen und Widerstand des andern durchzusetzen. Bildung ist in diesem Sinne zuerst einmal im wörtlichen Sinn «Vertrauensbildung».

Selbstachtung hat mehr mit gleichen Rechten zu tun: Man verfügt über die gleichen rechtlichen Voraussetzungen für sein Tun wie alle andern, muss dem andern dies aber ebenso zugestehen. Daraus entwickelt sich die Verpflichtung zur Gleichbehandlung und zum respektvollen Umgang miteinander. In der Jugendarbeit konkretisiert sich Selbstachtung in einem Bildungskontext durch die Möglichkeit, als Jugendlicher Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsrechte wahrzunehmen. Zunächst beziehen sich diese Rechte auf den unmittelbaren Lebens- und Handlungszusammenhang in der jeweiligen Einrichtung. Darüber hinaus aber ist Jugendarbeit auch aufgefördert, den berechtigten Anspruch der Jugendlichen auf Teilhabe und Teilnahme am öffentlichen Willensbildungsprozess zu unterstützen und ihnen dadurch zu ermöglichen, «ihre Rechte in der Gesellschaft wahrzunehmen.»¹⁹

Selbstwertschätzung beruht auf der Fähigkeit, einen Beitrag für das Gemeinwesen und die Gesellschaft leisten zu können. Darin enthalten ist einerseits der Solidaritätsgedanke und andererseits die Möglichkeit, durch die eigene Leistung einen Unterschied zu schaffen (*to make a difference* – wie es im Englischen so schön heisst). Im beruflichen Handeln kommt dieser Aspekt zum Tragen, aber auch als Familienarbeit oder im freiwilligen Engagement kann Selbstwertschätzung durch die Anerkennung der entsprechenden Leistung gewonnen werden. Für die Jugendarbeit heisst das im Bildungszusammenhang, den Jugendlichen Gelegenheit zu bieten, ihre Fähigkeiten auch wirklich einzubringen und sie wenn möglich weiterzuentwickeln. «Das geschieht, indem Kinder und Jugendliche in die gemeinsame Gestaltung des sozialen Ortes Jugendarbeit einbezogen werden, gerade in solche Tätigkeiten, die die Sicherung und Qualität des gemeinsamen sozialen Feldes für alle betreffen. Dazu müssen sie als Produzenten und nicht als Konsumenten der Jugendarbeit aktiv werden können. Es geht um ihre Mitverantwortung und ihre Potenzialentfaltung in der gemeinsamen Herstellung und Gestaltung eines gelingenden Alltags und sozialen Raumes.»²⁰

Der Wertschätzungaspekt der Anerkennung reicht aber über den unmittelbaren Rahmen der Jugendarbeit hinaus und beinhaltet auch die Möglichkeit, mit eigenen jugendkulturellen Äusserungsformen – sei das mit Musik, Graffiti, Sport, gemeinsamen Feiern

usw. – ins Gemeinwesen und in die Öffentlichkeit zu treten. Das führt zwangsläufig auch zu Konflikten und fordert die Gesellschaft heraus. Es ist Sache der Erwachsenen, sich diesen Herausforderungen zu stellen und dies als einen Teil der Funktionen des Erwachsenenerlebens zu akzeptieren.²¹ Jugendarbeit kann hier eine wichtige Vermittlungsfunktion wahrnehmen und Prozesse konstruktiven Aushandelns initiieren – damit verbunden sind wertvolle Bildungserfahrungen, übrigens nicht nur für die Jugendlichen.

5. Informelle und nonformale Bildungsmöglichkeiten im Rahmen der Jugendarbeit für schulmüde Jugendliche?

Die offene Jugendarbeit hat es oft auch mit solchen Jugendlichen zu tun, deren Bildungsbiografie einen ungünstigen Verlauf nimmt und die sich deshalb dem formalen Bildungsetting der Schule zunehmend entziehen oder gar verweigern. Der Zugang über informelle oder nonformale Bildungsangebote, wie er sich im Rahmen der Jugendarbeit anders als über die Schule eröffnet, kann einen Rahmen bilden, der den Jugendlichen neue Sichtweisen auf sich selbst und auf eigenständige Handlungsperspektiven erschliesst.

In der Regel wird offene oder versteckte Schul- oder Lernverweigerung als ein Verhalten verstanden, gegen das mit Präventionsprogrammen, Sondernmassnahmen, vermehrten Kontrollen, Zwang und Strafandrohungen vorgegangen wird. Solche Massnahmen sind oft wenig wirkungsvoll; man setzt damit das gleiche Mittel der Nichtanerkennung oder Stigmatisierung ein, das überhaupt erst zum Problem geführt hat. Sturzhecker schlägt in dieser Situation einen anderen Weg vor, der darin besteht, Bildungsverweigerung – in welcher Form auch immer – als aktive Bildungsleistung und Bewältigungsversuch für schwierige Situationen zu verstehen und sie so als Schutzstruktur und Lebensleistung anzuerkennen.²²

Für die Jugendarbeiter heisse das, «mit dem Widerstand zu gehen statt gegen ihn.»²³ Das bedeutet zunächst einmal, zu versuchen, eine verlässliche, «nachhaltende» Beziehung aufzubauen und die Jugendlichen bei jenen Ideen und Themen zu erreichen, für die sie wie rudimentär auch immer – Interesse zeigen. «Kinder und Jugendliche suchen und finden die Themen und setzen sich mit ihnen auseinander, die sie zur Realisierung eines ausgefüllten Alltags meinen beherrschen zu können, zelebrieren und inszenieren die Kultur-, Sozial- und Sportpraxen, die ihnen nahe erscheinen und ihnen im Kontext ihres sozialen Gefüges Anerkennung versprechen. Dieses Bildungsprojekt zu stärken und zu stützen, ist wesentliche Aufgabe der Kinder- und Jugendarbeit.»²⁴ Dies gilt in besonderem Masse für der Schule überdrüssige und im üblichen Wortsinn «bildungsferne» Jugendliche.

Neben der Beziehungspflege besteht die Funktion der Jugendarbeit hier insbesondere in der pädagogischen Assistenz bei den – wie auch immer gearteten – Selbstbildungsprojekten dieser Jugendlichen. Die Assistenz wird sich allerdings kaum im luftleeren Raum

abspielen können. Zutrauen zu sich selbst und zu ihren Ideen gewinnen solche Jugendliche, wenn sie auch in der Einrichtung einen gefestigten Platz finden und als Person anerkannt werden, was heisst, dass sie auch in Bezug auf die Belange der Einrichtung miteinbezogen sind und in geregelter Form, als anerkannte Mitglieder, demokratische Entscheidungsprozesse verbindlich mitgestalten können. Damit beginnt eine durchaus delikate Gratwanderung: Einerseits wird Verantwortung übergeben und damit Mündigkeit zugemutet, andererseits ist es notwendig, die Zمامutung in einem für die Jugendlichen zu bewältigenden Rahmen zu halten.²⁵

Beides aber, die Begleitung und Unterstützung in Bezug auf eigenwillige «Praktiken» und Projekte wie auch die institutionelle Einbindung und Herausforderung zu verantwortungsvoller Beteiligung, sind Voraussetzungen für gelingende Erfahrung mit Selbstbildung und damit zur Stärkung des Zugangs zur eigenen Person und zur Welt, einer Welt, in der sich auch diese Jugendlichen bald als Erwachsene werden zurechtfinden müssen.

Anmerkungen

- ¹ Hentig, 2007, S. 45.
- ² Die Leipziger These wurden 2002 vom deutschen Bundesjugendkuratorium (BJK) von der Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht und von der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) lanciert.
- ³ In Hinblick auf die Aneignung von Welt unterscheiden die Autoren des BMJSEJ (2006, S. 83ff.) zwischen einer kulturellen, materiell-dinglichen, sozialen und subjektiven Welt mit den je entsprechenden kulturellen, instrumentellen, sozialen und personalen Kompetenzen.
- ⁴ Linser, 2011; Düx, Rauschenbach, 2010; Sturzenhecker, 2008; Schen, 2003; Thiersch, 2004.
- ⁵ Formale Bildung findet in erster Linie in institutionellen Settings der Schulen und Ausbildungsstätten statt. Sie beruht auf curricularen Vorgaben und geregelten Erfolgsmessungen mit Zertifizierung. Nonformale Bildung gehört eher in den Bereich der Kinder- und Jugendarbeit, in dem Bildung professionell gestaltet wird und bestimmte Ziele verfolgt, die Teilnahme daran aber (meist) freiwillig bleibt, keine Bewertung stattfindet und sich eher am Einzelfall orientiert. Informelle Bildung beinhaltet ungeplantes Lernen; sie findet beiläufig und zumeist in der Freizeit im Rahmen der Familie oder in Peer-Gruppen statt. Informelles Lernen kann aber auch allein stattfinden, z. B. im Rahmen von Mediennutzung oder anderen Aktivitäten (Linser, 2011; Böllert, 2008; Hitzler, Pfadenhauer, 2006).
- ⁶ Tully, Wähler, 2008, S. 201.
- ⁷ Tully, Wähler, 2008.
- ⁸ Hitzler, Pfadenhauer, 2006. Die bekannte amerikanische Anthropologin Margaret Mead hat schon 1971 die Generationenbeziehungen nach grundlegenden Gesellschaftsformationen unterschieden, die sie als postfigurativ, kollegiativ und präfigurativ bezeichnet hat. Für unsere heutigen, fortgeschrittenen Dienstleistungsgesellschaften trifft zunehmend das präfigurative Muster zu: Hier ist die Zukunft offen und die nachfolgende Generation «überholt» die Erwachsenen; diese lernen von ihren Kindern und Jugendlichen; die Jugend wird zum entscheidenden Bezugspunkt.
- ⁹ Grunert, 2007.
- ¹⁰ Düx, Rauschenbach, 2010; Tully, Wähler, 2008; Mack, 2007.
- ¹¹ Winnicott, 1984, S. 124.
- ¹² Schröder, 2007, S. 185f.
- ¹³ Ebd., S. 191.
- ¹⁴ Schröder, 2007.
- ¹⁵ Die Angaben zum Fallbeispiel stammen von Misa Duran und Caroline Seifert, die mit freundlicher Weise die Informationen detailgenau geschildert und den Textteil des Fallbeispiels durchgesehen und präzisiert haben.
- ¹⁶ Hornstein, 2004, S. 19.
- ¹⁷ Sturzenhecker, 2008.
- ¹⁸ Ebd., S. 161.
- ¹⁹ Ebd.
- ²⁰ Ebd., S. 162.
- ²¹ Winnicott, 1984
- ²² Sturzenhecker, 2009.
- ²³ Ebd.
- ²⁴ Thole, 2003, S. 258.

²³ Für Bruno Hildenbrand stellt «Zumutbarkeit» eine zentrale Kategorie therapeutischen Handelns dar: «Kern der therapeutischen Aufgabe ist es, auf der Grundlage des Verständnisses der geschichtlich gewachsenen beschränkten Autonomie eines Patienten- oder Klientensystems mit diesem immer wieder neu auszuhandeln, welches Mass an Veränderung ihnen zumutbar ist. Mit dem Krickenum der Zumutbarkeit verweisen wir das Herausfinden des rechten Masses zwischen Unterforderung und Überforderung im Sinne eines Aristotens von «Möglichkeitsspielräumen» (Hildenbrand, 2005, S. 7). In diesem Sinne kann auch die soziokulturelle Arbeit mit Jugendlichen, die sich in einer schwierigen Selbstfindungsphase befinden, verstanden werden.

Literaturhinweise

- BMESFJ:** Zweifelter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin, 2006.
- Böllert K.:** Bildung ist mehr als Schule. In: Böllert K. (Hrsg.): Von der Delegation zur Kooperation, S. 9–31. VS Verlag, Wiesbaden, 2008.
- Bowen W.:** «Bildung» in der (Arbeits-) und «Wissensgesellschaft». In: Lindner W., Thole W., Weber J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, S. 11–31. Leske + Budrich, Opladen, 2003.
- Dix W., Rauschenbach Th.:** Informelles Lernen im Jugendalter. In: Neuber N. (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport, S. 53–77. VS Verlag, Wiesbaden, 2010.
- Grunert C.:** Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In: Rauschenbach Th., Dix W., Sass E. (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter, S. 15–34. Juventa, Weinheim, 2007.
- Hentig von H.:** Bildung. Ein Essay. Beltz (7. Auflage), Weinheim und Basel, 2007.
- Hildenbrand B.:** «Zumutbarkeit» als zentrale Kategorie therapeutischen Handelns. In: Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung, Jg. 23 (1), 2005.
- Hitzler R., Pfadenhauer M.:** Bildung in der Gemeinschaft. In: Tully C. (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten, S. 237–253. Juventa, Weinheim und München, 2006.
- Honneth A.:** Kampf um Anerkennung. Suhrkamp, Frankfurt, 1992.
- Hornstein W.:** Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Sturzenbecker B., Lindner W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit, S. 15–33. Juventa, Weinheim, 2004.
- Linsler J.:** Bildung in der Praxis Offener Kinder- und Jugendarbeit. VS College, Wiesbaden, 2011.
- Mack W.:** Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre). Studie im Auftrag der Enquete-Kommission «Chancen für Kinder» des Landtags von Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, 2007.
- Scherr A.:** Jugendarbeit und Subjektbildung. Grundlagen und konzeptionelle Orientierungen jenseits von Prävention und Hilfe zur Lebensbewältigung. In: Lindner W., Thole W., Weber J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, S. 87–102. Leske + Budrich, Opladen, 2003.
- Schröder A.:** Cliques und Peers als Lernort im Jugendalter. In: Rauschenbach Th., Dix W., Sass E. (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter, S. 173–202. Juventa, Weinheim, 2007.
- Sturzenbecker B.:** Zum Bildungsanspruch von Jugendlichen. In: Otto H.U., Rauschenbach Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung, S. 147–165. VS Verlag, Wiesbaden, 2008.
- Sturzenbecker B.:** Demokratiebildung als Antwort auf Bildungsverweigerung. In: Kursiv-Journal für politische Bildung, Heft 2, 2009, S. 26–31.
- Thiersch H.:** Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto H.U., Rauschenbach Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formalen und informellen Bildungsprozessen, S. 238–250. VS Verlag, Wiesbaden, 2004.
- Thole W.:** Reflexivität und Eigenstimm in einem diffusen Feld. In: Lindner W., Thole W., Weber J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, S. 247–262. Leske + Budrich, Opladen, 2003.
- Tully C., Wähler P.:** Ergebnislinien zum ausser-schulischen Lernen. In: Wähler P., Tully C., Preiss C. (Hrsg.): Jugendliche in neuen Lernorten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung, S. 201–223. VS Verlag, Wiesbaden, 2008.
- Winnicott D.W.:** Familie und individuelle Entwicklung. Fischer, Frankfurt, 1984 (Orig. 1965).

Der Sozialamanach wird jährlich herausgegeben von der Caritas Schweiz.

Redaktionsadresse:

Caritas Schweiz

Bereich Kommunikation

Löwenstrasse 3

6002 Luzern

Verantwortlich für die Herausgabe: Iwona Meyer

Fünftzehnter Jahrgang

Bisher erschienen:

Sozialamanach 2012: Arme Kinder

Sozialamanach 2011: Das vierte Lebensalter

Sozialamanach 2010: Armut verhindern

Sozialamanach 2009: Zukunft der Arbeitsgesellschaft

Sozialamanach 2008: Bedrängte Solidarität

Sozialamanach 2007: Eigenverantwortung

Sozialamanach 2006: Psychische Invaliderung

Sozialamanach 2005: Einsamkeit

Sozialamanach 2004: Die demografische Herausforderung

Sozialamanach 2003: Gesundheit – eine soziale Frage

Sozialamanach 2002: Der flexibilisierte Mensch

Sozialamanach 2001: Sozialpolitik in der Weltgesellschaft

Sozialamanach 2000: Sozialrechte und Chancengleichheit in der Schweiz

Sozialamanach 1999: Existenzsicherung in der Schweiz

Alle Rechte vorbehalten

© Caritas-Verlag, Luzern 2013

Lektorat: Andreas Vonmoos, Textkorrektur Terminus, Luzern

Gestaltung und Satz: pooldesign.ch

Fotos Umschlag: © Monkey Business, fotolia.com/© Lightpoet, fotolia.com

Druck: freiburger graphische betriebe, Freiburg i. Br.

ISBN 978-3-85592-130-0

Inhalt

Vorwort

7

I. Teil: Sozialpolitische Trends

13

Regula Heggli

Bericht über die soziale und wirtschaftliche Entwicklung
in der Schweiz 2011/2012

15

1. «Wer Steuern zahlt, ist [...] nicht dumm, sondern schlau!» 17
2. Sozialpolitik im Dienst des Schuldenabbaus 21
Arbeitslosenversicherung zu Lasten von Aussteuerungen entlastet
Zukunft des Dreisäulenmodells 23
Invalidenversicherung: Familien weiterhin gut absichern 25
Sozialhilfe – mit Rahmengesetz zu mehr Rechtssicherheit 27
Wenig Elan in der Interinstitutionellen Zusammenarbeit (IIZ) 30
3. Krankenversicherung als grosse finanzielle Belastung 31
4. Arbeitsmarkt – Sorgen trotz Stabilität 32
Von Mindest- und Höchstlöhnen 33
Initiative für ein bedingungsloses Grundeinkommen lanciert 36
Zunahme temporärer Arbeitsverhältnisse 36
5. Kinderarmut muss nicht sein 37
6. Wirtschaft jenseits von Wachstum 39

II. Teil: Bildung gegen Armut

49

Rebekka Horrach

Das zwiespältige Erbe der Bildung

51

Marianne Hochuli

Bildungssystem Schweiz und Chancengerechtigkeit

63



MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C106847
www.fsc.org

2013

Soziala Imnach

Schwerpunkt: **Bildung** gegen Armut