

Matthias Trautmann

## „Kinder- und Jugendbildung“ als schul- und sozialpädagogischer Integrationsbegriff

In diesem Beitrag versuche ich, den Ausdruck ‚Kinder- und Jugendbildung‘ mit besonderem Bezug auf die Institution Schule begrifflich zu fassen. Ich gehe dazu in drei Schritten vor: Zunächst beschäftige ich mich mit einigen Formulierungen in der Ankündigung der Tagung „Was ist Kinder- und Jugendbildung“ vom April 2010 in Siegen. Anschließend stelle ich zwei Lesarten des Bildungsbegriffs vor, um Chancen und Risiken der Verwendung von ‚Bildung‘ im Rahmen Sozialer Arbeit abwägen zu können. Zuletzt plädiere ich dafür, den Begriff der Kinder- und Jugendbildung möglichst breit zu verwenden und den Diskurs zwischen Schulpädagogik und Sozialer Arbeit in Zukunft deutlich zu verstärken.

### Konturen von Kinder- und Jugendbildung

Das klassische (wenngleich nicht das einzige) Mittel der Begriffsklärung ist bekanntlich die Definition, und die erste Frage lautet in diesem Zusammenhang: Geht es um eine Beschreibung des faktischen Gebrauchs von ‚Kinder- und Jugendbildung‘ - in Fachwissenschaft,

Alltag und Institutionen, bei verschiedenen Personen bzw. Personengruppen - oder um eine präskriptive Definition, die festlegt, dass und wie der Begriff in Zukunft gebraucht werden soll? Im ersten Falle würde man z. B. Dokumente analysieren oder Personen zu ihrem Wortgebrauch befragen, im zweiten Falle argumentieren, dass der Ausdruck so und nicht anders gebraucht werden soll. Ich frage zunächst in Anlehnung an die deskriptive Aufgabe: Wie wird ‚Kinder- und Jugendbildung‘ strategisch genutzt, wogegen und wofür wird der Ausdruck ins Feld geführt? Zur Beantwortung dieser Frage lohnt sich ein Blick in die Tagungsankündigung ([www.kinder-und-jugendbildung.de](http://www.kinder-und-jugendbildung.de)).

(1) Erste Beobachtung: Die Ankündigung setzt den Ausdruck ‚Bildung‘ von Kinder- und Jugendarbeit sowie von Ausbildung und Qualifikation ab. Der semantische Wechsel von ‚Arbeit‘ zu ‚Bildung‘ wird mit einer Veränderung der Praxis begründet, die es jetzt theoretisch einzuholen gelte (allerdings taucht auch einmal das Wort Bildungsarbeit auf). Im Anschluss wird gesagt, was man unter Bildung verstanden wissen

will: Kritisiert wird ein Bildungsbegriff, der sich nur an ökonomischer Verwertbarkeit und beruflicher Qualifikation orientiere - wie dies dem PISA-Bildungsbegriff und dem Nach-PISA-Diskurs unterstellt wird. Dem wird ein „emanzipatorischer Bildungsbegriff“ aus der eigenen Tradition gegenübergestellt, der Bildung stärker mit Demokratie und Partizipation verbindet (vgl. dazu auch Sturzenhecker 2002; Otto/Oelkers 2006).

(2) Zweite Beobachtung: Auch die Absetzung von einem auf Schule begrenzten Bildungsbegriff spielt eine wichtige Rolle - Stichworte lauten hier informelles und nonformales Lernen, Bildung ist mehr als Schule - nicht zuletzt auch, wie mir scheint, um der eigenen Disziplin ein stärkeres Gewicht in der gegenwärtigen Bildungs- und Kompetenzdebatte zu verschaffen und um die Dominanz des übermächtigen schulzentrierten Diskurses zu relativieren.

(3) Eine grundsätzliche Entscheidung zur Begriffsverwendung betrifft - dritte und letzte Beobachtung - die Frage, ob man Kinder- und Jugendbildung für das sozialpädagogische Feld reservie-

ren, also überwiegend non-formale und informelle Prozesse in den Blick nehmen will - man würde dann etwa von ‚Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit‘ sprechen - oder ob man den Ausdruck breit für jegliche Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen verstehen will, also unter Einschluss anderer Felder wie der Schulpädagogik oder Elementarpädagogik. Die Ankündigung lässt dies offen.

Zusammengefasst lässt sich konstatieren: Stark gemacht werden Emanzipation, Partizipation und außerschulische Kontexte, kritisiert wird die Dominanz von Qualifikation und schulischem Lernen. Damit zeichnet sich zumindest in Umrissen das Programm ab, das die AutorInnen mit ‚Kinder- und Jugendbildung‘ verbinden (wollen): Es richtet sich gegen den Mainstream des letzten Jahrzehnts, der vor allem auf schulische Fachkompetenzen setzte. Im nächsten Abschnitt problematisiere ich die Unterscheidung von Emanzipation und Qualifikation aus einer schultheoretischen Perspektive.

### Lesarten des Bildungsbegriffs

Die Unterscheidung eines qualifikatorischen und eines emanzipatorischen Bildungsbegriffs hat eine lange Tradition, die weit vor die 1970er Jahre zurückgeht und die auch in schulpädagogischen Kontexten anzutreffen ist, dort übrigens ebenfalls mit einer klaren Präferenz für individuelle Emanzipation und gegen die ungeliebten gesellschaftlichen Funktionen. Grundlagen der beiden Diskurslinien werden zunächst in aller gebotenen Kürze erläutert.

*Bildung als Selbstkultivierung und Emanzipation:* Es gibt einen emphatischen, auf Individualität und sozial verantwortliche Selbstverwirklichung ausgerichteten Bildungsbegriff. Bildung wird dort vom Subjekt her gesehen, die

innere Weltaneignung kann an prinzipiell allen Gegenständen erfolgen, ist wenn überhaupt innengesteuert und geschieht lebenslang; von Schule oder anderen Formen organisierter Bildung ist zunächst überhaupt nicht die Rede. Bildung als „Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno): Mit diesem Begriff können PädagogInnen in der Regel gut leben, betont dies doch die programmatisch sowieso immer herausgekehrte subjektive Seite, Individualität, Autonomie und Unverfügbarkeit von außen, während gesellschaftliche Funktionen (Allokation/Selektion, Reproduktion, usw.) in der Regel kritisch beäugt werden und wenn überhaupt als von ‚außen‘ aufgezwängter Teil der eigenen Arbeit gelten. Die Pointe dieses Bildungsbegriffs ist seine Anschlussfähigkeit für Schul- und Gesellschaftskritik aller Art: Man kann radikal infrage stellen, dass Bildung überhaupt planmäßig organisiert werden kann oder dass sie über von Erwachsenen selektierte Bildungsinhalte und -gegenstände in einer Organisation laufen muss. Man kann, wenn keine Aneignung, Transformation, Emanzipation etc. zu beobachten ist, mit Fug und Recht behaupten, dass auch keine Bildungsprozesse stattgefunden haben, dass die ‚Bildungs‘-institutionen, -programme und -pläne also ihren Titel zu Unrecht tragen. Man kann auch Ökonomisierung und Verzweckung von Menschen beobachten. Oder man kann kritisieren, dass Verstehen, Aneignung und Mündigkeit nicht genügend bedacht werden und die Selbstwertung des Menschen eher verhindert als befördert werde, und dann Reformen einfordern oder für unmöglich erklären. Denkbar ist immer auch die Beobachtung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die pädagogische Intentionen und Institutionen formen, unterstützen oder konterkarieren. Neben diesen Vorzügen sind aber auch Pro-

bleme eines derartigen emanzipatorischen Bildungsbegriffs zu nennen: Er ist eher spekulativ und wenig erfahrungswissenschaftlich ausgerichtet; er verliert die allen pädagogischen Prozessen innewohnende Dialektik von Fremd- und Selbstbestimmung (oder Autonomie und Kontrolle) aus dem Blick; er kann Organisationen im Prinzip nur als Behinderung von Bildungsprozessen auffassen; und er ist nicht genügend sensibilisiert für Distinktions- und Exklusionsprozesse durch das eigene Programm, welches ja als moralisch gut kodiert wird. Wer der Meinung ist, dass staatliche Pflichtinstitutionen wie die Schule prinzipiell keinen Beitrag zur „Befreiung des Menschen“ leisten bzw. leisten können, wird sich bezüglich der hier diskutierten Frage, ob Schule Teil von ‚Kinder- und Jugendbildung‘ ist, wahrscheinlich negativ entscheiden. Dieser Meinung bin ich nicht. Vielversprechender erscheint mir, schul- und sozialpädagogische Diskurse und Praktiken systematisch auf die Verflechtung von Freiheit und Zwang zu untersuchen.

*Bildung als Kompetenzerwerb:* Dieser Bildungsbegriff artikuliert Gestaltungsprinzipien der gesellschaftlichen Organisation von Lehr- und Lernprozessen (vgl. Tenorth 2007, S. 91). Bezogen auf Schule als nicht dem einzigen, aber einem ganz zentralen Bildungsort führt das zum „schulpädagogischen Grundproblem“ - in der engen Variante formuliert: Was soll für wen wie an Schulen unterrichtet werden? Dabei geht es um Lehrpläne, Allgemein- und Berufsbildung, oder wie man aktuell sagt: um schulische Grundbildung und Basis-Kompetenzen. Man sollte monieren und hat auch moniert, dass in der PISA-Diskussion die Kern-Schulfächer (Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften) so prominent hervorgehoben wurden und andere Bereiche

schulischer Arbeit, andere Aufgaben (auch) der Schule, wie Persönlichkeitsentwicklung, Berufsvorbereitung, Demokratiebildung, in den Hintergrund gerückt sind. Das ändert aber nichts daran, dass es eine legitime Aufgabe der Schule ist, allen SchülerInnen ein Mindestmaß an derartigen Kompetenzen zu vermitteln - wie umstritten diese im Einzelnen auch sein mögen - und dass diese (Massenlern-)Prozesse nicht der Spontaneität der Einzelnen überlassen werden können, sondern organisiert werden müssen.

Die in PISA untersuchten Basiskompetenzen sind nicht die einzigen Fähigkeiten, die für die Teilhabe an Kultur als essentiell angesehen werden (siehe dazu ausf. Baumert 2002).

Man kann und sollte die schulpädagogische Frage zudem über den Unterricht hinaus ausweiten in die Frage: Welche Erfahrungen sollen Kinder und Jugendliche im Lebensraum Schule machen? Denn Schule ist mehr als Unterricht, wie die Debatten um Ganztagschule und Ganztagsbildung, aber auch die Schulentwicklungsdebatte insgesamt zeigen (vgl. Coelen/Otto 2008; Rolff 2007). Am Unterricht aber scheiden sich die Geister: Viele der bei sozialpädagogischen TheoretikerInnen vorfindbaren Kritikpunkte sind auch bei SchulpädagogInnen gang und gäbe; reformpädagogische Schulmodelle verstehen sich oft als Versuche, klassische Merkmale des formalen Lernens zu minimieren, z.B. durch Abschaffung von Noten, Auflösung von Jahrgangsklassen, Erhöhung der Wahlfreiheit und demokratischen Partizipation der Schülerinnen und Schüler, eine stärkere Prozessorientierung des Lernens, Anknüpfen an lebensweltliche Themen, ein verstärktes Schulleben, Einbeziehen der Eltern und Kommunen, usw. (vgl. auch Rauschenbach 2009). Dagegen machen andere Schul- wie auch SozialpädagogInnen

geltend, dass die Stärke der Schule gerade in ihrer Fokussierung auf Unterricht liege, sie sich nicht informalisieren dürfe, sondern eine Sonderwelt darstelle und dies auch bleiben müsse - und die Soziale Arbeit dann in einer komplementären Arbeitsteilung den anderen Part bedienen könne und auch solle (vgl. Müller 2009).

Wie immer man das Verhältnis zwischen Sozial- und Schulpädagogik hier konturieren mag, und welches Bild der guten Schule die theoretischen Entwürfe auch bestimmt, das Prinzip bleibt das gleiche: Bildung wird in diesem (kompetenzorientierten) Verständnis von der Gesellschaft her gesehen, als Bestimmung derjenigen Gegenstände, Methoden, Felder, Aktivitäten, in denen die heranwachsende Generation, durchaus auch kritisch und mit Raum für kreativ Neues, eingeführt werden soll - die intendierte Schulbildung von Kindern und Jugendlichen. Der Grad an Verpflichtung bzw. Zwang dieses Curriculums, seine Form und seine Inhalte sind hochumstritten, wenngleich nur wenige soweit gehen würden, die Schulpflicht abschaffen zu wollen oder ganz auf Aushandlung und Selbstbestimmtheit in der Schule zu setzen.

Welche Chancen und Risiken der Verwendung des Ausdrucks ‚Bildung‘ zeigen sich vor dem Hintergrund dieser Ausführungen für die Kinder- und Jugendarbeit?

- Dass in der Kinder- und Jugendarbeit ebenfalls Bildungsprozesse stattfinden, wurde lange Zeit eher theoretisch unterstellt als empirisch erforscht. Orte der Kinder- und Jugendarbeit auch als potenzielle Orte der Kinder- und Jugendbildung zu begreifen, bedeutet, Bildungsprozesse von Betreuung, Erziehung usw. analytisch zu unterscheiden, Ziele und Erwartungen zu formulieren und diese Prozesse dann letztlich auch auf ihre Wirkungen und Nebenwirkungen

hin zu untersuchen. Das halte ich für eine Chance.

- Risiken bestehen sicher darin, dass andere Funktionen der Kinder- und Jugendarbeit marginalisiert werden könnten oder dass eine weitere Regulierung und Verrechtlichung der bisher oftmals ‚außer Wertung‘ laufenden sozialpädagogischen Aktivitäten erfolgen könnte.

- Als ambivalent schätze ich es schließlich ein, dass die Soziale Arbeit auch gesellschaftlich stärker in die Pflicht genommen würde, wenn sie mit dem Anspruch auf Bildung auftritt - und zwar vermutlich weniger über das emanzipatorische Programm als vielmehr über das gesellschaftliche Interesse an Kompensation und Qualifikation.

### Kinder- und Jugendbildung als Integrationsbegriff

Publikationen über Kinder- und Jugendbildung verwenden zumeist das Adjektiv ‚außerschulisch‘, um ihren Gegenstandsbereich einzugrenzen. Es wird im Sinn einer Arbeitsteilung zwischen Schul- und Sozialpädagogik überwiegend beobachtet, was jenseits der Institution Schule passiert (vgl. Lüders/Behr 2002, Otto/Rauschenbach 2004). Die verwendete Terminologie führt allerdings zu der Frage: Gibt es auch eine ‚innerschulische‘ Kinder- und Jugendbildung? Ist dies dann das Feld, das (so vorhanden) Sozialpädagoginnen und -pädagogen in Schulen bearbeiten, oder schließt Kinder- und Jugendbildung sogar formale Lern- und Bildungsprozesse (Schulunterricht) ein?

Meine Position sollte in diesem kurzen Text deutlich geworden sein: Kinder- und Jugendbildung sollte als umfassender Begriff für jegliche Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen verwendet werden, also auch unter Einschluss von außerunterrichtlichen/

innerschulischen Aktivitäten z. B. im Ganzttag, aber auch unter Einschluss von Unterricht. Wie dieser Unterricht als bildender gestaltet werden sollte, ist Gegenstand der Unterrichtsqualitätsforschung und unzähliger didaktischer Diskurse (vgl. Helmke 2009). Der Begriff sollte also möglichst breit verwendet werden, weil Kooperation dadurch vermutlich befördert würde: Vertreter der Sozialen Arbeit könnten so ihre Wahrnehmung der Schule ausdifferenzieren; SchulpädagogInnen könnten stärker zur Kenntnis nehmen, dass neben Schule auch andere wichtige Bildungs-orte und -modalitäten existieren. Allgemein könnten dadurch vielleicht auch Erwartungen an die Institution Schule realistischer formuliert werden.

Ein weiteres Argument: Im historischen Rückblick verbringen immer mehr Kinder und Jugendliche zunehmend mehr Zeit in Bildungsinstitutionen, unter denen die Schule eine dominante Stellung gewonnen hat. Ob sich dieser Trend eines Tages umkehren wird, ist schwer vorauszusagen, durchaus möglich, aber für die nähere Zukunft auch nicht sehr wahrscheinlich. Mit Ganzttag und zunehmender Bedeutung von Bildungszertifikaten wird die durchschnittliche Verweildauer der Kinder und Jugendlichen in Schulen eher noch ansteigen. Dass diese einen Bildungsauftrag haben, Bildungsangebote machen und auch - unterschiedlich gut - einlösen, wird niemand bestreiten. Dass sie diesem Auftrag oftmals nicht befriedigend gerecht werden, kann aber nicht heißen, dass sie aus der Verantwortung entlassen werden - hier gilt es, Norm und Realität zu unterscheiden.

Betont werden hier also die Verbindungslinien zwischen den ‚fremden Schwestern‘ Sozial- und Schulpädagogik: Statt das enorme Maß an informellen/non-

formalen Lern- und Bildungsprozessen gegen die formalen Prozesse, oder in einer davon zu unterscheidenden Entgegensetzung Schule gegen Nichtschule auszuspielen, sollten Möglichkeiten gesucht werden, neben den natürlich weiterhin arbeitsteiligen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten und -feldern der Schul- und Sozialpädagogik vermehrt gemeinsam Fragen zu bearbeiten: Welche Mischung aus formal und nichtformal ist optimal für wen? Welche Folgen hat die Investition in familiäre Hilfen im Vergleich zu Ganztagschulen? Wie können Kommunen und Schulen besser kooperieren?

### Literatur

Baumert, Jürgen: Transparenz und Verantwortung, In: Killius/Kluge/Reisch (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt a.M. 2003, S. 213-228

Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden 2008

Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze 2009

Lüders, Christian/Behr, Andrea: Außerschulische Jugendbildung, In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden 2002, S. 445-465

Müller, Carl Wolfgang: Nachdenken über ‚Jugendarbeit‘ und ‚Jugendbildung‘. Berlin 2009

Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden 2004

### Autor

Matthias Trautmann, Jg. 1968, Prof. Dr., lehrt seit 2009 an der Universität Siegen mit den Schwerpunkten Bildungsgangforschung, Unterrichtsforschung und -entwicklung, Lehrerprofessionalisierung durch Videofeedback und Innere Differenzierung/Umgang mit Heterogenität.

Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, München 2006

Rauschenbach, Thomas: Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim u. München 2009

Rolff, Hans-Günter: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim 2007

Sturzenhecker, Benedikt: Bildung. Wiederentdeckung einer Grundkategorie der Kinder und Jugendarbeit, In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Züchner, Ivo (Hrsg.): Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven. Münster 2002, S. 19-59

Tenorth, Heinz-Elmar: Bildung, In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lexikon Pädagogik, Weinheim u. Basel 2007, S. 92-94