

Kinder- und Jugendarbeit und Schule auf dem Weg zu gemeinsamer Verantwortung: Sozialpädagogische Bildung im Fokus

(Abdruck in: jugendhilfe 61. Jg., 01/2023)

Mit Blick auf das politisch-gesellschaftliche Gesamttabelleau hat der deutsche Bildungsdiskurs in den letzten 30 Jahren immer wieder neue Anrufungen erfahren: von der Rede des damaligen Bundespräsidenten Herzog aus dem Jahre 1997, in der ein neuer Aufbruch der Bildungspolitik gefordert wurde über die Ausrufung der „Bildungsrepublik Deutschland“ (2009) bis hin zur Ankündigung der aktuellen Bundesregierung und der Bundesbildungsministerin eines „Innovationsjahrzehnts der Bildungschancen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 26). Damit war und ist fraglos und vorrangig das Schulsystem gemeint, welches mit dem Bildungssystem insgesamt gleichgesetzt wurde; erweiterte (Bildungs)Politiken, die dem – erziehungswissenschaftlich gut begründeten – Slogan „Bildung ist mehr als Schule“ (Leipziger Thesen 2002) Geltung verschaffen wollten, hatten und haben demgegenüber bis heute signifikant geringere Chancen. Die dabei anvisierten Ziele: mehr Bildungschancen, mehr soziale Gerechtigkeit und ein gelingenderes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen harren jedoch bis heute ihrer Einlösung: der aktuelle deutsche Bildungsbericht konstatiert „die anhaltend hohe soziale Ungleichheit in Bezug auf Bildungschancen oder der Stand sowie die Entwicklung kognitiver Kompetenzen und fachlicher Qualifikationen, die hinter den Erwartungen der Gesellschaft und der Wirtschaft, aber auch vieler Interessengruppen und handelnder Akteur:innen zurückbleiben. Herausforderungen ergeben sich zudem aus der Tatsache, dass drängende Probleme wie die Sicherung einer sprachlichen Grundbildung für alle über den Lebenslauf hinweg nur bildungsbereichsübergreifend bewältigt werden können, ohne dass dafür bereits eindeutige politische Zuständigkeiten definiert wären“ und spricht von einer hartnäckigen „Persistenz dieser Problemlagen“ (ebd.).

Angesichts dieser Befunde und auch im Hinblick auf die zurückliegenden Jahre der Kooperationserfahrungen mit der Institution Schule (in all ihren diversen Varianten) muss der Titel dieses Beitrags aus Sicht der Kinder- und Jugendarbeit eher als Zukunftsvision bezeichnet werden, deren auch nur ungefähre Einlösung erheblicher konzeptioneller, pädagogischer, aber auch politischer Bemühungen bedarf. Hier ist deutliche Ernüchterung zu verzeichnen, denn seit sich mit den Ergebnissen der PISA-Studie 2001 der bis dato vernachlässigte Bildungsgedanke auch die Kinder- und Jugendarbeit wieder belebt hatte, haben zwar eine schier unübersehbare Anzahl von Entwürfen, Debatten, Berichten, Modellen, Evaluationen, Tagungen, Studien, Publikationen und Konzepten die Diskurslandschaft bereichert – deren konkrete Ergebnisse sind jedoch im Hinblick auf das zentrale Ziel: ein gelingenderes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen und dabei insbesondere soziale Benachteiligungen auszugleichen hinter den Erwartungen zurück geblieben; die aktuelle KMK-Studie (Juli 2022) zur Leistung von Grundschulkindern bestätigt dies nur.

Zwar waren in den letzten 20 Jahren vielfache Reformen, Neu-Orientierungen, Evaluationen, Kooperationen, neue und alte Steuerungen zu verzeichnen – allerdings ohne, dass sich an den seinerzeit diagnostizierten Problemen sozialer Ungleichheit Wesentliches zum Besseren geändert hätte – wie es der bekannte Spruch dokumentiert: „Als wir das Ziel aus den Augen verloren, verdoppelten wir unsere Anstrengungen.“

Dabei war die Kinder- und Jugendarbeit in die Neuorientierungen der Bildungslandschaften nach PISA zunächst in der Hoffnung auf Anerkennung als akzeptierter Bildungspartner und auf Begründung der eigenen Systemrelevanz gestartet. Endlich, so glaubte man, würde nun der auch in diesem Feld seit langem verschlafene und vergessene eigenständige sozialpädagogische Bildungsauftrag öffentlich anerkannt. Nun, so träumte man, würde man als gleichwertiger Mitspieler im Ensemble anderer fraglos anerkannter Bildungsinstanzen mitmischen können. Endlich, so dachte man, würde sich im Zuge einer allgemeinen gesellschaftlichen Aufwertung des Bildungsthemas diese steigende Anerkennung auch in der nötigen Ressourcenausstattung niederschlagen. Diese – zugegebenermaßen hochfliegenden – Erwartungen haben sich kaum erfüllt.

Die Ursachen hierfür sind vielfältig und begründen sich nicht zuletzt in einem tief verwurzelten ambivalenten Verhältnis der Kinder- und Jugendarbeit zur Schule, was sich bis heute im irreführenden, gleichwohl verwendeten Begriff der „*außerschulischen* Jugendbildung“ dokumentiert. Obwohl sich die Kinder- und Jugendarbeit in etlichen Merkmalen von der Schule unterscheidet (s.u.), scheint Schule dennoch als ihr „konstitutives Außen“ einer Nicht-Identität zu fungieren, welches nach wie vor als geheimer bzw. verleugneter, jedenfalls negativer Bezugspunkt: *nicht schulisch* darstellt und damit jegliche positiv-konstruktiven Charakteristika ausblendet.

Auf der anderen Seite widerspricht das gewünschte Zusammenwirken von Kinder- und Jugendarbeit und Schule vielfach einem genuinen Kooperationsverständnis, als dass es sich hierbei eben weniger um das produktive Miteinander zweier gleichberechtigter Partner mit dem gemeinsamen Ziel der Förderung von Kindern und Jugendlichen handelt, sondern vielmehr um asymmetrische Konstellationen, bei denen die Schule in aller Regel die „Zügel“ fest in der Hand hält: sie entscheidet, welcher Träger, welche Angebote zu welchen Zeiten, in welchem Umfang und an welchen Orten mit welchen Schüler*innen zu welchen finanziellen Rahmenbedingungen durchführt. Dieses Ungleichgewicht wird bereits in der Ausbildung von Schul- und Sozialpädagog*innen deutlich: während in den Ausbildungsgängen Sozialer Arbeit die Kooperation mit Schule Gegenstand vielfacher Lehrveranstaltungen ist, muss die systematische Vorbereitung angehender Lehrer*innen auf anstehende Kooperation mit „außerschulischen Partnern“ wie der Kinder- und Jugendarbeit weitestgehend als Fehlanzeige verbucht werden. Indem solche Defizite institutionell noch verfestigt werden, führen sie nur folgerichtig zu einer unzureichenden Verankerung der Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten; in entsprechenden Untersuchungen (StEG 2016) erklärte die Hälfte der Schulleitungen, dass dies kaum geschehe: „Es fehlt etwa bei zwei Drittel der Schulen an der Entwicklung von Profilen für die Verbindung von Unterrichts- und Angebotsbereichen bzw. der Vertiefung von Unterrichtsinhalten in den außerunterrichtlichen Angeboten (ebd., S. 15). Oder anders formuliert: „Die geringe Einbindung der außerschulischen Partner*innen oder Träger*innen in schulische Prozesse und Kommunikationsstrukturen lässt sich darauf zurückführen, dass die Partizipation strukturell häufig nicht vorgesehen ist. Zum Teil hängt dies mit rechtlichen Regelungen auf Länderebene zusammen, zum Teil mit Entscheidungen auf der einzelschulischen Ebene. Gut die Hälfte der Kooperationsbeziehungen ist von einem additiven Verhältnis geprägt, d. h. die Angebote und der Unterricht sind nur teilweise miteinander verbunden. Eine Abstimmung von Inhalten der Angebote mit dem Unterricht, gemeinsames konzeptionelles Arbeiten oder das gemeinsame Durchführen von Angeboten von Schule und Partner/-in finden nur selten statt“ (Arnoldt/Züchner 2020, S. 1089 f). Daraus folgt wiederum: „Eine systematische inhaltliche Zusammenarbeit und Integration entsprechender Bildungsvorstellungen in ein übergreifendes und neues systematisches Bildungsverständnis von Schulen zeichnet sich – viele einzelne gute Beispiele auf lokaler Ebene hintenangestellt – (...) bislang nicht ab“ (Arnold/Züchner 2020, S. 1092). Darüber hinaus wurde und wird die Kooperation beider Institutionen beeinträchtigt durch die Fixierung auf die je eigenen Konstitutionsbedingungen und dem Bemühen, für die jeweils eigenen Defizite, Ressourcenmängel und Probleme möglichst Kompensationen beim anderen zu erlangen: Indem sich beide Seiten mit Hoffnung auf vorzugsweise egoistische Kooperationsgewinne jeweils wechselseitig zu

funktionalisieren trachten, entsteht eben keine „Win-Win-Situation“, sondern ein höchst störanfälliges Konstrukt, bei dem Kinder und Jugendlichen letztlich außen vor bleiben (vgl. Coelen 2020, S. 1288).

Die Liste der über die Jahre hinweg festgestellten Kooperationsdefizite ist lang; sie beginnt mit der Übernahme von arbeitsfeldwidrigen Aufträgen nach Betreuung, der Reduktion von problematischem Sozialverhalten, nach Sicherstellung des Schulerfolgs oder der Verbesserung sozialer Kompetenzen (Sauerwein 2021, S.91) und erstreckt sich in vielfach vorausweisendem Gehorsam unter die Regelungen und Erwartungen von Schule dergestalt, „dass die Jugendzentrumsleute ihre Arbeit überwiegend situativ, auf Schule reagierend gestalten (müssen), anstatt sie etwa konzeptionell-prozessorientiert, wie es im Sinne eines jugendarbeiterischen Bildungsverständnisses wünschenswert wäre, zu steuern. Das heißt, sie reagieren überwiegend, statt im Sinne eines eigenständigen Professionsverständnisses die Initiative zu ergreifen und selbstbewusst zu klar zu agieren“ (Gosse 2020, S. 308). In der summarischen Auflistung dieser und anderer Problemzonen gelangt Maykus (2020, S. 69) zur Identifikation von mindestens 10 neuralgischen Krisenzonen, darunter Intensitätsprobleme, Organisationsprobleme, Kompetenzprobleme, Flexibilisierungsprobleme usw. Vor diesem Hintergrund bleibt, insbesondere im Hinblick auf den ab 2026 geltenden Rechtsanspruch für Grundschulkinder „die Frage, mit welcher Konzeptidee die KJA – wenn sie sich denn am Projekt des Ganztags beteiligen will – ihre eigenen Angebote, ihr eigenes Profil konturieren sollte. Wichtig ist dabei, dass sie ihre eigene Rolle offensiv entwirft, eigene Ansprüche formuliert und sich nicht als eine bessere Pausenaufsicht instrumentalisieren lässt. Der vor allem von der Schulseite immer wieder propagierte Rhythmisierungsgedanke als bevorzugte Lösung der Ganztagschule steht jedenfalls genau in dieser Gefahr, da er den Ganztagskonzept allein von Schule und Unterricht aus denkt und dieser so allein durch die formale Bildung des Unterrichts geprägt wäre, unterbrochen allenfalls von Erholungsphasen in der Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe. Das ist keine sehr attraktive Vision, weder für die Kinder selbst noch für die Kinder- und Jugendhilfe bzw. die Kinder- und Jugendarbeit. Wenn die KJA im Falle ihrer Beteiligung an dem jetzt anstehenden Ausbauprojekt Ganztagschule diese Koordinaten offensiv ins Spiel bringt, daraus ein inhaltliches Konzept entwickelt, hat sie zudem auch ein positives Leitbild, das sie herausführt aus der Defensive, (statt) immer nur zu sagen, was nicht geht, was sie nicht will, und stattdessen immer nur auf Augenhöhe und Wertschätzung zu pochen.“ (Corsa/ Rauschenbach 2022, S.160)

Die konzeptionelle plausible Antwort auf diese Herausforderung, die explizit nicht mehr als Betreuung, sondern als *Ganztagsbildung* zu fassen ist (AGJ 2022), wird aktuell von verschiedenen Autoren darin gesehen, „dass sich Sozialpädagog*innen stärker auf ihre eigene Expertise beziehen sollten und nicht schulischen Logiken unterordnen. (...) Plädiert wird aus dieser Perspektive, die eigene Qualität von Bildung herauszustellen und diese nicht ausschließlich über die Abgrenzung zur Schule zu konturieren“ (Sauerwein 2021, S. 94 u. 95). Auch Maykus (2020, S. 157) stimmt einer solchen Positionierung zu, indem er dafür plädiert, den bereits 2006 in die Debatte geworfenen Begriff der „sozialpädagogischen Bildung“ (Lindner 2006, S. 303) für die Kinder- und Jugendarbeit in seinen bislang unerschlossenen Potenzialen zu re-aktualisieren; und schließlich plädiert auch Bokelmann (2022, S. 251) dafür, dass „die Auseinandersetzung mit dem Bildungsverständnis der Kinder- und Jugendhilfe (insbesondere der Kinder- und Jugendarbeit) (...) in Theorie und Praxis eine größere Rolle spielen muss.“ Und genau diese Anforderung ist in der aktuellen Einführung zur Kinder- und Jugendarbeit (Thole/Pothmann/Lindner 2021) entsprochen worden: Sozialpädagogische Bildung als neue konzeptionelle Leitidee leistet zunächst in einer strategischen Begriffsverwendung und in Ersetzung der alten und untauglichen Beschreibung der Kinder- und Jugendarbeit als „außerschulischer Bildung“ eine Grenzziehung zur „schulpädagogischen Bildung“. Damit kann sich Kinder- und Jugendarbeit fortan positiv als eigenständiger Bildungsakteur präsentieren und ist nicht länger auf die bloß negative ‚außerschulische‘, also: ‚nicht-schulische‘ Verortung angewiesen, die allenfalls darlegt, was Kinder- und Jugendarbeit *nicht* ist (nicht Schule), dabei jedoch weiterhin Schule implizit im Zentrum jeglichen Bildungsdenkens belässt. Damit werden die vielfältigen

Kooperationen mit Schule keineswegs abgewiesen, sondern konzeptionell neu auf der Basis von Differenzen zweier kategorial differenter (gleichwohl miteinander verbundener) Akteure ausgerichtet (Lindner 2021):

Unterschiede von Kinder- und Jugendarbeit und »Sozialpädagogischer Bildung« sowie Schule und „Schulpädagogische Bildung“:

Kinder- und Jugendarbeit Sozialpädagogische Bildung	Schule (Unterricht) Schulpädagogische Bildung
<i>Rechtliche Grundlagen</i>	
Bundesgesetz SGB VIII und Landesausführungsgesetze	Schulgesetze der Länder
<i>Prinzipien</i>	
Freiwilligkeit, Pluralität, flexible Settings und Arrangements	Verpflichtung, Standardisierung, machtbezogene Strukturierung
subjektorientierte Anerkennung als Kind oder Jugendlicher in lebensweltlichen und gesellschaftlichen Kontexten	Anerkennung limitiert auf die Schülerrolle
Mitbestimmung und Partizipation als querschnittsbezogenes Strukturmerkmal	Mitbestimmung und Partizipation limitiert in segmentierten Umsetzungen
pädagogischer Bezug eher partnerschaftlich	pädagogischer Bezug eher formalisiert, autoritär
offene Aushandlung und Wahrnehmung vielfältiger Bildungsthemen und -anlässen unter Einbezug aller ästhetischen Dimensionen	curricular vorgeprägte Bildungsinhalte
<i>Bindungen</i>	
Flexibilität, Spontanität, lose Kopplung	Stabilität, Konstanz, Formalisierung
<i>Sozialformen</i>	
Individuelle und gruppenbezogene Formate mit Feedbackkulturen, Gemeinschaftserlebnisse	Klassen(zwangs)verband, kollektive Ansprache, Einzelbewertung
<i>Kultur</i>	
Wertrationalität (insbes. Jugendverbände) mit hoher Übereinstimmung	Zweckrationalität, Disziplin
<i>Raum</i>	
lokaler Bezug sowie mobile, regionale und internationale Aktivitäten	universalistischer Blick, ortsgebundener Unterricht
<i>Zeit</i>	
Gegenwartsbezug, Prozessorientierung, multi-modale Aneignungen	Zukunftsperspektive, Leistungs- und Ergebnisorientierung

Anmerkung: Die hier aufgeführten Charakteristika sozialpädagogischer Bildung sind auch für sich ohne den Bezug auf Schule relevant (...), werden aber hier kompakt als Kontrast dargestellt. Mit diesem Schaubild werden keine absoluten Größen, sondern tendenzielle Schwerpunkte beider Institutionen markiert.

(Abbildung aus Thole/Pothmann/Lindner 2021, S. 176)

Was Schmachtel (2022) für Bildungslandschaften analysiert, ist auch für die – darin mitunter integrierte – Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit mit Schule zu berücksichtigen: Solange die immer wieder neu artikulierten Bildungsversprechen und -aufbrüche mitsamt ihren diffusen Kooperations(nutzen)erwartungen nicht an den Kern der darin enthaltenen Widersprüche von pädagogischen, institutionellen, organisatorischen, fiskalischen und politik-ökonomischen Anrufungen und machtvoll-selektiven Entscheidungslogiken heranreichen, täte die Kinder- und Jugendarbeit gut daran, sich bis auf Weiteres auf ihren genuinen sozialpädagogischen Bildungsauftrag zu besinnen. Solange die vielfach verdrehte Logik der Dominanz von institutionellen, administrativen und polit-ökonomischen Imperativen nicht wieder vom Kopf auf die pädagogischen Füße gestellt wird, täte die Kinder- und Jugendarbeit gut daran, sich in größtmöglicher Zurückhaltung zu üben und stattdessen die eigenen Voraussetzungen und Bedingungen für künftige Kooperationen neu zu qualifizieren.

Die künftigen Herausforderungen für bessere/ andere Kooperationen der Kinder- und Jugendarbeit mit der Institution Schule bestehen nun darin, den Begriff der „sozialpädagogischen Bildung“ im Arbeitsfeld selbst zunächst zu verankern, zu qualifizieren und handlungspraktisch auszubuchstabieren. Unrealistische Wunschbilder an eine künftige gemeinsame und bessere Verantwortung von Kinder- und Jugendarbeit und Schule werden insofern vermieden, als dass an Schule selbst keine Forderungen gerichtet werden, die diese nicht zunächst auch selbst und aus eigenem Interesse heraus zu realisieren hätte. Stattdessen hätte sich die Kinder- und Jugendarbeit darauf zu konzentrieren, derartige Kooperationsvoraussetzungen zunächst in den eigenen Reihen zu begründen und diese sodann offensiv in künftige Kooperationsanbahnungen einzubringen. Die zweite, damit verbundene Aufgabe liegt darin, sozialpädagogische Bildung auch organisatorisch-institutionell angemessen zu implementieren und im Zuständigkeitsdickicht von oberen und unteren Schulbehörden, Kommunalverwaltung und Kommunalpolitik, öffentlichen und freien Trägern, Schul- und Sozialpädagogen endlich diejenigen politischen Stellschrauben bzw. Akteurskonstellationen zu identifizieren, mit denen aus Sicht der Kinder- und Jugendarbeit eine hinreichende Implementation sozialpädagogischer Bildungskonzepte sowie darauf bezogener präziser Evaluationen künftig ein gelingenderes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen als bisher ermöglichen kann. Über eine solche professionstheoretische, -konzeptionelle und -praktische Grundierung wäre eine künftige Kinder- und Jugendarbeit – vielleicht – in der Lage, das bisherige Auf und Ab immer wieder neuer „Bildungsaufbrüche“ als eine Art Wellenbrecher mit eigenen professionellen Grundierungen zu beantworten und zu begleiten.

Literatur

- AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe) (2022): Auf gute Zusammenarbeit in der Ganztagsbildung! Qualität durch Multiprofessionalität, qualifiziertes Personal und kooperationsförderliche Rahmenbedingungen. Berlin.
- Arnoldt, B./ Züchner, I. (2020): Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen mit außerschulischen Trägern. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 1083–1096).
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022 (Hrsg.): Bildung in Deutschland kompakt 2022. Bielefeld.
- Bokelmann, O. (2022): Aneignung demokratischer Kompetenzen im Zwischenraum von Jugendhilfe und Schule. In: neue praxis, Bd. 52, Nr. 3, S. 235–255.
- Coelen, T. (2020): Kommunale Jugendbildung. In: Bollweg u.a. (Hrsg.): Handbuch Ganztagschule. Wiesbaden, S.1287-1297.

- Corsa, M./ Rauschenbach, T. (2022): Kinder- und Jugendarbeit – ein immer noch unterschätztes Arbeitsfeld? In: deutsche jugend – Zeitschrift für die Jugendarbeit, 70. Jg., H. 4, S.153-161.
- Gosse, K. (2020): Pädagogisch betreut. Die offene Kinder- und Jugendarbeit und ihre Erziehungsverhältnisse im Kontext der (Ganztags-)Schule. Wiesbaden.
- Maykus, S. (2021): Sozialpädagogik als Kooperation. Schule, Bildung, Netzwerke, Partizipation ein Weg zur pädagogischen Kommunalentwicklung. Weinheim u. Basel.
- Lindner, W. (2006): Genug ist nicht genug. Zwölf Anmerkungen zu Stand und Perspektiven der Kooperation von Jugendarbeit und (Ganztags-)Schule. In: deutsche jugend, 54. Jg., H. 7/8, S. 303-310.
- Lindner, W. (2021): Was ist „sozialpädagogische Bildung“? Anregungen und Konturierungen für die Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend, 69. Jg., H. 12, S. 531-540.
- Sauerwein, M. (2021): Vom Außerschulischen zum Schulischen. Überlegungen zu einer subjektorientierten Ganztagsbildung. In: neue praxis, H.2, S.89-105.
- Schmachtel, S. (2022): Zur Performativität von sozial- und bildungspolitischen Reformideen als Rationalitätsmythen und Phantasmen. Das Beispiel Bildungslandschaften. In: neue praxis, H.3, S.293-310.
- Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)-Konsortium (Hrsg.) (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Frankfurt/Main.
- Thole, W./ Pothmann, J./ Lindner, W. (2021): Die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung. Weinheim u. Basel.