

Was ist „sozialpädagogische Bildung“? Anregungen und Konturierungen für die Kinder- und Jugendarbeit

(Abdruck in: deutsche jugend – Zeitschrift für die Jugendarbeit, 69. Jg., H.12/2021, S. 531 – 540)

Die Entscheidung, „sozialpädagogische Bildung“ als zentrales Charakteristikum der neueren Kinder- und Jugendarbeit auszuweisen (Thole/Pothmann/Lindner 2021a, 2021b), gründet auf den bisherigen Entwicklungslinien wie auch aktuelleren Spezifika dieses Arbeitsfeldes, eröffnet aber zugleich auch weitere, bislang unmarkierte Begriffsdimensionen, die im Folgenden speziell für die Theorie, aber auch die Praxis der Kinder- und Jugendarbeit expliziert werden. Mit dem Terminus ‚sozialpädagogische Bildung‘ wird ein neuer, bildungskonzeptionell hochanspruchsvoller Begriff gesetzt, der nach seiner erstmaligen Erwähnung (Lindner 2006, S. 303) erstaunlicherweise im gesamten bisherigen Diskurs der Erziehungswissenschaft wie auch der Sozialpädagogik, in keinem Fachbeitrag und keinem einschlägigen Werk auch nur Erwähnung gefunden, geschweige denn inhaltlich bearbeitet worden ist.¹ Ein solches „Versäumnis“ wäre möglicherweise damit zu erklären, dass ‚sozialpädagogische Bildung‘ insofern als Pleonasmus aufgefasst werden könnte, als im Wort ‚Sozialpädagogik‘ ja die ‚Pädagogik‘ bereits ohnehin enthalten und damit auch ‚Bildung‘ implizit mitgemeint wäre.² Der Versuch hingegen, den Begriff einfach damit zu erklären, dass dies eben diejenige Bildung sei, die von Sozialpädagog/inn/en praktiziert würde, greift zu kurz, wohingegen der schlichte Hinweis auf die beiden miteinander verknüpften Begriffe ‚Sozialpädagogik‘ und ‚Bildung‘ allein über die bloße Begriffsklärung (Was ist Sozialpädagogik? Was ist Bildung?) in unendliche diskursive, theoretische und historische Untiefen führt (Natorp 1998/1909, Mollenhauer 1998/1966; Dollinger 2020, Schmidt 2020). Schließlich sei angemerkt, dass Sozialpädagogik weitaus mehr umfasst als lediglich Kinder- und Jugendarbeit, gleichwohl an dieser Stelle auf ebendieses Handlungsfeld fokussiert wird.

Wenn der Begriff der sozialpädagogischen Bildung für die Kinder- und Jugendarbeit nicht naiv, sondern mit einem Mindestmaß an Reflektion eingeführt und in seinen Qualitäten begründet werden soll, sind weitere konturierende Vergewisserungen unumgänglich. Denn bereits die Sondierungen zum Bildungsbegriff stoßen dort an Grenzen, wo Bildung zwar als besondere Relation von ‚Mensch‘ und ‚Welt‘ bestimmt (Rucker 2014, S. 61, Tenorth 2020, S. 550ff.), zugleich aber als grundsätzlich unlösbare Problemstellung bezeichnet wird, weil es sich dabei um einen „leeren Signifikanten“ bzw. „Beobachtungsbegriff“ handele, der in prinzipiell unendlich wechselnden historischen und gesellschaftlichen Konstellationen unter verschiedenen Blickwinkeln immer wieder

¹ Bislang einzige Ausnahme: Ziegler/Otto 2020, S. 1758; ergänzende oder übersehene Hinweise nimmt der Autor dankend entgegen.

² Die im Terminus der Sozialpädagogik dann ebenso enthaltenen Grundbegriffe wie ‚Lernen‘, ‚Erziehung‘, ‚Hilfe‘, ‚Beratung‘, ‚Sozialisation‘, ‚Förderung‘ oder ‚Aneignung‘ und deren Relationierung mit ‚Bildung‘ können an dieser Stelle nicht aufgearbeitet werden.

neu entworfen wird: „Der Diskurs fokussiert auf Beschreibung von Bildung, um Alternativen zu Bekanntem durchdenken zu können, und er differenziert sich ohne zentrale Steuerung aus in verschiedene Perspektiven, wobei die Eingangsbedingung für die Teilnahme an diesem Diskurs lautet: Mache auf Alternativen zum Bekanntem aufmerksam und ziele auf das noch nicht Gesagte!“ (Rucker 2014, S. 63).

„Sozialpädagogische Bildung“ muss sich zudem in ihrer Plausibilität legitimieren angesichts einer Vielzahl anderer Bildungsbegriffe (z. B. formal, informal, nonformal, implizit etc.); allein in der Kinder- und Jugendarbeit sind – in einer gleichfalls vorläufigen und unabschließbaren Auflistung – derzeit allein 30 unterschiedliche bildungskonzeptionelle Varianten vorzufinden, die bei aller Verschiedenheit auch die Frage aufwerfen, ob und wenn ja: was sie zusammenhält.



Bildungskonzepte der Kinder- und Jugendarbeit (Thole/ Pothmann Lindner 2021b, S. 275; Lindner 2021)

Festzuhalten ist ebenso, dass mit ‚sozialpädagogischer Bildung‘ keineswegs eine nur harmlos-kreative Begriffs(neu)schöpfung erfolgt, sondern auch eine Definition inklusive einer Grenzziehung, die ihren Gegenstand nicht nur beschreibt und im Gefüge anderer Bildungsverständnisse neu zu ordnen beabsichtigt, sondern diesen auch erst *hervorbringt*. Und in dem Maße, wie dieser Begriff eine Orientierungsfunktion beansprucht, werden andere Bildungsverständnisse unumgänglich in Geltungs-Konkurrenzen und in den Kampf um diskursive Vorherrschaft hineingezogen.

Eine hiermit verbundene *strategische* Begriffsverwendung leistet 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 und sie als „konstitutives Außen“ (Laclau) noch ratifiziert. 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.

Wird sozialpädagogische Bildung folglich positiv ausbuchstabiert, können zunächst nachfolgende Qualitätskriterien in Anschlag gebracht werden: Sozialpädagogische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit

- umfasst das gesamte Spektrum von formalen, non-formalen und informell-selbstorganisierten Bildungsarrangements von Gelegenheitsstrukturen (die auch Freiräume beinhalten), wobei ein Schwerpunkt auf der non-formalen Bildung im Sinne sozialpädagogisch inszenierter Angebotsformen und Möglichkeitszonen liegt,
- stützt sich auf Freiwilligkeit, Pluralität sowie flexible Settings und Arrangements,
- basiert auf der vorbehaltlosen Anerkennung ihrer Adressat/inn/en als Kind oder Jugendlicher in lebensweltlichen und gesellschaftlichen Kontexten,
- folgt den querschnittsbezogenen Strukturmerkmalen von Demokratie, Mitbestimmung und Partizipation,
- agiert in den pädagogischen Bezügen eher partnerschaftlich als hierarchisch,
- handelt im Modus offener Aushandlung und Wahrnehmung vielfältiger Bildungsthemen und -anlässe unter Einbezug aller ästhetischen Dimensionen (von der Körper- bis hin zur Mediendimension),
- folgt einer gegenwartsbezogenen Prozessorientierung mit Fokus auf multi-modalen Aneignungen,
- ist strukturiert im Modus von Experiment, Flexibilität, Spontanität und loser Kopplung,
- ist organisiert in variable individuelle und gruppenbezogene Formate mit offenen Feedbackkulturen,
- ist begründet zunächst in lokalen sozialräumlichen Bezügen, die aber auch in mobile, regionale bis hin zu internationalen Aktivitäten erweitert und kombiniert werden können,
- zielt auf einen Zuwachs an Gestaltungsoptionen der Selbst- und Welt-Transformation im Horizont von Mündigkeit, die auch eine spezifische Lesart von „Lebenskunst“ beinhaltet,
- ist politisch orientiert an Zugehörigkeit, Menschenrechten, den Capabilities und der Bearbeitung/ dem Ausgleich von sozialer Ungerechtigkeit.

Selbstverständlich ist die Auseinandersetzung um ein genuin sozialpädagogisches Bildungsverständnis nicht neu und bislang von etlichen Autor/inn/en und einer unüberschaubaren Menge von Texten, Artikeln, Aufsätzen dokumentiert, analysiert und interpretiert worden. Bereits ein bloßes Name-Dropping der hier aufzuzählenden Verfasser/innen von Kant, Humboldt, Pestalozzi über

Diesterweg, Natorp hin zu Mollenhauer, Winkler, Negt, Meyer-Drawe, Liebau, Zirfas usw. würde beträchtlichen Raum einnehmen –allerdings operiert kein einziger Text mit dem Begriff der „sozialpädagogischen Bildung“. Als zwei ausgewählte Referenztexte sozialpädagogischer Bildung (die den Begriff selbst nicht verwenden) können hier die Arbeiten von Thiersch (2002) und Münchmeier/Rabe-Kleeberg (2008) angeführt werden. Indem der Begriff der sozialpädagogischen Bildung aber mehr und anderes meint, als altvertrauten Wein in einen neuen Schlauch zu gießen, und bloße Umetikettierung betreibt, können die hiermit verbundenen neuen Deutungsmuster wie folgt umrissen werden:

Die Inhalte und Strukturen der sozialpädagogischen Bildung sind vielfältig relationiert und transversal³ verwoben in einem offenen, unabschließbarem Netz von widerstreitenden Lesarten. Es zeigt sich ein vielschichtiges Gewebe von Diskursen, jedenfalls ist eine tradierte, auf ein einheitliches Bildungsverständnis sich stützende Auffassung angesichts neuerer (Theorie-)Entwicklungen kaum noch länger aufrechtzuerhalten. Die damit verbundene Aufforderung, „Bildung anders [zu] denken“ (Koller 2018) könnte sich orientieren an den nachfolgend angebotenen Aspekten:

Eine zeit- und theorieangemessene sozialpädagogische Bildung hat sich auch mit bisherigen Bildungsansätzen in der Kinder- und Jugendarbeit auseinanderzusetzen, die allesamt auf dem Begriff der ‚Subjektorientierung‘ beruhen. Zwar wird der Subjektbegriff prinzipiell beibehalten (nicht verabschiedet) und als Grundbegriff pädagogischen Handelns weiterverwendet. Allerdings werden dessen bisherige Grundannahmen modifiziert und neuere Impulse philosophisch-pädagogischen Denkens prüfend einbezogen. Das bisherige Verständnis von Subjektorientierung in der Kinder- und Jugendarbeit ist seit mehr als 20 Jahren in einer Vielzahl von Beiträgen und Büchern etabliert worden, von denen hier aus Kapazitätsgründen lediglich auf drei neuere Referenztexte (Scherr 2020, Scherr 2021, Sting/ Sturzenhecker 2021) verwiesen wird. Dort werden die basale Funktion von Subjektorientierung u.a. über deren Verwobenheit mit dem Bildungs- und Demokratieverständnis der Kinder- und Jugendarbeit begründet und darüber hinaus weitere Korrespondenzen mit Begriffen wie Emanzipation, Kritik, Autonomie, Aufklärung, Mündigkeit oder auch Anerkennung angezeigt.

Parallel zu diesem nahezu hermetisch und „alternativlos“ kanonisierten Subjektverständnis hat sich allerdings ein erziehungswissenschaftlich alternativer Subjektdiskurs entwickelt, der von der Kinder- und Jugendarbeit bislang ausgeblendet wurde, was wahlweise als ‚blinder Fleck‘ oder ‚Rezeptionssperre‘ zu bezeichnen wäre. Dieser alternative Subjektdiskurs folgt dekonstruktiven bzw. (post-)strukturalistischen Theorien, die sich u.a. mit Namen wie J. Derrida, M. Foucault, J. Lacan, E. Levinas, J. Butler verbinden und für den deutschsprachigen Raum u.a. Autor/inn/en wie K. Meyer-Drawe, M. Wimmer, N. Ricken, A. Schäfer und A. Reckwitz ausweisen kann.⁴ Weit davon entfernt, diesen Diskurs und seine mögliche Bedeutung für die Kinder- und Jugendarbeit hier

³ Transversalität bezeichnet ein nicht-lineares, pluriformes Denken von Vielfalt in permanenten Übergängen. Eine Reflexion aus unterschiedlichen Perspektiven unter Berücksichtigung vielfältiger Bezüge und Verflechtungen erschließt durch beständiges Überdenken der eigenen Position und ihrer Kontexte sukzessive deren erweiterte Komplexität; vgl. hierzu Welsch 1995.

⁴ Für die Kinder- und Jugendarbeit ist dieses post-strukturalistische Denken bislang allenfalls in fragmentarisch verstreuten Andeutungen und nur wenigen Texten bearbeitet worden; vgl. Hartmann u.a. 2001; Naddaf 2019; Schäfer 2021.

dezidiert zu diskutieren, können an dieser Stelle lediglich ausgewählte Aspekte schematisch pointiert werden:

- Die bisher die Kinder- und Jugendarbeit orientierende Subjektorientierung beruht auf normativ-idealistischem Fortschrittsdenken mit der Zentralstellung des Subjekts in der aufeinander bezogenen Emanzipation von Individuum und Gesellschaft. Als „normativ-kritischer“ Terminus ist sie assoziiert mit Begriffen wie „links“, „emanzipatorisch“, „progressiv“ und „kapitalismus“- bzw. „neoliberalismus-skeptisch“⁵, bleibt aber in der Identifikation konkreter Akteure (im Sinne kollektiver Subjekte), greifbarer Ziele und realer gesellschaftlicher Alternativen eher vage⁶ und orientiert sich in neueren Lesarten an Demokratie, Menschenrechten oder dem Capabilities-Ansatz – die ihrerseits komplexe und kontrovers-umstrittene Denkfiguren bezeichnen.
- In poststrukturalistischen Positionen (die keineswegs einheitliche Standpunkte bezeichnen, sondern sich ihrerseits wiederum ausdifferenzieren; vgl. van Dyck 2012) gewinnt zunächst der Begriff der „Kontingenz“ an Gewicht, der jede zielgerichtete Grundierung oder Notwendigkeit von gesellschaftlich-geschichtlichen Prozessen bezweifelt. Diese Auffassungen setzen auf eine „Kritik kritischer Pädagogik“ und verwerfen sämtliche Fest-Stellungen und essentialisierenden Letztbegründungen in den sozialen Lebensbedingungen als „grundlos“: „Dass der Ursprung selbst kontingent wird, heißt, ihn zu einem nomadischen und rhizomatischen Ort zu machen. Von Anfang an wird mit dieser Begründungslosigkeit in der Moderne vor allem eine Orientierungs- und Perspektivlosigkeit sowie eine bodenlose Unsicherheit akut, weil der Bereich des Auch-anders-sein-Könnens, der Bereich der Kontingenz, mit jeder Wirklichkeit auch jede Ordnung und damit jede Form sozialen und individuellen Lebens erfasst“ (Thompson/Zirfas 2021, S. 14). Ein solches Denken untersucht insbesondere das unumgängliche Ineinander von (sozial)pädagogischem Handeln und Macht, insbesondere in eher subtilen, verborgenen Dimensionen, z.B. in symbolischen Formen von Adressierungen, Normalisierungen oder Unterwerfungen.

In solchen Annahmen werden die als obsolet-statisch bewerteten Dichotomien der alten Subjektorientierung in Bewegung gebracht. Dabei wird der Subjektbegriff nicht gänzlich verworfen, sondern neuere Subjektumschreibungen in Umlauf gebracht, wie z. B. Subjektivierung, Subjektivation, relationales Subjekt, prozessuales, hybrides, transformatives Subjekt, transitorisches Subjekt, dilettantisches oder auch performatives Subjekt.

Besteht ein Ziel der ‚alten‘ Subjektorientierung darin, Jugendliche zu einem rationalen Welt- und Selbstverständnis zu befähigen und auf der Grundlage von Abwägungen zwischen Alternativen zu entscheiden und zu handeln, so bestreitet poststrukturalistisches Denken diese primär vernunftzentrierte Auffassung und argumentiert stattdessen, dass Subjekte für sich selbst niemals völlig transparent, selbst- und handlungsmächtig seien, sondern immer auch geprägt durch Selbstfremdheit, Intransparenz, Entzogenheit (Schäfer 2009, S. 362). Angezielt wird mithin die Aufgabe des Machtanspruchs der subjektzentrierten Vernunft; das Subjekt als autonomes, vernünftiges, handlungs-, kritik- und entscheidungsfähiges Individuum wird angezweifelt und dessen

⁵ Eine inhaltliche und genealogische Explikation dieser durchaus umstrittenen Begriffe kann an dieser Stelle nicht geleistet werden.

⁶ Anzumerken ist an dieser Stelle, dass selbst ausgewiesene Protagonisten der Emanzipation wie H. Giesecke (1998) und auch A. Scherr (2006) durchaus Zweifel an diesem Konzept äußerten, welcher aber, aus welchen Gründen immer nicht aktualisiert wurde.

Fragmentierung, Dezentrierung und Depotenzierung unter Verweis auf die Wortherkunft: *sub iectum* = das Unterworfene zu begründen gesucht.

Steht ‚Autonomie‘ für ein Ziel der alten Subjektorientierung, so führt der Poststrukturalismus an, dass es Autonomie niemals in Reinform, sondern allenfalls im Kontext von Abhängigkeiten geben kann:

„Selbstbestimmung und Mündigkeit sind gerade nicht – möglichst freier – Selbsta Ausdruck, der an Anderen dann seine Grenze finden mag, sondern von Anfang an durch andere ebenso ermöglicht wie auch bedingt; die Frage danach wer ich denn ‚an sich‘, d.h. ohne Beeinträchtigung durch andere, also ich selbst sei, unterschlägt, dass ich der, der ich geworden bin, allererst durch Andere geworden bin – ohne dabei deren Produkt zu sein“ (Ricken 2006, S. 225; vgl. Ricken 2020).

Statt vorheriger Souveränitätsannahmen müssten stattdessen die „Illusionen von Autonomie“ (Meyer-Drawe 1990) zur Kenntnis genommen, statt alter Dichotomien die komplexe Gleichzeitigkeit von Individuierung und Vergesellschaftung, von Unterwerfung und Widerstand, von Disziplinierung und Aufbegehren erkannt werden, welche Autonomie immer nur als Selbstständigkeit in vielfältigen Abhängigkeiten versteht (Rieger-Ladich 2002, S.265 u. 409).

Poststrukturalistische Positionen betonen, dass sich „Subjektivität [...] nicht anders als auf Andere verwiesene und durch Andere konstituierte Subjektivität verstehen“ lässt (Ricken 2019, 27; vgl. Zima 2017, Herma 2019), dass dieses/dieser Andere aber niemals vollständig erkannt werden kann, sondern als nicht verfügbare Erfahrung bestehen bleibt:

„Damit aber werde ich auch mir selbst fremd: Schien vorher mein Selbstentwurf aus einem Guss, so ist genau diese Akzeptanz der bleibenden Fremdheit der Anderen etwas, das nicht in die Einheit eines souverän der Welt gegenüberstehenden Selbst passt. Eine solche Erfahrung bewirkt mithin nicht die immer reicher ausgestattete Einheit des Selbst, sondern die Wahrnehmung einer doppelten Differenz: derjenigen zur auch in der Aneignung fremd bleibenden Welt und derjenigen im eigenen Selbst“ (Schäfer 2005, S. 163).

Steht der Begriff der ‚Anerkennung‘ in der tradierten Subjektorientierung vornehmlich für positive Wertschätzung, Bestätigung, Empowerment und Bekräftigung, so verweisen poststrukturalistische Positionen darauf, dass Anerkennung und Unterwerfung miteinander verwoben sind (das Subjekt wird immer als ‚jemand‘ anerkannt) und so die polarisierende Entgegensetzung von Anerkennung und Unterwerfung übergeht in eine paradoxe Gleichzeitigkeit.

Schließlich wird durch poststrukturalistische Positionen darauf hingewiesen, dass Begriffe wie Autonomie, Selbstbestimmung, Kritik und Befreiung

„die Fronten gewechselt haben, und es zunehmend unklar [ist], wo überhaupt die Fronten verlaufen. [...] Die Vermutung, dass Autonomie und Kritik nicht mehr gegen die gesellschaftliche Ordnung und gegen Herrschaft und Macht eingebracht werden können, sondern gerade Teil dieser Ordnung sind, oder zugespitzt und allgemeiner formuliert, dass Autonomie nicht mehr als einfache Antithese von Herrschaft dargestellt werden kann, sondern als avancierteste Form der Macht zu deuten ist, ist auf unterschiedliche Weise von verschiedensten Autoren formuliert worden. [...] Kritik ist Teil des Systems, sie ist gerade ein starkes operatives Element in dem Prozess, in dem dieses System sich weiterentwickelt“ (Masschelein 2003, S.129f; akt. Bröckling 2017).

Solche Befunde haben Auswirkungen auf die Chance von Bildung, denn einerseits wird festgestellt, dass Bildung eigentlich „unmöglich“ sei, „insofern pädagogisches Handeln etwas Selbstgesteuertes steuern, einen Prozess, der unkontrollierbar ist, kontrollieren und ein Resultat erreichen will, das nur vom Adressaten selbst hervorgebracht werden kann“ (Wimmer 2014, S. 10). Auf der anderen Seite wäre Bildung allenfalls denkbar „in einer transformierenden Zuwendung zur eigenen Person, in der sich die Wissensordnungen und Machtverhältnisse immer wieder neu durchkreuzen und miteinander verknoten“ (Rieger-Ladich 2002, S. 431). Sozialpädagogische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit wäre dann zu fassen als kreativer Umgang mit Unbestimmtheit, als ein ständiges relationales Wechselspiel. Sie erfolgte in der Konstellation zweier „dilettantischer Subjekte“ (Reichenbach), denn der Umstand, nicht dazu in der Lage zu sein, die stets vorläufigen Resultate von Bildung erwartbar erfolgreich vorherzusagen, gilt nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für Pädagog/inn/en selbst.

In Anbetracht der Paradoxien des Bildungskonzepts wäre sozialpädagogische Bildung eigentlich nur noch dort möglich, wo sich die Kinder und Jugendlichen letztlich auch von den Intentionen der Sozialpädagog/inn/en emanzipierten, denn das „aufgeklärte – und das ist heute das über seine Aufgeklärtheit aufgeklärte – Subjekt könnte ja auf die Idee kommen, sich seinerseits von seiner Daueremanzipation zu emanzipieren“ (Orthey 2015, S. 146). Wenn also die konstitutive Unplanbarkeit und Unmöglichkeit von Bildung in der Praxis adäquat realisiert würde, wäre sie allein dort noch zu identifizieren, wo sich in den Bildungsarrangements der Kinder- und Jugendarbeit Ungeplantes, Überraschendes und Unvorhergesehenes ereignet. Dies hätte sowohl für die Evaluation bzw. Evaluierbarkeit von sozialpädagogischer Bildung wie auch für deren intentionale Wirkungsversprechen z. B. der politischen oder der Demokratiebildung einstweilen unabsehbare Konsequenzen:

„Bildung bedeutet nicht, einen festen Platz in der Welt zu finden. Sie versetzt vielmehr in Unruhe, verursacht ein Unbehagen an der eigenen Verwicklung in die Welt. [...] Aus dieser Perspektive liegt die politische Dimension von Bildung nicht so sehr in der Beförderung von gesellschaftlicher Teilhabe und sozialem Ausgleich [...], sondern in diesem 'Unruhigwerden' der zuvor noch als selbstverständlich angenommenen gemeinsamen Welt“ (Grabau 2017, S.164).

Im Weiterdenken derartiger Ansätze könnten vielmehr neue Orientierungen an Heterotopien (Burghardt/ Zirfas 2018) bzw. an Figuren einer reflektierten Lebenskunst (Zirfas 2020) anknüpfen.

Auswirkungen auf die Bildungspraxis der Kinder- und Jugendarbeit

Diese Umbauten auf der „Theoriebaustelle“ bleiben nicht theoretisch, sondern zeigen Auswirkungen, auch auf die (Bildungs-)Praxis der Kinder- und Jugendarbeit, z.B. im Hinblick auf deren „Bildungsversprechen“, deren Bildungslegitimation und deren Bildungspraktiken. Zu prüfen und praktisch weiterzuentwickeln wäre die Bildungspraxis der Kinder- und Jugendarbeit in der Erprobung an neuen Leitbegriffen wie z. B. Transformation, Heterotopie, Kontingenz, Emergenz, Praktiken, Körper, Poiesis, Transaktionalität. Die hiermit gesetzten Annahmen würden überleiten zu einer sozialpädagogischen „Kontingenzpädagogik“, die sich zu orientieren hätte an Begriffen wie Relationalität, Performativität und den Annahmen der Praxistheorie, derzufolge sich Praktiken und Subjekte gegenseitig konstituieren und modifizieren:

„Die Deutungen [...] unbestimmter Situationen werden durch Interaktionen der an ihr beteiligten Akteure ausgehandelt. [...] Stabilität ist nicht gegeben, sondern wird permanent durch das Zutun der Akteure erzeugt. Praktiken können als sich stabilisierende Prozesse verstanden werden. Bestimmtheit ist prinzipiell fragil. [...] Regeln und Konzepte sind den Praktiken nicht vorausgehend, sondern werden laufend erzeugt. [...] Das Subjekt geht den Praktiken nicht voraus, da es sich in diesen Praktiken laufend entwirft und entworfen wird“ (Allert/Asmussen 2017, S. 48; 51; vgl. Asmussen 2020).

In solch einem neueren Verständnis von sozialpädagogischer Bildung würde die alte, subjektorientierte normative Vorstellung von Autonomie und Selbstmächtigkeit transformiert in Kreativität und Poiesis im Modus kreativer, eigensinniger spekulativer Spielzüge, welche die vorgefundene (Bildungs-)Situation im Vollzug transformiert, indem stets neue Anschlüsse gefunden (oder verworfen) werden müssen. Eine solche Bildung wäre zu verstehen als die Eröffnung von Suchbewegungen, als Eröffnung von Spielräumen der Welt- und Selbstpositionierung; sie wäre charakterisiert durch „Transaktionen an den Übergängen von Unbestimmtheit zu Bestimmtheit und von Bestimmtheit zu Unbestimmtheit“ (Allert/Asmussen 2017, S. 28), welche sich erst in Interaktionen wechselseitig konstituieren. Und die Voraussetzung für solche permanente kontingenten Aushandlungsprozesse wären wiederum ganz besonders in den eher schwach regulierten Settings wie der Kinder- und Jugendarbeit gegeben.

Schließlich impliziert sozialpädagogische Bildung die Distanzierung von einer tradierten „Sozialpädagogisierung“, die gesellschaftliche Probleme als individuelle und pädagogische umdefiniert (Münchmeier 2020). Sie zeichnet sich aus durch eine Abkehr von rein individualpädagogischem Tun, indem sie ihr Denken und Handeln durch eine ausgeprägte Macht- und Politiksensibilität erweitert: Es gibt keine sozialpädagogische Bildung ohne eine zugleich mitlaufende und handlungspraktisch parallel zu bearbeitende politische Dimension (inklusive Fragen der Verstrickung von Sozialpädagogik selbst in Machtverhältnisse) im komplizierten Zusammenspiel von gesellschaftlichen Kräften und dominanten Diskursen, von symbolischen Ordnungen und individuellen Akteuren (Rieger-Ladich 2021, S. 17). Hier allerdings hätte sich auch das bislang eher schlichte Demokratieverständnis der Kinder- und Jugendarbeit (Demokratie ist „irgendwie gut“) reflexiver auszugestalten und zum einen zu vergegenwärtigen, dass der Demokratiebegriff selbst äußerst komplex und vielgestaltig ist. Zum anderen wäre die weitere Orientierung an den – gleichfalls poststrukturalistisch grundierten – Theorien der „Radikalen Demokratie“ anzuraten (Flügel-Martinsen 2020, Comtesse u.a. 2019, Lorey 2020, Engelman 2021). Denn hier wird (anders als dies etwa der 16. Kinder- und Jugendbericht leistet) ein expliziter Fokus auf diejenigen Personen gelegt, die auch in Demokratieprozessen gerade *nicht* repräsentiert und *nicht* berücksichtigt werden – und ebendies war die prägende Erfahrung Jugendlicher in der Corona-Pandemie.

Es ist einzuräumen, dass derartige neuere Denkweisen den (Praxis-)Akteuren (in) der Kinder- und Jugendarbeit Irritationen und Anstrengungen des verstehenden Nachvollzugs und darüber hinaus auch der praktischen Umsetzung bereiten dürften; und zwar nicht zuletzt deshalb, weil diese Theorieansätze einer seit mittlerweile mehr 25 Jahren anhaltenden Ausblendung unterliegen. Die vorgetragenen Theorieansätze sind keineswegs sakrosankt, sondern selbst umstritten. Aber die Alternative: Negation und Abwehr sowie Verharren in den alt-vertrauten pädagogischen Denkmustern von Emanzipation, Kritik und Subjektorientierung könnte zwar vor Irritationen verschonen, aber auch produktive Weiterentwicklungen in Theorie und (Bildungs-)Praxis blockieren.

In Anbetracht der aufgezeigten neueren Optionen für eine zeit- und theorieangemessene sozialpädagogische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit ist eine Reihe von Herausforderungen, Widersprüchen und (zunächst konzeptionellen) Ansatzpunkten referiert worden, die nun der weiteren Diskussion, Bearbeitung und praxiswirksamen Aufarbeitung harren.

Literatur

- Allert, H./Asmussen, M.* (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, H./Asmussen, M./Richter, C. (Hrsg.): Digitalität und Selbst: Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse, Bielefeld, S. 27-68.
- Asmussen, M.* (2020): Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff. Eine Analyse der Theoriearchitektur ausgewählter Bildungstheorien, Wiesbaden.
- Bröckling, U.* (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste, Frankfurt/Main.
- Comtesse, D. u.a.* (Hrsg.) (2019): Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch, Berlin.
- Dollinger, B.* (2020): Sozialpädagogische Theoriegeschichten: Eine narrative Analyse historischer und neuerer Theorien Sozialer Arbeit, Weinheim.
- Dyck, v., S.* (2012): Poststrukturalismus. Gesellschaft, Kritik. Über Potenziale, Probleme und Perspektiven. In: PROKLA, 42. Jg., H.167, Nr. 2, S. 185-210.
- Engelmann, S.* (2021): Lebensformen des Demokratischen. Pädagogische Impulse. Weinheim u. Basel.
- Flügel-Martinsen, O.* (2020): Radikale Demokratietheorien zur Einführung, Hamburg
- Giesecke, H.* (1998): Auf der Suche nach einer Theorie der Jugendarbeit - zur Erinnerung an Klaus Mollenhauer. In: neue praxis, 28. Jg. H. 5, S. 441-448.
- Grabau, C.* (2017): Bildung als Kunst, sich zu entziehen. Vom Verweigern, Desertieren, Abfallen und Aussteigen. In: Miethe, I./ Tervooren A./ Ricken, N. (Hrsg.): Bildung und Teilhabe: zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung, Wiesbaden, S. 155-177.
- Hartmann, J. u.a.* (Hrsg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven, Wiesbaden.
- Herma, H.* (2019): Bezugsräume des Selbst. Praxis, Funktion und Ästhetik moderner Selbstthematization, Weinheim
- Koller, H.-C.* (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, 2. akt. Aufl., Stuttgart.
- 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): Der Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit als Herausforderung in Bildungslandschaften. In: Gumz, H./ Thole, W. (Hrsg.): Bildung in lokalen Räumen. Empirische Befunde, theoretische Rahmungen, politische Herausforderungen, Wiesbaden (i. E.).
- Lorey, I.* (2020): Demokratie im Präsens. Eine Theorie der politischen Gegenwart, Berlin.
- Masschelein, J.* (2003). Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In: ZfPäd., 49. Jg., Beiheft 46, S. 124-141.
- Meyer-Drawe, K.* (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich, 2. Aufl., München.
- Münchmeier, R./ Rabe-Kleberg, U.* (2008): Bildung und Lebenskompetenz. Ein neuer Begriff von Bildung? In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft, Wiesbaden, S. 356-362.

- Münchmeier, R.* (2020): Die Widersprüche der Pädagogisierung Sozialer Arbeit. Versuch einer historischen Klärung im Kontext der Entwicklung des Wohlfahrtsstaats. In: Thole, W./Dörr, M. (Hrsg.): Das Pädagogische in der Theorie und Praxis Sozialer Arbeit, Baltmannsweiler, S. 25-36.
- Mollenhauer, K.* (1998/1966): Was heißt Sozialpädagogik? In: Thole/Galuske/Gängler 1998, S. 307-322.
- Naddaf, Z.* (2019): Poststrukturalistische Denkfiguren für eine Interpretation von Zugängen und Barrieren in der internationalen Jugendarbeit. In: deutsche jugend, 67. Jg., H. 5, S. 215-221.
- Natorp, P.* (1998/1909): Der Streit um den Begriff der Sozialpädagogik. In: Thole, W./Galuske, M./Gängler, H. (Hrsg.) (1998): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch, Neuwied/Kriftel, S. 91-98.
- Orthey, F.M.* (2015): Bildung macht Macht. Das aufgelöste Subjekt und seine Freunde auf dem neuen Weg zu neuen Mächten. In: Christof, E./ Ribolits, E. (Hrsg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme, Wien, S. 133-152.
- Ricken, N.* (2006): Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82. Jg., H. 2, S. 215-230.
- Ricken, N.* (2020): Was heißt ‚das Subjekt‘ denken? Bemerkungen zu einer Selbstbeschreibung (in) der Moderne. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik: Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, hrsg. von Frauke Heß, Lars Oberhaus und Christian Rolle. 19. Jg., H. 2, S. 19-36.
- Rieger-Ladich, M.* (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik, Konstanz.
- Rieger-Ladich, M.* (2021): Inferiore Subjektivität. Annie Ernaux, Didier Eribon und die Gewalt von Zugehörigkeitsordnungen. In: Rieger-Ladich, u.a. (Hrsg.): Un-/Zugehörigkeit: bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien. Weinheim u. Basel, S.12-36.
- Rucker, T.* (2014): Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der Spätmoderne, Bad Heilbrunn.
- Scherr, A.* (2021): Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet u.a. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, 5., völlig neugest. Aufl, Wiesbaden, S. 639-652.
- Sting, S./Sturzenhecker, B.* (2021): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet u.a. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, 5., völlig neugest. Aufl, Wiesbaden, S. 675-691.
- Scherr, A.* (2006): Mündigkeit als Grundprinzip einer pädagogischen Theorie der Jugendarbeit? Anmerkungen zu Klaus Mollenhauers „Versuch 3“. In: Lindner, W. (Hrsg.): 1964-2004: Vierzig Hahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Wiesbaden, S. 95-102.
- Scherr, A.* (2020): Subjekt- und Identitätsbildung. In: Bollweg, P. u.a. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung, Wiesbaden, S. 243-255.
- Schäfer, A.* (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie, Weinheim.
- Schäfer, A.* (2009): Die Erfindung des Pädagogischen, Paderborn.
- Schäfer, S.* (2021): (2021): Internationale Jugendarbeit und politische Theorie. Diskurse und Perspektiven, Frankfurt a.M.
- Tenorth, H.-E.* (2020): Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz, Berlin u. Heidelberg.
- Thompson, C./ Zirfas, J.* (2021): Angst und Verunsicherung in der Moderne. Eine Einleitung aus epistemologischer, technologischer und biopolitischer Sicht. In: Thompson, C. u.a. (Hrsg.): Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung, Weinheim, S. 10-26.
- Thiersch, H.* (2002): Bildung – alte und neue Aufgaben der Sozialen Arbeit. In: Münchmeier, R./Otto, H.-U./ Rabe, K./Kleeberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz – Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, Wiesbaden, S. 57-71.

- Thole, W./Pothmann, J./Lindner, W. (2021a):* Kinder- und Jugendarbeit als sozialpädagogisches Bildungsprojekt. Vergewisserungen zum gegenwärtigen Stand, zu Aufgaben und Herausforderungen. In: deutsche jugend, 69. Jg. H. 1, S. 7-16.
- Thole, W./Pothmann, J./Lindner, W. (2021b):* Die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung, Weinheim und Basel.
- Wimmer, M. (2014):* Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen, Paderborn.
- Welsch, W. (1995):* Vernunft: die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft, Frankfurt a.M.
- Ziegler, H./Otto, H-U. (2020):* Bildung als emanzipatorische Befähigung. In: Bollweg P. u.a. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung, Bd. 2, Wiesbaden, S. 1745-1761.
- Zima, P.V. (2017).* Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne, 4. durchges. Aufl., Stuttgart.