

Hessische „Landesserviceestelle Jugendhilfe - Schule“

Fachtagung: „Jugendhilfe und Schule im Sozialen Raum“

Marburg, 4.-5.12.2003

Thomas Coelen

Kommunale Jugendbildung

Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit

- 1 Hemmnisse für die Kooperation von
Jugendarbeit und Schule
- 2 Ansatzpunkte einer kommunalen Jugendbildung
- 3 Gesellschaftstheoretische Begründung
- 4 Fallstudie in Hamburg-Horn
- 5 Weiterführende Fragen und Überlegungen
- 6 Das Konzept „kommunale Jugendbildung“
- 7 Praktische Umsetzung

„Die Ganztagschule muss her!“, so schallt der Ruf durchs ganze Land nach dem PISA-Schock. Die Ganztagschule gilt gegenwärtig als *die* Lösung für die aufgedeckten Defizite des deutschen Schulsystems.

„Mehr Bildung muss her!“, und zwar möglichst frühzeitig (im Kindergarten und in der Grundschule) und möglichst umfangreich (am Nachmittag und auch am Wochenende). Bildung gilt gegenwärtig als *das* Mega-Thema der Republik.

Dabei wird zweierlei übergangen: In der aktuellen Gleichsetzung von Bildung und Ausbildung wird (erneut) übersehen, dass Lernen und Wissen zwar den größten Teil dessen ausmacht, was wir Bildung nennen, aber eben nur einen *Teil*. Analog wird der schulische Anteil an Bildungsprozessen in Form der Ganztagschule *pars pro toto* gesetzt und dabei unterschlagen, dass die Einrichtungen der Jugendarbeit einen gewichtigen Anteil an der Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen haben. Es wird übersehen, dass erst die kooperative Arbeitsteilung zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen die Komplementarität von Ausbildung und Identitätsbildung sichern kann und Bildung zu einem Ganzen werden lässt.

Allerdings muss es auch nicht verwundern, dass die Schule jetzt endgültig zum Monopolisten zu werden glaubt, denn die zahlreichen Kooperationsprojekte zwischen Jugendeinrichtungen und Schulen der vergangenen Jahren entbehren bisher einer gemeinsamen gesellschafts- und bildungstheoretischen Grundlegung.

Im Gegensatz zur genannten Engführung der Debatte auf *Ausbildung* und *Ganztagschule* mache ich hier den Vorschlag zur Begründung und Gestaltung einer ‚ganztägigen Bildung‘ von Kindern und Jugendlichen, einer Form, die Bildung in ihrer Einheit aus Ausbildung und Identitätsbildung ermöglicht. Im Unterschied zur Ganztagschule müsste „Ganztagsbildung“ in eine Institutionalisierungsform gegossen werden, die Bildung durch Unterricht und Jugendarbeit zu einem integrierten Ganzen macht.

Die Frage ist, wie eine ‚ganztägige‘ Bildung von Kindern und Jugendlichen theoretisch begründet und praktisch ausgestaltet werden kann. Dabei besteht die Hauptintention meines Beitrags darin, das Verhältnis von schulischer und außerschulischer Pädagogik auf eine positive (d. h. nicht defizitorientierte) Grundlage zu stellen, die sowohl auf der Gemeinsamkeit des Sozialraumes und einer damit verbundenen Identität basiert als auch an ihrer Bildung mitwirkt. Die Problemstellung ist also, inwiefern die raumbezogene Identitätsbildung Jugendlicher durch eine nach Institutionen ausdifferenzierte, stadtteilorientierte Pädagogik aufgenommen und befördert werden könnte, so dass Schule und Jugendarbeit gleichberechtigt nebeneinander - und möglicherweise miteinander - in einer kommunalen Öffentlichkeit bestehen können.

Die Hintergrundthese lautet, dass die Bildung dessen, wovon man in der (politischen) Öffentlichkeit ausgeht und ausgehen muss, nämlich vom mündigen und entscheidungsfähigen, eben: ‚gebildeten‘ Bürger auf kommunaler Grundlage und mit der Perspektive einer kommunalen Öffentlichkeit vonstatten geht. Mein Argumentationsgang nimmt seinen Ausgangspunkt in den bestehenden Institutionen schulischer und außerschulischer Pädagogik sowie den sie betreffenden Debatten und verläuft dann zu den lebensweltlichen Grundfragen nach dem Zusammenhang von (raumbezogener) Identitätsbildung und (kommunaler) Öffentlichkeit. Die theoretische und institutionelle Perspektive ist eine „kommunale Jugendbildung in arbeitsteiliger Trägerschaft“.

Wenn aber eine kommunale Jugendbildung in Kooperation von Schulen und Jugendeinrichtungen entworfen werden soll, muss zunächst auf die lange und wirkmächtige Tradition der wechselseitigen Abwertung dieser Bildungsinstitutionen eingegangen werden, um dann im zweiten Schritt anhand einiger (z. T. impliziter) Analogien nach Elementen für eine gemeinsame Grundlegung zu suchen.

1 Hemmnisse der Kooperation von Jugendarbeit und Schule

Eine Analyse des historisch gewachsenen wie aktuellen Verhältnisses von schulischer und außerschulischer Pädagogik lässt wenige Versuche einer gemeinsamen Fundierung erkennen. Die beiden Bereiche definieren sich in mehr oder weniger deutlicher Abgrenzung voneinander. Selbst die in den letzten zehn Jahren häufiger zu beobachtenden Ansätze zur Kooperation bleiben pragmatisch und funktional bis instrumentell geprägt (z. B. namentlich zur Lösung einer "Betreuungsfrage"). Ganz selten sind pädagogische oder bildungs-, identitäts- und gesellschaftstheoretische Grundlegungen für eine Arbeitsteilung oder für die vielfältigen praktischen Kooperationen zu finden.

Indem die beiden Bereiche kaum positive Argumente für eine Zusammenarbeit anführen, sondern in der Regel defizitorientierte Begründungen, übernehmen die allermeisten Kooperationsprojekte damit das Dilemma der Sozialpädagogik, (auch) für Problemfälle zuständig zu sein und aufgrund dessen allzu oft (allein) für diese zuständig gemacht zu werden. Auf diese Weise wird eine dreifache Defizitzuschreibung reproduziert, und zwar in Bezug auf die Lebenssituation und das Verhalten von Jugendlichen (Jugend als problematische/problemverursachende Lebensphase), die Aufgabenbereiche der Sozialpädagogik (*Nothilfe/Jugendhilfe*) und die mangelnde soziale Leistungsfähigkeit der Schule (Lernanstalt/Aufenthaltsort).

Es finden sich kaum Begründungen aus der Systematik eines komplementären Verhältnisses von kognitivem und sozialem Lernen oder von Ausbildung und Identitätsbildung. Vielmehr scheint ein großer Teil der Sozialpädagogik sein ‚Selbstbewusstsein‘ allein aus der kritischen Abgrenzung von der Schule und nicht aus eigenen Qualitäten zu beziehen, wohingegen – nicht minder problematisch – die Schuldiskussion allein um sich selber kreist. Der tendenzielle Monopolanspruch der Schule auf Erziehung und Bildung (basierend auf Art. 7 GG) einerseits und der sozialpädagogische Gesamtanspruch auf Verbesserung der Lebensverhältnisse (basierend auf § 1 KJHG) andererseits er-

schweren die Einsicht in die Notwendigkeit eines arbeitsteiligen Verhältnisses.

2 Ansatzpunkte einer kommunalen Jugendbildung

Im Gegensatz zum gängigen Defizitansatz wird hier ein Differenzansatz (vgl. Richter 1998, S. 17-19) vertreten, der die komplementären Bildungsqualitäten von Schule und Jugendarbeit zugrunde legt:

Tab. 1: Unterscheidung von Schule und Jugendarbeit nach einem Differenzansatz

| Schule | Jugendarbeit |
|--|---|
| differenzierte pädagogische Fähigkeiten bezüglich der Verschränkung von Zielen, Inhalten, Sozialformen und Medien des pädagogischen Handelns | vielschichtiges Wissen über soziale Prozesse: objektive Bedingungsveränderungen (Sozialarbeit) und subjektive Entwicklungsförderung (Sozialpädagogik) verweisen aufeinander |
| große erzieherische Möglichkeiten | geringe Sanktionspotentiale, deshalb mehr Chancen, sich zu öffnen |
| Vertrauensvorschuss bei Eltern hinsichtlich Betreuung und Versorgung, auch über die eigentliche Unterrichtszeit hinaus | flexibel, plural, wenig verrechtlicht und bürokratisiert |
| bildungspolitische und öffentliche Anerkennung als wichtige pädagogische Institution | Basisnähe durch lokale Bezüge |
| kognitives Lernen | Handlungsorientierung und ganzheitliches Erleben |
| Zielorientierung | Prozessorientierung |
| abschluss- und leistungsbezogene Bildung | freizeit- und bedürfnisorientierte Bildung |
| Lehrpläne bzw. Bildungs- und Rahmenpläne | Selbstorganisation und Selbstbestimmung |
| Weltanschauliche Neutralität | Wertorientierungen und Verbandsautonomie |

Auf der Basis dieses Differenzansatzes wird hier der skizzenhafte Versuch unternommen, das Verhältnis Jugendarbeit und Schule auf eine positive Grundlage zu stellen. Für eine solche gemeinsame Grundlegung kann vor allem an ein Analogie aus den jeweils internen Fachdiskussionen von Schul- und Sozialpädagogik angeknüpft werden: Es zieht sich ein historischer Dissens bis heute durch die gesamte Schulreformdebatte: Soll die Schule lediglich ein "Teil" des Lebens sein (Giesecke 1996) oder soll sie das Leben in seiner Totalität "hereinlassen" (v. Hentig 1991; Gudjons 1996)?

In der Sozialpädagogik lässt sich ein analoger Disput verfolgen: Ist sie der außerschulische "Ausschnitt" (Bäumer 1929) oder eine kritische "Betrachtungsweise" (Hornstein 1971, S. 287; Mollenhauer 1997) aller pädagogisch relevanten Institutionen?

Über die genannte Analogie hinaus können Schulen und Jugendeinrichtungen auf einige, z. T. implizite fachliche Gemeinsamkeiten zurückgreifen: So erweisen sich die Gedanken zu einer "Öffnung der Schule" (Reinhardt 1992) und zu einer "sozialräumlichen Jugendarbeit" (Deinet 1997) als die besten Anknüpfungspunkte für den Weg zu einer (neuen) Arbeitsteilung von Schul- und Sozialpädagogik – sowohl aus theoretischen wie auch aus praktischen Gründen. Dennoch - das sei hier schon mal angemerkt - wird aus denjenigen pädagogischen Beiträgen, die räumliche Kategorien verwenden, kaum deutlich, welche *identitäre* Bedeutung die lokale Ebene neben ihren pragmatischen und organisatorischen Vorzügen hat und haben könnte.

Als ein weiterer Aspekt für eine gesellschaftstheoretische Erörterung kristallisiert sich aus der aktuellen Diskussion heraus, dass Jugendarbeit und Schule in unterschiedlichen Ausprägungen die Ansprüche auf 'Gemeinschaft' und 'Gerechtigkeit' verkörpern, aber in der Umsetzung genau *dieser* Ansprüche auch ihre jeweiligen Mängel liegen: Die auf Freiwilligkeit basierende Jugendarbeit bietet zwar die Möglichkeit zu gemeinschaftlichen Erlebnissen, hat aber gleichzeitig mit Tendenzen zur Unverbindlichkeit und Dissoziierung zu kämpfen. Die auf Pflicht basierende Schule löst zwar Individualisierungstendenzen aus, bietet aber strukturell gleichzeitig vielfältige Chancen auf Bindung und Gruppenbildung.

Aufbauend auf die impliziten Bezüge der getrennten Fachdiskussionen von Schul- und Sozialpädagogik lässt sich aus den unterschiedlichen Formen gemeinwesenbezogener Pädagogik und Bildungsarbeit herausarbeiten, dass die Ansätze der *Community education* und der Gemeinwesenarbeit deutliche Präferenzen für eine enge Verbindung zwischen Leben und Lernen zeigen. Sie bieten sich daher als Basis für weitere Überlegungen hinsichtlich einer

“kommunalen Jugendbildung” an. Es wird aber auch deutlich, dass einerseits *Community education* in Deutschland eher schulpädagogisch verstanden wird (Reinhardt 1992) und dass andererseits in der Gemeinwesenarbeit Unklarheiten darüber bestehen, ob und wie in Theorie und Praxis eine Trennungslinie zwischen (Sozial-)Politik und (Sozial-)Pädagogik gezogen werden sollte (Heiner 1994).

Im Unterschied zu diesen schulfixierten bzw. politikorientierten Entwürfen begreift das Konzept der „Kommunalspädagogik“ (Richter 2001) Pädagogik als einen kultur-orientierten Ausschnitt von (kommunaler) Politik in einem demokratischen Rechtsstaat. Mit Hilfe dieses Ansatzes lässt sich der Kontrast zwischen Politik und Pädagogik als Differenz von „Handlungszwang“ und „Handlungspause“ übersetzen (Richter 1991). Damit wird auch der mögliche Ort von Bildungsprozessen deutlich: Sie entfalten ihre Wirkung in den Interaktionen zwischen den Mitgliedern von Bildungseinrichtungen während der (institutionell abgesicherten und ggf. pädagogisch angeleiteten) „Handlungspause“.

Im Hinblick auf den folgenden gesellschafts- und bildungstheoretischen Abschnitt werden die soeben erwähnten Aspekte des Verhältnisses von Jugendarbeit und Schule nun noch einmal anhand einer tabellarischen Gegenüberstellung verdeutlicht. Dabei symbolisieren die aufgezählten Stichworte einige *Schwerpunkte* der pädagogischen Arbeit und sind keinesfalls als Ausschließlichkeiten gedacht:

Tab. 2: Unterscheidung von Jugendarbeit und Schule anhand gesellschafts- und bildungstheoretischer Kategorien

| Kategorie | Schule | Jugendarbeit |
|----------------------|---|--|
| Prinzipien | <ul style="list-style-type: none"> • Verpflichtung • Standardisierung | <ul style="list-style-type: none"> • Freiwilligkeit • Pluralität |
| Werte | <ul style="list-style-type: none"> • Chancengleichheit • Herstellung von Bestimmtheit | <ul style="list-style-type: none"> • Ausgleich von Ungerechtigkeiten • Ermöglichung von Unbestimmtheit |
| Bindungen | <ul style="list-style-type: none"> • Stabilität • Konstanz | <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilität • Spontaneität |
| Sozialformen | <ul style="list-style-type: none"> • Kollektive Ansprache • Gerechte Einzelbewertung | <ul style="list-style-type: none"> • Individueller Bezug • Gemeinschaftliche Erlebnisse |
| Interaktionen | <ul style="list-style-type: none"> • Zweckrationalität • Disziplin | <ul style="list-style-type: none"> • Wertrationalität • Konsens |
| Raum | <ul style="list-style-type: none"> • Universalistischer Blick • Ortsgebundener Unterricht | <ul style="list-style-type: none"> • Lokaler Bezug • Mobile Aktivitäten |
| Zeit | <ul style="list-style-type: none"> • Zukunftsperspektive • Ergebnisorientierung | <ul style="list-style-type: none"> • Gegenwartsbezug • Prozessorientierung |

Auf diese Weise idealtypisch gegenübergestellt, lassen sich Jugendarbeit und Schule als Ausdrucksformen von Freiheit und Notwendigkeit fassen, die in einer begründeten Zusammenarbeit ihre vernunftgemäße Einheit finden könnten.

Aus der Schnittmenge der aufgelisteten Stichworte ergeben sich u. a. folgende Anforderungen an eine gesellschafts- und bildungstheoretische Grundlegung des Verhältnisses von schulischer und außerschulischer Bildung:

- Hinsichtlich der **Interaktionen** muss geprüft werden, inwieweit systemische Imperative in Bereiche der Lebenswelt (insbesondere der Schule) eingreifen und welchen Beitrag pädagogische Institutionen zur Formierung einer gegensteuernden "kommunikativen Macht" (Habermas 1995) leisten können.
- Hinsichtlich der **Raumdimension** muss erörtert werden, was und exakter Weise unter Sozialraum/*community*/Gemeinwesen/Kommune empirisch zu verstehen ist und von welchen Formen raumbezogener Identität sinnvoller Weise zu sprechen ist. In diesem Zusammenhang muss auch herausgearbeitet werden, welchen Beitrag Jugendeinrichtungen und Schulen für eine raumbezogene Identitätsbildung leisten könnten.

3 Gesellschaftstheoretische Begründung

In Bezug auf den erstgenannten Aspekt der Interaktionen war nicht zuletzt im Zuge der Debatten um "Gemeinschaft und Gerechtigkeit" (Brumlik/ Brunkhorst 1993) - namentlich um den Kommunitarismus, die "asymmetrische Gesellschaft" (Coleman 1986) und die Verrechtlichung der Lebenswelt (Habermas 1995) - die Frage aufgebrochen, ob Pädagogik eher für eine Stärkung der Lebenswelt oder eher für eine Integration in die Subsysteme aus Wirtschaft und Verwaltung zuständig sei.

Eine Antwort darauf konnte und kann ebenso wenig eindeutig sein, wie das pädagogische Feld einheitlich ist. Im hier verfolgten Zusammenhang scheint es mir aber angebracht, die Jugendarbeit schematisch einer Gemeinschaftsorientierung in der symbolischen Reproduktion der Lebenswelt zuzuordnen und die Schule einer Gerechtigkeitsorientierung im Übergang zur materiellen Reproduktion im System. Die Chance auf Vermittlung zwischen diesen beiden Vergesellschaftungsprinzipien liegt in Verfahren der "prozeduralistischen Rechtsetzung" (Habermas) - nicht zuletzt innerhalb von und zwischen pädagogischen Institutionen.

Trotz zahlreicher theoretischer Klärungen (Honneth 1993) ließen die vielfältigen Debatten um "Gemeinschaft und Gerechtigkeit" einen erheblichen Empiriemangel offenbar werden, der besonders gravierend in Bezug auf die *räumlichen* Auswirkungen von Individualisierung und Gemeinsinn ausfällt. So müsste z. B. dringend erörtert werden, von welchen Formen raumbezogener Identität die theoretischen Konstrukte des Kommunitarismus und die daran geknüpften Konzepte ausgehen können. In diesem Zusammenhang gilt es auch herauszuarbeiten, welchen Beitrag Jugendeinrichtungen und Schulen zu einer, wie auch immer gearteten raumbezogenen Identitätsbildung leisten können.

Dabei kommt in Bezug auf die Identitätsentwicklung des Individuums die Erkenntnis zu Hilfe, dass der Zusammenhang aus den vielfältigen "sozialen Rollen" mit der singulären "kulturellen Rolle" (Greverus 1987) unteilbar ist.

Das praktische und theoretische Verbindungsglied dieser "(inter-)kulturellen Identität" (Richter) ist die Kategorie des Raumes.

Zur Erörterung des Zusammenhangs von Raum und Identität erweist sich ein "relationaler" (Löw 2001), aber dennoch in erkenntnistheoretischer Hinsicht radikal materialistischer Raumbegriff als angemessen:

Demnach ist Raum das, was sich als stoffliche Anordnung 'begreifen' lässt, denn trotz aller Metaphorik und subjektiven Wahrnehmung enthält der Raum immer auch eine objektive Grundlage, auf die der Mensch notwendigerweise seine kulturellen Leistungen bezieht bzw. die er mit seinen kulturellen Leistungen schafft (Dualität aus Handeln und Struktur), ohne dass damit Räumlichkeit auf natürliche oder architektonische Phänomene zu reduzieren wäre: Vorstellungen, Beziehungen und Interaktionen gehören zum Raum dazu, bringen ihn hervor und formen ihn.

Jedoch entziehen sich soziale Prozesse einer vollständigen Kartierung, sonst wären sie 'Raumbestandsaufnahmen' und daraus erwachsende Konzepte Sozialtechnologien. Zudem sind für einen pädagogischen Raumbegriff die Hereinnahme eines Identitätsbegriffs und die Verknüpfung zu einer Demokratietheorie unabdingbar.

Als Konsequenz aus diesen Vorüberlegungen ergibt sich, dass die entscheidende Raumdimension für die (inter-)kulturelle Identitätsbildung in der **Kommune** (die in Großstädten auf der Ebene des Stadtteils zu verorten ist) und innerhalb dessen in den kleineren **Sozialräumen** zu sehen ist. Als Sozialraum ist demnach der unmittelbare, alltägliche Aktionsradius eines Menschen bzw. einer Gruppe zu betrachten, der durch seine materielle Anordnung ein Geflecht von Interaktionen, Institutionen und Normen enthält und ermöglicht bzw. verhindert und diesen dadurch wieder reproduziert. In der Aneignung eines Sozialraumes können sich (sub-)kulturelle Gruppenzugehörigkeiten und Abgrenzungen ausdrücken und umgekehrt.

Von diesen Begriffsdefinitionen ausgehend zeigt sich mindestens dreierlei:

- Hinsichtlich des Zusammenhangs von **Raum und Identität** wird deutlich, dass der Bezug zum Raum von ebenso fundamentaler Bedeutung für den Menschen ist, wie seine Zeitlichkeit sowie seine unhintergehbare Zugehörigkeit zu einer Generation, einem Geschlecht, einer Ethnie/Religion und einer Klasse/Schicht. Gleich diesen Einbindungen ist auch der Raumbezug individuell und gesellschaftlich-politisch gestaltbar und somit pädagogisch motivierbar.
- Hinsichtlich des Zusammenhangs von **Identität und Öffentlichkeit** war die Pädagogik bereits durch die Kommunitarismus-Debatte aufgefordert worden, sich mit dem Ziel einer Akzentuierung lokaler Identitäten und einer (Re-)Animierung der kommunalen Öffentlichkeit praktisch zu beteiligen (Stichwort: empowerment). Hinzu kommt nun - angesichts der Spannungen zwischen (z. T. globalen) Handlungen in sozialen (z. B. beruflichen) Rollen und der lokal verbundenen (sub-) kulturellen Rolle - die beständige Aufgabe einer Integration der Gesamtpersönlichkeit zu einer "(inter-)kulturellen Identität". Zudem führt die Erkenntnis, dass das Zugehörigkeitsgefühl stark vom Grad der Beteiligung an lokalen Aktivitäten beeinflusst wird (Greverus 1987), zum genuinen Ansatzpunkt für Pädagogik: der Bildung und Motivierung verschiedener Formen von Öffentlichkeit auf kommunaler Basis.
- Hinsichtlich des Zusammenhangs von **Raum und Öffentlichkeit** kann die kommunale Ebene als gemeinsames, sowohl räumliches als auch soziales, Forum avisiert werden, denn nur sie birgt Auswege aus den instrumentalisierenden Tendenzen einer etwaigen nationalen (oder ethnischen) Raumpolitik einerseits und den gemeinschaftszersetzenden Tendenzen der geographischen Mobilität und Individualisierung andererseits. Dabei zeigt nicht zuletzt der Blick auf die Funktion der Raumforschung im Nationalsozialismus (Gutberger 1996), dass auch die (empirischen) Sozialwissenschaften ihren Beitrag zur Bildung der

(kommunalen) Öffentlichkeit leisten müssen, wenn sie nicht allein verobjektivierend wirken wollen.

Die hier grob skizzierte gesellschaftstheoretische Grundlegung einer raumbezogenen Identitätsbildung könnte z. B. in der Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen konkretisiert werden. Jedoch muss vorweg noch einmal auf Kooperationshemmnisse und -voraussetzungen eingegangen werden

4 Fallstudie in Hamburg-Horn

Eine Fallstudie zu Jugendarbeit und Schule im Hamburger Stadtteil Horn förderte einiger dieser Hemmnisse und Voraussetzungen sowie denkbare Kooperationsfelder und -formen für Schulen und Jugendeinrichtungen zutage: Die Interviews mit Jugendeinrichtungen ergaben, dass sie entweder dazu neigen, sich als zielgruppen-parteiliche und politisch-strategische Institutionen ohne lebensweltliche Kontakte zu Schulen zu gerieren oder sich ohne eigene Profilierung als funktional für Schulen zu gestalten. Demgegenüber zeigten die interviewten Schulen Tendenzen, sich als ‚pädagogische Provinzen‘ oder als umfassende ‚Gegenwelten‘ zum außerschulischen Leben von Kindern und Jugendlichen zu begreifen oder dem Anforderungsdruck aus Wirtschaft und Verwaltung wenig entgegenzusetzen zu wollen. Im Kontrast zu diesen institutionellen Präferenzen haben die Interviews mit Jugendlichen vor Augen geführt, dass sie - neben aller situativen Mobilität - in einer kleinräumigen Alltagswelt mit einer daran geknüpften Identität leben und eine egozentrisch (nicht aber egoistisch) zu nennende Motivation zu ehrenamtlichem Engagement in den verschiedenen institutionsinternen Öffentlichkeiten besitzen.

5 Weiterführende Fragen und Überlegungen

Aus den bisherigen Überlegungen ergeben sich für die mögliche weitere Forschung und Theoriebildung sowie Bildungspolitik und pädagogische Praxis

einige Aspekte, die hier z. T. nur kurz als Fragen aufgeworfen, z. T. etwas ausführlicher umrissen werden sollen.

- In bildungstheoretischer Hinsicht geht es um die Frage, wie man Bildung lokal und zugleich global in Kooperation der verschiedenen pädagogischen Institutionen und Beteiligten und in einer kommunalen Öffentlichkeit gestalten kann.
- In institutionstheoretischer Hinsicht geht es darum, wie sich eine kommunale Öffentlichkeit institutionalisieren lässt, die stark genug ist, um z. B. Schule und Jugendarbeit zu tragen.
- In empirischer und theoretischer Hinsicht ist eine Grundlagenforschung zu Pädagogik und Raum angezeigt, die insbesondere die raumbezogene Identitätsbildung von Jugendlichen sowohl begrifflich als auch historisch und kulturell vergleichend untersucht ("Raumpädagogik").
- In bildungspolitischer Absicht müsste ein Konzept entwickelt werden, das - ausgehend von den Segmenten "sozialräumliche Jugendarbeit" und "Öffnung der Schule" - zu einer "kommunalen Jugendbildung" führt, die Schule und Jugendarbeit als gleichwertige Bildungs- und Sozialisationsinstanzen zu integrieren vermag.
- In praktischer Hinsicht müsste ein Modell ausgearbeitet werden, das die Faktizität und Notwendigkeit der (Identitäts-)Bildung von Jugendlichen in verschiedenen *settings* berücksichtigt und der Schul- und Jugendpolitik nachvollziehbarer erscheint als der Ausbau von Ganztagschulen.

Die beiden letztgenannten Aspekte sollen im Folgenden ausgeführt werden:

6 Das Konzept „kommunale Jugendbildung“

Wie dargestellt, können materiale und formale Bildung (Giesecke 1996; v. Hentig 1991) - institutionell ausdifferenziert in Schulen und Jugendeinrichtungen - nur im Rahmen einer kommunalen Öffentlichkeit in ein erziehungswissenschaftlich begründbares Verhältnis eintreten. Jedoch besteht bei einer

solchen Grundlegung eine der größten Schwierigkeiten - sowohl in praktischer und als auch in theoretischer Hinsicht - in der Reservierung des Bildungsbegriffs für die Institution Schule: ‚Bildung ist um 13 Uhr beendet, spätestens aber nach dem 13. Schuljahr!‘ So oder ähnlich könnte man denken, wenn man der Schule das Monopol für Bildungsprozesse einräumen würde. Allerdings erscheint es nicht begründbar, dass Bildung sich nach der Uhr oder dem Alter richten würde.

Wenn hier also eine „kommunale Jugendbildung“ als gemeinsame Basis und Aufgabe von Schule und Jugendarbeit projiziert werden soll, muss dieses theoretische Postulat noch einmal anhand des Bildungsbegriffs fokussiert werden, nicht zuletzt, um anschließend in praktischer Hinsicht erörtern zu können, welche Beiträge Schulen und Jugendeinrichtungen zu einer „ganztägigen Bildung“ bereits leisten und in Zukunft leisten könnten.

Hartmut v. Hentig (1991, S. 447) beklagt zu Recht die vorherrschende Verengung des Bildungsbegriffs auf die kognitive und die praktische Dimension und die damit einhergehende Vernachlässigung des identitären Aspekts: „Unter den drei Verben, mit denen man das Wort Bildung assoziieren kann: etwas haben bzw. wissen, etwas können bzw. tun, etwas sein bzw. sich einer Sache bewusst sein, verwenden wir noch immer die größte Anstrengung auf das erste und fast keine auf das letzte, auf das es in unserer Zeit am meisten ankäme.“

Jedoch vertrete ich die Ansicht, dass - anders als es v. Hentig nahe legt - die Einheit der Bildungsdimensionen nicht in der *einen* Institution Schule gesucht werden sollte. Vielmehr sollte berücksichtigt werden, dass die Identitätsbildung Jugendlicher auch außerhalb der Schule ihren Ort hat und haben muss, weil die wertrationale „kulturelle Rolle“ (Greverus 1987) als Grundierung für die verschiedenen, u. U. zweckrationalen, „sozialen Rollen“ - von denen die Schülerrolle das (Kindes- und) Jugendalter beherrscht - vonnöten ist. Die Schule ist eben nur ein *Teil* des Lebens, und zwar der, der zu einem „kategorial erschlossenen Weltverständnis“ (Giesecke 1996, S. 144) führen soll. Das

heißt, die Schule hat ihren Schwerpunkt im ersten und zweiten der von v. Hentig genannten Verben ("etwas wissen" und "etwas können"), während die Jugendarbeit ihren Schwerpunkt im zweiten und dritten Verb ("etwas können" und "etwas sein") hat.

Eine (erneute) Besinnung der Schule auf die Kernaufgabe des Unterrichtens, wie sie Giesecke vorschlägt, kann aber nur dann sinnvoll sein - und das ist der entscheidende Punkt -, wenn sie im Rahmen einer institutionalisierten Arbeitsteilung mit der Jugendarbeit vollzogen wird. Auf diese Weise wäre dann auch die Sozialpädagogik zumindest begrifflich soweit ausgestaltet, durchgebildet und abgerundet, wie es Gertrud Bäumer (1929, S. 4) avisiert und erhofft hatte, nämlich so, dass sie mit der Schule „von neuem in einer Synthese zusammenwachsen“ kann. Im Anschluss an Giesecke und in Abwandlung und Umkehrung des Wortes von Bäumer ist also Schule alles, was Bildung und Erziehung, aber nicht Familie und nicht Sozialpädagogik ist.

Jedoch bleibt diese Begriffsbestimmung zunächst noch abstrakt. Konkret wird sie, wenn die Einzelaufgaben von Schule und Jugendarbeit, aber auch ihre gemeinsamen Aufgaben, im Rahmen des Konzepts der "Kommunalpädagogik" (Richter 2001) formuliert werden. Dasjenige Segment der Kommunalpädagogik, welches sich mit der Alters- und Zielgruppe der Jugendlichen beschäftigt, wäre als „kommunale Jugendbildung“ zu bezeichnen. Innerhalb dieses Segments sollte die Aufgabenteilung zwischen Jugendarbeit und Schule nicht, wie bisher verbreitet, als stillschweigendes ‚Zuschieben‘ von Einzel-(problem)-fällen bzw. als destruktives Kritisieren von (schulischen) Strukturen, sondern als institutionalisierte „kommunale Jugendbildung in arbeitsteiliger Trägerschaft“ gestaltet werden.

7 Praktische Umsetzung

Kommunale Jugendbildung ist keine Aufgabe, die sich allein durch eine veränderte Lehrerrolle oder eine reformierte Lehrerausbildung bewältigen ließe. Analog kann es nicht darum gehen, die Schulsozialarbeit zu verbessern oder

auszuweiten, vielmehr wäre statt ihrer eine "schulbezogene Jugendarbeit" (Prüß/Bettmer 1996) zu institutionalisieren.

Jedoch blieb im Verlaufe der zahlreichen Modellprojekte zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule in den einzelnen Bundesländern bisher im Unklaren, ob und inwiefern über Appelle hinaus der bildungspolitische Wille besteht, neue Strukturen für eine dauerhafte Kooperation von Jugendeinrichtungen und Schulen zu schaffen. Dabei ist zu bedenken, dass Deutschland mit der Entwicklung von „gemischten Systemen“ im pädagogischen Bereich hinter der internationalen Entwicklung zurück ist (vgl. Hurrelmann 1996).

Aber auch hierzulande mangelt es nicht an Konzeptvorschlägen, und so muss es verwundern, dass eine Zusammenarbeit von schulischer und außerschulischer Pädagogik bisher so wenig institutionalisiert ist. Der Grund für eine erneute Empfehlung an dieser Stelle liegt darin, dass diese so nahe liegenden und einfachen Konzepte bisher von der Bildungspolitik nur unzureichend aufgegriffen und daher nicht dauerhaft in die Praxis umgesetzt wurden. Wenn die Schul- und Jugendpolitik „gemischte Systemen“ und ‚Ganztagsangebote‘ im pädagogischen Bereich einrichten wollte, dann wäre das relativ leicht zu bewerkstelligen:

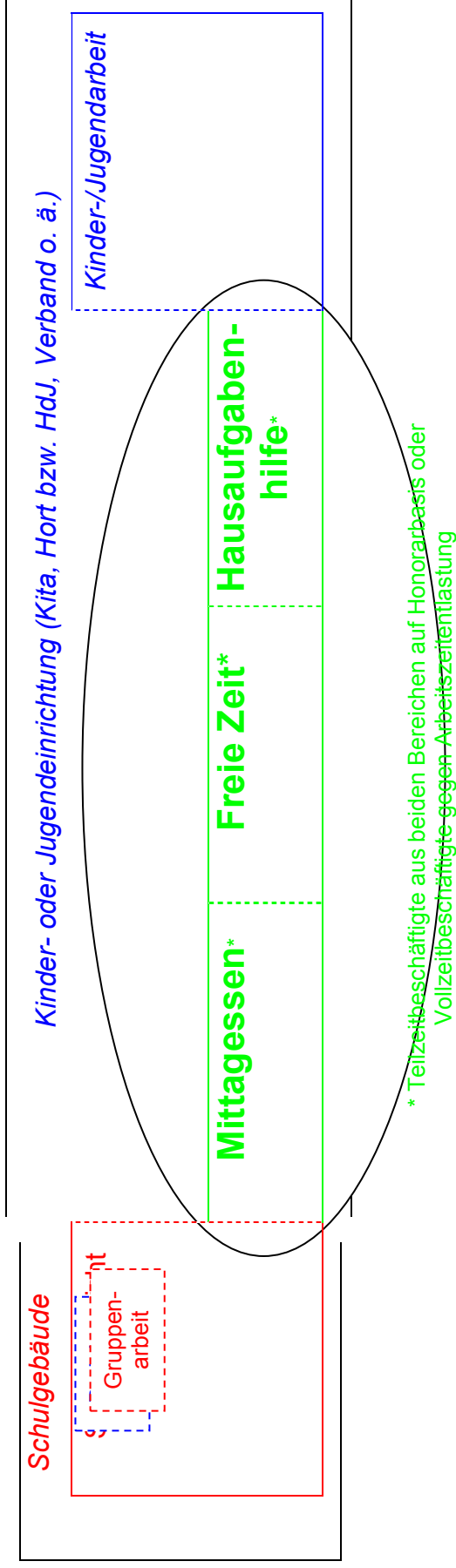
Die kommunale Jugendbildung könnte in Form einer arbeitsteiligen Träger-schaft institutionalisiert werden. Darin würde vormittags der verpflichtende Schulunterricht stattfinden und am späteren Nachmittag die freiwillige Jugendarbeit. In der ‚Zwischenzeit‘ würden in den Räumen der Jugendeinrichtung bzw. des Vereins/Verbandes ein Mittagessen, Freizeitmöglichkeiten und Hausaufgabenbetreuungen angeboten. Diese Elemente müssten durch Teilzeitbeschäftigte aus beiden Bereichen auf Honorarbasis oder durch Vollzeitbeschäftigte gegen Stunden- bzw. Arbeitszeitentlastung pädagogisch betreut werden. Dabei ist von äußerster Wichtigkeit, dass diese gemeinsame Brücke zwischen Schule und Jugendarbeit wegen der notwendigen kommunalen und institutionellen Einbindung *ohne externe Kräfte* organisiert wird.

Zusätzlich ist durch die wechselseitige Präsenz der jeweiligen MitarbeiterInnen und eine inhaltliche Verzahnung der beiden Bereiche zu sichern, beispielsweise über Projektunterricht, der von SozialpädagogInnen in der Schule durchgeführt würde bzw. über Gruppenarbeit, die von LehrerInnen in der Jugendeinrichtung angeboten würde, oder auch umgekehrt. Das gesamte Arrangement müsste in räumlicher Nähe stattfinden - aber nicht im selben Gebäude - und fest und dauerhaft institutionalisiert sein, damit es nicht zur "kommunalpolitischen Manövriermasse" (Deinet) werden kann.

Abb. 3: Kommunale Jugendbildung in arbeitsteiliger Trägerschaft

Kommunale Jugendbildung (Coelen 2002a) Ganztagskonzept in vereinsrechtlicher Trägerschaft

„Ganztagsbildung“ (Coelen 2002b)



Trägerverein

aus juristischen Personen (Schulträgern, Jugendhilfeträgern, Fördervereinen etc.) und natürlichen Personen (Lehrern, Sozialpädagogen, Erziehern, Eltern, Kindern/Jugendlichen etc.)

Das - hier bewusst grob skizzierte - Gedankenmodell konkretisiert eine dauerhafte Kooperation von Jugendeinrichtungen und Schulen und berücksichtigt eine möglichst gleichgewichtige Verteilung der gemeinsamen Aufgaben. Das Konzept würde drei Lösungen umfassen:

1. Die wechselseitige Anerkennung der unterschiedlichen Prinzipien von Verpflichtung in der Schule und Freiwilligkeit in der Jugendarbeit.
2. Eine dauerhafte Kooperation von LehrerInnen und SozialpädagogInnen auf sozialräumlicher Ebene.
3. Ein 'Ganztagsangebot' für Kinder und Jugendliche.

Als Pointe bietet sich eine Institutionalisierung der Trägerschaft in Form eines Vereins an, dessen Mitglieder sowohl natürliche Personen (LehrerInnen, SozialpädagogInnen, Eltern, Kinder und Jugendliche) als auch juristische Personen (Schulverein, Förderverein, Trägerverein; Schulverwaltungsstelle, Jugendamt) sein könnten. Der Vereinszweck wäre die Förderung der Zusammenarbeit zwischen bestimmten Schulen und Jugendeinrichtungen und könnte in der Absicherung der 'Brückenzeit' aus Mittagessen, Freier Zeit und Hausaufgabenhilfe ihren praktischen Ausdruck finden.

Warum aber ein Verein? Die Institution des Vereins bietet die Chance einer gleichrangigen, lebensweltlichen und demokratischen Verständigung aller Beteiligten (Zimmer 1996) über Ziele, Inhalte und Formen einer solchen Ganztagskonzepts. In der Institution eines Vereins würde die Pädagogik der kommunalen Jugendbildung in öffentlicher Debatte auf lokaler Ebene diskutiert. Somit käme zum Ausdruck, was John Dewey als performatives Prinzip von Demokratie umrissen hat: Der Vorgang selbst ist auch Ziel und Ergebnis. In dieser Form einer gemeinsamen vereinsrechtlichen (oder auch arbeitsteiligen) Trägerschaft wäre die kommunale Jugendbildung als gemeinsame Basis und Aufgabe schulischer und außerschulischer Pädagogik institutionalisiert. Das könnte man dann meinetwegen auch "Ganztagsbildung" nennen.

Literatur

- Bäumer, Gertrud (1929/1966): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie, in: Nohl/Pallat (Hg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 5, Weinheim, S. 3-26.
- Braun, Karl-Heinz (1994): Schule und Sozialarbeit in der Modernisierungskrise, in: neue praxis 2/94, S. 107-118.
- Brenner, Gerd (1999): Jugendarbeit und Schule, in: deutsche jugend 6/99, S. 273-283.
- Brumlik, Micha/Brunkhorst, Hauke (1993) (Hg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit, Frankfurt a. M.
- Coelen, Thomas (2002a): Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit, Frankfurt a. M.
- Coelen, Thomas (2002b): „Ganztagsbildung“ Ausbildung und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen, in: neue praxis, 1/2002, S. 53-66.
- Coelen, Thomas (2004): Raumpädagogik. Skizzen zu einem pädagogischen Raumbegriff, in: Peters/Coelen/Mohr (Hg.): Kommune heute. Lokale Perspektiven der Pädagogik, Frankfurt a. M.: Lang, S.??-???
- Coleman, James S. (1986): Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachen mit unpersönlichen Systemen, Weinheim und Basel.
- Deinet, Ulrich (1996) (Hg.): Schule aus - Jugendhaus? Praxis- handbuch. Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule, Münster.
- Deinet, Ulrich (1997): Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Opladen.
- Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Weinheim.
- Dewey, John (1996): Die Öffentlichkeit und ihre Probleme, Bodenheim.
- Giesecke, Hermann (1996): Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, Stuttgart.
- Greverus, Ina-Maria (1987): Kultur und Alltagswelt. Eine Einführung in die Kulturanthropologie, Frankfurt a. M.
- Gudjons, Herbert (1996): "Das Leben in die Schule holen" - oder ist es schon da? Unterricht - Schulleben - Schulöffnung, in: Pädagogik 2/96, S. 4-9.
- Gutberger, Jörg (1996): Volk, Raum und Sozialstruktur: Sozialstruktur- und Sozialraumforschung im "Dritten Reich", Münster.
- Habermas, Jürgen (1993/1962): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt a. M..
- Habermas, Jürgen (1995/1981): Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt a. M.
- Heiner, Maja (1994): Training in Community Organizing, in: M. Bitzan und T. Klöck (Hg.): Jahrbuch Gemeinwesenarbeit 5. Politikstrategien - Wendungen und Perspektiven, München, S. 295-297.
- Hentig, Hartmut v. (1991): Die Schule neu denken. Anmerkungen zum Schicksal der Bildungsreform, in: Neue Sammlung 3/91, S. 436-448.
- Homfeldt, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (2001): Schulsozialarbeit: eine kritisch-konstruktive Bestandsaufnahme, in: neue praxis, 1/2001, S. 9-28.
- Honneth, Axel (1993) (Hg.): Kommunitarismus: eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften, Frankfurt a. M.
- Hornstein, Walter (1971): Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven, in: ZfPäd, 3/71, S. 287ff.
- Hurrelmann, Klaus (1996): Beide Seiten profitieren. Vorteile bei der Kooperation von Jugendarbeit und Schule, in: sozialmagazin (21. Jg.) H. 1/96, S. 16-21.
- Konrad, Franz-Michael (1992): Schule und Jugendhilfe: Zur Geschichte eines spannungsreichen Verhältnisses, in: Informationen 112/92, S. 57-74.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie, Frankfurt a. M.
- Mollenhauer, Klaus (1997): Nachdenken über Erziehung - Schwierigkeiten mit der Moderne, in: Grossenbacher/ Herzog/ Hochstrasser/Rüeggsegger (Hg.): Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft, Bern/Stuttgart/Wien, S. 15-39.
- Mohr, Elisabeth/Riekman, Wibke (2000): Vereine im Hamburger Stadtteil Horn. Ergebnisse einer Vereinsbefragung (Pädagogik und kommunale Öffentlichkeit Bd. 4), Hamburg.
- Prüß, Franz/Bettmer, Franz (1996): Schule und Jugendhilfe - neue Kooperationschancen im Osten?, in: Flösser, G./Otto, H.-U./Tillmann, K. (Hg.): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang, Opladen.
- Reinhardt, Klaus (1992): Öffnung der Schule. Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft? Weinheim.
- Richter, Helmut (1991): Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grundgedankengang, in: H. Peukert u. H. Scheuerl (Hg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert, in: ZfPäd, 26. Beih., Weinheim und Basel, S. 141-153.
- Richter, Helmut (1998): Sozialpädagogik - Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen - Institutionen - Perspektiven der Jugendbildung, Frankfurt a. M. u. a.
- Richter, Helmut (2001): Kommunalpädagogik. Studien zur interkulturellen Bildung, Frankfurt a. M. u. a.
- Richter, Helmut/Coelen, Thomas/Mohr, Elisabeth/Peters, Lutz (2002): Sozialforschung als Bildungsprozess. Aus der Not der Reflexivität eine Tugend machen, in: Micheel/Oelerich/Otto (Hg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit, Opladen: Leske + Budrich, S. ??-???
- Zimmer, Annette (1996): Vereine - Basiselement der Demokratie. Eine Analyse aus der Dritte-Sektor-Perspektive, Opladen.