

Karl-Heinz Braun

Zeitgemäße Bildung von Kindern und Jugendlichen

Diese thesenförmige Problemskizze betont das Allgemeine im Besonderen der Kinder- und Jugendbildung und konzentriert sich auf die Ziele (Teil A) und die Inhalte (Teil B) einer solchen, verzichtet aus Platzgründen somit auf die Darstellung der angemessenen Interaktions- und Organisationsformen. Dabei wird keine Vollständigkeit angestrebt und die Reihenfolge impliziert auch keine Rangfolge.

Teil A: Bildungsperspektiven als normativer Hintergrund der Ontogenese

Die Ziele von Bildung sind in den Prozess der Ontogenese (Sozialisation) eingelassen und zugleich überschreiten sie normativ die faktischen Prozesse der Ontogenese hin zur Perspektive einer umfassenden Humanisierung der gesellschaftlichen Menschen in einer tatsächlich menschlichen Gesellschaft. Insofern sind die Perspektiven unabgeschlossen, sind sie offen, aber nicht beliebig und deshalb begründungspflichtig.

1. Reflexive Selbstbestimmung in historisch-sozialen Kontexten

Bildung stellt das Subjekt, die Person, das Selbst ins Zentrum und betrachtet alles aus seiner Perspektive. Sie will die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstbestimmung und Selbstverständigung fördern, also zum bewussten Umgang mit den eigenen Erfahrungen, Wünschen und Einsichten, dem eigenen Selbstverständnis, der eigenen Weltsicht und den eigenen sozialen Beziehungen im näheren und weiteren Umfeld (z. B. in der Familie, in der Nachbarschaft, im Mehrgenerationenhaus). Dabei ist die sich schon in der Kindheit herausbildende Leiblichkeit der personale, psychodynamische Raum, in dem sich die Körperlichkeit des Menschen und die historisch gewordenen sozialräumlichen und lebensweltlichen Kontexte quasi begegnen; die Leiblichkeit ist an die Körperlichkeit gebunden (mit dem physischen Tod endet auch ihre Existenz), und zugleich überschreitet sie diese durch die aktive Aneignung und reflexive Vermittlung intersubjektiver und gesellschaftlich-sozialer Perspektiven. In der Leiblichkeit findet der Mensch zu

sich selbst, von hier aus gestaltet er seine Bezüge zu seiner körperlichen Verfasstheit wie auch zur Welt, in ihrem Medium wird er sich seiner selbst als biologisches und gesellschaftliches Wesen bewusst.

2. Mitbestimmung als unmittelbare soziale und gesellschaftlich vermittelte Gestaltungsaufgabe

Der bildungstheoretische Bezug auf das Selbst impliziert immer auch die Absicht, die bewusst gewordenen menschlichen Bedürfnisse zum Bezugspunkt der Bewertung der sozialen und systemischen Lebensbedingungen zu machen, ihre Strukturen hinsichtlich der Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung zu „befragen“ und sie bei der Erfahrung von Mangel, Not und Leid in humanisierender Perspektive zu verändern. Deshalb ist die Förderung der Fähigkeiten und Bereitschaften zur Mitbestimmung und Mitgestaltung der natürlichen, ökonomischen, politischen und kulturellen Lebensbedingungen – und zwar sowohl im alltäglichen Nahraum (z. B. dem Dorf oder Stadtteil) wie auch „in der großen Welt“ (z. B. mit Blick auf den Weltfrieden oder

die soziale Sicherheit der nachfolgenden Generationen) unabdingbar, denn nur so kann sich auch die Selbstbestimmung entfalten, können alltägliche und systemische Zwänge erfahren, thematisiert und schrittweise abgebaut werden. Insofern verweisen Selbst- und Mitbestimmung schon immer aufeinander.

3. Solidarität als progressive Bewältigung struktureller gesellschaftlicher Ungleichheit

Wenn manchen LeserInnen die bisherigen Überlegungen utopistisch erscheinen, dann liegt dies u. a. daran, dass der Selbst- und Mitbestimmung, nicht nur von Kindern und Jugendlichen, sondern auch von Erwachsenen sowie der älteren und alten Menschen die seit ca. 15 Jahren sich verschärfenden und in der absehbaren Zukunft wahrscheinlich nochmals vertiefenden gesellschaftlichen Ungleichheiten entgegenstehen. Gerade hier muss aber auch die Kinder- und Jugendarbeit den herrschaftskritischen, in gewisser Weise auch konkret-utopischen Anspruch von Bildung zur Geltung bringen. Dazu bedarf es Projekte und Angebote, welche die Fähigkeiten und Bereitschaften zur Solidarität und zur aktiven Solidarisierung mit denjenigen anregen, unterstützen und absichern, die strukturell benachteiligt und ausgeschlossen sind.

4. Aktive Teilhabe an der Symmetrie der Rechte und Pflichten

Wenn im Bildungszusammenhang von Pflichten gesprochen wird, dann kann es selbstverständlich nicht um die Wiederbelebung eines herrschaftskonformen Pflichtethos gehen. Aber die gut begründete Kritik daran (vgl. Otto/Sünker 2009) erledigt noch nicht die Frage nach dem Verpflichtungscharakter der hier skizzierten Bildungsperspektiven. Der allgemeinen Einsicht, dass der einzelne Mensch nur wirklich frei sein kann, wenn tatsächlich alle Menschen frei sind, ent-

spricht die intersubjektivitätstheoretisch gut begründete Einsicht, dass das Recht auf Selbst- und Mitbestimmung nur durch die Pflicht zur Solidarität begründet und insbesondere verwirklicht werden kann. Die pädagogische Einsicht, dass Kinder und Jugendliche wie alle Menschen „im Normalzustand“ nicht nur reflexive, sondern auch aktive Wesen sind und dass die aktive Aneignung der Welt die nachhaltigste ist, impliziert auf der Ebene der sozialen Normen, dass diese nicht dadurch verwirklicht werden, dass man sie einfach „hat“, also passiv besitzt, sondern dass man sie aktiv ausübt (das Recht darauf ist allerdings unveräußerlich). Und indem ich als Einzelne(r) in entwicklungsangemessener Weise mein Recht auf Selbst- und Mitbestimmung realisiere, werde ich mir der Verpflichtung inne, deshalb auch solidarisch zu sein, damit genau meine Rechte nicht verletzt und eingeschränkt werden (können). Insofern gibt es eine lebensweltliche Perspektivenverschränkung zwischen Rechten und Pflichten (dem widerspricht z. B. eine nur „von oben“ gewährte, vertikale Solidarität, weil diese sozialen Rechte nicht wie bei der horizontalen Solidarität moralisch, juristisch oder politisch „eingeklagt“ werden können).

Teil B: Sinn-Bildung als Weltaneignung durch Selbstverwirklichung

Man kann den inhaltsbestimmten Realisierungsprozess der Bildungsperspektiven/-ziele insofern als einen Sinn-Bildungsprozess verstehen, als durch die aktive Aneignung der gesellschaftlichen Welt sich das Subjekt in seinen humanen Möglichkeiten verwirklicht und damit zugleich am gesellschaftlich-historischen Sinnprozess teilhat. Damit dafür in der Kindheit und Jugend bereits das Fundament gelegt wird, sind Angebote besonders zur Bewältigung folgender Entwicklungsaufgaben zu machen:

5. Befriedigende alltägliche Lebensführung als personale Konstruktionsaufgabe

Die verschiedenen phänomenologischen Ansätze haben stets Regelhaftigkeit, Vertrautheit und Selbstverständlichkeit der lebensweltlichen Strukturen herausgestellt. Dabei wurde aber häufig übersehen, dass besonders, aber nicht nur den Kindern und Jugendlichen die unbefragten und vertrauten Verbindlichkeiten nicht gegeben, sondern aufgegeben sind, sie also eine eigenständige Konstruktionsleistung erfordern, die folgende Aufgaben umfasst:

- Ich muss als Kind und Jugendliche(r) lernen, die Vielfalt und Widersprüchlichkeiten der Anforderungen in einen synchronen und zyklisch wiederkehrenden Ablauf zu integrieren (z. B. die Anforderungen in Familie, Schule, Freundschaftsgruppe und Verein in ihrer täglichen, wöchentlichen, monatlichen usw. Wiederkehr).

- Dies erfordert den Aufbau individueller Relevanzstrukturen („Was ist objektiv wie wichtig? Was ist für mich wie wichtig?“) und ein darauf abgestimmtes Zeitbudget („Wie viel Zeit habe ich? Wie viel davon will ich wofür verwenden?“).

- Da die Menschen nicht als Einsiedler leben und weil gerade die Heranwachsenden von den Erwachsenen abhängig sind, impliziert dies die Konstruktion bestimmter Abstimmungsregeln und -verfahren und damit eines bestimmten Koordinationsniveaus (z. B. zwischen den Arbeitszeiten der Eltern, den Öffnungszeiten der Kindergärten und Schulen und der Geschäfte), von Beziehungsmustern (z. B. in der Familie, in der Peer-Group, in der Klassengemeinschaft, im Sportverein) und von Handlungsroutrinen (z. B. zur Erledigung der Schulaufgaben, der Arbeiten in einer NGO, der Organisation

eines jugendkulturellen Events) und sich darauf stützende intersubjektive Verbindlichkeiten in Gestalt von formellen und informelle Regeln (z. B. die Einhaltung der Trainingszeiten oder der faire Umgang mit Schwächeren beim Mannschaftssport), der Verteilung von Rechten und Pflichten (z. B. wer darf was wann entscheiden und muss dies auch tun und umsetzen) sowie von wechselseitig akzeptierten oder zumindest bekannten Gewohnheiten (z. B. wie man mit jemandem umgeht, der „heute nicht gut drauf ist“ und wie man selber behandelt werden möchte, wenn man traurig ist).

Wenn man sich die sozialräumliche und lebensweltweltliche Präsenz der verschiedenen Anerkennungskonflikte (der positionalen um die Teilhabe an den materiellen und kulturellen Gütern; der moralischen um den fairen Ausgleich unterschiedlicher Interessen und der emotionalen um sinntragende soziale Beziehungen) sowie die in Zukunft wohl noch zunehmende Dynamik des sozialen Wandels vergegenwärtigt und die Kinder und Jugendlichen zugleich „am eigenen Leib“ erfahren, wie viele Erwachsene mit einer befriedigenden, zumindest aber akzeptablen Bewältigung dieser Aufgaben überfordert sind (ein relevanter Teil der Heranwachsenden hält die Erwachsenen für eine „Burn-out-Generation“ [Grossegger]), dann ist es schon erstaunlich, dass weder in der Schule noch in der Offenen und verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit dieser Entwicklungsaufgabe eigenständige Aufmerksamkeit geschenkt wird. Es wird also faktisch davon ausgegangen, dass die Kinder und Jugendlichen dies in den informellen Kontexten lernen; und nur wenn das nicht gelingt, wenn sie die weitgehend von der Erwachsenenwelt bestimmten Alltagsstrukturen „stören“, somit „auffällig“ und „zum Problem“ werden, dann entdeckt man, „dass das vielleicht doch alles nicht so

einfach ist“ – und ruft meist nach Formen der „Sonderförderung“, und fragt sich relativ selten, ob hier nicht ein institutionelles Angebotsdefizit vorliegt.

6. Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen unserer gegenwärtigen Epoche

Eine realistische, empirisch gehaltvolle Beschäftigung mit der Geschichte, mit ihren „archäologischen“ Spuren (z. B. der vergangenen Industriegesellschaft), ihren unabgegoltenen Botschaften (z. B. von Frieden und Gerechtigkeit) und der kollektiven Erinnerung an „frühere Zeiten“ (z. B. die der DDR) macht deutlich, dass die gesellschaftliche Entwicklung nicht die zyklische Wiederkehr des Immer-Gleichen ist, sondern es jeweils konfliktreiche Auseinandersetzungen („Kämpfe um Anerkennung“) zur Bewältigung historisch sehr unterschiedlicher Problemlagen gab (sie waren qualitativ andere in der antiken Polis, in den oberitalienischen Stadtstaaten und während der industriellen Revolutionen). Deren jeweilige Spezifik lässt sich als Epoche deuten. Für unsere Gegenwart und absehbare Zukunft lassen sich u. a. folgende Schlüsselprobleme ausmachen:

- die makrosoziologischen und -politischen Auseinandersetzungen um Krieg und Frieden angesichts der immer unübersichtlicheren Verbreitung der ABC-Waffen, die verschiedenen Rechtfertigungsmuster von Kriegen, die unterschiedlichen sozialen Bewegungen, individuellen Motive, staatlichen und globalen Initiativen zur Sicherung des regionalen, des nationalen, des kontinentalen und des Weltfriedens
- die Gefährdungen der natürlichen Lebensgrundlagen, ihre industriellen, technologischen und ökonomischen Ursachen sowie ihre sozialen und gesundheitlichen Folgen

- die strukturellen gesellschaftlichen Ungleichheiten zwischen den verschiedenen Klassen und Milieus, zwischen den Geschlechtern, zwischen Personengruppen mit und ohne Migrationshintergrund bzw. mit und ohne Handicaps etc.

- die Humanisierungsmöglichkeiten und Gefahren der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien und ihre Folgen für den Arbeitsmarkt

- die historisch, sozial, kulturell, ethnisch und religiös bestimmten Ausprägungsformen der Ich-Du-Beziehungen¹ (darauf wird näher in These 7 eingegangen).

Die Auseinandersetzung mit diesen und ähnlich relevanten epochaltypischen Schlüsselproblemen geht qualitativ über die reine Unmittelbarkeit der Lebenspraxis hinaus und eröffnet die Perspektive einer schrittweisen Verschränkung von Selbst- und Weltbewusstsein (ohne dass aber Lebenszeit und Weltzeit je identisch würden), denn mit ihnen machen die Kinder und Jugendlichen nicht nur direkte oder indirekte Erfahrungen (z. B. über die Massenmedien), sondern sie eröffnen ihnen auch erste, dann schrittweise tiefer gehende Einsichten in gesellschaftliche Strukturzusammenhänge. Sie sind in gewisser Weise das Zentrum des problemorientierten, im weiten Sinne politischen Lernens. Dabei geht es aber nicht nur darum, diese Probleme festzustellen, sondern auch in verschiedenen Gruppen- und Organisationszusammenhängen über deren mögliche Lösungen zu diskutieren und im günstigen Falle auch solche in kleinem Maßstab zu „erproben“ (z. B. als Beitrag zur Umsetzung der Kinderrechte die Patenschaft für Kinder in einem Asylbewerberheim und die verpflichtende Ermöglichung des Schulbesuches für sie – einschließlich einer ggf. notwendigen sozialpädagogischen Betreuung).

Nun kann die Allgemeinbildung nur sehr begrenzt von der Berufsbildung getrennt werden, denn die Auseinandersetzung mit den ökologischen, wirtschaftlichen und sozialen Dimensionen der Arbeitsverhältnisse einschließlich der Arbeitslosigkeit gehört zu den Schlüsselproblemen und erfordert die Aneignung von Fach-, Sozial- und Humankompetenzen. Soll der politisch gesteuerten Überlastung der Jugendlichen mit der individuellen Bewältigung gesellschaftlich erzeugter Strukturkrisen beim Übergang von der Schule in die Ausbildung und dann ins Berufsleben („Fördern und Fordern“) entgegengewirkt werden, dann bedarf es nicht nur flexibler Formen der beiden Übergänge, sondern auch verschiedenster Angebote sinnstiftender, bildender und qualifizierender Tätigkeiten außerhalb der Erwerbsarbeit, die den Jugendlichen zugleich einen lebbareren Alltag hier und heute ermöglichen. Hier sind Schule und Jugendarbeit gleichermaßen gefordert, auch wenn sie sich häufig überfordert fühlen und deshalb dieser Herausforderung „gerne“ ausweichen. Damit fallen sie aber hinter das soziale Problembewusstsein und Aufklärungsinteresse der Kinder und Jugendlichen zurück, die nicht nur die gesellschaftlichen Gefährdungslagen erheblich besser kennen und emotional als Ängste negativ bewerten als z. B. die Mehrheit der LehrerInnen meint, sondern sich explizite politische Bildung auch in außerschulischen Zusammenhängen wünschen und nicht fast ausschließlich Freizeitangebote, wie z. B. verbandliche GruppenbetreuerInnen mehrheitlich vermuten. Bei alledem muss daran erinnert werden, dass auch die Kinder- und Jugendarbeit Adornos Maxime gerecht werden muss, dass Auschwitz nie wieder möglich werden darf.

7. Die Suche nach dem Sinn des Menschseins und des eigenen Lebens
Die zunehmende Selbstverständlichkeit

des Alltagshandelns erzeugt den realen Schein der Zeitlosigkeit und damit auch der eigenen „Unsterblichkeit“. Aber spätestens beim Übergang von der Kindheit zur Jugend wird der unausweichliche eigene Tod als Tatsache zu einem Problem, welches die Frage nach dem Sinn meines Lebens aufwirft. Damit entsteht auch eine subjektive Offenheit für die Auseinandersetzung mit solchen Fragen der menschlichen Geschichte, die einen gewissen epochenübergreifenden Kern haben und die innere Struktur der menschlichen Sinngeschichte ausmachen. Zu solchen existentiellen Menschheitsthemen gehören u. a. folgende Fragen:

- Gibt es ein Leben nach meinem Tod und welche Bedeutung haben die jeweiligen Antworten für die Gestaltung meiner Biografie und wem bin ich dafür Rechenschaft schuldig?

- Gibt es Gott oder so etwas wie Göttlichkeit, wie kann ich ihn oder sie erleben, könnte mir das bei der Bewältigung meines Alltags und der Entwicklung meines eigenen Sinnentwurfes hilfreich sein – oder kann ich „auch ganz gut ohne Gott auskommen und glücklich werden“?

- Was ist eigentlich ein Mensch, wo kommt die Menschheit her und wo geht sie hin, kann sie überleben, was hat das Schicksal der Menschheit mit mir zu tun?

- Was ist Glück, worüber bin ich glücklich, mit welchen Menschen kann oder möchte ich mein Glück teilen bzw. mit ihnen glücklich sein?

- Was ist Liebe, wie empfinde ich Liebe, wie gestalte ich erotische und/oder sexuelle Liebesbeziehungen (heterosexuell oder bisexuell oder homosexuell), warum verliebe ich mich in jemanden, wie wichtig ist mir eine oder die Liebesbeziehung,

wie kann Liebe durch politische Macht, soziale Herrschaft und kulturelle Vorurteile (z. B. Schönheitsideale) zerstört werden?

- Was ist Angst, wann habe ich Angst, wann lähmt mich meine Angst, wie kann ich versuchen sie zu überwinden, wie können mir andere Menschen dabei helfen, was hat Angst mit politischen und sozialen Verhältnissen zu tun?

- Was ist Trauer, warum trauere ich, was „lässt mich kalt“, sodass ich erschrocken über mich selbst bin, welche Menschen (z. B. schwer kranke Großeltern) und welche Verhältnisse (z. B. die Kindersterblichkeit) machen mich traurig?

- Was ist Einsamkeit, wann fühle ich mich einsam, wann habe ich Begegnungen mit einsamen Menschen gehabt, wie kann (wenn überhaupt) ich über meine Einsamkeit und die anderer Menschen sprechen, was macht mir und anderen wieder Mut, so dass ich bzw. sie wieder Hoffnung schöpfen?

- Was ist Schuld, wann mache ich mich schuldig (wenn ich z. B. jemanden beleidige), wofür bin ich verantwortlich und wofür nicht, was bin ich anderen Menschen schuldig (die mir z. B. in einer schwierigen Lebenslage geholfen haben) und was sie mir, wann kann und soll ich anderen Menschen vergeben, die mir etwas angetan haben (mich z. B. aus Konkurrenzgründen diskriminiert haben) – und wann ist es zu spät dafür, wie kann Schuldigsein zur Verzweiflung führen und was können dann rationale Aufklärung und emotionale Zuwendung helfen?²

Die Kinder und Jugendlichen erwarten auf solche und ähnliche Fragen verständnisvolle und ehrliche („authentische“) Antworten. Solche Gespräche müssen

„auf Augenhöhe“ geführt werden, denn hier haben die Älteren vor den Jüngeren (wie bei ethischen Fragen; vgl. These 9) keinen grundsätzlichen Erfahrungs- und Entscheidungsvorsprung (allenfalls einen Wissensvorsprung, wie man solche Fragen erörtern und Antworten abwägen kann).

In der Schule spielen solche und ähnliche Fragen im Religions- und Ethikunterricht, im Literaturunterricht und manchmal im Sozialkundeunterricht eine gewisse Rolle (auch wenn der Erfahrungsbezug häufig zu vage ist). Bei den nicht-formellen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit ist hier weitgehend „Fehlanzeige“ zu vermeiden. Diese Lebensweltferne wird informell insofern teilweise unterlaufen, als die Jugendlichen selber sie untereinander bereden und dabei manchmal auch die PädagogInnen einbeziehen, aber sie kommen nicht in die Einrichtungen und zu den JugendarbeiterInnen, weil sie solche Gespräche anbieten. Aber es geht bei allem nicht nur ums „Reden“, sondern auch ums „Tun“ – und das bedeutet speziell in der Jugendphase um ein lebenspraktisches Erproben der verschiedenen Beziehungsmuster, Lebensweisen, Erlebnisformen, Selbsterfahrungsexperimente und auch imaginäre wie reale Abenteuer aller Art.

8. Kreative Aneignung künstlerischer Ausdrucksformen als Medien der Welt- und Selbstbegegnung

Obwohl die musischen und bildnerischen Ausdrucks- und Gestaltungsformen einem Grundbedürfnis nicht nur der Heranwachsenden, sondern auch der Erwachsenen entspringen, mit denen sie sich in ein Verhältnis zu sich und der Welt setzen, spielen sie im schulischen Fächerkanon nur eine sehr randständige Rolle – und sind ein „Renner“ in der Offenen und verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit. Sie haben dort besonders die Funktion,

ein weiteres Gegengewicht zu schaffen zu den problembezogenen, häufig auch als emotional belastend empfundenen Themen, indem nun in möglichst unbeschwerter Weise den vielseitigen Neigungen, Wünschen, Erfahrungen und Erwartungen nachgegangen werden kann und soll. Bei der ästhetischen Bildung geht es aber nicht nur um „klassische“ Bildung (z. B. Tragödien, Skulpturen, Gemälde, Bauwerke oder Opern – obwohl sich Mozarts „Zauberflöte“ bei Kindern immer noch großer Beliebtheit erfreut und man an ihr sowohl klassische Musik erklären wie auch in die altägyptischen Menschenbilder und Gottesvorstellungen einführen kann), sondern – zumeist wohl vorrangig – um eine ästhetische Ausgestaltung des eigenen Alltags mit einem bewussten Bezug zu den kinder- und jugendkulturellen Trends. Bezogen auf die Musik und den Funsport ist das breit anerkannt, die Fotografie wird immer häufiger entdeckt, obwohl ihre alltagspraktische Verwendung und lebensweltliche Ausdrucksqualität (wie bei der Mode [Kleidung, Frisuren, Accessoires usw.] – da gibt es selten Angebote³) immer noch erheblich unterschätzt wird; bezogen auf die Gestaltung „der eigenen vier Wände“ gibt es fast schon gar keine Anregungen, obwohl doch gerade darin sich viel vom jugendlichen Lebensgefühl ausdrückt, auch von den Experimenten mit sich und seinem Leben.

9. Pädagogische Institutionen als Verantwortungsräume und die Umverteilung der sozialen Macht

Es ist gewiss kein Zufall, dass es nicht nur in der Schulpädagogik, sondern auch in der Sozialen Arbeit keine kontinuierlichen Diskussionen über die Bedeutung und Ausrichtung der ethischen Bildung gibt, denn deren Kern, das soziale Lernen ist nur möglich, wenn den Kindern und Jugendlichen entwicklungsangemessen Verantwortung übertragen wird. Nur

wenn die sozialen Machtverhältnisse in den pädagogischen Institutionen – auch der Sozialen Arbeit (man erinnere sich: Auch die Kinder- und Jugendverbände sind Erwachsenen-Verbände!) nachhaltig zugunsten der Heranwachsenden umgestaltet werden, nur dann können sie aufgrund der Entscheidungsspielräume erfahren, welche Folgen welche ihrer eigenen Handlungen haben und dass sie für diese einstehen sollten bzw. müssen. Hier wird wiederum die intersubjektive Verschränkung von Rechten und Pflichten relevant: In der linearen sozialen Zeit gibt es einen lebensweltlich vermittelten Zusammenhang zwischen meinem Handeln und meinem Ergehen. Der soziale Zusammenhalt einer Gesellschaft beruht auf der gerechtigkeitsfördernden horizontalen Solidarität ihrer Mitglieder und deren Netzwerke. Die entsprechenden sozialen Regeln des Für-einander-Handelns sind dabei an das Aneinander-Denken und Miteinander-Sprechen gebunden (die klassische Formulierung dafür lautet: Das Gute lohnt sich und das Böse schadet bzw. wird bestraft). Das meint sowohl die Erinnerung daran, was ich und andere getan haben wie auch die Antizipation der Folgen, die mein Handeln als auch das der anderen für mich und die anderen, also uns hat (ob ich mich z. B. in einem Konfliktfall solidarisch, opportunistisch oder egoistisch verhalte und welche Folgen das für die sozialen Beziehungen und psychischen Befindlichkeiten hat). Ich bin nicht für alles verantwortlich (z. B. nicht für die Ursachen der Konkurrenz um Noten und Abschlüsse in der Schule), aber für das, was ich verändern kann (im Beispiel: Für gerechtere und entwicklungsförderndere Leistungsbewertung einzutreten) – dafür dann aber auch in vollem Umfang. Die Kinder und Jugendlichen können diese Zusammenhänge aber nur erleben, erkennen und in ihrer emotionalen Bedeutung erfahren, wenn sie die Regeln der solidarischen Regu-

lierung der verschiedenen o. g. Anerkennungskonflikte als zentralen Bestandteil der Verantwortungsdelegation selber „erfinden“ (was gewünschte pädagogische Unterstützung nicht ausschließt!), sie müssen also – als weiteren Aspekt der Rechte-Pflichten-Symmetrie – AutorInnen und AdressatInnen dieser Regeln sein. Damit wird schon deutlich: Verantwortliches Handeln muss man den Kindern und Jugendlichen, aber auch den Erwachsenen nicht nur zutrauen, sondern auch zumuten, denn auch hier haben die PädagogInnen allenfalls einen Wissensvorsprung, aber keinen moralisch-sittlichen. Das ist ohne Zweifel eine schwierige Aufgabe – und genau deshalb „ein guter Anlass für gute Pädagogik“ (v. Hentig). Oder anders gewendet: Wer Verantwortung – mit welchen Argumenten auch immer – nicht übertragen will, der kann nicht zur Verantwortungsfähigkeit und -bereitschaft erziehen – so wenig wie man in undemokratischen Strukturen zur Demokratie erziehen kann.

Anmerkungen

¹ Die zwischenmenschlichen Entfremdungsprozesse in den modernen Gesellschaften stehen im Zentrum der Filme des schwedischen Regisseurs Ingmar Bergmann (1918-2007) und des französischen Eric Rohmer (1920-2010).

² In seinem Lied „Oh lieb, so lang du lieben kannst“ hat Franz Liszt (1811-1886) diese Frage künstlerisch wunderbar zum Ausdruck gebracht.

³ Anregungen dazu enthalten der instruktive Fotoband zu den Dresscodes von Ballet (2006) und die kultursoziologischen Analysen von Großegger/Heinzlmaier (2007).

Literatur

Braun, Karl-Heinz/Felinger, Martin: Sinn-Bildung von Kindern, In: neue praxis 2009/2, 39.Jg, S. 129-144

Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze/Dobesberger, Bernd/Fraundorfer Andrea (Hrsg.): Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit. Wien 2005

Cloos, Peter/Königter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner: Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2009

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

Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2005

Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach/Ts. 2002

Klafki, Wolfgang/Braun, Karl-Heinz: Wege pädagogischen Denkens. München u. Basel 2007

Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim u. München 2004

Taylor, Charles: Quellen des Selbst. Frankfurt a.M. 1996

Thiersch, Hans: Lebenswelt und Moral. Weinheim u. München 1995

Wetzel, Konstanze (Hrsg.): Ganztagsbildung – eine europäische Debatte. Wien 2006

Autor

Karl-Heinz Braun, Jg. 1955, Prof. Dr., lehrt seit 1993 an der Hochschule Magdeburg-Stendal u.a. mit den Schwerpunkten: Pädagogische Handlungstheorie, Kinder- und Jugendverbandsarbeit und Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe.