

Liebau, Eckart

Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule

Die Deutsche Schule 87 (1995) 2, S. 207-215



Quellenangabe/ Reference:

Liebau, Eckart: Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule - In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 2, S. 207-215 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310843 - DOI: 10.25656/01:31084

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310843>

<https://doi.org/10.25656/01:31084>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

87. Jahrgang 1995 / Heft 2

Jochen Schweitzer

Neue Königswege führen über Loccum

132

Beratungen und Kontroversen zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung

Als Teilnehmer an zahlreichen KMK-Sitzungen, in denen es um die Frage der Hochschulreife und die Schulzeitfrage ging, stellt der Autor die wesentlichen Positionen, den gegenwärtigen Diskussions- und Entscheidungsstand sowie Perspektiven der weiteren Entwicklung zusammenfassend dar. Er sieht Chancen, daß die von der KMK im Prinzip befürwortete Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung umgesetzt werden kann.

Konferenz der Kultusminister

Erklärung zu Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung

140

Beschluß der KMK vom 2. 12. 1994

Auf dem Hintergrund längerer und intensiver Beratungen über aktuelle Kriterien der Hochschulreife (vgl. Heft 1/94 und 2/94 dieser Zeitschrift) hat die Konferenz der Kultusminister eine Erklärung verabschiedet, die in der Diskussion um die Dauer der Schulzeit eine Perspektive eröffnet, die manchen (positiv) überraschen mag, andere zum Widerspruch herausfordern wird.

Adolf Kell

Zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung Positionen aus der Sicht der Wissenschaft

143

Die KMK hatte zu ihren Beratungen über die Reform der Oberstufe unter anderen den Berufspädagogen Adolf Kell eingeladen. In dem hier dokumentierten Grundsatzreferat leitete er das Ziel der Gleichwertigkeit aus den spezifischen Merkmalen des Lern- und Arbeitsprozesses ab und knüpfte an das Ziel an, daß „Mündigkeit“ für alle Jugendlichen einlösbar sein müsse. Aus Defiziten, die er in der beruflichen Bildung ebenso sieht wie in den Gymnasien, leitet er ab, daß gesellschaftliche berufliche Tätigkeiten zum Bezugspunkt für alle Bildungsgänge werden müssen.

129

Ludwig Huber

Individualität zulassen und Kommunikation stiften

161

Vorschläge und Fragen zur Reform der gymnasialen Oberstufe

Bereits in Heft 1/94 hatte der Autor Vorschläge zur Entwicklung der Oberstufe unterbreitet. Hier präzisiert er seine Vorstellungen: Die SchülerInnen sollten Allgemeine Bildung durch Spezialisierung und durch fächerübergreifenden Unterricht erwerben und sich „basale Fähigkeiten“ (in Deutsch, Englisch und Mathematik) aneignen. Einwände, die gegen dieses Konzept erhoben werden könnten, werden diskutiert.

Ludwig A. Pongratz

Freiheit und Zwang

183

Pädagogische Strafformen im Wandel

Seit der Aufklärung ist es schwierig, pädagogische Maßnahmen zu rechtfertigen, wenn diese zugleich Zwang bedeuten – aber das bürgerliche Subjekt bleibt darauf verwiesen, seine Selbständigkeit durch „verinnerlichte Herrschaft“ erst zu erlangen. Aus dieser „Dialektik“ ist auch die „moderne“ Pädagogik (noch) nicht herausgekommen. Der Autor macht an mehreren Beispielen die sublimen Mechanismen transparent, die im Laufe der Jahre entwickelt worden sind.

Karlheinz Valtl

Sexualerziehung in der Schule

196

Aufgaben und Grenzen

Daß die Schule dazu beitragen soll, den Kindern und Jugendlichen Kenntnisse über Sexualität zu vermitteln, dürfte inzwischen unbestritten sein. Hier wird ein weitergehendes Konzept entwickelt, das z. B. Emotionalität ebenso beinhaltet wie normative Fragen. Denkbare Gegenargumente werden aufgegriffen, führen aber zu dem Schluß, daß schulische Sexualerziehung konsequenter realisiert werden sollte.

Eckart Liebau

Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule 207

Wenn an Schulen die sozialpädagogischen Aufgaben ernstgenommen werden, dann geschieht dies in der Regel in strikter Aufgabentrennung: Schule hier – Sozialarbeit dort. Diese Gegenüberstellung ist pädagogisch fatal und unfruchtbar. Auf dem Hintergrund praktischer Erfahrungen wird deutlich gemacht, daß eine integrierte Sozialarbeit Schule zum Lebensraum zu machen, den Leistungsbegriff zu erweitern und die Schule zu öffnen hat.

Günter Klein

Kontinuität und Herausforderung

216

Über den Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule

Sicherlich sollen die Kinder den Eintritt in die Grundschule nicht als Bruch oder gar als Bedrohung erleben – insofern ist Kontinuität gewünscht. Aber dies darf nicht so mißverstanden werden, daß den Kindern keine Herausforderungen zugemutet werden, die sie in ihrer Entwicklung voranbringen könnten. Dies gilt nicht nur für diese frühe Phase der Schulzeit, sondern prinzipiell für alle Stufen des Bildungsprozesses.

Nachdem die englische Grundschule in den 80er Jahren vielen als Vorbild gegolten hatte, ist durch den ERA offenbar eine Entwicklung eingeleitet worden, die eher (kritisch) zu denken geben muß: Weil den Schulen finanzielle Mittel nach ihren „Erfolgen“ zugewiesen werden, ist die Chancengleichheit der Kinder gefährdet. Auch die weitgehende Festlegung der Unterrichtsinhalte engt pädagogische Prozesse bedenklich ein und stellt die Erziehungsfunktion der Schule in Frage.

Anna v. Schenckendorff und Alexander Bröcker

„Wir haben zueinander gefunden“

239

Erfahrungen im deutsch-polnischen Schüleraustausch

Eine Schülerin und ein Schüler der IGS Göttingen-Geismar haben seit 1991 an mehreren Austausch-Programmen mit einer Partnerschule in Polen teilgenommen. Sie berichten über gute Erfahrungen, ohne auftretende Schwierigkeiten zu leugnen.

Renate Hassenstein

Die Besuche müssen gut vorbereitet sein

241

Praktische Anregungen zum deutsch-polnischen Schüleraustausch

Weil sie befürchtet, daß der Bericht von Franz Dwertmann (in Heft 1/95 dieser Zeitschrift) nicht genug Mut gemacht haben könnte, berichtet hier eine Lehrerin der IGS Göttingen-Geismar aus ihrer positiven Praxis. Sie gibt Hinweise, an welchen Stellen intensive Vorbereitungen gewährleisten können, daß der Austausch für alle Beteiligten zu einem bleibenden und wichtigen Erlebnis wird.

Neuerscheinungen:

- Martina Käthner: Der weite Weg zum Mädchenabitur (HGH)
- Bettina Goldberg: Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte (HGH)
- Harald Ludwig: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland (Michael Knoll)
- Horst Hensel: Die Neuen Kinder und die Erosion der Alten Schule (HGH)
- Horst Hensel: Die Autonome Öffentliche Schule (HGH)
- Matthias Alexander Grimm: Kognitive Landschaften von Lehrern (JöS)
- Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (Hg.): Erziehen als Profession (BG)
- Ralf Schwarzer und Matthias Jerusalem (Hg.): Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis (BG)
- Andreas Gruschka: Bürgerliche Kälte und Pädagogik (Hagen Weiler)
- Heinz Günther Holtappels: Ganztagschule und Schulöffnung (Katharina Klaudy)
- Ulrich Barkholz und Hans Günther Homfeldt: Gesundheitsförderung im schulischen Alltag (BG)
- Zentralblatt für Erziehungswissenschaft und Schule (ZEUS) (JöS)

Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule¹

Über Sozialarbeit und Schule ist in den 70er Jahren vor allem aus sozialpädagogischer Perspektive viel geschrieben worden – geschehen ist, abgesehen von einem kurzen Aufschwung in der Reformperiode, nicht allzuviel. Inzwischen scheint sich das zu ändern: Schulsozialarbeit ist seit einiger Zeit wieder in der öffentlichen pädagogischen Diskussion, und es entwickelt sich allmählich eine breitere Praxis.

In der Regel wird die Forderung nach Schulsozialarbeit mit *Defiziten der Schule* begründet – die umgekehrte Perspektive, die ja auch denkbar wäre, findet sich eigentlich nie: daß nämlich die *Jugendhilfe* so *defizitär* sei, daß sie dringend der Schulsozialarbeit – und damit überhaupt der Schule – bedürfe. Damit wird eine eigentümliche Schieflage der Debatten zur Schulsozialarbeit sichtbar: Sie wird nach spärlichen Anfängen nunmehr relativ intensiv aus schulpädagogischer Sicht geführt. Erst allmählich mehren sich die Stimmen aus den sozialpädagogischen Zusammenhängen: Manche Jugendverbände, insbesondere die kirchlichen, haben inzwischen das Thema entdeckt. Nichtsdestoweniger ist die schulpädagogische Perspektive nach wie vor dominant.

Vor diesem Hintergrund möchte ich einige Thesen zum „Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule“ entwickeln. Den *empirischen Hintergrund* meiner Thesen gewinne ich aus einem Evaluationsprojekt, das Anne Frommann, Hartmut Kehrer und ich vor einigen Jahren für die Robert-Bosch-Stiftung durchgeführt haben. Es ging dabei um die Auswertung von sieben höchst unterschiedlichen, von der Stiftung in den 80er Jahren geförderten Projekten zur Schulsozialarbeit.²

Unsere Leitfrage war, *welchen Beitrag Schulsozialarbeit zu einer Verbesserung der Lebens- und Lernverhältnisse* von Kindern und Jugendlichen, die zur Schule gehen, leisten kann. Man kann bereits an dieser Frage erkennen, daß wir die unselige Trennung in Schulpädagogik/Schule hier – Sozialpädagogik/Sozialarbeit dort nicht noch einmal reproduzieren wollten. Unser Thema war nicht die Frage nach der politischen Durchsetzbarkeit von Schulsozialarbeit; es ging uns auch nicht um die Frage des prinzipiellen Verhältnisses von schulpädagogischer und sozialpädagogischer Arbeit.

¹ Vortrag bei einer Veranstaltung der GEW Baden-Württemberg in Stuttgart am 23. 10. 1993.

² Vgl. Frommann, A./Kehrer, H./Liebau, E.: Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule. Weinheim und München 1987

Unsere Fragen waren pragmatischer und wirklichkeitsnäher; wir wollten etwas herausbekommen über die praktischen Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Dabei zeigten sich dann freilich auch die tieferliegenden Schwierigkeiten und Probleme.

Vier Themen haben sich in den Diskussionen der Projektgruppe mit den Mitarbeitern der Praxisprojekte als besonders wichtig herausgestellt:

Lehrer und Schulsozialpädagogen haben nicht nur unterschiedliche Ausbildungen, sondern auch einen *unterschiedlichen Status und unterschiedliche Berufsrollen* einschließlich unterschiedlicher Hierarchien. – Können sie dennoch voneinander lernen?

Das zweite Thema betrifft das *Verhältnis von Erziehung und Leistung*. Hier geht es um Fragen des pädagogischen Selbstverständnisses und Formen des praktischen Handelns in der Schule. – Wie könnten Wege zu einer pädagogischen Schule aussehen? Was kann Schulsozialarbeit dazu beitragen?

Drittens geht es um die pädagogische Praxis in den Projekten selbst unter der Frage, *was denn die Schüler davon hatten oder haben*. – Welche Kompetenzen, welche Ressourcen erschließt Schulsozialarbeit über das hinaus, was Lehrer zu bieten haben?

Viertens schließlich haben wir nach dem *Beitrag von Schulsozialarbeit zur Öffnung der Schule* zum Gemeinwesen und zur Einbeziehung der Eltern in die schulische Arbeit gefragt.

1. Voneinander lernen

Man könnte meinen, daß Schulsozialarbeit am besten wirksam werden kann, wenn sie *selbständig institutionalisiert* wird. Dann gibt es auf der einen Seite die Schule, die – in Interaktion mit der Ausgangslage der Schüler – für viele Schüler Probleme erzeugt. Die Schulsozialarbeit ist dafür da, mit den Schülern diese Probleme zu bearbeiten, sie zu beraten, zu stützen und zu stabilisieren. Damit sie das Vertrauen der Schüler gewinnen kann, darf sie mit der Schule selbst eigentlich nichts zu tun haben. Es gäbe also zwei Gruppen von Pädagogen – auf der einen Seite die Pädagogen im Produktionsbetrieb Schule, auf der anderen Seite die Pädagogen im Reparaturbetrieb Schulsozialarbeit. Die einen arbeiten für einen möglichst effektiven Massen-Output, die anderen für die Reparatur der „fehlerhaften Stücke“, die bei Massenproduktion nun immer mal vorkommen. Die Berufsbereiche wären völlig getrennt; Integrationsprobleme entstehen nicht.

In diesem Modell ist eine *prinzipielle Opposition* zwischen Schule und Sozialarbeit angelegt; denn die Schulsozialarbeit dieses Typs bekommt es nur mit den Fehlleistungen, dem Versagen der Schule zu tun. Eines der Praxisprojekte hat ursprünglich einen solchen Ansatz versucht. Dabei hat sich dann herausgestellt, daß dieses Modell nicht funktioniert: Die Distanz zur Schule ist zu groß; die Schüler kommen gar nicht erst. Es ist ein abstrakter Ansatz, der von der „Klientel“, die zwar „objektiv“ durchaus vorhanden wäre, „subjektiv“ nicht angenommen wird. Aber wie läßt sich das Verhältnis

von Nähe und Distanz „richtiger“ gestalten? Und wie lassen sich die dann notwendigerweise auftauchenden Interaktionsprobleme zwischen Lehrern und Sozialarbeitern produktiv bearbeiten?

Das weitestgehende Gegenmodell zur völligen Distanz ist natürlich das *Modell der vollständigen Integration von Schulsozialarbeit in die Schule*: Der Schulsozialarbeiter als „pädagogischer Assistent“ des Kollegiums, auf unterer Ebene in die Hierarchie eingeordnet, mit dem Schulleiter als Vorgesetztem und nach dessen Anweisungen tätig: zur Begleitung von Klassenfahrten, zur Betreuung schwieriger Einzelfälle, zur Entlastung der Lehrer von Organisationsaufgaben etwa bei Praktika, für Freizeitangebote in Hohlstunden oder im Ganztagsbereich usw. Diese Variante war in den von uns untersuchten Projekten nicht repräsentiert; sie dürfte indessen die empirisch häufigste sein (insbesondere in den Ganztagsgesamtschulen). In einem solchen Arrangement hat die Schulsozialarbeit nur geringe Chancen, die pädagogische Gestaltung der Schule im ganzen zu beeinflussen; sie ist von vornherein auf Hilfsdienste reduziert. Das wäre also eine zu weit gehende Nähe.

Worauf es offensichtlich ankommt, ist, Nähe und Distanz so miteinander zu verbinden, daß einerseits die Schulsozialarbeit Teil der Schule wird, andererseits aber sie Möglichkeiten erhält, ihre Arbeit *wesentlich in eigener Verantwortung* zu gestalten. Drei der von uns untersuchten Projekte zeigen hier mögliche Varianten. Es geht darum, das Schulleben und das pädagogische Angebot der Schule dadurch zu bereichern, daß Schulsozialpädagogen ihre spezifischen Kompetenzen und Perspektiven in der Arbeit mit Schülern, Lehrern und Eltern selbständig zur Geltung bringen können – was bedeutet, daß nur ein kooperativer Ansatz als tragfähig erscheint.

Ein solcher Ansatz setzt selbstverständlich *Regeln des Miteinander* voraus; aber er läßt keiner Seite die fragwürdige Freiheit, die Regeln zu diktieren. Nur ein solcher Ansatz ermöglicht es auch beiden Seiten, voneinander zu lernen und die Ressourcen der Schule für ihre eigene pädagogische Entwicklung im Interesse der Kinder und Jugendlichen, die zur Schule gehen, zu erweitern. Dieser Ansatz hat sich nicht nur als möglich, sondern auch als pädagogisch höchst wünschenswert erwiesen: Die Möglichkeiten, die die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum zu bieten hat, konnten deutlich und nachhaltig verbessert werden.

Natürlich bleibt es dabei bei einem „Spannungsfeld“. Aber die Spannungen können bearbeitet werden, wenn die *Anerkennung der je anderen Professionalität* institutionell gesichert ist. Schulsozialarbeit braucht also einen institutionellen Rahmen, in dem ihre pädagogische Selbständigkeit garantiert wird. Erst ein solcher Rahmen macht Kooperation möglich.

In der Realität finden sich sehr *unterschiedliche Modelle der Institutionalisierung*. Träger von Schulsozialarbeit können die Kommunen, Verbände, die Kirchen oder auch Eltern- bzw. Schulvereine sein. Als hilfreich für eine gedeihliche Kooperation in den Schulen hat sich, unabhängig von der jeweiligen Trägerschaft, die Einrichtung von Fachbeiräten erwiesen, in denen die Träger, die Schule, die Eltern, die Schüler, ggf. auch wissenschaftliche Begleiter

oder Berater vertreten sind. Als sehr wichtig und hilfreich hat es sich darüber hinaus erwiesen, Schulsozialarbeitern einer Region auch kollegialen Kontakt untereinander und systematische Supervision zu ermöglichen.

Wenn Schulsozialarbeit einmal zur Regeleinrichtung an Schulen werden soll, müssen auch die *beruflichen Perspektiven von Schulsozialarbeitern* klarer als bisher geklärt werden. Da Schulsozialarbeit bisher meist projektförmig organisiert ist, gibt es ja noch keine „Laufbahnstrukturen“, die diesen Namen verdienen. Sobald sie dauerhaft institutionalisiert wird, stellen sich hier eine Reihe von Problemen: Welche formalen Eingangsvoraussetzungen sind notwendig? Reicht ein Fachhochschulabschluß, oder muß auf die Dauer ein akademisches Studium der Pädagogik – sei es der Diplom-Pädagogik, sei es des Magister – als Eingangsvoraussetzung gefordert werden? Wie sieht es mit der Bezahlung, wie mit der Arbeitsplatzsicherheit, wie mit Aufstiegsperspektiven, wie mit der Fortbildung aus? Kann hier eine prinzipielle Gleichstellung von Lehrern und Schulsozialarbeitern erreicht werden? Hier sind viele Fragen einstweilen noch gänzlich offen. Zumindest für eine längere Übergangszeit, vielleicht aber auch auf Dauer, wird man hier auch mit unterschiedlichen Ansätzen zurecht kommen müssen – die beruflichen Institutionalisierungen im Sozialbereich unterscheiden sich eben von den in der Schule üblichen doch grundsätzlich und erheblich.

2. Leistung

Leistung als Aufgabe der Lehrer – Erziehung als Aufgabe von Schulsozialpädagogen? Eine *fatale Gegenüberstellung*, wie jedermann sofort einsehen wird. Abgesehen davon, daß – und in diesem Fall muß man sagen: glücklicherweise! – die Ressourcen in den Schulen fehlen, um eine solche Arbeitsteilung zu ermöglichen, wäre dies auch das sichere Ende einer jeden pädagogischen Schulkultur. Natürlich müssen Lehrer auch erziehen; das stellt niemand ernsthaft in Frage. Aber müssen Schulsozialpädagogen auch Schüler zur Leistung bringen oder anhalten? Das ist eine wesentlich interessantere und auch umstrittenere Frage.

Die Antwort, die die Projekte geben, ist ziemlich eindeutig: Versteht man unter Leistung mehr als nur das Erzielen guter Noten (aber auch das kann gegebenenfalls durchaus ein Thema für Schulsozialarbeit sein!), dann gehört sie selbstverständlich auch zum *Arbeitsgebiet von Schulsozialarbeit*. Das Problem ist nicht, ob Leistung sein soll – das wäre eine abstrakte, ja, eine letztlich absurde Frage –; das Problem ist für die Schulsozialarbeit lediglich, welche Formen von Leistung pädagogisch zuträglich sind und was sie dazu beitragen kann, solche Formen zu entwickeln und in der Schule zu stärken. Das reformpädagogische Repertoire, ergänzt um neuere Ansätze der Sozialerziehung und angepaßt an die je konkret vorfindlichen Bedingungen, bietet eine unerschöpfliche Fülle pädagogisch zuträglicher, produktiver Leistungsformen an.

Das Problem in diesem Bereich besteht eher darin, daß einerseits die Lehrer mit dem reformpädagogischen Repertoire nicht vertraut sind und ihnen

häufig auch die entsprechenden – z. B. praktischen – *Kompetenzen fehlen*, daß andererseits Sozialpädagogen in ihrem Studium von den auf die Schule bezogenen reformpädagogischen Ansätzen in vielen Fällen nie etwas gehört haben und auch ihnen die entsprechenden Kompetenzen häufig fehlen. Hier werden von beiden, Lehrern und Sozialpädagogen, oft in sehr mühsamen Umwegen Ansätze „wiedererfunden“, die längst bekannt, längst erprobt und vielfach verwirklicht worden sind: Projektarbeit, handwerklich-praktische Arbeit, Selbsttätigkeit etc. Alles dieses sind Formen, die von den Schülern nicht weniger, sondern eher mehr und andere Leistung verlangen als die heute in der Schule immer noch vorherrschenden, eng begrenzten und einseitigen Leistungsanforderungen.

Wenn man stark überzeichnet, könnte man sagen, daß zur Zeit die Kompetenzen von Lehrern vor allem im fachlichen, die Kompetenzen von Schulsozialarbeitern vor allem im sozialerzieherischen Bereich liegen. Was beiden Gruppen noch immer fehlt, ist ein stabiles, durch die Ausbildung gesichertes *Fundament praktischen und kulturellen Könnens*, das sie als Ressource in die pädagogische Arbeit der Schule einbringen könnten. Beide Gruppen beherrschen je spezifische symbolische Weltzugänge; aber sie sind nicht oder jedenfalls nicht genügend geübt in praktisch-herstellenden, ästhetisch-gestaltenden, sozial-helfenden oder erkundend-erforschenden Tätigkeiten. Das sind aber die Tätigkeitsformen, die für Schüler besonders gute Bildungs- und Entwicklungschancen bieten. Hier liegt dementsprechend für die Aus-, aber auch für die Fortbildung beider Gruppen ein Aufgabenfeld, das unbedingt angegangen werden muß, wenn in den Schulen eben nicht mehr nur „geredet“ werden, sondern eine umfassendere Bildung ermöglicht werden soll. Einstweilen kann man hier – von Ausnahmen abgesehen – nur auf individuelle Biographien, auf individuelle Interessen und Bereitschaften auch zur Aneignung der entsprechenden Kompetenzen hoffen; aber das ist auf die Dauer eine zu schmale Basis. Fortbildung in diesen Bereichen könnte im übrigen auch gut als gemeinsame Fortbildung von Lehrern und Schulsozialarbeitern organisiert werden; das wäre u.U. ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer pädagogischen Schulkultur.

Erziehung und Leistung sind Aufgaben für Lehrer und Schulsozialpädagogen; letzteren kommt dabei insofern eine besondere Rolle zu, als sie immer wieder dafür sorgen müssen, gegenüber der schulischen Tendenz zu einem reduzierten Leistungsbegriff Einspruch zu erheben und in exemplarischer Praxis *einen weiteren, offeneren pädagogischen Leistungsbegriff* zur Geltung zu bringen.

Das Spannungsfeld besteht hier also nicht in der Spannung zwischen „hier Leistung“ – „da Erziehung“; es besteht vielmehr in der Spannung zwischen „hier Leistungsvergleich und in der Folge Auslese“ – „da individuelle Leistungsförderung nach Maßgabe des einzelnen Kindes“. Anders gesprochen: Die *Auslesefunktion der Schule* und der *klientenbezogene Ansatz der Sozialpädagogik* stehen in dieser Hinsicht in einer prinzipiellen Spannung, die nicht ohne weiteres aufzuheben ist. Näher betrachtet zeigt sich diese Spannung freilich schon innerhalb der Schulpädagogik selbst, die ja immer

schon mit der Spannung von Förderung und Auslese zu kämpfen hatte und hat. Aber durch die Institutionalisierung von Schulsozialarbeit wird diese Spannung zusätzlich institutionalisiert und damit zu einem ständigen, nicht wegschiebbaren Thema der schulinternen Auseinandersetzung. Die „Opfer“ haben nun einen Anwalt mehr. – Das führt direkt zum nächsten Thema:

3. Anwaltschaft und Interessenwahrnehmung

Schüler haben um so mehr von Schulsozialarbeit, je mehr sie hier Erwachsene finden, die sich dafür interessieren, die Schule zu einem *Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche* zu machen. Schulsozialarbeit hat in diesem Sinne eine primär advokatorische Aufgabe. Schulsozialarbeiter müssen sich einerseits an der stellvertretenden Wahrnehmung der Interessen von Kindern und Jugendlichen engagieren und andererseits Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zur Interessenartikulation und Interessenentwicklung verschaffen. Dabei müssen sie insbesondere die Kinder und Jugendlichen beachten, die nicht oder noch nicht in der Lage sind, ihre Interessen selbständig zu entwickeln, zu vertreten oder gar durchzusetzen. Schulsozialarbeit muß daher die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen aufnehmen, die in der Schule besonders vernachlässigt werden (freie und kreative Aktivitäten; Beziehungsbedürfnisse); andererseits muß sie insbesondere benachteiligten Schülern als Hilfsinstanz zur Verfügung stehen. Natürlich müssen das Lehrer auch; aber die Möglichkeiten unterscheiden sich.

Der Nutzen für die Schüler besteht im Kern in einer *Erweiterung der pädagogischen Ressourcen*, die die Schüler für ihre eigene Entwicklung nutzen können. Das gilt für Einzelfallhilfe in schwierigen Lebenssituationen, wo häufig schon die bloße Zuwendung positive Folgen hat, ebenso wie für Krisenberatung oder Vermittlung in Konflikten, sei es zwischen Lehrern und Schülern, sei es zwischen Schülern, sei es zwischen Schülern und Eltern oder in anderen Konstellationen; es gilt für die Erweiterung des schulischen Angebots durch Arbeitsgemeinschaften, informelle Treffen, die Einrichtung von Imbiß-Angeboten; es gilt für den Unterricht, in dem team-teaching oder innere Differenzierung möglich werden; es gilt für die schwierige Übergangssituation zwischen Schule und Beruf und ihre Vorbereitung durch Praktika und berufsorientierende Angebote; es gilt für die Beratung der Schülermitverwaltung oder der Schülerzeitung; und es gilt schließlich auch für die Einbeziehung der Eltern und der Gemeinde in das Schulleben.

Solche Advokaten sind selbstverständlich immer auch Störenfriede. Sie machen ja auf Defizite, auf Wunden aufmerksam; sie intervenieren im Interesse ihrer Klienten; sie fordern Veränderung. Die Routine der traditionellen Unterrichtsschule sieht solche Anforderungen zunächst einmal nicht vor. „Ordentlicher Unterricht“ ist schließlich auch ohne solchen Firlefanz möglich – oder? Er ist es eben nicht, wie auch nur ein einziger Blick auf die Unterrichtsrealität mit ihren Störungen zeigt. Heute liegen hinter den *Lernproblemen* von Schülerinnen und Schülern zumeist massive *Lebensprobleme*. Wenn die Lehrer-Schule diese Lebensprobleme von Kindern und

Jugendlichen nicht von sich aus in den Mittelpunkt stellt, wenn sie sich nicht von sich aus zu einer Schule als Lebens- und Erfahrungsraum erweitert, dann kann es durchaus hilfreich sein, den Schülern Advokaten an die Seite zu stellen, die dieses Interesse wahrnehmen und artikulieren. – Lebensprobleme haben ihre Ursache meistens außerhalb der Schule, häufig in den Familien. (Auf die weiteren gesellschaftlichen Ursachen kann und will ich hier nicht eingehen – die Stichworte Modernisierung, Individualisierung, Mediengesellschaft etc. etc. sind ja inzwischen auch hinreichend bekannt und geläufig.) Die Forderung nach Öffnung der Schule impliziert daher an erster Stelle die Öffnung der Schule für die Lebensprobleme der Kinder und Jugendlichen, also auch die Öffnung der Schule zu den Eltern und Familien.

4. Öffnung der Schule

Eltern erwarten von der Schule normalerweise, daß sie als Unterrichtsschule „ordentlich“ verfährt und ihren Kindern die angestrebten Abschlüsse ermöglicht. Die heutige Elterngeneration hat diesen Typ der reinen Unterrichtsschule zumeist am eigenen Leib erfahren; diese Bilder sitzen tief. Was Schulsozialarbeit sein, was sie in der Schule zu suchen haben könnte, können daher viele Eltern nicht auf Anhieb erkennen. Für eine pädagogische Schulentwicklung ist andererseits die *intensive Einbeziehung der Eltern* in das Schulleben und die alltägliche schulische Arbeit konstitutiv. Und für Schulsozialarbeit ist, auch zur Sicherung ihrer eigenen Position, eine „Rückendeckung“ durch Eltern notwendig.

Der Schritt auf die Eltern zu fällt freilich nicht nur Lehrern, sondern häufig auch Schulsozialpädagogen schwer; nur in zwei der von uns untersuchten Praxisprojekte ist es der Schulsozialarbeit wirklich gelungen, eine intensive Zusammenarbeit mit Eltern aufzubauen, die dann freilich sehr zum Vorteil der Schüler und der Schule im ganzen geriet. Es hat sich dabei herausgestellt, daß viele Eltern nach anfänglicher Skepsis es später sehr begrüßt haben, in oder in der Nähe der Schule Ansprechpartner für ihre Sorgen und Probleme, aber auch für ihre Vorschläge zu finden, die eben nicht gleichzeitig Lehrer in der entsprechenden Schule waren. Schulsozialarbeit hat sich hier als *Vermittlungsinstanz* etablieren können. Gerade bei Konflikten zwischen Eltern und Lehrern war die Vermittlung durch einen Dritten, dem beide Seiten vertrauen konnten, oft hilfreich, und manchmal war dies auch der Weg, der den Eltern eine selbstbewußte Vertretung ihrer Interessen in und gegenüber der Schule allererst ermöglicht und damit auch diese Quelle sozialen und kulturellen Reichtums für die Schule erst gewonnen hat.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist nicht zuletzt deswegen entscheidend, weil Eltern das natürliche Bindeglied zur Gemeinde darstellen. Gelingt eine phantasievolle Einbindung der Eltern in die schulische Arbeit, so ist die *Öffnung der Schule zur Gemeinde* und umgekehrt vergleichsweise einfach. Personelle Verbindungen bedeuten hier gleichzeitig inhaltliche Möglichkeiten. Nach meiner Überzeugung stehen wir ohnehin am Übergang zu einer Entwicklung, in der die Schulen in dem Maße neue Ressourcen erschließen müssen, in dem sie sich zu Lebens- und Erfahrungsräumen

entwickeln müssen: damit sie überhaupt zu Lernräumen werden können. Öffnung der Schule bedeutet aber nicht nur neue Inhalte und neue Arbeitsformen, sondern bedeutet auch neue Lernorte und neue Personen.

Die weit verbreitete These, daß die modernen Lebens- und Arbeitswelten generell keine erzieherischen Qualitäten mehr hätten, ist in dieser Allgemeinheit mit Sicherheit falsch und irreführend. Worauf es vielmehr ankommt, ist, die heutigen (gegenüber den früheren Verhältnissen gewiß in den Formen kräftig veränderten) *pädagogischen Umweltpotentiale* zu entdecken und zu erschließen. Das hat dann auf die Dauer auch Konsequenzen für das Personalkonzept von Schulen: In der künftigen Schule dürfen nicht nur Lehrer, Sozialpädagogen und selbstverständlich Eltern, müssen vielmehr auch „außerschulische“ Fachleute im pädagogischen Bereich mitarbeiten.

Auch wenn es kurzfristig nur schwer und nur in Ausnahmefällen durchsetzbar ist: langfristig *muß das personelle Konzept von Schule ohnehin neu durchdacht werden*. Es ist kein Zufall, daß einige der interessantesten Schulen der Bundesrepublik – von der Odenwaldschule über die Hiberniaschule bis zur Ivo-Frucht-Schule in Oberndorf und der Hauptschule in Altingen – sich u. a. dadurch auszeichnen, daß sie außerschulische Fachleute entweder in die Schule integriert haben oder doch mindestens kontinuierlich mit ihnen kooperieren: Handwerksmeister, Künstler, Leute aus sozialen Berufen usw. Mittel- und langfristig muß das Personalkonzept von Schule so geändert werden, daß dort nicht nur Lehrer, Sekretärinnen, Putzfrauen und Hausmeister arbeiten können. Ein moderner pädagogischer Ansatz wird also versuchen, auch die personellen Ressourcen der Schule zu erweitern – und dazu gehören ganz selbstverständlich auch die Schulsozialpädagogen.

5. Die „gute Schule“ als Perspektive

Die Einrichtung von Schulsozialarbeit wirft also *institutionelle, normative, pädagogisch-praktische und politische Fragen* auf. Schule und Jugendhilfe folgen zunächst einmal unterschiedlichen Gesetzen und Regeln. Das Personal gehört nach Ausbildung, beruflicher Stellung und Laufbahnen, professionellem Selbstverständnis und alltäglicher Praxis, schließlich auch politischer Verantwortlichkeit unterschiedenen Gruppen an. Zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik liegen also im Alltag immer noch Welten. Aufgabe von Schulsozialarbeit ist es nicht zuletzt, zwischen diesen Welten Brücken zu bauen, über die die Kinder und die Jugendlichen gehen können. Da für die Schulsozialpädagogik die Schule einen zentralen Rahmen bildet und da ich die Perspektive auf die Schulentwicklung auch in den Mittelpunkt gestellt habe, will ich meinen Vortrag auch mit dieser Perspektive abschließen:

Wie leicht erkenntlich ist, stecken hinter meinen Fragen und Thesen Vorstellungen über eine „gute Schule“: Eine gute Schule zeichnet sich danach dadurch aus, ...

... daß alle am Schulleben Beteiligten voneinander lernen,

... daß ein umfassender pädagogischer Leistungsbegriff zur Geltung gebracht wird,

- ... daß die Unterstützung der Schüler auf dem Weg ihrer Selbstbildung und ihres Lernens den zentralen Bezugspunkt für die Entwicklung der pädagogischen Praxis bildet,
- ... daß die Ressourcen, die Eltern und Gemeinde zu bieten haben, systematisch einbezogen und genutzt werden.

Gewiß sind dies nur notwendige, keine hinreichenden Bedingungen; aber wosie erfüllt sind, bestehen immerhin Chancen, daß die Schule den Kindern und Jugendlichen wirklich zum Vorteil gereicht. Aber was bedeutet das für die Schulsozialarbeit?

Schulsozialarbeit hat dann eine *Chance*, zu einer pädagogisch verantworteten „guten Schule“ beizutragen, ...

- ... wenn institutionell ein kooperativer Ansatz gesichert werden kann, der es der Sozialarbeit erlaubt, ihre eigenen Kompetenzen und Perspektiven verantwortlich und selbständig zur Geltung zu bringen;
- ... wenn sie sich normativ an einer Vorstellung von Erziehung orientiert, die Leistung nicht aus-, sondern einschließt – Leistung allerdings in einem wesentlich offeneren und weiteren Verständnis als dem in der Schule noch vorherrschenden: wenn die Sozialarbeit also zusätzliche Bereiche sozialen, kulturellen und praktischen Könnens in die Schule einbringen kann und will;
- ... wenn sie sich pädagogisch-praktisch an der Frage orientiert, welche Ressourcen die Schüler für ihre eigene Entwicklung über die von den Lehrern gebotenen hinaus besonders dringend brauchen, und wenn sie dafür gezielte Angebote, auch als Anregung für das Lehrer-Kollegium, entwickelt, durchführt und bekanntmacht;
- ... wenn sie schließlich, im Hinblick auf Eltern und Öffentlichkeit, sich auch als Vermittlungsinstanz versteht, die, im Interesse der Kinder, zwischen Schule und Eltern, Schule und Öffentlichkeit, Kommunikation und Kooperation zu ermöglichen versucht.

Schulsozialarbeit ist freilich nur *eine* Ressource einer produktiven Schulentwicklung; man darf von ihr *nicht zuviel erwarten*, schon gar nicht das pädagogische Heil. Aber es wäre mehr als leichtfertig, diese Ressource nicht zu nutzen und nicht zu entwickeln. Spannungsfrei wird und kann es dabei gewiß nicht zugehen. Aber in der Schule geht es ja schließlich nicht um „Entspannung“, im Gegenteil: Für die Kinder und Jugendlichen, für die Lehrer und Eltern, für die Sozialpädagogen und die Öffentlichkeit soll die Schule ja schließlich ein spannender Ort sein und werden.

Eckart Liebau, geb. 1949, Dr. phil., M. A., ist seit 1992 als Professor für Pädagogik am Institut für Pädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg tätig.
Anschrift: Institut für Pädagogik, Bismarckstr. 1, 91054 Erlangen