

Auf dem Weg zur sozialpädagogischen Schule?

Innovationen in Bildungspolitik und psychosozialer Arbeit

■ Michael Opielka

Internationally, education policy is seen as part of social policy. Only Germany went – and still goes – a special way. But it is only schools containing social education that will be able to prepare young people for being able to face the challenges of the future.

Au niveau international, la politique d'éducation est considérée comme partie intégrante de la politique sociale. Il n'y a qu'en Allemagne que l'approche est différente. Pourtant seule une école socio-éducative est capable de préparer les jeunes à faire face aux défis de la vie.

Bildungspolitik wird international als Teil der Sozialpolitik begriffen. Nur Deutschland ging und geht (auch) hier einen Sonderweg. Doch nur eine »sozialpädagogische Schule« kann junge Menschen auf die Anforderungen der Zukunft vorbereiten.

Nicht erst im Elften Kinder- und Jugendbericht (2002, S. 161 ff.) wurde eine eigentümliche Spannung zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik nachlesbar: »Heute gibt es sowohl die Forderung, Schulsozialarbeit flächendeckend einzuführen, weil dies familien- und jugendpolitisch erforderlich ist, als auch die gegenteilige Forderung, Schulsozialarbeit zurückdrängen, weil dies bildungspolitisch unerwünscht ist.«

Offensichtlich existieren, so die Autoren dieses Dokuments politikberatender Sozialpädagogik, gleichermaßen schulbezogene Angebote der Kinder- und Jugendhilfe wie sozialpädagogische Aufgaben der Schule, die nur durch eine »gemeinsame Organisation des Lernens und Lebens im öffentlichen Raum« bewältigt werden können. Doch es sei »einstweilen noch nicht ausgemacht, ob und wie Schule und Kinder- und Jugendhilfe diesen Herausforderungen begegnen werden«. Das klingt nicht sehr ermutigend.

Wie kommt diese melancholische Stimmung zustande? Angesichts der ernüchternden Befunde des deutschen Schulwesens in jüngeren internationalen Benchmarkings wie PISA oder TIMMS wäre eher eine Aufbruch- und Reformgeste zu erwarten. Warum diese weitgehend fehlt, wird im Folgenden in drei Schritten diskutiert:

- Im ersten Schritt wird die deutsche Situation des Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe skizziert. Sie ist vor allem durch ein politisches, folglich rechtliches und institutionelles Nebeneinander beider Bereiche charakterisiert.
- Der zweite Blick gilt den professionellen Differenzen zwischen Schul- und Sozialpädagogik, die in Deutschland

trotz einer beachtlichen reformpädagogischen Tradition jenes Nebeneinander unverdrossen legitimieren.

- Im dritten Argumentationsschritt werden Überlegungen zur professionellen, institutionellen und schließlich politischen Überwindung dieser Dichotomie angestellt. Sie zielen auf das Konzept einer sozialpädagogischen Schule.

Schule vs. Jugendhilfe

In einem Handbuchartikel zum Verhältnis von Schule und Jugendhilfe wird die historische Entwicklung dieses Verhältnisses als Ausdifferenzierung von Funktionsbereichen beschrieben, die in der Weimarer Republik mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 die Jugendhilfe eigenständig institutionalisierte. Der deutsch-deutsche Sonderweg von bundesrepublikanischem und DDR-Bildungswesen beließ im Westen die Trennung von Schule und Jugendhilfe, wobei nur in letzterer im größeren Stil nicht-staatliche, freigemeinnützige Träger und Verbände eine politisch gesicherte Rolle erhielten. In der DDR wiederum war auch die Jugendhilfe in eine staatlich-zentralistische Verantwortungsstruktur mit gegenüber der Schule deutlich nachrangiger und professionell kaum entwickelter Rolle eingebunden. Mit der deutschen Einheit 1989/90 wurde das westdeutsche Modell verallgemeinert. »Die sozialpädagogische Schule als Regeleinrichtung«, so die Autoren, »gilt gegenwärtig als eine Utopie, die auf absehbare Zeit kaum Realisierungschancen hat.« (Bettmer/Prüß 2001, S. 1534). Allerdings erscheint diese Utopie merkwürdig blass. Sie beschränkt sich auf die Anstellung sozialpädagogischer Fachkräfte an Schulen.

Doch selbst diese bescheidene »Utopie«, die zudem auf Ganztagschulen und integrierte Gesamtschulen beschränkt scheint, wird im Alltag rechtlicher und institutioneller Kooperationsprobleme enttäuscht. Bettmer und Prüß (ebd., S. 1536

Prof. Dr. Michael Opielka lehrt Sozialpolitik an der Fachhochschule Jena und ist »Visiting Scholar« an der University of California at Berkeley, School of Social Welfare. E-Mail michael.opielka@isoe.org

f.) unterscheiden drei Formen der Schulsozialarbeit: eine »additive« Zusammenarbeit unter Fortschreibung institutioneller Zielsetzungen; eine »kooperative« Form, die unter Beibehaltung institutioneller Eigenständigkeit gemeinsam Probleme angeht, und einen »integrativen« Typ, bei der sozialpädagogische Elemente unmittelbar in die Schule integriert werden. Sie plädieren pragmatisch für die kooperative Form, bei der die »Fachaufsicht beim zuständigen Jugendamt liegt, während die Durchführung der Aufgabe an einen freien Träger übertragen wird« (so auch Olk/Speck 2004). Dass die Schulsozialarbeit, wie sie unterdessen genannt wird, als »schulbezogene Jugendhilfe« (Bettmer/Prüß 2001, S. 1537) etwas kurz greift, wird zwar in neueren Projekten und Handbüchern gesehen (z.B. Hartnuß/Maykus 2004). Die institutionelle und politische Pfadentwicklung scheint mehr nicht zu erlauben.

In einem aktuellen Überblick über das deutsche Bildungswesen des Max-Planck-Instituts kommt die Schulsozialarbeit nicht einmal vor (Cortina u.a. 2003). Dabei ist es in der Fachdiskussion kaum umstritten, wie breit angesichts der Perpetuierung sozialer Ungleichheit durch das deutsche Schulsystem wie seiner lebensweltlichen Defizite das Aufgabenspektrum jenseits des Unterrichts gelesen werden muss (Huber 2001).

Um nur einige dieser Aufgaben zu nennen: Elternarbeit, Demokratieverziehung, Gewaltprävention, Mediation, Beratungsangebote, Berufseinstiegshilfe, Erlebnispädagogik, Organisationsentwicklung, Fortbildungsmanagement, Engagementförderung von Eltern, Lehrern und Schülern und insgesamt eine interne wie externe Öffnung der Schule, ihre Einbettung in ein komplexes Netzwerk pädagogischer, psychosozialer und alltäglicher Hilfesysteme. Auch die Kooperation zwischen Schulen und Betrieben gehört dazu (Brater/Munz 1996), gerade angesichts der noch länger kritischen Berufseinstiegsphase.

In manchen Schulen mögen heroische Lehrer – punktuell unterstützt durch Honorarkräfte aus anderen Disziplinen – viele dieser Aufgaben übernehmen (z.B. Riegel 2004). In reformpädagogisch orientierten Schulen (Montessori, Waldorf, Peter Petersen) gelingt es recht häufig, nicht selten freilich auf Kosten einer Überforderung des Lehrpersonals.

Das institutionelle Nebeneinander von Schule und Jugendhilfe könnte, so die Hoffnung vieler, durch die parteiübergreifend beabsichtigte Ausweitung von Ganztagschulen gelockert werden (Appel u.a. 2003). Auf eine automatische Integration wird man allerdings nicht hoffen dürfen.

Bislang wird die Schulsozialarbeit als ihr Schnittfeld betrachtet (Bohlay 2004). Möglicherweise ist dieser Blick zu beschränkt. Denn neben Sozialarbeitern und Sozialpädagogen sind bisweilen auch Schulpsychologen tätig. Von letzteren hört man keine Klagen darüber, dass Schulleiter sie als Springer für Klassenaufsichten bei Fehlstunden vereinnahmen, wie in empirischen Studien von Schulsozialarbeitern, die nicht selten »als Fremde« im System Schule wahrgenommen werden (Olk/Speck 2004, S. 71 f.). Gegenüber dem Habitus des Lehrerstandes mit im Schuljahr 2003/2004 rund 797.000 Angehörigen in Deutschland dürfte ein zu bescheidener Auftritt anderer Berufsgruppen an Schulen kaum gelingen. Vermutlich hat dies mit einem grundlegenden, professionellen Problem zu tun.

Schulpädagogik vs. Sozialpädagogik

Die so genannte »Allgemeine Pädagogik« gilt in der deutschen Hochschullandschaft üblicherweise mit der Schulpädagogik verbunden. Die Sozialpädagogik blieb stets die kleine Schwester, zudem in einem – in dieser Form nur in Deutschland vorhandenen – Spannungsverhältnis zur Sozialarbeit, die praktisch nur an Fachhochschulen gelehrt wird, disziplinar umstritten mit dem Begriff einer angewandten »Sozialarbeitswissenschaft« markiert.

Zwar wurde beispielsweise durch Hans-Uwe Otto und seine Schüler versucht, unter dem Begriff »Soziale Arbeit« eine disziplinäre und professionelle Integration von Sozialarbeit und Sozialpädagogik zu kreieren. Diese wissenschaftspolitischen Debatten sind nicht nur wissenschaftlich interessant, sondern dürften wohl als Signaturen für das hier zur Rede stehende Statusproblem im Schulwesen gelten. Bei einem der herausragenden Fachvertreter der deutschen Nachkriegs-Sozialpädagogik, Klaus Mollenhauer, beobachtete Christian Niemeyer, dass ihn »bis zuletzt die tiefe Sorge um die kogniti-

ve Identität, disziplinäre Heimat und wissenschaftliche Perspektive der Sozialpädagogik umtrieb« (Niemeyer 1998, S. 471).

Diese Sorge ist auch seitdem nicht grundlos. Sie spiegelt sich in einer »Bildungspolitik nach PISA«, die das Benchmarking-Modell kognitiver Leistungen mit einer erstaunlichen Blindheit gegenüber bildungssoziologischen und sozialpä-

Schulsozialarbeit in Finnland

Schulsozialarbeiter in Finnland verwenden den Namen »Schulkurator«. Der Name Kurator stammt vom lateinischen Wort cura (Vorsorge). Die »Kunden« der Schulkuratoren sind sowohl die Schüler und die Lehrer als auch das übrige Schulpersonal und die Eltern. Schulkuratoren fördern und entwickeln das psychosoziale Wohl der Schulgemeinschaft und Lernklima. Schulkuratoren verhindern Probleme der Schüler, indem sie ihre emotionale und soziale Reifung und Entwicklung unterstützen. Das Ziel ist, soziale Devianz zu verhindern und Schüler zu unterstützen, um das Schulpflichtprogramm durchzuführen zu können. Schulkuratoren unterstützen emotionales Wachstum und Entwicklung der Schüler, indem sie versuchen herauszufinden, was die Schüler benötigen, und es ihnen dann zur Verfügung stellen. Ein wesentlicher Teil der Arbeit besteht aus multidisziplinärer Zusammenarbeit innerhalb der Schule und sich entwickelnden außerschulischen Stütznetzen. Die Arbeit besteht aus Beratung und Betreuung einzelner Schüler, Familien und Gruppen bei schulischen, familiären und persönlichen Problemen. Die meisten Beratungen werden in Schulbüros durchgeführt. Zentrale Teamworkpartner des Schulkurators sind der Direktor, die Lehrer, die Schulkrankenschwester und der Schulpsychologe. Schulkuratoren arbeiten auch mit anderen Behörden, die Kinder und Familien dienen. Die Arbeitsbelastung der Schulkuratoren hängt von der Zahl und den Eigenschaften des jeweiligen Stadtbezirks der Schule ab. Das empfohlene Kurator-Schülerverhältnis ist 1:500, maximal drei Schulgemeinschaften. Schulkuratoren kennen die Notwendigkeiten ihrer Kunden und die speziellen Eigenschaften des Bezirkes und der Schulen. Schulkuratoren behalten professionelle Vertraulichkeit bei.

Quelle: www.koulukuraattorit-skolkuratorer.fi

dagogischen Erkenntnissen durchziehen möchte (Winkler 2005).

Die Gründe dafür liegen, so die Vermutung, in einem komplexen Gemengelage aus Bildungspolitik und Jugendpolitik einerseits, Schulpädagogik und Sozialpädagogik (bzw. Sozialer Arbeit) andererseits. Jürgen Reyer zeichnete in seiner »Kleinen Geschichte der Sozialpädagogik« die Entwicklung der Disziplin in Deutschland als eine nach, die sich stets der Vermittlung von Individuum und Gemeinschaft widmete. Gemeinschaftsbildung war ihr Medium, die Schulreform der Reformpädagogik galt als »sozialpädagogisches Großprojekt« (Reyer 2002, S. 119 ff.). Die Rezeption dieser histori-

schen Analyse wurde durch manche Polemik Reyers zwar getrübt. Seine These, dass die »Entgegensetzung der Begriffe Individualpädagogik und Sozialpädagogik (...) theoretisch (...) nicht haltbar« ist (ebd., S. 8), kann aber weiter führen.

Auch aus soziologischer Sicht ist »Gemeinschaft« eine Zentralkategorie des Sozialen (Opielka 2004). Pädagogik geschieht immer in Gemeinschaft, unübersehbar in der Schule. In dieser Perspektive sind Schulpädagogik und Sozialpädagogik verschiedene Aspekte eines Handlungsprojekts, wobei letztere nicht den Unterricht, dafür das Gesamt sozialer Beziehungen der Klienten thematisiert.

Politisch-praktisch werden diese Überlegungen, wenn die Bildungspolitik – wie im angelsächsischen und skandinavischen Raum schon immer der Fall – künftig als Teil der Sozialpolitik begriffen wird (Opielka 2004a). Sozialpädagogische und sozialarbeiterische Professionalität kann dann ihren Platz am Katzentisch des Bildungswesens verlassen.

Soziale Schule

In den Schulen Finnlands, dem Land besonderer PISA-Erfolge, spricht man nicht von Schulsozialarbeitern, sondern von »Schulkuratoren«. Ihre »Kunden« schließen Schüler, Studentengruppen, Eltern und Schulpersonal ein, sie sollen das psychosoziale Wohl der Schulgemeinschaft und das Lernklima fördern und entwickeln. Auf 500 Schüler soll ein Schulkurator tätig sein, maximal für drei Schulgemeinschaften (vgl. Kasten Seite 55). Im Kanton Zürich sind die Schulsozialarbeiter, wie eine neuere Studie nachzeichnet, die am stärksten wachsende Beschäftigtengruppe (Müller 2004). In den USA hat sich »School Social Work« längst mit eigenen Fachzeitschriften und differenzierten Arbeitsprofilen etabliert (Allen-Meares 2004).

Die Ausdifferenzierung des Schulpersonals insbesondere um sozialpädagogische und sozialarbeiterische Qualifikationen wird auch in Deutschland offensiv verfolgt werden müssen. Das kann nicht gegen den Lehrerstand erfolgen – aber auch nicht einfach durch bescheidene Unterordnung.

Die bisherigen, eher defensiven Versuche, durch eine Anbindung an die Jugendhilfestrukturen eine organisatorische Eigenständigkeit zu erreichen (so Olk/Speck 2004), dürften dabei nicht genügen. Die geplante Ausweitung von Ganztagschulen und die Integration von Horten in die Schulen kann im schlechten Fall – analog dem Gesundheitswesen – zu einem Satellitensystem von »Lehrerhilfsberufen« führen, schlecht bezahlt und mit professionell minderem Status.

Im günstigen Fall gelingt es, auch durch die Etablierung neuer Bachelor- und Master-Studiengänge, sozialpädagogische Professionalität im Schulbereich zu verankern. Ihr Projekt sollte die »sozialpädagogische Schule« werden – von der Lehrer, Schüler, Eltern und das Gemeinwesen profitieren. ♦

Literatur

Allen-Meares, Paula (ed.), 2004, *Social Work Services in Schools*, 4th ed., Boston: Allyn & Bacon.

Appel, Stefan u.a. (Hg.), 2003, *Jahrbuch Ganztagschule. Neue Chancen für die Bildung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Bettmer, Franz/Prüß, Franz, 2001, *Schule und Jugendhilfe*, in: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.), *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik*, 2. Aufl., Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 1532-1539.

Bolay, Eberhard, 2004, *Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Forschungsstand und Forschungsbedarf*, in: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*, 2, 35. Jg., S. 18-39.

Brater, Michael/Munz, Claudia, 1996, *Zusammenarbeit von Schule und Handwerk. Chancen und Wirkungen einer Öffnung von Schule und Arbeitswelt*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Cortina, Kai S. u.a. (Hg.), 2003, *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Reinbek: Rowohlt.

Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (Hg.), 2004, *Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule*, Frankfurt am Main: Eigenverlag des Deutschen Vereins.

Huber, Ludwig, 2001, *Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 4. Jg., S. 307-331.

Müller, Stephan, 2004, *Schulsozialarbeit im Kanton Zürich*, Zürich: Fachhochschule Zürich.

Niemeyer, Christian, 1998, *Klaus Mollenhauer und sein Verhältnis zur geisteswissenschaftlichen (Sozial-) Pädagogik*, in: *Neue Praxis*, 5, 28. Jg., S. 465-472.

Olk, Thomas/Bathke, Gustav-Wilhelm/Hartnuß, Birger, 2000, *Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit*, Weinheim/München: Juventa.

Olk, Thomas/Speck, Karsten, 2004, *Trägerqualität in der Schulsozialarbeit. Theoretische Reflexionen und empirische Befunde im Modellprogramm Schulsozialarbeit des Landes Sachsen-Anhalt*, in: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*, 2, 35. Jg., S. 67-86.

Opielka, Michael, 2004, *Gemeinschaft in Gesellschaft. Soziologie nach Hegel und Parsons*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ders., 2004a, *Sozialpolitik. Grundlagen und vergleichende Perspektiven*, Reinbek: Rowohlt.

ders. (Hg.), 2005, *Bildungsreform als Sozialreform*, Münster u.a.: LIT (i.E.).

Reyer, Jürgen, 2002, *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Riegel, Enja, 2004, *Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen*, Frankfurt am Main: Fischer.

Winkler, Michael, 2005, *Bildungspolitik nach PISA*, in: Opielka 2005 (i.E.).