

Klaus-Jürgen Tillmann: Schulreform: Das Ende der Jugendarbeit?

Es liegt noch gar nicht lange zurück: Es war die Zeit, da die große Bildungsreform unmittelbar vor der Tür zu stehen schien, mit Schulen, die so fortschrittlich sein sollten, daß alles, was sonst als Defizit-Ausgleich der Jugendarbeit zugesprochen werden konnte, dort am besten aufgehoben schien. Damals gab es eine große Aufregung bei den Jugendverbänden (und einiges davon hat sich auch in Beiträgen in dieser Zeitschrift niedergeschlagen). Inzwischen scheint das Thema an Aktualität verloren zu haben. Aber das Verhältnis der Jugendarbeit zur Schulreform ist immer noch zwiespältig, und die damals entwickelten Positionen finden sich immer noch in den Legitimationsnachweisen der Jugendarbeit. Mit ihnen setzt sich der folgende Artikel auseinander. Es ist ein Auszug aus einem größeren Beitrag des Verfassers zu dem von ihm herausgegebenen Band „Sozialpädagogik in der Schule“, der im April im Juventa Verlag erscheint. Der Band zeigt in seinen Analysen und an Beispielen aus der Praxis, welche neuen Aufgaben sich für die Sozialpädagogik im Blick auf ein reformiertes Schulsystem stellen. Auch die Jugendarbeit muß sich dafür interessieren. Und um dazu den Blick freizubekommen, muß sie sich von tradierten Vorurteilen lösen.

Die sozialpädagogische Kritik an der Schulreform, wie sie sich seit etwa 1971 in einer ganzen Reihe von Beiträgen artikuliert, läßt sich in drei zentrale Aussagen zusammenfassen:

- (1) Die Realisierung der vom Bildungsrat vorgelegten Schulreformkonzepte wird die Sozialisationskonflikte in und um die Schule ganz erheblich verstärken, ohne daß irgendwelche Vorkehrungen zu deren „pädagogisch angemessener Behandlung“ vorgesehen sind (vgl. Hornstein 1971).
- (2) Die Ganztags-Gesamtschule entwickelt einen Bedarf an sozialpädagogischen

Fachkräften, ordnet diese aber allein schulischen Zwecken unter: Sozialpädagogik wird in der reformierten Schule unterdrückt (vgl. Kentler 1971).

(3) Die Ausdehnung und zeitliche Verlängerung der Schule führt dazu, daß der Bereich der außerschulischen Jugendbildung eingeschränkt wird: die Jugendarbeit wird verdrängt.

Die folgenden Ausführungen — die einen Auszug aus einem längeren Buchbeitrag darstellen — behandeln lediglich den letztgenannten Punkt. Die sozialpädagogische Kritik wird zunächst referiert, um im Anschluß daran nach ihrer Berechtigung zu fragen.

These: Die reformierte Schule verdrängt die Jugendarbeit

Mit der vorgelegten Reformplanung — so Hornstein (1971, S. 306) — ist implizit eine umfassende „Neuverteilung der Erziehungsaufgaben“ verbunden: Die generell beabsichtigte Ausweitung und Verlängerung des schulischen Angebots führt dazu, daß die bisherigen Arbeitsfelder außerschulischer Erziehungsträger eingeeengt oder gar okkupiert werden. Dies bezieht sich zunächst auf den vorschulischen Bereich, wo ein Wandel von der Kindergartenerziehung (überwiegend in „freier“ Trägerschaft) hin zu einem obligatorischen Vorschulsystem im Gange ist.

In ähnlicher Weise ist nach Hornstein der Bereich der außerschulischen Jugendbildung von der Reformplanung betroffen. Legt man die Zahlen des Bildungsgesamtplans zugrunde, so sollen bis 1985 etwa 50 Prozent der Jugendlichen bis zum 18. Lebensjahr eine Vollzeitschule besuchen und bis zu 30 Prozent der Schüler im Sekundarbereich im Ganztagsbetrieb beschult werden (vgl. Bund-Länder-Kommission 1973, S. 28, 32).

Die Schlußfolgerung, daß durch eine solche Schulreform die Arbeit der außerschulischen Jugendbildung — insbesondere die der freien Jugendverbände — erheblich beeinträchtigt wird, stützt sich im wesentlichen auf zwei Annahmen: Einerseits wird darauf verwiesen, daß der *Zeithaushalt* der Jugendlichen bei Einführung der Ganztagschule ganz erheblich verändert werde: Längerer Aufenthalt in der Schule bedeutet geringere Möglichkeiten zur Teilnahme an der außerschulischen Jugendbildung. So formuliert z. B. Kunze: „Unabhängig von prinzipiell verbesserten Bedingungen ist eine praktische Konsequenz der Bildungsreform die Verminderung der Zeiten, die für Jugendarbeit außerhalb der Schule verfügbar bleiben. Die daraus folgende quantitative Einschränkung würde eine kontinuierliche Gruppenarbeit praktisch unmöglich machen“ (Kunze 1971, S. 353). Zum zweiten werden Argumente genannt, die sich auf die *Motivation* der Jugendlichen beziehen. Hornstein (1971, S. 306) vermutet generell, daß eine Verlängerung und Ausdehnung von Schule die Bereitschaft zur Teilnahme an außerschulischen Bildungsmaßnahmen verringere. In einem Papier des Landesjugendringes Nordrhein-Westfalen wird darüber hinaus auf die — von der reformierten Schule — beabsichtigte Veränderung von Lerninhalten und Lernverfahren Bezug genommen, indem folgende Thesen aufgestellt werden:

1. „Je größer das Maß sozialer Befriedigung ist, das der Schüler innerhalb der Schule erreicht, desto geringer ist sein Bedürfnis, sich in außerschulischen Gruppen zu sozialisieren.“

2. „Je mehr der Schüler die Schule als Ort selbstbestimmten Lernens empfindet, desto geringer wird sein Bedürfnis nach außerschulischen ‚freiwilligen‘ Gruppenaktivitäten sein.“

3. „Je stärker Jugendarbeit und Schule organisatorisch zusammengeführt werden . . . , desto schwieriger wird der eigenständige Bildungsauftrag der Jugendverbände zu legitimieren und zu praktizieren sein“ (Landesjugendring 1971, S. 12 f.).

Mit anderen Worten: Wenn die reformierte Schule ihre postulierten Ziele tatsächlich realisiert, werden die Träger der Jugendbildungsarbeit weit geringere Chancen haben, Mitglieder bzw. Teilnehmer zu rekrutieren. Auch die Bund-Länder-Kommission ging 1971 — unter inzwischen völlig revidierten Vorstellungen von der notwendigen Zeitdauer für eine generelle Schulreform — davon aus, daß der Bereich der außerschulischen Jugendbildung weitgehend umzustrukturieren sei. In einem Zwischenpapier, das im Bereich der Jugendverbände sehr viel „Staub aufwirbelte“, hieß es:

Die zu erwartenden „tiefgreifenden Reformen“ des Bildungswesens „stellen die außerschulische Jugendbildung vor eine neue Lage. Sie wird insbesondere dadurch bestimmt, daß die freie Zeit von Kindern und Jugendlichen, auf die sich die Aktivitäten bisher beziehen, in erheblichem Maße durch die Ganztagschule besetzt werden wird, so daß für die freiwilligen Angebote der Jugendorganisationen weder zeitlich noch von der zu erwartenden Disposition der Kinder und Jugendlichen her *eine nennenswerte Chance für Jugendbildung im bisherigen Verständnis übrigbleibt*. Es wird deswegen zu einer neuen Aufgabenverteilung zwischen Schule und außerschulischer Jugendbildung kommen müssen. Leitende Zielvorstellung ist dabei, die Träger der außerschulischen Jugendbildung und -erziehung zu integrieren. Dies ist nur möglich durch *Einbeziehung der Aktivitäten der bisher außerschulischen Jugendbildung in das Gesamtkonzept der erweiterten Ganztagschule*“ (zit. nach: Kentler 1972, S. 305; Hervorhebungen K. T.).

Obwohl dieses Papier sehr bald zurückgezogen und seine Veröffentlichung als „Panne“ bezeichnet wurde (vgl. Damm 1975, S. 13 f.), wurde es im Bereich der Jugendverbände als Existenzbedrohung angesehen. Es löste eine Selbstverständnis-Diskussion aus, in der es im wesentlichen um die Position der Träger der Jugendarbeit zur beabsichtigten Schulreform ging. Die vermutete weitere Entwicklung — Verringerung des Bereichs außerschulischer Jugendbildung oder gar Einbeziehung in die Schule — wird von allen Autoren als eine Gefahr gesehen, gegen die es sich zu wenden gilt. Dabei sind die Argumentationen relativ ähnlich: Die Schule wird als Institution beschrieben, die im wesentlichen zur unkritischen Anpassung und Unterordnung erziehe. Als Beleg hierfür wird darauf verwiesen, daß sich auch in der reformierten Schule obligatorische Lehrpläne, fremdbestimmter Leistungsdruck, bürokratische Strukturen und ein Vorherrschen mittelständischer Normen finden (Damm 1971, S. 315).

Einer so beschriebenen Schule wird das Feld der außerschulischen Jugendbildung gegenübergestellt. Vor allem Damm (1971, S. 313) und Kentler (1971, S. 49) weisen darauf hin, daß es von Strukturen geprägt wird, die einer emanzipatorischen Erziehung förderlich sind:

- Freiwilligkeit der Teilnahme,
- Absenz von Leistungsdruck,
- nicht-autoritäres Verhältnis zwischen Jugendlichen und Erzieher,
- Möglichkeit zum Durchstehen und Aufarbeiten von Konflikten.

Zwar geben die Autoren zu, daß es auch im außerschulischen Bildungsbereich Erziehung zur Anpassung gibt, ihnen kommt es jedoch auf die emanzipatorische Arbeit an, für die „beim gegenwärtigen Stand der Dinge vor allem unabhängige Jugendverbände, Jugendclubs, Schüler- und Lehrlingsbasisgruppen und zu einem gewissen Teil auch Jugendbildungsstätten“ in Frage kommen (Damm, 1971, S. 319). Eine solche politische Bildungsarbeit erscheint durch eine „systemkonforme Bildungsplanung“ (Kunze 1971, S. 351) gefährdet: Sowohl die zeitliche Eingrenzung als auch Versuche zur Integration von Jugendarbeit in die Schule müssen in einer solchen Sichtweise als Versuch gewertet werden, eine sich selbst als emanzipatorisch bzw. antikapitalistisch verstehende Jugendarbeit zu unterdrücken. So vermutet etwa Kentler (1971, S. 50), daß hinter der Schulreform — bewußt oder unbewußt — auch die Tendenz stecken könnte, außerschulische Lebensbereiche zu „liquidieren“, um sich auf diese Art und Weise der pädagogischen Provokation zu entledigen, die Jugendarbeit bisher für die Schule darstellte.

Wie berechtigt ist die These von der Verdrängung der Jugendarbeit?

Um diese These einordnen zu können, muß zunächst auf den bildungspolitischen Hintergrund zum Zeitpunkt ihrer Entstehung verwiesen werden: In den Jahren 1970/71 bestand eine wirtschaftliche Hochkonjunktur, die sozialliberale Koalition war neu im Amt und erweckte mit bildungspolitischen Vorschlägen in der Öffentlichkeit den Eindruck, als stünde eine grundlegende Reform des gesamten Bildungswesens kurz bevor. Als dann auch noch „ehrgeizige Pläne über die Einführung der Ganztagschule“ bekannt wurden, ergab sich für die Jugendverbände und andere Institutionen der Jugendarbeit die Notwendigkeit, sich in verstärktem Maße mit dem Verhältnis außerschulischer Jugendbildung . . . mit der Schule auseinanderzusetzen“ (Damm 1975, S. 9). Obwohl es nach wie vor erklärtes Ziel sozialliberaler Landes- und Bundespolitik ist, die integrierte Gesamtschule als Regelschule einzuführen (vgl. Bund-Länder-Kommission 1973, S. 24), ist inzwischen deutlich geworden, daß dies ein jahrzehntelanger Prozeß sein wird. Darüber hinaus muß es als sehr fraglich gelten, ob der vom Bildungsgesamtplan für 1985 anvisierte Anteil von 30 bzw. 15 Prozent Ganztagschulen wirklich erreicht werden wird.

Hier soll jedoch nicht kritisiert werden, daß die referierten Autoren offensichtlich eine viel zu optimistische Prognose über die generelle Verwirklichung der Schulreform unterlegt haben. Solche Vorstellungen waren 1970/71 weit verbreitet und fanden zum Teil sogar ihren Niederschlag in den Zwischenpapieren der Bund-Länder-Kommission. Vielmehr soll im folgenden gefragt werden, ob unter den Bedingungen einer insgesamt verwirklichten Schulreform — also Ganztags-Gesamtschule als Regelschule — die These von der Verdrängung der außerschulischen Jugendbildung aufrechterhalten werden kann.

(1) Als Hauptargument für diese These wird zunächst stets darauf verwiesen, daß die Ganztagschule an den Schüler einen zeitlichen Anspruch stelle, der der außerschulischen Jugendbildung kaum noch Arbeitsmöglichkeiten lasse. Die Berechtigung dieser Annahme läßt sich überprüfen, indem das wöchentliche Zeitdeputat

eines Halbtags- und eines Ganztagschülers im Bereich der Sekundarstufe I miteinander verglichen wird:

Für Halbtagschulen weist die Stundentafel — nach Jahrgängen und Bundesländern leicht unterschiedlich — etwa 34 Wochenstunden auf, die meist auf sechs Vormittage verteilt werden. Das bedeutet, daß ein Schüler in der Regel an fünf Tagen von 8—13 Uhr und an einem sechsten Tag etwa von 8—11 Uhr Unterricht hat. Hinzuzurechnen sind in der Halbtagschule die Hausaufgaben, die im Durchschnitt wohl eineinhalb bis zwei Stunden täglich beanspruchen. Addiert man Wochenstunden und Hausaufgaben und rechnet dabei die schulischen Pausen mit ein, so ergibt das eine zeitliche Beanspruchung durch die Schule von etwa 35 bis 37 Zeitstunden.

In der Ganztagschule ist in der Regel die Zeit von 8—16 Uhr „schulgebunden“. Der Samstag und ein weiterer Nachmittag in der Woche sind frei, Hausaufgaben entfallen. Daraus errechnet sich eine schulische Beanspruchung von etwa 38—40 Zeitstunden in der Woche. Die Ganztagschule beansprucht den Schüler somit etwa vier Stunden in der Woche länger; diese Differenz minimiert sich weiter, wenn man berücksichtigt, daß in der Ganztagschule während der Schulzeit auch noch das Mittagessen eingenommen wird. Insgesamt erlaubt diese Überschlagrechnung — so unzulänglich sie auch im einzelnen sein mag — die Feststellung, daß sich das Argument von der „Verdrängung“ der Jugendarbeit *allein* auf das Zeitargument nicht stützen kann. Die Differenz in der zeitlichen Beanspruchung zwischen Ganztags- und Halbtagschule ist nicht so erheblich, daß sich hieraus so weitreichende Auswirkungen für die außerschulische Jugendarbeit ableiten lassen. Dies gilt um so mehr, wenn man berücksichtigt, daß außerschulische Jugendbildung den Jugendlichen häufig nur zwei bis drei Stunden wöchentlich beansprucht.

Darüber hinaus kann in diesem Zusammenhang auf zwei — eigentlich recht triviale — Sachverhalte hingewiesen werden: Zum einen hat es die Jugendarbeit ja auch bisher schon zu einem Großteil mit Jugendlichen zu tun, die 40 und mehr Stunden in der Woche „festgelegt“ sind: mit arbeitenden Jugendlichen. Einige Jugendverbände (z. B. Gewerkschaftsjugend) bestehen fast ausschließlich aus solchen Mitgliedern. Zum zweiten findet ein Großteil von „außerschulischer Jugendbildung“ seit eh und je an Wochenenden und in Ferienfreizeit-Maßnahmen statt. Hier führen die aufgezeigten Tendenzen der Schulreform eher zu günstigeren Bedingungen: Ganztagschüler haben ein längeres Wochenende, Schüler haben häufiger und länger Ferien als berufstätige Jugendliche.

(2) Die Widerlegung des Zeitarguments ist jedoch ohne Bedeutung, sollte das zweite Argument zutreffen: daß durch die beabsichtigte Schulreform die *Motivation* der Jugendlichen, sich an außerschulischer Jugendarbeit zu beteiligen, zwangsläufig sinken werde. In diesem Zusammenhang wird in dem Papier des Landesjugendringes Nordrhein-Westfalen davon ausgegangen, daß die Attraktivität der Jugendverbände in dem Maße sinken werde, in dem auch die Schule typische Methoden und Inhalte der Jugendarbeit übernehme (vgl. Landesjugendring 1971, S. 15). Einmal angenommen, die reformierte Schule würde sich wirklich in dieser Weise ändern und der vermutete Prozeß — sinkende Attraktivität von Jugendverbänden — würde dann tatsächlich eintreten: Eine solche Entwicklung könnte wohl nur aus verbands-egoistischen Motiven als negativ angesehen werden; denn

die Jugendarbeit erreicht nur eine kleine Minderheit der Jugendlichen — etwa 10 bis 23 Prozent (vgl. Schefold 1972b, S. 84) —, die Schule hingegen wird von allen Heranwachsenden besucht. Nähme diese Institution nun Inhalte und methodische Verfahren der Jugendarbeit auf, so könnte deren Wirkungsbreite ganz entschieden gesteigert werden.

Darüber hinaus: Falls es eine Schulreform erreichen könnte, Jugendarbeit als *Kompensation schulischer Zwänge* überflüssig zu machen, kann das niemand ernsthaft bedauern. Dennoch ist es überaus zweifelhaft, daß selbst unter den Bedingungen einer in solcher Weise reformierten Schule die Motivation zur Beteiligung an schaußersschulischer Jugendbildung sinkt. Denn: Auch eine in optimaler Weise reformierte Schule wird in dieser Gesellschaft stets eine Institution der Selektion sein, in der „Verfahren der Jugendarbeit“ immer nur am Rande — etwa im schulischen Freizeitbereich — eine Rolle spielen können. Wenn nun Schüler dort Bekanntschaft mit Arbeitsverfahren machen, die ihre Motivation und ihr Interesse treffen: Was spricht eigentlich dagegen, daß sie gerade dadurch zusätzlich motiviert werden, sich an Maßnahmen außerschulischer Jugendbildung zu beteiligen? Das Argument, die reformierte Schule würde die Beteiligung an außerschulischer Jugendbildung senken, läßt sich somit durchaus auch umkehren: Schule als „Motivationsspender“ und Zulieferer für die Jugendarbeit. In diesem Zusammenhang scheinen die Überlegungen von Schefold von besonderer Bedeutung. Er zeigt auf, daß die Schule ohne weiteres die üblichen Freizeit- und Hobby-Aktivitäten der Jugendverbände integrieren könnte, daß dies jedoch nicht in gleicher Weise bei der politischen Arbeit möglich ist: Schule kann nicht — wie etwa ein Jugendverband — von einem parteilichen Standpunkt ausgehen und von dort aus politische Aktivitäten — etwa Demonstrationen — innerhalb realer politischer Konflikte entfalten (vgl. Schefold 1972a, S. 314 ff.). Hier ließe sich durchaus ein Modell von Arbeitsteilung denken: In der Schule werden gesellschaftliche Einsichten vermittelt; diese werden politisch wirksam in der Tätigkeit von Jugendverbänden, Gewerkschaften, Basisgruppen etc. Für eine solche Form der Kooperation finden sich bei Heidenreich einige praxisnahe Vorschläge (vgl. Heidenreich 1974).

Um es noch einmal zu verdeutlichen: Bei den vorangegangenen Überlegungen wurde hypothetisch unterstellt, daß die Ganztags-Gesamtschule bereits generell als Regelschule eingeführt sei. Dabei hat sich gezeigt, daß die These, ein solches Schulsystem führe zur Verdrängung der Jugendarbeit, keinesfalls zwingend ist. Im Gegenteil: Ein reformiertes Schulsystem bietet möglicherweise sogar günstigere Voraussetzungen für außerschulische Jugendbildung als sie gegenwärtig bestehen. Insgesamt läßt sich somit folgern: Die Befürchtung, daß die Realisierung der vorgelegten Schulreform-Pläne zu einer Verdrängung oder Verschulung der Jugendarbeit führe, erweist sich bei näherem Hinsehen weitgehend als unbegründet.

Die unzulässige Gegenüberstellung von Schule und Jugendarbeit

Darüber hinaus ist es notwendig, eine weitere — meist implizit unterlegte — Voraussetzung dieser Kritik auf ihren Realitätsgehalt zu überprüfen: Der Bereich außerschulischer Jugendbildung wird — in klarer Gegenüberstellung zur Schule

— als potentielles oder gar tatsächliches Feld emanzipatorischer politischer Bildung gekennzeichnet. Dies ist sicher in dem Sinne richtig, daß hier gegenüber der Schule günstigere institutionelle Rahmenbedingungen bestehen: fehlende staatliche Aufsicht, Möglichkeit zur politischen Parteinahme, Raum zum pädagogischen Experiment etc. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß auch außerschulische Jugendbildung in der Regel innerhalb deutlich fixierter institutioneller Grenzen abläuft: Fast sämtliche Jugendverbände sind mit einem Erwachsenenverband fest verbunden oder gar von ihm abhängig. Der Jugendverband hat die Aufgabe, die partikularen Normen des Erwachsenenverbandes zu vermitteln und stellt insofern das Rekrutierungsfeld des Verbandes für die Mitglieder der nächsten Generation dar. Emanzipatorische Arbeit erscheint nur möglich, wenn die gesellschaftlichen Interessen des Erwachsenenverbandes ebenfalls auf Aufhebung von Abhängigkeit und Unterdrückung ausgerichtet sind: Als gesellschaftliche Gruppen, die über einen Jugendverband direkten Zugriff auf die nachwachsende Generation nehmen, lassen sich unter anderem nennen: katholische und evangelische Kirche, Vertriebenenverbände, Gewerkschaften, Beamtenbund, Bund deutscher Kleingärtner, Deutscher Bauernverband, Sportverbände, Deutscher Wanderbund, Naturfreunde. Ohne einzelne Jugend- und Erwachsenenverbände klassifizieren zu wollen, läßt sich dennoch feststellen: Jugendarbeit mit emanzipatorischem Ansatz wird sich nur in einer Minderheit der traditionellen Jugendverbände finden.

Daß darüber hinaus die „offene Jugendarbeit“ — etwa in Rahmen der Offenen Tür — sich in aller Regel in Beschäftigungstherapie und Tischtennis-Spielen erschöpft und die Jugendlichen meist nicht einmal ansatzweise zur Reflexion über eigene Probleme und Interessen führt, ist inzwischen hinreichend bekannt (vgl. z. B. Werner 1972, S. 32 ff.).

Aus diesen Überlegungen folgt, daß eine generelle Kennzeichnung von außerschulischer Jugendbildung als „emanzipatorisch“ ebensowenig statthaft ist wie die Beschreibung der Schule als reine Anpassungsinstitution: Beide Etikettierungen vernachlässigen, daß Sozialisationsprozesse in allen Feldern dieser Gesellschaft durch widersprüchliche Interessen und Tendenzen gekennzeichnet sind.

Die bisherige Argumentation sollte aufzeigen, daß die sozialpädagogische Kritik der Schulreform in zweifacher Weise falsch ansetzt und damit eine unnötige Konfrontation erzeugt (bzw. verstärkt):

Zum einen wird aus einer Position eingebildeter Existenzangst argumentiert, aus der heraus die Schulreform — bewußt oder unbewußt — als Gegner gesehen wird. Dies wird zwar bei den referierten Autoren nicht in dieser Weise formuliert, scheint aber bei den „freien Trägern“ eine mehrheitliche Meinung zu sein; denn nach deren Ansicht geht „... die größte Gefahr für ihre Weiterexistenz von der Gesamtschule aus. Insbesondere die Jugendverbände, die in der Arbeitsgemeinschaft des Deutschen Bundesjugendrings zusammengefaßt sind, versuchen sich möglichst erfolgreich von der Gesamtschule abzugrenzen, um ihre förderungswürdige Eigenständigkeit auch für die weitere Zukunft zu sichern“ (Büssow 1972, S. 568).

Die Ursache für diese eingebildete Existenzangst ist zum einen sicher in einer quantitativen Fehleinschätzung der Entwicklung und Auswirkung von Schul-

reform zu suchen. Zum anderen spielen dabei jedoch in erheblichem Maße Legitimierungsprobleme der außerschulischen Jugendbildung eine Rolle: Jugendarbeit hat ihren „eigenständigen Bildungsauftrag“ — und damit auch ihre staatlichen Subventionen — stets begründet, indem sie sich von einem Negativbild von Schule absetzte (vgl. Schefold 1972a, S. 311).

War ein solcher Ansatz schon immer in Gefahr, die (zugegebenermaßen) schlechte Praxis der Schule mit einer schön gemalten Theorie der Jugendarbeit zu vergleichen, so wurde das entstandene Negativbild der Schule nun durch die vorgelegte Reformplanung erheblich in Frage gestellt. Als Reaktion hierauf finden sich die oben beschriebenen Argumentationen, in denen — vergrößert gesagt — die Anpassungsinstitution Schule dem Emanzipationsfeld Jugendarbeit entgegengestellt wird.

Nun hat bereits ein kurzer Blick auf die Praxis außerschulischer Jugendbildung gezeigt, daß eine solche Gegenüberstellung kaum der Wirklichkeit entspricht. Sie ist aber auch aus einem zweiten Grund unstatthaft: Geht man von einer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung aus, so hat das Sozialisierungssystem in der bestehenden Gesellschaft — und damit sowohl Schule als auch Jugendarbeit — im wesentlichen zwei Funktionen zu erfüllen: Es muß Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, die später im Arbeitsprozeß gebraucht werden (*Herstellung von Arbeitsvermögen*), und es muß Einstellungen, Werthaltungen und Normen vermitteln, die zu einer Integration des Heranwachsenden in das bestehende gesellschaftlich-politische System führen (*Herstellung politischer Loyalität*) (vgl. Nyssen/Rolff 1974, S. 29 ff.).

Sicherlich haben Schule und Jugendarbeit dabei unterschiedliche — aber durchaus nicht prinzipiell verschiedene — Aufgaben zu erfüllen: In der Jugendarbeit wird die Herstellung von Arbeitsvermögen nur eine geringe Rolle spielen, der Schwerpunkt wird auf der Ebene der Normen- und Wertvermittlung liegen. Hierzu werden aber auch von der Schule — geplant und ungeplant — in ganz erheblichem Maße Lernprozesse bewirkt (vgl. Tillmann 1976). Aus der Systemeinbindung sowohl von Schule (staatliche Behörde) als auch von Jugendarbeit (staatlicher Subventionsempfänger, kontrollierender Erwachsenenverband) ergibt sich nun ein deutlicher Druck, statt kritischem Bewußtsein politische Loyalität und angepasstes Verhalten herauszubilden. Die Frage nach emanzipatorischen Lernprozessen stellt sich in beiden Bereichen prinzipiell gleich: Ob und in welchem Maße kann trotz oder gegen diese aufgeherrschte Systemfunktion politisches Bewußtsein erzeugt werden? Hierfür sind die Bedingungen in Schule und Jugendarbeit sicherlich unterschiedlich — in der Jugendarbeit möglicherweise günstiger. Das rechtfertigt jedoch keineswegs, den Emanzipationsansatz allein für die Jugendarbeit zu reklamieren und darin den wesentlichen Unterschied zur Schule zu sehen. Eine solche Argumentation ist vielmehr geeignet, völlig falsche und unnötige Auseinandersetzungen zwischen den in der reformierten Schule tätigen Lehrern einerseits und den Mitarbeitern in der Jugendarbeit andererseits zu produzieren.

Mit der vorangegangenen Analyse sollte gezeigt werden, daß die jüngste Diskussion um Sozialpädagogik und Schulreform im Begriffe ist, erneut Mißverständnisse auf- statt alte Barrieren abzubauen. Diese Mißverständnisse entstehen, weil die sozialpädagogische Kritik der Schulreform

- die Ambivalenz einer Schulreform im Kapitalismus nicht hinreichend sieht, vorschnell das „Anpassungs-Etikett“ verteilt und dabei die Fortschritte gegenüber dem traditionellen System zu leicht übersieht;
- für sich einen Emanzipations-Anspruch reklamiert, der als handlungsanleitende Theorie zu begrüßen ist, der aber mit der Praxis sozialpädagogischer Arbeit genauso wenig übereinstimmt wie mit der schulischen Praxis;
- zum Teil aus einer insgesamt unberechtigten Verdrängungsangst argumentiert und dabei in Verdacht gerät, eigene Positionen mit nicht stichhaltigen Argumenten verteidigen zu wollen.

Damit die — trotz aller Unzulänglichkeiten — in Gang gekommene Diskussion sich den „richtigen“ Problemen zuwendet, erscheint es notwendig, daß Schul- und Sozialpädagogen in einer zukünftigen Diskussion weniger in Besitzstands- und Verdrängungsperspektiven denken und mehr nach den Möglichkeiten und Chancen fragen, die eine Kooperation zwischen Jugendarbeit und reformierter Schule bietet.

Literatur

- Bund-Länder-Kommission: Bildungsgesamtplan, Band I, Stuttgart 1973.
- Büssow, J.: Einige Anmerkungen zur Diskussion über Jugendarbeit und Schulreform, in: deutsche jugend, Heft 12, 1972.
- Damm, D.: Bildungsreform — das Ende der politischen Bildung? In: deutsche jugend, Heft 7, 1971.
- Damm, D.: Politische Jugendarbeit, München 1975.
- Heidenreich, F.: Strategisches Lernen im außerschulischen Bereich, in: Rolff, H. G., u. a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Reinbek 1974.
- Hornstein, W.: Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektive, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 1971.
- Kentler, H.: Verschulung der Sozialpädagogik? In: Gesamtschul-Informationen, Heft 4, 1971.
- Kentler, H.: Droht die Verschulung der Jugendarbeit? In: deutsche jugend, Heft 7, 1972.
- Kunze, J.: Staatliche Bildungsplanung und antikapitalistische Jugendarbeit, in: deutsche jugend, Heft 8, 1971.
- Landesjugendring NW (Hg.): Gesamtschule und freie Jugendarbeit — Folgerungen einer Studienfahrt. Unveröffentlichtes Manuskript, Düsseldorf 1971.
- Nyssen, E./Rolff, H. G.: Perspektiven der Schulreform im Spätkapitalismus, in: Rolff, H. G., u. a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Reinbek 1974.
- Schefold, W.: Jugendarbeit und reformiertes Schulsystem, in: deutsche jugend, Heft 7, 1972 (a).
- Schefold, W.: Die Rolle der Jugendverbände in der Gesellschaft, München 1972 (b).
- Tillmann, K.-J.: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Soziales Lernen in der Institution Schule, Frankfurt/M. 1976.
- Werner, E.: Jugendheime in Nordrhein-Westfalen. Hrg. vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NW, Düsseldorf 1972.