

**Klaus-Jürgen Tillmann**  
**Schulreform als neue Herausforderung**  
**der Sozialpädagogik?**  
**Ein Beitrag zur aktuellen Diskussion**

Als der Sozialpädagoge A. Mehringer 1960 vor Lehrern ein Referat über die »sozialpädagogisch orientierte Schule« hielt, begann er mit der Anrede: »Lieber Schulpädagoge, lieber Normalpädagoge, lieber Feind ...« (Mehringer 1961). Diese Aussage spiegelt wohl am besten das merkwürdig-distanzierte Verhältnis wieder, das sich auch heute noch in Theorie und Praxis zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik findet. Hierfür gibt es vielfache Ursachen, die in ihrer historischen Entwicklung in den vorangegangenen Beiträgen von Iben und Reyer aufgezeigt werden.

Dieser Beitrag hingegen will die aktuelle Entwicklung beleuchten, die im engen Zusammenhang mit den neueren Ansätzen zur Schulreform steht: Etwa seit 1968 lassen sich verstärkte Anstrengungen zur Reform des Bildungssystems und zur Realisierung einer systematischen Bildungsplanung feststellen. Damit ist zugleich eine verstärkte Diskussion zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik eingeleitet worden. Dieser Beitrag stellt sich die Aufgabe, diese aktuelle Diskussion nachzuzeichnen, einzuordnen und dabei die Argumente und Positionen einer kritischen Sichtung zu unterziehen.

Die Vieldeutigkeit und Diffusität des Begriffs »Sozialpädagogik« macht es allerdings zunächst erforderlich, klarzustellen, in welcher Weise er in diesem Aufsatz verwandt wird: In Anlehnung an Iben (1969c, S. 389) werden damit zunächst bestimmte Erziehungsfelder bezeichnet, die ursprünglich als Antwort auf pädagogische Notlagen der industriellen Gesellschaft entstanden sind. Diese Erziehungsfelder selbst sind äußerst heterogen und lassen sich nicht durch systematische Merkmale, sondern nur durch eine Aufzählung definieren. Vor allem sind zu nennen: Jugend- und Familienfürsorge, Heimerziehung, Jugend-

gerichtshilfe, Jugendschutz, Jugendpflege, Erziehungsberatung, außerschulische Jugendbildung. Darüber hinaus werden mit Sozialpädagogik alle Versuche zur Reflexion, Modell- und Theoriebildung bezeichnet, die von diesen Praxisfeldern ausgehen bzw. sich auf sie beziehen. (Mit dieser Begriffserklärung soll zugleich deutlich werden, daß in diesem Beitrag eine Unterscheidung zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit nicht getroffen wird.)

Die Diskussion um Sozialpädagogik und Schulreform kann im folgenden jedoch nur dann angemessen eingeschätzt werden, wenn zuvor knapp skizziert wird, aus welcher Perspektive die Sozialpädagogik das Schulsystem betrachtet hat, bevor die neueren Ansätze zur Schulreform eine nennenswerte Bedeutung erlangten.

### *Sozialpädagogik und dreigliedriges Schulsystem*

Bevor Ende der sechziger Jahre in der Bundesrepublik mit Vehemenz die Bildungsreform-Debatte einsetzte, wurde die Problematik des Verhältnisses von Schule und sozialpädagogischen Maßnahmen nur sehr selten thematisiert. Dies läßt sich unter anderem an der geringen Zahl von Beiträgen erkennen, die hierzu in den Fachzeitschriften erschienen sind. Einer dieser wenigen Beiträge soll im folgenden skizziert werden.

In dem Aufsatz »Schule und Sozialpädagogik« beschreibt Iben zunächst, welche sozialen Probleme durch das (dreigliedrige) Schulwesen produziert bzw. in ihm offenbar werden. Er macht dies drastisch deutlich am Beispiel eines zehnjährigen Jungen, der wegen einer Nichtversetzung Selbstmord begeht. Von dort aus bestimmt Iben die Funktion der Sozialpädagogik im schulischen Feld: »Je mehr sich die Schule in ihrer Rolle als »Verteiler und Versperrer sozialer Chancen« erkennt, desto schärfer muß ihr die Verantwortung gegenüber jedem einzelnen Schüler bewußt werden. Hierin kann ihr die Sozialpädagogik, die sich der

Problemkinder und Schulversager oft annehmen muß, zum Kritiker und Mahner werden« (Iben 1967, S. 371).

Diese Funktionsbestimmung wird präzisiert, indem Iben auf einige konkrete »sozialpädagogische Probleme« der Schule verweist:

— Die Zurückstellung vom Schulbesuch besonders für Kinder aus sozial ungünstigem Milieu sei unverantwortlich; er fordert stattdessen kleine Sonderklassen, in denen Lehrer und Sozialpädagogen gemeinsam arbeiten.

— Schulisches Versagen schaffe erhebliche soziale und psychische Probleme für die Betroffenen; Iben bezeichnet es als einen Akt seelischer Grausamkeit, Versagen lediglich zu konstatieren, ohne Analysen und Hilfestellungen anzuschließen.

— Schulschwänzen sei fast immer ein Ausdruck einer tiefergreifenden psychischen Störung, die durch Zwangsmittel nur verschlimmert werde.

Daraus leitet Iben die Forderung nach einer Ganztagschule mit Spielnachmittagen, Schülerhilfe, Schülerberatung und verstärkter Elternarbeit ab.

Versucht man, die typischen Merkmale einer solchen sozialpädagogischen Betrachtungsweise der Schule herauszuarbeiten, so lassen sich hauptsächlich drei Punkte nennen:

(1) Sozialpädagogik versteht sich als vorsichtiger Kritiker der Schule, als »Mahner«. Sie versucht, den Blick auf die sozialen Probleme und Konflikte zu lenken, die das Schulsystem schafft.

(2) Sozialpädagogik beschäftigt sich vorwiegend mit den Schülern, die als »auffällig« oder von »Abweichung« bedroht gesehen werden, mit »pädagogischen Notfällen« also.

(3) Sozialpädagogik fordert partielle Reformen des Schulsystems (Ganztagschule, Vorschulkindergarten etc.), um einige Ursachen für die Entstehung dieser pädagogischen Notfälle zu beseitigen.

Eine solche Betrachtungsweise sieht das bestehende Schulsystem also durchaus kritisch, und zwar vor allem aus Fürsorge für dessen »Opfer«, die ja in der Regel ausgeschieden und sozialpädagogischen Institutionen überantwortet wer-

den (Erziehungsberatung, Jugendfürsorge etc.). Insbesondere die von Iben formulierten Reformvorschläge deuten darauf hin, daß eine sozialpädagogische Analyse des dreigliedrigen Schulsystems fast zwangsläufig zu Forderungen nach einer weitgehenden Schulreform führen muß; denn die Notwendigkeit einer Minderung des Leistungsdrucks, einer Abschaffung des Sitzenbleibens, einer besseren Förderung lernschwacher Kinder läßt sich unmittelbar aus seiner Problemauflistung ableiten. Hält man sich nun die Zielsetzungen vor Augen, mit denen die Schulreform-Ansätze zu Ende der sechziger Jahre begründet wurden (vgl. z. B. Sander u. a. 1967), so fällt die Übereinstimmung zwischen sozialpädagogischer Betrachtungsweise und Schulreform-Argumentation unmittelbar ins Auge. Die Sozialpädagogik — so scheint es — ist daher gleichsam eine »natürliche Verbündete« all jener Kräfte, die auf grundlegende Reformierung des dreigliedrigen Schulsystems drängen. Dies bestätigt Iben, indem er darauf verweist, daß der Sozialpädagogik »als eine weitere Aufgabe die *Mitwirkung am institutionellen Ausbau* des Bildungswesens zu(fällt), etwa bei der Begründung und Einrichtung von Ganztagschulen, Förderstufen, Sonderklassen, Schulzentren und Gesamtschulen . . .« (Iben 1969b, S. 28).

Nun läßt sich feststellen, daß etwa seit 1971 Beiträge zum Thema »Schule und Sozialpädagogik« nicht mehr nur sporadisch, sondern gehäuft erscheinen (inzwischen weit mehr als ein Dutzend); vor allem Autoren aus dem sozialpädagogischen Bereich diskutieren vehement die damit zusammenhängenden Probleme.<sup>1</sup>

Dabei läßt sich in diesen Beiträgen — bei aller Unterschiedlichkeit im einzelnen — eine generelle Tendenz erkennen, die im Widerspruch zu den vorangegangenen Überlegungen steht und die daher überraschen muß: *Aus sozialpädagogischer Perspektive wird Schulkritik ausschließlich als Reformkritik geübt.* Mit anderen Worten: Nicht das dreigliedrige Schulsystem mit seinen vielfältigen Unzulänglichkeiten, Ungerechtigkeiten und Anachronismen — das nach wie vor mehr als 95 Prozent aller Schüler besuchen —

ist Gegenstand sozialpädagogischer Betrachtungen. Vielmehr stehen die Reformplanungen und die wenigen bereits bestehenden Gesamtschulen im Kreuzfeuer der Kritik, und dies, obwohl die reformierte Schule einige der von den Sozialpädagogen lang geforderten Reformen (z. B. Abschaffung des Sitzenbleibens) endlich verwirklichte. Schulreform und Sozialpädagogik — so kann man aus diesen Beiträgen entnehmen — sind keinesfalls »natürliche Verbündete«. Ganz im Gegenteil: Kentler (1971, S. 49 f.) hält beide für unvereinbar und Kunze (1971, S. 351) spricht in diesem Zusammenhang sogar von »natürlichen Gegnern«.

Diese überraschende Frontstellung von Schulreform und Sozialpädagogik bildet den Ausgangspunkt für die nachfolgende Betrachtung der aktuellen Diskussion: Zunächst soll die sozialpädagogische Kritik der Schulreform dargestellt werden, um anschließend nach deren Berechtigung zu fragen.

### *Die sozialpädagogische Kritik der Schulreform*

Kritische Betrachtungen der Schulreformplanung aus sozialpädagogischer Sicht finden sich etwa seit 1971/72. Die Autoren dieser Beiträge erklären zwar ihre Übereinstimmung mit den Zielen der Bildungsreform, üben jedoch zugleich heftige Kritik sowohl an der vorliegenden Planung als auch an der Praxis bereits arbeitender Gesamtschulen. Diese Kritik — insbesondere von Hornstein und Kentler vorgetragen —, läßt sich in drei zentrale Aussagen zusammenfassen.

- (1) Die Realisierung der vorgelegten Schulreform-Konzepte wird die Sozialisationskonflikte in und um die Schule ganz erheblich verstärken, ohne daß irgendwelche Vorkehrungen zu deren »pädagogisch angemessener Behandlung« vorgesehen sind (vgl. vor allem Hornstein 1971).
- (2) Die Ausdehnung und zeitliche Verlängerung der Schule führt dazu, daß der Bereich der außerschulischen Jugendbildung eingeschränkt und verdrängt wird.

(3) Wenn Sozialpädagogen in der reformierten Schule tätig werden, so müssen sie sich dem institutionellen Zweck unterordnen: »Wirklich« sozialpädagogische Arbeit wird unterdrückt.

Zu der ersten Aussage — der Steigerung von Sozialisationskonflikten in der Gesamtschule — finden sich an anderer Stelle ausführliche Analysen (vgl. Tillmann 1972; Nyssen/Rolff/Tillmann 1974), so daß dieses Problem hier nicht erneut behandelt zu werden braucht (vgl. außerdem den Beitrag von Schlömerkemper in diesem Band). Im folgenden sollen vielmehr die beiden letzten Aussagen kritisch betrachtet werden. Sie beziehen sich beide auf eine angenommene zukünftige Entwicklung, die als »Neuvermessung der Erziehungslandschaft« (Hornstein 1971, S. 287) bezeichnet wird: Einerseits verdränge die reformierte Schule bisher bestehende Erziehungsfelder, andererseits nehme sie sozialpädagogisches Fachpersonal auf, das bisher außerschulisch tätig war, und unterwerfe es schulischen Zwecken.

### 1. Die reformierte Schule verdrängt die außerschulische Jugendbildung

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 eingeengt 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,

— 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 mit folgenden Thesen Bezug genommen:

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.).<sup>2</sup>

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 1972a, S. 305; Hervorhebungen K. T.).

Obwohl dieses Papier sehr bald zurückgezogen und seine Veröffentlichung als »Panne« bezeichnet wurde (vgl. Damm 1975, S. 13 f.),<sup>3</sup> 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. Alle veröffentlichten Beiträge sind dabei von einer typischen Diskrepanz geprägt: Die Autoren verstehen sich insgesamt als Befürworter »all der Ansätze, die darauf angelegt sind, mehr Chancengleichheit und bessere Bildungsmöglichkeiten zu garantieren . . .«. Zugleich stellt

sich ihnen die Frage, »inwieweit eine zeitliche Ausdehnung des Schulbesuchs und eine Integration von bisher durch die Jugendarbeit wahrgenommener Aufgaben in den Schulsektor nicht zu einer Veränderung oder Zurückdrängung der eigenen Position führen« (Kath/Beinert 1973, S. 404). Die angenommene weitere Entwicklung — Verringerung des Bereichs außerschulischer Jugendbildung oder gar Einbeziehung in die Schule — wird jedoch 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<sup>4</sup> 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 Ver-

suche 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 (ähnlich Damm 1971, S. 319). Die Konsequenz, daß nicht nur die »Aufsaugung der Jugendarbeit durch die Ganztagschule«, sondern die Ganztagschule selbst eine Fehlkonstruktion sei, wird allerdings nur von Giesecke (1973b, S. 338) gezogen.

Insgesamt läßt sich aus den referierten Beiträgen die folgende zentrale Kritik an der Schulreform entnehmen: Da in der reformierten Schule — trotz gegenteiliger Beteuerungen ihrer Anhänger — emanzipatorische Bildungsarbeit nicht möglich ist, bedroht eine Ausweitung und Ausdehnung dieser Schule die emanzipatorische Arbeit im Bereich der außerschulischen Jugendbildung.

Bevor gefragt wird, ob und in welchem Maße eine solche Aussage zutrifft, soll zunächst der zweite Punkt der sozialpädagogischen Kritik — die These von der »Unterdrückung der Sozialpädagogik« referiert werden.

## 2. Die reformierte Schule unterdrückt die Sozialpädagogik

Die zweite Ebene der sozialpädagogischen Kritik bezieht sich nicht — wie die vorangegangenen Einwände — auf die vorliegende *Bildungsplanung*, sondern auf die bisherige *Praxis* in den bereits bestehenden Ganztags-Gesamtschulen: In einer größeren Zahl von Gesamtschulen — vor allem in West-Berlin, Bremen, Hamburg — sind inzwischen Sozialpädagogen, Sozialarbeiter und Erzieher tätig. Aus schulischer Sicht ergibt sich ein Bedarf für solche Fachkräfte vor allem, weil

— der in der Ganztagschule bestehende Freizeitbereich betreut und ausgestaltet werden muß und

— das differenzierte Großsystem Hilfs- und Beratungsmöglichkeiten insbesondere für »schwache« Schüler bereitstellen muß.

Kentler analysiert die bisherige Praxis der sozialpädagogischen Fachkräfte in der Ganztags-Gesamtschule und kommt dabei zu folgender Einschätzung:

»1. Eingliederung von Sozialpädagogen in die reformierte Schule bedeutet bisher, daß in die Hierarchie des Lehrkörpers eine untere Stufe eingezogen wird. . . . Das unterstützt die vorhandene Neigung, die Sozialpädagogen überall heranzuziehen, wo Not am Mann ist. . . .

2. Häufig müssen die Sozialpädagogen Aufgaben wahrnehmen, für die sie nicht ausgebildet wurden (Aufsicht und Hilfe bei Schularbeiten) und die einer sozialpädagogischen Funktion widersprechen . . . (Autoritätsfunktion im Dienst der Schule).

3. Es gibt kaum Chancen für eine sozialpädagogische Arbeit: Die Gruppen, mit denen gearbeitet werden soll, sind meist viel zu groß, es gibt kaum geeignete Räume; Spielmaterial ist zu wenig und kaum differenziert genug vorhanden. . . .

4. Die Lehrer sind vor allem daran interessiert, die Leistungsfähigkeit der Schüler zu steigern. Konflikte begreifen sie als Störungen. Sozialpädagogische Anforderungen werden als zusätzliche Belastung empfunden« (Kentler 1972a, S. 309).

Kentler steht mit dieser Einschätzung der Praxis keineswegs allein. Seine Aussagen werden bestätigt durch Berichte aus Nordrhein-Westfalen (vgl. Kuhlmann/Zisowsky 1971) und Berlin (vgl. Benz 1972), durch eine zusammenfassende Beschreibung der Situation im Freizeitbereich von Gesamtschulen (vgl. Baer/Tillmann 1974) und durch die Ergebnisse einer empirischen Erhebung des Pädagogischen Zentrums (vgl. Magdeburg 1974). Dabei läßt sich aus diesen Berichten eine recht eindeutige Tendenz entnehmen: Sofern Sozialpädagogen in der reformierten Schule eingesetzt werden, weisen ihnen Schulleitung und Lehrer in der Regel drei Aufgabenfelder zu:

— Betreuung des Freizeitbereichs bei häufig völlig unzulänglichen Bedingungen,

— »pädagogische Feuerwehr« bei lern- und verhaltensgestörten Schülern,

— Entlastung der Lehrer von lästigen Nebenarbeiten (Geld einsammeln, Essenmarken abreißen etc.).

An mehreren Beispielen versucht Kentler zu verdeutlichen, daß sich die Prinzipien sozialpädagogischer Arbeit und die institutionellen Anforderungen der Schule diametral entgegenstehen: Die Orientierung am »Schulzweck« bedeute, daß soziale Konflikte in der Regel durch autoritäre Maßnahmen bereinigt werden. Ganz anders verläuft nach Kentler jedoch die Tätigkeit eines Sozialpädagogen außerhalb der Schule: »Durch die nichtautoritäre Struktur seines Arbeitsfeldes und den Mangel wirksamer Sanktionen ist der Sozialpädagoge gezwungen, nicht in der raschen Konfliktbereinigung seine Aufgaben zu sehen — dann wäre nämlich für ihn eine pädagogische Arbeit gar nicht möglich —, sondern Konflikte als eine Gelegenheit zu sozialem Lernen aufzufassen« (Kentler 1971, S. 47). Genau diese Prinzipien sozialpädagogischer Arbeit — Freiwilligkeit der Teilnahme, nicht-autoritäres Verhältnis, fehlender Leistungsdruck, Konflikte als Lernanlässe — gingen aber verloren, wenn Sozialpädagogen in der Schule tätig würden und ihre Arbeit an den Funktionsanforderungen der Institution ausrichten müßten.

In ähnlicher Weise folgert Kath aus ihrer Praxis an der Walter-Gropius-Gesamtschule (Berlin): Versucht man, Sozialpädagogik und Schule zusammenzubringen, »so bedeutet das entweder Aufhebung des Zwangscharakters der Schule oder Zurückdrängen des Prinzips der Freiwilligkeit und Wahlfreiheit der Sozialpädagogik. Bisher hat die Schule den sozialpädagogischen Aktivitäten ihren Stempel aufdrücken können« (Kath 1972, S. 22).

Kentler zieht aus diesen Erfahrungen die weitreichende Konsequenz, daß die Schule — auch die reformierte Schule — eine für sozialpädagogische Aktivitäten ungeeignete Institution sei; denn in der Praxis des Schulalltags lasse sich durchgängig eine »Unterdrückung der Sozialpädagogik« feststellen: Sozialpädagogen haben in einer Schule, die

»lediglich Anpassung . . . im Sinn hat«, ausschließlich internen Schulzwecken zu dienen (Kentler 1971, S. 46).

Es ist deutlich geworden, daß diese Kritik in unmittelbarem Zusammenhang zu der zuvor referierten These über die »Verdrängung der Jugendarbeit« steht; denn

— einerseits wird angenommen, daß die reformierte Schule die bisherigen Tätigkeitsfelder der außerschulischen Jugendbildung erheblich einengt,

— andererseits wird festgestellt, daß eine Hereinnahme dieser sozialpädagogischen Arbeit in die Schule eine Unterordnung unter den Schulzweck bedeutet und damit einer Selbstaufgabe gleichkommt.

Daraus ergibt sich die Folgerung, daß die beabsichtigte Schulreform insgesamt zu einer Verringerung von selbstbestimmten und interessenorientierten Lernmöglichkeiten führe.

### *Wie berechtigt ist die sozialpädagogische Kritik?*

Im folgenden soll danach gefragt werden, ob und in welchem Maße die sozialpädagogische Kritik an der Schulreform berechtigt ist. Dabei wird nacheinander auf die beiden — zuvor referierten — Hauptargumente eingegangen.

#### 1. Verdrängt die Schulreform die außerschulische Jugendbildung?

Um die These von der Verdrängung der Jugendarbeit 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 sozial-liberaler 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.<sup>5</sup>

Hier soll jedoch nicht kritisiert werden, daß die zuvor 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 Durch-

schnitt wohl eineinhalb bis zwei Stunden täglich beanspruchen (vgl. Schönwälder 1976, Anh. I). 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—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<sup>6</sup> — 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 den zeitlichen Bereich berücksichtigt, den außerschulische Jugendbildung an den Wochentagen beansprucht: »Jugendliche dürften, wenn wir einmal von der . . . nach wie vor häufigen Veranstaltungsform ›Gruppenstunde‹ ausgehen, etwa 2 bis 3 Stunden in der Woche ›innerhalb der Jugendverbandsarbeit‹ verbringen« (Scheffold 1972b, S. 84).

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<sup>7</sup> 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—25 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 außerschulischer Jugendbildung sinkt. Denn: Auch eine in optimaler Weise reformierte Schule wird in dieser Gesellschaft stets eine Institution der Stoffvermittlung, des Leistungsdrucks und 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 »Motivationsspendender« und Zulieferer für die Jugendarbeit. In diesem Zusammenhang scheinen die Überlegungen von Scheffold 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. Scheffold 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.

(3) 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. 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 Heimen 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.

(4) 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 Schulreform 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

schöngemalten *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 Sozialisationssystem 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*);

— 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.

## 2. Unterdrückt die reformierte Schule die Sozialpädagogik?

Kentlers zuvor referierte Analyse der alltäglichen Praxis von Sozialpädagogen in der reformierten Schule ist sicher zutreffend und soll hier nicht in Frage gestellt werden. Seine These von der Unterdrückung »der Sozialpädagogik« provoziert jedoch die Frage, welche »Sozialpädagogik« denn damit gemeint ist. Während in der wissenschaftlichen Diskussion immer wieder betont wird, wie vieldeutig und diffus Theorie und Praxis der Sozialpädagogik sei (vgl. z. B. Iben 1969c), geht Kentler in seiner Kritik von einem ganz bestimmten Verständnis sozialpädagogischer Tätigkeit aus: Sozialpädagogische Arbeit mit Heranwachsenden bedeute,

- mit Teilnehmern, die freiwillig gekommen seien,
- in einem nicht-autoritären Verhältnis,
- unter Verzicht auf Sanktionsmittel
- Lernprozesse zu organisieren, indem vor allem Konflikte fruchtbar aufgearbeitet würden.

Tritt ein Sozialpädagoge nun in eine reformierte Schule ein, so muß er sich — so Kentler — dem gesetzten Schulzweck unterordnen. Dies bedeute, daß er auf all die zuvor genannten Prinzipien sozialpädagogischer Arbeit, durch die seine Tätigkeit in anderen sozialpädagogischen Institutionen geprägt werde, verzichten müsse.

Eine solche Argumentation — das soll im folgenden gezeigt werden — ist deshalb unstimmig, weil auch hier die *kritisierenswerte Praxis* in den Schulen an einer emanzipatorischen *Theorie* der Sozialpädagogik gemessen wird: Kentler befragt — völlig berechtigt — die reformierten Schulen auf ihre Erziehungsrealität; um den Stellenwert seiner Kritik richtig einschätzen zu können, ist es jedoch gleichfalls notwendig, seine Ist-Aussage über sozialpädagogische Arbeit auf ihren Realitätsgehalt zu prüfen. Wo — so ist zu fragen — finden sich sozialpädagogische Arbeitsfelder, in denen die genannten Prinzipien realisiert werden? Wohl kaum im Kindergarten, sicherlich nicht beim Jugendschutz; die Jugendfürsorge ist selbst gesellschaftliche Sanktionsinstanz, die Erziehungsheime weisen sogar Merkmale von »totalen Institutionen« auf (vgl. Goffman 1972); zur Erziehungsberatung kommen die Jugendlichen ebenso wenig freiwillig wie zur Jugendgerichtshilfe; gleiches gilt für die Therapie von Lern- und Erziehungsschwierigkeiten. Und das von Kentler herangezogene Beispiel des Jugendfreizeitheims ist insgesamt wohl ein eher untypisches Beispiel; außerdem ist selbst hier die Aussage vom »nicht-autoritären Verhältnis« und den »fehlenden Sanktionsmitteln« in Frage zu stellen: Denn sowohl Heimverbote als auch Meldungen bei der Jugendfürsorge gehören zum — durchaus nicht selten angewandten — Sanktionspotential in diesem Bereich.

Das Ergebnis einer solchen kurzen Durchsicht kann nicht überraschen, wenn man sich den historischen Ursprung sozialpädagogischer Einrichtungen vergegenwärtigt: Sie sind entstanden als Reaktion auf soziale Notstände, die der industrielle Kapitalismus produziert hat, und hatten die Aufgabe, die Gefährdung in der Sozialisation der Proletarierkinder einzudämmen (vgl. Giesecke 1972, S. 163). Die gesellschaftliche Integrations- und Anpassungsfunktion ist bei sozialpädagogischen Einrichtungen also keinesfalls geringer als bei der Schule. Der Unterschied ist vielmehr auf einer anderen Ebene festzumachen: Schule ist Regelagentur, die von allen Heranwachsenden durchlaufen wird,

sozialpädagogische Einrichtungen hingegen sind nicht obligatorisch, sondern fakultativ: Sie treten vor allem dann ein, wenn der »normale« Sozialisationsprozeß gefährdet erscheint (vgl. den Beitrag von Reyer in diesem Band).

Unter dieser Perspektive muß die These von der »Unterdrückung der Sozialpädagogik« in der reformierten Schule neu betrachtet werden: Sicher stoßen Sozialpädagogen in der reformierten Schule auf erhebliche Widerstände, wenn sie ihre Arbeit an den von Kentler skizzierten Prinzipien auszurichten versuchen und sich damit an emanzipatorischen Ansätzen in der Sozialpädagogik orientieren. Denn eine solche Arbeit lehnt es ab, die aufgeherrschte Systemfunktion von Schule bruchlos zu übersetzen. Aber: Falls Sozialpädagogen in anderen »klassisch sozialpädagogischen« Arbeitsfeldern in solcher Weise tätig zu werden versuchen — etwa in der Heimerziehung, bei der Obdachlosenarbeit —, werden sie prinzipiell auf ähnliche Schwierigkeiten und Probleme stoßen: Man wird auch dort versuchen, diese Ansätze zu unterdrücken. Und zum zweiten: Falls Lehrer im Unterricht versuchen, ihre Tätigkeit vor allem am Interesse der Schüler als den späteren Lohnabhängigen festzumachen — also von einer schulpädagogischen Position her emanzipatorische Arbeit versuchen —, werden auch sie erheblichen Restriktionsmaßnahmen ausgesetzt sein. Hieraus ist zweierlei zu folgern:

(1) Die Unterdrückung der Versuche von Sozialpädagogen, in der reformierten Schule emanzipatorisch zu arbeiten, ist vielfach nachweisbar. Es ist dies jedoch kein Prozeß, der als Unterdrückung »der Sozialpädagogik« durch »die Gesamtschule« interpretiert werden kann: Dahinter steckt erneut der Widerspruch zwischen der Systemfunktion einer Schule im Kapitalismus — die sich selbstverständlich auch in der reformierten Schule durchsetzt — und den Versuchen von Pädagogen, ihre Arbeit an den Interessen der Schüler festzumachen. In diesem Widerspruch stecken jedoch Sozialpädagogen wie Lehrer.

(2) Die Unterdrückung emanzipatorischer Ansätze von Sozialpädagogik ist nicht nur in der reformierten Schule,

sondern auch in fast allen anderen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern eine Realität. Es ist daher falsch, wenn der Eindruck erweckt wird, Sozialpädagogen in der reformierten Schule würden in diesem Punkt in einer besonders schwierigen Situation stehen. Es ist allerdings richtig, daß auch die reformierte Schule — trotz vielfältiger gegenteiliger Hoffnungen — hier keine Ausnahme bildet. Ganz sicher läßt sich aus diesem Zusammenhang aber keine Empfehlung für Sozialpädagogen ableiten, die reformierte Schule als Arbeitsfeld zu meiden.

### *Folgerungen*

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 einerseits, 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.

Auf der anderen Seite wird die notwendige Kommunikation in noch stärkerem Maße behindert durch Bildungsplaner und Schulpädagogen, die die sozialpädagogische Kritik bisher völlig ignoriert haben. So haben etwa die Verfasser des »Strukturplans für das Bildungswesen« — unter ihnen Becker, Krings, Roth und Edding — Hornsteins

umfassende Kritik weder aufgenommen noch zurückgewiesen. Ähnliches läßt sich für Kentlers Kritik an der »Verschulung der Sozialpädagogik« feststellen: Die offiziellen Reformpläne z. B. in West-Berlin haben sich mit seinen Argumenten in keinem einzigen veröffentlichten Beitrag auseinandergesetzt, aber sie haben eine Mittelstufen-Planung durchgesetzt, die Kentlers Empfehlungen weitgehend zuwiderläuft (vgl. hierzu den Beitrag von Kath in diesem Band).

Damit die — trotz aller Unzulänglichkeiten — in Gang gekommene Diskussion sich den »richtigen« Problemen zuwendet, erscheint es notwendig, daß Schul- und Sozialpädagogen in der reformierten Schule gemeinsam von den folgenden Voraussetzungen ausgehen:

(1) Es ist falsch zu meinen, die Schulreform würde im Bereich sozialpädagogischer Arbeitsfelder irgendwelche emanzipatorischen Ansätze — die gegenwärtig schon bestehen — verdrängen oder vereinnahmen. Der »Sozialpädagogik« wird nichts genommen — als Arbeitsfeld geöffnet wird ihr hingegen die Regelagentur Schule.

(2) Auch die reformierte Schule ist Schule im gegenwärtigen gesellschaftlichen System und hat dementsprechend Systemfunktionen zu erfüllen: Qualifikationsvermittlung, politische Loyalisierung, Auslese. Die Enttäuschung über die Tatsache, daß die Praxis der reformierten Schulen nur zum Teil ihren ursprünglich postulierten Zielen entspricht, ist einerseits verständlich, zum anderen aber auch gesellschaftlich erklärbar. Aus diesem Zusammenhang läßt sich jedoch weder Resignation noch Reformfeindlichkeit ableiten.

(3) Für Lehrer und Sozialpädagogen ergeben sich daraus vielmehr die gemeinsamen Fragen:

— In welchen Formen ist pädagogisch-politische Arbeit in der reformierten Schule zu organisieren?

— Welche Widerstände stellen sich einer solchen Arbeit entgegen?

— Wie können Sozialpädagogen und Lehrer gemeinsam solche Widerstände überwinden?

— Welche speziellen Beiträge zu einer solchen Arbeit können aufgrund spezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten Lehrer einerseits und Sozialpädagogen andererseits leisten? Dieses Buch versteht sich als Beitrag dazu, sowohl die »richtigen« Probleme aufzugreifen als auch Hinweise für eine entsprechende Arbeit zu geben.