

LEHRHILFEN

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN

Sozialpädagogische Arbeit in der Gesamtschule

„Die Leitung einer Gesamtschule beschwert sich beim zuständigen Jugendamtsleiter über folgenden Vorfall: Einer oppositionellen Schülergruppe der Gesamtschule war erlaubt worden, in einem Jugendfreizeithaus die Druckereianlage zu benutzen und Flugblätter anzufertigen, die sich gegen Entscheidungen des Lehrerkollegiums der Gesamtschule richteten. Für ‚besonders schwerwiegend‘ hielt die Schulleitung, daß ein Jugendpfleger die Schülergruppe bei der Abfassung des Textes beriet.“¹

An diesem Beispiel läßt sich ein wohl *prinzipieller Unterschied zwischen sozialpädagogischen Institutionen und der Schule erkennen:*

Während die Schule als Herrschaftsfeld strukturiert ist, in der die pädagogische Funktion des Lehrers gleichzeitig mit Herrschafts- und Machtmitteln ausgestattet ist, arbeitet der Sozialpädagoge weitgehend in Institutionen, die sich durch Freiwilligkeit der Teilnahme, nicht-autoritäre Struktur und fehlende Sanktionsmöglichkeiten kennzeichnen.

Es ist dies kein Unterschied — und das muß sehr betont werden —, der sich wissenschaftssystematisch aus einer möglicherweise unterschiedlichen Fragestellung von Sozialpädagogik und Schulpädagogik ableiten läßt. Vielmehr ergibt er sich — historisch geworden — aus den unterschiedlichen Praxisbereichen und Institutionen, in denen Lehrer und Sozialpädagogen bis heute arbeiten.

Das erwähnte Beispiel macht jedoch deutlich, daß mit diesen verschiedenen Praxisfeldern prinzipiell unterschiedliche Ansichten über den *Stellenwert von Konflikten im Sozialisationsprozeß* verbunden sind:

Während für die Sozialpädagogik Konflikte den *Ausgangspunkt für soziale Lernprozesse bilden*, verstehen die allermeisten Lehrer *Konflikte als Störung des Lernprozesses*, möglicherweise sogar als psychische Störung des Konfliktauslösenden. Eine Reaktion erfolgt in aller Regel mit disziplinierenden Maßnahmen, damit die gestörten Lernprozesse schnellstmöglich fortgesetzt werden können.

Wenn wir in diesem Sinne Sozialpädagogik als *Theorie und Therapie von Sozialisationskonflikten* verstehen, so ist die Frage nach dem Aufgabenbereich sozialpädagogischer Tätigkeit in der Gesamtschule zunächst eine Frage nach den Konflikten, die in einer solchen Institution angelegt sind. Eine *sozialpädagogische Analyse* der Institution Gesamtschule muß daher die folgenden drei Fragen beantworten:

¹ H. Kentler, Verschulung der Sozialpädagogik? in: Gesamtschul-Informationen des PZ, 4/1971, S. 47 f.

1. Welche Konfliktquellen sind im System der Gesamtschule angelegt?
2. Welche institutionellen und personellen Voraussetzungen werden geschaffen, um dieses Konfliktpotential angemessen zu behandeln?²
3. Welchen Beitrag kann dazu die Sozialpädagogik in der Institution Schule leisten?

1. Die soziale Organisation der Gesamtschule

Weil in der aktuellen Diskussion unter Gesamtschule häufig sehr verschiedene Modelle verstanden werden, ist es notwendig, zumindest in groben Umrissen die soziale Organisation des Schulsystems zu skizzieren, das hier als Gesamtschule bezeichnet und auf sein Konfliktpotential hin untersucht werden soll.

Unter Gesamtschule wird hier eine integrierte Sekundarstufe I verstanden, die die Jahrgänge 5 bis 10 umfaßt. Diese Schulform wird als Ganztagschule geführt, ist in der Regel acht- bis zehnzügig angelegt und umfaßt etwa 1800 Schüler im Alter von 10 bis 16 Jahren. Diese Schüler werden von etwa 100 Lehrern der verschiedenen Ausbildungsgänge unterrichtet.

Zielsetzung der Gesamtschule ist es, durch Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts ein Optimum an Chancengleichheit einerseits und individueller Förderung andererseits zu realisieren. Diese Zielsetzung hat weitreichende Folgen für das soziale System:

Grundlegende Organisationseinheit ist nicht die uns allen so vertraute Schulklasse, sondern eine Großgruppe mit etwa 120 Schülern. In verschiedenen Unterrichtsphasen werden diese 120 Schüler zu ganz unterschiedlichen Lerngruppen formiert.

Differenzierung nach Leistung, Neigung, nach Eignung, sozialen Erfahrungen und angestrebtem Abschluß sind hier möglich und üblich.

Darüber hinaus kommt es durchaus häufig vor, daß die Differenzierung über die Basis der Großgruppe hinausgeht. So arbeitet der Schüler im sog. „Wahlpflichtbereich“ auch mit Schülern aus anderen Großgruppen und Jahrgangsstufen zusammen.

Realisieren läßt sich eine solch flexible Unterrichtsorganisation nur in Schulneubauten, die statt Klassenräume z. B. beliebig aufteilbare Großgruppenräume haben.

Nimmt man hinzu, daß unter dem Anspruch der Verwissenschaftlichung des Unterrichts häufig ein konsequentes Fachraum- und Fachlehrerprinzip verwirklicht wird, so ergibt sich für den Schüler ein *Unterrichtsalltag höchster Flexibilität*: Mehrfach am Tag wechselt er die Räume und lernt in Gruppen unterschiedlicher Größe und unterschiedlicher Zusammensetzung bei verschiedenen Lehrern.

Dadurch ist es in der *formalen Organisation der Schule* dem Schüler nur sehr schwer möglich, dauerhafte Beziehungen zu einem Mitschüler zu realisieren. Ähnliches gilt für die Schüler-Lehrer-Beziehungen. Das konsequente Fachlehrerprinzip führt dazu, daß der Schüler mit einer Vielzahl von Lehrern relativ kurzfristigen Unterrichtskontakt hat.

Der Klassenlehrer traditioneller Prägung wird durch einen *Tutor* ersetzt, den der Schüler sich aus seinen Lehrern frei wählen darf. Die auf Fachleistung ausgerichtete Schulorganisation erlaubt allerdings nur eine Unterrichtsstunde pro Woche für Gespräche des Tutors mit seinen Schülern. Da es durchaus häufig vorkommt, daß ein Schüler nur ein oder zwei Stunden pro Woche bei seinem Tutor Unterricht hat, sind die Möglichkeiten zu persönlichen Beziehungen sehr begrenzt.

² Die sich hier aufdrängende Frage, was denn eine „angemessene“ Behandlung sei, wird weiter unten behandelt.

Insgesamt ergibt sich das Bild einer sozialen Organisation, die rational und konsequent auf eine Funktion hingepflanzt wurde: auf ein Optimum schulischer Leistung bei Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen.

2. Konfliktquellen der sozialen Organisation

Wenn nachfolgend das Konfliktpotential einer solchen Schule analysiert wird, so wird dabei vorausgesetzt, daß die meisten der auftretenden Konflikte zwischen dem Jugendlichen und der Schule in ähnlicher Weise in allen Schulformen vorkommen.

So reagieren z. B. Heranwachsende als Schüler sowohl im traditionellen Schulwesen als auch in der Gesamtschule mit negativer Affektivität auf das offizielle Lehrangebot der Schule, weil sie es

- entweder nicht als wirklich wichtig für ihre spätere berufliche Situation ansehen;
- oder weil es keinen Bezug zu ihrer soziopsychischen Problemlage hat.

Diese generellen Sozialisationskonflikte eines Jugendlichen in unserer Gesellschaft gelten auch für die Gesamtschule — dort sogar verstärkt —, weil im Ganztagsbetrieb der Jugendliche kaum Möglichkeiten hat, schulische Frustrationen in außerschulischen Gruppen zu kompensieren.

Das Gesamtschulsystem produziert allerdings auch ein *spezifisches Konfliktpotential*, dessen drei hauptsächliche Quellen hier aufgezeigt werden sollen.

2.1 Statussicherheit gegen Flexibilität

Dieser Konflikt ergibt sich aus den *häufig wechselnden Lerngruppierungen* und der daraus entstehenden Schwierigkeit für den Schüler, in einer deutlich definierten Bezugsgruppe Status und emotionale Sicherheit zu erwerben.

Während im herkömmlichen Schulwesen mit seinem starren Klassensystem die Bezugsgruppe eindeutig bestimmt ist und sich pädagogische Probleme aus einer häufig dauerhaften Festschreibung eines unbefriedigenden Status in dieser Bezugsgruppe ergeben, stellt sich das Problem in der Gesamtschule ganz anders dar. Einige Zitate aus einem Arbeitsbericht von Gesamtschullehrern mögen das verdeutlichen:

„Das Fachraumprinzip erleichtert zwar die Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht, es steigert aber für den Schüler die Abruptheit der Zäsur. Der Schüler muß einen neuen Raum aufsuchen für ein neues Fach ... Jeder Schüler wird in den GG(Großgruppen)-Raum hineingedrängt. Er muß sich einen Stuhl erkämpfen und dann eine neue Orientierung gewinnen. Der GG-Raum macht es ihm unmöglich, die Zahl seiner Mitschüler zu überschauen und sich zusammenzuschließen, um solidarisch zu handeln ... Die Folge dieser desorientierten Arbeitsweise ist die Verhaltensunsicherheit des Einzelnen ... Wie auf ihn keine Rücksicht genommen wird, so nimmt auch er keine Rücksicht auf andere ...

Gelegentlich sehen die Arbeitsanweisungen Gruppenarbeit vor. Die erforderlichen Gruppen werden zu jeder Aufgabe neu zusammengestellt und nach Erfüllung der Aufgabe wieder auseinandergerissen. Feste Beziehungen zwischen Gruppen können sich nicht bilden ...

Die Kriterien (der Gruppenzusammensetzung) werden nach Differenzierungsmodellen (Leistung, Eignung) entwickelt und von außen auf die Schüler angewendet ...

Die mit der Gruppierung auftretenden Frustrationen und Verlassenheitsängste, die für die Kinder von großer Bedeutung sind, da sie die objektive Ohnmacht der Vereinzelten widerspiegeln, werden nicht berücksichtigt. Allenfalls werden Tränen mit ‚Gut-zu-reden‘ oberflächlich getrocknet.

... Der Schüler, der darüber hinaus emotionale Wünsche an die Gruppe hat, erscheint als Störenfried und wird vom Lehrer und der von ihm abhängigen Gruppe als ‚Störer‘ abgewehrt ...“³

Auch ohne sozialpsychologische Theorien über Gruppen und Gruppenbeziehungen heranzuziehen, wird eins sehr deutlich:

Ein Gesamtschulsystem, das das erforderliche Maß an Flexibilität allein nach Leistungsgesichtspunkten bestimmt, kann offensichtlich die sozialen und emotionalen Bedürfnisse der Schüler nicht befriedigen. Das gilt sowohl für die Beziehungen der Schüler untereinander als auch für die Schüler-Lehrer-Beziehungen.

Die daraus entstehenden Konflikte werden mehr und mehr zum Hauptproblem der Gesamtschule: „In einigen Gesamtschulen hat sich gezeigt, daß mit wachsender Differenzierung des Unterrichts (bis hin zur flexiblen Differenzierung und Individualisierung) die soziale Organisation zunehmend labiler wird und im Extremfall sogar die Bruchgrenze überschreitet, so daß die Durchführung des Unterrichts nahezu unmöglich wird, weil psychisch und motorisch aufgeladene und sozial orientierungslose Schüler jegliches Interesse am Lernprozeß verloren haben.“⁴

Erfahrungen aus amerikanischen High-Schools haben gezeigt, daß sich Schüler in solchen Situationen in schichtenspezifische und hierarchische Cliques zurückziehen, daß Aggressivität, Vandalismus und Absentismus zunimmt.

Fragt man die Literatur zur Schulreform, insbesondere die Gesamtschulbegründungen des Bildungsrates, welche Überlegungen zu dieser bedeutenden Konfliktquelle angestellt werden, so läßt sich weitgehend Fehlanzeige melden. Das sozialpädagogische Problem, das mit einer flexiblen Schulorganisation einhergeht, wird nicht erkannt.

2.2 Familiäre Werte gegen schulische Aufstiegsmobilisierung

Eine weitere Konfliktquelle ergibt sich aus dem *Anspruch der Gesamtschule, Schüler aus allen sozialen Schichten zu höheren Schulabschlüssen zu führen*. Damit ist insbesondere gemeint, daß für Arbeiterkinder Chancengleichheit hergestellt werden soll, indem ihnen der soziale Aufstieg durch schulische Leistungen ermöglicht wird.

Sozialer Aufstieg für ein Arbeiterkind bedeutet aber, sich den Verhaltensnormen der Mittelschicht und damit den Werten der dominanten Kultur anzupassen; es bedeutet gleichzeitig ein Ausscheiden aus der Herkunftsschicht.

Hedwig ORTMANN weist in ihrer Studie über „Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg“ darauf hin, daß

„ein erfolgreicher sozialer Aufstieg mit der Isolation von der Herkunftsschicht, vor allem aber von der Familie, verbunden ist.“ Kosten des sozialen Aufstiegs sind somit eine zunehmende „Entfremdung von der Herkunftsgruppe, die ihrerseits ablehnend oder auch feindselig reagiert.“⁵

Das bedeutet für die Gesamtschule, daß ein Großteil ihrer Schüler sich in einer langjährigen Konfliktsituation befindet, weil sie sich ständig auf der *Grenze zwischen zwei Subkulturen* bewegen, deren Ansprüche an das Individuum kontrovers sind.

³ H. Böttiger, W. v. Koerber, J. Kühn, internes Arbeitspapier, S. 9 f., Fröndenberg 1971. Vgl. dazu auch: dieselben, Unterrichtseinheit „Arbeit“, Offenbach 1972.

⁴ H. G. Rolff, Soziale Organisation, in: Frommberger, Rolff, Spies (Hrsg.), Die Kollegstufe als Gesamtoberschule, Braunschweig 1972, S. 103.

⁵ H. Ortmann, Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg, München 1971, S. 117.

Während das Arbeiterkind z. B. in der Familie solidarisches Verhalten und unmittelbare Befriedigung von Bedürfnissen erlernt, muß es in der Schule individuelle Konkurrenz und langfristigen Aufschub von Bedürfnissen realisieren, um die Gratifikation der Schule — gute Zeugnisse — zu erhalten. Der durch die Aufstiegs- und Bildungsmobilisierung in Gang gesetzte Entfremdungsprozeß von den familiär vermittelten subkulturellen Werten fällt zeitlich zusammen mit den pubertären Ablösungskonflikten von den Eltern als primäre Bezugspersonen.

Diese Kumulation kann zu extremen häuslichen Konflikten führen, die den Schüler zu einer völligen Verachtung des Arbeitermilieus im allgemeinen und der eigenen Eltern im besonderen bringen können.

Auch dieses Problem wird in der Gesamtschulplanung kaum thematisiert. Die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs für Arbeiterkinder wird als spezifische Gesamtschulzielsetzung propagiert, die soziopsychischen Konsequenzen für die davon betroffenen Individuen werden jedoch so gut wie gar nicht gesehen.

An dieser Stelle können wir uns HORNSTEINS Kritik zu eigen machen, der feststellt, daß

„mit der Zumutung an Kindern und Jugendliche aus traditionell bildungsschwachen Familien zu langdauernden und aus dem Herkunftsmilieu sich entfernenden Bildungsgängen ... die Konfliktsituationen zu einem ganz erheblichen Umfang verstärkt (werden), ohne daß aus den jetzt vorliegenden Plänen ersichtlich würde, wie durch entsprechende Institutionen und personelle Vorkehrungen ... vorgesehen werden kann, daß diese mit Sicherheit auftretenden Konflikte angemessen behandelt werden können.“⁶

2.3 Individuelle Förderung gegen Auslesezwang

Die Bildungsmobilisierung bringt jedoch nicht nur Konflikte für Arbeiterkinder.

Das individuelle Recht auf Bildung und optimale Förderung, das die Gesamtschule realisieren will, stößt sehr bald an die ökonomisch gesetzten Grenzen unserer Gesellschaft:

Je mehr Kinder zu höheren Schulabschlüssen gelangen, desto stärker wird der Ruf nach einer schulischen Auslese, die verhindern soll, daß mehr Schüler mit qualifizierten Bildungsabschlüssen die Schule verlassen als entsprechende Arbeitskräfte gebraucht werden.

Auf diesem Hintergrund wird zur Zeit diskutiert, ob nach dem 10. Jahrgang der Gesamtschule Auslesemechanismen eingeführt werden sollen, um den Zugang zur Kollegstufe zu regeln.

Doch selbst, wenn es hier zu einer liberalen Regelung kommen sollte, entsteht in dem integrierten Schulsystem sehr bald ein *spürbarer Auslesekonflikt*:

Von 100 % eines Altersjahrgangs, die in der Gesamtschule vertreten sind, können auf absehbare Zeit nur 20—25 % einen Studienplatz erhalten. Der damit verbundene Auslesezwang nimmt zu, je stärker in breiten Kreisen der Bevölkerung eine Hochschulbildung angestrebt wird. Die Folge dieses Auslesezwangs wird sein, daß bereits während der Gesamtschulzeit ein harter Wettbewerb um den Hochschulzugang stattfindet, bei dem ein großer Teil der Schüler auf der Strecke bleiben *muß*.

⁶ W. Hornstein, Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik 3/1971, S. 295.

Dieser Konflikt zwischen ständiger Förderung des Bildungsstrebens und permanenter Versagung der Realisierung wird bei den Schülern vermutlich *individuelle Frustration* und in der Folge *Aggression* oder *Resignation* auslösen.

Auch dieses Problem wird in der bisherigen Schulreformplanung kaum berücksichtigt.

Vielmehr wird so getan, als sei in unserer Gesellschaft eine unbegrenzte Förderung des Bildungsstrebens möglich und erwünscht. Die Frage, wie man denn verhindern will, daß ein Großteil Schüler, die einerseits unter einem langjährigen permanenten Leistungsdruck stehen, denen andererseits die versprochene Gratifikation versagt bleibt, zu neurotischen Fällen werden, ist der Gesamtschulplanung wenig bewußt.

2.4 Zusammenfassung

Aufgrund der bisherigen Überlegungen lassen sich die beiden ersten Fragen der sozialpädagogischen Analyse wie folgt beantworten:

- Die Realisierung der Gesamtschulplanung wird das Konfliktpotential im Vorfeld der Schule und in der Schule selbst radikal verschärfen. Neben den bisher bekannten schulischen Sozialisationskonflikten, die sich in der Ganztagschule verstärkt bemerkbar machen, treten neue, systembedingte Konfliktquellen: Bedürfnisse der Schüler, die in einem durch Leistungs- und Aufstiegsmobilisierung gekennzeichneten Schulsystem zwangsläufig frustriert werden müssen.
- Diese Problematik ist bisher kaum in das Bewußtsein der Schulreformplanung gedrungen; weder der Strukturplan noch das Gesamtschul-Gutachten des Bildungsrates machen irgendwelche Lösungsvorschläge. Institutionalisierte Einrichtungen in den Schulen, die speziell der Konfliktbehandlung dienen, sind nicht vorgesehen.

An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, ob denn die dargestellten Konfliktquellen der Gesamtschule nicht als unterschiedliche Ausdrucksformen eines generellen gesellschaftlichen Konflikts gesehen werden müssen; für diese Annahme spricht, daß sich die Konfliktursachen jeweils auf schulexterne ökonomische Zwänge zurückführen lassen:

Sie werden erklärbar, wenn man die *Gesamtschulreform betrachtet im Zusammenhang einer technokratischen Höherqualifizierung der Arbeitskräfte für die veränderten Bedingungen der kapitalistischen Produktion.*

Diese Grundthese kann hier nicht weiter vertieft werden; vielmehr verweisen wir auf differenzierte Analysen an anderer Stelle⁷.

3. Sozialpädagogische Arbeit in der Gesamtschule — Versuch eines Modells

Geht man bei der Beantwortung der dritten Frage von dieser Grundthese aus, so ergibt sich, daß das analysierte Konfliktpotential nur durch *gesamtgesellschaftliche Strukturveränderungen* aufhebbar ist. Versucht man dennoch — unter Berücksichtigung der Grundthese —, die Frage im gegebenen gesellschaftlichen Rahmen und

⁷ H. Stubenrauch, *Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems*, Juventa München 1971. G. Bühlow u. a., *Gesamtschule zwischen Schulversuch und Strukturreform*, Weinheim 1972. V. Hoffmann, *Der Klassencharakter der Gesamtschule*, Rossa-Verlag Berlin 1972.

unter den gegenwärtigen Bedingungen der Gesamtschulpraxis zu beantworten, so muß man von zwei Voraussetzungen ausgehen:

- Durch die Bedingungen der Sozialisation in dieser Gesellschaft werden außerhalb der Schule Konflikte produziert, die insbesondere innerhalb der Gesamtschule aufbrechen.
- Die Gesamtschule selbst produziert Konflikte mit ihren Schülern, die gegenwärtig als nicht aufhebbar gelten müssen.

Aus dieser Ausgangslage stellt sich auch hier die grundsätzliche Frage, ob die Sozialpädagogik Nothilfe zu leisten hat oder ob sie die Ursachen soziopsychischer Störungen beseitigen soll. Auch an dieser Stelle läßt sich eine eindeutige Antwort nicht geben: Denn viele Ursachen solcher Störungen lassen sich mit Methoden der Sozialpädagogik nicht beseitigen; gleichzeitig produzieren diese Ursachen aber permanent pädagogische Notfälle, für die sich eine Nothilfe-Instanz zuständig erklären muß.

Die sicherlich unbefriedigende Antwort lautet daher, daß sozialpädagogische Arbeit in der Gesamtschule sich ständig zwischen zwei Polen bewegen muß:

Zwischen dem *Schulsystem*, das nur in Grenzen an die Bedürfnisse der Schüler angepaßt werden kann und dem *sozialpädagogischen Anspruch*, Sozialisationskonflikte nicht einfach durch Anpassung des Individuums an das System zu beseitigen. Zwischen diesen beiden Polen hat sozialpädagogische Arbeit — wie IBEN es nennt — für die „Humanisierung der Institution Schule“⁸ zu wirken.

Daß sozialpädagogische Arbeit ausgerechnet in der Gesamtschule notwendig wird, ergibt sich aus dem immens gesteigerten Konfliktpotential in diesem Schulsystem. Die bisherige Analyse hat gezeigt, daß die geplante Gesamtschule eine ausgesprochene *Sozialisationschwäche* im sozialen und emotionalen Bereich aufweist. Diese Sozialisationschwäche gilt es aufzuheben, um dadurch die Schüler zu befähigen, die zwangsläufig auftretenden Konflikte selbstbewußt durchzustehen und zu lösen.

Weil diese Sozialisationshilfen in der gegenwärtigen Situation durch den Unterrichtsbereich kaum gegeben werden können, ist es notwendig, einen *gut ausgebauten sozialpädagogischen Dienst* einzurichten, d. h. ein Team von Psychologen, Sozialpädagogen und Sonderschullehrern.

Dieses Team — das eng mit den Lehrern kooperieren muß — hat zwei Aufgaben wahrzunehmen:

- Es muß — wo immer möglich — das Schulsystem an die Bedürfnisse der Schüler anpassen, um so die ständige Reproduktion des pädagogischen Notfalls zu verhindern.
- Es muß den Schülern helfen, konkrete Sozialisationskonflikte auszuhalten und für Lernprozesse produktiv nutzbar zu machen.

Diese Aufgabenbestimmung beinhaltet beides, Behandlung von Notfällen und Angehen der Ursachen.

Wie eine daran ausgerichtete Arbeit des sozialpädagogischen Dienstes praktisch auszusehen hat, kann als abgerundetes und abgesichertes Modell hier nicht vorgestellt werden, weil praktische Erfahrungen darüber bisher kaum vorliegen. Allerdings gibt es einige Konzeptionen, die im wesentlichen versuchen, Inhalte und Methoden der Jugendhilfe auf die Schule

⁸ G. Iben, Schülerhilfe und Psychologie der Schule, in: Mitteilungen der AGfJJ, Heft 57/58 1969.

zu übertragen⁹. Außerdem bietet das schwedische System der „Schulkliniken“ einige Anregungen.

Hauptaufgabe des sozialpädagogischen Dienstes ist die *Schülerhilfe*, die sich — wie schon gesagt — in zweifacher Weise zu realisieren hat:

- durch Veränderung des Schulsystems,
- durch konkrete Konflikthilfe für Schüler.

Zum ersten Bereich gehört, daß der sozialpädagogische Dienst eine ständige und wissenschaftlich angeleitete *Analyse von Konfliktquellen* vornimmt. Die zuvor beschriebenen Strukturkonflikte lassen sich zwar generell im Schulsystem nicht lösen, aber es gibt Möglichkeiten, die sozialen Kosten der Schüler zu verringern. Darüber hinaus gibt es Konflikte, die prinzipiell lösbar sind, wie z. B. unangemessenes Lehrerverhalten in Einzelfällen.

Die Sozialpädagogik macht sich hier zum Anwalt des Schülers gegenüber Anforderungen der Schule und überprüft immer wieder, ob durch partielle Veränderungen die Bedürfnisse der Schüler verstärkt berücksichtigt werden können.

Wie solche sozialpädagogischen Vorschläge zur Veränderung der Institution Gesamtschule aussehen können, soll ein Beispiel zeigen:

Nach einer vierwöchigen Einarbeitungszeit machten zwei junge Sozialpädagoginnen dem Kollegium einer Gesamtschule folgende Vorschläge:

- „— Die Stoffanforderungen müssen so reduziert werden, daß Gespräche über die Gruppenprobleme in den Klassen möglich sind. Gruppen und ihre Prozesse sollten als Lernaspekte für die Schüler berücksichtigt werden; die Förderung positiver zwischenmenschlicher Beziehungen sollte ein Lernziel sein;
- Die gruppenspezifischen Momente sollten auch in die Arbeitsgemeinschaften und in die Freizeiten der Schüler eingegliedert werden;
- In der sogenannten Tutorenstunde sollte durch die Beteiligung von zwei Lehrern Kleingruppenbildung ermöglicht werden;
- Unterrichtstätigkeit in Kleingruppen sollte grundsätzlich angestrebt werden;
- die Pausen für die Klassen sollten unterschiedlich gelegt werden, damit das räumlich sehr begrenzte Freizeitgelände optimal genutzt werden kann.“¹⁰

Eine weitere Maßnahme muß der Versuch sein, durch Bereitstellung vielfältiger Kommunikationsmöglichkeiten das Großgebilde Schule aufzulockern. Hierzu sind in besonderer Weise *Gruppenaktivitäten im Freizeitbereich* geeignet. Bei weitgehend selbstbestimmten Tätigkeiten können sich so informelle Kontakte zwischen Schülern, aber auch zwischen Schülern und Lehrern ergeben, die im normalen Schulbetrieb nur schwer realisierbar sind. Eine wesentliche Aufgabe des sozialpädagogischen Dienstes muß daher die Initiierung von kommunikativen Freizeitaktivitäten sein. Dazu gehört allerdings auch, daß beim Lehrerkollegium zunächst einmal das Bewußtsein dafür geweckt wird, daß auch Freizeit ein pädagogisch bedeutsames Feld ist, für das ein pädagogisches Konzept, Räume und Finanzmittel notwendig sind.

⁹ Vgl. z. B. H. Burchardt, Schülerberatung - Schülerbehandlung - Schüleraktivierung, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 1/1972.
¹⁰ Chr. Kuhlmann / G. Zisowsky, Zur sozialpädagogischen Arbeit an der Gesamtschule, in: Gesamtschul-Informationen des PZ 4/1971, S. 37.

Bei einer entsprechenden sozialpädagogischen Betreuung erweist sich der Freizeitbereich als strategisch wichtiger Ort zur Veränderung der Schule.

Wenn hier Methoden wie

- spontanes Spielverhalten,
- kreatives Gestalten,
- selbstbestimmte Projekte

praktiziert werden, so sollen damit nicht vorwiegend unterrichtliche Frustrationen kompensiert werden. Vielmehr müssen die Schüler daraus den Anspruch an die Lehrer entwickeln, solche Formen selbstbestimmten Lernens verstärkt im unterrichtlichen Bereich zu berücksichtigen.

Neben all diesen Ansätzen zur partiellen Veränderung der Gesamtschule darf jedoch der zweite Arbeitsbereich des sozialpädagogischen Dienstes, *die konkrete Schülerhilfe* nicht vergessen werden.

Ihr Ziel ist es, *auch die Schüler* zum autonomen Handeln in der komplexen Rollenstruktur der Gesamtschule zu befähigen, die dazu ohne Hilfe zunächst nicht in der Lage sind.

Das bedeutet nicht Anpassung an etablierte Rollenerwartungen, sondern Sozialisationshilfe für Schüler, die weder an den Gruppenprozessen größerer Bezugsgruppen teilnehmen können noch in der Lage sind, ihre eigenen Verhaltenserwartungen und Wertvorstellungen in die Gruppe einfließen zu lassen.

In erster Linie wird sich eine solche Hilfe an die Schüler richten, die man traditionell als *Verhaltens- bzw. Lerngestörte* bezeichnet. Sozialpädagogische Tätigkeit wäre hier z. B.

- Kleingruppenarbeit mit lerngestörten Schülern,
- Einzelbetreuung verhaltensgestörter Schüler,
- Kontaktgespräche mit Lehrern, Eltern, Behörden.

Besonders bei Verhaltensstörungen und „Erziehungsschwierigkeiten“ ist die Diagnose des Einzelfalls eine zentrale sozialpädagogische Aufgabe. Hier ist zu fragen, ob die formellen Anforderungen der Schule (etwa die Leistungserwartungen), ob Cliquenprobleme oder familiäre Auseinandersetzungen die Ursachen der Störung sind.

Eine solche Diagnose und Therapie von Lern- und Verhaltensstörungen wird in der Regel auf Anregung eines Lehrers eingeleitet werden. Darüber hinaus muß es für den Schüler aber auch die Möglichkeit geben, sich mit seinen Problemen direkt an die sozialpädagogische Schülerhilfe zu wenden. Das ist im Großsystem Gesamtschule mit den meist mangelhaften persönlichen Kontakten zwischen Lehrern und Schülern besonders notwendig.

Der sozialpädagogische Dienst sollte daher *Schülersprechstunden* einrichten, in der die Schüler ihre Probleme zum Ausgangspunkt des Gesprächs machen können. Hierbei wird es im wesentlichen um Konflikte in den verschiedenen Sozialisationsgruppen gehen, etwa

- Spannungen im Elternhaus wegen zunehmender Entfremdung, aber auch wegen übersteigter Leistungsansprüche der Eltern,

- Probleme in den informellen Schülerbeziehungen, etwa durch Stigmatisierung bzw. Außenseiterposition eines einzelnen Schülers,
- Schwierigkeiten eines Schülers oder einer Schülergruppe mit einem Lehrer, so daß u. U. durch gegenseitige negative Affektivitäten sinnvolle Lernprozesse nicht mehr möglich sind.

Hier wird der Sozialpädagoge zunächst versuchen, durch Beratung eine selbständige Bewältigung des Konflikts zu erreichen. Daran können sich allerdings alle denkbaren sozialpädagogischen Maßnahmen anschließen, etwa

- Teilnahme an einer therapeutischen Gruppe,
- gesteuerte Integration in ein Freizeitprojekt,
- Kontaktaufnahme mit Lehrern und Eltern,
- Gespräche und Einwirkungen auf Schülercliquen.

Insgesamt müssen die Schüler durch die sozialpädagogische Schülerhilfe die Möglichkeit erhalten, ihre *Verlassensängste im Großsystem* zu überwinden, ihre Sozialbeziehungen zu strukturieren und Konflikte — notfalls unter Hilfestellung — durchzustehen.

An dieser Stelle erübrigt es sich, die Antwort auf die dritte Frage noch einmal zusammenfassend zu geben. Es ist deutlich geworden, daß ein sozialpädagogischer Dienst in der derzeitigen Gesamtschule notwendig ist, um zu verhindern, daß Konflikte einseitig zu Lasten der Schüler gelöst werden und so ständig neue pädagogische Notfälle produziert werden.

4. Derzeitige Praxis „sozialpädagogischer Arbeit“ in der Gesamtschule

Abschließend bliebe noch zu fragen, ob die bisherige Tätigkeit von Sozialpädagogen in den Gesamtschulen dem zuvor skizzierten Konzept der sozialpädagogischen Schülerhilfe entspricht.

Den deutlichsten Eindruck über das Arbeitsfeld der bisher in Gesamtschulen tätigen Sozialpädagogen vermittelt eine Art „Berufsbild“, das ein Gesamtschulleiter aufgestellt hat¹¹.

Dort heißt es unter „Tätigkeitsmerkmale“ z. B.:

- Anwesenheitskontrolle,
- Führung von Beurlaubungslisten,
- Ausschreiben von Schadensmeldungen,
- Kassieren von Geldern,
- Kontrolle der Schülerarbeiten auf Vollständigkeit und Richtigkeit,
- Beaufsichtigung der Schüler in der Mittagspause.

Zwar werden auch Tätigkeiten der sozialpädagogischen Schülerhilfe wie „Betreuung und Beratung der Schüler bei privaten Problemen“ genannt, sie verschwinden jedoch allein rein quantitativ unter den verwaltenden, beaufsichtigenden und kontrollierenden Arbeiten.

¹¹ Vgl.: H. Mastmann, Pädagogische Mitarbeiter und Unterrichtsassistenten, in: Gesamtschule 4/1970.

Die Tendenz ist eindeutig: Der Einsatz von Sozialpädagogen wird bisher überwiegend unter dem Aspekt der Entlastung der Lehrer von lästigen Nebenarbeiten gesehen. Das sind zum einen Tätigkeiten, die den Lehrern schon seit Generationen mißfallen (Kassieren von Geldern) und die nun an Hilfskräfte abgegeben werden sollen. Zum anderen sind es Tätigkeiten, die im Ganztagsbetrieb neu anfallen und kaum pädagogische Qualifikationen verlangen (etwa Aufsicht in der Mittagspause).

Die Sozialpädagogen sind hier auf dem besten Wege, Opfer der „Professionalisierung“ des Lehrerberufs zu werden. Diese Professionalisierungsbestrebungen äußern sich eindeutig in der Weise, daß einfache Hilfstätigkeiten an die Statusniedrigeren delegiert werden sollen.

Der Sozialpädagoge wird also nicht als gleichberechtigter Fachmann — als Experte für soziale Beziehungen — gesucht und akzeptiert, sondern als pädagogischer Hilfsarbeiter.

Dies ist übrigens eine Tendenz, die sogar der Bildungsrat für erstrebenswert hält. Im Gutachten über die Einrichtung von Gesamtschulversuchen heißt es im Kapitel „Differenzierung der Lehrerrolle“, daß den Sozialpädagogen „zum Beispiel Vorkorrekturen, Unterrichtsvorbereitung, Anleitung von Schülern während der Selbstarbeit und Beaufsichtigung übertragen werden können“.¹²

Statt den Sozialpädagogen die notwendige emanzipatorische Schülerhilfe zu übertragen, gehen die Bestrebungen somit deutlich dahin, sie in untergeordnete Positionen der schulischen Hierarchie einzuordnen. Das bedeutet aber gleichzeitig, daß der Sozialpädagogik ihre bisher charakteristischen Tätigkeitsmerkmale genommen werden

- das herrschaftsfreie Verhältnis gegenüber dem Jugendlichen,
- die Praxis, Konflikte als Lernanlässe zu verstehen.

So betrachtet, ergibt sich aus unreflektiertem, konzeptionslosem und zu wenig selbstbewußtem Hineindrängen von Sozialpädagogen in die reformierte Schule eine große Gefahr für die Sozialpädagogik.

Wenn man bedenkt,

- daß einerseits die Ganztagschule eine fast totale Verschulung des Lebens der Jugendlichen bedeutet
- andererseits sozialpädagogische Arbeit in dieser Schule aber Verzicht auf die eben genannten sozialpädagogischen Prinzipien bedeuten könnte,

so wird die Befürchtung verständlich, auf die Helmut KENTLER aufmerksam gemacht hat: daß die geplante Schulreform schlimmstenfalls auch bedeuten kann, der außerschulischen Jugendbildung und der Sozialpädagogik den Garaus zu machen.

¹² Deutscher Bildungsrat, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Bonn 1969, S. 126 f.