

Die Schule als »Haus des Lernens und des Lebens«

Der Beitrag der Schulsozialarbeit zur politischen Bildung

UWE HIRSCHFELD

Prof. Dr. Uwe Hirschfeld ist Hochschullehrer an der Evangelischen Hochschule Dresden.
uwe.hirschfeld@ehs-dresden.de

Zu den Aufgaben von Fachkräften der Jugendhilfe und der Sozialen Arbeit gehört es, den lebensweltlichen Kontext der Schülerinnen und Schüler und deren politischen Gehalt in die Schule zu bringen. Armut, Arbeitslosigkeit, Beziehungsprobleme oder riskantes Verhalten äußern sich zwar immer höchst individuell, aber es ist die Aufgabe von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, diesen individuellen Problemkontext aufzubrechen und die Erscheinungen als soziale und mithin politische Probleme zu begreifen.

In der Schulsozialarbeit gibt es verschiedene Modelle der strukturellen und inhaltlichen Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Ich möchte sie hier in zwei unterschiedliche konzeptionelle Zugänge einteilen. (1)

- Den ersten Zugang überschreibe ich mit dem Stichwort der »Schulorientierung«: Schulsozialarbeit unterstützt und begleitet einzelne Schülerinnen und Schüler oder Gruppen mit dem vorrangigen Ziel, ihnen eine (produktive) Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen. Dabei kann sie sich durchaus mit Problemen des Elternhauses oder mit gruppenspezifischen problematischen Situationen in einer Lerngruppe befassen. Dies zielt aber vor allem darauf, Lernschwierigkeiten zu mindern, die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, individuelle Ressourcen zu erschließen, Netzwerke zu stärken, Konflikte zu schlichten, Disziplinarmaßnahmen zu vermeiden usw. Trägt Schulsozialarbeit so beispielsweise dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler einen Abschluss erreichen, ist dies ein großer Erfolg. »Beschulbarkeit«

meint daher, dass Schulsozialarbeit als Faktor der Integration in den Unterrichtsbetrieb agiert.

- Als Überschrift für den zweiten Zugang wähle ich den Begriff der »Bildungsorientierung«: Im Zentrum dieses Zuganges stehen nicht Schule und Unterricht, sondern die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerin und des Schülers. »Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern.« (Drilling 2001, 12)

Wirft man nun ein, wo denn der Unterschied sei, muss man auf die je verschiedenen Konsequenzen dieser unterschiedlichen Zugänge verweisen. Auf der Ebene der Methoden mag man oberflächlich keinen Unterschied erkennen; und selbstverständlich geht es den konzeptionell »schulorientiert« arbeitenden Sozialpädagogen auch um den Prozess des Erwachsenwerdens und um eine befriedigende Lebensbewältigung. →

Wo es aber einen Unterschied gibt, ist in der Frage nach der Bedeutung der Schule für diese Prozesse und Ziele.

Während es im Zugang der »Schulorientierung« völlig klar ist, dass die Integration in die Schule, dass ein erfolgreicher Schulbesuch Voraussetzung des Erwachsenwerdens und der Lebensbewältigung ist, akzeptiert der »bildungsorientierte« Zugang, dass die Aufgaben der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler durchaus im Widerspruch zur Schule stehen können.

Damit komme ich zur politischen Bildung. Was denn politische Bildung sei, wurde vielfältig definiert und diskutiert. (2) Der Streit geht dabei beispielsweise um die Frage, ob man mit einem »weiten Politikbegriff« arbeiten soll, also »das

»Eine verantwortliche Parteinahme für Klienten heißt gerade nicht, sich bedingungslos auf deren Seite zu schlagen«

Politische« in all seiner Grundsätzlichkeit und all seinen Weiterungen in den Mittelpunkt stellen soll, oder ob es besser sei, mit einem »engen Politikbegriff« zu einem (praktischen) Begreifen des institutionalisierten Politikbereichs beizutragen.

Es ist sinnvoll, nach einer Spezifik politischer Bildung zu suchen, ohne deswegen den Lebensweltbezug aufgeben zu müssen. Ein Rückblick in die Geschichte der politischen Bildung (3) offeriert einen entsprechenden Ansatz, nämlich den der (polemisch) so genannten »Konfliktdidaktik«. Mit den »Arbeiten von Giesecke (1965), Lingelbach (1967) und anderen ab Mitte der 60er Jahre entwickelte sich eine theoretisch-konzeptionelle Diskussion zur politikdidaktischen Interpretation von Konflikten. ... [Giesecke] ging von einem Verständnis von Politik aus, das Politik als »das noch nicht Entschiedene«, als etwas »Offenes, Umstrittenes« (Giesecke 1965: 21) ansah; der politische Gehalt einer sozialen Situation ergibt sich in dieser Sicht nicht in erster Linie aus dem inhaltlichen Streit- oder Verhandlungsgegenstand, sondern aus ihrer kontroversen Struktur.« (Sander 1999, 129f; Ausl. & Einf. UH)

Wenn ich eingangs den »bildungsorientierten« Zugang der Schulsozialarbeit damit charakterisiert habe, dass der zielbestimmende Stellenwert der

Persönlichkeitsentwicklung auch den Widerspruch zur Schule einschließt, lässt sich nun eine spezifische Dimension politischer Bildung in diesem Ansatz erkennen. Die Lernmöglichkeiten politischer Bildung können sich im strukturellen Konflikt zwischen den Ansprüchen der Institution Schule und den Subjektbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entfalten. Die hier vorliegende »kontroverse Struktur« ist nicht direkt mit der Vorstellung Gieseckes identisch (4), dennoch ist sie in einem engeren Sinn politisch.

In dem Moment wo die Widersprüche zwischen individueller Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlich-institutionellen Anforderungen nicht ignoriert oder schematisch nach einer

Seite hin »gelöst« werden, sind es Widersprüche, die diskursiv zu entscheiden sind. Dabei ist sowohl die Dialektik von Individuum und Gesellschaft zu lernen, als auch der historische Kompromisscharakter von gesellschaftlichen, insbesondere staatlichen Institutionen. Schon diese beiden Stichworte verweisen auf den bedeutenden politischen Gehalt dieser Konflikte, so dass ich hier zunächst nicht weiter auf den politischen Charakter dieser Bildungsarbeit eingehen will.

Stattdessen möchte ich den sozialpädagogischen Umgang mit den genannten Konflikten und Widersprüchen weiter ausführen. Soziale Arbeit bedarf und pflegt eine »verantwortliche Parteinahme« für ihre Klienten. Das heißt gerade nicht, sich bedingungslos auf deren Seite zu schlagen, sondern vielmehr die Bedürfnisse und Interessen in einem sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhang zu sehen und die Klienten bei der Erschließung von Artikulations- und Partizipationsmöglichkeiten zu unterstützen, um diese Bedürfnisse und Interessen in der politischen Diskussion eine kritische Entwicklungsfähigkeit zu eröffnen.

Entsprechend wird auch die politische Bildung in der Schulsozialarbeit nicht dahingehend agieren, die Bedürfnisse und Interessen der Schülerin oder des Schülers zu verabsolutieren, sondern

a) sich für eine bewusste Wahrnehmung und Vertretung konfliktierender Interessen und Bedürfnisse bei allen Beteiligten einsetzen,

b) eine kritische Reflexion der je eigenen Beweggründe fördern. (5)

Lassen sich im ersten Punkt vor allem demokratische Verfahren und Regularien der Auseinandersetzung, der Konfliktlösung und Kompromissbildung lernen, so entfalten sich die Potentiale politischer Bildung beim zweiten Punkt vor allem dann, wenn es gelingt, zwischen zufällig-beliebigen und strukturell-zwingenden Widersprüchen zu unterscheiden. (6) Aus diesem kritischen Bewusstsein vermögen dann durchaus neue Handlungsoptionen und Entwicklungsmöglichkeiten für den einzelnen, wie auch für die Schule abzeichnen.

In den Fokus der Schulsozialarbeit gehört dabei der lebensweltliche Kontext der Schülerinnen und Schüler und es ist die zunächst einmal von den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zu erbringende Leistung, die Politizität dieser Lebenswelten zu erkennen. Es steht also vor der politischen Bildung der Schülerinnen und Schüler die politische Bildung der Professionellen in der Schulsozialarbeit, zu lernen, wie und wo Politik ins Private schlägt. Arbeitslosigkeit, Perspektivlosigkeit, Motivationslust, Armut, Beziehungsprobleme, riskantes Verhalten, Drogenabhängigkeit usw. äußern sich zwar immer höchst individuell, aber es ist die Aufgabe von SozialarbeiterInnen, den individuellen Problemkontext aufzubrechen, die Erscheinungen als soziale und in dieser Gesellschaft mithin politische Probleme zu begreifen.

Das bedeutet keineswegs, die Individuen als »Opfer« zu stilisieren und aus der individuellen Verantwortung zu entlassen. Im Gegenteil geht es gerade darum, die individuelle Handlungsfähigkeit (und damit auch die Verantwortung) zu stärken, indem die Probleme nicht vereinzelt und sozial isoliert werden, sondern, in geeigneter Form, in das Gemeinwesen eingetragen werden.

Wenn nun die Probleme des lebensweltlichen Hintergrundes von Schülerinnen und Schülern in die Schule hineinschlagen, dann ist dies nicht ein Versagen der Elternhäuser oder gar der Schülerinnen und Schüler, sondern eine notwendige Herausforderung für die Schule, damit so umzugehen, wie dies zum Wohle der Kinder und Jugendlichen nötig ist.

Eine solche Umgangsweise stellt sich aber nicht von selbst ein. Die institutionellen Zwänge und Erfordernisse definieren entsprechenden Problemeintrag zunächst einmal als Störung. Wenn Schulsozialarbeit diese Störung nicht einfach beseitigt, sondern als Konflikt zur Bearbeitung bringt, leistet sie einen Beitrag zur politischen Bildung.

Nun zu den zu erwartenden Einwänden:

1. Bedeuten diese Ausführungen, dass sich Schulsozialarbeit in einen Dauerkonflikt mit der Schule zu begeben hat?

Nein. Beide, Schule und Schulsozialarbeit arbeiten zwar mit unterschiedlichen Ansätzen und Methoden, aber an einem gemeinsamen Ziel, das sowohl im Schulgesetz, als auch im Kinder- und Jugendhilfegesetz umschrieben ist und sich im grundgesetzlichen Bild von der »Würde des Menschen« findet, die auch für Kinder und Jugendliche gilt. Darüber müssen alle in der Schule professionell Tätigen sich verständigen – gemeinsam.

2. Sind die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter immer »die Guten«, die Lehrerinnen und Lehrer immer »die Bösen«?

Nein. Zum einen braucht professionelle pädagogische Arbeit, sei es die von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern oder die von Lehrerinnen und Lehrern, eine ausreichende Distanz um sich nicht von Beliebtheiten abhängig zu machen. Zum anderen wäre es eine Selbsttäuschung der Sozialen Arbeit in der Schule, wenn sie nicht realisieren und auch vermitteln würde, dass sie auch Teil der Schule ist.

3. Können nicht auch Lehrerinnen und Lehrer selbst die beschriebenen sozialpädagogischen Aufgaben übernehmen?

Ja, das könnten sie und das würde ich mir auch wünschen. Es ist zwar in der gegenwärtigen Situation sinnvoll, Schulsozialarbeit zu etablieren, aber das ist keine langfristige Perspektive. Sind Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Lehrerinnen und Lehrer so, dass die Schule zu einem »Haus des Lernens und Lebens« wird, hat Soziale Arbeit nichts mehr darin zu suchen. Eine »sozial-pädagogische Schule« ist allemal besser als eine künstliche Trennung zwischen Sozialarbeit und Schulpädagogik.

Anmerkungen

- (1) Es sei angemerkt, dass diese Einteilung selbstverständlich schematisch ist. In der Praxis ist die Zuordnung nicht immer so eindeutig, Überschneidungen und Widersprüche (auch in den Zielstellungen) sind nun einmal Teil sozialpädagogischen Handelns.
- (2) »Eine allgemein anerkannte Definition von politischer Bildung existiert nicht. Formal ist politische Bildung eine Sammelbezeichnung für alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von gesellschaftlichen Institutionen (...), Jugendliche und Erwachsene mit den zur Akzeptanz der politisch-gesellschaftlichen Ordnung und mit den zur Teilhabe am politischen Leben notwendigen Voraussetzungen, kognitiven und prozeduralen Kompetenzen sowie habituellen Dispositionen, auszustatten.« (Massing 1999, 185; Ausl. UH).
- (3) Dass dieser Ansatz in der gegenwärtigen Diskussion keine große Rolle mehr spielt, hat sowohl mit den Moden des »Zeitgeistes« zu tun (vor denen auch die Pädagogik nicht gefeit ist), als auch mit tatsächlichen konzeptionellen Mängeln. Eine Aktualisierung des Ansatzes, die erstens einen dialektischen Konflikt- und Widerspruchsbegriff (aus der Tradition der Praxisphilosophie) und zweitens die Überlegungen zu Lernwiderständen und Lernbehinderungen (aus der Kritischen Psychologie, vor allem von Holzkamp) aufzunehmen hätte, steht noch aus. Die hier vorgestellten Überlegungen sind daher als entsprechend provisorisch und vorläufig zu betrachten.
- (4) Sie unterscheidet sich von Giesecke, wenn man es bei der Opposition von Individuum/Gesellschaft belässt. Der Fortgang meiner Argumentation wird aber deutlich machen, dass man, es sehr wohl mit einer »kontroversen Struktur« zu tun hat, wenn man das (private) Individuum als eine spezifische Artikulationsform des Gesellschaftlichen begreift.
- (5) So wie klar ist, dass zunächst die Schülerinnen und Schüler und Schüler das »schwache Element« in diesen Konflikten stellen und sie daher der Unterstützung bedürfen, so ist aber auch wichtig, die »Vertreterinnen und Vertreter der

Institution« zu beachten und vor allem dabei zu unterstützen, diese Anmutungen der Schülerinnen und Schüler und Schüler nicht »persönlich« zu nehmen, sondern als Entwicklungsschritte (einschließlich eines »Rechts auf Fehler«) ernst zu nehmen und nicht mit disziplinarischer Macht zu unterbinden.

- (6) Hier lässt sich noch einmal ein Bezug zur »Konfliktanalyse« von Giesecke herstellen (vgl. auch Gagel 1995, 160 ff.); ob diese allerdings kategorial verstanden wird oder im Sinne einer Kritischen Politikdidaktik (Claußen 1981) kann hier offen bleiben.
- (7) Es ist mindestens genauso politisch, wenn »unterlassene Politik« das Leben der Leute bestimmt: Wo anders sollte geklärt werden, welche gesellschaftlichen Bereiche politische reguliert werden und welche nicht, wenn nicht in der Politik. ■

Literatur

- Claußen, Bernhard (1981):** Kritische Politikdidaktik. Zur pädagogischen Theorie der Politik für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit; Opladen.
- Drilling, Matthias (2001):** Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten; Bern, Stuttgart, Wien.
- Gagel, Walter (1995):** Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989; Opladen.
- Giesecke, Hermann (1965):** Didaktik politischer Bildung. Kategorien und Lernziele der politischen Didaktik; München.
- Krappmann, Lothar (2001):** Chancen zur Bildung demokratischer Handlungspotenziale in Heranwachsenden. In: Eckert, Roland et al.: Demokratie lernen und leben. Eine Initiative gegen Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt. Bd. I: Probleme – Voraussetzungen – Möglichkeiten. Gutachten und Empfehlungen. Freudenbergstiftung; Weinheim.
- Massing, Peter (1999):** Stichwort: Politische Bildung; in: Weißeno, Georg (Hg.): Lexikon der politischen Bildung; Band 1, Didaktik und Schule (hg. von Richter, Dagmar/Weißeno, Georg); Schwalbach/Ts., S. 185-188.
- Sander, Wolfgang (1999):** Stichwort: Konfliktdidaktik; in: Weißeno, Georg (Hg.): Lexikon der politischen Bildung; Band 1, Didaktik und Schule (hg. von Richter, Dagmar/Weißeno, Georg); Schwalbach/Ts., S. 129-131.