

Über die Entwicklung der Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule

Eine Vorbemerkung:

Der nachfolgende Text ist Ende der achtziger Jahre geschrieben worden (vgl. mein Buch: Theoretische und empirische Beiträge zur Kooperation von Heim und Schule. Wolpadingen 1989, S. 190 ff). Wenn ich ihn heute durchsehe, dann haben die Aussagen über die Praxis des Zusammenwirkens zwischen Jugendhilfe und Schule eben so wenig an Aktualität eingebüßt wie die Lebenssituation jungen Menschen, die eine enge Kooperation - ich würde in Bezug auf die Bereiche zumindest von Grund- Haupt- und Berufsschulen sogar an Integration denken - von sozial- und schulpädagogischen Orientierungen herausfordern.

Im Zehnten Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg. Bonn 1998) heißt es auf Seite 211:

"... Bei allen Bemühungen ist aber nicht zu übersehen, wie schwerfällig die Institutionen darin sind, die zu Beginn unseres Jahrhunderts in bewusster Trennung angelegten Gleise von Jugendhilfe und Schule zu verlassen und die Chancen der Zusammenarbeit sowohl in der theoretischen Durchdringung als auch in der Gestaltung der Praxis wirklich wahrzunehmen. Dabei ist nüchtern zu sehen, dass das Zusammenarbeitsgebot beidseitig auf Begrenzungen trifft."

Es bedürfen darum auch diese über fünfundzwanzig Jahre alten Arbeitsergebnisse kaum einer Überarbeitung. Und daran liegt nach meiner Auffassung das eigentliche Dilemma der Situation im Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. Die Vertreter von Jugendhilfe und Schule sitzen zwar - zumindest in Baden-Württemberg - immer häufiger in immer mehr Gremien einander gegenüber. An der Praxis vor Ort und die sie beeinflussenden Rahmenbedingungen hat sich nur wenig verändert. Immerhin ist heute (2006) die Einsicht unbestritten und allgemein, dass sich beide Arbeitsfelder aufeinander zu bewegen müssen, wenn jenen Mädchen und Jungen wirksam geholfen werden soll, die Hilfe brauchen. Nach meiner Erfahrung, die ich auf diesen Seiten zusammengetragen habe, sind die Angehörigen der sozialpädagogischen Berufsgruppen auch dazu bereit und in der Lage.

Im folgenden Beitrag wird die Geschichte der Beziehungen zwischen beiden Aufgabenfeldern skizziert.

Dass sich die deutschen Lehrerverbände seit einigen Jahren bereits für berufsständische und fachliche Belange sozialpädagogischer Berufsgruppen interessieren und für sie verwenden, lässt sich an den Veröffentlichungen in den jeweiligen Verbandsorganen gut nachweisen. Vor allem der Einsatz für eine Neubewertung des Erzieherberufs anlässlich der von den Erzieherinnen aus Kindergärten im Jahre 1990 getragenen Kampagne darf als deutliches Signal dafür gewertet werden, dass die Koppelung von "Erziehung" und "Wissenschaft" oder "Erziehung" und "Bildung" in den Verbandsnamen ernstlich auf alle pädagogischen Berufsgruppen zielt. Nun hat die GEW zu ihrem ersten Jugendhilfekongress eingeladen, der im Februar 1993 stattfinden soll. Wer in einem sozialpädagogischen Berufsfeld, also in einer Einrichtung der Jugendhilfe arbeitet, der erfährt tagtäglich die große Bedeutung, die der Partner "Schule" hat. In der Erziehung und Bildung von Kindern sind beide eng aufeinander angewiesen. In der Praxis sieht die Zusammenarbeit aber nicht günstig aus. Insofern können Tagungen und Kongresse, vor allem wenn sie weniger berufsständische als eher schul- und sozialpädagogische Inhalte haben, beiden Berufsgruppen helfen, endlich unbefangen aufeinander zuzugehen und miteinander zu arbeiten.

Sozialpädagogik und Schule haben einige gemeinsame Wurzeln. Das Wissen darum ging hier und da verloren. Mein Beitrag möchte diese Gemeinsamkeiten ins Bewusstsein rücken und die Entwicklung der beiderseitigen Beziehungen nachzeichnen. Die Besinnung auf unsere Vergangenheit kann das Verständnis füreinander fördern.

Arbeitsfelder der Jugendhilfe bildeten sich zu Beginn des neunzehnten Jahrhunderts heraus. Sie traten das Erbe früherer Formen der Kinderfürsorge an, denken wir nur an die Waisenhäuser aus der Zeit des Pietismus in Deutschland. Die Gründung von Rettungsanstalten für Kinder aber auch von Kindertagesstätten waren Reaktionen engagierter Persönlichkeiten auf soziale und erzieherische Notstände. Diese Not war unter anderem eine Folge der napoleonischen Kriege. Sahen sich an der Wende zum neunzehnten Jahrhundert die deutschen Staaten nicht mehr in der Lage, selbst etwas für die zunehmende Zahl elternloser und verwahrloster Kinder zu tun, so lehnte später "der liberale Rechtsstaat", - zu denken ist zum Beispiel an Preußen -, alle Eingriffe in die Erziehung der Armenkinder ab und beschränkte sich auf materielle Sorge auf einem heute kaum noch nachvollziehbar niedrigen Niveau (vgl. dazu: H. SCHERPNER 1979, S.156 ff). Es standen in erster Linie private Initiativen am Anfang der institutionalisierten Jugendhilfe. Persönlichkeiten wie AUGUST HERMANN FRANK, JOACHIM HEINRICH CAMPE, JOHANN DANIEL FALK oder JOHANN HINRICH WICHERN, die aus sozialer Verantwortung und überwiegend religiöser Motivation heraus handelten [1].

Das "Handeln", also die praktische fürsorgliche und erzieherische Hilfe stand vor jeder theoretischen Reflexion. Eines der ersten Rettungshäuser für verwahrloste Kinder wurde von FALK 1814 in Weimar gegründet: "Ich verband mich mit dem hiesigen Stadtprediger..." so berichtete er später. "Wir stifteten unter dem

Namen "Ge-sellschaft der Freunde in der Not" ohne ir-gend einige Verwaltungskosten einen unentgeltlichen Verein... wir liehen Geld aus ohne Zinsen, wir kauften den Armen Saatkorn... richteten un-ser Augen-merk bei weitem mehr auf die armen verwehrlosten Kinder, in deren Seelen die Wildnis dieser unbarmherzigen Zeit bereits Wur-zeln geschlagen hatte..." (zitiert nach G. H. NEUNOBEL 1926, S.31). Sowohl die materielle Not zu lindern, als auch durch Er-ziehung und Unter-richt die seelische Verwehrlosung aufzuheben oder zu vermei-den, und zwar mit dem Ziel, den betreffenden Kindern zu helfen, dereinst ohne fremde Hilfe leben zu können, gehörte zu den Intentionen der Gründer erster Fürsorgeeinrichtungen für Kinder.

Parallel zu dieser Entwicklung liefen die staatlichen Bemühungen, die allgemeine Schulpflicht durchzusetzen [2] . Diese Be-strebungen sind - aus heutigem Ver-ständnis - auch als sozialpädagogische Maßnahmen zu betrachten. Sie trugen dazu bei, die Kinderarbeit einzuschränken. Kinder, die in die Schule gingen, waren vor Ausbeutung und den mit der Arbeit in Fabriken verbundenen Belastungen ge-schützt. Andererseits wurden durch die Bildungsmaßnahmen Vorbedingungen für eine Verbesserung ihrer Situation geschaffen (vgl. hierzu: J. REYER 1976, S.33).

Wir haben heute (Juli 2007), ich denke hier an die Diskussion um die Einführung von Ganztagschulen, eine vergleichbare Situation. Im Grunde sollen mit derartigen Maßnahmen Erziehungs- und Bildungsdefizite Heranwachsender ausgegli-chen werden, die ganz offensichtlich und aus den unterschiedlichsten Gründen in den Familien nicht mit Erfolg bearbeitet werden können. Das heißt, dass genuin sozialpädagogische Funktionen in die Schule hineingetragen werden.

Jugendhilfe und niederes Schulwesen waren in Fürsorgeheimen oder Rettungs-häusern eng verbunden. Sie bildeten in der jeweiligen Einrichtung eine funktionale Einheit, wie sie unter anderen WICHERN in dem von ihm 1833 gegründeten "Rauhen Haus" verwirklichte: "Die Arbeit und die Schule in der Familie des Ret-tungshauses, sowie das rich-tige Zusammen-wirken dieser drei Faktoren, sind we-sentliche Bedingungen seines Gedei-hens. Diese drei, Familie, Schule und Arbeit, sollen in dem Rettungshause nicht fremd ne-beneinander stehen, sondern eine organische Einheit bilden und zwar so, dass sie einander lebendig unterstützen und fördern und zu dieser Unterstützung und Förderung gegenseitig sich durch-dringen..." (J.H. WICHERN 1964, S.129) [3] .

Diese Funktionseinheit von Erziehung und Bil-dung gab es bereits im Mit-telalter. Es sei nur an die Klosterschulen erinnert, für die, verwendet man Begriffe unserer Zeit, von einer Personalunion von Lehrern und Heimerziehern gesprochen werden kann [4] .

Einen weiteren Beleg dafür, dass das niedere Schul-wesen, in dessen Tradition un-sere Grund- und Hauptschulen stehen, mit fürsorgerischen Bestrebungen eng ver-bunden war, finden wir am Hochrhein in Beuggen. Dort hatte der Pestalozzi-Schüler und Pietist CHRISTIAN HEINRICH ZELLER 1820 im alten Malteser-

schloss eine Rettungsanstalt gegründet. In ihr bildete er Lehrer aus - in der "Lehrerschule" und unterrichtete Waisenkinder - in der "Kinderschule". Sein Enkel schrieb, dass der Großvater mit seinem Anliegen "dem Heidentum in der eigenen Heimat... steuern" wollte, indem er sich der "Ausbildung christlicher Lehrer dann aber auch gleich der Rettung und Erziehung verwahrloster Kinder" annahm (E. ZELLER o. J., S.171).

Die Volksschullehrerschaft war also, sowohl von der Ausbildung als auch von der Schulaufsicht her, die von Geistlichen ausgeübt wurde, christlichem Gedankengut verpflichtet. Im größten Teil von ihnen lebten außerdem die sozialen Ideen JOHANN HEINRICH PESTALOZZI, vermittelt durch Lehrerbildner wie C.H. ZELLER, der selbst ein Schüler PESTALOZZI war. Unter der Führung des liberalen Pädagogen und Wortführers der deutschen Volksschullehrer im neunzehnten Jahrhundert, MORITZ DIESTERWEG, erhielt dieses Gedankengut eine spezifisch sozialerzieherische Ausprägung (vgl. K. BUNGARDT 1959, S.33). Die Intentionen privater fürsorglicher Initiativen und Interessen an sozialen Fragen in Teilen der Volksschullehrerschaft in der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts waren miteinander verflochten, nicht zuletzt angesichts der Tatsache, dass in beiden Bereichen mit dem gleichen Klientel gearbeitet wurde.

Nach der gescheiterten Revolution des deutschen Bürgertums von 1848 wandelte sich dieses Bild grundlegend: die pädagogischen Ziele der Lehrer sollten sich nicht mehr beeinflussen lassen von den existentiellen Bedürfnissen derer, die sie unterrichteten. Jede individuelle Orientierung in der Schule hatte zu unterbleiben "denn durch Zuwendung übergroßer Sorgfalt, unmäßiger Zeit und Kraft an einzelne schwererziehbare Kinder leidet stets der Unterricht, die Erziehung und die Schuldisziplin der ganzen Schulklasse" (zitiert nach H. WENZEL 1974, S.380). Nicht kompensatorische Förderung des einzelnen Kindes war gefragt. Statt dessen ging es um die Einebnung individuellen Verhaltens zu Gunsten kollektiver Pflichten, die sich orientierten an militärischen Normen. WILHELM LIEBKNECHT schrieb: "Der Schulmeister dressiert, der Unteroffizier drillt ... Die Volksschule ist die Vorschule der Kaserne, die Kaserne die Fortbildungsschule der Volksschule" (zitiert nach H. WENZEL 1974, S.346).

Strikter Gehorsam und das Gebot der Unterordnung unter die natürlichen Autoritäten von Staat und Kirche galten für Kinder und Lehrer gleichermaßen. Zu erziehen war "zum Glauben an gegebene Wahrheiten, zur Liebe für gegebene Zustände" (C. PRETZEL 1921, S.9). Die Funktion der Schule bei der Erziehung zum Untertanen, der sich frühzeitig die in Militär, Verwaltung und Wirtschaft geforderten Eigenschaften bedingungslosen Gehorsams sowie von Zucht und Ordnung anzueignen hatte, blieb erhalten bis zum Ende des deutschen Kaiserreichs und lebte wieder auf mit dem Führer-Gefolgschafts-Prinzip von 1933 bis 1945 .

Der Blick der Lehrer wurde aber nicht nur von der Obrigkeit "nach oben" gerichtet: Teile der Volksschullehrerschaft strebten ebenfalls nach höheren Zielen und drängten nach einer Anhebung ihres Berufsstandes. Sie forderten für sich sowohl

eine bessere Ausbildung als auch eine höhere Bezahlung. Sie blickten auf ihr Vorbild: den verbeamteten Gymnasiallehrer, der an Universitäten ausgebildet, ein hohes Ansehen genoss. Von dieser Seite aber erhielten die Volksschullehrer keine Unterstützung. Man kann sagen, je stärker sie sich in Lehrerverbänden organisierten, um ihren Interessen Gehör zu verschaffen, umso höher wurden die Mauern zwischen den Lehrergruppen. Die deutsche Lehrerschaft war sich der Gemeinsamkeiten ihres Berufsbildes nicht bewusst und pflegte ihre Verschiedenheiten. FRIEDRICH WILHELM WANDER, ein weiterer Führer der deutschen Lehrerbewegung stellte fest, dass sich "jede Art von Schulen ... mit ihren Lehrern von allen anderen geflissentlich" abschloss und anfängliche Bemühungen, Volksschul-, Realschul- und Gymnasiallehrer in einen Verein zusammenzuführen scheiterten (zitiert nach K. BUNGARDT 1959, S.37). Stattdessen betonten sie ihre Unterschiede: Pädagogische und psychologische Fragen blieben in Ausbildung und Praxis der Gymnasiallehrer ausgeklammert [5] (Vgl. dazu auch den Beitrag "Schule ohne Pädagogik"!). Bei der Lehrerschaft an den niederen Schulen, für die dagegen die Pädagogik zentrale Berufswissenschaft war, wuchs sich der Ausschluss von der wissenschaftlichen Ausbildung für ein Jahrhundert zum "gesellschaftlichen Trauma" aus (ebd.).

Die Verbindung beider pädagogischer Felder hatte sich auch in dem Maße gelöst, in dem Schule und Lehrerbildung im neunzehnten und zwanzigsten Jahrhundert sich mehr und mehr von den Kirchen emanzipierte [6] . Die Schule wurde zur Staatsanstalt und die Fürsorge und die Ausbildung von Pädagogen für Kindergärten, Tagesstätten und Heimen blieb den Religionsgemeinschaften überlassen.

Gegen Ende des neunzehnten Jahrhunderts kam Leben in die höheren Schulen. Einige engagierte Gymnasiallehrer kritisierten vor allem die Lehrinhalte und Unterrichtsformen im wilhelminischen Deutschland. Angeregt von der Kulturkritik FRIEDRICH NIETZSCHEs und den Gedanken der mit ihm geistig verbundenen Lebensphilosophen [7] , wuchs die Kritik am Bildungssystem. "Unsere Erziehung ist" - schrieb der Gymnasiallehrer und spätere Professor für orientalische Sprachen in Göttingen PAUL DE LAGARDE (1885, S.406) - "die volle Barbarei unserer Museen, nur mit der Verschärfung, dass gebildete Menschen dem gebildeten Vieh überlassen können, alles in den Museen aufgespeicherte Futter Halm für Halm abzuweiden und selbst, was sie genießen wollen, wählen dürfen, während unsere Jugend, von Krippe zu Krippe getrieben, um acht Uhr Religion, um neun Sophokles, um zehn Cicero, um elf Shakespeare, um zwölf den alten Fritz niederwürgt."

In Deutschland nahm, wie dieses Textbeispiel zeigt, die allgemeine Kulturkritik [8] eine pädagogische Wendung (W. FLITNER 1961, S.13) und mündete in die Jugendbewegung, aus der die Vertreter der Reformpädagogik herauswuchsen. "Die Jugend verließ das Haus und den Ort ihres Lebens nicht, weil sie, sondern weil die sie entartet waren, weil sie keine Kraft hatten, die tiefen Seelenkräfte der Jugend zu binden und zu echtem verantwortlichem Reifen hinzuordnen", so beschreibt GUSTAV SIEVERTH 1964 den Aufbruch eines Teils der großstädtischen

bürgerlichen Jugend um die Jahrhundertwende. Dieses Programm war u. a. gekennzeichnet durch die Hinwendung zu Kindheit und Jugend als eigenständigen, den Erwachsenen gleichwertig zuzuordnenden Lebensformen, sowie durch den Versuch, die Einheit von Erziehung und Bildung, von Leben und Schule herzustellen. Die Bewegung wurde gestützt und getragen von Pädagogen, die die neuen Ideen nicht nur proklamierten, sondern sie in einer dem herkömmlichen Schulwesen alternativ gegenüberstehenden Praxis auch erprobten und - vor allem nach dem Ersten Weltkrieg - wissenschaftlich weiterentwickelten. Zu denen, die mit ihrem Wirken zugleich die Position der Pädagogik als Wissenschaft von den Lehrstühlen deutscher Universitäten aus festigten, gehörten unter anderen FRIEDRICH WILHELM FOERSTER, THEODOR LITT und HERMANN NOHL.

Die institutionelle Trennung von Schule und Jugendhilfe aber war seit Jahrzehnten immer weiter vertieft worden. Nicht zuletzt hatten dazu die vehementen Emanzipationsbestrebungen der deutschen Volksschullehrerschaft weg von der kirchlichen Schulaufsicht hin zur Staatsschule und zum Beamtenstatus beigetragen. In der gleichen historischen Periode bildeten sich die Religionsgemeinschaften und die aus ihnen herausgewachsenen Hilfswerke zu Trägern von Jugendhilfeeinrichtungen aus. Schon 1848 schlossen sich auf Initiative WICHERNs evangelische Hilfsvereine zum "Centralausschuss der Inneren Mission der Deutschen Evangelischen Kirche" zusammen. 1897 gründete der Prälat LORENZ WERTHMANN den Caritasverband für das katholische Deutschland, der die verschiedenen Einrichtungen freier katholischer Liebenstätigkeit zusammenführen sollte. Andere sozial engagierte Personen und Vereinigungen waren der "Deutsche paritätische Wohlfahrtsverband" (1920/1930) und die Arbeiterwohlfahrt (1919) als Dachverband zahlreicher regionaler Initiativen. Diese privaten Verbände schufen eigene Ausbildungsstätten aus denen die neuen sozialpädagogischen Berufsgruppen herauswuchsen.

Der Staat nahm sich gegen Ende des neunzehnten Jahrhunderts der Jugendfürsorge an. Als Beispiele hierfür können, als Reaktionen auf die zunehmende Jugendkriminalität [9], das Fürsorgeerziehungsgesetz in Preußen von 1900 sowie der Jugendpflegeerlass des preußischen Kulturministers von 1911 genannt werden.

Nach dem Ersten Weltkrieg gehörte zu dem Versuch, ein Staatswesen auf demokratischer Grundlage zu errichten, auch das Bestreben, Schulwesen und Jugendwohlfahrt neu zu gestalten. Allein die Hinweise darauf, dass das Schulwesen in erster Linie eine Angelegenheit des Staates blieb, festgeschrieben in der Weimarer Verfassung und im Schulgesetz, und die Jugendwohlfahrt in erster Linie bei den privaten Verbänden verblieb, gemäß dem Prinzip der Subsidiarität im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, mögen genügen, um zu zeigen, dass sich die Trennung von Schule und Jugendhilfe weiter vertiefen musste. Dieser Trennungsprozess lässt sich charakterisieren als eine Entwicklung, in der sich Schule und Einrichtungen der Jugendhilfe nicht als einander ergänzende pädagogische Arbeitsfelder sehen lernten, die gleichwertig und gemeinsam das Recht des Kindes auf Erziehung zu verwirklichen suchen. Statt dessen werden, und diese

Feststellung gilt bis in die Gegenwart hinein, den Jugendhilfeinstitutionen von der Schule die Problemschüler und Schulversager zugeschoben und die Auseinandersetzung mit sozialpädagogischen Problemstellungen wie die Aufnahme entsprechender Handlungsstrategien in den Unterricht oder Schulbetrieb hinein, vermieden (vgl. dazu G. IBEN 1976, S.21). "Die Beziehung zwischen Schule und Sozialpädagogik reduzierte sich ... auf ein Lieferant – Abnehmer - Verhältnis, das auch durch den niedrigeren Status des Sozialpädagogen und Sozialarbeiters unterstrichen wurde" (a .a. O. S.20).

Die Bemühungen, Sozial- und Schulpädagogik zusammenzuführen, trieben in der Weimarer Republik beharrlich die Reformpädagogen voran. Die Leistungen von RUDOLF STEINER, HERMANN LIETZ, EDITH und PAUL GEHEEB oder KURT HAHN ragen wie Inseln aus dem Meer einer sterilen und reglementierten Staatsschule.

Nach dem Zweiten Weltkrieg bemühten sich die privaten Träger auf der einen und der Staat auf der anderen Seite, im Fürsorgewesen und im Bildungssektor die alten Verhältnisse wiederherzustellen. Für die Jugendhilfe steht für diese Absichten das im Jahre 1953 erneuerte Jugendwohlfahrtsgesetz aus dem Jahre 1922, in dem die institutionelle Eigenständigkeit der Jugendhilfe unter der Beachtung des Subsidiaritätsprinzips bekräftigt wurde. Im Schulwesen wurden nach und nach die Reste konfessioneller Orientierungen staatlicher Schulen und Lehrerbildungsstätten aufgegeben. Sonst änderte sich zunächst nichts.

Änderungen deuteten sich an, als die Volksschullehrer in den sechziger Jahren unseres Jahrhunderts endlich das Ziel einer akademischen Ausbildung erreichten. Doch führte die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung nicht zu der bereits 1924 von NOHL geforderten "sozialpädagogischen Einstellung und Erkenntnis", die an Universitäten vermittelt werden sollte (vgl. H. LUDWIG 1987, S.506). In Annäherung an die Gymnasiallehrerschaft kam es vielmehr zu einer Betonung der fachwissenschaftlichen Disziplinen zu Lasten von erzieherischen Kenntnissen und Handlungsfähigkeiten. Gleichzeitig entfernten sich berufliches Ansehen, Einkommen und Arbeitszeiten von Lehrern aller Schularten immer weiter von denen der Sozialpädagogen, deren Ausbildungsgänge, Arbeitsfelder und Einkommensverhältnisse sich in der gleichen Periode erweiterten, ausdifferenzierten, aber auch hierarchisierten. In dieser Einkommenshierarchie stehen die Erzieher in Heimen, Kindergärten und Horten auf der untersten Stufe und die an Fachhochschulen, Berufsakademien, Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten ausgebildeten Sozial- oder Diplompädagogen in unterschiedlichen Abständen, die sich an der ausgeübten Tätigkeit orientieren, darüber.

Sowohl von der historischen Entwicklung als auch vom aktuellen (2007) beruflichen Status her muss davon ausgegangen werden, dass sich Sozialpädagogen beziehungsweise Heimerzieher, Lehrern gegenüber als benachteiligt oder gar minderwertig fühlen, etwa so ähnlich, wie sich Grund- und Hauptschullehrer ihren Kollegen im Gymnasium gegenüber vorkommen mögen.

Seit Jahrzehnten zielen die Bemühungen der Jugendhilfe auf eine enge Zusammenarbeit mit der Schule. Von sozialpädagogischer Seite aus wurde immer wieder der Versuch unternommen, mit der Schule ins Gespräch zu kommen. Fachkräfte in Heimen sind zum Beispiel in besonderer Weise an einer guten Zusammenarbeit interessiert, denn Heimkinder besuchen die öffentlichen Schulen oder die privaten Schulen am Heim. Hier einige Äußerungen von Heimpädagogen:

"Es geht uns Heimerziehern um Gleichsinnigkeit und Gleichstimmigkeit in echter Partnerschaft und Lebensbeistand zum Wohle der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen" erklärte Direktor GUSTAV LESEMANN in der Einleitung zu dem von ihm gehaltenen Hauptreferat "Heim und Schule", das er auf der Beiratssitzung des AFET im Mai 1961 in Heidelberg hielt. Die Beiratssitzung war dem gleichen Thema gewidmet und dokumentierte damit zugleich die große Bedeutung, die der Beirat der Zusammenarbeit beider Institutionen beimaß (Mitglieder-Rundbrief des Allgemeinen Fürsorgeerziehungstages e. V. Hannover 1961, Nr. 5/6, S.33 ff). Auch die Fachtagung des AFET von 1970 in Ulm war dem Thema "Heim und Schule - sozialpädagogische Aufgaben" gewidmet. Die veröffentlichten Papiere aber erlauben es nicht, davon zu sprechen, dass es bis zu diesem Zeitpunkt einen Nachweis für eine erreichte "echte Partnerschaft" zwischen Schule und Heim oder Kultusbehörden und Jugendhilfeinstitutionen gab.

Der Evangelische Erziehungsverband e. V. (EREV), ein Fachverband von Heimen in der Trägerschaft der Diakonischen Werke, unterstrich das Interesse an einer "bestmöglichen Zusammenarbeit zwischen Heim und Schule" 1966 in entsprechenden Empfehlungen, die auf Arbeitstagen 1970/71 in Wildbad und 1982 in der Evangelischen Tagungsstätte in Löwenstein gemeinsam mit Lehrern diskutiert und verabschiedet wurden.

Die zentrale Veranstaltung der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) von 1984, der 7. Deutsche Jugendhilfetag in Bremen, stand unter dem Motto "Grundprobleme der jungen Generation - Jugendhilfe und Schule suchen gemeinsam nach Antworten." Auf dieser Tagung sollten "die beiden wichtigsten Erziehungs- und Bildungsträger" zusammengeführt werden (D. UNGER 1984; S.3). Eingeladen waren zum Jugendhilfetag Lehrer, die Schulaufsichtsbehörde und Vertreter der Schulträger. Die Schule aber, der Partner der Jugendhilfe im Erziehungsbereich, war so deutlich unterrepräsentiert, dass die Veranstaltung ihr Anliegen, etwas Auflockerung in die von der Schule beziehungsweise der Kultusbürokratie errichteten "Front der Gleichgültigkeit und Ablehnung" zu bringen, verfehlte (vgl. dazu: QUENSTEDT 1984; MÖRSCHNER 1984). Doch nicht allein auf Arbeits- oder Verbandstagen wurde die Notwendigkeit der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule betont. Veröffentlichungen in Jugendhilfezeitschriften weisen auf die Unverzichtbarkeit kooperativen Arbeitens mit den Lehrern [10]. "Zum Aufbau der Grundorientierung unserer Kinder gehört das Erleben der Übereinstimmung ihrer Hauptbezugspersonen, den Erziehern und Lehrern", meint der Heimpädagoge WILHELM STEINBRECHER (1981, S.5). Und ERICH KIEHN (1985, S.180) schreibt zur Forderung nach Kooperation zwischen Lehrern an Heimschulen und Heimerziehern: Dieser "Anspruch leitet sich aus dem Auftrag ab, den ein Heim der

Jugendhilfe gegenüber dem Staat, der Gesellschaft, den Eltern, den Jugendämtern und den Schülern übernommen hat. Man kann diesen Anspruch auch aus dem Grundrecht auf Bildung ableiten, das zu einer umfassenden Förderung eines jeden Kindes entsprechend seiner individuellen Fähigkeiten verpflichtet".

Doch scheinen derartige Forderungen - soweit sie sich auf die Zusammenarbeit von Heim- und Schulpädagogen beziehen - einseitig von der Jugendhilfe vertreten zu werden. Die Initiative zur Zusammenarbeit ergriffen im Regelfalle Vertreter aus sozialpädagogischen Einrichtungen. Hierbei erfuhren sie, dass Lehrerinnen und Lehrer, sobald sie über den Sinn und Zweck des Zusammenwirkens informiert waren, aktiv mitwirkten. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer zu wenig über Kooperation wissen. nicht in entsprechende Verhaltensweisen eingeübt sind und kooperatives Engagement von Kultusbehörden zwar erwünscht ist, nicht aber gefördert wird. Das wird gleichsam als Privatsache der Lehrerinnen und Lehrer betrachtet, da diese für den für Kooperation notwendigen zusätzlichen Zeitaufwand nicht durch eine angemessene Deputatsanrechnung "vergütet" bekommen [11]

Weil die Schulbehörden darum wissen fehlen uch eindeutige Aussagen von seiten der obersten Schulbehörden oder Bildungspolitikern, die geeignet sind, die Lehrer in gleicher Weise zur Kooperation aufzufordern, wie das die Vertreter der Jugendhilfe auf allen Ebenen und in allen Arbeitsfeldern gegenüber den Erziehern tun. Ein Anfang ist erkennbar in dem "Positionspapier der Kultusministerkonferenz" über die "Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe" vom 01.09.1981 (K.u.U. BW 1981, S.1159). Es lässt sich aus der "einstimmigen Empfehlung des Schulausschusses" zwar nicht folgern, dass auf dieser Ebene die Probleme der Zusammenarbeit von Heimen und öffentlichen oder privaten Schulen bewusst sind, dennoch weist es die Kultusbehörden der Länder auf weiterhin zu fördernde Kooperation (Kindergarten und Grundschule) und - vor allem - auf die Verbesserung der Information von Lehrern (Lehrerbildung) hin. Wenn aber Ministerien oder andere Schulaufsichtsbehörden nicht mit gutem Beispiel vorangehen, dann kann in den Schulen nicht viel Bereitschaft zur Zusammenarbeit erwartet werden.

Kultusbehördliche Äußerungen und Studieninhalte zu diesem Thema sind, neben dem Berufsverständnis von Lehrern aller Schularten, eine weitere hochbedeutsame Rahmenbedingung, die das Zusammenwirken von Jugendhilfeeinrichtungen und Schulen in der Praxis bestimmen.

Besser als die Verbindung zwischen den stationären Einrichtungen der Jugendhilfe und den Schulen ist die zwischen den Kindergärten und der Grundschuleingangsstufe. Auslöser und zentrales Motiv der Kooperation zwischen Kindergarten und Schule war die mit Beginn der siebziger Jahre einsetzende Diskussion um die optimalste Förderung der Schulanfänger [12] .

Im Übergangsbereich zwischen Kindergarten und Schule hat sich seither viel bewegt. Abhängig von der Bedeutung, die dem Übergang in den verschiedenen Bun-

desländern zugemessen wird, und den entsprechend unterschiedlichen Rahmenbedingungen sieht der Alltag der Zusammenarbeit nicht gleich aus (vgl. auch: N. HUPPERTZ, /J. RUMPF, 1983). Formen, Inhalte, und Auswirkungen der Zusammenarbeit sind abhängig vom jeweiligen Engagement des Kollegiums einer Grundschule und der entsprechenden Bereitschaft der Mitarbeit in Kindergärten und Kindertagesstätten. Über die pädagogische Notwendigkeit aber kann es keinen Zweifel geben [13] .

Ein besonders defizitäres Feld der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule finden wir in Bezug auf die allgemeinen sozialen Dienste der Jugendämter und freien Träger. Hier haben erst in jüngster Zeit beide Seiten begonnen, sich aufeinander zu bewegen. Die wachsende Not von Kindern, die Zunahme von Sucht, Gewalt und Kriminalität beginnt, die langjährige Sprachlosigkeit zwischen Lehrer und Sozialarbeiter, die nur aus aktuellem Anlass hier und da unterbrochen wurde, aufzulösen.

In den letzten Jahren hat sich die Lebenswelt unserer Kinder und Jugendlichen erheblich gewandelt. Nicht zuletzt die mit diesem Wandel einhergehenden Benachteiligungen in der Entwicklung von immer mehr Minderjährigen veranlassen die Schulen und Kultusbehörden, über geeignete Hilfen für Schüler und Lehrer nachzudenken. Die klassische Form außerschulischer Betreuung in Kinderhorten war allein schon darum unzureichend, weil es zu wenig Hortplätze gab. Vor allem in Schulen in städtischen Ballungsräumen musste nach neuen Hilfsmöglichkeiten gesucht werden. Es wurden zum Beispiel Hausaufgabenhilfen in den Räumen der Schule angeboten, die von Müttern organisiert und durchgeführt wurden [14] . Längst aber reichen derartige Provisorien nicht mehr aus. Die Bemühungen von Seiten der Schule, professionelle Hilfen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern zur Seite zu stellen, führte zu Jugendhilfeaktivitäten in der Schule. Die Begriffe "Schulsozialarbeit" oder "sozialpädagogische Betreuungszeiten in der Schule" deuten auf diese Entwicklung. Zu denken ist unter anderem an die Sozialpädagogen in den Gesamtschulen Hamburgs oder Bremens, an die außerunterrichtlichen Bereiche in den Berliner Mittelstufenzentren oder an den Versuch in Baden-Württemberg, Sonderschullehrer aus den Schulen für Erziehungshilfe als beratende Fachkräfte in die Grund- und Hauptschulen zu schicken. Gelegentlich begründen die Eltern und Lehrer einer Schule selbst eine Jugendhilfeeinrichtung [15]

Und erneut ist an den ständig lauter werdenden Ruf nach einer Ganztagesbetreuung für Kinder zu denken. Auf dieser Homepage wird aber auch auf Schulen aufmerksam gemacht, die neue Wege beschritten haben und deren Konzeptionen und Praktiken Anregungen für mögliche Veränderungen geben können.

Mit der Einrichtung entsprechender Jugendhilfeinstanzen in oder bei Schulen ist aber das Problem ihrer gegenseitigen Beziehungen nicht gelöst. Ihre gemeinsame

Aufgabe, die Erziehung und Bildung der Schülerinnen und Schüler, ist unteilbar und lässt sich nur in enger Kooperation, in der die unterschiedlichen Akzente sorgsam aufeinander abgestimmt werden, verwirklichen. Dem Zusammenwirken stehen aber nach wie vor die historisch gewachsenen Unterschiede im Wege, die sich mit den Hinweisen auf unterschiedliche Ausbildung und Bezahlung, sowie dem nicht zuletzt daraus fließenden unterschiedlichen Ansehen und beruflichen Selbstverständnis andeuten ließen [16]. Fehlende Kooperation zwischen Sozialpädagogen und Lehrern aber wirkt sich dysfunktional aus. Die Erfahrungen aus der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule zeigen, dass es engagierte Pädagogen in beiden Institutionen gibt. Es kommt darauf an, diese Fähigkeiten und Interessen durch geeignete Maßnahmen zu fördern. Hierzu sind alle gemeinsamen Begegnungen zu zählen, bei denen beide Berufsgruppen einander näher kommen. Überregionale und regionale Fachtagungen, Fortbildungsveranstaltungen und öffentlichkeitswirksame Aktionen sozialpädagogischer Fachkräfte und Lehrerinnen und Lehrer oder gemeinsame Tagungen der jeweiligen Berufs- und Fachverbände sind Schritte auf diesem Wege.

Und innerhalb einer Schule, in der Sozial- und Schulpädagogen gemeinsam wirken, sind Arbeitsformen einzuführen, die für eine gute fachliche Übereinstimmung und ebenso gute zwischenmenschliche Beziehungen sorgen.

Anmerkungen

[1] Vgl. zur Geschichte dieser Bewegungen u.a. H: SCHERPNER 1979; LAND-WEHR/BARON 1983.

[2] Im Deutschen Reich war die allgemeine Schulpflicht, obwohl in einigen deutschen Staaten bereits seit dem achtzehnten Jahrhundert Gesetz (in Preußen z.B. seit 1763), erst 1880 überall durchgesetzt..

[3] Über die Praxis eines derartigen Zusammenwirkens vgl. z.B. das "Festbüchlein des Rauhen Hauses in Horn" von J. H. WICHERN, Hamburg 1845.

[4] Vgl. dazu: J. REYER 1976, S.35. Besonders eindrucksvoll dokumentiert die Einheit von Erziehung und Bildung bis zum Beginn der Neuzeit die Schulgeschichte von H. SCHIFFLER und R. WINKELER (1985).

[5] Vgl. hierzu die Ausführungen von FLITNER 1961, S.16. Im Gegensatz hierzu stehen die Beschlüsse der Schulkonferenz in Preußen von 1890, in denen Gymnasiallehrern u. a. angewiesen werden, "auf die Eigenart von Schülern "liebevoll" einzugehen und über eine "vorbildliche Haltung des zum Erzieher ausgebildeten Lehrers" auf "die sittliche Bildung ihrer Zöglinge einzuwirken" (vgl. GIESE 1961, S.202).

[6] Zur Geschichte der Beziehungen zwischen Kirche und Schule vgl.: J. RUMPF: Die Entwicklung der Beziehungen zwischen GEW und Kirche. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit. PH Freiburg 1968

[7] Vgl. hierzu die Ausführungen von BOCHENSKI 1974, S.62, der zu den deutschen Vertretern der Lebensphilosophie DILTHEY (1813-1911) und SIMMEL (1858-1918) rechnet.

[8] Zum kulturkritischen Hintergrund der Deutschen Reformpädagogik vgl. FLITNER 1961, S.11 ff.

[9] Zwischen 1882 und 1896 stieg die allgemeine Kriminalität um 39%, die der Jugendlichen um 44% und die Zahl der vorbestraften Jugendlichen nahm um 79% zu (LANDWER/BARON 1983, S.63).

[10] Vgl. hierzu die Literaturübersicht in der Zeitschrift "Unsere Jugend" Nr. 3/1984, in der für die Zeit von 1949 bis 1983 48 Beiträge zum Thema Jugendhilfe und Schule verzeichnet sind.

[11] Vgl. hierzu u.a.: J. MER-CHEL 1984 und 1985; R.Meyer 1988; J. RUMPF 1989. Über die soziale Kompetenz von Lehren z.B.: B. OTTO 1978

[12] Es ist besonders zu verweisen auf den "Strukturplan für das Bildungswesen" vorgelegt von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates 1970 und auf den Vorschulkongress 1970, veranstaltet vom Arbeitskreis Vorschule des Deutschen Jugendschriftenwerkes und der GEW in Hannover.: Kooperation zwischen Kindergarten und Schule. München 1983

[13] Vgl. hier u.a. entspr. Veröffentlichungen des AKR Grundschule e. V.: Beiträge zur Reform der Grundschule Nr. 51/1988 und Nr. 73/1988

[14] In Landwasser, einem Neubaugebiet der Stadt mit Hochhaussiedlungen, gründeten 1972 Bürgerinitiativen drei "Schularbeitskreise", die noch heute bestehen.

[15] In der süddeutschen Kreisstadt Waldshut hat der Rektor einer Förderschule gemeinsam mit Eltern und Kollegium einen Schülerhort gegründet. Die Kolleginnen und Kollegen an dieser Schule wollten sich nicht mehr länger damit abfinden, dass ihre Schulkinder, nachmittags ohne angemessene Hilfe, keinen Schritt weiterkamen.

[16] Vgl. hierzu die Ausführungen im Achten Jugendbericht der Bundesregierung vom 6. März 1990; bes. S. 123.

Literaturangaben

Bochenski, Joseph: Europäische Philosophie der Gegenwart. Bern 1947

Bungardt, Karl: Die Odyssee der Lehrerschaft. Sozialgeschichte eines Standes. Frankfurt 1959

- Flitner, Wilhelm: Zur Einführung. In: Ders./Kudritzki, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Bd. 1. Düsseldorf 1961, S. 9 - 36
- Giese, Gerhardt: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen 1961
- Iben, Gerd: Das Verhältnis von Schule und Sozialpädagogik. Eine historische Betrachtung. In: Tillmann, K.J. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle. München 1976, S. 16 - 26
- Kiehn, Erich: Die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Erziehern in einem Heim der Jugendhilfe als Voraussetzung für eine erfolgreiche schulische Bildung. In: Jugendwohl 66/1985, S. 180 - 185
- Landwehr, Rolf/Baron, Rüdiger (Hrsg.): Geschichte der Sozialarbeit. Hauptlinien ihrer Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert
- de Lagarde, Paul: Über die Klage, dass der deutschen Jugend der Idealismus fehle (1885) In: Flitner, W./Kudritzki, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Bd. 1. Düsseldorf 1961, S. 49 - 52
- Ludwig, Harald: Sozialpädagogik und Schule bei Hermann Nohl. In: Unsere Jugend 39/1987, S. 503 - 513
- Merchel, Joachim: Kooperation mit der Schule. Handlungsfeld für die Heimerziehung. In: Internationale Gesellschaft für Heimerziehung (IGfH): Materialien zur Heimerziehung. Heft 5 - 6/1984, S. 76 - 78
- Merchel, Joachim: Ansatzpunkte für eine Kooperation von Heimerziehung und Schule. In: Sozialpädagogik 27/1985, S. 9 - 15
- Meyer, Rolf: Kooperation von Heim und Heimschule. Diss. Univ. Mainz 1988
- Mörschner Marika: Wie politisch darf (muss) Jugendhilfe sein? 3. Teil. In: Unsere Jugend 36/1984, S. 252 - 254
- Neunobel, Georg Heinrich: Die evangelischen Erziehungsvereine (E.E.V.). Werden und Probleme. Diss. Tübingen 1926
- Otto, Britta: Der Lehrer als Kollege. Weinheim 1978
- Pretzel, Carl/Louis; Albert: Geschichte des Deutschen Lehrervereins in den ersten fünfzig Jahren seines Bestehens. Leipzig 1921
- Quenstedt, Fritz: Wie politisch darf (muss) Jugendhilfe sein? In: Unsere Jugend 36/1984, S. 254 - 256

Reyer, Jürgen: Die Barrieren zwischen Schulen und sozialpädagogischen Institutionen. In: Tillmann, K.J. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Schule. München 1976, S. 27 - 43

Rumpf, Joachim: Die GEW und ihr Verhältnis zur Kirche. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit. PH Freiburg 1968

Rumpf, Joachim: Theoretische und empirische Beiträge zur Kooperation von Heim und Schule. Dachsberg 1989

Scherpner, Hans: Geschichte der Jugendfürsorge. Bearbeitet von Hanna Scherpner. Göttingen 1979

Schiffler, Horst / Winkeler, Rolf: Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern. Stuttgart 1985

Siewerth, Gustav: Wagnis und Bewahrung. Zur metaphysischen Begründung des erzieherischen Auftrags. Einsiedeln 1964

Steinbrecher, Wilhelm: Das Erlebnis der Grenze als Orientierungshilfe. Gedanken zum Alltag in der Schule für Erziehungshilfe. Fortbildungsbrief 22/1981

Unger, Dietrich: Eröffnungsbeitrag zum Jugendhilfetag 1984. In: Forum Jugendhilfe, Heft 2/1984, S. 3 - 5

Wenzel, Hermann: Fürsorgeheime in pädagogischer Kritik. Weinheim 1974.

Wichern, Johann Hinrich: Die öffentliche Begründung des Rauhen Hauses (1833). In: Klink, J.G. (Hrsg.): Johann Hinrich Wichern. Schriften zur Sozialpädagogik. Bad Heilbrunn 1964, S. 5 - 28

Zeller, Eugen: Aus sieben Jahrhunderten der Geschichte Beuggens 1246 - 1920. Wernigerode o. J.

© Dr. Joachim Rumpf
79733 Görwihl