LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

# Lebensweltorientiertes" service learning" als Bildungs-und Sozialarbeit?

Sandermann, Philipp

*Published in:*
Beiträge zur Demokratiepädagogik - Eine Schriftenreihe des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben

*Publication date:*
2006

*Document Version*
Verlags-PDF (auch: Version of Record)

Link to publication

*Citation for pulished version (APA):*
Sandermann, P. (2006). Lebensweltorientiertes" service learning" als Bildungs-und Sozialarbeit? Möglichkeiten und Grenzen einer kooperativen Praxis zwischen Schule und Jugendhilfe im Gemeinwesen. *Beiträge zur Demokratiepädagogik - Eine Schriftenreihe des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben*, *3*(4), 1-15.

**General rights**
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

**Take down policy**
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 12. Okt.. 2024

Beiträge zur Demokratiepädagogik
Eine Schriftenreihe des BLK-Programms
„Demokratie lernen & leben"

Herausgegeben von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser

# Lebensweltorientiertes „service learning" als Bildungs- und Sozialarbeit?

## Möglichkeiten und Grenzen einer kooperativen Praxis zwischen Schule und Jugendhilfe im Gemeinwesen

Philipp Sandermann

Berlin, April 2006

BLK-PROGRAMM
Demokratie lernen & leben

Freie Universität Berlin

gefördert von:
Bundesministerium für Bildung und Forschung

BLK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

# Lebensweltorientiertes „service learning“ als Bildungs- und Sozialarbeit? Möglichkeiten und Grenzen einer kooperativen Praxis zwischen Schule und Jugendhilfe im Gemeinwesen

*Philipp Sandermann*

## Einleitung

„Service learning“ hat sich inzwischen sowohl in der schulpädagogischen Fachdebatte als auch in schulischen Praxismodellen als innovative Form eines am Gemeinwesen orientierten Unterrichts durchgesetzt (vgl. Sliwka, Petry & Kalb 2004; vgl. auch Sliwka in der vorliegenden Reihe).

Zielsetzung

Im folgenden Beitrag sollen theoretische Überlegungen zu einem lebensweltorientierten „service learning“ vorgestellt werden, die insbesondere auch Perspektiven aus der sozialpädagogischen Fachdebatte der letzten Jahre mit einbeziehen. Oberstes Ziel dabei ist es, eine Orientierung an der lebensweltlichen Perspektive des Kindes bzw. Jugendlichen ins Zentrum der pädagogischen Kooperation von Schule und Jugendhilfe zu rücken.

Vorgehensweise

Der Beitrag wird zunächst einen kurzen Einblick in das heterogene und aus schulischer Perspektive oft undurchsichtige Feld der Jugendhilfe geben. Dabei soll deutlich werden, welche Möglichkeiten sich Schulen bieten, mit der Jugendhilfe zu kooperieren. Im Anschluss daran soll auf den Stand der kooperativen Praxis in Deutschland eingegangen werden. Es wird dabei kritisch gefragt, ob die bisher gängigen Kooperationsmodelle sich an der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen orientieren.

Für eine Kooperation bedarf es konkreter Arbeitsformen, welche die Zusammenarbeit auf allen relevanten Ebenen strukturell, institutionell und personell absichern. Die Art und das Ziel der Kooperation sollten sich dabei an den Interessen der Kinder und Jugendlichen ausrichten. Hierin liegt – wie zu zeigen sein wird – die gemeinsame Ansatzmöglichkeit einer gleichberechtigten Kooperation von Schule und Jugendhilfe.

Ein „service learning“, das über die klassische Form eines schulischen Lernens in sozialen Zusammenhängen hinausgeht, bietet einen von vielen möglichen Ansatzpunkten für ein fachliches Vorgehen, in dessen Mittelpunkt die lebensweltliche Perspektive der Kinder und Jugendlichen eines Gemeinwesens steht. So sollen zum Schluss des Beitrags Prinzipien eines lebensweltorientierten „service learning“ beschrieben werden, die aus sozialpädagogischer Sicht für eine von Schule wie Jugendhilfe getragene Kooperation unverzichtbar sind.

## 1. Das Handlungsfeld der Jugendhilfe – ein unübersichtliches Terrain

Im Folgenden soll zunächst ein kurzer Einblick in die fachspezifische Logik der Jugendhilfe gegeben werden. Dabei soll insbesondere auf Unterschiede gegenüber dem schulischen Bereich hingewiesen werden, um Lehrkräften und schulpädagogisch Tätigen einen Eindruck von den strukturellen und fachlichen Möglichkeiten und Grenzen einer Zusammenarbeit mit Jugendhilfeeinrichtungen zu vermitteln.

Sammelbegriff: Soziale Arbeit

Stärker als der Begriff Schule ist der Begriff Soziale Arbeit als ein theoretischer Sammelbegriff zu sehen. Er steht gleichermaßen für eine theoretische Idee wie für ein historisch aus der Praxis heraus entstandenes Handlungsfeld, das sich im Laufe der letzten knapp 150 Jahre theoretisch wie praktisch kontinuierlich ausdifferenziert und professionalisiert hat. Als bundeseinheitliche Grundlage für einen Kern dieses Handlungsfeldes – die Jugendhilfe – dient seit 1990/91 das achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII) bzw. Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG).

Klassisch gilt als Arbeitsfeld der Jugendhilfe der Bereich außerhalb der Familie und der Schule. Unterstützende und ergänzende Alltags-, Erziehungs- und Bildungsarrangements für Kinder, Jugendliche und deren Familien sind ihr primärer Arbeitsauftrag. Gerade für die Kooperation mit Schulen bedeutet dies indessen nicht, dass diese für die Jugendhilfe nicht interessant ist; Schule ist als zentrale Bewältigungsaufgabe von Kindern und Jugendlichen von je her ein wichtiges Thema des sozialpädagogischen Denkens und Handelns.

Individuell ausgerichtete Angebotspalette

Das heutige Handlungsfeld der Jugendhilfe ist fachlich höchst ausdifferenziert. Es ist vielfältig und heterogen und erscheint auch auf der kommunalen Ebene oft als undurchsichtig. Dies liegt einerseits an der im Idealfall sehr individuellen und an den sozialräumlichen Gegebenheiten orientierten Angebotspalette des jeweiligen kommunalen Jugendhilfesektors. Ziel der Jugendhilfe ist es ja gerade, sich mit ihren Angeboten und Leistungen lebensweltorientiert an der Perspektive der Adressaten auszurichten.

Öffentliche und freie Träger

Neben diesen strukturell-fachlichen Ursachen ist die häufige Unübersichtlichkeit des Feldes der historischen Entwicklung der Sozialen Arbeit geschuldet (vgl. Hering & Münchmeier 2003, S. 228). Diese hat unter anderem zur Folge, dass es heute ein Nebeneinander von öffentlichen und freien – also nichtstaatlichen – Trägern der Jugendhilfe gibt. Eine kontinuierliche und systematische Jugendhilfeplanung besteht in vielen Kommunen und Bezirken erst seit den 90er Jahren, nachdem dies im KJHG gesetzlich festgelegt wurde (vgl. § 80 SGB VIII).

Verwaltungsorgan: Jugendamt

Das zentrale Fach- und Verwaltungsorgan der öffentlichen Jugendhilfe ist das Jugendamt. Dieses finanziert die Leistungen der Jugendhilfe aus öffentlichen Mitteln. Demgegenüber sind die leistungserbringenden Dienste, Einrichtungen und Angebote der Jugendhilfe bundesweit überwiegend in freier Trägerschaft und dezentral organisiert.

Für die Kooperationsfähigkeit der Jugendhilfe mit Schulen ist dabei insbesondere wichtig, dass die meisten dieser Träger sowohl auf personeller wie auch auf struktureller Ebene nur auf geringe Kapazitäten zurückgreifen können. Sie dürfen daher von der Schule in ihrer Leistungsfähigkeit nicht überschätzt werden.

Freiwilligkeit

Das Handlungsfeld der Jugendhilfe unterscheidet sich vom System Schule über diese strukturellen Unterschiede hinaus unter anderem durch eine zentrale Handlungsprämisse: Die sozialpädagogischen Leistungen und Angebote der Jugendhilfe werden – bis auf wenige Ausnahmen im Bereich der Maßnahmen zur Abwehr von Gefährdungen des Kindeswohls – von den Adressaten freiwillig wahrgenommen. Auch und gerade für das hier näher zu beleuchtende „service learning“ und dessen demokratietheoretische Implikationen ist dieser Unterschied von zentraler Bedeutung, wie noch zu zeigen sein wird.
Die konkreten Formen pädagogischer Zusammenarbeit zwischen den Bereichen Schule und Jugendhilfe sind in der Praxis trotz dieses grundlegenden konzeptionellen Unterschieds vielfältig. Die in diesem Beitrag diskutierte Form eines kooperativ organisierten und durchgeführten „service learning“ stellt dabei nur eine unter vielen Möglichkeiten dar, wie ein kurzer Blick auf die gängige Praxis der Kooperation verdeutlicht.

## 2. Die etablierte Praxis der Zusammenarbeit – lebensweltorientierte Kooperation oder Auslagerung von pädagogischer Verantwortung aus der Institution Schule?

Gleichberechtigung?

In der pädagogischen Praxis sind Kooperationen zwischen Schulen und Trägern der Jugendhilfe heute längst keine Seltenheit mehr. Es muss allerdings kritisch nachgefragt werden, inwiefern es sich bei vielen dieser Kooperationen wirklich um eine Zusammenarbeit gleichberechtigter Partner handelt, die sich in erster Linie an den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen orientiert.

Formen der Zusammenarbeit

Das gilt insbesondere für den Bereich der traditionellen Schulsozialarbeit, welche die häufigste Form sozialpädagogischer Arbeit im schulischen Bereich darstellt. Sie ist allerdings häufig in schulischer Trägerschaft angesiedelt und dann ohnehin nur begrenzt als eine wirkliche Kooperation von Schule und Jugendhilfe zu betrachten.
Auch wenn Schulsozialarbeit nicht unmittelbar in schulischer Trägerschaft organisiert ist, wird man sie in der Praxis in vielen Fällen weniger als lebensweltbezogene und am Sozialraum orientierte Öffnung von Schule bewerten, sondern vielmehr als „schulstandortbezogene Schulsozialarbeit“. Eine fachliche Orientierung über das geschlossene System Schule hinaus ist dann nicht gegeben (vgl. Deinet 2003, S. 12f.). In diesen Fällen könnte mithin eher von einer Dienstleistung der Jugendhilfe für die Schule gesprochen werden als von einer fachlichen Kooperation gleichberechtigter Partner.
Neben der Schulsozialarbeit finden sich bundesweit zahlreiche Beispiele für schulische Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Verbänden der Jugendarbeit. Hierbei sind grundsätzlich bildungsorientierte Kooperationen zu unterscheiden von Modellen, die eher eine Aufgabenteilung von Lernen (= Schule am Vormittag) und Betreuung (= Jugendarbeit am Nachmittag) praktizieren.
Bildungsorientierte Kooperationen richten sich im Idealfall an gemeinsam mit den Schülern erarbeiteten Bildungszielen aus. Dagegen ist eine Aufteilung von Lernen und Betreuung zwischen Schule und Jugendhilfe – ähnlich wie die oben angesprochene schulstandortbezogene Schulsozialarbeit – weniger als wirkliche Kooperation zu beurteilen, sondern eher als eine Auslagerung von pädagogischer Verantwortung aus dem unmittelbaren schulischen Kontext.

Seltener als den anderen Formen der Zusammenarbeit begegnet man in der Praxis Kooperationen zwischen Schulen und Jugendhilfeträgern aus dem Bereich der Erziehungshilfen. Aber auch dort lassen sich Modelle der Zusammenarbeit finden, die teilweise eng mit Formen der Schulsozialarbeit verbunden sind.
Ähnlich wie letztere sind Kooperationsformen dieser Art ständig in Gefahr, sehr verhaltensorientiert an den Problemen anzusetzen, die Kinder und Jugendliche dem System Schule bereiten, anstatt die Aufmerksamkeit für die dahinter stehenden Probleme und Möglichkeiten der jeweilig Betroffenen zu bewahren (vgl. Oelerich 2002, S. 778). Daher spielt hier der reflektierte Umgang mit der Gefahr einer schulischen Instrumentalisierung der Jugendhilfe eine besonders entscheidende Rolle für die pädagogische Qualität der Zusammenarbeit.

## 3. Vorraussetzungen einer gelingenden Kooperation

Strukturelle und interaktionelle Zusammenarbeit

Im Anschluss an diesen kurzen Überblick zu etablierten Formen der pädagogischen Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe soll es nachfolgend darum gehen, zwei grundsätzlich erforderliche Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation beider Institutionen zu skizzieren (vgl. zum Folgenden auch Thomas 1999, S. 143-150). Diese zwei Voraussetzungen lassen sich nach strukturellen und interaktionellen Aspekten unterscheiden:

– Als strukturelle Voraussetzung lässt sich zunächst die institutionelle und personelle Absicherung des Kooperationsvorhabens auf allen relevanten Handlungsebenen ausmachen.

– Parallel dazu ist es seitens der kooperierenden Personen unbedingt erforderlich, dass die eigenen Ziele und die des Kooperationspartners einander offen und transparent gegenüber gestellt werden, um einen gemeinsamen Ansatzpunkt und ein klar definiertes gemeinsames Ziel vereinbaren zu können. Das bedeutet, das eigene System dem Kooperationspartner, aber auch dem Ziel gegenüber zu öffnen. Als fachlicher Ansatzpunkt von Schule und Jugendhilfe sollte die Orientierung an der lebensweltlichen Perspektive der Schüler gewählt werden.

Die beiden skizzierten Punkte sollen nachfolgend genauer dargestellt werden.

### 3.1 Die vier Ebenen der Kooperation als strukturelle Voraussetzung der Zusammenarbeit

Kontaktaufnahme

Am Beginn einer Kooperation von Schule und Jugendhilfe steht meist das informelle Engagement einzelner Personen. Häufig entsteht der Kontakt an der pädagogischen Basis (z. B. durch eine Kontaktaufnahme von Lehrer und Sozialpädagoge). Der Kontakt kann aber auch auf anderen Ebenen hergestellt werden, z. B. zwischen den Leitungskräften des kommunalen Jugendamts und des zuständigen Schulverwaltungsamts.
Ein rein persönliches, informelles Engagement wird jedoch in der Regel nicht ausreichend sein, wenn es darum geht, eine langfristig tragfähige Kooperation aufzubauen. Nach den vorliegenden Erfahrungen der Zusammenarbeit erscheint es dringend erforderlich, unverzüglich nach dem Entschluss zur Kooperation das Vorgehen strukturell auf mehreren Ebenen abzusichern, anstatt sich zu lange bei einem informellen und damit letztlich rein persönlichen Engagement gemeinsam aufzureiben.

Vier Strukturebenen

Grundsätzlich lassen sich vier strukturelle Ebenen voneinander unterscheiden, die allesamt prozessentscheidend für eine Zusammenarbeit sind:

– Als Erstes ist die Basisebene der Kooperation vor Ort zu nennen, auf welcher sich Lehrkräfte und Sozialpädagogen befinden. Hier geschieht die konkrete Umsetzung der Projekte. Dabei muss ein gemeinsames pädagogisches Verständnis von Auftrag, Vorgehen und Zielen beständig erarbeitet und ausgehandelt werden. Dies gilt sowohl für die kollegiale Zusammenarbeit, als auch für die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen.

– Als zweite Ebene der Kooperation von Schule und Jugendhilfe ist der Kontakt zwischen den nächst höheren Leitungsebenen der Institutionen zu nennen. Anstelle einer – in der Praxis meist gängigen – Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und den angestellten Sozialpädagogen, die vor Ort mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten, sollten grundsätzlich die Hierarchien der unterschiedlichen Bereiche einander entsprechen, um auf gleicher Augenhöhe diskutieren und entscheiden zu können. Regulärer Ansprechpartner der Schulleitung sollte mithin der zuständige Abteilungsleiter im Jugendamt sein.

– Darüber hinaus sollten als Drittes die Leitungsebenen der Ämter direkt zusammenarbeiten und zur Erleichterung des Arbeitsprozesses vor Ort kooperative Strukturen schaffen. Dabei sollten die Leitungskräfte des Jugendamts einerseits und des staatlichen Schulamts bzw. des Schulverwaltungsamts andererseits diese Aufgabe nicht an andere Fachkräfte innerhalb ihrer Institution delegieren, sondern sie zur „Chefsache“ erklären.

– Neben dem angesprochenen Verwaltungsbereich ist auf die vierte Ebene, die politische Entscheidungsebene zu verweisen. Sowohl auf kommunaler wie auf Landesebene müssen die zuständigen Gremien und Personen mit einbezogen werden.

Ziel: Übergreifende Zusammenarbeit

Bei Betrachtung der verschiedenen Ebenen wird deutlich, dass eine Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule nicht allein von einer Ebene aus organisiert werden kann. Insbesondere kann nicht all dies dezentral von der Basis aus geleistet werden. Wenn jedoch jede betroffene Ebene mit der nächst höheren bzw. der als Nächstes anschließenden Ebene ihres Systems in Kontakt steht, kann eine übergreifende Zusammenarbeit entstehen.

## 3.2 Der Lebenswelt- und Gemeinwesenbezug als fachlicher Kooperationsansatz zwischen Schule und Jugendhilfe

Unterschiedliche Bildungsaufträge, gemeinsamer Adressat

Um einem zeitgemäßen Verständnis von Bildung gerecht zu werden, müssen sich beide Institutionen – Schule wie Jugendhilfe – an ihren unterschiedlichen Bildungsaufträgen orientieren, insbesondere aber an den gemeinsamen Adressaten ihrer Bildungsangebote. Die Ausrichtung an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen bietet für die gleichberechtigte pädagogische Kooperation von Schule und Jugendhilfe einen den Aufgaben angemessenen fachlichen Ansatzpunkt.
Das bedeutet für den Kontext einer schulischen Zusammenarbeit mit dem Bereich der Hilfen zur Erziehung natürlich im Einzelfall etwas anderes, als dies bei projektorientiertem „service learning“ der Fall ist. Für letzteres wird dieser pädagogische Grundsatz im Weiteren noch genauer zu erläutern sein.

Erzieherischer Auftrag ist kein Widerspruch zum Auftrag der Kompetenzvermittlung

Eine Ausrichtung an der lebensweltlichen Perspektive der Kinder und Jugendlichen meint jedoch zunächst, den institutionellen Auftrag der Schule ernst zu nehmen, sich pädagogisch mit den Schülern auseinanderzusetzen. Der erzieherische Auftrag der Schule steht keineswegs im Widerspruch zu ihrem Auftrag der Wissens- und Kompetenzvermittlung, auch wenn dies nicht selten so empfunden wird.

Der Zusammenhang beider Aufträge ist jedoch evident, denn die schulpädagogisch tätigen Fachkräfte können ihrem Anspruch einer nachhaltigen Vermittlung von Wissen und Kompetenzen letztlich nur gerecht werden, wenn sie sich auf die lebensweltliche Sicht der Adressaten ihres pädagogischen Angebots einlassen. Bildung hängt maßgeblich von der Motivation des Einzelnen zur Bildung ab; nur durch sein Interesse am Bildungsinhalt und eine für ihn erkennbare Relevanz des Erlebten und Erlernten kann nachhaltiger Bildungserfolg erzielt werden. Nicht zuletzt die Ergebnisse der beiden vorliegenden Pisa-Studien der OECD haben deutlich gemacht, dass gerade ein ganzheitliches, lebensweltorientiertes Bildungsverständnis zum Lernerfolg von Schülern wesentlich beiträgt. Ein Begriff von Bildung, der sich nicht auf die Vermittlung von explizitem, curricular abgeleitetem Wissen beschränkt, sondern die Kompetenzen der Schüler durch aneignungsorientiertes, d. h. interessen- und erlebnisgeleitetes Lernen fördert, erscheint weitaus zukunftsfähiger als das gängige „Lernen nach Lehrplan“.

Kompetenzbegriff

Dementsprechend orientieren sich z. B. die Pisa-Untersuchungen nicht an einem klassischen Lernbegriff, sondern am Begriff der Kompetenz. Dieser benennt grundsätzlich die Fähigkeit, sich individuellen und sozialen Aufgaben zu stellen und diese zu bewältigen. Die OECD hat jüngst drei „Schlüsselkompetenzen für ein erfolgreiches Leben“ benannt (Rychen & Salganik 2003); diese stellen jeweils ein Konglomerat von kognitiven Fähigkeiten, praktischen Fertigkeiten, explizitem und implizitem Wissen, sowie emotionalen und motivationalen Komponenten und damit verbundenen Werthaltungen dar.

Es geht dabei im Einzelnen um:

– die Fähigkeit zur Interaktion in sozial heterogenen Gruppen,
– die Kompetenz zur interaktiven, zielgerichteten Nutzung von Instrumentarien wie Computern und Büchern,
– die Fähigkeit, das eigene Leben sinnvoll zu gestalten durch das selbständige Kontrollieren der Lebens- und Arbeitsbedingungen bzw. durch die gezielte Verwirklichung der eigenen Interessen und Bedürfnisse, sowie durch das Erkennen eigener Grenzen in Projektzusammenhängen (vgl. ebd., S. 85-107).

Besonders interessant erscheint dabei im Zusammenhang mit unserem Thema, dass diese drei Schlüsselkompetenzen gerade innerhalb der Jugendhilfe traditionell gefördert werden. Die Orientierung am Kompetenzbegriff ist in der Jugendhilfe seit Längerem üblich. Über eine Kooperation mit der Schule könnten hier also weit reichende Synergieeffekte erzielt werden, wenn sich beide Seiten ernsthaft darauf einlassen, voneinander zu lernen.

Dazu bedarf es freilich einer Öffnung der beiden Institutionen, insbesondere zum Gemeinwesen. Dort bieten sich vielfältige Ansatzpunkte für ein ganzheitliches Bildungsverständnis in Projektzusammenhängen. Innerhalb des sie umgebenden Sozialraums ist es für Kinder und Jugendliche in weitem Umfang möglich, sich handlungsrelevantes Wissen alltagsbezogen anzueignen.

Umfassendes Lernen in Projekten

Dies geschieht nicht rein kognitiv und theoretisch. Durch die Möglichkeit, in gemeinsamen Projektaktionen wissens- und lebensrelevante Handlungen einüben zu können, erfolgt gewissermaßen ein Erleben und Erlernen mit allen Sinnen, „mit Kopf, Herz und Hand“ [Pestalozzi].

Der eigentliche Bildungsertrag solcher am Gemeinwesen orientierter Projekte liegt dabei – im Unterschied zum klassischen Schulunterricht – nicht auf der didaktischen Verbesserung der Lernweise mit dem Ziel, den erklärten Lerninhalt besser zu verstehen. Vielmehr ergibt sich durch die Projektform an sich und die lebensweltorientierte Ausrichtung an den Interessen der Schüler für diese die Möglichkeit, die oben beschriebenen, zukunftentscheidenden Schlüsselkompetenzen zu erwerben und einzuüben. Hier liegt die Chance, jenem Spruch, demzufolge wir „für das Leben lernen“, eine neue Bedeutung zu verleihen.

Orientierung am Gemeinwesen

Die Gemeinwesenorientierung hat innerhalb der Jugendhilfe eine lange Tradition. Neben der klassisch-pädagogischen Zugangsweise zu individuellen Problemlagen von Klienten setzt sich die Soziale Arbeit seit Langem mit der Frage auseinander, wie durch die Aktivierung von Menschen im Gemeinwesen nicht nur effektiv auf das individuelle Verhalten der Beteiligten, sondern auch auf gesellschaftliche Verhältnisse Einfluss genommen werden kann. Im Sinne klassischer sozialpädagogischer Gemeinwesenarbeit bedeutet das beispielsweise, nachbarschaftliches Engagement in Bezug auf Stadtplanung, niedrigschwellige Beratungsangebote, alternative Beschäftigungsmodelle usw. zu fördern und zu organisieren. Dahinter steht als ein entscheidender Faktor die Erkenntnis, dass diejenigen, die in einer sozialräumlichen Umgebung leben, in der Regel einen guten Blick für deren Stärken und Schwächen, auf Infrastruktur, Kinderfreundlichkeit, Kulturangebot, Sicherheit etc. haben.

Kontrast zum Schulalltag

Hier liegt – neben dem nachhaltigen Bildungsertrag – der zweite entscheidende Erlebniseffekt für Kinder und Jugendliche, die an gemeinwesenorientierten Projekten teilnehmen: das Gefühl, persönlich etwas verändert und bewirkt zu haben, das Erlebnis, einen im Alltag des Sozialraums wichtigen und sichtbaren Teil geschaffen oder verändert zu haben, stellt ein Kontrasterlebnis dar zu einem abgeriegelten Schulalltag innerhalb institutioneller Grenzen und – aus Schülersicht – ohne gegenwartsorientierten Sinn.

Die sozialpädagogisch unterstützte Öffnung einer Schule zum Gemeinwesen bietet also für ihre Schüler weit reichende Möglichkeiten. Sie erhalten dort die Gelegenheit, lebensweltbezogen zu lernen und dabei die eigene Identität aktiv zu gestalten. So kann die jeweilige Schule in Kooperation mit der Jugendhilfe als Sozialisations- und Lernangebot für Kinder und Jugendliche gestaltet werden.

Schule als Teil des Lebensraums

Auch für die Institution Schule selbst bietet die Öffnung zum Gemeinwesen Chancen, die mit den Lern- und Erlebnisvorteilen ihrer Schüler einhergehen; die dauerhafte Präsenz einer offenen Schule im Sozialraum erspart ihr einen Großteil der Öffentlichkeitsarbeit. Nicht nur die Schüler werden ihre Schule als Lebensort stärker annehmen, eine offene Schule betrachten auch Eltern und Akteure der zivilen Gesellschaft als einen zugehörigen Teil des gemeinsamen Lebensraums.

## 4. Ist „service learning“ als lebenswelt- und gemeinwesenorientierte Kooperation von Jugendhilfe und Schule möglich?

Vorteile des „service learning“

„Service learning“ bezeichnet eine Form des handlungsorientierten Lernens, das den traditionell abgeschlossenen Schulunterricht der außerschulischen Umgebung gegenüber öffnet. Der pädagogische Ansatz entstammt der amerikanischen pragmatistischen Theorietradition und versucht, durch die Kopplung von kognitivem und affektivem Lernen, im Blick auf die moralische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen und mit Bezug auf den Wissens- und Kenntniserwerb besondere Nachhaltigkeit zu erreichen (vgl. Edelstein & Fauser 2001, S. 42).
Über die Kooperation mit Akteuren außerhalb der Schule haben die Schüler in klassischen „service learning“-Projekten Gelegenheit,

– gemeinsam mit anderen Menschen zielgerichtet zu handeln, sich mit diesen abzustimmen und zu koordinieren,
– in Projektzusammenhängen vornehmlich im sozialen oder sozialpolitischen Bereich Veränderungen zu bewirken,
– individuell über die Erfahrung des gemeinsamen Handelns zu reflektieren, z. B. durch Projektberichte oder mithilfe eines Projekttagebuchs,
– im gemeinsamen Unterricht über Projektkontext und Handlungsstrategien theoretisch nachzudenken.

Diese innovative und handlungsbezogene Form des schulischen Lernens stellt einen interessanten Ansatzpunkt dar, um Schülern durch Erfahrungslernen zu zukunftsrelevanten Kompetenzen, z. B. zu Reflexions- und Koordinationsfähigkeit zu verhelfen.
Für das Ziel einer gleichberechtigten Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe im „service learning“ und eine mithin sozialpädagogisch fundierte Öffnung von Schule ist es indes sinnvoll, über diese inzwischen klassische Form hinauszugehen.
Für die Realisierung eines ganzheitlichen, lebenswelt- und gemeinwesenorientierten Bildungsbegriffs ist entscheidend, dass Projekte

– sich an alltags- und lebensrelevanten Themen für Kinder und Jugendliche sowie an deren Beteiligung ausrichten,
– der Motivation von Kindern und Jugendlichen entspringen und durch diese getragen werden.

Diese beiden Grundsätze eines kooperativ von Jugendhilfe und Schule veranstalteten „service learning“ sollen nun genauer erläutert werden.

### 4.1 Prämisse: Lebensweltorientierung und Partizipation

Kritik an normativen Vorgaben

Bei normativ abgeleiteten Lernformen wie „service learning“ besteht stets die Gefahr, dass die pädagogischen Fachkräfte Schülern einen bestimmten Bildungsinhalt vorsetzen, weil sie diesen als sinnvoll erachten. Diese Art der curricularen Ableitung von Bildungsinhalten ist aus sozialpädagogisch-fachlicher Sicht freilich durchaus kritisch zu beurteilen, insbesondere, wenn demokratiepädagogische Überlegungen in das fachliche Handeln von Pädagogen einbezogen werden.
Einem „service learning“, das sich einzig oder vorrangig an normativen Setzungen der Pädagogen orientiert, soll infolgedessen der konzeptuelle Ansatz eines lebensweltorientierten „service learning“ entgegensetzt werden. Der Begriff der Lebensweltorientierung ist dabei als fachlich definierter Begriff ernst zu nehmen

und durch das Projekt zu verwirklichen. Zwar bedienen sich viele Projekte im pädagogischen Bereich der Bezeichnung „lebensweltnah“ oder „lebensweltorientiert“. Die Maxime wird jedoch in den wenigsten Fällen wirklich berücksichtigt.
Es erscheint zwar zunächst durchaus als „lebensweltnah“ in einem alltagssprachlichen Sinn, wenn Lehrkräfte und Sozialpädagogen gemeinsam mit Schülern aus Hauptschulen Konflikttrainings und gewaltpräventive Projekte durchführen. Lebensweltorientierung in einem pädagogisch-fachlichen Sinne stellt dies allein jedoch noch nicht zwingend dar. Das gilt insbesondere, wenn die Schüler an der Entscheidung über den Inhalt des „service learning“ nicht beteiligt sind.
Auch wenn pädagogische Fachkräfte die Themenwahl in guter Absicht als ein Vorgehen betrachten, das sich an den Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen orientiert – schließlich ist Gewalt im Alltag von Kindern und Jugendlichen überall präsent –, so orientieren sie sich in diesem Fall nicht an der lebensweltlichen Perspektive der Kinder und Jugendlichen, sondern folgen ihren normativen Vorstellungen von Problemen im Alltag von Schülern.

Sicht der Adressaten ist maßgeblich

Lebensweltorientiertes Vorgehen im Bereich des „service learning“ bedeutet hingegen, sich nicht allein an den eigenen, pädagogischen Normen und Werten zu orientieren, sondern Projekte zu initiieren, die der Sicht der Adressaten selbst auf ihre Probleme und Möglichkeiten entsprechen.
In Bezug auf unser Beispiel hieße das zunächst, Gewalt und Konflikte nur dann zum Thema des „service learning“ zu machen, wenn dies der vordringliche Wunsch der Schüler bei der Ausgestaltung des Projekts ist. Steht dagegen z. B. die gemeinsame Erneuerung eines heruntergekommenen Basketballfeldes im Gemeinwesen weiter oben auf der Liste der Schüler, so sollte dieser Prioritätensetzung der Kinder und Jugendlichen unbedingt entsprochen werden, auch wenn sich den Pädagogen die Gewalt an der Schule als dringlicheres Problem zu stellen scheint.

Aktive Perspektivübernahme

Der Begriff der Lebensweltorientierung meint folglich anderes als den pädagogischen Versuch einer Diagnose kindlicher bzw. jugendlicher Alltagsprobleme in der Schule, die anschließend mithilfe von „service learning“-Projekten „gelöst“ werden. Vielmehr geht es darum, sich durch aktive Perspektivübernahme und sorgfältigen kommunikativen Austausch mit den Schülern, die zur Teilnahme am Projekt bewegt werden sollen, selbst in die lebensweltlich bestimmte Sicht der Kinder und Jugendlichen hineinzuversetzen. Das bedeutet mithin die Partizipation der Schüler von Beginn an.
Der fachliche Ansatz, in „service learning“-Projekten lebensweltorientiert vorzugehen und von curricularen Ableitungen abzusehen, entspringt keineswegs der Ansicht, im pädagogischen Zusammenhang dürften grundsätzlich keine starken Wertvorstellungen vermittelt werden. Es wird dabei nicht hinter die Ergebnisse der gruppendynamischen Forschungen zurückgegangen, die bereits in den 50er Jahren vor den Nachteilen eines Führungsstils des „Laissez-faire“ warnten und mit der Vorstellung brachen, eine demokratisch orientierte Gruppenleitung dürfe keinerlei pädagogischen Einfluss ausüben (vgl. Lippitt & White 1958).
Ein lebensweltorientierter Ansatz des „service learning“ geht indes von der Annahme aus, dass demokratiepädagogische Einflussnahme letztlich nur gelingen kann, wenn die lebensweltliche Sicht der Beteiligten ernst genommen und ihr Blick auf das gemeinsame Projekt zum Ausgangspunkt genommen wird. Nur indem die pädagogischen Fachkräfte – also die mitarbeitenden Lehrer und Sozial-

pädagogen – sich an der lebensweltlichen Perspektive der Kinder und Jugendlichen orientieren, besteht die Chance, diese überhaupt zu erreichen. Denn die beteiligten Schüler merken sehr wohl, ob das Projekt, das mit den pädagogischen Argumenten der Erziehung zur Demokratie durchgeführt wird, ihren Interessen gerecht wird und ob sie im Sinne eines demokratischen Prozesses auch die Chance haben, ihre Interessen in Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung des Projekts durchzusetzen.

Folglich muss es das Ziel sein, gemeinsam mit den Schülern an den für sie relevanten Lebensinhalten anzusetzen: Was bewegt die Kinder und Jugendlichen? Wo sehen sie einen Bedarf innerhalb des Gemeinwesens? Wessen Interessen gehen unter? Wer kommt zu kurz? Wer macht sich zu breit?

Erwartungen nicht zu hoch ansetzen

Dabei sollten die pädagogischen Erwartungen an die Teilnehmenden nicht zu hoch angesetzt werden. Sicher wäre es schön, wenn Schüler der Mittelstufe an die Senioren im Kiez und deren Lebenssituation denken würden. Fraglich ist jedoch, ob dies zur Einübung von Perspektivübernahme und sozialer Kompetenz wirklich notwendig ist. Näher liegende Themen, die von den Kindern und Jugendlichen eingebracht werden, bieten häufig einen für sie interessanteren und damit produktiveren Zugang.

Partizipation ist also ernst zu nehmen und nicht als rein legitimatorische Floskel zu gebrauchen. Was die Kinder und Jugendlichen als gemeinsames Projekt mehrheitlich vorschlagen, sollte aufgenommen und nicht aus vermeintlicher „pädagogischer Vernunft“ abgelehnt werden, solange es in irgendeiner Form konstruktiv ist. Letzteres wiederum ist zumeist nur dann nicht der Fall, wenn die Projektform als solche abgelehnt wird – z. B. aufgrund von Teilnahmezwang (siehe dazu unten).

Projektform ist maßgeblicher als das Projektthema

Da weniger das Projektthema als die Projektform des gemeinsamen Entscheidens, Koordinierens, Planens, Arbeitens und Reflektierens eine Rolle für den Erlebnis- und Lerngehalt des lebensweltorientierten „service learning“ spielt, stellt die Entscheidung, „bloß“ ein Basketballfeld auf dem nahe gelegenen Platz zu erneuern, keinen minderwertigen Entschluss dar, auch wenn der eigene Nutzen für die teilnehmenden Schüler höher ist, als dies beim Tischdienst im angrenzenden Seniorenheim vielleicht der Fall wäre. Zunächst mutet hier zwar der soziale Lerneffekt geringer an, da man sich nicht uneigennützig an anderen orientiert, und auch nicht problembezogen an Themen wie Gewalt oder Rassismus arbeitet. Ohne die gewiss erforderliche Aufklärungsarbeit über diese Themen in Abrede zu stellen, ist es jedoch nötig, sich auf die aktuelle Problemsicht der Teilnehmer einzulassen, um überhaupt die Motivation bei Kindern und Jugendlichen wecken oder fördern zu können. Denn um diese geht es ganz grundsätzlich bei Fragen des sozialen und politischen Engagements.

Allein durch die intensive Beschäftigung mit der Sicht der Kinder und Jugendlichen auf ihr soziales Umfeld können überdies auch die Probleme, die für die Schule als System eine Rolle spielen – wie z. B. Drogenmissbrauch oder Gewalt unter Schülern – effektiv in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe angegangen werden.

Es gilt also, nicht mit der Tür ins Haus zu fallen und in Form hoch ansetzender programmatischer Zielsetzungen an den Kindern und Jugendlichen vorbei zu argumentieren. Vielmehr besteht gerade durch niedrigschwellige Bildungs- und Sozialarbeit in Projektform die Chance, mit den Beteiligten einen Zugang zum Erle-

ben demokratischer Kultur und sozialen Engagements zu schaffen. Nur wenn dabei die Motivationen und eigenen Interessen der Beteiligten ernst genommen werden, können Kinder und Jugendliche sich auch auf das gemeinsame Erlebnis einlassen.

Auch soziales Engagement basiert auf Eigeninteressen

Darin unterscheiden sie sich nicht von Erwachsenen. Soziales Engagement ohne jegliches Eigeninteresse funktioniert nicht. Auch der ehrenamtlich tätige Erwachsene findet in der Arbeit, die er verrichtet, irgendeine Form der Anerkennung, Erfüllung oder Selbstverwirklichung. So gesehen rührt auch noch der uneigennützigste „Dienst am Anderen“ letztlich von einer genuinen Form des Eigennutzes her. Von Kindern und Jugendlichen etwas anderes zu fordern, erscheint aus dieser Perspektive als paradox.

## 4.2 Prämisse: Freiwilligkeit und Projektorientierung in sozial heterogenen Gruppen

Wenn im Rahmen eines bildungsorientierten Projekts auf die zuvor genannten Schlüsselkompetenzen pädagogisch Einfluss genommen werden soll, bedarf es also der Mitwirkung, und somit auch der Mitwirkungsbereitschaft der Teilnehmenden.

Bedeutung des Faktors Motivation

Bereits bei klassischen Formen des schulischen Unterrichts können Lehrende immer wieder die Beobachtung machen, wie sehr der Verlauf des Unterrichts von der Motivation der Schüler abhängt. Begreift man Bildungsprozesse zeitgemäß als Erwerb von Kompetenzen bzw. Schlüsselkompetenzen, so verschärft sich die Bedeutung des Faktors Interesse/Motivation zusätzlich.

Für ein lebensweltorientiertes „service learning“ gilt das in besonderem Maße, geht es doch hierbei um eine Erlebnis- und Lernform, deren pädagogisches Programm stark auf den Bereich der Persönlichkeitsentwicklung abzielt. So besteht ein wesentlicher Teil der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in „service learning“-Projekten – und nicht nur in diesen – in der pädagogischen Motivierung der Teilnehmenden. Ihre Begeisterung und der Blick der Teilnehmer für die sich ihnen eröffnenden Möglichkeiten zur eigenen Selbstverwirklichung im Projekt stellt das erste, wesentliche Teilziel der Projektleiter dar.

Demokratische Entscheidungsfindung

Diese Motivierung der Projektteilnehmer fällt leichter, wenn ihnen immer wieder durch Reflexion und entsprechendes Handeln gezeigt wird, dass alle Entscheidungen gemeinsam und demokratisch getroffen werden, dass also jeder Einzelne auf den Gang des Projekts und auf dessen konkreten, aus seiner Sicht relevanten Gegenstand Einfluss hat – sei es die Erneuerung eines Basketballfeldes, die Verschönerung eines Platzes im Sozialraum, der auch als Treffpunkt von Jugendlichen dient, oder der Aufbau und Betrieb eines Sozial-Cafés im Kiez usw.

Teilnahmepflicht vs. Freiwilligkeit

Schließlich aber kann die Mitarbeit der Kinder und Jugendlichen am Projekt nur freiwillig erfolgen; sobald ein Zwang zur Teilnahme besteht, kann keine erfolgreiche Arbeit mehr stattfinden. Damit steht die Kooperation von Schule und Jugendhilfe vor einem Widerspruch: Schule als System fußt auf dem Prinzip der Teilnahmepflicht, Jugendhilfe hingegen arbeitet – bedingt durch den stärker persönlichkeitsorientierten Auftrag – auf Grundlage des Gebots freiwilliger Mitarbeit. Als Mittelweg zwischen schulischer Lehrveranstaltung und sozialpädagogischem Angebot besteht die Möglichkeit, Alternativkurse zum „service learning“-Projekt anzubieten. Die Schüler haben dann die Wahl, ob sie sich innerhalb eines „servi-

Teil des Lehrplans ohne Pflichtcharakter

ce learning“-Projektes engagieren, oder ob sie lieber in einem anders ausgerichteten Projekt mitarbeiten wollen. „Service learning“-Projekte wären somit Teil des Lehrplans, ohne deshalb einen Pflichtcharakter zu erhalten, der ihnen inhaltlich schaden würde und eine gleichberechtigte Kooperation mit der Jugendhilfe nahezu unmöglich machen würde.
Lebensweltorientiertes „service learning“ unterscheidet sich vom klassischen Schulunterricht durch seine Projektform. Es macht wenig Sinn, ein Schuljahr lang Dienstags von 8 Uhr 35 bis 9 Uhr 20 „service learning“ zu „unterrichten“. Der Inhalt und das pädagogische Ziel dieser Erlebnis- und Lernform setzt deren projektartige Form zwingend voraus.
Das bedeutet, flexibel und ohne Einzwängung zwischen anderen Schulstunden Zeit und Muße für gemeinsame Kreativität, Planungen, Vorbereitungen und Durchführungen zu haben, insbesondere auch zur Reflexion und Auseinandersetzung mit dem Gruppengeschehen und dem persönlichen Erleben des Einzelnen. Gerade dies erfordert erneut sozialpädagogische Expertisen innerhalb des Projekts. Hier kann Schule Jugendhilfe nutzen, um im Rahmen eines gemeinsam durchgeführten Projekts den individuellen und gruppenpädagogischen Zugang zu den Schülern und zu ihrer Sichtweise auf das Projekt, auf ihre Umwelt und auf sich selbst zu gewinnen. Für die Jugendhilfe wiederum erscheint es reizvoll, ihrem Auftrag als Sozialisationsinstanz in konkreten Projekten im Gemeinwesen nachzukommen und dabei gleichzeitig die Schule als institutionellen Bezugsrahmen zu nutzen.

## 5. Resümee

Unterstützung in unterschiedlichen Lebenslagen

Nicht nur in Hinblick auf einen „weiten Bildungsbegriff“ dürfte eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule wichtig sein. Letztlich geht es dabei um die pädagogische Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in ihren unterschiedlichen Lebenslagen und lebensweltlichen Perspektiven. Die Bereitschaft zur Kooperation ist seitens der Jugendhilfe durchaus vorhanden. Das gilt sowohl auf praktischer, als auch auf theoretisch-fachlicher Ebene, wie erst gerade wieder der jüngste Aufruf von Fachvertretern zeigt, welcher derzeit in vielen bedeutenden Foren und Zeitschriften der bundesdeutschen Sozialen Arbeit zu finden ist (vgl. Aufruf für einen Bildungspakt zwischen Jugendhilfe und Schule 2005).
Um die Möglichkeit synergetischer Effekte bei kooperativen Vorhaben zu wahren, erscheint es freilich wichtig, die bestehenden sozialpädagogischen Ansätze und Sichtweisen für die Schule produktiv zu nutzen, ohne sie institutionell zu funktionalisieren. Lebensweltorientierte „service learning“-Projekte, welche diesem Grundverständnis folgen, können hierzu beitragen.
„Der sozialpädagogische Blick“ (Rauschenbach, Ortmann & Karsten 1993) kann in seinem Nutzen auch für die Schule als Institution nur erhalten bleiben, wenn ihm, bildlich gesprochen, nicht „die Zähne gezogen“ werden. Daher sind die sozialpädagogischen Prämissen freiwilliger Teilnahme und lebensweltlicher Orientierung am Jugendlichen (nicht nur am „Schüler“!) in einer kooperativen Praxis von Schule und Jugendhilfe unerlässlich.

Sozialpädagogische Prämissen sind unerlässlich

Auch und gerade kleine, niedrigschwellig und konkret ausgerichtete Projekte, die indessen auf allen administrativen Ebenen von beiden Seiten unterstützt werden, können zu dieser erweiterten Sichtweise einen wertvollen Beitrag leisten.

## Literatur


Aufruf für einen Bildungspakt zwischen Jugendhilfe und Schule. Soziale Gerechtigkeit als Bildungsgerechtigkeit (2005). SozialExtra (29), 2 & 3, 30f.

**Deinet**, U. (2003). Schule und Jugendhilfe haben eigene Bildungsaufträge. Wie sollte eine sozialräumliche Verbindung zwischen Jugendhilfe und Schule aussehen? SozialExtra (27), 2 & 3, 12-16.

**Edelstein**, W. & **Fauser**, P. (2001). Demokratie lernen und leben. Gutachten zu einem BLK-Modellversuchsprogramm. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96. Bonn: BLK

**Hering**, S. & **Münchmeier**, R. (2003). Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung (2. Auflage). Weinheim und München: Juventa Verlag

**Lippitt**, R. & **White**, R. K. (1958). An Experimental Study of Leadership in Group Life. In M. Maccoby, T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Hrsg.), Readings in Social Psychology (3. Auflage, S. 496-510). New York: Holt, Rinehart & Winston

**Oelerich**, G. (2002). Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Schule. In W. Schroer, N. Struck & M. Wolff, M. (Hrsg.), Handbuch Kinder- und Jugendhilfe (S. 773-787). Weinheim und München: Juventa Verlag

**Rauschenbach**, T., **Ortmann**, F. & **Karsten, M.-E.** (Hrsg.) (1993). Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der sozialen Arbeit. Weinheim und München: Juventa Verlag

**Rychen**, D. S. & **Salganik**, L. H. (Hrsg.) (2003). Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers

**Sliwka**, A., **Petry**, C. & **Kalb**, P. (Hrsg.) (2004). Durch Verantwortung lernen. Service Learning in Schule und Gemeinde. Weinheim: Beltz Verlag

**Thomas**, V. (1999). Jugendhilfe macht Schule. Soziale Jugendarbeit kann helfen – ein Ratgeber für Lehrerinnen und Lehrer. Wiesbaden: Universum Verlagsanstalt

## Der Autor

**Philipp Sandermann**, Diplompädagoge/Sozialpädagoge, geb. 1977, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Sozialpädagogik der Freien Universität Berlin. Zuvor war er als Sozialpädagoge in der Freien Jugendhilfe tätig. Dort arbeitete er in Kooperation mit Berliner Schulen im Bereich der Sozialen Gruppenarbeit mit Jugendlichen (§ 29 SGB VIII).

© 2006 Philipp Sandermann

Die Beiträge zur Demokratiepädagogik stehen als kostenlose Downloads zur Verfügung: www.blk-demokratie.de

Redaktion: Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, Anna Vierling, Alexa Samson