

(veröffentlicht in: Siegen:Soziale (SI:SO), Analysen-Berichte-Kontroversen, Universität Siegen, Heft 2/2002, 7. Jg. , S. 8-13)

Frank Nieslony

Internetversion für www.schulsozialarbeit.ch

Jugendhilfe und Schule - Zur Notwendigkeit einer neuen Beziehungskultur auf der Grundlage veränderter Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen

Die im Achten Sozialgesetzbuch (Kinder- und Jugendhilfegesetz, KJHG) verankerte Aufforderung an die jeweilige Bundesregierung, in jeder Legislaturperiode einen Bericht über die Lage junger Menschen vorzulegen (§ 84 KJHG), ist als Bestandsaufnahme der Lebensbedingungen zugleich ein Spiegelbild gesellschaftlicher Verhältnisse, in denen Kinder und Jugendliche in Deutschland aufwachsen. Bereits der 8. Jugendbericht (1990) stellte einen grundlegenden Wandel bei Kindheit und Jugend fest. Umschrieben mit den Begriffen "Pluralisierung von Lebenslagen" und "Individualisierung von Lebensführungen" konstatierte er veränderte "Einstellungen und Orientierungsmuster Jugendlicher". Auch der 9. Jugendbericht (1994) sieht gleichaltrige Betroffene in einem veränderten Lebenskontext im Spannungsfeld des gesellschaftlichen Umbaus. 1998 ist auf der Grundlage des 10. Jugendberichts nicht mehr zu bestreiten: Die Lebenssituation der Kinder wird zu einem nicht geringen Teil von Armut, Delinquenz und Gewalt "auf dem Weg in eine heterogene, plurale und multikulturelle (Informations-)Gesellschaft" beeinflusst. Der 11. Jugendbericht – schließlich – greift die Veränderungen dieser Rahmenbedingungen auf, will u.a. Jugendpolitik auch als Bildungspolitik verstanden wissen. In der Konsequenz muss das Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule "künftig zu einem gleichberechtigten Miteinander umgestaltet werden, in dem beide in einem partnerschaftlichen Verhältnis die neuen Anforderungen an die öffentliche Erziehung zu bewältigen versuchen" (BMFSFJ 2002, 114).

Damit steht die *Jugendhilfe* vor veränderten Leistungen und neuen Herausforderungen. Sie steht ebenso in der Diskussion wie die *Schule*. Jugendhilfe und Schule sind für eine relativ lange Zeit Mittelpunkt der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen: Kindergarten, Vorschule, Hort, Grund- und andere Schulen, viele sozialpädagogische Einrichtungen und schulische Formen bestimmen diese

Internetversion für www.schulsozialarbeit.ch

wichtigen Lebensjahre. Als ergänzende Einrichtungen der Erziehung unterstützen sie die sozialisierenden Funktionen der Familie, deren Formen, Strukturen und Dauer dem zeitlichen Wandel unterliegen. Die Handlungsfelder Jugendhilfe und Schule werden vor diesem Hintergrund zunehmend bedeutungsvoller für die Familie. Die sich bedingenden Einflüsse sämtlicher Sozialisationsfelder machen es erforderlich, Erwartungen, Anforderungen und Zielsetzungen der Erziehungs- und Qualifikationsprozesse miteinander abzustimmen. Gefragt ist eine interdisziplinäre Erziehungskultur, die Familie, Schule und Jugendhilfe umfasst.

Eine neu zu entwickelnde, dialogische Erziehungskultur fragt zuerst nach dem Verhältnis der Organisation der Sozialisationsfelder zueinander. Das hat mehrere Gründe, von denen zwei die weiteren Ausführungen strukturieren werden: *Zum einen* befindet sich das deutsche Schulwesen (inter-)national in einer Diskussion, die insbesondere nach den PISA-Ergebnissen schulpolitische Weichenstellungen erforderlich macht. Dieser eher auf die Qualifikationserfordernisse zielende Diskurs hat die *Schule* nicht nur europaweit in die Nähe der Qualitätsdiskussion gebracht, sondern der Wandel der Sozialisationsbedingungen, wie in den Jugendberichten beschrieben, macht darüber hinaus auf die Organisation Schule bezogene Erfordernisse deutlich, "die mit pädagogischer Schulentwicklung, handlungsorientiertem Unterricht, praktischem Lernen, Öffnung von Schule, gemeinwesenorientierter Stadtteilschule und sozialpädagogischer Schule beschrieben werden können" (BMFSFJ 1994, S. 472). *Zweitens* spielen die lebensweltorientierten schulpädagogischen Bemühungen eine große Rolle. Hier ist die Affinität zum Paradigma Lebenswelt der *Jugendhilfe* der zentrale Punkt, an dem sich die schul- und sozialpädagogischen Disziplinen in ihrer Orientierung auf die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen treffen. Spätestens nach dem 8. Jugendbericht (1990) und der Inkraftsetzung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (1991) beziehen sich Jugendhilfe und Schule auf eine gemeinsame Handlungsgrundlage: die *Lebensweltorientierung* ihrer Zielgruppen. Damit ist die Notwendigkeit einer interdisziplinären und strukturellen Verfasstheit, die über die alltägliche Kooperation hinausgeht, unübersehbar. Hier liegen sowohl bildungspolitische wie pädagogische Chancen, gemeinsam für eine andere, bessere Schule zu wirken.

Aus *sozialpädagogischer Sicht* werden die weiteren Ausführungen von folgender Prämisse thesenartig bestimmt: Schule allgemein kann sich nicht eo ipso aus

dem Spannungsfeld gesellschafts- und bildungspolitischer Erwartungen heraus lösen; sie kann es nicht leisten, im Rahmen der modernen "Schulöffnung" eine neue Humanität aus sich heraus zu entdecken. Dafür steht sie zu sehr im Widerspruch ihres eigenen Systems, die sozialisatorisch bedeutenden Qualifikations- und Legitimationsfunktionen vereinbaren zu müssen. Wir wissen um die problematische und erwartete Einlösung pädagogischer Ziele und funktionaler Qualifikationen. Bekannt ist auch, dass Schule immer Schwierigkeiten hatte, ihren pädagogischen Auftrag mit den bildungspolitischen Lernzielkatalogen zu vereinbaren. Zu einseitig war sie über lange Zeit den an der Berufswelt orientierten Qualifikationen verpflichtet, um pädagogische Ziele zu realisieren und soziale Defizite ausgleichen zu können.

Darüber hinaus steht Schule heute im Wettbewerb europäischer Vergleiche und internationaler Konkurrenzen. Aus der *sozialpädagogischen Perspektive* müssen wir auch von daher fragen, wie sie sich den veränderten Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen stellen will, wenn zugleich und gerade diese Lebenswelten ihren bildungspolitischen Auftrag wiederum in den Vordergrund zu rücken scheinen? Der Widerspruch zwischen gesellschaftlichen Erwartungen an die Schule und deren Möglichkeiten der Einlösung funktionaler Qualifikationen wird zunehmend evident. Mit Bezug auf ihre Organisation "zeigt die Institution Schule systemimmanente Widersprüche innerhalb ihrer gesellschaftlichen Funktion und selbst gesetzten Ansprüchen. Im Schulalltag werden so vielfältige institutionelle Antinomien sichtbar, die eine dialektische Aufarbeitung verlangen" (Holtappels 1994, 28). Vor dem Hintergrund (tradiert)er struktureller Zwänge und (gegenwärtiger) pädagogischer Erfordernisse zielt die zentrale Frage also darauf, wie ernstgemeint die "Öffnung der Schule" zu verstehen ist, welche strukturellen und organisatorischen Veränderungen sie zuzulassen bereit ist. Hier ist wieder das Verhältnis der Beziehungsstrukturen zwischen Schule und Jugendhilfe von Bedeutung, wenn eine neue Erziehungskultur die Grundlage zur Einlösung funktionaler Qualifikationen bilden soll.

Zur Notwendigkeit interdisziplinären Handelns

Der Ruf nach "anderen" Schulen durchzieht deren gesamte Sozialgeschichte und begründete immer auch eine Reformpädagogik. Gesellschaftspolitische Prozesse

Internetversion für www.schulsozialarbeit.ch

zogen meistens bildungs- und schulbezogene Neuerungen und Veränderungen nach sich. Seit den 90er Jahren ist Schule wieder verstärkt in die Diskussion gekommen. Die traditionelle Schulbildung steht auf dem Prüfstand. Das hat verschiedene Gründe. Insgesamt steht, wie uns die PISA-Studie lehrt, die moderne Informations- und Wissensgesellschaft vor der – markt- und wettbewerbsorientierten – Frage: Was müssen Schüler heute können? Beim "Start-up ins Leben" wird davon ausgegangen, dass die bürgerliche Bildung an Wert verliert, "die Wirtschaft will wirklichkeitstüchtige Problemlöser" (Der Spiegel 14/2000, S. 66). Gefragt ist eine möglichst effiziente Synthese von Laptop und Latein, die *Qualifikationsfunktion* von Schule (Fend) bestimmt ihr Profil. Uninteressant, weil hinderlich im Wettlauf um Bestplatzierungen, ist der zaghafte Hinweis auf mögliche Verlierer. Sie aber sind die Zielgruppe der Sozialen Arbeit. Als Folge lassen globale markt- und nationale bildungsökonomische Interessen die *Integrationsfunktion* von Schule (Fend) zwangsläufig in den Hintergrund treten. So wird die Wahrnehmung sozialisatorischer Aufgaben mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche bei der Einführung in soziokulturelle Verkehrsformen erzieherisch zu begleiten, zugunsten der an sie herangetragenen Qualifizierungserwartungen vernachlässigt. Mehr noch: Das ehemals emanzipatorische Interesse der Schule, das auch Kindern aus sozial benachteiligten Bildungsschichten zumindest potentiell die Chance höherer Bildungsabschlüsse sichern sollte, ist vollends in Vergessenheit geraten. Der so offensichtliche Spagat zwischen Qualifikations- und Integrationsfunktion verdeutlicht das Dilemma heutiger Schulwirklichkeit: Einerseits muss Schule aufgrund der vehement an sie herangetragenen Qualifizierungserwartungen verstärkt selektieren, um Bildungspotentiale rekrutieren zu können; andererseits kann sie ihren selbst produzierten Problemfällen sowie den zunehmend hyperaktiven, verhaltensauffälligen und sozial vereinsamten Kindern aus vielen Familien keine Erziehungsinstanz sein.

Gewalt, Flucht, Verweigerung und Ausstieg sind oft die Konsequenzen, die, aus schulpädagogischer Unzulänglichkeit erwachsen, der sozialpädagogischen Fachlichkeit zugewiesen werden. Wird die Qualifikationsfunktion von Schule immer unglaubwürdiger, so kann konstatiert werden, ist der schulische Integrationsauftrag längst gescheitert. Wohin sollte sie auch integrieren? Angesichts der Tatsache, dass viele Lehrerinnen und Lehrer schon in der Grundschule den Ver-

haltensauffälligkeiten ihrer Schüler ohnmächtig gegenüber stehen, wird spätestens in den Sekundarstufen deutlich, dass Mängel in der Lehrerausbildung, schuladministrativer Stress und der oft rigide Schulalltag die Kraft zur Integration schulunwilliger Abweichler nicht mehr aufbringen lassen. Lehrerinnen und Lehrer sind ebenso wie Sozialarbeiter und Sozialpädagoginnen eher Leid-Tragende als Verantwortliche für bildungs- und schulpädagogische Mängellagen wie familienpolitischer Destruktionen. Schulische Integration, verstanden als Bemühen einer schrittweisen Heranführung zum Erwachsenenwerden über die Aneignung kultureller Verkehrsformen und Wissen für zumeist benachteiligte Kinder und Jugendliche, kann Schule nicht (mehr) leisten. Auch die Kompensation mangelhafter Früherziehung stellt für sie eine Überforderung dar. Viele Lehrer messen ihre pädagogischen Grundüberzeugungen an den erzieherischen Korrekturbemühungen im Schulalltag und – leiden. Sie fühlen sich nicht selten zum Ausfallbürgen familiärer Erziehungsnotstände degradiert. Eine Hinführung zur Sozialität der Schüler-Probanden ist sicher schulformbezogen und mit unterschiedlichen Schwierigkeiten verbunden. Immer deutlicher wird aber der Ruf nach professionellen Stützsyste-men, in denen interdisziplinäres Handeln zwischen Schul- und Sozialpädagogik den Lernort Schule wieder zu einem erwünschten sozialen Erfahrungsfeld werden läßt

Wenn davon ausgegangen werden kann, dass dieser strukturelle Konflikt auf dieser Ebene konstituierende Lösungen erfordert, also der qualifikatorische Auftrag wieder integrativ-kompensatorische Aufgaben einschließen soll, dann müssen Alternativen diskutiert werden, die eine interdisziplinäre Kooperation in der Schule zulassen. Thesenartig kann also davon ausgegangen werden, dass die Schule der Zukunft ohne Implementation anderer Berufsdisziplinen in ihre Organisation, ohne strukturelles und interdisziplinäres Zusammenwirken die an sie herangetragenen Erwartungen nicht mehr erfüllen kann. Schule wird neu auf die Familien zugehen müssen. In der Schule wird sie das nur über die Brücke der Jugendhilfe, resp. der Schulsozialarbeit können.

Zur "Landschaft" der Schulsozialarbeit

"Schulpädagogik und Sozialpädagogik wissen nichts voneinander. Und noch schlimmer als das, sie stehen einander vielfach mit Reserve, ja mit Mißtrauen ge-

[Internetversion für \[www.schulsozialarbeit.ch\]\(http://www.schulsozialarbeit.ch\)](http://www.schulsozialarbeit.ch)

genüber" (Bittner 1970). Einerseits könnte man geneigt sein, dieser Aussage im Kern auch heute noch zuzustimmen, wie sie in einer frühen Darstellung der "Schule als sozialpädagogisches Feld" in der bildungspolitischen Reformphase der frühen 70er Jahre zum Verhältnis Schule und Jugendhilfe formuliert wurde. Andererseits haben die Schulreformen in dieser Zeit dazu beigetragen, dass u.a. mit der Gründung der Gesamtschulen sich die Chance einer erneuten Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagogik und Schule konstituierte.

Die Entwicklung der Schulsozialarbeit (SSA) in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg beginnt mit der sich abzeichnenden Bildungsreform Ende der 60er Jahre und wird von der sozialliberalen Koalition der Brandt-Scheel-Regierung (SPD/FDP) fortgeführt. Mit der Reform des Volksschulwesens in Grund- und Hauptschulen, der Entstehung von Schulzentren (hauptsächlich in Berlin) und den ersten integrierten Gesamtschulen in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Hessen wird mit den entstandenen Schulgrößen (im Ausbau bis zu 2.000 Schülern) auch Schulsozialarbeit notwendig. Verkürzt dargestellt kann man die Periode der Entwicklung von Schulsozialarbeit bis heute in drei Phasen einteilen (vgl. z. folg. Nieslony 2001, S. 356 f.):

Die REFORM-Phase (70er Jahre): Hier wird – ausgehend von den Berliner Schulzentren und den ersten Hamburger Gesamtschulen Schulsozialarbeit auch in andere Bundesländer transportiert. Gemessen an den Vorstellungen des "Bildungsgesamtplans" und des "Deutschen Bildungsrates" nach mehr "Bildungsdurchlässigkeit", "Mehr Chancengleichheit" und – neben anderen Zielen – "Sozialem Lernen" werden Sozialpädagogen an den (hauptsächlich Gesamt-)Schulen angestellt. Laut der erarbeiteten schulischen Erlasse der Regierungspräsidien haben sie – länderspezifisch – vorwiegend ihren Einsatz im schulischen *Freizeitbereich*, verfügen über *befristete Arbeitsverträge* und/oder sitzen auf *Lehrerstellen*. Viele Praxisberichte werden erstellt, eine systematische Aufarbeitung der Erfahrungen mit Schulsozialarbeit fehlt jedoch noch. Die *Trägerschaft* ist sehr heterogen, es existieren viele Modellformen. Von Konzepten der sozialpädagogischen Arbeit in den Schulen kann noch nicht gesprochen werden.

Die KONSOLIDIERUNGS-Phase (80er Jahre): Schon Ende der 70er Jahre ist ein deutlicher Rückschritt der Reformkräfte sichtbar. Die Integrierte Gesamtschule – schon immer ein politischer Zankapfel – gerät nun vollends in das Zentrum auch der politischen Auseinandersetzungen. Gefordert wird von konservativer Seite die "Kooperative Gesamtschule", ein Bildungsvehikel, das lediglich die drei überlieferten Schulformen (Haupt-/Realschule, Gymnasium) additiv, *nicht* integriert zusammenführt. In der Konsequenz

[Internetversion für www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)

werden Gesamtschulen nur noch als Halbtagschulen gebaut, einige Länder stoppen den Ausbau gänzlich. Die Entwicklung der Schulsozialarbeit stagniert, Modellprojekte werden kaum noch gefördert. Andererseits liegen erste große Erfahrungsberichte auch in Buchform vor. Die Diskussion um eine "sozialpädagogische Schule" wird zugunsten der Schulsozialarbeit in den Schulen zu Ende gebracht. Theoretische Ansätze und praktische Konzeptionen der Schulsozialarbeit kristallisieren sich heraus.

In einer bundesweiten Befragung des "Deutschen Jugendinstituts" (dji, München) 1983 ist das Berufsfeld Schulsozialarbeit von hauptsächlich *drei Organisationsmodellen* bestimmt: 1. SSA als außerunterrichtlicher oder freizeitpädagogischer Bereich in der Ganztags-Gesamtschule; 2. SSA als Teil eines sozialen Beratungsdienstes; 3. SSA als Sozialarbeit in der Schule, auch unter Einbezug externer Träger. Die Konzeptionen der Schulsozialarbeit sind in dieser Zeit ein großer Erfahrungswert. Für die Trägerschaft der Schulsozialarbeit wird sich überwiegend für die "freien Wohlfahrtsverbände" entschieden, die "Schule" als Träger wird abgelehnt, das "Jugendamt" mit Skepsis gesehen und "private Träger" (Elterninitiativen) sind eher die Exoten. Bedeutsam für diese Phase ist, dass die bestehende Schulsozialarbeit sich gefestigt hat, sowohl was ihr "öffentliches Ansehen" in der Fachwelt als auch ihre konzeptionelle Basis angeht. Auf Bundesebene findet ein großer fachlicher Austausch statt, gefördert von der Bundesregierung unter Federführung des dji, München. Die Publikation "Handbuch der Schulsozialarbeit" (München 1987) spiegelt die unterschiedliche Entwicklung in den einzelnen Bundesländern wider und gilt bis heute als die grundlegende Zusammenfassung der Schulsozialarbeit in der BRD (vgl. Raab/Rademacker/Winzen 1987).

Die KOMPLEMENTÄR-Phase (90er Jahre): Sie ist durch zweierlei Entwicklungslinien gekennzeichnet. Zum einen wird Schulsozialarbeit überall dort als "Normalität" gesehen, wo sie schon immer oder lange Jahre gewirkt hat. Hier sind überwiegend die Gesamtschulen gemeint, aber auch andere Schulformen haben sich um Sozialpädagogen bemüht. Zum zweiten wird jetzt Schulsozialarbeit eingefordert. Gesellschaftlicher Wandel, insbesondere aber andere familiäre Lebensformen haben bewirkt, dass die Forderungen nach Veränderungen der Schule allgemein unüberhörbar sind. Private Ersatzschulen haben Hochkonjunktur, in den großen Bundesländern werden zunehmend Ganztagschulen eingerichtet. In NRW beispielsweise wird eine flächendeckende Versorgung mit Ganztageseinrichtungen versprochen. Wissenschaftliche Untersuchungen – hauptsächlich in der Parallele des Versorgungsanspruchs auf einen Kindergartenplatz seit 1.8.1996 – haben einen großen Bedarf in der Über-Mittag-Betreuung signalisiert. Die Schulen – das Land Hessen folgt hier – werden für die Betreuung vorbereitet. Neben den früheren Schulaufgabenhilfen werden "Betreuungs-", "Über-Mittag"- oder andere Formen der Halb- oder Ganztagsbeschulung eingerichtet. Vielfach werden SozialpädagogInnen hier [Internetversion für www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)

einbezogen. Es handelt sich hier jedoch um eine schulbezogene Sozialarbeit, bestenfalls um eine sozialpädagogische Arbeit in den Schulen – ein gänzlich anderes Verständnis als das, was Schulsozialarbeit meint. Ich komme hierauf weiter unten zurück.

Insgesamt lässt sich festhalten: Schon die Bildungsreformer bezogen die Jugendhilfe in die (neuen) Schulen mit ein, weil "soziales Lernen" und "Chancengleichheit" in den neuen Schulformen ohne Schulsozialarbeit nicht realisierbar schien. Die der Schulsozialarbeit zugeschriebenen Handlungsfelder ließen es jedoch schon damals nicht zu, dass Sozialarbeit in der Schule das (reformierte) Schulwesen auf humanes und soziales Lernen hin veränderte. Aufgrund ihrer marginalen Position konnte Schulsozialarbeit bisher keine strukturinnovativen Hilfen bieten, die Beziehung zur Schule reduzierte sich – und das bis heute – auf ein "Lieferant-Abnehmer-Verhältnis" (Gerd Iben), das in der Nachrangstellung der Jugendhilfe Problemschüler "entsorgt", um den Betrieb Schule aufrecht zu erhalten.

Rahmenbedingungen und Handlungsfelder der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit ist neben der Familie eine historisch gewachsene (sozial-)pädagogische Schnittmenge zwischen den Erziehungs- und Sozialisationsfeldern der Schule und Jugendhilfe. Das zeigt sich auf zwei Ebenen: Zum einen ist die Sozialpädagogik in der Parallele der Entwicklung zur Schule immer ein bedeutendes Stützsystem des – historisch niederen – Schulwesens gewesen. Hier war es – neben der Qualifikationsfunktion der Schule – die *Integrationsfunktion*, die über die Schulsozialarbeit geleistet wurde. Zum anderen hat sich über die historischen Phasen der Annäherung zwischen Sozialpädagogik und Schule (schulpädagogisch-arnenpflegerische Einheit bzw. bildungspolitisch-flankierende Zuordnung) mit der Ausdifferenzierung des Schulwesens auch ein Wechsel im Verständnis von Schulsozialarbeit entwickelt. Dieser sog. *Paradigmenwechsel* ist auf die gesetzliche und fachpolitische Entwicklung von einer ehemals fast ausschließlich ordnungsrechtlichen und reagierenden Jugendfürsorge (Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, Jugendwohlfahrtsgesetz) zu einer mehr präventiv und sich einmischenden modernen Jugendhilfe (Kinder- und Jugendhilfegesetz) zurückzuführen. Die moderne Phase der Entwicklung in der Annäherung zwischen Sozialpädagogik und Schule zeigt im zeitgeschichtlichen Kontext eine qualitativ andere

Ausgangslage, (vgl. hz. Seithe 1999; Nieslony 1998). Vor diesem Hintergrund haben sich die Handlungsfelder der schulbezogenen Sozialarbeit erweitert.

Handlungsfelder der sozialpädagogischen Arbeit betreffen sämtliche Schulformen, jedoch mit unterschiedlicher Intensität. Werden die bundesgesetzlichen Vorgaben des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) berücksichtigt, sind viele Angebote für die entsprechenden Altersgruppen denkbar, die in irgendeiner Beziehung zur Schule stehen.¹ Als Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit eignen sich beispielsweise

- der Freizeit- und Erholungsbereich (Spiel-, Sport- und Kreativangebote; Ausflüge, Klassenfahrten; Arbeitsgruppen, Kurse; Freizeitprojekte),
- die Schaffung von Kommunikationsorten (Schülerclub/-treff/-cafe; Ansprechpartner sein; Gespräche führen),
- die Klassenbetreuung (kontinuierliche Betreuung von Klassen; Beratungen mit den KlassenlehrerInnen; Projekte mit Klassen),
- die sozialpädagogische Gruppenarbeit (Hausaufgabenbetreuung, Förderstunden; Gruppenaktivitäten),
- die Einzelfallarbeit (Beratung von SchülerInnen, Konfliktmoderation, Elternarbeit),
- die Öffnung der Schule (Angebote im Stadtteil wahrnehmen; Angebote aus dem Stadtteil in die Schule holen)

(vgl. Seithe 1999, S. 83).

Realistisch muss dabei gesehen werden, dass proportional zur Zunahme der Altersgruppen bei Schülern und Jugendlichen die Intensität der Schulsozialarbeit abnimmt. Anders formuliert: Bei Kindern und Jugendlichen (Primar- und Sekundarstufe 1) finden wir – quantitativ gesehen – eher Formen der sozialpädagogischen Arbeit in der Schule als bei Heranwachsenden und jungen Erwachsenen (Sekundarstufe 2, Berufliche Ausbildung). Aber auch dieser Blickwinkel relativiert sich, wenn die verschiedenen Ausformungen der sozialpädagogischen Arbeit an den unterschiedlichen Schulen betrachtet werden. So ist beispielsweise im Bundesland Hessen die schulsozialpädagogische Arbeit in vielen Grundschulen (Betreuende

¹ Denkbar aus der Sicht des KJHG's sind beispielhaft die §§ 11 (für schulbezogene Jugendarbeit), § 12 (Schülerclubs im Sinne von Jugendverbandsarbeit), § 13 (Schulsozialarbeit als Jugendsozialarbeit mit Schülern oder in der Schule), § 14 (für erzieherischen Kinder- und Jugendschutz in der Schule), § 22 (Arbeit mit SchülerInnen in Horten), § 27 (Hilfen für Erziehung, für Kinder und Jugendliche bzw. SchülerInnen); vgl. hz. Raab 1996, S. 14. Die große Bandbreite des KJHG's hat auch Wulfers (1991, S.36-44) dargestellt.

Grundschulen, Schuleingangsstufen) ebenso vertreten wie die Schulsozialarbeit im Sekundarstufenbereich (Hauptschule, Gesamtschule), weiter in einigen Sonderschulen, weniger dagegen im gymnasialen und beruflichen Bereich. Komplettiert würde die verwirrende Buntheit sozialpädagogischer Bezüge zum Schulwesen, wenn die sozialpädagogischen Handlungsfelder schulnaher Arbeit (z.B. Vorklassen, Horte, Ganztagsangebote, Schulprojekte, Schulaufgabenhilfen) in nur einem Bundesland besehen würden. Landesweite Untersuchungen gibt es derzeit nur wenige (hauptsächlich in den neuen Bundesländern), bundesweite wissenschaftliche Erhebungen könnten die Vielfalt schulsozialarbeiterischer Bezüge verdeutlichen; sie sind jedoch schulpolitisch kaum erwünscht.

Fachpolitisches Selbstverständnis der Schulsozialarbeit

Obwohl aus historischer (und aktueller) Sicht das Verhältnis der Sozialpädagogik zur Schulpädagogik immer ein nachrangiges war, ist aufgrund der breit diskutierten Unmöglichkeit des Schulwesens, auf moderne arbeitswelt- und bildungspolitische Herausforderungen adäquat eingehen zu können, deutlich geworden, dass die Schule diesen Ansprüchen nur entsprechen kann, wenn sie mit anderen (sozial-)pädagogischen Disziplinen kooperiert. Das moderne Selbstverständnis der Jugendhilfe ist auf der gesetzlichen Grundlage des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) dem Prinzip der "Einmischung" verpflichtet, Jugendhilfe versteht sich als Bestandteil einer "offensiven Sozialarbeit" (vgl. Münder u.a. 1993). Auf dieser Grundlage kommen der Schulsozialarbeit bestimmte Aufgaben zu (vgl. Seithe 1999, S. 81):

- *Lebensbewältigung* als eine elementare Aufgabe der Jugendhilfe umfaßt die unterschiedlichen Lebensaspekte und Problemlagen der SchülerInnen: schulische Sozialisation und Schullaufbahn; schulische Probleme im sozialen und Leistungsbereich; Themen und Probleme aus der außerschulischen Lebenswelt.
- *Prävention* ist Schulsozialarbeit im Sinne der Jugendarbeit (§ 11 KJHG), indem sie z.B. im Rahmen von Freizeitangeboten, Projekten und Klassenbetreuungen versucht, die Lebenslage aller SchülerInnen zu verbessern und sie zu fördern. Dabei muss Schule als (auch) problemverursachende Einrichtung im Blickfeld gewahrt werden.

- *Arbeit mit sozial benachteiligten und individuell beeinträchtigten Schülerinnen* im Rahmen der Jugendsozialarbeit (§ 13 KJHG), sozialer Gruppen- und Einzelfallarbeit ist unabdingbarer Bestandteil von Schulsozialarbeit. Der Einbezug von Eltern und LehrerInnen ist dabei notwendiger Bestandteil dieses Arbeitsbereiches.

Fachpolitische Organisationen, wie die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und die hessische Landesarbeitsgemeinschaft Sozialpädagogik in Schulen (LAG SiS) haben zur Verwirklichung dieser Aufgaben umfassende Minimalforderungen für eine gute Schulsozialarbeit formuliert. Verkürzt lauten sie:

- Schulsozialarbeit gehört grundsätzlich an jede Schule;
- Schulsozialarbeit ist zeitlich unbefristet;
- Schulsozialarbeit verfügt über Konzeptionen und Ressourcen;
- Schulsozialarbeit ist auf der Grundlage des KJHG's durch die öffentliche Jugendhilfe hauptverantwortlich zu sichern.

Der rasante Wandel gesellschaftlicher Sozialisationsbedingungen trägt einerseits dazu bei, dass sich so bedeutende Institutionen wie die Schule um eine Angleichung an die Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen bemühen (Stichwort "Öffnung von Schule"). Andererseits ist nicht zu übersehen, dass viele Bemühungen um schulische Veränderungen nur schwer planvolles und abgestimmtes Handeln erkennen lassen. So sind die Bemühungen für eine moderne, offensive Schulsozialarbeit immer noch mit dem "Flickenteppich" der Zuständigkeiten, Trägerschaften und Handlungsfelder verbunden. Man kann von einer schulbezogenen Vielfalt sozialpädagogischer Tätigkeitsfelder sprechen, die in flankierender oder integrierter Form der Schule zuarbeiten. Aber nicht alles ist Schulsozialarbeit: Sozialpädagogische Arbeit *an* der Schule ist noch keine Schulsozialarbeit *in* der Schule. Eine fachpolitische Position ist, dass durchaus unterschieden werden muss zwischen "sozialpädagogischen Aktivitäten" und der "Schulsozialarbeit" (vgl. hz. Nieslony 1998, S. 252 f.).

Zu den "*sozialpädagogischen Aktivitäten*" müssen die zahlreichen, auf viele Schulen bezogenen Hilfestellungen wie beispielsweise die hortähnlichen Einrichtungen in oder an der Schule (z.B. NRW: Schulkinderhaus), Über-Mittag-Betreuungen in zahlreichen Formen (z.B. Hessen: Betreuende Grundschule) gezählt werden.

Internetversion für www.schulsozialarbeit.ch

den; sie ergänzen bestehende – länderspezifische – Einrichtungen der Jugendhilfe in Nähe der Schule, die sich als spezielle Handlungsfelder längst etabliert haben (z.B. Schulkindergarten/Vorschule). Insgesamt gemeint ist hier die institutionalisierte Vielfalt sozialpädagogischer Tätigkeitsfelder, die der Schule zuarbeiten. Ihre Praxis ist schulischerseits gewünscht und anerkannt, mehr noch: Die Notwendigkeit sozialpädagogischer Einrichtungen in Schulumnähe ist fachlich unumstritten, deren Organisationen, Konzeptionen und Methoden sind unverzichtbar. Sie sind aber andererseits kaum geeignet, Schule systematisch auf eine mehr sozialpädagogische Orientierung hin zu verändern. Jugendhilfe füllt hier die ihr historisch zugeschriebene kompensatorische Rolle aus, indem sie zahlreiche Sozialisationsfunktionen zwischen Elternhaus und Schule übernimmt.

"Schulsozialarbeit" hat darüber hinaus über viele Jahre begrenzter Erprobungsphasen, trägerabhängiger Modellkonstruktionen und schulformbezogener Praxis zu einem fachlichen Selbstverständnis ("Offensive Schulsozialarbeit") gefunden, das sich von den zahlreichen Varianten sozialpädagogischer Arbeit an Schulen unterscheidet. Schularbeitshilfen, Über-Mittag-Betreuungen, Mensaformen, Schülercafés, Freizeitaktivitäten u.a.m. sind wichtige schülerorientierte und elternentlastende sozialpädagogische Dienstleistungen in der Schule, wer würde das bestreiten? Mit Schulsozialarbeit ist jedoch eine Professionalisierung Sozialer Arbeit in Schulen etabliert, die vor dem Hintergrund jahrzehntelanger Erfahrung die Qualität der strukturellen Bedingungen der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule diskutiert wissen will. Diese Neudiskussion auf der Grundlage moderner fachlicher und normativer Gegebenheiten impliziert geradezu die Einlösung der "Forderung nach einer radikalen inneren und äußeren Schulreform" (GEW 1994), wie sie berufspolitisch seit langem erhoben wird. Neue Formen der Zusammenarbeit zu finden, ist vor dem historischen Hintergrund einer am deutschen Bildungsideal und an preußischer Traditionsgeschichte orientiertem Schulwesen jedoch außerordentlich schwierig. Ein modernes Verständnis von Kooperation, das auf Gleichwertigkeit zwischen Jugendhilfe und Schule zielt, ist noch nicht erkennbar.

Literatur

- BITTNER, G. (1970): Die Schule als sozialpädagogisches Feld, in: TILLMANN, K.-J. (1976), Hg., Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle, München, S. 7.
- BMFSFJ (1994), Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Neunter Jugendbericht: Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern, Bonn.
- BMJFFG (1990), Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit: Achter Jugendbericht: Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe, Bonn.
- BMFSFJ (1998), Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zehnter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland, Bonn.
- BMFSFJ (2002), Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) 1994: Informationen Schulsozialarbeit. Beschlossen vom GEW-Hauptausschuß am 18.9.1994.
- HOLTAPPELS, H.-G. (1994): Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung, Weinheim und München.
- MÜNDER, J. (1993): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG, 2. Aufl., Münster.
- NIESLONY, F. (1998): Schulbegleitung durch Schulsozialarbeit?, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 3, S. 252-263.
- NIESLONY, F. (2001): Jugendhilfe und Schule – Qualität ihrer Beziehungen, in: Bier-Fleiter, C. (Hg), Familie und öffentliche Erziehung. Aufgaben, Abhängigkeiten und gegenseitige Ansprüche, Opladen, S. 353-363.
- RAAB, E. (1996): Schulsozialarbeit heute – Situation, Leistungen, Perspektiven, in: HENTZE, J. u.a. (Hg), Wirkungen von Schulsozialarbeit. Dokumentation einer Fachtagung (Frankfurt/M., 23.10. 1996), S. 11-17.
- RAAB, E./RADEMACKER, H./WINZEN, G. (1987): Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern, Weinheim und München.
- SEITHE, M. (1999): Schulsozialarbeit, in: CHASSÉ, K. A./WENSIERSKI, H.-J. (Hg.), Praxisfelder der Sozialen Arbeit, Weinheim und München, S. 76-86.
- WULFERS, W. (1991): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule, Hamburg.