

**Hermann Rademacker**

## **Neue Herausforderungen für Bildung und Erziehung – ist Schulsozialarbeit eine Antwort?**

Beitrag zur Fachtagung des Bundeselternrats zum Thema: Schulsozialarbeit in der Hauptschule – kann die Hauptschule ohne Schulsozialarbeit ihren Aufgaben noch gerecht werden? Vortrag gehalten am 17.03.2000 im Schullandheim Habischried (Bayer. Wald).

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

### **1 Zum Begriff**

Als Schulsozialarbeit bezeichne ich unterschiedliche Formen langfristig vereinbarter, intensiver und kontinuierlicher Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule oder anders gesagt: die schulbezogene Tätigkeit von Fachkräften der Jugendhilfe – Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen – und ihre Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern – das kann am Ort der Schule geschehen oder auch benachbart zu ihr – aber die Schule muss es wissen und bemerken, also beteiligt sein. Eine Hausaufgabenhilfe für Schüler, von der die Schule nichts weiß und die mit der Schule nicht im Dialog um die Hausaufgaben und ihre Gestaltung steht, fiel – unabhängig davon, ob und wenn ja mit welchem Stellenwert Hausaufgaben Sache der Schulsozialarbeit sein sollten – also nicht unter Schulsozialarbeit, ein Freizeitangebot aber, das sich gemeinsam mit der Schule um die Ergänzung des Angebots schulischer Bildung und Erziehung im Sinne einer ganzheitlichen Entwicklung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler bemüht, fällt sehr wohl unter diesen Begriff. Die Begriffe Hausaufgabenhilfe und Freizeitangebot sind in diesem Beispiel übrigens austauschbar. Entscheidend ist, dass es wirklich eine Zusammenarbeit gibt, an der die pädagogischen Fachkräfte beider Bereiche, der Jugendhilfe wie der Schule zu nennenswerten Anteilen beteiligt sind, dass die Schule für die Jugendhilfe als Arbeitsfeld zugänglich ist und Elemente eines gemeinsamen Verständnisses von Erziehung und Bildung bei Respektierung der unterschiedlichen sozialen Funktionen beider Bereichen angestrebt sind.

Dabei spielt es grundsätzlich keine Rolle, wer der Anstellungsträger dieser sozialpädagogischen Fachkräfte ist, die Schule oder ein kommunaler oder freier Träger der Jugendhilfe, auch wenn dies – aus den Erfahrungen und unter den Bedingungen in den alten Bundesländern jedenfalls – für die konkrete Praxis im Einzelfall von maßgeblicher Bedeutung für das Gelingen solcher Aktivitäten sein kann. Wichtiger als Fragen der Anstellungsträgerschaft allerdings ist, ob es gelingt, Form und Verständnis der Zusammenarbeit so zu entwickeln, dass beide Bereiche und die ihnen zugeordneten Professionen ihre Eigenständigkeit in der Bestimmung und Ausgestaltung ihres Arbeitsauftrages in den jeweils eigenen Referenzsystemen wahren können und dies auch gegenseitig respektieren. Dies allerdings ist im Hinblick auf den je konkreten Fall zu prüfen und gegebenenfalls durchzusetzen.

Das bedeutet für die Seite der Schule insbesondere, die Jugendhilfe und ihr Personal in der Schule nicht als der eigenen Betriebsfähigkeit dienende "Feuerwehr" zu verstehen und zu funktionalisieren, sondern deren ganzheitliche, die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen einbeziehende Arbeitsweise und deren – hoffentlich bestehende – grundsätzliche Parteilichkeit für die Interessen ihrer Klientel zu akzeptieren, für die Jugendhilfe heißt es insbesondere, den Auftrag der Schule gerade auch dort zu respektieren, wo es um schultypische Formen systematischer Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten geht und deshalb die pädagogische Qualität sich von der

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

sozialpädagogischer Arbeit notwendigerweise unterscheidet.

Im Kern bedeutet dies: Sozialarbeit ist eine Leistung der Jugendhilfe und sie muss dies ihrer inhaltlich-pädagogischen Qualität nach auch dann bleiben, wenn sie am Ort der Schule angeboten wird. Alle Erfahrung zeigt, dass dies immer dann gefährdet ist, wenn die Schule selbst zum Träger der Schulsozialarbeit wird. Deshalb ist es klug, wenn ein Kultusministerium wie das in Rheinland-Pfalz, das ein Interesse an der Weiterentwicklung und dem Ausbau der Schulsozialarbeit hat, die Kommunen in ihrer Zuständigkeit für die Jugendhilfe finanziell unterstützt, wenn diese die Schulsozialarbeit ausbauen wollen, aber nicht selbst Träger dieser Arbeit wird. Ich möchte in dieser Hinsicht das Konzept, das Herr BECHBERGER-DERSCHIEDT Ihnen hier vorgestellt hat, nachdrücklich unterstützen.

Wesentlich dabei ist auch, dass die Kommunen im Rahmen ihrer Jugendhilfeplanung entscheiden, an welchen Schulen dieses Angebot geschaffen wird und sie zusammen mit den jeweiligen möglicherweise auch freien Trägern der einzelnen Schulsozialarbeitsprojekte die inhaltliche Konzeption festlegen. Das bedeutet, dass auch für die Schulsozialarbeit die Planungsprinzipien der Jugendhilfe gelten und nicht die der Schule. Das bedeutet, dass Schulsozialarbeit niemals – wie es bildungspolitischen Planungsprinzipien entspräche – ein in allen Schulen oder allen Schulen einer Schulart flächendeckendes und gleichartiges Angebot sein darf, sondern – wie es den Planungsprinzipien der Jugendhilfe entspricht – in jedem Einzelfall eine spezifische Antwort auf eine spezifische Bedarfslage ist.

Deshalb würde ich eine Forderung wie “Schulsozialarbeit an allen Hauptschulen!” niemals unterstützen, würde aber durchaus für möglich halten, dass eine Betrachtung und Analyse der Situation aller einzelnen Hauptschulen eines Bundeslandes zu dem Ergebnis kommt, dass jede Einzelne von ihnen ein Handlungsfeld der Jugendhilfe mit je spezifischen Schwerpunktaufgaben sein sollte.

## **2 Schulsozialarbeit und Gesellschaft**

Schulsozialarbeit ist eine Erscheinung westlich-kapitalistischer, bürgerlicher Gesellschaften. Es gibt solche Formen schulnaher oder auch schulintegrierter sozialer Dienste für Schülerinnen und Schüler besonders in den angelsächsischen und skandinavischen Ländern. In der Bundesrepublik begann die Rezeption solcher Konzepte mit den bildungs- und jugendhilfepolitischen Reformen und ihrer Konzipierung in den 60er Jahren, auch wenn es zu einer Integration solcher Konzepte in die Reformprogramme weder für das Bildungswesen (vgl. HORNSTEIN) noch für die Jugendhilfe gekommen ist. Wenn man die Bedeutung von Schulsozialarbeit auch für die Entwicklung in den neuen Bundesländern einschätzen und die dort im Bildungswesen wie auch in der Jugendhilfe Tätigen und Verantwortlichen in eine Diskussion darüber einbeziehen will, dann ist die Beachtung dieses gesellschaftspolitischen Hintergrunds für das Verständnis der Entwicklung der Schulsozialarbeit, ihrer konkreten Ausgestaltung und der sie immer noch begleitenden kontroversen Diskussion um ihre Zweckmäßigkeit und ihr Konzept wahrscheinlich von sinnstiftender Bedeutung.

Schulsozialarbeit als eine Handlungsform der Jugendhilfe setzt an einem zentralen Widerspruch des Bildungswesens in der bürgerlichen Gesellschaft an: Dem Widerspruch zwischen dem demokratischen Gebot gleicher Bildungschancen für alle einerseits und dem seit den bürgerlichen Revolutionen des 19. Jahrhunderts von der Schule erwarteten Beitrag zur Legitimation gesellschaftlicher Statusunterschiede (Allokationsfunktion) durch eine als Leistungsauslese definierte Unterschiedlichkeit der Bildung (vgl. FRIEDEBURG) andererseits. Im Wettbewerb um soziale Chancen unter Ungleichen ist im Sozialstaat eine Begrenzung des Risikos für die Schwächeren geboten. Aus sozialpolitischer Sicht ist Schulsozialarbeit deshalb auch ein sozialstaatliches Instrument zur Begrenzung des Scheiternsrisikos im Bil

dungswettbewerb.

Schulsozialarbeit setzt die politische Akzeptanz gesellschaftlicher Ungleichheit und den Sozialstaat als politisches Konzept und Handlungsrepertoire zu ihrer Begrenzung voraus. Sie ist deshalb ebenso wie viele andere sozialstaatliche Einrichtungen eine typische Erscheinung der alten Bundesländer. Wo, wie in der DDR, die Gleichheit der Bildungschancen in der erreichten Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft als gegeben und durch die Schule bereits garantiert galt, fehlten alle gesellschafts- und bildungstheoretischen Voraussetzungen für ihre Legitimation – und wenn entsprechende Hilfen und Unterstützungsleistungen erforderlich wurden, dann waren sie in einer am Leitbild des Sozialismus ausgerichteten Gesellschaftsordnung von den gesellschaftlichen Regelagenturen der Familie, der Schule oder den gesellschaftlichen Organisationen in loyaler Zusammenarbeit zu erbringen. Für ein parteiliches Bündnis – denn auch dies gehört zur Schulsozialarbeit – zwischen einer (sozial)staatlichen Regeleinrichtung wie der Jugendhilfe und ihrer gefährdeten Klientel gegebenenfalls auch gegen eine andere ebenfalls staatliche Regeleinrichtung wie die Schule konnte hier kein Platz sein.

Das Nebeneinander gesellschaftlicher Einrichtungen wie Schule und Jugendhilfe, die angesichts der ihnen von der Gesellschaft zugewiesenen unterschiedlichen sozialen Funktionen notwendigerweise immer auch miteinander in Konflikt geraten, wenn sie miteinander in Beziehung treten, konnte unter solchen Bedingungen keinen Sinn machen. Schulsozialarbeit ist eine Form der Beziehung zwischen Jugendhilfe und Schule und deshalb notwendigerweise auch eine Form der Konfliktaustragung zwischen einem Schulwesen, das durch seine Gliederung und die Unterschiedlichkeit seiner Zertifikate, also durch Auslese, unübersehbar Risiken für die soziale Integration der nachwachsenden Generation produziert und einer Jugendhilfe, die allein und ausschließlich auf die Sicherung der sozialen Integration dieser nachwachsenden Generation verpflichtet ist.

### **3 Zur Geschichte der Schulsozialarbeit in den alten Bundesländern**

Schulsozialarbeit als eine Arbeitsform der Jugendhilfe war in ihren Inhalten und Schwerpunktsetzungen immer ganz wesentlich geprägt durch die jeweiligen zeitgeschichtlichen sozialen Herausforderungen. Anders als die Schule, die im Vergleich mit der Jugendhilfe als ein unbeweglicher, sich auch mit der Zeit nur langsam verändernder Monolith erscheint, war die Schulsozialarbeit immer eine flexibel genutzte, auf spezifische Problemlagen vor Ort bezogene Handlungsform der Jugendhilfe, die "mit der Zeit" ging. Ihre Angebote spiegeln deshalb auch jeweils typische soziale Problemlagen von Kindern und Jugendlichen wider und bilden deren sozialräumliche Verteilung weitgehend ab:

In der Gemeinwesenarbeit in sozialen Brennpunkten Mitte der 60er bis Anfang der 70er Jahre ging es vor dem Hintergrund einer umfassenden gesellschaftlichen Reformdebatte darum, der kollektiven Benachteiligung ganzer Bevölkerungsgruppen in der Schule entgegen zu wirken. Orientiert an Konzepten kompensatorischer Erziehung versuchte man, durch Schulvorbereitung und schulbegleitende Hilfen in den Grundschuljahren den Teufelskreis der Vererbung von Sonderschulkarrieren in diesen sozialen Milieus zu durchbrechen. Zum gesellschaftspolitischen Hintergrund dieser Projekte gehörte die heftig geführte Debatte um eine Bildungsreform ebenso wie die zu ihrer Einleitung bereits angelaufene Bildungswerbung in der Arbeiterbevölkerung und auf dem Land zur Mobilisierung der hier zu Recht vermuteten Begabungsreserven.

Die 70er Jahre brachten Hausaufgabenhilfen und sozialpädagogische Schülerhilfen als eine nächste Generation schulbezogener Maßnahmen der Jugendhilfe. Sie waren zum einen durch die erstmals in unseren Schulen in

größerer Zahl in Erscheinung tretenden ausländischen Kinder der seit Anfang der 60er Jahre angeworbenen Gastarbeiter veranlasst. Andererseits aber waren sie auch Folge der Bildungsreform, die trotz ihres vorzeitigen Endes ihr wichtigstes Ziel dennoch erreicht hatte: Die Ausweitung der Bildungsbeteiligung. Mit dieser neuen Form schulbegleitender Hilfen übernahm die Jugendhilfe auch die Rolle des Ausfallbürgen für die geplanten, dann aber nicht verwirklichten schulischen Reformen zur Abstützung der zunächst jedenfalls von fast allen gewollten die Bildungsexpansion. Das betraf vor allem die Ausweitung des Angebots an Ganztagschulen. Der Bildungsgesamtplan von 1973 hatte in seiner Planungsalternative I immerhin bis 1985, also innerhalb eines Zeitraums von zwölf Jahren, für 30% der Schülerinnen und Schüler Plätze in Ganztagschulen vorgesehen. Die Jugendhilfe konnte mit ihren Schülerhilfen selbstverständlich den Bedarf an Ganztagsangeboten nicht annähernd in dieser Größenordnung befriedigen. Aber sie setzte mit ihren Angeboten nicht zuletzt auch Signale für einen bis heute wachsenden Bedarf, der in der bildungspolitischen Debatte ständig an Bedeutung gewonnen hat. Die Bildungsexpansion hat sich seit dem Ende der Reformanstrengungen Mitte der 70er Jahre bis in die Mitte der 80er Jahre verselbständigt. Ihr Antrieb war in dieser Zeit nicht mehr eine bildungspolitische Reformanstrengung, sondern die gesteigerte Bildungsaspiration vieler Familien, die aber nicht zuletzt wegen der vermehrten Berufstätigkeit beider oder auch alleinerziehender Eltern oft nicht in der Lage sind, die für deren Verwirklichung notwendige schulische Förderung selbst zu erbringen und deshalb dringend öffentlicher Unterstützung bedürfen.

Die 80er Jahre brachten dann ein verstärktes Engagement der Jugendhilfe in der Zusammenarbeit mit der Schule bei der Berufsorientierung und der Berufsvorbereitung Jugendlicher in den letzten Schuljahren vor dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule. Die typischen schulischen Partner solcher Jugendhilfeprojekte waren Hauptschulen in sozialen Brennpunkten, in denen eine negativ ausgelesene Schülerschaft mit deutlich gefährdeten beruflichen Perspektiven vielerorts zu unübersehbaren Krisen im Schulbetrieb geführt hatte. Hier waren die Vor- und Nachbereitung von Betriebspraktika, Hilfen bei der Nutzung der Berufsberatung, Hilfen bei Bewerbungen und intensive Erkundungen der Ausbildungsmöglichkeiten sowie der vorhandenen Alternativen zu einem Direkteinstieg in eine betriebliche Ausbildung typische Beiträge der Jugendhilfe. Sie war damit oft zugleich auch eine unverzichtbare Stütze für die Betriebsfähigkeit solcher Hauptschulen – so ambivalent, ja ablehnend sie einer solchen Funktionalisierung ihrer Leistungen für eine ihrer sozialen Verantwortung nicht gerecht werdende Schule auch grundsätzlich gegenübersteht.

Aber auch in der Schule selbst gibt es vielfältige Ansätze der Schulsozialarbeit, denen allerdings zunächst nicht viel mehr gemeinsam ist, als dass sozialpädagogische Fachkräfte im Schuldienst beschäftigt werden. Hier waren es die Reformschulen der späten 60er und frühen 70er Jahre, die Modellversuche mit Ganztags-, Gesamt-, und vor allem den Ganztagsgesamtsschulen, in denen dies aus unterschiedlichen Motiven und mit unterschiedlichen Zielsetzungen geschah. Bildungspolitisches Thema wurde Schulsozialarbeit vor allem in den Ländern, die, wenn auch auf unterschiedlichen Wegen, die Überwindung des gegliederten Schulwesens durch die differenzierte Gesamtschule mit einiger Entschiedenheit anstrebten:

In Niedersachsen wurde als Teil des pädagogischen Reformkonzepts der

Gesamtschule eine Freizeitpädagogik entwickelt, deren Verwirklichung Schwerpunkt der sozialpädagogischen Arbeit in der Schule wurde. Dieser Ansatz prägt die sozialpädagogische Arbeit in den niedersächsischen Gesamtschulen bis heute, auch wenn als Reaktion auf neue Herausforderungen wie das verstärkte Erscheinen von ausländischen Kindern auch in den Gesamtschulen<sup>1</sup> Beratung und andere stärker sozialarbeiterische Elemente verstärkt in die Arbeit einbezogen wurden.

In Hamburg dagegen waren auch in den als Halbtagschulen eingerichteten Gesamtschulen von Anfang an Sozialpädagogen vorgesehen, die zusammen mit den Beratungslehrerinnen und -lehrern sowie dem Schulpsychologen bzw. der Schulpsychologin der Schule in einem eigenen Fachbereich Beratung sowohl fachlich als auch organisatorisch verortet wurden<sup>2</sup>. Wesentlicher Hintergrund dieser bisher beispiellosen Entwicklung war sicher die langjährige Erfahrung der Hamburger Schulbehörde mit der Dienststelle Schülerhilfe, einem in seinen Ursprüngen bis in die Weimarer Republik zurückreichenden sozialen Schülerdienst, betrieben durch die Schulbehörde selbst, der sich immer schon um Schulschwänzer wie auch um soziale und psychosoziale Probleme von Schülerinnen und Schülern gekümmert hat.

Bremen richtete gleich zwei Formen sozialer Dienstleistungen für Schüler ein: Den "Sozialdienst in Schulen", der vom kommunalen Jugendhilfeträger mit eher sozialarbeiterischem Auftrag betrieben wurde und – bis zu der seit Mitte der 80er Jahre vollzogenen Neuordnung der sozialen Dienste in diesem Bundesland – seine Arbeitsplätze in den Schulen hatte, sowie zusätzlich einen sozialpädagogischen Dienst der Schule, der für die Arbeit mit schulpflichtigen aber noch nicht schulreifen Kindern in den Vorklassen sowie für den Ganztagsbetrieb in den zunächst zwei Gesamtschulen zuständig war.

In Nordrhein-Westfalen war die Schulsozialarbeit in den Modellversuchen mit Gesamtschulen, die in diesem Bundesland zunächst ausschließlich als Ganztagschulen eingerichtet wurden und dafür eine um 30% höhere Zuweisung an Lehrerstellen erhielten, keineswegs konzeptioneller Bestandteil des Reformvorhabens, sondern eher eine Folge des 1972 noch bestehenden Lehrermangels. Deshalb durften in den Modellversuchen mit Gesamtschulen als Notlösung und zunächst auf Widerruf bis zu vier Sozialpädagogen auf Lehrerstellen beschäftigt werden. Die hier zunächst entstandene bunte Vielfalt von teils auch sehr unterrichtsähnlichen Arbeitsformen wurde ab Anfang der 80er Jahre, als die inzwischen eingetretene Lehrerarbeitslosigkeit die Arbeitsplätze der Sozialpädagogen in den Gesamtschulen gefährdete, von der Fachbasis selbst in Frage gestellt und diskutiert, um die angestrebte und heute erreichte – wenn auch personell reduzierte – langfristige Sicherung der Schulsozialarbeit in den Gesamtschulen des Landes auch konzeptionell zu begründen.

Hessen dagegen leistete sich bei der großen Zahl seiner

---

<sup>1</sup>interessanterweise vielerorts eine Folge der landesweiten Einführung der Orientierungsstufe, die die Jahrgänge 5 und 6 der Gesamtschulen, die ansonsten Angebotsschulen waren, zu Regelschulen für ihren Sprengel machte; erst dadurch machten viele ausländische Familien die Bekanntschaft mit der Gesamtschule, die viele ihrer Kinder dann auch nach der Orientierungsstufe weiter besuchten.

<sup>2</sup> Die Beschäftigung der Sozialpädagogen in den Hamburger Gesamtschulen endete erst jüngst mit der Umstrukturierung der sozialen Dienste in diesem Bundesland.



Gesamtschulen weder Ganztagsangebote noch Sozialpädagogen im Schuldienst. Hier wurde der Bedarf an Schulsozialarbeit dort, wo er sich, wie in der Frankfurter Nordweststadt, unübersehbar zeigte, durch Modellversuche befriedigt, die von Trägern der Jugendsozialarbeit wie der Arbeiterwohlfahrt und dem Internationalen Bund für Sozialarbeit betrieben wurden. Genährt aus der Debatte um eine offensive Sozialarbeit wurde hier ein Konzept der "Sozialarbeit in der Schule" (Hessischer Arbeitskreis) entwickelt, das die Schule aus der Perspektive der von sozialer Deklassierung bedrohten eigenen Klientel vor allem in ihrer negativ auslesenden Funktion und deshalb außerordentlich kritisch sah. Bemerkenswert ist in diesem Bundesland die besondere Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Landeshauptstadt Wiesbaden. Dort wurde bereits in den 70er Jahren die Schule – und hier besonders die Schulen in den großen Neubausiedlungen wie Klarenthal – als ein geeignetes Handlungsfeld der Jugendhilfe erkannt und die Schulsozialarbeit vom Jugendamt der Stadt konzeptionell entwickelt und systematisch ausgebaut. Herr KERSTEN hat diese Arbeit von Anfang an wesentlich mitgestaltet. Das Beispiel, das er Ihnen morgen vorstellen wird, ist eines, von dem man nach meiner Überzeugung sehr viel für die Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit lernen kann. Es passte auch problemlos in das Landesprogramm von Rheinland-Pfalz, ist aber in seinen Ursprüngen sehr viel älter und deshalb auch bereits mit viel Erfahrung angereichert.

In Berlin waren in den als Ganztags Gesamtschulen eingerichteten Mittelstufenzentren zwar von Anfang an sozialpädagogische Fachkräfte vorgesehen, die ihnen zugedachte Aufgabenstellung allerdings war ganz ähnlich wie in Nordrhein-Westfalen eher durch den Anfang der 70er Jahre noch bestehenden Lehrermangel, denn durch Vorstellungen über eine notwendige sozialpädagogische Weiterentwicklung der Schule geprägt. Es ging vor allem darum, die – jedenfalls damals noch – als hochqualifizierte Mangelware umworbene Lehrer von ihrer Qualifikation nicht entsprechenden unterrichtsfremden Aufgaben zu entlasten – man erinnere sich, dass die differenzierte Gesamtschule ja nicht zuletzt als eine Leistungsschule konzipiert war, in der insbesondere auch die bisher vernachlässigten Begabungsreserven auf hohem Niveau qualifiziert werden sollten. Pausenaufsichten, Freizeitbeschäftigungen und Vertretungen bei Unterrichtsausfällen wurden deshalb als Vergeudung der Ressource Lehrerarbeitskraft gesehen und anderen geringer qualifizierten – zumindest aber geringer tariflich eingruppierten – pädagogischen Fachkräften übertragen; sie bestimmten deshalb die Aufgabenbeschreibung des hier so sinnfällig als Restkategorie der Schule benannten "Außerunterrichtlichen Bereichs (AUB)".

Dabei geht es mir, das möchte ich gerade hier in Berlin betonen, nicht darum, das damals so entworfene Konzept zu diskreditieren. Wer die Diskussion zum Konzept der Gesamtschule aus ihrer Gründungszeit kennt, weiß, dass es mit der Ganztagsangebot der Schule und der Beschäftigung sozialpädagogischer Fachkräfte in ihr vor allem auch darum ging, dass die Schule eine deutlich erweiterte sozialpolitische Verpflichtung für ihre Schüler übernahm. Die Ganztags Gesamtschule wollte ja eine Schule sein, in der es ein Scheitern von Schülern nicht mehr gibt, sondern die von jedem Schüler mit einem in anschließenden beruflichen oder allgemeinbildenden Bildungsgängen verwertbaren Abschluss verlassen wird. Sie war damit in einer Weise, wie es das in der Geschichte des deutschen Bildungswesens vorher nie gegeben hatte, natürlich auch für die Jugendhilfe bundnisfähig geworden, weil sie sich dafür zuständig machte, gerade auch für die soziale

Integration der schwächeren Jugendlichen durch die Sicherung von Schulerfolgen beizutragen. Dieses Ziel hat sie allerdings nie erreicht, und es ist ihr sehr bald nach ihrer Etablierung in der westdeutschen Gesellschaft auch nicht mehr zugestanden worden, sondern sie wurde damit schon sehr bald als die Schule der Gleichmacherei diffamiert. Damit haben sich auch die gesellschaftlichen und schulischen Rahmenbedingungen für die Beziehungen zwischen schul- und sozialpädagogischer Arbeit in den Berliner Mittelstufenzentren geändert. Die Konflikte, die es dann Anfang der 80er Jahre darum gab, haben sicher auch damit zu tun, dass sich in dieser Zeit gerade auch die Qualität schulischer Auslese in den Gesamtschulen mit einer deutlich restaurativen Tendenz verändert hatte. Die Ausprägung von Eliten und die Vernachlässigung von Schwächeren kennzeichneten auch die Entwicklung der Gesamtschule. Sie provozierte damit notwendigerweise das Selbstverständnis der in den Mittelstufenzentren beschäftigten sozialpädagogischen Fachkräfte, die sich nun wieder verstärkt gefordert sahen, die Interessen durch soziale Ausgrenzung bedrohter Jugendlicher gegen die Schule zu vertreten.

In den übrigen alten Bundesländern, die sich eher zurückhaltend und mit besonderer Betonung des Versuchscharakters am Modellprogramm Gesamtschule beteiligten, wurde Schulsozialarbeit zunächst eher skeptisch gesehen. An den Versuchsgesamtschulen wurde sie oft nur aufgrund eines besonderen kommunalen Engagements eingerichtet wie in Bayern und Schleswig-Holstein; in Baden-Württemberg war die Weiterführung nach dem Ende der Versuchsphase davon abhängig, ob und wieweit sich die Kommunen für ihre Weiterführung engagierten. Im Saarland, in Schleswig-Holstein und zuletzt in Rheinland-Pfalz ist nach Änderung der politischen Mehrheiten im Land im Kontext neuer bildungspolitischer Entwicklungen auch eine Öffnung gegenüber Schulsozialarbeit eingetreten. Auch hier hat sich eine vielfältige, allerdings vereinzelt gebliebene Praxis der Schulsozialarbeit mit teils eigenständigen Konzeptionen entwickelt. So fallen die beiden kommunalen<sup>1</sup> Gesamtschulen in München und Nürnberg schon durch die Zahl von mehr als zehn sozialpädagogischen Fachkräften auf, die in beiden Schulen auch Funktionen im Unterricht wahrnehmen – allerdings mit einer in Nürnberg sehr viel entschiedeneren Abgrenzung gegenüber den Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer als in München.

#### **4 Zwischenbilanz zur Entwicklung in den alten Ländern**

"Schulsozialarbeit" ist auch in den 90er Jahren noch der Name für ein überwiegend als exotisch wahrgenommenes, ein wenig auch mit dem Odium eines illegitimen Verhältnisses behaftetes und in jedem Fall der besonderen Rechtfertigung bedürftiges Sich-Einlassen der Jugendhilfe mit der Schule. Die Annahme, dass in einem solchen Verhältnis der Missbrauch der kleinen, zuvor freien und selbstbestimmten Jugendhilfe durch den "Großen Bruder" Schule nicht nur – das möchte ja noch angehen – gang und gäbe, nein unausweichlich sei, hält sich jedenfalls in Jugendhilfekreisen hartnäckig.

Unter Lehrerinnen und Lehrern ist demgegenüber ein anderes Vorurteil verbreitet, nämlich dass, wenn sich die Eltern nur "wieder richtig" um ihre Kinder kümmern würden, diese

---

<sup>1</sup>Das bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz gestattet im Unterschied zu den Schulgesetzen aller anderen Bundesländer den Kommunen den Betrieb eigener weiterführender Schulen (Realschulen, Gymnasien und Berufsschulen); die hier seit über 20 Jahren als Schulversuche geführten Gesamtschulen in Nürnberg und München sind kommunale Schulen, für die nicht, sie sonst in Deutschland üblich, die Personalhoheit beim Bundesland, sondern bei den Städten liegt.

weder die allenthalben beklagten Schwierigkeiten mit der Schule hätten, noch die Schule ihre Probleme mit ihnen. Unter den Trägern dieses Vorurteils wiederum lassen sich zwei Gruppen ausmachen: Die Optimisten glauben immer noch an die uneingeschränkte Freiheit der Eltern, sich "wieder richtig" um ihre Kinder kümmern zu können. Sie fordern deshalb mehr Zeit für Elternarbeit, um durch Agitation dem diagnostizierten erzieherischen Mangel der Familie abzuweichen. Die Resignierten dagegen gestehen einen Handlungsbedarf für die Jugendhilfe zur Kompensation der Mängel der "modernen" Familie zu und sind auch bereit, die Jugendhilfe in dem Maße in der Schule tätig werden zu lassen, wie es zur Reparatur der sich schließlich auch in Schul- und Schulbetriebsstörungen – so jedenfalls wohlfeile und in Schulkreisen allenthalben verbreitete Diagnosen – manifestierenden Defekte notwendig ist.

Von solcherart wechselseitigem Unverständnis zeugen auch immer wieder Berichte von den Beteiligten solcher immer noch seltenen und beargwöhnten Verbindungen zwischen Jugendhilfe und Schule selbst: Normal und fast alltäglich sind Klagen, dass einerseits die Beiträge des jeweils anderen Partners nicht den eigenen Erwartungen und Maßstäben entsprechen und man sich andererseits durch den Partner in den Möglichkeiten eigener Selbstverwirklichung massiv eingeschränkt – so sagt es vor allem die Jugendhilfe –, bzw. sich mit seinen Aufgaben und Leistungen nicht anerkannt fühle – so klagt vor allem die Schule.

Und die Bildungsforscher, die im Unterschied zu fast allen anderen unvollendet gebliebenen Reformen der vergangenen 30 Jahre zur Entwicklung der Schulsozialarbeit weder durch Bildungsratsgutachten geburtshelfend noch durch Begleituntersuchungen evaluierend und legitimierend tätig zu werden gefordert waren, sind dennoch rasch mit der Feststellung bei der Hand, dass *alle* Erfahrung zeige, dass *alle* Versuche der Einbeziehung der Jugendhilfe in das pädagogische Handlungsfeld Schule zum Scheitern verurteilt seien. Sie berufen sich dazu fast ausschließlich auf das Beispiel des in der Tat konzeptionell und praktisch entwicklungsbedürftigen und entsprechend unbefriedigend betriebenen "Außerunterrichtlichen Bereichs (AUB)" an den Berliner Mittelstufenzentren, der dort alltäglich für die Creme der Deutschen Bildungsforschung am Berliner Max-Planck-Institut einsehbar war.

Die Sozialpädagogik, die schon das Konzept der Bildungsreform mit Recht als der sozialpädagogischen Perspektive ermangelnd kritisiert hatte (Hornstein), pflichtet dem unter Hinweis auf das Beispiel einiger als gelungen bewerteter Initiativen außerschulischer sozialpädagogischer Arbeit mit Schülerinnen und Schülern in der Umgebung von Tübingen<sup>1</sup> eifrig bei, sodass wir bei allen Verständigungsschwierigkeiten zwischen Jugendhilfe und Schule in Theorie und Praxis auf der Ebene der akademisch wissenschaftlichen Einschätzung der Möglichkeiten von Schulsozialarbeit eine, besonders angesichts der vernachlässigten Forschung zu diesem Thema überraschende Einmütigkeit vorfinden.

Die beschriebenen Ansätze und Entwicklungen kennzeichnen auch heute noch das Spektrum der Praxis und der Konzepte der Schulsozialarbeit in den alten Bundesländern. Mit ihnen sind allerdings auch die schon aus den Anfängen bekannten Kooperations-, S-tatus- und Hierarchieprobleme erhalten geblieben, die sich oft mit fehlender wechselseitiger Akzeptanz und Anerkennung verbinden. Neben dem eingangs benannten Bezug der Schulsozialarbeit auf die widersprüchliche Funktion der Schule in dieser Gesellschaft ist der wichtigste Anlass für solche Schwierigkeiten bis heute, dass in der Schulsozialarbeit zwei radikal unterschiedlich verfasste gesellschaftliche Bereiche, die Jugendhilfe und die Schule, miteinander in Beziehung treten:

- Während der Schule ihre Klientel durch die Schulpflicht mit staatlicher Autorität und notfalls mit gesetzlichem Zwang zugeführt wird, dominiert in der Jugendhilfe das Prinzip der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme ihrer Dienste.

---

<sup>1</sup>Eine der großen "Schulen" universitärer Sozialpädagogik in Westdeutschland, die sich um Hans Thiersch hier gebildet hat



- Während das Schulwesen eine – jedenfalls auf der Ebene der Bundesländer – zentral verwaltete und geleitete öffentliche Institution mit zentral verordneten Inhalten, Zielen, Rahmenbedingungen und Standards insbesondere der Erfolgskontrolle ist, definiert die subsidiär verfasste Jugendhilfe ihre Inhalte und Ziele ebenso wie ihre Erfolgskriterien problembezogen und vor Ort weitgehend selbständig – ihr Legitimationsrahmen ist weniger eine staatliche Aufsicht denn die über den fachlichen Diskurs aktualisierte Professionalität.
- Während das Fachpersonal der Schule aus an Universitäten ausgebildeten und dementsprechend im höheren öffentlichen Dienst eingruppierten und – entsprechend einem traditionell hoheitlichen Aufgabenverständnis für das Schulwesen – beamteten Lehrerinnen und Lehrern besteht, besetzen die in der Jugendhilfe in der Regel als Angestellte beschäftigten Sozialpädagogen und Erzieherinnen die unteren Stufen im Tarifsystem des öffentlichen Dienstes und belegen damit die unteren Ränge in der Hierarchie der pädagogischen Professionen.
- Während die Schule ihre gesellschaftliche Anerkennung vor allem durch Herausbildung von Eliten gewinnt, hat es die Jugendhilfe mit den von sozialer Deklassierung bedrohten Opfern, mit der Schattenseite schulischer Auslese und sozialer Ungleichheit zu tun.

Angesichts solcher Voraussetzungen verwundert es nicht, dass die Schulsozialarbeit in schulischer Zuständigkeit immer wieder in der Gefahr steht, von der Schule vereinnahmt und von ihrem außerschulischen Bezugsrahmen der Jugendsozialarbeit, also gegenüber den sozialen Problemen im alltäglichen Lebenszusammenhang der Jugendlichen, isoliert zu werden. Trotz allen Bemühens um professionelle Distanz zur Schulpädagogik bleibt die Abwehr der durch den schulischen Zusammenhang vorgegebenen Problemdefinitionen in diesen Projekten eine ständige Herausforderung, wenn die sozialen Herkunftsverhältnisse der Jugendlichen und auf diese bezogene sozialarbeiterische Handlungsmöglichkeiten nicht aus dem Blick geraten sollen. Die Zielperspektive solcher Schulsozialarbeit beschränkt sich dann häufig auf kleine Schritte in Richtung auf eine sozialpädagogische Weiterentwicklung der Schule. So hilfreich und nützlich eine in dieser Weise begrenzte Schulsozialarbeit für die pädagogische Qualität der Einzelschule auch sein mag, gibt sie doch wesentliche Elemente der Aufgabenstellung der Jugendhilfe für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche auf.

## **5 Jugendhilfe und Schule in der DDR**

Die Jugendhilfe in der DDR war dem System der Volksbildung zugeordnet. Ihre vergleichsweise enge Aufgabenstellung war auf die Intervention beim Misslingen der Normalbiographie einer sozialistischen Lebensweise zugeschnitten. Handlungsanlässe waren vorwiegend das Versagen der Eltern und damit zusammenhängendes Fehlverhalten und Gefährdungen der Kinder. Ihre Aufgabenfelder waren beschränkt auf die Erziehungshilfe einschließlich der Gerichtshilfe, das Vormundschaftswesen sowie den Rechtsschutz im Zusammenhang mit Unterhaltsregelungen. Präventive Angebote und Leistungen waren der Jugendhilfe der DDR weitgehend fremd, weil dafür im Konzept der sozialistischen Gesellschaftsordnung die Regelagenturen der Gesellschaft zuständig waren. Die hauptamtlichen Fachkräfte in diesem Bereich hatten eine Fachschulausbildung als Jugendfürsorger. Mit einer derart marginalen Jugendhilfe hatte die Schule in der Regel entgegen aller proklamierten Integration und Kooperation innerhalb eines gesamtgesellschaftlichen Volksbildungszusammenhangs wenig zu tun.

Ganz anders ist demgegenüber die der FDJ übertragene Jugendarbeit zu bewerten. Sie

stellte eine dritte Sozialisationsinstanz neben Familie und Schule dar. Ihr oblag die Führung und Begleitung der sozialistischen Erziehung der Kinder und Jugendlichen in Bildung, Arbeit und Freizeit. Dafür betrieb sie ein dichtes Netz außerschulischer Jugendfreizeiteinrichtungen, vor allem Jugendclubs, aber auch Sport- und Kultureinrichtungen. Zu ihren wichtigen Handlungsfeldern jedoch gehörte auch die Schule. Auch wenn nicht alle Schülerinnen und Schüler in der FDJ und ihrer Kinderorganisation, den Jungen Pionieren organisiert waren, waren deren Angebote doch für alle offen und wurden von fast allen genutzt. Dadurch nahm die FDJ maßgeblichen Einfluss auf den Rhythmus und die Alltagsstruktur des Schullebens in der DDR. Insbesondere im außerunterrichtlichen Bereich engagierte sie sich mit Freizeitangeboten, schulischen Arbeits- und Interessengemeinschaften. Sie bot Fördergruppen zur Unterstützung lernschwacher Schüler genauso an wie besondere Zirkel zur Begabtenförderung. Methodisch und strukturell war der außerunterrichtliche Bereich eng mit der Schule verzahnt; die Mitwirkung von Lehrern war selbstverständlich. Da beide, die FDJ wie auch die Schule, das gleiche ideologische Ziel, die sozialistische Persönlichkeit, anstrebten, führte diese Verzahnung zu einer starken Pädagogisierung der Freizeit.

Ein selbstverständlicher Bestandteil des Bildungswesens der DDR war der Hort, der in schulischer Trägerschaft ein flächendeckendes Angebot für die unteren Jahrgangsstufen (1. bis 4. Klasse) darstellte. 1989 besuchten 82% der Unterstufenschüler den Hort (vgl. Deutsches Jugendinstitut, 1990), wobei vor allem der Anteil im 4. Jahrgang deutlich geringer war als in den drei vorangegangenen war. Die an den Schulen beschäftigten Horterzieher waren pädagogische Fachkräfte mit einer Lehrerausbildung für die unteren Klassen, in denen sie auch stundenweise unterrichteten.

Zu den außerunterrichtlichen Angeboten für Schülerinnen und Schüler trugen schließlich auch die Patenbetriebe der Schulen in oft bemerkenswertem Umfang bei. All dies sind Beispiele dafür, in welchem Umfang der außerschulische Alltag von Kindern und Jugendlichen in der DDR durch Beiträge der gesellschaftlichen Regelagenturen mitgestaltet und ausgefüllt wurde. Der Berufstätigkeit beider Eltern als sozialer Norm entsprach hier die allgemeine Anerkennung der Tatsache, dass es nicht Sache der Familien allein sein kann, für einen anregungsreichen und erfahrungsgesättigten außerschulischen Alltag von Kindern und Jugendlichen zu sorgen.

Diese Angebote vom Hort über die Veranstaltungen der FDJ bis hin zu den Beiträgen der Patenbetriebe aber waren ganz überwiegend von beherrschenden Absichten getragen, sodass man insgesamt von einer weitgehenden Pädagogisierung auch des außerschulischen Alltags von Kindern und Jugendlichen in der DDR sprechen kann.

## **6 Soziale Qualität und soziale Funktion Schule in der DDR**

Der Umbau des Bildungswesens in den neuen Bundesländern, also die weitgehende Übertragung des westdeutschen gegliederten Schulwesens und die vollständige Abschaffung der die Bildungslandschaft der DDR prägenden Einheitsschule in Gestalt der Polytechnischen Oberschule (POS), kann in seiner Bedeutung für die Veränderung der Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen sowie für das Bildungsverhalten und damit zusammenhängender Fragen der individuellen Lebensentwürfe und -perspektiven kaum überschätzt werden. Verwundern muss deshalb eigentlich die Geräuschlosigkeit, mit der ein solcher radikaler Einschnitt vonstatten gehen konnte. Erklärbar ist dies wohl nur durch die großen Hoffnungen, die sich für einen großen Teil der Bevölkerung mit der Wende insgesamt wie auch mit der Wende im Bildungswesen verbanden.

Die Schule der DDR hatte soziale Qualitäten und soziale Funktionen, die mit der Wende teils politisch gewollt – so etwa bezogen auf die Vermeidung ideologischer Indoktrination durch Schule und die Etablierung von Leistungsauslese durch äußere Differenzierung nach

Schulformen – teils als Folge vorgenommener Prioritätensetzungen oder auch aus Mangel an Mitteln grundlegend verändert wurden.

Die polytechnische Oberschule mit den Jahrgangsstufen 1 - 10 war meist ein- oder zweizügig, hatte also 10 oder 20 Klassen und nur in Ausnahmefällen mehr. Die durchschnittlichen Klassenfrequenzen lagen nur wenig über 20. Sie war also eine kleine, meist weniger als 500 Kinder und Jugendliche zählende, wohnortnahe, altersgruppengemischte Schule. Sie war die einzige allgemeinbildende Schule, die ein Kind, das seinen Wohnort nicht wechselte, gemeinsam mit allen anderen Kindern seines Wohngebietes besuchte. Sie war auch die Schule für den jeweiligen Stadtteil, das Wohnviertel oder das Dorf, in der oft auch mehrere Generationen nacheinander von denselben Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet wurden. Nicht selten kannten Eltern die Lehrer ihrer Kinder noch aus der eigenen Schulzeit. Schulangelegenheiten waren Thema der Nachbarschaft, weil alle Nachbarn und ihre Kinder es mit derselben Schule zu tun hatten. Wer sich an die westdeutsche Schulkritik der späten 70er und auch der 80er Jahre mit Stichworten wie "Mammutschule" und "Lernfabrik" erinnert, gemünzt vor allem auf die anfangs der 70er Jahre zur Bewältigung des Schülerberges gebauten großen Gesamtschulen und Bildungszentren, entdeckt in einer solchen Kennzeichnung der POS wesentliche Elemente des in dieser Kritik beschworenen Ideals einer menschlichen und schülergerechten Schule.

Die Lehrerinnen und Lehrer der Polytechnischen Oberschule waren gemeinsam mit den Schülern auf den Schulerfolg verpflichtet. Wurden Schüler nicht versetzt, oder blieben die Leistungen einzelner Klassen deutlich unter dem Durchschnitt, wurden sie, die Lehrerinnen und Lehrer, verantwortlich gemacht und waren in jedem Einzelfall rechenschaftspflichtig. Schulnoten waren nicht nur Maßstab der Bewertung von Schülerleistungen, sondern zugleich auch Erfolgsmaßstab für das Bildungswesen insgesamt. Dieses bildungspolitische Konzept mit der weitgehenden Verantwortlichkeit von Lehrerinnen und Lehrern für den Erfolg jedes einzelnen Schülers war eingebettet in die Vorstellung eines umfassenden Erziehungsauftrags der Schule, der weit über den Unterricht hinausging und – anders als in den alten Bundesländern, wo dergleichen zur Überwindung offensichtlich gewordener Probleme der Schule mit ihren Schülerinnen und Schülern insbesondere von den Schulverwaltungen ebenso beständig wie folgenlos eingefordert wird – auch dem Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer weitgehend entsprach. Er betraf auch die ideologische Einflussnahme auf den Schüler – und dies lässt ihn uns heute in besonderer Weise zwiespältig bewerten – und schrieb der Schule zudem eine Mitverantwortung für die Sicherung der Voraussetzungen erfolgreichen Lernens in der Schule etwa durch außerunterrichtliche Förderung in Zirkeln oder durch die Beratung der Eltern zu. Elternbesuche waren selbstverständlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit; die Elternhäuser der Schülerinnen und Schüler zu kennen und eine Vorstellung davon zu haben, welcher Beitrag zur Erziehung der Kinder von ihnen erbracht wird, gehörte zur erwarteten pädagogischen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern der DDR – und war angesichts der stabilen und räumlich überschaubaren Bezüge zwischen der Schule und ihrem Umfeld auch leistbar.

Eine solche Breite und Ganzheitlichkeit des schulpädagogischen Aufgabenverständnisses ist immer auch ambivalent und es hängt sehr von den politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ab, ob sich unter einem solchen Anspruch nicht auch totalitäre Züge entfalten. Unter den Bedingungen der DDR Gesellschaft hatte die Wahrnehmung dieses Erziehungsauftrags vielfach auch kontrollierenden und eingreifenden und nicht immer nur pädagogisch unterstützenden Charakter; sie wurde von Eltern wohl auch gelegentlich so wahrgenommen. In der Praxis deckte sie auch die Sammlung von Erklärungen schulischen Scheiterns und konnte zur Rechtfertigung des Lehrerhandelns in solchen Fällen dienen, indem etwa auch Belege zusammengetragen werden konnten, um betroffene Jugendliche und ihre Herkunftsverhältnisse als "asozial" zu etikettieren. Mit der vollzogenen politischen und gesellschaftlichen Wende allerdings sind wesentliche dieser Bedenken stiftenden

Rahmenbedingungen überwunden, sodass – sofern der Anpassungsdruck an das westliche Vorbild solchen Versuchen überhaupt noch Raum gibt – eine zeitgemäß ausgefüllte Ganzheitlichkeit des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags durchaus diskussionswürdig und diskussionsfähig wäre.

Die gemeinsame Verpflichtung von Lehrern und Schülern auf den Schulerfolg brachte für die ganz große Mehrheit der Kinder und Jugendlichen in der DDR ein hohes Maß an schulischer Anerkennung durch gute Noten, für leistungsstärkere allerdings gab es nur eingeschränkte Möglichkeiten, sich zu unterscheiden und abzusetzen. Auch wenn die Notenvergabe zeitweise inflationär wurde – 1982 hatten 42% der Studienanfänger im Abiturzeugnis in allen Fächern die Note 1 – so garantierte diese Praxis doch, dass das Risiko des Scheiterns in der Schule die breite Mehrheit der Schülerinnen und Schüler nicht betraf. Selbst dort, wo es in der Schule der DDR um eine positive Auslese in die als attraktiv bewertete Erweiterte Oberschule (EOS) ging, hatten diejenigen Schüler, die diesen Übergang zwar anstrebten, aber nicht zugelassen wurden, wenig Anlass, sich dies als individuelles Versagen zuzurechnen, weil die Auswahlkriterien erklärtermaßen keineswegs nur auf Leistungsaspekte bezogen waren.

Insbesondere seit den 80er Jahren allerdings wird – nach dem Ende der expliziten Privilegierung von Arbeiter- und Bauernkindern in den 50er und 60er Jahren auch im Bildungswesen der DDR wieder die Reproduktion gesellschaftlicher Bildungseliten in der Schule sichtbar. Das kulturelle Kapital von Kindern aus Elternhäusern, die den Hoch- und Fachschulkadern zugerechnet werden oder zuzurechnen sind (die DDR-Statistik arbeitete hier mit teilweise überraschenden Kriterien indem sie einerseits bei der Bewertung von Berufen als Arbeiterberufen recht großzügig vorging und darüber hinaus eine Familie immer dann als Arbeiterfamilie zählte, wenn nur Vater oder Mutter einen Arbeiterberuf hatten, also etwa die Mutter Krankenschwester und der Vater Chefarzt war) zählt sich auch in der polytechnischen Oberschule wieder aus und ist auch in bildungssoziologischen Untersuchungen belegt (vgl. Artur Maier). Der im westdeutschen Bildungswesen offensichtliche Widerspruch zwischen dem demokratischen Prinzip der Chancengleichheit und den Interessen gesellschaftlicher Eliten ist also bei aller Unterschiedlichkeit des Ausmaßes auch im Bildungswesen der DDR nicht, jedenfalls nicht nachhaltig überwunden worden.

In Hinblick auf die mit der Wende vollzogenen Veränderungen ist schließlich ein weiteres Merkmal des Schulwesens der DDR hervorzuheben, das trotz zahlreicher Mahnungen auch von westdeutschen Erziehungswissenschaftlern mit der Umgestaltung des Bildungswesens verloren ging: Der Arbeitsweltbezug von Schule durch polytechnischen Unterricht sowie durch den Bildungsgang der Berufsausbildung mit Abitur (der nur in Brandenburg in veränderter Form erhalten wurde). Zwar schlugen sich in diesen Angeboten selbstverständlich die im Vergleich zu westlichen Industrienationen rückständigen Produktions- und Wirtschaftsverhältnisse der DDR nieder und hatten sich gar noch konzeptionell verfestigt, in dem die Arbeitstugenden und Anforderungen von Berufen vormoderner industrieller Massenproduktion im Mittelpunkt der polytechnischen Erziehung standen. Dennoch war der institutionalisierte Zugang der Schule zu Betrieben eine Form der Sicherung von Arbeitswelterfahrung für Schülerinnen und Schüler, die gerade in einer sich dramatisch schnell verändernden Wirtschaft mit ihren Folgen für das Beschäftigungssystem privat, aus den Arbeitsweltzugängen von Familienmitgliedern, von Bekannten und Freunden nicht annähernd gleichwertig ermöglicht werden kann.

Ein für alle Schülerinnen und Schüler sicherer Übergang in Ausbildung und Beruf hat wegen der dabei wirksam werdenden staatlichen Planung und Lenkung in der DDR immer schon eine teilweise kritische Wertung erfahren und wird auch im Rückblick in der Bevölkerung noch sehr unterschiedlich eingeschätzt (vgl. IFS Umfrage, 1991). Die sozialstrukturellen Merkmale dieses Übergangs unter den Bedingungen der DDR allerdings waren sowohl im

Vergleich zu den Verhältnissen in Westdeutschland als auch im Hinblick auf die Folgen der Wende bemerkenswert: Der Übergang von der Schule in den Beruf bildete den Abschluss eines insgesamt für die große Mehrheit der DDR Jugendlichen geradlinig verlaufenden Bildungsganges, der noch alle Merkmale einer klassischen "Normalbiografie" aufwies. Die Stationen dieses Übergangs wurden in der Regel bis zur Aufnahme einer Arbeit im Ausbildungsberuf glatt, ohne Verzögerungen (Sitzenbleiber in der POS in Ostberlin etwa 1%) durchlaufen. Insbesondere die Unkalkulierbarkeit berufsqualifizierender Bildungsgänge mit den unterschiedlichen Risiken für die Bewältigung der sog. "ersten" und "zweiten Schwelle" des Berufseinstiegs sowie die Vielfalt berufsvorbereitender und ausbildungsbegleitender sozialstaatlicher Unterstützungsangebote, die mit unterschiedlicher Dauer und von manchen auch wiederholt und möglicherweise auch alternierend mit Wiedereinstiegen in allgemeinbildende schulische Bildungsgänge absolviert werden, hatte ja in Westdeutschland dazu geführt, dass dieser Übergang sich auch zeitlich erheblich ausgedehnt hat. Hier sind schon seit Jahren mehr als die Hälfte derjenigen, die eine Ausbildung aufnehmen, über 18 Jahre alt und auch unter den bis zu 25jährigen sind es keineswegs nur mehr die Studierenden, die sich noch im Bildungssystem aufhalten. Ähnliche Entwicklungen hat es in der DDR nie gegeben. Wenn dort berufliche Laufbahnen gewechselt und attraktivere Berufe – und dazu gehörten auch in der DDR für viele die akademischen – angestrebt wurden, dann geschah dies in der Regel nach dem Eintritt in eine Berufstätigkeit in einem anerkannten Ausbildungsberuf und nicht, wie heute bundesweit und in den alten Bundesländern in ständig wachsendem Umfang in einer für viele fast unkalkulierbar verlängerten Übergangsphase zwischen dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule und dem ersten Eintritt in eine qualifizierte Erwerbsarbeit.

## **7 Der Umbau des Bildungswesens – Begleiterscheinungen und Folgen**

Im Zuge des Umbaus des Bildungswesens in den neuen Bundesländern wurden fast 6000 Schulen aufgelöst und in unterschiedliche Schularten der neuen Schulstrukturen umgewandelt – das entspricht etwa der Zahl der allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen bei übrigens auch etwa gleicher Bevölkerungszahl wie die frühere DDR (vgl. BUDDE/KLEMM, 1992). Durch die horizontale Gliederung des Schulwesens in Grundschulen und Sekundarschulen und die weitere vertikale Gliederung dieser Sekundarschulen durch die Schaffung von zwei oder drei unterschiedlichen Schularten teils mit, teils ohne gymnasiale Oberstufen haben sich die Einzugsbereiche aller Schulen in den neuen Bundesländern gegenüber denen der Polytechnischen Oberschule in der früheren DDR wesentlich vergrößert. Wenn dann auch noch, wie in Sachsen, Schulen gleicher Schulart – hier die Mittelschule – mit unterschiedlichen Profilen um Schülerinnen und Schüler konkurrieren, dann entstehen gerade in städtischen Ballungsräumen vielerorts Verhältnisse, in denen eine Zuordnung zwischen einzelnen Schulen und einem bestimmten sozialräumlichen Umfeld nicht mehr möglich ist. Dadurch sind nicht nur Schulwege wesentlich länger geworden, sondern es wurden auch Beziehungen im Sinne gewachsener Nachbarschaften zwischen Wohngebieten oder Quartieren und ihren Schulen zerrissen.

Die Verunsicherungen und Risiken der Umgestaltung des Bildungswesens in den neuen Bundesländern betreffen Lehrerinnen und Lehrer in vielfältiger Hinsicht: Für viele auch derjenigen, die heute noch im Schuldienst tätig sind, ist der Arbeitsplatz gefährdet. Die Lehrer-Schüler-Relation ist mit der Wende schlagartig von der hohen Messzahl der ehemaligen DDR auf das sehr viel niedrigere westdeutsche Maß reduziert worden. Der daraus entstandene Lehrerüberhang ist in allen neuen Bundesländern durch Entlassungen, nur in Brandenburg durch eine Umverteilung der Arbeit fast vollständig abgebaut worden. Regional unterschiedliche demografische Bedingungen sowie noch unsichere Prognosen zur Bildungsbeteiligung führen zu Unsicherheiten der Schulentwicklung, die sowohl für die einzelnen Schulen als auch für die Kollegien sowie die in einigen Ländern bisher nur kommissarisch eingesetzten Schulleiterinnen und Schulleiter die nahe Zukunft nur schwer



kalkulierbar erscheinen lassen. Hinzu kommen Unsicherheiten der Professionalität: Fast alle Lehrerinnen und Lehrer unterrichten heute an Schulen, für die es im westdeutschen Vorbild des im Aufbau befindlichen neuen Bildungswesens eine spezifische Ausbildung gibt, über die sie nicht verfügen. Zudem werden sie aus diesem westlichen Vorbild mit einem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und des Lehrers konfrontiert, der weitgehend durch akademische Fachlichkeit und Unterrichten geprägt ist. Unter diesen Bedingungen haben sich viele von den ganzheitlichen, zudem als trojanische Pferde der Indoktrination diskreditierten, schulischen Erziehungskonzepten der DDR bereits abgewendet. Sie sehen sich in der für sie neuen Form der Ausleseschule sehr viel stärker als früher mit den Ansprüchen der Leistungsstärkeren konfrontiert. Der denkbaren Alternative einer Modernisierung und Demokratisierung des ganzheitlichen Erziehungsverständnisses aus der DDR-Tradition steht aber auch die neu gewonnene "pädagogische Autonomie und Selbständigkeit" entgegen, die von den ehemaligen DDR-Lehrerinnen und Lehrern durchaus zwiespältig erlebt wird, denn mit ihr gingen auch die Verständigungsprozesse im Kollegium etwa zu pädagogischen Inhalten oder zur Abstimmung des Handelns im Hinblick auf einzelne Schülerinnen oder Schüler verloren (KIRCHHÖFER/STEINER).

Der Umbau des Bildungswesens betrifft die Schülerinnen und Schüler allerdings radikaler. Sie waren von der neuen Funktionszuweisung an die Schule, nämlich der Legitimation für unterschiedliche gesellschaftliche Positionen durch Auslese und differenzierende Schulabschlüsse direkt betroffen. Aus einer Schule, in der Anerkennung durch gute Noten und erreichte Schulabschlüsse für fast alle Schülerinnen und Schüler normal waren, ist eine Schule der Konkurrenz um Bildungschancen geworden, in der das Risiko des Scheiterns die Schulwirklichkeit wesentlich prägt. Diese Entwicklung wird verschärft durch eine fast aus dem Stand vollzogene Anpassung der Bildungsbeteiligung und der Bildungsaspiration an westdeutsche Verhältnisse: Der Anteil Jugendlicher, die in der DDR auf Bildungswege zum Abitur wechselten, entsprach mit etwa 14% den Bildungsbeteiligungswerten, wie sie in der Bundesrepublik Anfang der 50er Jahre bestanden. Das Anwachsen der Übertritte in das Gymnasium auf über 30%, das sich in den alten Bundesländern über einen Zeitraum von etwa 40 Jahren hinzog, wurde für die neuen Bundesländer bereits im Schuljahr 1992/93 erwartet (vgl. BUDDE/KLEMM, 1992), also nach nur einem Jahr der Einrichtung eines gegliederten Schulwesens dort. BUDDE/KLEMM sprechen in diesem Zusammenhang von einer "Bildungsexplosion" im Unterschied zur Bildungsexpansion in der westdeutschen Bildungsgeschichte.

Diese Entwicklung wird sich kaum wieder umkehren lassen. Im Gegenteil: Die Krise des Arbeitsmarktes in den neuen Bundesländern mit ihren Risiken für die Bewältigung des Berufseinstieges wird auch in den nächsten Jahren einen Druck in Richtung auf eine weitere Erhöhung sowohl der Bildungsaspiration wie auch der Bildungsbeteiligung ausüben. Als ostdeutsche Besonderheit, die auch längerfristig in gleichem Sinne wirken dürfte, wird die gegenüber dem Westen wesentlich geringere Zahl von Familien genannt, die über betrieblichen Besitz verfügen, sodaß es auch nur für wenige Alternativen zur sozialen Statussicherung über Bildung gibt.

Umfrageergebnisse zur Bildungsaspiration und die vorliegenden Daten zur Bildungsbeteiligung geben deutliche Hinweise für eine breite Akzeptanz gerade der mit der Umstrukturierung verwirklichten weiterführenden Bildungsangebote, auch wenn daneben die verloren gegangenen, für die soziale Qualität von Schule wesentlichen Kennzeichen des DDR-Bildungswesens – der polytechnische Unterricht, der gemeinsame Schulbesuch bis zur 10. Klasse, das flächendeckende Angebot an Hortplätzen und das Prinzip der wohnortnahen Schulversorgung – eine bemerkenswerte Wertschätzung erfahren (vgl. IFS-Umfrage, 1992).

Die Umfrageergebnisse des Instituts für Schulentwicklungsforschung weisen auf ein vorhandenes schulkritisches Potential insbesondere auch unter den Schülereltern hin, das möglicherweise für ein politisches wie auch praktisches Engagement zur Entwicklung von

Initiativen zur Überwindung der wahrgenommenen Mängel in neuen Formen mobilisiert werden kann. Die benannten Desiderate der gegenwärtigen Schulentwicklung in den neuen Bundesländern sind in jedem Fall auch geeignete und relevante Inhalte für die Ausgestaltung der Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule und damit für Schulsozialarbeit.

## **8 Zwischenbilanz für die neuen Bundesländer**

Die Bedingungen für die Entwicklung der Schulsozialarbeit in den neuen Bundesländern unterscheiden sich grundlegend von denen in den alten. Die Vorstellung, dass zwischen der umgestalteten Schule und der weitgehend neu aufgebauten Jugendhilfe eine Zusammenarbeit in Interesse der Kinder und Jugendlichen möglich sein muss, bereitet den pädagogischen Fachkräften in beiden Bereichen keinerlei Schwierigkeiten. Gefragt wird allenfalls, warum eigentlich die alte Schule der DDR so gründlich umgekrempelt werden musste, dass sie auch die ihr weitgehend bescheinigten sozialen Qualitäten und ihr Selbstverständnis bezogen auf einen ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag aufgegeben hat. Gefragt wird auch, warum nun Ersatzstrukturen für die Überwindung eines Mangels geschaffen werden müssen, den manche als Folge von in diesem Umfang nicht gerechtfertigter Geringschätzung des Schulwesens der DDR und von Fahrlässigkeit bei der Umgestaltung sehen.

Eine Erklärung für das hohe Maß an Verständigungsbereitschaft zwischen Jugendhilfe und Schule in den neuen Bundesländern ist sicherlich, dass jedenfalls diejenigen, die bereits zu Zeiten der DDR in einem der beiden Bereiche berufstätig waren, noch durch die von ihnen erwartete Gesamtverantwortung für die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen geprägt sind. Zudem sind ein großer Teil der heute in der Jugendhilfe Beschäftigten ehemalige Lehrer und haben auch deshalb wenig Anlass, eine sich von der der Schule abgrenzende professionelle Identität zu entwickeln. Wenn die Wahrnehmung nicht trügt, gibt es Tendenzen der Abgrenzung und damit auch der Ausprägung einer eigenen pädagogischen Profession derzeit vor allem im Bereich der Schule. Hier ist wohl nicht nur bei den Lehrerinnen und Lehrern, die im Zuge der Umgestaltung des Bildungswesens von einer POS an ein Gymnasium gewechselt sind, verbreitet eine Bereitschaft erkennbar, nach dem Vorbild des Lehrerselbstverständnisses in den alten Bundesländern die eigene Professionalität stärker durch akademische Fachlichkeit und eine Begrenzung auf unterrichtsbezogene Aufgaben zu bestimmen.

Im Gegensatz zu den für die alten Bundesländer beschriebenen Verhältnissen zwischen den in beiden Bereichen tätigen pädagogischen Professionen fällt in den neuen Bundesländern auf Seiten der Jugendhilfe gelegentlich eher das Fehlen schulkritischer Einschätzungen und Positionen auf. Während westdeutsche Sozialpädagogen nicht selten mit dem Anspruch auftreten, als Vorbedingung für eine Zusammenarbeit mit der Schule müsse diese erst einmal nach ihrem (sozialpädagogischen) Konzept umgestaltet werden, sind ostdeutsche Fachkräfte der Jugendhilfe sehr viel eher bereit, die Schule zu nehmen wie sie ist und auch ihre Mängel eher als unvermeidliche Unvollkommenheit in einem anerkanntermaßen schwierigen Prozess des Neubeginns zu akzeptieren.

Zu den Aktiva der Bedingungen für eine Entwicklung der Schulsozialarbeit in den neuen Ländern gehören als personelle Ressource sicher auch die arbeitsweltbezogenen Erfahrungen und Kompetenzen vieler Lehrerinnen und Lehrer. Denn einer der wichtigsten Bereiche, der im Zuge einer Öffnung von Schule zu ihrem gesellschaftlichen Umfeld zu erschließen wäre und damit auch einwichtiges Feld der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule sein kann, ist gerade unter den so dramatisch veränderten Bedingungen des Übergangs von der Schule in den Beruf die Arbeitswelt. Berufliche Orientierungen entstehen unter diesen Bedingungen nicht mehr "von selbst" in den außerschulischen Lebenswelten

von Kindern und Jugendlichen, sondern bedürfen zu ihrer Entwicklung der Unterstützung durch öffentliche Angebote, die vor allem von der Schule und der Jugendhilfe kommen müssen.

Neben diesen vergleichsweise günstigen Bedingungen für die Entwicklung von Schulsozialarbeit in den neuen Bundesländern gibt es allerdings auch massive Schwierigkeiten, die hier sehr viel gewichtiger sind als im Westen. Dazu gehört an erster Stelle die Beschäftigungssituation des Personals der Jugendhilfe, das zu einem im Westen nie gekannten Ausmaß mit befristeten Arbeitsverträgen aus Mitteln der Arbeitsförderung finanziert wird. Dadurch ist zum einen die Entwicklung langfristiger und verlässlicher Kooperationsbeziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule erheblich beeinträchtigt, zum anderen – das zeigen die Erfahrungen aus den alten Bundesländern – belastet es auch die Beschäftigten, die nicht nur unter der Tatsache leiden, dass ihre persönliche Zukunft gefährdet ist, sondern unter solchen Bedingungen auch an der Sinnhaftigkeit ihres Arbeitsauftrags zu zweifeln beginnen.

Eine andere Schwierigkeit in den neuen Bundesländern könnte auch darin bestehen, dass aus der Tradition der zentralstaatlichen Planwirtschaft heraus vielerorts das Verständnis für die Bedeutung der kommunalen Ebene in den öffentlichen Angelegenheiten noch fehlt. Wenn beispielsweise sogar Großstädte aus Gründen der Sparsamkeit auf ein Schulreferat verzichten und die kommunalen Zuständigkeiten im Bildungsbereich durch ein Schulverwaltungsamt wahrnehmen, dann kann das auch bedeuten, dass bildungspolitische Interessen auf der kommunalen Ebene kaum artikuliert und wahrgenommen werden können. Für die Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule kann es bedeuten, dass der Jugendhilfe auf der kommunalen Ebene der Ansprechpartner fehlt, mit dem etwa die Behandlung bildungs- und jugendhilfepolitischer Themen im Stadtrat vorbereitet werden könnte. Schulsozialarbeit aber ist ein Gegenstand, der vor allem auf der kommunalen Ebene diskutiert und konzipiert werden muss (vgl. RAAB/RADEMACKER, 1994).

## **9 Neue Herausforderungen für Schule und Jugendhilfe – Chancen für eine verbesserte Zusammenarbeit?**

Bei allen Unterschieden zwischen alten und neuen Bundesländern sind dennoch die Tendenzen der Veränderung, die im Westen den Wandel und im Osten den Umbruch kennzeichnen, gleich. Sie betreffen in ihren Auswirkungen alle für Kinder und Jugendliche zuständigen gesellschaftlichen Institutionen, die des Bildungswesens ebenso wie die der Jugendhilfe. Es sind dies vor allem:

- Die demografische Entwicklung mit – seit Mitte der 60er Jahre im Westen deutlich, seit der Vereinigung im Osten dramatisch – gesunkenen Geburtenraten hat zu einer Konkurrenz insbesondere der Schulen der Sekundarstufe um Schüler geführt, die bei anhaltender Expansion der Beteiligung in weiterführenden Bildungsgängen eindeutig zu Lasten der Hauptschule bzw. entsprechender Bildungsgänge in integrierten oder teilintegrierten Schularten ausgeht. Mit zunehmender Angleichung des Bildungsverhaltens der ausländischen Bevölkerung im Westen an das der deutschen beginnt die Hauptschule bereits für diese die Funktion der Schule für die Mehrheit zu verlieren. Gewünscht wird sie noch von gerade 10% aller Eltern für ihre Kinder (ISF Umfrage 1989).
- Die sinkenden Familiengrößen mit wachsenden Anteilen von Kindern, die nur noch mit einem Elternteil zusammenleben (1987 10,7%), verändern die Bedingungen für das Zusammensein mit Gleichaltrigen ebenso radikal wie die der Begegnung mit älteren Generationen. Ein anregungsreicher erfahrungsgesättigter Alltag ist selbst für Kinder in "intakten" Familien nicht mehr selbstverständlich "auf der Straße" und "zu Hause" gegeben, sondern bedarf besonderen Organisations- und Gestaltungsauf

wandes, für den immer häufiger eine Unterstützung durch öffentliche Angebote nötig wird.

- Die frauenpolitische Debatte hat die Anerkennung des Berufs als legitimem Bereich der Selbstverwirklichung auch von Frauen und Müttern – im Osten Tradition – im Westen wesentlich gefördert. Wo aber die Erwerbstätigkeit von Müttern nicht mehr der Rechtfertigung durch eine Notlage bedarf, wird auch die Ganztagsbetreuung der Kinder nicht mehr auf dem Niveau einer Notversorgung hingenommen. Die gegenwärtige Intensivierung der öffentlichen Diskussion um Ganztagsbetreuung für Schulkinder ist dementsprechend auch nicht durch eine dramatische Steigerung der Müttererwerbstätigkeit in jüngster Zeit zu erklären, sondern durch veränderte Ansprüche an öffentliche Erziehungsangebote und deren Qualität. Damit bekommen Ganztagsangebote auch im Westen den Charakter von Regelangeboten, den sie in der DDR hatten und der durch die drastische Reduktion des Platzangebots in den neuen Bundesländern gefährdet ist.
- Die Veränderungen im Beschäftigungssystem durch die Nutzung neuer Technologien und neuer Formen der Arbeitsorganisation haben zu neuen und gestiegenen Qualifikationsanforderungen an modernen Arbeitsplätzen, zum Abbau von Einfacharbeitsplätzen und zu einer erheblich gestiegenen Arbeitslosigkeit geführt. Daraus sind erhebliche neue Risiken bei der Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf entstanden, die besonders sozial benachteiligte Jugendliche treffen. Gute, möglichst weiterführende Schulabschlüsse sind einerseits als notwendige Voraussetzungen für ein Gelingen des Berufseinstiegs immer wichtiger geworden, andererseits garantieren sie den angestrebten beruflichen Status immer weniger.

Diese gesellschaftlichen Entwicklungen vollziehen sich, darauf weist besonders der achte Jugendbericht der Bundesregierung hin, mit bemerkenswerten regionalen Unterschieden. Die traditionelle Schule mit ihren auf Einheitlichkeit der Standards sowohl der materiellen Rahmenbedingungen, des Personals wie auch der Leistungsanforderungen ausgerichteten Strukturprinzipien wird diesen Entwicklungen immer weniger gerecht. Es wird immer unübersehbarer, daß regionale Disparitäten sozialer Rahmenbedingungen die postulierte Einheitlichkeit schulischer Lernbedingungen ausgehöhlt haben. Eine Schule, die an dieser notwendigen, aber nicht hinreichenden Voraussetzung für die Herstellung gleicher Bildungschancen festhalten will, bedarf dringend der Ergänzung um soziale Dienstleistungen zur Kompensation defizitärer Lebensbedingungen.

Diese neuartigen Herausforderungen haben in den vergangenen Jahren zu einer Vielzahl von Initiativen zur Verbesserung der Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule geführt, die teils vorhandene Erfahrungen aus den beschriebenen Entwicklungen aufzugreifen, teils auch mit neuen Ansätzen nach wie vor bestehende Mängel und Hindernisse zu überwinden versuchen.

Die Empfehlungen der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter zur 'Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule' von 1993 greifen Forderungen des 8. Jugendberichts auf. Unter Bezugnahme auf die neue gesetzliche Zusammenarbeitsverpflichtung der öffentlichen Träger der Jugendhilfe mit der Schule nach § 81 Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) empfehlen sie das Einbringen der allgemeinen Sozialisationsleistungen der Jugendhilfe im Bereich der Tageseinrichtungen für Kinder, in der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit, beim erzieherischen Kinder- und Jugendschutz sowie in den Hilfen zur Erziehung in diese Kooperation – also fast aller im KJHG kodifizierten Leistungsbereiche der Jugendhilfe (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter, 1993).

Heute ist anerkannt, dass diese Beiträge der Jugendhilfe nicht mehr gegenüber der Schule nachrangig sind, sondern eigenständige Leistungen im Sinne des § 1 des KJHG, die dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familie sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen. Allerdings fällt auf, dass die Zusammenarbeit bisher weitgehend einseitig in Form von schulbezogenen Angeboten der Jugendhilfe stattfindet. Immerhin lässt sich aber feststellen, dass die Schule von diesem Angebot einer stärker lebenslagen- und problemorientiert arbeitenden Jugendhilfe immer häufiger Gebrauch macht. Damit wird auch ein verengter, auf Wissensvermittlung reduzierter schulischer Bildungsauftrag in Frage gestellt und ansatzweise aufgebrochen. In solchen Kooperationen wird die Schule auch auf ihre Mitverantwortung für Schülerprobleme aufmerksam gemacht und ihr Beitrag für deren Lösung eingefordert. Die schlichte Überweisung von 'Fällen' an die Jugendhilfe wird immer unangemessener.

Mit diesen Entwicklungen und Initiativen haben sich seit dem Inkrafttreten des KJHG die rechtlichen Rahmenbedingungen der Entwicklung der Schulsozialarbeit – jedenfalls soweit es die Jugendhilfe betrifft – weitgehend einheitlich entwickelt. Die rechtlichen Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit sind dagegen im Schulrecht noch sehr unterschiedlich. Dem Kooperationsgebot im KJHG entsprechende schulrechtliche Regelungen finden sich zunehmend auch in den Schulgesetzen der Länder, so etwa im bayerischer Erziehungs- und Unterrichtsgesetz wie auch in den jüngst novellierten Schulgesetzen von Brandenburg und Niedersachsen. Was aber auf der Seite der Schule vor allem fehlt ist die Handlungskompetenz der einzelnen Schule, auf ihre Situation bezogen für die Bereiche, um die es in der Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe geht, selbstverantwortlich entscheiden zu können und damit auch für die Jugendhilfe vertragsfähig zu werden.

Die weitere Entwicklung der Schulsozialarbeit ist deshalb für die nächste Zukunft auch weiter auf Modellversuche und einzelne Initiativen vor Ort angewiesen, in denen es gelingen muss, derartige Begrenzungen von Fall zu Fall zu überwinden. Wichtig für eine Überwindung dieses fallweisen Umgangs mit den bestehenden Schwierigkeiten wird es sein, die Schulsozialarbeit und ihre Weiterentwicklung auf den unterschiedlichen Politikebenen, beginnend mit der kommunalen, zum Gegenstand zu machen und auf diesem Wege auch die Weiterentwicklung ihrer rechtlichen und administrativen Rahmenbedingungen voranzubringen. Die Voraussetzungen dafür sind derzeit nicht schlecht, weil unübersehbar auch die Debatte um radikale Veränderungen auch im Bildungswesen in Gang kommt. Nach dem der Einzelschule einen weitgehenden Gestaltungsfreiraum zugestehenden hessischen Schulgesetz hat jüngst auch die Bildungskommission NRW ihren Bericht vorgelegt, in dem sie insbesondere auch die zentralstaatliche Verwaltung der Schule zu überwinden sucht und der Einzelschule von der Personalpolitik und der Mittelbewirtschaftung bis hin zu den Inhalten des Lehrplans erhebliche Gestaltungsmöglichkeiten einräumt (Bildungskommission).



## Literatur

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Bildung der Zukunft.  
Neuwied 1995

BUDDE, H./KLEMM, K.: Äußere Schulentwicklung in den neuen Ländern. Perspektiven und Gefährdungen. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 7, Weinheim 1992,

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter: Empfehlungen zum  
Thema: "Jugendhilfe und Schule", Köln 1993

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter: Empfehlungen zum  
Thema "Jugendhilfe und Schule", Köln 1993

Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.): Achter  
Jugendbericht, Bonn 1990

– Neunter Jugendbericht, Bonn 1994

Deutsches Jugendinstitut: Entwicklungsbedingungen und -perspektiven der  
Jugendhilfe in der früheren DDR, München 1990

FRIEDEBURG, LUDWIG VON: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und  
gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M 1989

FROMMANN, A.; KEHRER, H.; LIEBAU, E.: Erfahrungen mit Schulsozialarbeit,  
Weinheim, München 1987

HORNSTEIN, W.: Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven, in:  
ZfPäd. 3/1971, S. 285-314

IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der IFS  
Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In: Jahrbuch der  
Schulentwicklung, Bd. 7, Weinheim 1992,

RAAB, E.; RADEMACKER H.: Schulsozialarbeit in München. DJI-Arbeitspapier, München 1994

RAAB,E.; RADEMACKER,H.; WINZEN,G.: Handbuch Schulsozialarbeit, München 1987

RADEMACKER, H.: Schulsozialarbeit – die beargwöhnte Liaison von Jugendhilfe und  
Schule, in: Jugendarbeit und Schule, Weinheim 1994

Hermann Rademacker war bis Februar 2001 für das Deutsche Jugendinstitut in  
München tätig. Hauptarbeitsfelder waren die Zusammenarbeit zwischen  
Jugendhilfe und Schule sowie Übergänge von der Schule in den Beruf. Heute  
ist er im Ruhestand und ehrenamtlicher Vorsitzender des Vereins Sächsische  
Arbeitsstelle für Schule und Jugendhilfe e.V. in Dresden.