

Hermann Rademacker

## Schulsozialarbeit gegen soziale Ausgrenzung

### **Neue Armut und Bildung**

Der Beitrag erscheint in einer Broschüre der Landeskooperationsstelle Jugendhilfe Schule des Landes Brandenburg. Publikationstermin: 2002

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

In der gesellschaftlichen Entwicklung Deutschlands (wie auch anderer traditioneller Industrienationen) mehren sich die Anzeichen für eine soziale Spaltung. Der jüngst von der Bundesregierung vorgelegte Armutsbericht belegt dies. Der zehnte Jugendbericht hat darauf h

Die Spaltungen innerhalb der Gesellschaft lassen sich unterschiedlich markieren. Da gibt es die sogenannten Arbeitsplatzbesitzer, die ihren Arbeitsplatz ja tatsächlich gar nicht besitzen, sondern ihr Arbeitsverhältnis in vielen Fällen als äußerst prekär wahrnehmen, und die Arbeitslosen, deren Zahl und Anteil trotz heftiger Anstrengungen der Regierung nicht spürbar sinken will. Da gibt es diejenigen, die in den bevorzugten Wohnlagen unserer Großstädte wohnen, die neuen Möglichkeiten der Mobilität und der Kommunikation beruflich und privat nutzen und sich am gesellschaftlichen Leben in vielfältiger Weise beteiligen und es gibt diejenigen, die in den eher gemiedenen Wohnlagen unserer Städte, oft die Stadtteile früherer Industriearbeiterschaft wie der Berliner Wedding oder die Trabantensiedlungen der späten 60er und frühen 70er Jahre wie die Frankfurter Nordwest-Stadt, oft überraschend unauffällig leben. Gewaltausbrüche jedenfalls, wie sie englischen Großstädte und die französischen Banlieues in den vergangenen 10 Jahren wiederholt erlebt haben, sind uns bisher weitgehend erspart geblieben.

Unter diesen Bedingungen haben sich auch unterschiedliche Erwartungen an das Leben ausgebildet: Was den einen der Trekking-Urlaub in Nepal ist, ist für die anderen der Urlaub auf dem Balkon.

Ohne zu behaupten, dass Schule diese Grenzen überwinden kann – mit solchen Erwartungen haben die Reformer der 60er Jahre das Bildungswesen schon einmal überfordert – ist doch festzustellen, dass eine der Grenzlinien zwischen diesen Welten durch Bildung markiert wird. Wir finden eben auf der einen Seite der Grenze die allgemein und beruflich gut und hoch Qualifizierten, die sich flexibel auf den gesellschaftlichen Wandel einstellen können und oft gar zu seinen Akteuren werden, während auf der anderen Seite die nicht und gering Qualifizierten, oft bereits in der Schule gescheiterten stehen, die zunehmend mit dem Risiko gesellschaftlicher Ausgrenzung konfrontiert sind.

Weil Bildung und Qualifikation eine der Grenzlinien zwischen gesellschaftlicher Inclusion und Exclusion markieren, ist die aktuelle gesellschaftliche Ungleichheitsentwicklung eine Herausforderung für die Schule – und auch der Jugendhilfe mit ihrem Auftrag der Jugendsozialarbeit, also der Sicherung der sozialen Integration auch für sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte junge Menschen (§ 13 SGB VIII), kann es nicht gleichgültig sein, wie die Schule mit dieser Herausforderung umgeht.

Die immer noch unzureichend entwickelte Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule muss angesichts dieser Entwicklung neue Anstöße erfahren, sie ist notwendiger denn je, ja sie muss selbstverständlich werden. Aber sie darf sich nicht im freundlichen Umgang miteinander erschöpfen, sondern sie muss sich den Ansprüchen stellen, die sich aus der neuen gesellschaftlichen Ungleichheitsentwicklung und der großen Bedeutung, die der Bildung darin zukommt, ergeben. Damit rückt auf der Seite der Jugendhilfe die Jugendsozialarbeit in das Zentrum des Interesses an einer Zusammenarbeit mit der Schule.

Das Interesse der Jugendhilfe an der Schule konzentriert sich aus dieser Perspektive auf deren Umgang mit und Leistungen für von sozialer Ausgrenzung und Marginalisierung bedrohte Kinder und Jugendliche. Allein darin allerdings liegt eine weitere Herausforderung an Schule, denn die ist es gewohnt, eher an ihren Leistungen und ihrem Beitrag für die Ausbildung von Eliten gemessen zu werden, denn an den Schulerfolgen Benachteiligter. Nicht zuletzt deshalb genießt das Gymnasium sehr viel mehr öffentliche Aufmerksamkeit als die Hauptschule und die Schule für Lernbehinderte. Aber genau deshalb ist es auch wichtig, dass die Jugendhilfe sich mit ihrer Perspektive und ihrem Interesse einmischt, und zwar sowohl auf der Ebene der konkreten in der Zusammenarbeit mit einzelnen Schulen wie auch auf der Ebene der bildungspolitischen Debatte.

Schulsozialarbeit ist „Sozialarbeit in Schulen“

Das Brandenburgische Konzept zur Schulsozialarbeit trifft mit seiner Begrifflichkeit „Sozialarbeit in Schulen“ den Nagel auf den Kopf. Es bezeichnet die Art der Leistungen, um die es geht, mit dem Begriff Sozialarbeit und es bezeichnet das Handlungsfeld, also den Ort, an dem diese Leistungen erbracht oder vermittelt werden, nämlich die Schule. Genau dadurch unterscheidet sich Schulsozialarbeit von anderen Formen der Sozialarbeit – und durch nicht mehr. Da am Ort Schule als Zielgruppe des Angebots vor allem schulpflichtige Kinder und Jugendliche in Frage kommen, geht es bei der Sozialarbeit offensichtlich um Jugendsozialarbeit. In diesem einleitenden Beitrag soll es darum gehen, das darin ausgedrückte Verständnis von Schulsozialarbeit bis hin zu Aufgaben und Zielen und Maßstäben zur Bewertung von Arbeitsergebnissen zu entfalten.

Indem von Jugendsozialarbeit die Rede ist handelt es sich nach Inhalt und Auftrag eindeutig um eine Leistung der Jugendhilfe. Für ihre Erbringung kommen demzufolge vorrangig Jugendhelfer in Frage. Insoweit, so scheint mir, entspricht die Brandenburgische Praxis diesem Anspruch. Der Anspruch der Jugendsozialarbeit ist aber nur einlösbar, wenn er auch das Verständnis von Inhalt und Auftrag der Schulsozialarbeit prägt, und dies scheint mir zweckmäßig nur aus dem § 13 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes herleitbar (SGB VIII)

Betrachten wir die verbreitete Praxis dessen, was als Schulsozialarbeit bezeichnet wird, so ist dieser Legitimationszusammenhang keineswegs immer offensichtlich, oft vielleicht auch gar nicht gewollt. Wir finden nicht selten Praxisbeispiele, die sich weitgehend in Bemühungen um Betreuungsleistungen wie einen Mittagstisch und schulergänzende Angebote wie Hausaufgabenhilfen und ein bisschen Freizeit am Nachmittag – Disco ist besonders beliebt – und Treffpunkte wie ein Schülercafé erschöpfen. Wo dies unter Schulsozialarbeit verstanden wird, verwundert es nicht, wenn sie als notbehelfsmäßiger Zwischenschritt auf dem Weg zur Ganztagschule verstanden wird und damit dann auch – wenigstens als eine Leistung der Jugendhilfe – obsolet wird, wenn, wie von vielen erwartet, das Angebot an Ganztagschulen einmal bedarfsgerecht ausgeweitet sein wird.

Dabei ist gegen Ganztagschulen und ihre Ausweitung nichts zu sagen, auch nichts gegen Betreuungs- und Freizeitangebote an Schulen und es ist schon gar nichts dagegen einzuwenden, dass die Jugendhilfe überall da, wo es einen entsprechenden Bedarf gibt, dazu beiträgt, sie zu schaffen. Aber dergleichen Aktivitäten, die auf einen Bedarf reagieren, den tendenziell alle Jugendlichen haben, sollten nicht als Schulsozialarbeit bezeichnet werden, weil das die Gefahr birgt, dass auf den spezifischen Bedarf an Schulsozialarbeit dort, wo er in Form offensichtlicher Risiken für das Gelingen der gesellschaftlichen Integration von an den Rand der Gesellschaft gedrängten oder von Marginalisierung bedrohten Jugendlichen vordringlich gegeben ist, nicht angemessenen reagiert wird.

Im übrigen scheint mir eine Entwicklung der Ausweitung von Ganztagsangeboten in unterschiedlichen Formen einschließlich solchen, die in Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule realisiert werden, viel wahrscheinlicher als ein rascher und flächendeckender Ausbau der Ganztagschulen. In Brandenburg zumal mit seinem hohen Anteil an Gesamtschulen als Ganztagschulen in der Sekundarstufe I ist ein solches Verständnis von Schulsozialarbeit besonders fragwürdig. Wo aber etwas als Schulsozialarbeit firmiert, was sich in der Befriedigung eines allgemeinen Bedarfs an schulergänzenden Hilfen, Freizeitangeboten und Betreuung in der unterrichtsfreien Zeit erschöpft, handelt es sich nach meiner Auffassung um ein gefährliches Missverständnis, das vor allem Zweierlei erkennen lässt:

Eine gefährliche Unterschätzung der neuen Risiken für das Gelingen der sozialen Integration in der postindustriellen, oder, wie Manuel Castells sie prägnanter nennt, der informationellen oder Netzwerk-Gesellschaft, die sich derzeit mit dramatischer Geschwindigkeit als Folge einer informationstechnologischen Revolution entwickelt, sowie eine Geringschätzung von Schulleistung und Schulerfolg als Voraussetzung für eine gelingende soziale Integration, deren Grundlage für die überwiegende – und in Deutschland besonders hinsichtlich der Erwerbsbeteiligung von Frauen – weiter anwachsende Mehrheit der Gesellschaft nach wie vor Erwerbsarbeit sein wird. Alternativen in Form der Realisierung eines Lebensentwurfs ohne Erwerbsarbeit, das sei insbesondere aus der Perspektive der Jugendhilfe betont, werden sich gerade für sozial Schwache eher noch weniger als für andere, potentere Gruppen der Gesellschaft erschließen, es sei denn, es handelt sich um ein Leben in Armut.

Mit der Klärung der Begrifflichkeit geht es also nicht um ein allenfalls theoretisch und fachlich begründetes semantisches Interesse, sondern es geht vor allem darum, auf einen vorhandenen wichtigen Bedarf mit angemessenen Angeboten und Leistungen zu reagieren und den Auftrag der Schulsozialarbeit nicht im Meer der Beliebigkeiten versinken zu lassen, in dem er vor allem dort zu versinken droht, wo sich mit der Einrichtung, Weiterführung und Ausweitung solcher Angebote vordergründig auch beschäftigungspolitische Interessen der als Schulsozialarbeiter Tätigen verbinden. Wo, wie immer noch besonders in den neuen Ländern, arbeitsmarktpolitische Instrumente in vielen Fällen die Finanzierung der Arbeit sichern, ist sowohl die Fachlichkeit des Personals wie auch die fachlich angemessene Bestimmung der Aufgabenstellung gefährdet. Mitmenschen, die, oft ohne ausreichende Vorbildung als Schulsozialarbeiter befristet an oder in Schulen beschäftigt werden, neigen dazu, Angebote zu machen, die ihren Fähigkeiten und ihrer Sicht des Bedarfs entsprechen. In vielen Fällen wird man gar froh sein müssen, dass sie sich an die ernststen Fälle ausgrenzungsgefährdeter Schülerinnen und Schüler nicht herantrauen, weil sie sich dabei überfordern und den Kindern und Jugendlichen nicht helfen würden. Dennoch geschieht unter solchen Bedingungen sicher viel Sinnvolles, aber die Gefahr ist, dass der Kern des Bedarfs an Jugendsozialarbeit für schulpflichtige Kinder und Jugendliche damit verschüttet wird und sie damit von der Jugendhilfe ebenso wie von der Schule als eine Belästigung wahrgenommen werden, die zur Kenntnis zu nehmen vor allem Unbequemlichkeit erzeugt.

Aber es gibt den Bedarf an Jugendsozialarbeit bezogen auf ernste und offensichtliche Risiken des Gelingens der sozialen Integration bereits im Schulalter. Genau für auf diese Risiken bezogene Leistungen der Jugendhilfe sollte der Begriff „Schulsozialarbeit“ ganz im Sinne der in Brandenburg gewählten Beschreibung als „Sozialarbeit in Schulen“ reserviert bleiben. Genau dies entspricht auch den Intentionen des Gesetzgebers im Hinblick auf die Formulierung des §13 SGB VIII, auch wenn der Begriff „Schulsozialarbeit“ im Gesetzestext nicht explizit auftaucht. Besonders deutlich wird darauf im Kommentar von Wiesner u.a. hingewiesen (Wiesner u.a., 2000).

Wir haben deshalb allen Anlass, die Mütter und Väter des Gesetzes als weitsichtig dafür zu preisen, dass sie die alte Aufgabenstellung der Jugendsozialarbeit, wie sie das frühere Jugendwohlfahrtsgesetz in seinem §5 beschränkt auf Aufgaben der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit beschrieb, um schulbezogene Leistungen ausgeweitet haben. Sie haben damit, wie es im Kommentar von Wiesner u.a. heißt, die Schulsozialarbeit als ein „zweites Standbein“ der Jugendsozialarbeit etabliert. Dies war dringend notwendig, weil heute anders als noch vor 40 Jahren der Zugang zu Erwerbsarbeit über Anlern Tätigkeiten oder Hilfsarbeiterjobs ohne Ausbildung kaum noch möglich ist. Mit dem unwiederbringlichen Verlust des Zusammenhangs von Massenproduktion und Massenbeschäftigung sind die Qualifikationsansprüche an modernen Arbeitsplätzen deutlich gestiegen, während die Zahl der Arbeitsplätze für gering qualifizierte drastisch gesunken ist. Die Prognosen, die dazu vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zusammen mit der Schweizer Prognos AG regelmäßig vorgelegt werden, gehören zu den wenigen nicht-biblischen Prophezeiungen, die sich bisher immer weitgehend erfüllt haben.

Mit diesen veränderten Bedingungen im Beschäftigungssystem, die sich in den alten Bundesländern – begleitet durch eine langandauernde Krise des Arbeitsmarktes – seit Anfang der 70er Jahre eingestellt haben und die über die neuen Bundesländer mit der deutschen Vereinigung schlagartig hereingebrochen sind, hat sich der Stellenwert von Bildung als Zugangsvoraussetzung zu Erwerbsarbeit verändert. Für die große Mehrheit der Ausbildungsberufe im dualen System ist der mittlere Bildungsabschluss heute zur Standardvoraussetzung geworden, gerade in den neuen Bundesländern wird häufig gar das Abitur verlangt, während mit dem Hauptschulabschluss nur noch wenige, von vielen jungen Menschen als unattraktiv eingeschätzte Berufe zugänglich sind. Dieser Wandel trifft solche Kinder und Jugendlichen besonders hart, für deren Familien Bildung als Mittel der sozialen Positionierung wie auch als wie auch als Bestandteil des eigenen Lebensentwurfs traditionell kaum Bedeutung hatte und für die der soziale Status vor allem über Arbeit gesichert wurde.

Dies traf vor allem für Arbeiter- und Bauernfamilien zu. Hier war Bildung vor allem als Instrument des sozialen Aufstiegs, also für die Emanzipation aus der Klasse, in die man hineingeboren war, unersetzbar – aber eben nur dafür, nicht für den Zugang zu gering qualifizierter landwirtschaftlicher und industrieller Arbeit, die meist reichlich angeboten wurde.

Damit haben sich auch die Anforderungen an Jugendsozialarbeit geändert, deren traditionelle Aufgabe die soziale Integration junger Menschen durch Schaffung von Zugängen zur Erwerbsarbeit und die Unterstützung beim Berufseinstieg ist. Soll diese Aufgabe unter den gewandelten gesellschaftlichen Verhältnissen mit Aussicht auf Erfolg wahrgenommen werden, muss Jugendsozialarbeit bereits in der Schule beginnen, muss sie den Schulerfolg genau für die von Ausgrenzung bedrohten Kinder und Jugendlichen sichern – und darf dabei nicht einmal bescheiden sein. Es geht auch für diese Gruppe nicht um irgendeinen

Schulabschluss, sondern um den im Einzelfall bestmöglichen. Es geht gerade auch bei dieser Zielgruppe um die Ausschöpfung der Begabungsreserven, die hier schlummern.

Was es bedeute, diesen Anspruch durch das, was wir als Schulsozialarbeit bezeichnen, einzulösen, ist das Anliegen dieses Beitrags. Das Wort „präventiv“ würde ich bei dieser Gelegenheit gern aus den Wortschatz der Jugendhilfe verbannen, weil schon viel wenn nicht alles gewonnen wäre, wenn Hinweise auf Integrationsrisiken, die sich in der Schule vor allem durch Scheitern an den schulischen Leistungsanforderungen zeigen, nur ernst genommen würden und zweckgerichtetes Handeln auslösten.

### Integrationsrisiken im schulischen Kontext

Annähernd 10% der Jugendlichen in Deutschland verlassen die Schulen ohne Abschluss – die Tatsache, dass ein großer Anteil unter ihnen ausländischer Herkunft ist, kann weder Trost sein noch als hinreichende Erklärung akzeptiert werden. Denn in den neuen Bundesländer, wo die Ausländeranteile sehr niedrig sind, liegen die Quoten der Schulabgänger ohne Abschluss höher als in den alten. Beunruhigend ist auch, dass dieser Anteil in den alten Bundesländern seit Mitte der 80er Jahre wieder steigt, während er bis dahin von etwa 20% in den 60er Jahren bis auf unter 8% gesunken war.

Ein großer Teil dieser Jugendlichen verlässt die Schulen aus den 7. und 8. Schuljahren, weil sie bereits zu diesem Zeitpunkt die Schulpflicht erfüllt haben. Viele dieser Jugendlichen verweigern sich schon seit Jahren schulischen Leistungsanforderungen und besuchen die Schulen nur noch unregelmäßig. Solche Erscheinungen finden wir häufiger an Haupt- und Gesamtschulen, seltener an Realschulen und Gymnasien, weil diese Schularten sich solcher Probleme durch Auslese entledigen können.

Aber auch andere Schulen setzen eher auf eine Lösung des Problems durch die Verabschiedung der Schülerinnen und Schüler, um die es geht, als dass sie sich dafür interessieren, welche Schwierigkeiten und Probleme sich hinter derartigen Auffälligkeiten im Einzelfall verbergen und welche Möglichkeiten es dementsprechend geben könnte, diese Schülerinnen und Schüler wieder für einen regelmäßigen Schulbesuch und damit die Nutzung schulischer Lernangebote zu gewinnen. So berichten Berliner Schulleiter von Haupt- und Gesamtschulen, ebenso wie ihre Bremer Kollegen von den dortigen Schulzentren, dass die meisten Schulschwänzer bereits in der Grundschule (die in Berlin wie in Brandenburg sechs Schuljahre dauert) oder in der Orientierungsstufe (die in Bremen die Schuljahre fünf und sechs umfasst) mit der Schulbummelei begonnen haben und es nach dem Schulwechsel besonders schwierig sei, an sie „heran zu kommen“, nachdem vorher offensichtlich nichts unternommen wurde. Dem entspricht, dass in Bremen fast alle Schulzentren berichten, dass sie es in wachsendem Maße mit sich häufenden Schulversäumnissen zu tun haben, die Orientierungsstufen sich aber nach eigenen Angaben nur zu einem geringen Anteil mit diesem Phänomen konfrontiert sehen. Wegsehen und die Problemlösung im vorhersehbaren Schulwechsel erwarten, für den dann allerdings auch bei schwachen Leistungen die Versetzung gewährt werden muss, scheint in vielen Grundschulen insbesondere dort, wo sie wie in Berlin und Brandenburg sechs Schuljahre umfassen, das dominierende Handlungskonzept im Umgang mit sich häufenden Schulversäumnissen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern zu sein.

Schulversäumnisse und unregelmäßiger Schulbesuch sind ein in Deutschland massiv unterschätztes und nicht selten wider besseres Wissen verschleiertes Phänomen. Die wenigen Untersuchungen die es zu Schulversäumnissen in Deutschland gibt, weisen darauf hin, dass zwar mehr als die Hälfte der Jugendlichen der Sekundarstufe die Schulpflicht nach eigenen



Angaben gewissenhaft erfüllen. Die übrigen schwänzen schon hin und wieder, wobei der Anteil derjenigen, die es auf durchaus problematische Größenordnungen von 5 und mehr illegitim versäumten Tagen pro Schulhalbjahr bringen, wohl mindestens bei 10%, in einigen Regionen wohl auch bei 20% und darüber geschätzt werden darf (vgl. Wetzels u.a.).

Als die Nürnberger Polizei vor mehr als einem Jahr begann, die Erklärungen schulpflichtiger Jugendlicher, die sich an im Rahmen der polizeilichen Ermittlungsstrategie observierten Treffpunkten aufhielten, bei den Schulen zu überprüfen, stellte man im Schulamt fest, dass sich in Nürnberg offensichtlich „ein Verfahren stillschweigender Ausschulung“ etabliert hatte, das ganz und gar unbürokratisch, deshalb aber auch weitgehend unbemerkt von der Schulverwaltung in den Schulen der Stadt um sich gegriffen hatte. Dazu passt, dass etwa die Hälfte der Jugendlichen, die in schriftlichen Befragungen des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KfN) illegitime Schulversäumnisse einräumen, berichten, dass ihre Lehrer darauf nicht reagierten. Eine nicht geringe Zahl von Schulschwänzern berichtet auch, dass sie selbst nach langen Perioden des unterlassenen Schulbesuchs nicht von Lehrern darauf angesprochen werden (vgl. Wetzels). Es muss hier offen bleiben, inwieweit es sich dabei um bewusste Gleichgültigkeit gegenüber diesen Schülerinnen und Schülern und ihrem Schulerfolg handelt oder um ein unverzeihliches schulorganisatorisches Defizit. Offensichtlich jedenfalls nimmt die Schule ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag gegenüber diesen Kindern und Jugendlichen nicht angemessen wahr.

Dies kann der Jugendhilfe gerade angesichts ihres Auftrags der Jugendsozialarbeit nicht gleichgültig sein. Wenn sich die betroffenen Kinder und Jugendlichen und ihre Familien schon nicht selbst gegen diese Praxis sozialer Ausgrenzung wehren können, dann muss Jugendhilfe sich zu deren Anwalt machen und hier sowohl praktisch als auch politisch intervenieren und – wo immer sinnvoll und zweckmäßig ihre Unterstützung anbieten, um die Voraussetzungen dieser Kinder und Jugendlichen für einen erfolgversprechenden Schulbesuch zu verbessern. Und nur als ultima ratio sollte sie bereit sein, die Schule von ihren Pflichten für die Bildung und Erziehung auch dieser Kinder und Jugendlichen zu entbinden und dafür eigene Angebote einzurichten, wie sie als Jugendwerkstätten im niedersächsischen Schulgesetz ausdrücklich erwähnt sind und in fast allen Bundesländern meist im Rahmen von Maßnahmen der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit bestehen.

Wie bedeutsam Schulversäumnisse für soziale Ausgrenzung sind, zeigt der Zusammenhang, der sowohl in den Untersuchungen des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (vgl. Wetzels u.a.) wie auch in ausländischen Studien (z.B. Youth Life Style Study des britischen Home Office) zwischen gehäuften Schulversäumnissen und Kriminalität belegt wird. Der Hinweis auf diese Tatsache darf selbstverständlich nicht in dem Sinne missverstanden werden, als ginge unentschuldigtes Fehlen immer mit kriminellen Verstößen einher oder sei gar kriminell Verhalten gleichzusetzen. Selbstverständlich gibt es nach wie vor Schulversäumnisse, die nichts anderes als adoleszenztypische Verstöße gegen die Regeln der Erwachsenenwelt sind – die Schulpflicht ist allemal eine Erfindung der Erwachsenen – und die als solche keinerlei Anlass zu Besorgnis bieten. Aber man muss eben hingucken und unterscheiden. Die Neigung jedoch, alle Schulversäumnisse in dieser Weise zu verharmlosen, hat möglicherweise damit zu tun, dass diejenigen, die in Schulen und Schulverwaltungen damit umzugehen haben, vor allem die Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit zum Maßstab machen. Dies waren aber nicht die Erfahrungen von Schulversagern in 7. und 8. Hauptschulklassen, sondern die Erfahrungen von Gymnasiasten, die letztlich das Abitur geschafft haben und anschließend ein akademisches Studium absolvierten.

Die Geschichte des Verständnisses von Jugendsozialarbeit aus dem seinerzeit im Jugendwohlfahrtsgesetz definierten Auftrag der berufsbezogenen Jugendhilfe bis hin zum modernen Verständnis des KJHG, das im § 13 schulbezogene Leistungen ausdrücklich einbezieht, legt es nahe, die Risiken der sozialen Integration vom Berufseinstieg her in den Blick zu nehmen. Deshalb haben Maßnahmen der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit nach wie vor einen dominierenden Stellenwert in diesem Aufgabenbereich der Jugendhilfe. Die Ausweitung auf schulbezogene Angebote und Leistungen entspringt der Erkenntnis, dass fehlende Schulabschlüsse und defizitäre Schulleistungen bis hin zu funktionalem Analphabetismus nur schwer kompensierbare Handicaps für das Gelingen eines Berufseinstiegs sind. Die Schule kommt aus der Perspektive der Jugendsozialarbeit deshalb zu Recht von ihren Ergebnissen her, den Schulabschlüssen und den Kompetenzen und Fähigkeiten, mit denen sie ihre Abgänger ausgestattet hat, in den Blick.

Risiken sozialer Ausgrenzung zeigen sich allerdings bereits bei der Einschulung, wenn Kinder vom Schulbesuch zurück gestellt werden, obgleich sie schulpflichtig sind. Gerade für diese Kinder hat sich gezeigt, dass eine Zurückstellung allein wenig bringt. Im Gegenteil, die Erfahrung zeigt, dass Zurückstellungen jedenfalls dann, wenn sie Kinder aus sozial benachteiligten Herkunftsverhältnissen treffen, die Schulerfolgchancen in den ersten Schuljahren kaum verbessern. Es ist eben nicht ein biologischer Reifungsprozess, der mit einer gewissen Verzögerung auch bei diesen Kindern dazu führt, dass sie schulischen Anforderungen entsprechen können, sondern viel häufiger sind es defizitäre Lebensverhältnisse mit all ihren Beeinträchtigungen auch für die Anregung und Förderung von Kindern im Vorschulalter, die zur Zurückstellung führen. Die Verlängerung des Lebens in solchen Verhältnissen führt dann eher zu weiterer Benachteiligung als zum Ausgleich vorhandener Defizite. In den Grundschulen zeigt sich dann oft, dass diese Kinder dennoch das 3. oder 4. Schuljahr wiederholen und damit nicht nur ein weiteres Jahr verlieren, sondern zudem auch in der sozialen Gruppe der Schulklasse in eine problematische Rolle geraten, weil sie im Vergleich zu den anderen Kindern der Klasse zu alt sind und in der neuen Klasse keine Freunde mehr finden. Damit sind dann wesentliche soziale Rahmenbedingungen für eine Verbesserung ihrer Schulleistungen als Folge der Zurückstellung eher beeinträchtigt als gebessert.

Nun gibt es schulische Modellversuche und Projekte einer flexiblen Gestaltung der Eingangsstufe, die Zurückstellungen schulpflichtiger Kinder vermeiden und bis zu drei Jahre einräumen, um den Bildungsgang der ersten beiden Schuljahre zu bewältigen. Aus diesen Projekten werden meist bewerkenswerte Erfolge berichtet, aber sie dürften für sich allein noch nicht die Antwort auf die Schwierigkeiten dieser Kinder sein, die in vielen Fällen schon im Vorschulalter Unterstützung gebraucht hätten, für die in vielen Fällen eine unterstützende Begleitung in der Sekundarstufe wünschenswert wäre und die zudem unterschiedliche Hilfen zur Bewältigung eines Lebens in schwierigen Verhältnissen bräuchten.

Das bedeutet, dass diese Kinder, die schon bei der Einschulung als Risikogruppe des Bildungswesens erkennbar sind, neben ihnen angemessenen schulpädagogischen Angeboten zusätzlich der Aufmerksamkeit der Jugendhilfe bedürfen. Sie sollte ihre Aufgabe ihnen gegenüber vor allem darin sehen, den Übergang von Kindergarten – einer Einrichtung der Jugendhilfe(!) – in die Grundschule vorzubereiten und dann auch weiterhin die Schullaufbahn dieser Kinder durch bedarfsgerechte lebensweltbezogene Leistungen und Angebote sowie durch die Vermittlung zweckmäßiger individueller Förderung abzusichern.

Hier wie für die Schulsozialarbeit insgesamt kommt es darauf an, dass neben den unmittelbar im Gesetz genannten Leistungen für die Zielgruppe das gesamte Spektrum der Leistungen der

Jugendhilfe bedarfsgerecht verfügbar gemacht wird. Dazu können selbstverständlich auch Freizeitangebote und Betreuungsleistungen gehören. Solche Leistungen sollten dann selbstverständlich nicht exklusiv für schulerfolgsgefährdete Kinder angeboten werden, aber sie können sehr wohl der Anlass sein, solche Angebote eines allgemeinen Bedarfs zu schaffen.

Aber auch wenn solche allgemeinen Angebote einem zweifelsfrei bestehenden Bedarf der Zielgruppe in der konkreten Situation entsprechen, wird eine Beschränkung darauf in keinem Fall in keinem Fall bedarfsgerecht sein. Wenn es sich um Schulsozialarbeit handeln soll, wird Einzelfallarbeit und die Ermittlung individuellen Förder- und Unterstützungsbedarfs einen hohen Stellenwert haben und auch in das Arbeitszeitbudget der sozialpädagogischen Fachkräfte dementsprechend eingebaut sein.

Ob von Schulsozialarbeit die Rede sein kann oder nicht entscheidet sich nach diesem aus §13 SGB VIII abgeleiteten Verständnis also vor allem daran, ob ihre Angebote und Leistungen sich vorrangig an solche sozial benachteiligten oder individuell beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen richten, deren Schulerfolgchancen erkennbar und massiv beeinträchtigt sind.

Schätzungen zur Größenordnung des Anteils integrationsgefährdeter Kinder und Jugendlicher

Wenn man sich die Anteile derjenigen ansieht, die an den verschiedenen Stationen der Bildungslaufbahn und des Übergangs in das Beschäftigungssystem mit besonderen Risiken in Erscheinung treten, so zeigen sich überall ähnliche Größenordnungen. So liegt der Anteil derjenigen, die in Deutschland Ende der 90er Jahre ohne Ausbildung blieben nach einer Emnid Studie bei etwa 12%. Bundesweit verlassen 9% der Jugendlichen unsere Schulen ohne Abschluss, hier allerdings mit erheblichen Schwankungen zwischen den Bundesländern; die neuen Bundesländer liegen in dieser Statistik über den alten, die Stadtstaaten und das Saarland deutlich über dem Durchschnitt, die übrigen alten Bundesländer in der Nähe des Durchschnitts oder wenig darunter; den niedrigsten Wert weist Nordrhein-Westfalen auf; hier sind bei 10-jähriger Schulpflicht ein Hauptschulabschluss nach neun und einer nach 10 Jahren möglich. Trotz ähnlicher Verhältnisse in Berlin und Brandenburg liegen hier die Quoten der Absolventen ohne Abschluss allerdings im Spitzenfeld. Die Zurückstellungen bei der Einschulung dürften eine ähnliche Größenordnung erreichen, hier ist mir nur ein Wert für Sachsen mit etwas über 13% im Schuljahr 1999 bekannt.

Dazu passen ganz gut auch die Größenordnungen, in denen massive Schulversäumnisse anzunehmen sind, die vermutlich zwischen 10 und 20% angenommen werden können. In diesen Zahlen schlagen sich sowohl sozialräumliche Unterschiede zwischen den Bundesländern als auch unterschiedliche Strukturen des Bildungswesens nieder, möglicherweise auch unterschiedliche Umgangsweisen mit den Möglichkeiten der Auslese, die die in den Ländern unterschiedlichen Schulstrukturen und Regelungen bieten.

Aber auch innerhalb der Bundesländer müssen wir mit erheblichen regionalen Unterschieden rechnen, die weitgehend den Mustern der sozialräumlichen Differenzierung mit deutlichen Konzentrationen in sogenannten sozialen Brennpunkten folgen dürften. Aber auch die Seite der objektiven Chancenstrukturen vom Beschäftigungssystem über das Bildungswesen bis hin zu den Angeboten und Leistungen der Jugendhilfe wirkt sich darauf aus, ob trotz entsprechender Risiken Sozialisierungserfolge realisiert werden oder nicht. Am deutlichsten zeigt sich dies in den unterschiedlichen Chancen, die der Ausbildungs- und der Arbeitsmarkt bieten (vgl. Raab)



Zwischenbilanz: Schulsozialarbeit definiert sich durch ihre Zielgruppe

Entscheidend dafür, ob Angebote und Leistungen der Jugendhilfe in der Schule als Jugendsozialarbeit zu qualifizieren sind, sind die Antworten auf zwei Fragen:

Erreichen die Angebote Kinder und Jugendliche, deren soziale Integration aufgrund sozialer Benachteiligung oder individueller Beeinträchtigungen gefährdet ist? Die Angebote müssen sich keineswegs auf diese beschränken, aber diese müssen dabei sein und für diese vor allem müssen sie wirksam sein.

Entsprechen die Angebote dem Bedarf der konkreten Zielgruppe, sind sie also geeignet, die konkreten Benachteiligungen in der Schule oder in den Lebensverhältnissen dieser Kinder und Jugendlichen zu überwinden oder ihre individuellen Beeinträchtigungen wenigstens teilweise zu mindern oder zu kompensieren?

Für die Wahl der Schule als Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit gibt es nach den bisherigen Analysen einige gute Gründe:

Soziale Benachteiligung und individuelle Beeinträchtigungen werden in der Schule häufig erstmals für eine öffentliche Sozialisationsagentur sichtbar. Hinweise dieser Art können sein: Zurückstellungen vom Schulbesuch bei der Einschulung, Leistungsversagen oder Verschlechterungen der Schulleistung, unregelmäßiger Schulbesuch und gehäufte Schulversäumnisse, Klassenwiederholungen, Abstiege aus weiterführenden Schulen oder erhebliche Störungen des Schulbetriebs etwa durch Vandalismus, Gewaltbereitschaft oder Störungen des Unterrichts.

Die Bedeutung des Schulerfolgs als unabdingbare Voraussetzung für den Zugang zu Ausbildung und Beschäftigung ist mit der Ablösung der Industriegesellschaft und der sie kennzeichnenden fordistischen Produktionsweise erheblich gestiegen. Der die industriegesellschaftlichen Verhältnisse kennzeichnende Zusammenhang von Massenproduktion und Massenbeschäftigung und der an diese Verhältnisse gebundene hohe Anteil von Arbeitsplätzen für gering Qualifizierte bestehen nicht mehr. Vielmehr haben die Nutzung neuer Technologien und neuer Formen der Arbeitsorganisation die Anforderungen an modernen Arbeitsplätzen erhöht und ausgeweitet. Dabei zeigt sich neben neuen Anforderungen, die sich aus der Nutzung neuer Technologien am Arbeitsplatz ergeben, eine deutliche Tendenz eines steigenden Anteils allgemeiner, arbeitsplatzunspezifischer Qualifikationen, die im Bereich sozialer und kommunikativer Kompetenzen angesiedelt sind und oft als neue Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden.

Die Schule ist der Ort, an dem sich alle Kinder und Jugendlichen einfinden, und selbst dann, wenn sie nicht erscheinen, fällt das hier auf. Das gilt für keinen anderen Ort, an dem Jugendhilfe tätig ist, in gleicher Weise, weder für das Jugendfreizeitheim noch den informellen Treff, an dem der Streetworker arbeitet. Schule ist also ein Ort, an dem einerseits vielfältige Anlässe für die Tätigkeit der Jugendhilfe sichtbar werden, andererseits aber wesentliche Unterstützungsleistungen auch angeboten (etwa Beratung) oder vermittelt werden können (etwa therapeutische Leistungen). Der Kontakt zu den Jugendlichen besteht alltäglich und setzt deshalb in der Regel keinen besonderen Aufwand voraus.

In vielen Fällen ist die Schule als Partner für die Realisierung eines erfolgversprechenden Unterstützungsangebots unverzichtbar, etwa wenn es um die schulische Förderung schulerfolgsgefährdeter Kinder und Jugendlicher geht. Auch für die Konzipierung und Umsetzung von Hilfeplänen kann Schulsozialarbeit so zu einem Instrument werden, das die Bedingungen für die dringend wünschenswerte, aber allgemein völlig unzureichend entwickelte Kooperation von Jugendhilfe und Schule schafft und verbessert. Das gilt etwa für

die Entwicklung von Hilfeplänen und ihre Umsetzung, aber auch für die Bedeutung der Schule als Bestandteil der sozialen und kulturellen Infrastruktur ihren sozialräumlichen Umfeldes.

Das Ziel von Leistungen der Jugendhilfe für schulpflichtige Kinder und Jugendliche dieser Zielgruppe muss es sein, deren Schulerfolgchancen zu verbessern.

### Konsequenzen für die Ausgestaltung der Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule

Die Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule waren und sind bis heute nicht frei von wechselseitigen Vorbehalten. Sie haben mit Unterschieden des gesellschaftlichen Auftrags für beide Institutionen, strukturellen Unterschieden in Organisation und Verfasstheit beider Bereiche, und last not least mit der Ausbildung unterschiedlicher pädagogischer Professionen in beiden Bereichen zu tun (vgl. Rademacker). Diese Vorbehalte fanden in der Vergangenheit ihren Niederschlag vor allen in einer sozialpädagogischen Schulkritik, die in der Konkurrenz pädagogischer Konzepte die Sozialpädagogik als der Schulpädagogik überlegen darzustellen versuchte. Zentrale Argumente dieser Kritik waren die Freiwilligkeit der Teilnahme an den Angeboten der Jugendhilfe und der unproblematisch erscheinende Bezug der Sozialpädagogik und ihrer Angebote auf die Interessen von Kindern und Jugendlichen.

Diese Kritik war schon immer bedenklich und war immer auch Ausdruck einer gewissen sozialpädagogischen Borniertheit gegenüber der Schule, die mit ihrer Auslese ja immer auch ganz wesentlich zur Entstehung des Unterstützungsbedarfs beitrug, den dann insbesondere die Berufsbezogene Jugendhilfe zu „reparieren“ hatte.

Auf der Seite der Schule zeigte sich das Unverständnis gegenüber der Jugendhilfe und ihrem gesellschaftlichen Auftrag vor allem in Geringschätzung gegenüber der ja auch gesellschaftlich weit weniger Aufmerksamkeit und Anerkennung genießenden pädagogischen Konkurrenz, die man allenfalls und insbesondere als Hilfsdienst für die Entlastung von den Schulbetrieb störenden Kindern und Jugendlichen nutzte und zur Kenntnis nahm, wenn es hoch kann vielleicht auch wegen ihrer Beliebtheit bei jungen Menschen auch beneidete.

Derartige Verhältnisse bestimmten bis in die 80er Jahre in den alten Bundesländern weithin die Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule und sind sicher auch bis heute nicht völlig überwunden. Daneben aber hat sich nicht zuletzt auch in den neuen Bundesländern, wo die alten Gegensätze zwischen und Jugendhilfe bzw. Schul- und Sozialpädagogik in den Verhältnissen der DDR wegen der weitgehend fehlenden Jugendhilfe keinen Nährboden fanden, inzwischen vielerorts ein unverkrampftes Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule ausgebildet, das auch von wechselseitigem Respekt für die unterschiedlichen Aufgabenstellungen, strukturellen Rahmenbedingungen und Pädagogiken beider Institutionen gekennzeichnet ist.

Wenn diese Entwicklung weitergehen soll, dann brauchen wir auf beiden Seiten ein klares Bewusstsein von den jeweils eigenen Aufgaben und den Bezügen, die sich von daher für die Zusammenarbeit mit dem Partner ergeben. Zentral ist hier die Allokationsfunktion von Schule, also ihr Beitrag zur Legitimation sozialer Unterschiede, die auch die unvermeidliche Asymmetrie in den Beziehungen zwischen Schule und Jugendhilfe bewirkt (vgl. Übersicht).

Das alles darf nicht bedeuten, dass die Jugendhilfe ihre kritische Haltung gegenüber der Schule aufgibt. Im Gegenteil. Nur sollte sie sich mit ihrer Kritik nicht auf der pädagogisch konzeptionellen Ebene in Konkurrenz zur Schule begeben und ihr sozialpädagogisches Konzept als das gegenüber dem schulpädagogischen Überlegene anpreisen. Das ist zum einen

eine theoretisch nur schwer vertretbare und kaum haltbare Position, weil dabei die im Vergleich zur Jugendhilfe ganz andersartige Legitimation von Schule notwendigerweise in Frage gestellt wird. Es ist zum anderen als Voraussetzung für die Entwicklung einer Zusammenarbeit pragmatisch unzweckmäßig und bei Einschätzung der unterschiedlichen Kräfteverhältnisse unklug.

### **Merkmale eines professionellen Umgangs mit der schulischen Allokationsfunktion in Schule und Jugendhilfe**

Schule	Jugendhilfe
Lehrer sind sich des Beitrags der Schule zur (Re)Produktion sozialer Ungleichheit bewusst und handeln dementsprechend verantwortungsbewusst gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern.	Sozialarbeiter und Sozialpädagogen wissen um die Bedeutung und den Stellenwert von Bildung für das Gelingen der sozialen Integration von Kindern und Jugendlichen und sehen deshalb die Sicherung von Schulerfolgen auch als wesentliches Ziel ihrer Arbeit.
Eine Schule, die dem entspricht	Eine Jugendhilfe, die dem entspricht
weiß um die Bedeutung von Schulerfolg für das Gelingen der sozialen Integration und die gesellschaftliche und berufliche Positionierung ihrer Schülerinnen und Schüler und macht dieses Wissen auch zum Gegenstand ihres Diskurses sowohl mit Schülern und Eltern als auch kooperierenden Fachkräften der Jugendhilfe	fördert die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen, indem sie Jugendliche bei der Entwicklung von Lebensentwürfen unterstützt und ihnen hilft, den Stellenwert von Bildung für deren Realisierung zu erkennen, und Nimmt bei Bedarf eine anwaltschaftliche Funktion für „ihre“ Kinder und Jugendlichen gegenüber der Schule im Hinblick auf deren Förderung und sie betreffende Ausleseentscheidungen wahr und bezieht die Schule in die Erarbeitung von Hilfeplänen und deren Umsetzung ein.
Reagiert auf Anzeichen für erhöhte Risiken schulischen Scheiterns (z.B. Schulversäumnisse, Leistungsabfall, Anzeichen von Belastungen im außerschulischen Alltag) rasch und mit dem Anspruch auf Wirksamkeit durch Bemühungen um Aufklärung der Ursachen – sofern zweckmäßig unter Einbeziehung der Eltern und geeigneter Fachdienste ( z.B. schulärztlicher Dienst, schulpsychologischer Dienst, ASD, Erziehungsberatung) Konzipierung und Umsetzung von Fördermaßnahmen und Hilfen – sofern zweckmäßig unter Einbeziehung von Eltern und anderen Diensten	trägt dazu bei, die Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen so zu gestalten, dass diese sich einigermaßen unbeeinträchtigt auch schulischen Lern- und Leistungsanforderungen zuwenden können fördert die Bildungsmotivation und die Anerkennung schulischer Leistung in den Herkunftsverhältnissen und im Alltag der Jugendlichen, und bietet der Schule ihre Unterstützung bei der Konzipierung schulischer Fördermaßnahmen an und unterstützt deren Umsetzung mit ihren Mitteln.
kennt die Strukturen und den gesellschaftlichen Auftrag der Jugendhilfe und respektiert deren sozialpädagogische Fachlichkeit, pflegt den Dialog mit der Jugendhilfe hinsichtlich bildungs- und jugendhilfe-politischer Entwicklungen auf allen politischen Ebenen (Einzelschule, Stadtteil, Kommune, Land) erkennt Anlässe für eine Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe auf den unterschiedlichen politischen Ebenen	kennt die Strukturen und den gesellschaftlichen Auftrag der Schule und respektiert deren schulpädagogische Fachlichkeit pflegt den Dialog und mischt sich auf unterschiedlichen Ebenen in die bildungspolitische Diskussion insbesondere im Hinblick auf die Wahrung der Interessen sozial benachteiligter und individuelle beeinträchtigter junger Menschen ein und sucht bei Bedarf die Zusammenarbeit mit der Schule im Hinblick auf einzelne Jugendliche oder auch Gruppen.

Dennoch legitimiert eine am Auftrag der Jugendsozialarbeit ansetzende Zusammenarbeit geradezu zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Schule. Maßstab einer solchen Schulkritik aber ist nicht die pädagogische Kompetenz von Schule, sondern ihre Leistung für die Zielgruppe der Jugendsozialarbeit. Die oben angeführten Beispiele zeigen, dass es bei Anlegen dieses Maßstabes keinen Mangel an Anlässen für eine fundierte Schulkritik gibt.

#### Literatur:

Castells, Manuel (2001): The Rise of the Network Society. 2<sup>nd</sup> Ed., Oxford 2001

Rademacker, Hermann (2001): Schulgesetzgebung und Jugendsozialarbeit, in: Fülber/Münchmeier (Hrsg.): Handbuch der Jugendsozialarbeit, Münster, 2001, S. 335-348

Schulze, Gisela, Manfred Wittrock: Schulaversives Verhalten. Abschlussbericht zum Landesforschungsprojekt, Rostock 2001

Wetzels, Peter, Nicola Wilmers, Eberhard Mecklenburg, Dirk Enzmann, Christian Pfeiffer: Gewalterfahrungen und Delinquenz Jugendlicher in Delmenhorst, unveröffentlichtes Mskr., Hannover, 2000

Wetzels, Peter, Eberhard Mecklenburg, Nicola Wilmers, Dirk Enzmann, Christian Pfeiffer: Gewalterfahrungen und Delinquenz Jugendlicher in Rostock, unveröffentlichtes Mskr., Hannover, 2000

Wiesner, Reinhard, u.a.: SGB VIII. Kinder und Jugendhilfe, 2. Aufl. München 2000

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.