

SCHULSOZIALARBEIT. ENTWICKLUNG UND MERKMALE

Franz J. Schermer

Die zunehmende Sensibilität der Öffentlichkeit für Schwierigkeiten oder Verhaltensstörungen und die Pluralisierung von Lebenslagen während der letzten Jahre hat das seit den Anfängen der Schulsozialarbeit in den 70er Jahren zurückgegangene Interesse an Schulsozialarbeit neu belebt. Regierungen, Kommunen, freie und öffentliche Träger der Jugendhilfe und vor allem die Schulen selbst sind sich einig: Schule braucht Schulsozialarbeit. An der Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe angesiedelt, versucht Schulsozialarbeit, die im Kontext der Schule auftretenden Konflikte und Spannungen zu reduzieren bzw. ihnen vorbeugend entgegenzuwirken. Grundsätzlich am Wohl des Schülers ausgerichtet wenden sich die ganzheitlichen Angebote der Schulsozialarbeit auch an Lehrkräfte, Eltern und das außerschulische Umfeld. Wie jede Form der Sozialen Arbeit nimmt auch die Schulsozialarbeit ihren Ausgangspunkt bei aktuellen Problemstellungen wie Gewalt, spezifischen Verhaltensstörungen oder Drogengebrauch. In ihrer Arbeit strebt Schulsozialarbeit die Vermittlung von Kompetenzen an, um den Umgang mit zukünftigen Schwierigkeiten und Belastungen zu erleichtern. Die Verbesserung von Problemlösefähigkeiten, sozialer Kompetenz und Stressverarbeitung – verstanden als Hilfe zur Selbstkontrolle – sind deshalb wesentliche Zielperspektiven. Als professionelles Vorgehen stellt Schulsozialarbeit dabei eine Form kontrollierter Praxis dar, die sich dem Gedanken der Qualitätssicherung verpflichtet fühlt.

1 BEGRIFF UND ENTWICKLUNG

Institutionalisierte Schulsozialarbeit kann in der Bundesrepublik Deutschland auf eine vergleichsweise kurze Geschichte von etwa 30 Jahren zurückblicken. Der Begriff „Schulsozialarbeit“ wird erst im Jahre 1971 verwendet. In der Zeitschrift „Soziale Welt“ erscheint ein Aufsatz von Abels mit dem Titel „Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten“. Zu diesem Zeitpunkt besitzt die „School Social Work“ in den Vereinigten Staaten von Amerika bereits eine lange Tradition. Dort wurden um 1906 in Boston, New York und Hartford die ersten Formen von Schulsozialarbeit eingeführt und in der Folgezeit von der National Association of Social Workers landesweit einheitliche und verbindliche „Standards for Social Work Services in Schools“ entwickelt (vgl. Raab, 1983). Von einer derartig einheitlichen Aufgabenbeschreibung und Tätigkeitszuordnung von Schulsozialarbeit sind wir in der Bundesrepublik auch heute noch weit entfernt. Dies zeigt sich schon in der Vielfalt konkurrierender Bezeichnungen. Neben dem hier verwendeten und sich zunehmend durchsetzenden Begriff „Schulsozialarbeit“ finden sich in der Literatur inhaltsverwandte Termini, z. B. „schulbezogene Jugendarbeit“ (SGB VIII, § 11, Abs. 3 Nr. 3), „schulbezogene Jugendsozialarbeit“ (BAG-JAW, 1996), oder „Soziale Arbeit (bzw. Sozialarbeit) in der Schule“ (Prüss, 1995; Glanzer, 1993). Die aufgeführten Begriffe unterscheiden sich aber sowohl von demjenigen der „Schulsozialarbeit“ als auch untereinander hinsichtlich ihrer Extension und Intension. Ein Sachverhalt, dem beispielsweise bei Finanzierungsfragen eine herausragende Bedeutung zukommen kann. So sind im Rahmen „schulbezogener Jugendsozialarbeit“ per definitionem Aufgaben und Leistungen ausgeklammert, die unter der Bezeichnung „Schulsozialarbeit“ durchaus relevant erscheinen.

Die begriffliche Bestimmung von Schulsozialarbeit ist – wie jede Form Sozialer Arbeit – nicht unwesentlich von den zu einem bestimmten Zeitpunkt bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen abhängig und hat deshalb im Verlauf der kurzen Geschichte von Schulsozialarbeit in Deutschland unterschiedliche Akzente erfahren. Etwas verkürzt dargestellt, lassen sich für die institutionalisierte Schulsozialarbeit zwei Phasen unterscheiden, nämlich das beginnende Interesse Ende der 60er Jahre sowie eine erneute Auseinandersetzung gegen Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre.

1.1 Ausgangspunkt: Bildungsreform

Der Beginn institutionalisierter Schulsozialarbeit fällt in die 60er Jahre und ist gesellschaftlich durch bildungspolitische Fragen initiiert. 1970 legt die Bildungskommission des deutschen Bildungsrates den „Strukturplan für das Bildungswesen“ vor, der im gleichen Jahr inhaltlich ohne große Veränderungen oder Korrekturen in den Bildungsbericht der Bundesregierung eingeht. Strukturplan und Bildungsbericht stellen die Forderung nach Herstellung von Chancengleichheit im Bildungssystem auf und fokussieren auf die Bedeutung sozialisationsbezogener (externaler) Faktoren im Bildungspro-

zess. Die implizite Annahme dieser Bildungsreform, dass bei entsprechender Unterstützung von allen Individuen die gleichen Lernziele erreicht werden können, stützte sich vor allem auf die Auffassung von Heinrich Roth (1957), der die Frage untersuchte, „inwieweit Begabung so etwas ist wie Begaben, eine Gabe verleihen, Erwecken von außen, Aufwecken“ (S. 139) und dabei die Bedeutung der anlagebezogenen Anteile des Begabungsphänomens in den Hintergrund stellte.

Als weitere bildungspolitische Forderung der damaligen Zeit kann die Ausschöpfung von Begabungsreserven gesehen werden, die nötig erschien, die Anforderungen des rasanten technischen Fortschritts bewältigen zu können. Folgerichtig wurde die Durchlässigkeit innerhalb des traditionellen Schulsystems gefordert. Als geeignete Schulform zur Erreichung dieses Zieles betrachteten viele Bundesländer die Gesamtschule. In ihr wurde Schulsozialarbeit mit der Zielsetzung eingerichtet, sozialisationsbezogene Benachteiligungen aufzuheben oder zu reduzieren und auf diese Weise die beabsichtigte Chancengleichheit zu erreichen.

Als eine für diese erste Phase der Schulsozialarbeit in Deutschland typische Gegenstandsbestimmung kann m. E. folgender Definitionsversuch von Stickelmann (1981) angesehen werden:

„Schulsozialarbeit (SSA) ist der Versuch, soziale Probleme und Spannungen, denen besonders Kinder und Jugendliche aus unterprivilegierten – häufig auch aus unvollständigen – Familien ausgesetzt sind und die vor allen Dingen durch den Selektionscharakter der Schule entstehen, durch Einzelfall- bzw. soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen aufzufangen, Stigmatisierungstendenzen abzubauen und so einer Ausgliederung bestimmter Kinder oder Jugendlicher bzw. Gruppen in der Schule entgegenzuwirken“ (S. 405).

Nachdem der von der Bildungsreform favorisierte pädagogische und sozialpädagogische Optimismus empirisch nicht in dem erwarteten Ausmaß umgesetzt werden konnte und sich die Einsicht festigte, besser von einer Chancengerechtigkeit als von einer Chancengleichheit zu sprechen, stagnierte die Diskussion um Schulsozialarbeit und wurde erst in den 80er bzw. 90er Jahren erneut aufgegriffen.

1.2 „Wiederentdeckung“ der Schulsozialarbeit

Die zweite Welle der Auseinandersetzung mit Schulsozialarbeit wurde durch Beobachtungen und Berichte über eine deutliche Zunahme an Verhaltensauffälligkeiten insbesondere bezüglich aggressiven und drogenabhängigen Verhaltens eingeleitet. Nicht selten wurden diese Auffälligkeiten in der Literatur vorschnell mit dem Schlagwort der „veränderten Kindheit“ in Verbindung gebracht. Nachweislich veränderte Umweltbedingungen wurden dabei ungeprüft als Ursache für vielfältige Probleme der Kinder und Jugendlichen diskutiert (vgl. Mühlum, 1995). Zweifellos sind für die Praxis der Sozialen Arbeit durchaus relevante und im 8. Jugendbericht der Bundesregierung unter den Begriffen „Pluralisierung von Lebenslagen“ und „Individualisierung der Lebenslagen“ thematisierte veränderte Bedingungen im familialen und außerfamilialen Umfeld feststellbar (z. B. Familienzerfall, Scheidungsziffern, Medienpräsenz). Die Verbindung dieser Sachverhalte mit der potentiellen Zunahme an problematischen Verhaltensweisen z. B. Drogenkonsum oder Gewaltbereitschaft blieb aber bis heute weitgehend eine Behauptung ohne klare empirische Untersuchung oder Bestätigung.

Aus psychologischer Sicht ist nicht zu erwarten, dass Kinder und Jugendliche sich so dramatisch mit der veränderten Umwelt verändert haben, wie gelegentlich behauptet wird. Universale Invarianz ist z. B. im Bereich der kognitiven Entwicklung, der Sprachentwicklung, psychomotorischen Entwicklung oder der Entwicklung kindlichen Spieles beim Kleinkind zu erwarten. Andererseits sind natürlich Änderungen im Erleben und Verhalten gesellschaftlich historischen Einflüssen unterworfen. Allerdings muss man dabei nicht unbedingt die üblicherweise negative Sichtweise einnehmen, sondern kann mit Rainer Dollase (1998, S. 527 – 528) auch auf positive oder neutral verlaufende Entwicklungen hinweisen.

- So ist beispielsweise das durchschnittliche Ergebnis in Intelligenztests seit den 50er Jahren um etwa 20 IQ-Punkte gestiegen.
- Vergleicht man spontan geäußerte Ängste von Kindern, die in den 50er Jahren ermittelt wurden, mit denjenigen, die Kinder heute äußern, so finden sich kaum qualitative und quantitative Änderungen. Eine Ausnahme bilden jedoch die Inhalte „Scheidung“ und „Umweltzerstörung“, nach denen früher aber gar nicht gefragt wurde.

- Studien zur interkulturellen Integration in Hauptschulen erbringen für den Zeitraum von 1983 bis 1996 den Nachweis, dass sich trotz gesteigener multikultureller Zusammensetzung der Schulklassen die Beziehungen zwischen ausländischen und deutschen Schülern nicht verschlechtert haben.
- Bereits um 1930 wurden in den USA bei Kindergartenkindern Ausprägungen aggressiven Verhaltens ermittelt, die mit den Werten, die wir heute finden, vergleichbar sind.

Ein generell positives oder negatives Erscheinungsbild der Forschungslage zu den Auswirkungen veränderter Umweltbedingungen in der Kindheit lässt sich mit den vorliegenden Befunden kaum vereinbaren, aber es ist die Frage zu stellen, weshalb in der öffentlichen Diskussion vornehmlich die negativen Aspekte thematisiert werden.

Auf schulische Einstellungen bezogen fällt allerdings auf, dass heute Schüler weniger gern als früher in die Schule gehen. Auf den ersten Blick mag dieser Befund paradox erscheinen, hat sich die Schule in ihren Unterrichtsmethoden, dem Schulklima und den Lehr- und Lernmitteln doch sehr stark auf den Schüler eingestellt und ist in diesem Sinn wesentlich humaner geworden als in früheren Zeiten, in denen Prügelstrafe und Frontalunterricht zu den Normalia des Schulalltags zählten. Obwohl also die objektive Attraktivität der Schule zugenommen hat, ist anscheinend ihre relative Attraktivität nicht ausreichend, um zu einer positiven Einstellung zu führen.

Neben der Zunahme an sozialpädagogisch relevanten Problemlagen im schulischen Kontext war für die erneute Auseinandersetzung mit Schulsozialarbeit auch die „Neuordnung des Jugendwohlfahrtsgesetzes von 1961 von grundlegender Bedeutung. Im Oktober 1990 trat in den neuen und im Januar 1991 in den alten Bundesländern das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) in Kraft. Den Auftrag der Jugendhilfe bestimmt der erste Absatz des § 1 des KJHG als einen Beitrag zur Verwirklichung der Rechte eines jungen Menschen „auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“. In § 81 des KJHG verpflichtet der Gesetzgeber die Träger der Jugendhilfe ausdrücklich zu einer Zusammenarbeit mit der Schule. Erstmals wird im KJHG von einer Jugendsozialarbeit gesprochen, welche auch die schulische und berufliche Integration fördern soll. Insgesamt 22 Paragraphen des KJHG können nach Wulfers (1966) mehr oder weniger direkt im Hinblick auf die Ausgestaltung sowie Ausweitung der Schulsozialarbeit von Bedeutung sein. Die im KJHG angelegte Kooperation von Schule und Jugendhilfe führte zu Empfehlungen und Stellungnahmen bezüglich der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. So formuliert die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ, 1993): „Schule und Jugendhilfe sind Sozialinstanzen, die beide den gesetzlichen Auftrag haben unter Wahrung der verfassungsmäßigen Rechte der Eltern die Erziehung und Bildung der Kinder zu fördern und zu gewährleisten“. Weitere Stellungnahmen zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe legen z. B. die Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Jugendaufbauwerk (BAG-JAW; 1996), die Obersten Landesjugendbehörden (1996) oder der Schulausschuss des Deutschen Städtetages (in Vorbereitung) vor. In Bayern regelt eine gemeinsame Bekanntmachung des Kultus und Sozialministeriums vom 13.8.1996 diesen Aspekt. Darin wird u. a. festgelegt, dass

- die Schulleiter an allen öffentlichen Schulen die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt und den freien Trägern der Jugendhilfe koordinieren und Ansprechpartner für Angelegenheiten der Jugendhilfe sind;
- die Jugendämter für jede Schule Ansprechpartner bestimmen müssen;
- Schule und Jugendamt zu regelmäßigen Besprechungen (mindestens einmal im Jahr) verpflichtet sind.

Nach der Aufgabenstellung des KJHG hat sich Schulsozialarbeit als eine Form der Jugendhilfe für bessere Lebensbedingungen ihres Klientels einzusetzen. Aus dem Gesamtbereich der Jugendhilfe sind dabei grundsätzlich sowohl Jugendarbeit als auch Jugendsozialarbeit für die Schulsozialarbeit von Bedeutung, wenngleich sich mit beiden Aspekten unterschiedliche Anforderungen ergeben. Während Jugendarbeit versucht, alle Jugendlichen unmittelbar und auf der Basis der Freiwilligkeit durch Lern- und Sozialhilfen außerhalb von Schule und Beruf anzusprechen, geht es der Jugendsozialarbeit um die Förderung und Integration junger Menschen zum Ausgleich sozialer Benachteiligung und zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen. Wird Jugendsozialarbeit als Grundlage von Schulsozialarbeit gewählt, ist diese also nicht für alle Schüler zuständig. Von den der Jugendhilfe zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der Unterstützung kann für die Schulsozialarbeit sowohl die allgemeine als auch die direkte individuelle Förderung genutzt werden.

Neben der Neufassung der Aufgabenbereiche der Jugendhilfe durch das KJHG ist für die „Neuentdeckung“ der Schulsozialarbeit auch der bereits erwähnte 8. Jugendbericht der Bundesregierung aus dem Jahr 1990 von Bedeutung. Dort werden als Leit- und Orientierungslinien folgende fünf Maximen einer lebensweltorientierten Jugendhilfe formuliert:

- Prävention, d. h. Jugendhilfe soll frühzeitig Hilfe anbieten;
- Regionalisierung/Dezentralisierung, d. h. die Angebote der Jugendhilfe sollen für die Adressaten in der Stadt oder Region leicht erreichbar sein, die Zuständigkeiten also an die Basis verlegt werden;
- Alltagsorientierung, d. h. Jugendhilfe soll sich gegenüber den Alltagsbedingungen der Klienten mehr öffnen;
- Integration, d. h. Abbau von Absonderung und Isolation werden als leitende Ziele formuliert;
- Partizipation, d. h. die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen sind zu fördern und auszubauen im Sinne einer partnerschaftlichen auf Kooperation ausgerichteten Arbeit.

Diese Maximen entsprechen weitgehend der Zielsetzung und den Angeboten der Schulsozialarbeit.

Als eine für die zweite Phase der Auseinandersetzung mit Schulsozialarbeit typische Gegenstandsbestimmung kann diejenige von Wulfers (1996) gelten. Er verwendet Schulsozialarbeit als einen Oberbegriff, „der alle Aktivitäten einschließt, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit (bzw. Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen. So kann die unterrichtliche, soziale und psychische Situation der genannten Personengruppen verbessert werden. Die gewählten Aktivitäten sollten gleichzeitig zu einer Öffnung der Schule nach innen und außen beitragen und eine soziale Verbesserung des Schullebens erwirken. Eine Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen und privaten Einrichtungen, die in diesem Bereich arbeiten, ist unabdingbar“ (S. 28).

Im Vergleich mit der zuvor genannten Definition von Stickelmann (1981) erweitert Wulfers (1996) den Gegenstandsbereich der Schulsozialarbeit im Hinblick auf den Indikationsbereich (Konflikte und Spannungen allgemein), den Adressatenkreis (Schüler, Lehrer, Eltern, Schule als Institution) und das einsetzbare Methodeninventar (nicht nur Einzelfall- und Gruppenarbeit, sondern auch Gemeinwesenarbeit). Auf dieser Bestimmungsgrundlage können grundsätzlich alle Möglichkeiten der Sozialen Arbeit für den Kontext „Schule“ erschlossen und genutzt werden.

2 MERKMALE VON SCHULSOZIALARBEIT

2.1 Anliegen- und Problemorientierung als Ausgangspunkt

Bereits ein flüchtiger Blick in die Praxis der Schulsozialarbeit fördert zuallererst eine immense Anliegensvielfalt zu Tage. Es gibt wohl kaum ein Anliegen oder eine Problemlage von Kindern und Jugendlichen, deren sich Schulsozialarbeit nicht angenommen hat (vgl. z. B. Frommann, Kehrer & Liebau, 1987). So gehören Individualprobleme wie Schulverweigerung und Schulunlust, Konzentrations-schwierigkeiten, Hyperaktivität, Lernprobleme und gewalttätiges Verhalten ebenso zum Alltag der Schulsozialarbeit wie mangelndes Durchsetzungsvermögen und unzureichende Konfliktverarbeitungsstrategien. Die über Gruppenarbeit angegangenen Anliegen reichen von strukturierten auf Korrektur oder Prävention ausgerichteten Formen (z. B. Stressmanagement, soziales Kompetenztraining, Ärgerbewältigung, Streit-Schlichter-Programme etc.) bis zu relativ freien Angeboten der Erlebnis- und Freizeitpädagogik, nicht zu vergessen Angebote wie Schülercafé und Schülertreff. Auf der Ebene der Gemeinwesenarbeit importieren Projekte, in denen z. B. Schule und Stadtteil oder Schule und spezifische Einrichtungen (z. B. ein Jugendhaus) vernetzt werden.

Bei einer derartigen Fülle möglicher Ausgangspunkte fällt es dem unbefangenen Beobachter gelegentlich schwer, den spezifischen oder wesentlichen Anliegenbereich einer Schulsozialarbeit zu erkennen. Letzteres wird noch durch den Sachverhalt erschwert, dass die an verschiedenen Standorten betriebene Schulsozialarbeit sehr häufig untereinander nur wenig inhaltliche Gemeinsamkeiten erkennen lässt. In der Tat besteht zwischen der an einer Ganztagschule mit hohem Anteil von Schülern aus unterschiedlichen Kulturkreisen und der an einer in einem sozialen Brennpunkt liegenden Hauptschule betriebenen Schulsozialarbeit nur eine sehr geringe Schnittmenge im

Anliegenbereich. Heterogenität der Anliegen und Spezifität der regionalen Ausgestaltung sind aber keinesfalls mit inhaltlicher Beliebigkeit gleichzusetzen.

Die Praxis der Schulsozialarbeit muss m. E. von den standortspezifischen Besonderheiten der jeweiligen Schule ihren Ausgangspunkt nehmen. Hierbei spielen Schultyp und Schulort bzw. Charakteristika des schulischen Umfeldes eine zentrale Rolle. Den Ausgangspunkt so verstandener Schulsozialarbeit bildet die Entwicklung eines konsensfähigen Konzeptes, in dem eine gemeinsame Basis für die unterschiedlichen Erwartungshorizonte der beteiligten Bereiche „Schule“ und „Soziale Arbeit“ erst einmal geschaffen werden muss. Die an ihrem Bildungsauftrag ausgerichtete Instanz „Schule“ wird dabei – wie ich meine, berechtigterweise – ihre Forderung nach Wissens- und Kompetenzvermittlung in den Mittelpunkt stellen und bei der Definition relevanter Anliegen zu aller erst auf „Reduktion von Störung“ abzielen. Die am allgemeinen Wohl und der Verbesserung der Lebensbedingungen des Kindes interessierte „Soziale Arbeit“ muss demgegenüber primär solche Anliegen thematisieren, die sich an dessen Emanzipation und Integration ausrichten.

Ein konsensfähiges und damit tragfähiges Konzept für Schulsozialarbeit an einem spezifischen Standort wird sich nur dort entwickeln lassen, wo die grundsätzlichen Ansprüche von Schule und Sozialer Arbeit gegenseitig respektiert werden. Der von Seiten der Sozialen Arbeit immer wieder unzutreffende Versuch, das System „Schule“ grundlegend zu verändern und ihr ein sozialpädagogisches statt schulpädagogisches Profil zu verordnen (z. B. Tillmann 1999), ist insofern verwunderlich, als eine auf Partnerschaftlichkeit und Dialog ausgerichtete Disziplin in der Praxis eigentlich nicht gegen ihre eigenen Maximen verstoßen sollte. Viele der in der Alltagspraxis vorfindbaren Schwierigkeiten sind m. E. in dem gelegentlich fast missionarisch erscheinenden Übereifer seitens der Sozialarbeit begründet. Darüber hinaus ist anzumerken, dass Schulpädagogik im Unterschied zur Sozialen Arbeit auf einen sehr breiten Fundus empirisch abgesicherter Erkenntnisse zurückgreifen kann und sich schon deshalb eine gewisse Bescheidenheit seitens der Sozialarbeit empfiehlt.

Die standortspezifische Erarbeitung relevanter Anliegenbereiche führt wohl in den meisten Fällen immer noch zu einer Vielzahl potentieller Inhalte, die unter einer professionellen Perspektive nicht alle sofort in Angriff genommen werden können. Schulen mit Schulsozialarbeitern, so wird sofort einsichtig, dass ein wesentliches Merkmal der Praxis von Schulsozialarbeit die Beschränkung und Konzentration auf wesentliche Aufgaben und Inhalte sein muss. Nur auf diese Weise ist gesichert, dass sich Schulsozialarbeit nicht selbst hoffnungslos überfordert und von einer professionellen Praxis in eine dilettantische Praxis abfällt. Es ist deshalb notwendig, die gemeinsam erarbeiteten Anliegen entsprechend ihrer standortspezifischen Relevanz in einer Rangreihe zu gewichten und sich Zug um Zug, d.h. sukzessiv statt simultan, mit ihnen auseinander zu setzen. Die Feststellung von J. B. Shaw „He teaches ill who teaches all“ gilt also auch für die Schulsozialarbeit! Dass Schulsozialarbeit nach dieser Sichtweise eher von Problembereichen ihren Ausgang nimmt und deshalb bei ihrer Einrichtung im allgemeinen stark auf Korrektur ausgerichtet ist, entspricht sowohl der allgemeinen Zielsetzung Sozialer Arbeit als auch der Schulpraxis. Schulsozialarbeit wird bislang nur dort eingerichtet, wo ein entsprechender Problemdruck besteht. Selbstverständlich kann sie sich mit dieser Ausrichtung nicht zufrieden geben und darf den Blick auf Prävention nicht aus dem Auge verlieren. Allerdings verlangt professionelle präventive Arbeit Rahmenbedingungen, von denen die zumeist nur auf ABM-Maßnahmen stehende Schulsozialarbeit noch weit entfernt ist.

2.2 Kriterien und Perspektive für relevante Ziele

Eine weitere Leitfrage für professionelle Schulsozialarbeit ist auf die Ziele ausgerichtet, denen sich Schulsozialarbeit verpflichtet fühlt. Auf einer sehr abstrakten Ebene ist Schulsozialarbeit natürlich auf die generellen Zielperspektiven der Sozialen Arbeit z. B. Prosozialität, Solidarität, Emanzipation und Integration bezogen. So geht es in der Auseinandersetzung mit dem Problem der Gewalt an ,Schulen natürlich auch darum, dass der Einzelne prosoziale Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber Partnern und Gemeinschaften entwickelt sowie seine Eigenkräfte positiv zum Einsatz und zur Entfaltung bringt. Diese Zielsetzungen sind jedoch noch zu allgemein, um in der Alltagspraxis der Schulsozialarbeit systematisch aufgegriffen und professionell verfolgt werden zu können. In der konkreten Arbeit sollten Ziele den Kriterien der verhaltensnahen Beschreibung, der positiven Formulierung sowie der Erreichbarkeit durch eigene Anstrengung genügen. Eine möglichst verhaltensnahe Beschreibung von Zielperspektiven sagt zum einen den Betroffenen, welches Verhalten von ihnen geäußert werden soll, und ist zum anderen unabdingbare Voraussetzung für die Überprüfung von Maßnahmen (vgl. 2.3). Zielvorstellungen wie „Erhöhung von Konfliktbewältigung“, „Gewaltreduktion“ oder „soziale Kompetenz“ haben ohne genaue Operationalisierung lediglich den

Status beliebiger – wenngleich häufig benutzter – Leerformeln. Die Praxis der Schulsozialarbeit muss derartige Begriffe mit spezifischem Inhalt füllen. Positive Formulierung von Zielperspektiven meint, dass es im allgemeinen nicht genügt, einen Abbau unerwünschter und störender Verhaltensweisen anzustreben, sondern dass Schulsozialarbeit grundsätzlich auf den Aufbau positiver Verhaltensweisen ausgerichtet sein muss. Schließlich sind Ziele so zu formulieren, dass sie von den Betroffenen tatsächlich durch eigenes Verhalten bzw. eigene Anstrengung erreicht werden können. Die genannten Kriterien gelten für Zielvorstellungen auf allen Ebenen. Unabhängig davon, ob Schulsozialarbeit unter einer primär edukativen Ausrichtung (z. B. durch freizeitbezogene Projekte), einer eher korrektiven Ausrichtung (z. B. durch problembezogene Maßnahmen wie Angstbewältigung) oder unter einer präventiven Sichtweise (z. B. durch Präventionsmaßnahmen im Gesundheitsbereich oder im Bereich des Lernverhaltens) betrieben wird, besitzen diese Kriterien Gültigkeit.

Das grundlegende inhaltliche Merkmal von Zielperspektiven, die über schulsozialarbeiterische Aktivitäten angestrebt werden, ist meiner Ansicht nach die Ausrichtung auf Kompetenzaufbau und Kompetenzförderung bei den Adressaten. Schulsozialarbeit geht es um die Entfaltung, Erweiterung und Verbesserung von Kompetenzen bei Schülern, Lehrern und Eltern, und zwar sowohl im Bereich subsidiärer Intervention als auch subsidiärer Erziehung. Diese Perspektive ist nicht nur den Adressaten dienlich, sie bewahrt Schulsozialarbeit auch davor fachfremd – lediglich zur Aufsicht und (Freizeit-)Beschäftigung der Schüler – eingesetzt zu werden. Statt Hausaufgabenaufsicht muss Hausaufgabenbetreuung angeboten werden, der Schulsozialarbeiter muss bemüht sein, Lernkompetenz aufzubauen und somit das „Lernen zu lernen“ zu fördern. Anstatt Freizeitbeschäftigung anzubieten, muss es Aufgabe der Schulsozialarbeit sein, bei den Adressaten Kompetenzen zur Freizeitgestaltung zu entwickeln. Statt um Animation geht es der Schulsozialarbeit also um Edukation.

2.3 Kontrolliertes Vorgehen: Qualitätssicherung

Als drittes konstitutives Merkmal von Schulsozialarbeit erscheint mir die Ausrichtung an Qualitätsstandards und die Verpflichtung zur Qualitätssicherung, entsprechend dem Motto einer 1997 in Frankfurt veranstalteten Fachtagung: Schulsozialarbeit mit Gütesiegel. Für die Diskussion um Qualität und Qualitätsstandards in der Sozialen Arbeit lassen sich vornehmlich zwei Entwicklungen verantwortlich machen, nämlich die zunehmende Professionalisierung der Disziplin einerseits sowie die Krise der öffentlichen Finanzen in der Bundesrepublik andererseits. Im Zuge der Professionalisierungsdebatte (siehe z. B. Merten, 1997) wurde es zu einer Notwendigkeit, professionelles Handeln als kontrolliertes und überprüfbares Vorgehen zu verstehen und dies auch nach außen erkennbar zu machen. Die Auseinandersetzung mit Fragen nach Kriterien „guter“ Sozialarbeit bzw. Schulsozialarbeit war eine sachlogische Folge dieser Bemühungen. Intensiviert wurde diese Entwicklung durch die Tatsache leerer öffentlicher Kassen, welche zu einem restriktiveren Umgang mit den reduzierten finanziellen Mitteln zwang. Für die Schulsozialarbeit bedeutete dies, dass Fragen nach ihrer Effektivität und Effizienz zunehmend diskutiert wurden. Heute steht Schulsozialarbeit unter einem Legitimationsdruck, d. h. sie muss aufzeigen, was durch sie bewirkt wird (Effektivität) und mit welchem Aufwand ihre Ergebnisse erzielt wurden (Effizienz). Nur dort, wo sie diese Aspekte der Öffentlichkeit überzeugend darstellen kann, hat Schulsozialarbeit Aussicht auf Mittelzuweisung. Für viele lediglich über ABM-Maßnahmen finanzierte Schulsozialarbeitsprojekte wird der Effektivitäts- und Effizienznachweis zur Voraussetzung der Weiterfinanzierung.

Die Auseinandersetzungen mit Fragen der Qualität und Qualitätssicherung begannen nicht im Bereich der Sozialen Arbeit, sondern gingen vom Wirtschafts- und Industriebereich aus. Die den Bedürfnissen von Industrie und Wirtschaft angepassten Qualitätssysteme sind jedoch – wegen der unterschiedlichen Voraussetzungen – auf den Bereich der Schulsozialarbeit nur bedingt übertragbar. So geht bereits die im Wirtschaftssektor übliche und auch sinnvolle Formulierung von Kunden und Produktorientierung an den Prämissen und den Zielvorstellungen Sozialer Arbeit und Schule vorbei. Zwischen Kunden und Klienten bzw. Schülern und Produkten sowie Angeboten bzw. Unterricht besteht mehr als eine sprachliche Unterschiedlichkeit. Wirtschaft und Soziale Arbeit unterscheiden sich in sachlogischer und sachstruktureller Hinsicht.

In unserem Zusammenhang beschäftigt sich Qualitätssicherung mit folgenden Aspekten (vgl. Olk, Bathke & Hartnuß, 2000):

- Ergebnisqualität: Welches Ergebnis bzw. welcher Erfolg wurde durch Schulsozialarbeit erzielt?

- Prozessqualität: Wie kam dieses Ergebnis zustande? Es geht hier darum zu garantieren, dass nach überprüfbaren und durch das Fach abgesicherten Regeln vorgegangen wird. Prozessqualität zentriert also primär auf den methodischen Aspekt der Arbeit.
- Strukturqualität: Unter welchen personellen, räumlichen, materiellen sowie organisatorischen Bedingungen kam das Ergebnis zustande?

Die Fachdiskussion hat sich bislang vor allem mit dem letztgenannten Aspekt – der Strukturqualität – beschäftigt. Hinsichtlich der personellen, räumlichen, materiellen und organisatorischen Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit besteht weitgehend Konsens, wenngleich ihre Umsetzung in der Praxis noch sehr häufig zu wünschen übrig lässt. So ist es immer noch nicht selbstverständlich, dass der Schulsozialarbeit ausreichende eigene Räumlichkeiten zur Verfügung stehen.

Ergebnis- und Prozessqualität sind demgegenüber schwieriger zu bestimmen. Aussagen zur Ergebnisqualität setzen u. a. eine überprüfbare Zielbestimmung voraus und verlangen deshalb die Berücksichtigung des Kriteriums der Operationalisierung (vgl. Abschnitt 2.2). Nur dort, wo Ziele in nachprüfbarer Form spezifiziert werden, kann über die Zielerreichung entschieden werden. Es geht bei der Ergebnisqualität aber nicht nur um die Zielerreichung, sondern auch um die Legitimation der verfolgten Zielsetzungen. Die Überlegungen zum Ausgangspunkt schulsozialarbeiterischer Aktivität (vgl. Abschnitt 2.1) sind hier demnach zu berücksichtigen. Zur sich an den methodischen Standards ausrichtenden Prozessqualität können seitens der Sozialen Arbeit entwickelte Modelle wie die Selbstevaluation (Heiner, 1994) einen besonderen Beitrag leisten. Selbstevaluation dient vor allem der Optimierung von Interventionsprozessen. Sie verpflichtet den Schulsozialarbeiter zu einer nachprüfaren Dokumentation seines Vorgehens. Derartige Daten können von Kollegen, die sich in Qualitätszirkeln zusammenschließen, wiederum einer kritischen Analyse unterzogen werden. Über die Notwendigkeit der Qualitätssicherung im Bereich der Schulsozialarbeit ist sich die Fachwelt mittlerweile einig, wessen es aber noch dringend bedarf, ist die umfangreiche Erhebung empirischer Daten. Entwicklungen in den neuen Bundesländern (z. B. Olk et al. 2000, Seithe, 1998) weisen hier den einzuschlagenden Weg.

Literatur

- Abels, H. (1971). Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten. *Soziale Welt*, 28, 347 – 359.
- Bildungsbericht 1970: Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik Bonn.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit-Jugendaufbauwerk (BAG JAW). (1996). *Jugendsozialarbeit und Schule*. *Jugendhilfe*, 34, 109 – 113.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (1993). *Empfehlungen zum Thema: „Jugendhilfe und Schule“*. Köln.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (1998). *Kinder und Jugendhilfegesetz (achtes Buch Sozialgesetzbuch)*. Bonn.
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (1990). *Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe*. Bonn.
- Deutscher Bildungsrat. (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn
- Dollase, R. (1998). *Veränderte Kindheit*. In Rost, D. H. (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, S. 526 – 531. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Frommann, A., Kehler, H. & Liebau, E. (1987). *Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogen und Schule*. Weinheim: Juventa.
- Gemeinsame Bekanntmachung der Bayerischen Staatsministerien für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit und für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (1966). *Richtlinien über die Koordination der Zusammenarbeit und über regelmäßige gemeinsame Besprechungen zwischen Jugendämtern und Schulen*.
- Glanzer, W. (1993). *Schulsozialarbeit in den neuen Ländern – Schlagwort oder zukunftsweisende strukturelle Maßnahme?* *Jugendhilfe*, 31, 19 – 22.
- Heiner, M. (Hrsg.). (1994). *Selbstevaluation als Qualifizierung in der Sozialen Arbeit. Fallstudien aus der Praxis*. Freiburg: Lambertus

- Länderbericht der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden für die Jugendministerkonferenz am 13./14. Juni 1996.
- Merten, R. (1997). Autonomie der Sozialen Arbeit. Zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession. Weinheim: Juventa.
- Mühlum, A. (1995). Aufwachsen unter erschwerten Bedingungen. Neue Herausforderungen für Jugendhilfe und Schule. Soziale Arbeit, 7, 218 – 225.
- Olk, Th., Bathke, G.-W. & Hartnuß, B. (2000). Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim: Juventa.
- Prüß, F. (1995). Chancen und Wege zur sozialen Arbeit in der Schule. Jugendhilfe, 33, 13 – 23.
- Raab, E. (1983). Schulsozialarbeit in den USA – anders aber keinesfalls alternativ. In Costin, L.B. & Raab, E. Schulsozialarbeit in den USA, S. 132 – 162. München: DJI
- Roth, H. (1957). Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Berlin: Schroedel.
- Schulkongress des deutschen Städtetages (1995).
- Seithe, M. (1998). Landesprogramm „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“. Wissenschaftliche Begleitung. Herausgegeben vom Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit: Erfurt.
- Stickelmann, B. (1981). Schulsozialarbeit. In Petzold, H.-J. & Speichert, H. (Hrsg.), Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe, S.405 – 407. Reinbek: Rowohlt.
- Tillmann, J. (1999). Soziale und andere Benachteiligungen in Schule und Unterricht. In Hollenstein, E. & Tillmann, J. (Hrsg.) Schulsozialarbeit, Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen (S. 36 – 47). Hannover: Blumhardt.
- Wulfers, W. (1996). Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung

Verfasser: Prof. Dr. Franz J. Schermer
Leiter des Studienschwerpunktes „Schulsozialarbeit“ an der
Fachhochschule Würzburg-Schweinfurt-Aschaffenburg
Studiengang Sozialwesen/Pflegemanagement
Münzstraße 12, 97070 Würzburg

Gefunden von www.schulsozialarbeit.ch