

Karriere- und Biographieorientierung in der Schulsozialarbeit

Eine theoretische Grundlage für die Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit in Schulen

BACHELOR-THESIS

von René Vitins

Eingereicht bei Andreas Schauder

FHNW – Fachhochschule Nordwestschweiz,
Bereich Soziale Arbeit

September 2008

Abstract

Welche Herausforderungen haben Heranwachsende der Moderne zu bewältigen und welche Funktionen müssen dabei die Schule und die Schulsozialarbeit als ausführende Akteure eines gesellschaftlichen Bildungsauftrages übernehmen.

Noch scheint die Qualität ihrer Zusammenarbeit höchst unbefriedigend. Zu sehr sei der Diskurs von Visionen geprägt und zu wenig werde das untersucht, was unter Kooperation verstanden wird.

Vor dem Hintergrund professionstheoretischer Forderungen wird der diffizile Versuch unternommen, funktionale Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen der Schule und der Sozialen Arbeit in Schulen herauszukristallisieren.

Für den durchaus explorativen Vorstoß dienen systemtheoretische Wissensbestände und das Theoriekonstrukt der Karriere als formgebendes Gerüst.

Schritt für Schritt wird entlang dieses Gerüsts zu dem vorgedrungen, was Kooperation für die Schule und die Schulsozialarbeit bedeutet.

Ergebnis ist eine theoretische Grundlage, welche beide Kooperationspartner in ihrer Professionalität und ihrer gesellschaftlichen Funktionserfüllung stärken kann.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen herzlich bedanken, welche mich bei den Reflexionen über verschiedenste Themen unterstützt und für das Gelingen dieser Arbeit inhaltlich aber auch in Form moralischer Unterstützung beigetragen haben. Mein Dank gilt insbesondere Herrn Marcel Krebs, meinen Eltern und all denjenigen, die sich auf nicht einfache Diskussionen eingelassen haben.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	8
1. Einleitung	9
1.1 Methodische Vorgehensweise	11
2. Merkmale und Herausforderungen spätmoderner Gesellschaften	13
2.1 Von globalen Gefährdungslagen	14
2.2 Individualisierung – Freisetzung aus sozialen Sicherheiten	16
2.3 Veränderte Geschlechterrollen	17
2.4 Bedeutung der Erwerbsarbeit und Bildung	19
2.5 Konklusion	21
3. Herausforderungen des Erwachsenwerdens	24
3.1 Familie	24
3.2 Freizeit	26
3.3 Beruf und Bildung	26
3.4 Entwicklungsaufgaben	27
4. Schule und Soziale Arbeit heute	30
5. Karriereorientierung in der Sozialen Arbeit und in der Schule	34
5.1 Karriere und Laufbahn	37
5.2 Die Differenz zwischen Karriere und Biographie	39
5.3 Das Verhältnis zwischen Karriere und Organisation	40
5.4 Soziale Hilfe im Medium der Karriere	42
5.4.1 Das Funktionssystem der sozialen Hilfe	42
5.4.2 Soziale Arbeit als Hilfe zur Wiedereröffnung der Karriere	42
5.5 Erziehung im Medium der Karriere	44
5.5.1 Das Funktionssystem der Erziehung	44
5.5.2 Karriereorientierung versus Selektionsmechanismen?	46
5.5.3 Exkurs: Sozial inklusives Wissen	47
5.5.4 Karriereorientierung als Chance für das Erziehungssystem	48
5.6 Kritisches Zwischenfazit	51

6.	Karriere- bzw. Biographieorientierung als Bindeglied zwischen Schule und Sozialer Arbeit in Schulen	55
6.1	Biographie als ganzheitliche Betrachtung des Individuums	55
6.2	Bildung und Erziehung im Kontext der Schule	56
6.2.1	Definition von Erziehung und Bildung	57
6.2.2	Bildungsorte	59
6.3	Zur Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit	60
6.3.1	Verschiedene Begründungsmuster	60
6.3.2	Soziale Arbeit zwischen Reparaturwerkstätte und Transformationswille	61
6.3.3	Kooperationsdiskurs auf Abwegen?	62
6.3.4	Die Bedeutung institutioneller Grundspannungen der Schule für die Soziale Arbeit in Schulen	64
6.4	Zwischenfazit	66
7.	Vorschlag einer professionstheoretischen Kooperationsgrundlage	68
7.1	System- und gesellschaftstheoretische Ausgangslage	69
7.2	Ein Theoriefundament gelingender Kooperation	70
7.2.1	Schlüsselemente der vorgeschlagenen Kooperationsgrundlage	73
7.2.2	Grenzen des Theoriefundaments	74
7.2.3	Diskussion	75
7.3	Fazit	77
8.	Schlussfolgerung	78
9.	Literaturverzeichnis	81
10.	Ehrenwörtliche Erklärung	87

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: System- und gesellschaftstheoretische Ausgangslage _____70

Abbildung 2: Professionstheoretische Grundlage einer gelingenden Kooperation __72

1. Einleitung

Zur Sozialen Arbeit in Schulen¹ erscheinen gegenwärtig zahlreiche Aufsätze, Zeitschriftenartikel, Fachbücher, Semester- und Diplomarbeiten. Dieses grosse Interesse an einem spezifischen Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit zeigt zweierlei: Auf der einen Seite zeugt der lebhaft Diskurs von einem grossen Interesse der Sozialen Arbeit an der professionellen Ausgestaltung eines sich etablierenden Arbeitsfeldes. Es scheint, dass die Soziale Arbeit in der Schulsozialarbeit ein erhebliches Potential erkennt, welches ihr nicht nur Arbeitsplätze schafft und professionelles Handeln ermöglicht, sondern ihre Position und Legitimation als Profession zu steigern vermag. Auf der anderen Seite der Medaille erkennt man, dass es über die Soziale Arbeit in Schulen noch immer viel zu diskutieren gibt. So scheint dieses Arbeitsfeld – trotz jahrzehntelangem Bestehen² – noch immer weit von einem Regelbetrieb entfernt zu sein³. Beide Kooperationspartner (die Schule und die Schulsozialarbeit) sind sich der Bedeutung ihrer Zusammenarbeit bewusst und doch verhindert das Aufeinanderprallen zweier bislang isolierten Welten⁴ eine zufrieden stellende Kooperation.

Auf die Frage, welche Gründe eine reibungslose Implementierung der Schulsozialarbeit in die Organisationsentwicklung der Schule so beschwerlich machen bzw. welche Stolpersteine der gelingenden Zusammenarbeit im Wege stehen, stösst man auf eine facettenreiche Palette unterschiedlichster Antworten⁵. Diese zusammenzutragen ist nicht primäres Ziel dieser Arbeit. Entscheidender ist vielmehr die Kritik von Vogel⁶, dass die Schulsozialarbeit über kein feldspezifisches theoretisches Instrumentarium verfügt. Anstatt den Schwerpunkt auf die Ursachen von

¹ Schulsozialarbeit und Soziale Arbeit in Schulen werden in dieser Arbeit synonym verwendet. „Soziale Arbeit in Schulen“ betont vor allem die aktuelle Vielfalt an Erscheinungsformen während „Schulsozialarbeit“ das Gemeinsame bzw. die wünschenswerte Ausgestaltung Sozialer Arbeit in Schulen betont. Je nach Einsatz, Abwechslung und Leserlichkeit verwende ich die Begriffe relativ zufällig.

² Das gegenwärtige Verständnis der Schulsozialarbeit (in Kooperation *mit* der Schule) geht in Deutschland auf die 90er Jahre zurück. Zu dieser Zeit hat sich das veränderte Aufgabenverständnis und Problembewusstsein bei der Jugendhilfe zugunsten einer Öffnung beider Institutionen ausgewirkt. Andere Formen Sozialer Arbeit in Schulen sind jedoch schon Jahrzehnte früher zu finden. (vgl. Speck 2007, S.7-12)

³ Vgl. Speck 2006, S.35.

⁴ Baier (2007) schreibt hier „zu Gast in einem fremden Haus“, Kretschmer von der bisherigen Separierung der Schule und der Sozialen Arbeit (vgl. Kretschmer 2007, S.51).

⁵ Vgl. unter anderem Kretschmer 2007, S.52-59.

⁶ Vgl. Vogel 2006, S.18.

Kooperationsschwierigkeiten zu legen, soll im Sinne der Lösungsorientierung eine theoretische Grundlage erarbeitet werden, die die professionelle Schulsozialarbeit in der Organisation der Schule unterstützen und die Zufriedenheit und Professionalität *beider* Kooperationspartner fördern kann.

Ohne die Kooperationsprobleme unter den Tisch zu kehren, wird also in dieser Arbeit ein theoretisches Instrument vorgestellt, welches *erstens* den heutigen gesellschaftlichen Voraussetzungen angemessen erscheint, *zweitens* die Professionalität der Schulsozialarbeit wie auch der Schule als Institution mittels einer Funktions- und Aufgabentrennung stärken kann und *drittens* die Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit produktiv zu unterstützen versucht.

Das Theoriekonstrukt der *Karriere (als Medium)* scheint geradezu perfekt diese Kriterien zu erfüllen. Es hat systemtheoretische (soziologische) Wurzeln und wurde von Maren Lehmann und Marcel Krebs für die Soziale Arbeit weiterentwickelt. Von Bedeutung ist vor allem das professionstheoretische Potential, welches die Karriereorientierung für die Weiterentwicklung einer Theorie der Sozialen Arbeit besitzt⁷. Weitere Begründungen, weshalb die Karriereorientierung als fruchtbar für die Soziale Arbeit in Schulen eingeschätzt wird, zeigen die Erläuterungen im Kapitel 5.

Die vorliegende Arbeit verfolgt also zwei unterschiedliche Ansprüche: Zum einen möchte sie die Karriereorientierung, welche bisher erst auf der Ebene der Sozialen Arbeit erarbeitet wurde, auf ihre Nützlichkeit für ein spezifisches sozialarbeiterisches Tätigkeitsfeld prüfen und zum anderen möchte sie der Schulsozialarbeit in ihrer professionstheoretischen Funktionsbestimmung (in Kooperation mit der Schule) eine mögliche Grundlage bieten. Der Bedeutung des zweiten Punktes für die Soziale Arbeit in Schulen soll mit folgendem Zitat Nachdruck verliehen werden: „Um in diesen (multiprofessionellen)⁸ Institutionen als Akteur mit Entscheidungskompetenzen aufzutreten, muss es der Sozialen Arbeit erstens gelingen, sich in ihrer funktionalen Ausrichtung von anderen Professionen zu unterscheiden, und zweitens braucht sie dafür ein kompetentes und selbstbewusstes Auftreten als Profession. (...) Erst wenn sie weiss, auf welche Weise sie sich an was orientiert, wird es möglich, die Differenz Profession/Organisation operativ zu handhaben.“ (Krebs 2006, S.27)

⁷ Vgl. Krebs 2006, S.73f.

⁸ Anmerkung durch den Verfasser.

Die vorliegende Arbeit soll der Sozialen Arbeit in Schulen gerade diese nötige Orientierung bzw. eine „rationale, reflektierte Vorbereitung für praktische Entscheidungen auf der Handlungsebene“ bieten. (vgl. Sidler 2004, S.58) Diese Ebene der Orientierung bzw. der Vorbereitung markiert sowohl den Rahmen sowie die Grenzen dieser Arbeit: So bietet auch die Systemtheorie (nur) eine anschlussfähige *Hilfe zur Beschreibung* der Sozialen Arbeit in Schulen und für ein selbstbewussteres Auftreten. Es wird nicht möglich sein, aus den Ergebnissen dieser Arbeit besonders geeignete Methoden für die Praxis abzuleiten. So wäre eine mögliche weiterführende Fragestellung, inwieweit sich eine hier vorgestellte systemtheoretische Fundierung der Schulsozialarbeit für die Begründung eines Methodenkataloges eignen kann.⁹

1.1 Methodische Vorgehensweise

Es ist mir bewusst, dass ich die Ansprüche an diese Arbeit äusserst hoch angesetzt habe. Gerade auch aufgrund der geringen Anzahl Literaturquellen zur Karriereorientierung und der hohen Sensibilität des Themas, habe ich mich für ein exploratives bzw. induktives Vorgehen entschieden, welches seinen Ausgangspunkt in einer Gesellschaftsanalyse findet. Anschliessend wird Schicht um Schicht entfernt, um quasi in einer Entdeckungsreise an den Kern – die Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit – vorzustossen. Auf diesem Weg werden verschiedene Wissensbestände genutzt, welche kurz vorgestellt werden:

In einem ersten Teil (zweites Kapitel) werden in einer Gesellschaftsanalyse die heutigen Lebensverhältnisse und deren Auswirkungen auf das Individuum aufgezeigt, wobei ich mich praktisch ausschliesslich auf Ulrich Becks „Risikogesellschaft“ beziehe. Darin wird deutlich, wie der Einzelne in der Moderne aus festen Strukturen losgelöst und auf sich selbst zurückgeworfen wird. Im dritten Kapitel werden diese Herausforderungen anhand verschiedener Themenschwerpunkte spezifisch auf die Altersgruppe von Kindern und Jugendlichen projiziert. Der Inhalt dieses Kapitels stellt eine Art Momentaufnahme dar, weshalb die gewählten Schwerpunkte durchaus in einem anderen Verhältnis hätten gewählt werden können und sich beispielsweise je nach Region oder Schulhaus unterschiedlich aus-

⁹ Inwiefern sich die Methoden der Sozialen Arbeit überhaupt sozialwissenschaftlich fundieren lassen, sei in Frage gestellt. (vgl. Kleve 2007, S.27)

prägen. Im vierten Teil werden dann die Schule und die Soziale Arbeit in Schulen in ihren aktuellen Herausforderungen beschrieben, wobei öfters der Zusammenhang mit den beiden vorhergehenden Kapiteln zu erkennen ist. Nun wird im fünften Kapitel die Karriere als theoretischer Ableger der Systemtheorie nach Luhmann vorgestellt, entlang der Funktionssysteme ‚Soziale Hilfe‘ und ‚Erziehung‘ reflektiert und in einem kritischen Zwischenfazit zusammengefasst. Hier ist anzumerken, dass es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich war, die Systemtheorie nach Luhmann in ihren Grundannahmen vorzustellen. So habe ich mich auf das Wesentliche konzentriert und mich bemüht, die Anforderungen an Vorkenntnisse möglichst gering zu halten.

Da für die Praxis der Schulsozialarbeit der alleinige Bezug auf die Karriereorientierung nicht ausreichend erscheint, wird im sechsten Kapitel die Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule nochmals vertiefter behandelt. Dabei wird sich zeigen, dass vor allem eine einheitlich klare Begriffsdefinition für die erfolgreiche Funktionsbestimmung determinierend ist. So werden in diesem Kapitel die Begriffe Biographie, Bildung und Erziehung erneut definiert, um anschliessend eine bildungs- und funktionstheoretische Analyse der problematischen Kooperation vorzunehmen. Nachdem diese letzte Schicht entfernt worden ist, werde ich einen Vorschlag für eine theoretische Kooperationsgrundlage machen, welche im siebten Kapitel mit ihren Vor- und Nachteilen beschrieben und erläutert wird.

In der Schlussfolgerung werden die Ergebnisse in ihrer Essenz zusammengefasst und mögliche Perspektiven der Kooperation aufgezeigt.

2. Merkmale und Herausforderungen spätmoderner Gesellschaften

„High-Tech-Gesellschaft“, „Kommunikationsgesellschaft“, „Netzwerkgesellschaft“, „Informationsgesellschaft“, „Wissensgesellschaft“ und „Risikogesellschaft“ sind nur einige Begriffe, die versuchen, den neuen Vergesellschaftungsmodus in seiner Quintessenz abzubilden. In dieser Arbeit spielt zum einen der Begriff der Wissensgesellschaft eine gewichtige Rolle, da er betont, wie entscheidend verschiedenste Wissensbereiche für die Verschiebungen sozialer Inklusionen sind. So scheint soziale Inklusion durch Entwicklung des Internets als immenses Wissensdepot für immer mehr Bevölkerungsgruppen möglich. Doch die Diagnose empirischer Untersuchungen zeigt deutlich auf, wie sich soziale Ungleichheiten verschärfen und sich die Mechanismen sozialer Exklusion drastisch vermehren. (vgl. Suchanek 2006, S.11f.)

An diesem scheinbaren Widerspruch setzt der Begriff der Risikogesellschaft nach Ulrich Beck an. Seine Analysen ermöglichen die neue soziale Ungleichheit genauer zu betrachten und nehmen im Gegensatz zur Wissensgesellschaft und anderen Gesellschaftsbegriffen weniger die gesellschaftlichen *Rahmenbedingungen* in den Fokus, sondern vielmehr die *Herausforderungen*, die sich in spätmodernen Gesellschaften den Individuen stellen.

Wenn wir also weiter unten Becks Gesellschaftstheorie genauer betrachten, wird erkennbar, dass heute nicht das „Vernetzt-Sein“, das „Informiert-Sein“ oder das „technisch Ausgerüstet-Sein“ für die soziale Inklusion entscheidend ist, sondern vielmehr das soziale (Selbst-)Management¹⁰.

Das in den nächsten Kapiteln formulierte Gesellschaftsverständnis ist für diese Arbeit insofern bedeutsam, da die Bildungsinstitutionen und deren Akteure auf die sich verändernden Herausforderungen an ihre Adressatinnen und Adressaten reagieren müssen. So wird davon ausgegangen, dass sich die pädagogische Funktion der Schule und das Verhältnis des Bildungssystems zur Gesellschaft nicht mehr nur auf pädagogischer Ebene thematisieren und diskutieren lassen. (vgl. Forneck 1997, S.42f.)

¹⁰ Siehe auch Kapitel 5.5.3 ‚Exkurs: Sozial inklusives Wissen‘.

2.1 Von globalen Gefährdungslagen

Beck beschreibt die heutigen *Zivilisationsrisiken* (im Unterschied zu *Gefährdungen*) als das, was sich typischerweise der Wahrnehmung entzieht und sich durch seine Globalität und Allbetroffenheit charakterisiert. Allbetroffenheit bedeutet, dass alle Schicht- und Klassenlagen von den Modernisierungsrisiken früher oder später betroffen sein werden: Auch jene erwischt es, die sie produzieren und von ihnen profitieren. (vgl. Beck 1986, S.28-30)

Hinzu kommt, dass die Gefahren und Risiken heute im Rahmen von Versicherungen kaum mehr beherrschbar sind. Die klassischen sozialen Risiken wie Unfall, Krankheit, Arbeitslosigkeit und Alter werden überlagert von technologischen, gesundheitlichen, natürlichen und umweltpolitischen Bedrohungen, die im Wesentlichen durch die Industriegesellschaften selbst geschaffen worden sind. Man denke hier an Atomkraftkatastrophen wie die von Tschernobyl, an den SARS-Virus, den Treibhauseffekt und den Terrorismus. Es gilt also zu unterscheiden zwischen Risiken, die durch klassische Sicherungssysteme abgedeckt werden und übernationale komplexe Gefahren, die neue Strategien zur Verhinderung fordern. Bezüglich der Risiko- aber auch Gefahrenverteilung besteht eine Eigenheit, die sich systematisch in der Art und im Muster von der Verteilung von Reichtum unterscheidet. So scheint es, als ob sich die Risikoverteilung ähnlich wie die Reichtümer an das Klassenschema halten: „Reichtümer sammeln sich oben, Risiken unten. (...) Die Möglichkeiten und Fähigkeiten, mit Risikolagen umzugehen, ihnen auszuweichen, sie zu kompensieren, dürften für verschiedene Einkommens- und Bildungsschichten ungleich verteilt sein.“ (op. cit., S.46) Wer finanziell über längere Zeit gut abgesichert ist und über Bildung und Information verfügt, kann sich besser durch Wohnlage, Arbeitsplatz, Ernährung und medizinische Versorgung von gesundheitlichen Gefahren distanzieren. Parallel schrumpfen die Fluchtwege und Kompensationsmöglichkeiten in unteren sozialen Schichten. Diese Tendenz macht auch vor den Landesgrenzen keinen Halt: Während industrielle Risiken eher in Billiglohnländern anzusiedeln sind und deren Wahrnehmung in der Bevölkerung relativ gering ist, steigt die Wahrnehmung und das Bewusstwerden von Globalgefährdungen in Ländern beziehungsweise Gruppen, die besser informiert und gebildet sind. Dort entwickeln sich ein Gefährdungsbewusstsein und ein Engagement. Es entstehen sogenannte „Risikolagen“: Während in *Klas-*

senlagen das Sein das Bewusstsein bestimmt, bestimmt umgekehrt in *Risikolagen* das Bewusstsein (Wissen) das Sein. (vgl. op. cit., S.46f.,70)

In den westlichen Industriestaaten ist ein hohes und wachsendes Bewusstsein von Risiko- und Gefährdungslagen vorhanden. Der Stellenwert in den Nachrichten, die leichte Zugänglichkeit zu Massenmedien und die hohe politische Brisanz sind deutliche Zeichen dafür.

Welche Bedeutung haben nun die Risiken und Gefährdungen für das Individuum in hoch entwickelten Ländern? Kann man überhaupt gegenüber den fast täglich sich erneuernden Bedrohungen eine kritische Distanz herstellen? Oder darf man, gerade weil die Gefahren fast unvermeidlich sind, sich in Gleichgültigkeit oder Zynismus flüchten? Meist sind Globalgefährdungslagen erst mittels „verwissenschaftlichten Wissens“¹¹ erschliessbar, was die Einschätzung der Betroffenheit mit eigenen Mitteln und Erfahrungsmöglichkeiten fast nicht möglich macht. Aus dieser Konstellation folgt eine gewisse Auslagerung der Zuständigkeit. Das Bedrohliche lauert überall, ob es aber feindlich oder freundlich ist, entzieht sich dem eigenen Urteilsvermögen und wird fremden Wissensproduzenten überlassen. Somit sind Entscheidungen von Wissensproduzenten über Risiken und Gefährdungen auch Entscheidungen über Betroffenheiten. (vgl. op. cit., S.68-71) Vor allem Naturwissenschaftler nehmen einen bedeutungsvollen Platz in unserer Gesellschaft ein: „Sie sind in ihrem Tun und Erkennen Exekutoren des gesellschaftlich generalisierten Anspruchs der Naturbeherrschung“ (op. cit., S.109).

Zu denken, dass es sich lediglich um ein Informationsproblem im Sinne einer wissenschaftlichen Aufklärung der Bevölkerung geht, wäre jedoch falsch. Denn die in Risikoanalysen vorhandenen impliziten Wertprämissen korrelieren nicht zwingend mit der Vorstellung der Bevölkerung. Beck plädiert somit, dass die Vorstellung der Bevölkerung – was als akzeptabel erscheint und was nicht – Grundlage wissenschaftlichen Arbeitens sein müsste. (vgl. op. cit., S. 77)

Für das Überleben in der Risikogesellschaft wird also neben den Fähigkeiten, materielle Not zu bekämpfen und sozialen Abstieg zu vermeiden, auch die Fähigkeit, Gefahren zu antizipieren, zu ertragen, mit ihnen biographisch und politisch umzu-

¹¹ Beck kritisiert den alleinigen Rationalitätsanspruch der Wissenschaft: Wissenschaften sind aufgrund ihrer Beteiligung am Entstehen und Wachstum von Zivilisationsrisiken gar nicht in der Lage angemessen bzw. neutral auf diese zu reagieren. (vgl. Beck 1986, S.78) Trotzdem gehört ein solcher Hintergrund an Wissenschaftsgläubigkeit zur paradoxen Grundausstattung der Modernisierungskritik. (vgl. op. cit., S.96)

gehen, von zunehmender Bedeutung. Gerade dieser Umgang mit Angst und Unsicherheit wird zu einer „zivilisatorischen Schlüsselqualifikation“ und die „(...)Ausbildung der damit angesprochenen Fähigkeiten zu einem wesentlichen Auftrag der pädagogischen Institutionen.“ (op. cit., S.102)

2.2 Individualisierung – Freisetzung aus sozialen Sicherheiten

Nachdem im vorhergehenden Kapitel auf die globalen Gefährdungslagen eingegangen wurde, treten in diesem Kapitel die gesellschaftlichen, biographischen und kulturellen Risiken und Unsicherheiten in den Vordergrund. Unter dem Begriff Individualisierung wird die Freisetzung der Individuen aus den Sozialformen der industriellen Gesellschaft – Klasse, Schicht, Familie und Geschlechtslagen von Männern und Frauen – verstanden. Zudem werden die Individuen neuen Arbeitsmarktbedingungen ausgesetzt: „Die Nichterwerbsarbeitszeit wurde verlängert und besser ausgestattet, allerdings unter der Voraussetzung der Teilhabe an Erwerbsarbeit.“ (Beck 1986, S.124)

Aber auch die Erwerbstätigkeit stellt hohe Anforderungen an das Individuum. Das Mehr an Einkommen, Bildung, Mobilität, Recht, Wissenschaft und Konsum kollidiert mit dem traditionellen Bild eines klassen- und familienorientierten Lebens und wirbelt die Lebenswege und Lebenslagen der Menschen durcheinander: Klassenidentitäten verschwimmen oder lösen sich komplett auf. (vgl. op. cit., S.122-125)

Anders formuliert lässt sich sagen, dass vor dem Hintergrund eines vergleichsweise hohen materiellen Lebensstandards und einer breit erschlossenen sozialen Absicherung die Menschen aus den traditionellen Klassenbedingungen und Familiensystemen herausgelöst wurden und verstärkt auf sich selbst und ihr *individuelles Arbeitsmarktschicksal* mit allen Risiken, Chancen und Widersprüchen verwiesen werden. Sie werden je länger je mehr zum Akteur und Gestalter ihrer eigenen Existenzsicherung, Lebensplanung und -organisation. Damit verbunden steigt die Abhängigkeit der freigesetzten Individuen von Arbeitsmarkt und Bildung, sozialrechtlichen Regelungen, Konsumangeboten, sozialen Netzwerken und Möglichkeiten der medizinischen und psychologischen Beratungen um nur eine Auswahl zu nennen. Es entstehen neue soziale „ (...) Suchbewegungen, die zum Teil experimentelle Umgangsweisen mit sozialen Beziehungen, dem eigenen Leben und

Körper in den verschiedenen Varianten der Alternativ- und Jugendsubkultur erproben.“ (op. cit., S.119) Diese durch die Individualisierung in Gang gesetzte Suche nach neuen Sozialidentitäten, Lebensformen und politischer Teilhabe ist mit tiefen Verunsicherungen in den Selbstverständlichkeiten des Lebens verbunden: Beziehungen zwischen den Geschlechtern, Ehe, Familie, Globalgefährdungslagen und materielle Absicherung. (vgl. op. cit., S.153)

Die wesentlichen zwei Punkte, die den Individualisierungsprozess beschreiben, sind die Lebensbereiche Beruf und Familie: Die Berufserfordernisse, Bildungs- und Mobilitätsansprüche *beider* Geschlechter sind gestiegen und die veränderten Frauen- und Männerrollen erfordern ein deutliches Mehr an Beziehungsarbeit: Wer über Familie redet, muss auch über Arbeit und Geld reden und wer über Ehe redet, muss auch über Ausbildung, Beruf und Mobilität reden. (vgl. op. cit., S.161)

2.3 Veränderte Geschlechterrollen

Wie oben beschrieben entsteht mit der Freisetzung aus den traditionellen Geschlechterslagen der Männer und Frauen eine Verunsicherung der Menschen, die erhebliche Auswirkungen für die Gestaltung und Entwicklung von Sozialidentitäten und Lebensformen hat. Doch wo sind die Ursachen, welche der Veränderung der Geschlechterrollen ihre Brisanz und Konflikträchtigkeit geben?

Erstens hat die Emanzipation der Frauen (Angleichung des Bildungsniveaus, ihre Bewusstwerdung der Lage, etc.) Erwartungen nach mehr Gleichheit in Partnerschaft, Beruf und Familie aufgebaut, die auf eine gegenläufige Entwicklung im Arbeitsmarkt und im Verhalten der Männer treffen: Die Männer ihrerseits haben „(...) eine Rhetorik der Gleichheit eingeübt, ohne ihren Worten Taten folgen zu lassen.“ (Beck 1986, S.162) Gerade dieser Widerspruch zwischen der weiblichen Gleichheitserwartung und der effektiven Ungleichheitswirklichkeit, die auf ein Festhalten an alten Rollenmustern hindeutet, bestimmt die gegenwärtige Entwicklung im Privaten und im Politischen. (vgl. op. cit., S. 162)

Zweitens basiert die bürgerliche Industriegesellschaft auf der Schematik der Kleinfamilie – also der Trennung der Frauen- und Männerrolle. Diese Zuweisung (Erwerbsarbeit auf einen und die Hausarbeit auf der anderen Seite) ist nicht etwa ein traditionales Relikt, auf das leicht zu verzichten wäre: Noch ist es für Männer

und Frauen in vielen Branchen schwierig oder gar unmöglich in einem Teilzeitpensum zu arbeiten. Das „Marktsubjekt“ ist somit noch immer das alleinstehende, nicht partnerschafts- oder familien-„behinderte“ Individuum. (vgl. Beck 1986, S.191) Die tatsächliche Gleichstellung von Männern und Frauen steht also im Widerspruch zu den Prinzipien der Moderne. Als Folge müssen die aufbrechenden Konflikte im Privaten ausgetragen werden.

Die biographische Abstimmung von Arbeit und Familie wird labil und zeitlich begrenzt. Die Familie und ihre Normen und Werte verlieren an Bedeutung: Die Bühne kann gewechselt werden, das Stück das gespielt wird, bleibt jedoch das gleiche. Arbeit, Elternschaft, Liebe, Beruf, Politik, Entfaltung und Selbstverwirklichung sind die Bühnen, die das Ineinander der Geschlechter in seiner Vielschichtigkeit beschreiben. In diesem Sinne haben Entscheidungen der beiden Partner immer eine persönliche und eine institutionelle Seite. (vgl. op. cit., S.174-176) Gerade auf der institutionellen Seite fehlt es an Vorkehrungen (und den damit verbundenen politischen Vorstößen), welche die private Seite entlasten können: Teilzeitarbeit, Kindertagesstätten, Ganztagschulen und Freizeiteinrichtungen sind nur die brisantesten. (vgl. Hollstein 2004, S.56)

Als erstes Szenario bleibt das Leben, das im Kern allein geführt wird – beziehungsweise werden muss. Die Erstellung und Intensivierung eines Freundschaftsnetzes nimmt an Bedeutung zu. Eine partnerschaftliche Beziehung in den Bauplan des eigenen Lebens noch aufnehmen zu können, wird schwierig, da das Leben ausgefüllt wurde, ohne die Gegenwart des Anderen. (vgl. op. cit., S.199f)

Als zweites mögliches Szenario gelingt es dem gesamten institutionellen Gefüge der entwickelten Industriegesellschaft, die Lebensvoraussetzungen so zu verändern, dass eine neue Art der Gleichstellung jenseits von Frauen- und Männerrollen möglich wird. Die oben beschriebenen Widersprüche können entsprechend nur dann bewältigt werden, wenn institutionelle Wiedervereinigungsmöglichkeiten von Arbeit und Leben in allen Bereichen von möglichen Lebensläufen angeboten und ermöglicht werden. Beispielsweise müsste Immobilität aus familial-partnerschaftlichen Gründen anerkannt werden und entsprechende Berufsberatung und Beschäftigungsmodelle zur Verfügung stehen. Auch in der Kindererziehung müssen Modelle ermöglicht werden, die verschiedenste Lebens- und Familienformen problemlos ermöglichen. (vgl. op. cit., S. 201-204)

2.4 Bedeutung der Erwerbsarbeit und Bildung

Familie und Erwerbsarbeit sind heute die entscheidenden Determinanten und spannen ein zweiachsiges Koordinatensystem auf, in dem das Leben in dieser Epoche gefestigt ist.

Erwerbsarbeit spielt nicht alleine aufgrund der zeitlichen Beanspruchung eine grosse Rolle, sondern auch durch die Verarbeitung und Planung der Zeit ausserhalb, davor und danach. Ausserdem hat der Beruf eine enorm hohe Bedeutung für die wechselseitige Identifikation zwischen den Menschen und enthält wichtige Informationen wie Einkommen, Status, sprachliche Fähigkeiten, mögliche Interessen und Sozialkontakte. (vgl. Beck 1986, S.220f.)

Beck geht bezüglich des Beschäftigungssystems von einem Systemwandel aus, der die Kontinuität der im vergangenen Jahrhundert entstandenen hochgradigen Standardisierungen in den Dimensionen *Arbeitsvertrag, Arbeitsort und Arbeitszeit* aufbricht. Die Konsequenzen dieses Systemwandels haben bis heute keineswegs an Aktualität und Bedeutung verloren und werden im Folgenden zusammengefasst erläutert. (vgl. op. cit., S.224)

Die Norm „lebenslanger Ganztagsarbeit“ als Massstab für die Planung und den Einsatz der Arbeitskraft im Betrieb, aber auch für biographische Lebenszusammenhänge, weicht vielfältigen Formen von arbeitsörtlichen, arbeitszeitlichen und arbeitsrechtlichen Flexibilisierungen. Die *räumliche Dekonzentration* der Erwerbsarbeit wird durch folgende Formen erkennbar: Lockerung der Anwesenheitsregelungen, ortsdiffuse Neuvernetzung von Abteilungen und Teams und Auslagerung von Teilfunktionen beispielsweise durch elektronische Heimarbeit¹². Folge dieser räumlichen Flexibilisierung ist die Privatisierung körperlicher und seelischer Risiken, die sich öffentlicher Kontrolle entziehen und auf die Arbeitenden selbst abgewälzt werden.

Neben der arbeitsräumlichen ist die *arbeitszeitliche Entstandardisierung* von erheblicher Bedeutung. Durch den breiten Einsatz an Mikroelektronik in Kombination mit neuen Organisationsformen der Restarbeit zusammen mit einer Verlänge-

¹² So sind viele Jobs nur noch von einem Laptop und einem Internetzugang abhängig: „ (...) die Präsenz an einem realen Ort verliert an Bedeutung im Vergleich zur Präsenz in der virtuellen Welt“ (Haffner 2008, o.S.). Haffner schreibt von „digitalen Beduinen“ in San Francisco, welche dieser Entwicklung einen Namen geben.

rung der Nicht-Arbeitszeiten¹³ entsteht ein neues System flexibler, pluraler und risikovoller Formen der Unterbeschäftigung. Die Grenzen zwischen Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit werden fließend, die Erwerbslosigkeit wird „sozusagen in Gestalt von Unterbeschäftigungsformen ins Beschäftigungssystem ‚integriert‘, damit aber auch eingetauscht (...) gegen eine Generalisierung von Beschäftigungsunsicherheiten, die das ‚alte‘ industriegesellschaftliche Einheitsvollbeschäftigungssystem in diesem Sinne nicht kannte.“ (op. cit., S.227)

Als dritte Beschäftigungsunsicherheit wird die *rechtlich fragwürdige Absicherung* genannt, welche sich in den zeitlichen Befristungen des Arbeitseinsatzes widerspiegelt: Arbeit auf Abruf, Job-Sharing, Leiharbeit und Zeitverträge. (vgl. op. cit., S.220-234) Die Folge ist nicht etwa eine friedliche Beschäftigungsverteilung, vielmehr entstehen neuartige Machtungleichgewichte zwischen den ‚Arbeitsmarktkontrahenten und ihren Interessenorganisationen‘. Erwerbsarbeit gilt als knapp vorhandene Sicherheit, die es zu verteilen gibt. (vgl. op. cit., S.235)

Der Druck auf dem Arbeitsmarkt und die damit verbundenen Unsicherheiten lassen sich an der Bedeutungssteigerung der Aus- und Weiterbildung verdeutlichen. Während in Zeiten der Vollbeschäftigung Bildungszertifikate (die nur in geringer Anzahl vorhanden waren) der Einstellungsentscheidung dienten, lässt das inflationäre (Über-) Angebot an Qualifikationen und Bildungszertifikaten darauf schließen, dass die Entscheidungen (vor allem bei gleichwertigen Abschlüssen) mehr und mehr in die Hände der Betriebe fällt. Dies bedeutet, dass qualifizierende Ausbildungsabschlüsse alleine noch keinen Schlüssel in das Beschäftigungssystem darstellen. Sie werden also immer *weniger hinreichend* und zugleich *immer notwendiger*, um die erstrebten, knappen Beschäftigungspositionen zu erreichen – mit der Konsequenz, dass die Ausbildung der Hauptschule zur „Nonbildung“ degradiert wird und alleine nicht mehr hinreicht, um über den ersten Arbeitsmarkt die materielle Existenz zu sichern. Dies mit der Folge, dass die Schule mit Lehrern und Lehrplänen in ihrer Legitimität gefährdet ist. „In dem Masse, in dem die Schule den Schülern nichts mehr zu ‚bieten‘ oder vorzuenthalten hat, büsst sie ihre Autorität ein.“ (op. cit., S.246)

¹³ Gemeint sind hier beispielsweise das erhöhte Durchschnittsalter der Erstbeschäftigung, die Senkung des durchschnittlichen Renten- bzw. Pensionierungsalters, Senkung der Lebens-, Wochen- und Tagesarbeitszeit und die Zunahme der Unterbrechungen der Arbeit durch Weiterbildungen. (vgl. Beck 1986, S.229f.)

Hinsichtlich des knappen Lehrstellenangebotes gewinnen im Übergang von der Schule zur Lehre „Warteschleifen“ wie Berufsgrundbildungs- oder Berufsvorbereitungsjahre zunehmende Bedeutung. Entsprechend werden mit dem Druck des Arbeitsmarktes und der drohenden Unterbeschäftigung – selbst nach erfolgreichem Absolvieren der Ausbildung – in allen Stufen der Bildungshierarchie die Übergänge äusserst unsicher. Mit anderen Worten schiebt sich für eine wachsende Zahl von Absolventen aller Ausbildungsgänge ‚zwischen Ausbildung und Beschäftigung eine risikoreiche Grauzone labiler Unterbeschäftigung.‘ (vgl. op. cit., S.239-242) In dieser Grauzone steigt der Druck am Bildungserfolg, während dieser vor allem in den unteren Etagen einer materiellen Existenzbedrohung gleichkommt. In den oberen Regionen des Bildungssystems hingegen zeigt sich diese Beschäftigungsunsicherheit in der Unvorhersehbarkeit und Unberechenbarkeit der Karriereplanung. „Entsprechend wird oft Langzeitplanung ersetzt durch die Konzentration auf das vorübergehend Mögliche.“ (op. cit., S.247)

Als Folge dieses Systemwandels des Beschäftigungs- und Bildungssystems gewinnen Selektionskriterien wie Geschlecht, Alter, Gesundheit, Auftreten, Beziehungen und Gesinnung wieder an Bedeutung. In der Auswahl zwischen formal gleichqualifizierten Individuen greifen diese Kriterien erneut, was zu einer neuen Verteilung von Chancen und Risiken auf dem Arbeitsmarkt führt. „Die ehemals so hoch geschätzte und gepriesene öffentliche Kontrollierbarkeit des Zuweisungsprozesses wurde insgesamt eingeschränkt oder ist verlorengegangen.“ (op. cit., S.248) Davon betroffen mit den negativen Auswirkungen wie Langzeitarbeitslosigkeit sind die Problemgruppen Frauen, Personen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen, ältere Menschen und ungelernte sowie durch ihr soziales Umfeld und ihre privaten Lebensverhältnisse benachteiligte Jugendliche. (vgl. op. cit., S.248)

2.5 Konklusion

Individualisierung lässt sich nun an drei verschiedenen Kristallisationspunkten von Freisetzungen zusammenfassend erklären. Zunächst konnte eine Freisetzung der Individuen aus ständisch geprägten sozialen Klassen festgestellt werden, mit der Folge, dass Klassenidentitäten verschwimmen und aufgelöst werden. (vgl. Kapitel 2.2)

Als weiterer Kristallisationspunkt tritt die Freisetzung der Geschlechterrollen aus den traditionellen Geschlechtlagen in Konflikt mit der von der Industriegesellschaft geforderten Halbierung des menschlichen Arbeitsvermögens, welche die Arbeitsteilung und Normen der Familie brüchig werden lässt. (vgl. Kapitel 2.3)

Drittens entstehen mit der Flexibilisierung der Erwerbsarbeitszeit und der Dezentralisierung des Arbeitsortes neuartige Formen flexibler, pluraler Unterbeschäftigung: Freisetzung des Individuums relativ zum Beruf und zum Betrieb. (vgl. Kapitel 2.4)

Aufgrund der bisherigen zusammengefassten Argumentation erstellt Beck detailliert Thesen, die die Folgen der Individualisierung für das Individuum selbst und seine objektive Lebenslage beschreiben. Im Folgenden stehen also die Auswirkungen der Individualisierung auf die Gestaltungen und Entscheidungen in den Biographien der Individuen im Fokus.

Wie durch die Veränderung der Geschlechterrollen besonders klar ersichtlich wird, verschwimmen die Bereiche des Privaten mit den verschiedenen Sphären des Öffentlichen. Individuallagen sind nicht mehr nur private, sondern zunehmend auch institutionelle Lagen, was die freigesetzten Individuen arbeitsmarktabhängig und deshalb bildungsabhängig, konsumabhängig, abhängig von sozial-rechtlichen Regelungen und Versorgungen, von Verkehrsplanungen und Möglichkeiten der medizinischen psychologischen und pädagogischen Beratung und Betreuung macht. Das Beispiel der zeitlichen Planung und Organisation von Bildungs- und Arbeitszeiten, Zeiten in der Familie, für die Kindererziehung und vieles mehr zeigt, dass mit der *Institutionalisierung* immer auch eine *politische Gestaltbarkeit* von Lebensläufen und Lebenslagen mitzieht.

Gleichzeitig wird mit dem Zerfall der traditionellen Familie als Träger von generations- und geschlechtsübergreifenden Lebenslagen und Lebensläufen, das Individuum selbst zum Akteur seiner marktvermittelten Existenzsicherung und seiner Biographieplanung und -organisation. Die Zeithorizonte der Wahrnehmung verengen sich immer mehr in die aktuelle Gegenwart und die Zwänge, den eigenen Lebenslauf zu gestalten, nehmen zu. Jeder muss „sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. (...) begreifen.“ (Beck 1986, S.217)

Aus systemtheoretischer Perspektive werden somit alle Teilsysteme wie Familie, Pädagogik, Erwerbsarbeit, Ausbildung, Beschäftigung und Konsum zum integra-

len Bestandteil der Individualbiographie. Die Teilsystemgrenzen gehen damit quer durch die Individuallagen hindurch. Als anschauliches Beispiel wird der Kauf eines Stuhls zur Frage nach der Mitwirkung zur Abholzung des Regenwaldes und zur Erhöhung der Klimaerwärmung.

Diese Konstellation hat noch andere Konsequenzen für das Individuum. Während früher viele Ereignisse als Schicksal von Gott oder der Natur abhängig gemacht wurden, wird man heute für seine Entscheidungen persönlich verantwortlich gemacht. Somit nehmen die Risiken nicht nur rein quantitativ zu, sondern es entstehen auch neue Formen des persönlichen Risikos. Risiken, Widersprüche und Debatten werden beim einzelnen abgeladen, meist auch noch mit der „gutgemeinten Aufforderung, dies alles kritisch auf eigene Vorstellungen hin zu beurteilen.“ (op. cit., S.219) Es entsteht eine „Fernmoral“, die den einzelnen in den Zustand dauernder Stellungnahme versetzt, welche nicht selten nur durch Weghören, Simplifizieren und/oder Abstumpfen zu ertragen ist.

Gerade dieses Beispiel zeigt die Auswirkungen der Risikogesellschaft, die sich in den Gestaltungen und Entscheidungen der Individualbiografien niederschlagen. Welche weiteren fassbaren und konkreten Herausforderungen der gesellschaftliche Wandel besonders für Heranwachsende mit sich trägt, wird im nächsten Kapitel beleuchtet.

3. Herausforderungen des Erwachsenwerdens

Bevor auf die Schule und die Soziale Arbeit in Schulen in ihrer aktuellen Situation eingegangen werden kann, wird in diesem Kapitel aufgezeigt, mit welchen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sich deren Adressatinnen und Adressaten auseinander setzen müssen und welche Entwicklungsaufgaben sie in der Schulzeit zu bewältigen haben. Erst mittels dieses gesellschaftlichen Blicks kann es möglich sein, ein theoretisches Fundament für die Schule und die Schulsozialarbeit zu erstellen und zu bewerten.

Wichtig erscheint mir, dass die folgenden wie auch bisherigen Beschreibungen eine Momentaufnahme darstellen und sich auf aktuelle Prozesse beziehen. Dabei scheinen die Anforderungen an Kinder und Jugendliche derzeit zu steigen oder zumindest verschieben sie sich in einem immer enger werdenden Zeittakt. Gerade diese sich andauernd verschiebenden und komplexer werdenden Anforderungen an das Erwachsenwerden muss ein ganzheitlich zu verstehendes Bildungsmodell aufnehmen und ihre Strukturen integrieren können¹⁴. Drilling beschreibt diese Erkenntnis über den Begriff der Sozialisation: Sozialisation als Prozess, in dem sich der menschliche Organismus „(...) in aktiver Auseinandersetzung mit den sozialen Lebensbedingungen zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit entwickelt, wird zu einer der wichtigsten Herausforderungen für Individuum *und* Gesellschaft.“ (Drilling 2002, S.20)

Aus den sich stetig verschiebenden Herausforderungen an das Erwachsenwerden wird in diesem Kapitel eine aktuelle Auswahl an Spannungsfeldern getroffen, welche den Sozialisationsprozess heute wesentlich beeinflussen.

3.1 Familie

Während es schwierig ist, die Auswirkungen der Pluralisierung von Familienformen auf das einzelne Kind zu übertragen, können doch einige zentrale Herausforderungen beschrieben werden.

¹⁴ So steht Bildung in einem engen Zusammenhang mit sozial inklusivem Wissen, welches durch dessen Gesellschafts- und Zeitabhängigkeit stetem Wandel unterworfen ist.

Wie im Kapitel 2.3 ‚Veränderte Geschlechterrollen‘ beschrieben, wird eine konfliktreiche Pluralisierung der Familienformen und ein Verbindlichkeitsverlust der bürgerlichen Kleinfamilie festgestellt. Konfliktreich dadurch, dass sich mit den veränderten Rollenbildern, der noch immer durch die Industriegesellschaft geforderten Schematik der Kleinfamilie und den mangelnden institutionellen Vorkehrungen die Individuen vermehrt im Privaten gefordert werden.

Strukturell zieht dieser Wandel entscheidende, unübersehbare Merkmale mit sich, die vor allem auch von den Kindern hohe Anpassungsleistungen erfordern. Dies gerade in der Familie, dem Ort, der für die Entwicklung des Kindes eine zentrale Rolle übernimmt. Das Lernen und Erfahren des Zusammenlebens von unterschiedlichen Generationen und Geschlechtern und des Umgangs mit Phasen der Zustimmung und des Konflikts sind wichtige Bestandteile für die Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit. (vgl. Drilling 2002, S.20-22)

Mit der zunehmend emotionalen und ideellen Bedeutung von Kindern und dem Geburtenrückgang ändert sich auch die Eltern-Kind-Beziehung. Weniger Geschwister, weniger verwandte Kinder und Spielgefährten verstärken die Beziehung zu den Eltern. Kinder sind seltener geworden. Die zunehmende Verengung kindgerechter Lebensräume bedeutet für die Kinder, dass der Kontakt zu Altersgenossen in der Nachbarschaft nicht mehr ohne weiteres möglich ist. Die Eltern und pädagogisch arrangierte beaufsichtigte Räume wie die Schule gewinnen an Bedeutung. Deshalb kann in der Kernfamilie eine Emotionalisierung, Intimisierung und erhöhte Kontrolle der Kinder durch die Eltern festgestellt werden. Kinder werden häuslicher, wachsen materiell besser versorgt auf und werden durch die wachsende Zahl von Alleinerziehenden früher reifer und selbstständiger. Während die heutigen Erziehungsziele eine deutliche Präferenz für Werte wie Autonomie und Unabhängigkeit zeigen, wird das Eltern-Kind-Verhältnis emotionaler, kommunikativer, argumentativer und partnerschaftlicher.

Diese Entwicklung wird spätestens dann problematisch, wenn die Schule mit Werten wie Fleiss, Ordentlichkeit und Gehorsamkeit auf durch einen liberalen Umgang geprägte Kinder trifft. Diese Differenz der pädagogischen Kulturen von Familie und Schule verlangt nach einer neuen Form von Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften. (Herzog 1997, S.184-188; Krumm 1997, S.195-198)

3.2 Freizeit

Wie oben erwähnt, gewinnen pädagogisch arrangierte Räume an Bedeutung. So sehr Werte wie Autonomie und Unabhängigkeit gross geschrieben werden, so sehr sind vor allem jüngere Kinder auf die Eltern angewiesen, wenn es um die Anbahnung und Aufrechterhaltung von Kontakten geht: Die relativ geringe Anzahl Kinder überhaupt und das städtische Phänomen der „Verinselung“ von einzelnen Angeboten, wie Spielplätze, Spielgruppen, Verwandte, Freundinnen und Freunde machen die Kinder abhängig von einem Transportmittel wie Auto, Bus, Fahrrad oder der Eisenbahn. Zu gross sind die Distanzen und zu gefährlich. So wird wegen fehlenden Transportmöglichkeiten die Freizeit oft zu Hause vor dem Fernseher verbracht. Diese vor allem dem urbanen Wohnumfeld zuzurechnenden Faktoren erklären die Unterlegenheit der motorischen und sozialen Entwicklung von Kindern aus der Stadt gegenüber Kindern, die in spielfreundlicher Umgebung aufwachsen.

Auch die Identifikation von Jugendlichen in Cliques, Peergroups und Jugendkulturgruppen wird erschwert. Wenn sich Jugendliche nicht an bestehende Angebote wie Sportvereine, Musikvereine oder andere Formen organisierter Jugendaktivitäten wenden oder sich im offenen Freizeitbereich treffen, werden sie oft als störend wahrgenommen und stossen auf vehementen Widerstand. Erscheinungsbild, Musik, Lautstärke und Hartnäckigkeit werden von den Erwachsenen als Provokation aufgefasst und sind Gegenstand einer dauernden Auseinandersetzung. Hier braucht es Jugendkonzepte, die es einer lebendigen Jugendkultur ermöglichen, in eigener Verantwortung Aktivitäten zu entwickeln, zu organisieren und durchzuführen. (vgl. Drilling 2002, S.22-25)

3.3 Beruf und Bildung

Wie schon oben ausgeführt, ist Bildung im Wettbewerb um Berufschancen *die* zentrale Ressource. Während die Hauptschule zur „Nonbildung“ degradiert, werden Bildungszertifikate immer weniger hinreichend aber auch immer notwendiger, um sich langfristig die Position im Arbeits- und Beschäftigungsmarkt zu sichern. In der Folge gehören Zwischenjahre, Brückenangebote, Berufsvorbereitungsjahre und Temporärarbeit zur Realität der Bildungskarriere vieler Jugendlicher. Beinahe jede sechste Person im Alter zwischen 21 und 25 Jahren schafft den

Eintritt in eine Bildungsinstitution nicht mehr. Empirische Studien diagnostizieren eine Verschärfung der sozialen Ungleichheit, die sich vor allem durch eine Polarisierung auf dem Arbeitsmarkt auszeichnet: Während meist wissensbasierte und professionell handelnde Berufsgruppen die obere Schicht vertreten, sind die „Modernisierungsverlierer“ diejenigen, die dem „permanent erlebten Anspruch, der wachsenden Leistungsanforderungen in Schule, Beruf und vor allem in sozialen Beziehungen gerecht zu werden, kaum genügen können und sich massiven Statusverunsicherungen ausgesetzt sehen“ (Drilling 2002, S.31). Dabei stellen Frauen ohne Ausbildung, Jugendliche niedriger Schichtzugehörigkeit oder mit ausländischen Eltern und Ein-Elter-Familien die grössten Risikogruppen dar und sind vom Armutrisiko am stärksten betroffen. (vgl. Drilling 2002, S.30; Suchanek 2006, S.12)

Eine immer entscheidendere Rolle übernimmt somit die Zeit, die Kinder und Jugendliche in Schulen verbringen. Diese ist zum unbestrittenen Aufstiegskanal geworden – zum Nadelöhr auf dem Weg zum prestigeträchtigen Statusgewinn. „Das schulische Urteil über Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft eines Kindes entscheidet über seine Chancen, eine weiterführende Schule besuchen und eine berufliche Laufbahn einschlagen zu können.“ (Herzog 1997, S.189) Dieses Wissen macht auch vor den Eltern nicht halt: Die schulische Karriere ihrer Kinder wird mit allen möglichen Mitteln wie Stützkursen, Nach- und Aufgabenhilfe und Ferienkursen gefördert. Der Zwiespalt zwischen der familial-strukturell bedingten Forderung nach Ganztagesbetreuung und der Einsicht, dass sie als Eltern den Schulerfolg ihrer Sprösslinge beeinflussen können wird vor allem für diejenigen Eltern zur Belastung, die sich ausserschulische Hilfen nicht leisten können. (vgl. Herzog 1997, S.189f.) Es ist folglich nicht erstaunlich, wenn Eltern immer mehr Rechenschaft darüber verlangen, was in der Schule geschieht, sich kritisch einmischen und wissen wollen, wie sie helfen können, wenn es in der Schule hapert. (vgl. Krumm 1997, S.200f.)

3.4 Entwicklungsaufgaben

Entwicklungsaufgaben sind von der jeweiligen Gesellschaft formulierte Überzeugungen oder Ableitungen entwicklungspsychologischen Wissens, die jeweils für mehr oder weniger enge Altersperioden gelten. (vgl. Montada 2002, S.43) Sie

basieren somit auf den Zielen menschlichen Handelns, was sie gesellschafts-, zeitabhängig und somit dynamisch macht.

Eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der jeweiligen Altersstufe führt zur Zufriedenheit und ermöglicht ein erfolgreiches Lösen späterer Aufgaben, während ein Scheitern das Individuum verunsichert, zukünftige Problemlösung erschwert und mit gesellschaftlicher Missbilligung verbunden ist.

Eine typische entwicklungspsychologische Aufgabe der Adoleszenz ist die Übernahme der männlichen oder weiblichen Geschlechterrolle. Für Jugendliche stehen in der Pubertät sich verändernde Körper und die Inszenierung des eigenen Auftretens im Zentrum. Durch die Reaktionen der Umwelt nehmen sie ihre Persönlichkeit wahr und bauen ihr Selbstwertgefühl auf. An Stelle der Vorbereitung auf Ehe und Familie im traditionellen Sinn sind Jugendliche heute gefordert, kreative und neue Konzepte des Zusammenlebens zu erproben.

Eine weitere bedeutsame Entwicklungsaufgabe im psychologischen Sinn ist die Vorbereitung auf die Eingliederung in das Berufs- und Erwerbsleben. Der in Folge risikvoller pluraler Unterbeschäftigung entstandener Druck am Bildungserfolg, die knappen Lehrstellenangebote und Studienplätze verringern aber die beruflichen Chancen und beeinträchtigen die Entwicklung junger Menschen – nicht zuletzt weil Wert und Status der Einzelnen noch immer stark über die Arbeit definiert wird.

Auch der Aufbau eines Wert- und Moralsystems ist eine Entwicklungsaufgabe der Jugendzeit, die von einer Mehrheit der Jugendlichen durch den raschen Sozialen Wandel und den Wertpluralismus kaum mehr oder nur teilweise erreicht wird. Angst vor Ungewissheit, Beliebigkeit und Sinnentleerung sind die möglichen Folgen. (vgl. Drilling 2002, S.34-37)

Nun sollen einige zentrale Entwicklungsaufgaben aufgezeigt werden, die durch den gesellschaftlichen Wandel und der Globalisierung verstärkt gefordert werden und gefördert werden sollten. Als erstes soll die Medienkompetenz genannt werden, worunter die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Umgang mit Medien verstanden wird und die als eigenständige Entwicklungsaufgabe aufzufassen ist. Für viele neue Berufe, wenn nicht sogar alle, aber auch im Privatleben ist der Zugang zu Information und die Erweiterung des Erfahrungsraumes Voraussetzung oder von grosser Bedeutung. (vgl. Hoppe-Graff 2002, S.911)

Eine weitere Fähigkeit, die von heranwachsenden Menschen gelernt werden muss, ist das Bewegen in einer mit Stimuli überfluteten Wohlstandsgesellschaft¹⁵ – ohne zu negieren, dass alle Menschen Stimuli suchen und brauchen, um sich das Gefühl zu geben, am Leben zu sein. Doch die Gefahr besteht darin, dass durch das ständige Ausschau halten nach Stimuli eine Abhängigkeit entsteht, welche die Fähigkeit zur Wahl, welchen Stimuli wir uns aussetzen wollen, verlernen lässt. Um sich lebendig zu erfahren zählt dann nur noch die Geschwindigkeit, mit der sich ein Wechsel vollzieht. Diese Jagd, die im Grunde eine Sucht ist, macht es dem Menschen unmöglich, seine wahren Bedürfnisse zu erkennen. Auslöser für diese Raselei ist die Furcht, mit seinen Gefühlen in Berührung zu kommen. Ausweg aus den Unsicherheiten, die uns zu erdrücken drohen, ist die Fähigkeit, uns wieder mit unseren Gefühlen zu verbinden. (vgl. Gruen 2006, S.117-125) Im engen Zusammenhang zu dieser (lebenslangen) Entwicklungsaufgabe stehen die in der Berufswelt geforderten Fähigkeiten von reflexiven Wissenselementen, Selbstverantwortung und Selbstmanagement. (vgl. Suchanek 2006, S.246)

Als Effekt der Globalisierung lässt sich eine Zerstreung von zentrierten und geschlossenen Identitäten zugunsten der Entwicklung von mehrkulturellen Identitätsformen feststellen. Gerade in Migrationsländern wie Deutschland und der Schweiz werden zunehmend auch junge Leute ohne Migrationshintergrund mit der Notwendigkeit konfrontiert, sich interkulturelle Kompetenzen zu erwerben. Je mehr das Wirtschaftsleben kulturelle und nationale Grenzen überschreitet, desto mehr wird es zu einer nicht zu unterschätzenden Ressource, sich in verschiedenen Welten bewegen zu können, sich fremdkulturellen Einflüssen zu öffnen, andere Sprachen zu lernen und sich mit fremden Welten vertraut zu machen. (vgl. Feld 2005, S.2)

¹⁵ Die Vielfalt von Stimuli ist gross: laute Musik, grosse Autos, glitzernde Farben ohne Nuancen, schimmernde Geräte, verschiedenste Orte, etc..

4. Schule und Soziale Arbeit heute

Wie aus den ersten beiden Kapiteln herausgelesen werden kann, findet eine allgemeine Herauslösung des Einzelnen aus kollektiven Sicherheiten statt. Es gibt kaum mehr standardisierte Lebensläufe und Wertesysteme, nach denen sich der Einzelne richten kann. Wir leben heute in einer Gesellschaft pluraler Lebenswelten, die eine grosse Vielzahl von Ansprüchen an jeden Einzelnen stellt.

Dass dieser mit vielen Stolpersteinen gepflasterte Weg der Moderne nicht von jedem erfolgreich begangen werden kann, liegt auf der Hand. Die zahlreichen Herausforderungen stellen nicht nur an die Heranwachsenden selbst, sondern auch an die Erziehenden, an Bildungs- und Erziehungsinstitutionen veränderte (hohe) Ansprüche.

Dass die Schule allein diesen Ansprüchen nicht gerecht werden kann, zeigt unter anderem die PISA-Studie 2000, welche neben mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung Bereiche allgemeiner Lebenskompetenz von Schülerinnen und Schülern untersucht hat. Die Befunde lassen deutlich werden, dass sich in Deutschland und Österreich das Bildungswesen zunehmend durch eine Abkopplung der Bildungspolitik von der Sozialpolitik charakterisiert und so zur Ausweitung und Vertiefung der gesellschaftlichen Ungleichheiten beiträgt¹⁶, was wiederum zur Aushöhlung des sozialen und politischen Zusammenhalts führt. Deutlich werden diese Ungleichheiten über Zahlen der Bildungsarmut, worunter das Nichterreichen der niedrigsten Bildungsabschlüsse verstanden wird. Dass in Deutschland gerade mal 60% aller Schülerinnen und Schüler eine „glatte“ Schulkarriere durchlaufen und 23% über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, lässt die alte soziale Frage (Armut an Einkommen, Wohnung, Bekleidung, Ernährung, usw.) in neuer Gestalt als kulturelle Armut wieder erscheinen. (vgl. Braun 2006, S.31f.)

Unter den Erklärungen für diese Bildungsdefizite finden sich der einschränkende Lehrplan, die erdrückende Stofffülle, schlecht motivierte Schülerinnen und Schü-

¹⁶ So zeigt die PISA-Studie von 2000, dass in keinem anderen untersuchten Industriestaat Kinder aus unteren Schichten so schlechte Chancen haben wie in der Schweiz. Schulischer Erfolg hängt somit in der Schweiz neben der sozialen Herkunft in hohen Masse vom Einfluss und Engagement der Eltern ab. Zurückzuführen ist diese starke Ungleichheitsförderung auf den späten Schuleintritt mit gleichzeitig früh einsetzenden Selektionsmechanismen. (vgl. Celeste 2003, S.43)

ler, ausgebrannte Lehrkräfte, Eltern die sich wenig um ihre Kinder kümmern, Gewalt und Suchtmittelkonsum. Überhaupt werden der Schule immer mehr Erziehungsaufgaben zugemutet, die weit über ihren Bildungsauftrag hinausgehen. Da die Zeit für umfassende Neugestaltungen des Schulsystems im deutschsprachigen Europa noch nicht reif erscheint, wird nach neuen Lösungen gesucht. Aus der Erkenntnis, dass die Schule ihre Probleme in den bestehenden Strukturen nicht alleine lösen kann, sucht die Schule zunehmend die Kooperation mit der Sozialen Arbeit.

Während sowohl für die Schule als auch für die Soziale Arbeit klar ist, dass die Zusammenarbeit beider für die konstruktive Bewältigung der anstehenden Probleme unabdingbar ist, besteht wenig Konsens über die Vorstellungen, wie diese Verbesserungen erreicht werden können. Zu unklar sind die jeweiligen Vorstellungen darüber, wo die Ursachen der Probleme liegen und zu verschieden sind die Ansichten, welche Funktion die jeweils andere Seite bei der Verhinderung beziehungsweise Bewältigung der Defizite zu erfüllen hat. So hat die Schulsozialarbeit zwar ihren Modellversuchcharakter überstanden, von einem Regelbetrieb kann jedoch noch nicht die Rede sein. So erscheint die Soziale Arbeit in Schulen oft als „Pannendienst“, „soziale Feuerwehr“ „Reparaturwerkstätte“ oder „other workers“¹⁷. (vgl. Hafen 2005, S.11-13) „Insofern scheint die ‚unendliche Geschichte der Institutionalisierung der Schulsozialarbeit noch nicht zu Ende‘ (Speck 2006, S.35)

Wie angedeutet besteht jedoch ein weit verbreiteter Konsens über die zentralen Aufgaben des Bildungs- und Erziehungswesen. So formuliert der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht der deutschen Bundesregierung folgende Leit motive, nach denen die Bildungsangebote und Erziehungsverhältnisse neu konzipiert werden sollen (vgl. BFSFJ 2006, S.337-342):

- Den Lebenslauf und die Bildungsbiografie der Heranwachsenden in den Mittelpunkt stellen.
- Die Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung zum Ausgangspunkt machen.
- Ein erweitertes Bildungsverständnis mit einer Vielfalt von Orten, Gelegenheiten und Inhalten zugrunde legen.

¹⁷ Soziale Arbeit in Schulen bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen eigenständiger Professionalität und ihrer Wahrnehmung als „other workers“ von Seiten der Schule. (vgl. Baier 2007, S.250)

- Öffentliche Gesamtverantwortung für eine „Bildung für alle“, den Anspruch auf Chancengerechtigkeit und ein partizipatives Bildungsverständnis verankern.
- Tragfähige Zukunftskonzepte von Bildung, Betreuung und Erziehung in einem verbesserten Zusammenspiel sowie einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aller bildungs- und lernrelevanten Akteure anstreben.

Aus diesen fünf Leitlinien wird vor allem deutlich, dass der oben erwähnten Abkoppelungstendenz der Bildungs- von der Sozialpolitik wieder zugunsten einer besseren Zusammenarbeit der beteiligten Akteure entgegengetreten werden sollte. Aufhänger für diese *tragfähigen Zukunftskonzepte von Bildung, Betreuung und Erziehung* sowie für die Gemeinsamkeit *aller bildungs- und lernrelevanten Akteure* ist die Orientierung am Lebenslauf und an der Bildungsbiographie der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen. Konkret heisst dies, dass nicht die isolierte Wissensvermittlung der Schule sondern viel mehr die Kompetenzen der Individuen Gegenstand der Betrachtungen werden sollten. Diese müssen nämlich „(...) auf dem Weg des Erwachsenwerdens in die Lage versetzt werden, in einer unübersichtlichen Welt ihr Leben eigenverantwortlich zu regulieren, müssen lernen, als teilhabefähige ‚Ko-Produzenten‘ an der Gestaltung der Familie, des sozialen Nahraums, der Arbeitswelt und der politischen Öffentlichkeit mitzuwirken. (...) Die Fähigkeit der Systeme, einen effektiven Beitrag zu Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu leisten, wird demnach zum Maßstab ihrer Relevanz.“ (BFSFJ 2006, S.337f.) Im Zentrum stehen also die individuellen Bildungsbiographien und deren Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen sowie die Beiträge der einzelnen Bildungsorte und Lernwelten für ebendiese Biographien. Dadurch wird die durch föderale Ebenen, getrennte Rechtssysteme und ressortmässig aufgeteilte Aufgabenbereiche geförderte Separation der einzelnen Lernorte aufgebrochen und kann koordiniert und vernetzt werden. (vgl. op. cit., S.337)

In Bezug auf den aktuellen Diskurs der Zusammenarbeit von Schule und Sozialer Arbeit heisst es weiter, dass – analog zum Abbau von Hürden im Wechsel zwischen den verschiedenen Bildungsstufen – die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe sowie anderen ausserschulischen Lernorten kindergerechte, niederschwellige Zugänge ermöglichen soll. (vgl. op. cit., S.342)

Es lässt also aktuell eine Tendenz zur nachhaltigen Modernisierung und Demokratisierung des Schulwesens konstatieren, welche in ihren Ausrichtungen, Hand-

lungsansätzen und Institutionalisierungsformen der *sozialpädagogischen Arbeit in und mit der Schule* nahe kommt¹⁸. In der Zusammenarbeit von Lehrkräften mit Fachpersonen der Kinder- und Jugendhilfe werden integrative Ziele verfolgt, welche Lernformen ganzheitlicher Integration sowie auch partizipative Mitgestaltung am ‚Lern- und Lebensort Schule‘ mit einschliessen. (vgl. op. cit., S.304) Dabei kann die Schule *alleine* das integrative Bildungsziel – nämlich die Ermöglichung der gesellschaftlichen Teilhabe *aller* Kinder und Jugendlichen – nicht mehr gewährleisten. Die Schule ist also gezwungen, sich anderen Lernanbietern, Lernorten und -formen zu öffnen. (vgl. op. cit., S.299)

Nun geht es in der vorliegenden Arbeit nicht primär darum, die oben erwähnte *Debatte* der Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit aufzugreifen und zu analysieren¹⁹. Vielmehr wird nach einer übergreifenden Basis für die Neukonzipierung und -institutionalisierung der Bildungsangebote und Erziehungsverhältnisse gesucht, welche letztendlich – so hofft der Autor – für die Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit fruchtbar sein kann. Die Erkenntnis der zunehmenden Bedeutung von Individualbiographien wird im Folgenden zum Anknüpfungspunkt beziehungsweise zur Ausgangslage der Erläuterungen.

¹⁸ Historisch betrachtet stellt die Einbindung von sozialpädagogischem Ideengut in die Schulorganisation ein zeitlich begrenztes Phänomen dar und erlebte so im Laufe der Geschichte unterschiedliche Ausprägungen. (vgl. Hafen 2005, S.42)

¹⁹ Siehe bezüglich Kooperationsformen Otto/Coelen (2005) für eine breite internationale Übersicht, Baier (2007) für eine kritische Praxisanalyse bestehender Praxiserscheinungen und Kretschmer (2007) für die Analyse der Ursachen für Kooperationsprobleme.

5. Karriereorientierung in der Sozialen Arbeit und in der Schule

Besinnen wir uns nochmals auf Ulrich Becks Gesellschaftsanalyse, müssen wir den Menschen heute als aus kollektiven Sicherheiten (traditionelle Familie, ständisch geprägte Klassen, festgelegte Geschlechterrollen und festgelegter Beruf in abgesicherten Betrieben) freigesetztes Individuum verstehen. Das Individuum wird arbeitsmarktabhängig und deshalb bildungs- und konsumabhängig, abhängig von sozialrechtlichen Regelungen und Versorgungen, von Verkehrsplanungen und Möglichkeiten der medizinischen psychologischen und pädagogischen Beratung und Betreuung und wird gleichzeitig selbst zum Akteur seiner marktvermittelten Existenzsicherung und seiner Biographieplanung und -organisation. Heute muss jeder „sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. (...) begreifen.“ (Beck 1986, S.217)

Wenn wir nun dem Zwölften Kinder- und Jugendbericht der deutschen Bundesregierung folgen und den Lebenslauf und die Bildungsbiographie der Heranwachsenden in den Mittelpunkt stellen wollen, müssen wir definieren, was wir unter „Bildungsbiographien“ oder „Lebensläufen“ verstehen. Bevor wir uns dieser Frage widmen, wird an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst, weshalb die Orientierung an individuellen Biographien für Bildungs- und Erziehungssysteme als fruchtbar eingeschätzt wird. Nicht nur Individualisierungsprozesse lassen die Vermutung aufkommen, dass der Zugang zum Individuum zunehmend über seine Biographie, Laufbahn oder Karriere²⁰ konstruktiv verwendet werden kann:

- a) Folgt man Becks Individualisierungsthese, gibt es keine Orientierungen an durchschnittlichen Lebensläufen mehr. Das Individuum der zweiten Moderne ist in seiner Biographieplanung zunehmend auf sich selbst gestellt und muss sich als Gestaltenden seines Lebenslaufes begreifen. (vgl. Beck 1986, S.217)

²⁰ Der Begriff der Karriere wird in einer weit gefassten Form verstanden, wie im Kapitel 5.1 genauer erläutert wird. Biographie, Laufbahn und Karriere werden vorerst synonym verstanden.

- b) Über einen wissentheoretischen Zugang wird feststellbar, dass heute eine neue Verknüpfung von Wirtschaftskultur und Persönlichkeit besteht, welche dem Individuum vermehrt persönlichkeitsbezogene Qualifikationen wie Eigenmotivation, Selbstverantwortung und Bereitschaft zum lebenslangen Lernen abverlangt und somit den Grad seiner Selbstverpflichtungen (Lebensführung, Wissensaneignung und Karriereplanung) erhöht. (vgl. Suchanek 2006, S.246f.)
- c) Die Orientierung am Individuum schliesst an postmodernen Theorien professionellen Helfens an: Systemtheoretisch sind der Sozialen Arbeit strukturelle Ambivalenzen immanent, welche Unterscheidungen zwischen richtig und falsch kontingent werden lassen – kollektive Ein-Deutigkeit weicht einer subjektabhängigen Viel-Deutigkeit. Somit ist postmodernes professionelles Helfen dann wirkungsvoll, wenn „(...) dieses entlang der Selbstorganisationskräfte des klientelen Systems verläuft“²¹ (Wirth 2005, S. 38f.,44).
- d) Bildungseinrichtungen werden immer mehr zum Tor gesellschaftlicher Teilhabe. Die Bedeutung von Bildung – der Erwerb von formalen Abschlüssen sowie auch von umfassenden persönlichen Kompetenzen – steigt. So werden Biographien zunehmend von Bildungsverläufen in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen geformt. (vgl. BFSFJ 2006, S.233)
- e) Prozesse der Globalisierung und Transnationalisierung schaffen zunehmend mehrkulturelle Identitäten, in denen neue Verflechtungen von Kulturalität, Sozialität, Werten und Sinn-Erfahrungen entstehen. Diese Verflechtungen sind mit erheblichen körperlichen und psychischen Belastungen verbunden, welche der Einzelne nur durch inklusive Wechselbeziehungen bewältigen kann. Diese Spannungsfelder und Paradoxien und deren subjektiven Bewältigungsstrategien lassen den einzelnen Menschen, das einzelne Kind nur über seine individuelle Biographie (und seine individuell offene Zukunft) erreichbar werden. (vgl. Liebau 2008, S.257; Feld 2005, S.279; Homfeld 2008, S.15; Lang-Wojtasik 2008, S.17)

²¹ Klienten/klientele Systeme können Personen, Paare, Familien oder Gruppen sein. (vgl. Wirth 2005, S.112) Dementsprechend müsste auch untersucht werden, inwieweit es Karrieren oder Biographien von Paaren, Familien oder Gruppen gibt.

- f) Im Zusammenhang mit der Professionalisierung der Sozialen Arbeit und dem Strukturmerkmal, dass Soziale Arbeit wie kaum eine andere Profession in verschiedensten multiprofessionellen Organisationen verortet ist, findet sich die professionelle Soziale Arbeit stärker den je vor der Frage der Grenzziehung und damit der Systembildung gegenüber anderen Professionen. Die professionelle Soziale Arbeit muss sich also als Teil von „Sozialen Welten“ (hier: Gruppen von unterschiedlichen Professionen) verstehen, welche im Rückgriff auf gemeinsame Ressourcen und einem minimalen Konsens einen gemeinsamen Handlungsproblem bearbeiten. Karriereorientierung birgt für die Soziale Arbeit die Chance, sich von anderen Professionen abzugrenzen, ohne dass dieser minimale Konsens verloren geht. (vgl. Nadai et al. 2005, S.30,39; Krebs 2006, S.26,74)
- g) Den Karrierebegriff als „Integrationsmodus in einem mit Organisationen durchsetzten Zeitalter“ (Luhmann 2000, S.101) zu verstehen und somit die soziologische Systemtheorie nach Niklas Luhmann als Grundlage für weitere Überlegungen zu nutzen, birgt die grosse Chance, das komplexe Praxisfeld der Sozialen Arbeit in Schulen durch ein verfügbares Instrumentarium besser zu verstehen. (vgl. Hafen 2005, S.15)

In den folgenden Kapiteln werden nun die Chancen und Risiken des Karrierebegriffs für die Theorie und die Praxis Sozialer Arbeit in Schulen erarbeitet. Als Ausgangspunkt bietet die Systemtheorie, wie im Punkt f) erläutert, ein umfassendes Fundament. Wie wir sehen werden, wird auch die Karriere als Begriff in der Systemtheorie vertieft behandelt und präzise definiert. Mit dem Instrumentarium der Systemtheorie wird also folgende These bearbeitet:

Karriereorientierung als Theoriekonstrukt ermöglicht der Sozialen Arbeit in Schulen ihre Legitimation und Abgrenzung gegenüber dem Erziehungssystem in Schulen und trägt aktiv für eine gelingendere Kooperation beider Parteien bei.

Leider ist es in einer Arbeit dieses Ausmasses nicht möglich vertieft Systemtheoretische Grundlagen zu vermitteln. So wird für die folgenden Kapitel ein minimales Grundverständnis von systemtheoretischen Begriffen vorausgesetzt²².

5.1 Karriere und Laufbahn

Wenn wir uns noch einmal die Merkmale und Herausforderungen spätmoderner Gesellschaften vergegenwärtigen, leuchten feste Zuordnungen in Schichten oder Strukturen nicht mehr ein. Der Mensch wurde aus der Sicherheit des Gebundenseins losgelöst, ohne dass ihm ein neuer Platz in der Pluralität und Komplexität der modernen Gesellschaft zugewiesen wurde. Gerade in Bezug auf dieses Problem der fehlenden Zuordnungen von Individuen zu Sozialsystemen erscheint nach Lehmann die Karriere als Medium, das soziale Zugehörigkeiten beschreibt. Dabei muss betont werden, dass die Begrifflichkeit der Karriere nicht auf eine ihrer zahlreichen Metaphern reduziert werden darf. Das Bild der Karriere-Leiter wäre zu eng gefasst, da es stark auf den sozialen Status fokussiert, ohne beispielsweise die Zunahme von Kompetenzen oder Qualifikationen bei gleich bleibender „Stufe“ zu erkennen. Dieser Gefahr ausweichend wird im Folgenden ein erheblich weiterer und zugleich strenger definierter Begriff vorgeschlagen, welcher sich an der sozialen *Funktion* von Karrieren orientiert. (vgl. Lehmann 2002, S.62f.)

Mit der Frage, wie heute die Gesellschaft den einzelnen Personen ihre Plätze einräumt bzw. zur Verfügung stellt, kommt man einer brisanten Vermutung nahe: Auf der einen Seite werden heute stete und Sicherheiten bietende Bindungen gesucht, während auf der anderen Seite solche Bindungen nur dann eingegangen werden, wenn sie prinzipiell wieder auflösbar sind. Es kann also als modernes Problem angesehen werden, dass in der heutigen Pluralität die vorgefundene Position ständig in Frage gestellt wird, damit die eigene Identität nicht verloren geht und man sich nicht mögliche spätere „Revisionen“ verbaut.²³ (vgl. op. cit., S.64) Gerade hier setzt die Funktion der Karriere in der modernen funktional differenzierten Gesellschaft an: Während in der ständisch differenzierten (stratifizierten)

²² Für eine systemtheoretische Einführung eignet sich das leserfreundliche Werk „Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit“ von Martin Hafn (2005).

²³ Ähnliches besagt der Begriff der Kontingenz: Kontingenz ist etwas, das weder notwendig noch unmöglich ist. Somit wird betont, dass etwas Gegebenes grundsätzlich immer im Hinblick auf ein mögliches Anderssein betrachtet werden kann – und somit in der Moderne diese potentiell offenen Türen von den Menschen offen gehalten werden möchten. (vgl. Luhmann 1984, S.152)

Gesellschaft der Mensch seine Lebensbahn in der Horizontalen (Standeszugehörigkeit) aufspannt, fällt der „Karrierist“ dadurch auf, dass er sich nicht mehr mit seinem vorherbestimmten sozialen Ort zufrieden gibt, sondern sich als Aufsteiger in der Vertikalen bewegt. Diese Mobilität und die damit verbundene zunehmende Unbestimmbarkeit der sozialen Integration von Individuen wurde seit dem 18. Jahrhundert vermehrt akzeptiert und ist heute der Normalfall. Einerseits wird also ermöglicht, dass der Verlauf eines Lebens individuelle Gestalt annimmt und dynamisch bleiben kann, während andererseits dem Individuum Gestaltungswillen und Verantwortlichkeit für das eigene Leben zugemutet wird, die wohl nicht jeder zu übernehmen gelernt hat. (vgl. op. cit., S.64-67)

In einer Gesellschaft, in der die funktionale Differenzierung immer grössere Freiheitsgrade produziert, entsteht nun die Karriere als neue Integrationsform²⁴. Wenn ein Individuum in der funktional differenzierten Gesellschaft integriert sein möchte, kann dies nicht mehr über die ständische Klasse geschehen, sondern vorwiegend über Organisationen, welche das Individuum zeitlich begrenzt inkludieren. Das oben genannte Problem des „Nicht-binden-wollens“ löst also die Karriere geradezu perfekt, da sie die Individualität der Einzelnen bewahrt und gleichzeitig zeitlich begrenzte, lockere Integration ermöglicht. (vgl. op. cit., S.73) Ausserdem betont der Karrierebegriff die Prekarität, in der sich der Mensch in der Moderne befindet. Inwiefern der Einzelne nämlich den Weg zur Integration in die Gesellschaft findet, hängt erstens von *persönlichen Faktoren* wie dem individuellen Gestaltungswillen, den eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten ab und zweitens von *äusseren Faktoren*, wie den Organisationen, welche über Zugehörigkeiten entscheiden.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass der Begriff der Laufbahn, welcher einen weitgehend vorgegebenen Lebensweg beschreibt, durch den dynamischeren Begriff der Karriere ersetzt wird. „Die Karriere verspricht (unterstellt), dass das eigene Leben einen individuellen Verlauf erhält und abhängig von persönlichen Motiven und Erwartungen wird. (...) Die Karriere wirft das Individuum auf sich selbst zurück und gibt ihm nur noch auf diese Weise die Möglichkeit, sich in die Gesellschaft zu integrieren.“ (Krebs 2006, S.50f.) Die zentrale Leis-

²⁴ Daher auch die Erkenntnis, dass Integration im Gegensatz zu den Freiheiten produzierenden Funktionssystemen (bzw. Kommunikationsmedien) die Freiheitsgrade der Individuen einschränkt. (vgl. op. cit., S.68) Man denke an die Vereinsmitgliedschaft, welche mit erwartenden Leistungen ihrer Mitglieder verbunden ist.

tung der Karriere *als Medium* ist also die Möglichkeit des Beobachtens von Individualität abhängig der zeitlichen Dimension. (vgl. op. cit., ibid.)

5.2 Die Differenz zwischen Karriere und Biographie

Da oben noch nicht zwischen Karriere und Biographie unterschieden worden ist, gilt es hier die Begriffe genauer zu erläutern. Wie im vorhergehenden Kapitel ersichtlich wurde, ist Karriere diejenige Form, über die Individualität beobachtbar wird und die somit für die Integration der Individuen entscheidend ist. Wenn wir nun dem Begriffsverständnis der Inklusion und Exklusion²⁵ folgen, bedeutet Exklusion, dass gerade die Karriere – bzw. Teile derselben – nicht be(ob)achtet werden kann. Somit werden nicht-beobachtbare Personen gewissermassen unterschiedslos. (vgl. Lehmann 1996, S.20)

Karrieren können also als *Inklusionsgeschichten* gesehen werden, über welche die Inklusionsereignisse von Personen sichtbar werden. Deutlich wird die Essenz der Karriere über die Vorstellung, dass jedes Ereignis eines Individuums, das beobachtet wird, immer auch karriererelevant ist bzw. Anschlussmöglichkeiten (für weitere Beobachtungen) generiert kann. (vgl. Krebs 2006, S.51f.)

Im Gegensatz zur Karriere als Ausdruck von Inklusionsgeschichten können *Biographien als Sozialisationsgeschichten* verstanden werden. Wenn Sozialisation als Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit verstanden wird und sich dieser Prozess systemtheoretisch als durch soziale Kommunikation irritierte „Selbstsozialisation“ des psychischen Systems begreift, wird deutlich, dass sich Sozialisation weitgehend auf psychische Systeme bezieht. Mit anderen Worten findet Sozialisation dann statt, wenn an eine Person bezüglich ihrer sozialen Handlungsfähigkeit Erwartungen gestellt werden – oder: solange eine Person kommuniziert, sozialisiert sie sich. (vgl. Lehmann 1996, S.30; Hurrelmann 2001, S.14)

Um die beschriebene Differenz für die vorliegende Arbeit zu konkretisieren, wird unter dem Begriff Biographie die Sozialisationsgeschichte einer Person verstan-

²⁵ Die Begriffe Inklusion und Exklusion werden hier aufgrund unterschiedlichen Betrachtungsweisen nicht weiter ausgeführt, meinen aber vereinfacht die Intensität der Teilhabe bzw. Nicht-Teilhabe an Interaktionen, Organisationen oder Funktionssystemen. Etwas komplexer meint Exklusion, dass Menschen explizit oder implizit von sozialen Systemen für nicht relevant empfunden werden und somit bestimmt (gewollt) oder unbestimmt (ungewollt) exkludiert werden. (vgl. Nassehi 2004, S.336)

den, die den Fokus auf die individuelle Dynamik der *Persönlichkeit* als Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen richtet²⁶. Da jedoch die Biographie keinerlei Aufschluss gibt über das Verhältnis des Individuums zu Gesellschaft, ermöglicht der Begriff der Karriere, die Inklusionsgeschichte – also die *Teilhabe* des Individuums an sozialen Systemen – zu erfassen. Am Beispiel der Totalexklusion wird ersichtlich, dass durch Erziehung oder Therapie, also den Versuch das psychische System zu verändern (selbst wenn dies auch gelingt), die Karriere und somit die Sichtbarkeit des Individuums für soziale Systeme nicht *per se* verändern würde. (vgl. Lehmann 1996, S.32)

Zusammenfassend ist die Karriere diejenige Form, in der Biographien gesellschaftlich zur Geltung kommen und für die Teilhabe an der Gesellschaft bedeutsam werden. (vgl. op. cit., S.40)

5.3 Das Verhältnis zwischen Karriere und Organisation

Wir haben also festgestellt, dass die Teilhabe (Inklusionsgeschichte) des Individuums in der Moderne über die Form der Karriere an das Individuum gekoppelt ist und (diese Teilhabe) durch die Karriere subjektiv sichtbar wird. Während in stratifizierten Gesellschaften das Individuum in der Familie und Schicht vollständig und dauerhaft inkludiert war, übernehmen heute mit der Erosion des familiären Zusammenhalts und der Freisetzung der Individuen aus ständischen und anderen kollektiven Sicherheiten multiple, zeitlich begrenzte Inklusionen diese Funktion²⁷. Und gerade für diese (Ersatz-) Inklusionen gewinnen *Organisationen* zunehmend an Bedeutung.

Eine Organisation ist eine Form sozialer Systeme, welche sich über das Verketteten von Entscheidungen reproduziert. Sie hat sich dort bewährt, „(...) wo es darum geht, längerfristige Synchronisation auch bei hoher Komplexität noch zu ermöglichen“ (Luhmann 1997, zitiert in: Hafen 2005, S.23)²⁸. Der Bedeutsamkeit von Organisationen kann Nachdruck verliehen werden, indem das System sozialer Hilfe betrachtet wird: Mit dem Zerfall der Grossfamilie und der Auflösung religiös-moralischer Prinzipien verlieren zunehmend die Verwandtenhilfe und die Al-

²⁶ Für diese Definition stütze ich mich auf den Persönlichkeitsbegriff von Hurrelmann, welcher die Persönlichkeit als ein Bestandteil von Sozialisation versteht. (vgl. Hurrelmann 2001, S.14)

²⁷ Vgl. Kapitel 2.5.

²⁸ Klassische Organisationen sind die Schule, das Spital, der Sozialdienst oder das Jugendheim.

mosenvergabe an Bedeutung, während institutionalisierte Formen sozialer Hilfe und Absicherung durch Organisationen an Bedeutung gewinnen.

An diesem Beispiel wird ersichtlich, was Beck meint, wenn er von Individuen spricht, welche zunehmend von äusseren Strukturen abhängig werden.²⁹ Ob eine Person erfolgreich integriert ist, hängt also von ihrer Teilhabe bzw. ihrem Zugang zu diesen äusseren Strukturen – also Organisationen ab. Somit ist die Organisation diejenige Instanz, welche über ihre Funktion Integration leisten kann.³⁰ Dabei wird einerseits deutlich, dass das Individuum von den Beobachtungen der Organisationen abhängig wird und andererseits, dass diese Beobachtungen von Individuen über die Form der Karriere geschieht³¹. Je nach Beobachter wird entschieden, welchen variierenden Fragmenten der jeweiligen Karriere er Bedeutung beimisst. Die Form der Karriere wird also von Beobachtern (subjektiv) konstruiert und Personen zugeschrieben. „Es ‚gibt‘ keine Karriere, niemand ‚ist‘ oder ‚hat‘ eine Karriere. Aber jede Person lässt sich in der Form einer Karriere beschreiben.“ (Krebs 2006, S.63f.)

Da die Karriere als ‚funktionsverbindende Einheit‘ betrachtet wird und ihre einzelnen Elemente nicht hierarchisiert oder moralisch bewertet sollten, wird Karriere als Inklusionsmedium der Gesellschaft verstanden. Damit wird deutlich, dass es sich beim Medium der Karriere nicht um ein exklusives Medium eines sozialen Systems wie die Soziale Hilfe handelt, sondern um ein systemübergreifend relevantes Medium. (vgl. op. cit., ibid.)

Welche Rolle nun das Medium der Karriere für die Soziale Arbeit beziehungsweise für die Funktionssysteme der Sozialen Hilfe und der Erziehung einnimmt, wird in den folgenden zwei Kapiteln erörtert. Dabei werden jeweils in einem ersten Teil einführend wichtige systemtheoretische Eigenschaften des Funktionssystems beschrieben.

²⁹ Vgl. Kapitel 2.5: „(...) was die freigesetzten Individuen arbeitsmarktabhängig und deshalb bildungsabhängig, konsumabhängig, abhängig von sozial-rechtlichen Regelungen und Versorgungsplanungen und Möglichkeiten der medizinischen psychologischen und pädagogischen Beratung und Betreuung macht.“

³⁰ Nassehi beschreibt Organisationen gerade weil sie über Inklusion und Exklusion entscheiden, als sogenannte Exklusionsmaschinen, welche *per se* soziale Ungleichheit nach aussen wie auch nach innen (durch interne Hierarchien) produzieren. (vgl. Nassehi 2004, S.340)

³¹ Vgl. vorhergehendes Kapitel.

5.4 Soziale Hilfe im Medium der Karriere

5.4.1 Das Funktionssystem der sozialen Hilfe

Unter dem übergeordneten Begriff der sozialen Hilfe werden jegliche Hilfeformen verstanden, welche sich in der Moderne mit der funktionalen Differenzierung zu einem Funktionssystem schliessen. Dabei kann das Funktionssystem der sozialen Hilfe in *professionelle Hilfe* und *nichtprofessionelle Hilfe* unterteilt werden. Unter nichtprofessioneller Hilfe wird die Nachbarschaftshilfe, ehrenamtliche Hilfe und die innerfamiliäre Hilfe verstanden, während zu den professionellen Formen sozialer Hilfe die Leistungen der Sozialarbeit, Sozialpädagogik und der soziokulturellen Animation gezählt werden. Wie im vorhergehenden Kapitel angedeutet, stellen wir dabei fest, dass die organisierte professionelle Hilfe im Laufe des 20. Jahrhunderts gegenüber der nichtprofessionellen Hilfe an Bedeutung gewonnen hat.

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass sich die soziale Hilfe beziehungsweise die Soziale Arbeit³² als Funktionssystem in der Phase der Ausdifferenzierung befindet. Das System Sozialer Arbeit ist also im Übergang von einem ‚sekundären Primärsystem‘, welches innerhalb von Organisationen an andere Systeme „andockt“ und diesen hierarchisch untergeordnet ist, zu einem eigenständigen Funktionssystem, welches sich im Rahmen von Organisationen und multidisziplinären Kontexten selbstreferenziell bewegen kann und sich gegenüber anderen Systemrationalitäten abgrenzen³³ und behaupten kann. Für diese Tendenz spricht vor allem das Argument, dass die Sozialarbeit weder die Funktionen anderer Systeme übernimmt, noch innerhalb dieser Codes operiert.³⁴ (vgl. Hafen 2005, S.34f.; Nadai et al. 2005, S.28-30)

5.4.2 Soziale Arbeit als Hilfe zur Wiedereröffnung der Karriere

Karriere wird also nach obigem Verständnis als Inklusionsmedium in die Gesellschaft verstanden, welches eine Person beobachtbar macht und dadurch über ver-

³² Für die Bezeichnung des Funktionssystems werden die Begriffe Soziale Hilfe und Soziale Arbeit synonym gebraucht.

³³ Der Begriff Autopoiesis beschreibt die Unabhängigkeit eines Systems (Selbstreferenz) gegenüber seiner Umwelt (Fremdreferenz) und meint damit, dass sich das System selbst reproduziert. (vgl. Schneider 2002, S.354)

³⁴ Auch wenn das Codierungssystem Sozialer Arbeit kompliziert erscheint, übernimmt sie nicht die Codes ihrer „Primärsysteme“.

schiedene soziale Systeme hinweg multiple Inklusionen ermöglicht. Dabei haben wir festgestellt, dass den Organisationen eine immer grösser werdende Bedeutung für die Inklusionen der Individuen zukommt. Charakterisierend für dieses Verständnis der Integration in die Gesellschaft ist, dass dem Individuum jenseits seiner Inklusionen eine Freiheit zugemutet wird, die es zwingt, mit seinem Gestaltungswillen, seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten aktiv an der Gesellschaft zu partizipieren. Das heisst, es gibt keine soziale Ordnung wie beispielsweise eine soziale Schicht, die an das Individuum Erwartungen stellt. Vielmehr muss sich das Individuum selber um seine Erscheinung und damit um seine eigenen Erwartungen an seine soziale Adresse kümmern und sich zunehmend selber als Handlungszentrum, Planungsbüro und als Manager seiner Biographie verstehen. Damit wird seine Biographieplanung als Versuch verstanden, Inklusionswünsche zu verwirklichen und Exklusionsprobleme zu vermeiden. Das Individuum reflektiert also seine Individualität jenseits der Inklusion in sozialen Systemen als Einzelperson.³⁵ Dies fordert eine hohe Kompetenz der Selbstbeschreibungsfähigkeit, da die Person in der Gesellschaft keinen eindeutigen Ort mehr zugewiesen bekommt und gezwungen wird, sich selber darin zu verorten.

Im Unterschied zur Therapie, welche Probleme dieser Selbstbeschreibungsanforderungen behandelt und den Fokus auf das psychische System legt, nimmt die Soziale Arbeit diejenigen Probleme in den Blick, die das Individuum mit der Gesellschaft oder die Gesellschaft mit dem Individuum hat. (vgl. Krebs 2006, S.42f.) Wenn wir nun vom Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft sprechen, wird die Karriere Bezugspunkt der Beobachtungen. Somit sollte für die Soziale Arbeit dann ein Individuum in ihr Blickfeld geraten, wenn sich seine Inklusionen verringern und sich die Chancen, dass zukünftige Inklusionen generiert werden können, verschlechtern. Die Karriere verschwindet zunehmend aus den Inklusionskontexten der Gesellschaft: die Karriere „verblasst“. Die Soziale Arbeit übernimmt nun die Funktion einer stellvertretenden, zeitlich begrenzten Inklusion mit der Aufgabe, eine Wiedereröffnung der Karriere zu erreichen, was die Chance zur Re-Inklusion in soziale Systeme erhöhen sollte. (vgl. op. cit., S.54,71f.)

Wie wir oben gesehen haben, ist es jedoch für die Soziale Arbeit nicht möglich, in Karrieren direkt einzugreifen, nicht zuletzt da sie je nach Beobachter different

³⁵ Dies wird unter dem Begriff „Exklusionsindividualität“ beschrieben (vgl. Krebs 2006, S.42)

erscheinen. Wenn wir also in Abgrenzung zur Therapie am Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft arbeiten wollen, können wir dies über die *sozialen Adresse* eines Individuums tun. Fuchs definiert damit die Soziale Arbeit als Arbeit an sozialen Adressen oder als *Adressabilitätsmanagement* in Bezug auf die Chance zur Chance der Re-Inklusion. (vgl. Fuchs 2000, S.167) Wenn also Bedürftigkeit in Bezug auf das Verblassen der Karriere festgestellt werden konnte, ist die Aufgabe der professionellen Sozialen Arbeit, diese Karriere durch gesteigerte Adressabilität wieder zu eröffnen und die Chance für weitere Inklusionen zu erhöhen. (vgl. Krebs 2006, S.73)

Die Soziale Arbeit (wie auch die Erziehung) steht also vor dem Problem, dass sie eigentlich die Karriere wiedereröffnen möchte, jedoch weder in die Karriere, noch in psychische oder soziale Systeme eingreifen kann. Es besteht also ein Technologiedefizit, mit dem methodisch korrekt umgegangen werden muss.

Dabei bezieht sich die Soziale Arbeit zwangsläufig sowohl auf die potentiell Beobachtenden (soziale Systeme) wie auch auf die Biographie³⁶ (die Sozialisationsgeschichte) des Individuums. Hier kommt ein zentrales Strukturmerkmal der Sozialen Arbeit ans Licht, welches diese in der Arbeit am Menschen, wie auch in der Arbeit an den Strukturen und ihrem Zusammenwirken verortet. (vgl. Staub-Bernasconi 1995, S.52) Dass die Soziale Arbeit in ihrer Tätigkeit sowohl beratend als auch erziehend operiert, lässt die Vermutung aufkommen, dass sie sich damit auch in Bereiche des Erziehungssystems begibt. (vgl. Hafen 2005, S.37)

5.5 Erziehung im Medium der Karriere

5.5.1 Das Funktionssystem der Erziehung

Analog zum Funktionssystem der Sozialen Hilfe werden neben organisierten Formen der Erziehung (Schule) auch andere Erziehungskommunikationen wie die der Familie, der Vereine und sogar der Freizeit dem Erziehungssystem zugeordnet. Unterschieden wird das Funktionssystem der Erziehung auch wieder in *professionelle und nichtprofessionelle Erziehung*. Innerhalb der professionellen Erziehung wird weiter zwischen der Erziehung in der Schule und ausserschulischer Erziehung differenziert.

³⁶ Vgl. auch Lehmann 1996, S.85.

Seit der Industrialisierung hat sich die organisierte Erziehung der Schule als funktionales Äquivalent für die sich verändernde Familie etabliert. Dabei erlebte – neben dem pädagogischen – das soziale Element der Schule in der Vergangenheit unterschiedliche Ausprägungen. So sieht sich die Schule neben ihrer Bildungsfunktion seit den 90er-Jahren durch Probleme wie Suchtmittelkonsum, Jugendgewalt, Vandalismus und Lernverweigerung wieder vermehrt in ihrer (sozialpädagogischen) Erziehungsfunktion gefordert. (vgl. Hafen 2005, S.41-44) So stand das System Schule einem in der Geschichte unterschiedlich ausgeprägten Spannungsfeld zwischen der Bildung und Selektion auf der einen Seite und der Funktion der (psychosozialen) Erziehung auf der anderen Seite. Diese Ambivalenz weist auf eine Strukturproblematik hin, welche für die Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit von Bedeutung ist. (vgl. op. cit., S.46)

Für die weiteren Erläuterungen unterteilen wir die schulische Erziehung in den Bereich der Bildung (eng verbunden mit Selektion) und den Bereich der psychosozialen Erziehung. Dabei formuliert Hafen die These, „(...) dass die allgemeine (psychosoziale) Erziehung die Chancen der Inklusion in die Gesellschaft generell fördern soll, während die Bildung in erster Linie die Inklusionschancen in Organisationen verbessern soll“ (Hafen 2005, S.46).

Der Konjunktiv macht hier auf eine weitere Paradoxie aufmerksam, welche auch der Sozialen Arbeit bekannt ist: nämlich die des „Technologiedefizits“. Unter diesem Begriff wird die Unmöglichkeit, andere (hier psychische) Systeme von außen zu durchschauen und steuern zu können zusammengefasst. (vgl. Luhmann und Schorr 1979a in: Fried 2002, S.100)

Dieses Technologiedefizit wird in einer systemtheoretischen Beschreibung der Erziehung deutlich und soll an dieser Stelle veranschaulicht werden: Dabei wollen wir an der oben formulierten Definition von Sozialisation anknüpfen, die besagt, dass Sozialisation immer nur *Selbstsozialisation* ist und zwar deswegen, weil wir nicht in psychische Systeme eingreifen können. Erziehung findet also dann statt, wenn a) gewisse Erwartungen an eine Person gestellt werden und b) wenn dieses Individuum wiederum sich eine Vorstellung davon gebildet hat, wie es sich in unterschiedlichen Systemen zu verhalten hat. Im weitesten Sinne kann Erziehung als das verstanden werden, was die „(...) Möglichkeit vergrößert, sich vorzustellen, was in den Köpfen anderer vor sich geht.“ (Luhmann 2002b in: Hafen 2005, S.47) Somit werden unter Erziehung alle Kommunikationen verstanden, welche

bewusst und geplant Anlass zur Selbstsozialisation von psychischen Systemen bieten. (vgl. Hafen 2005, S.48; Hurrelmann 2001, S.14) Aufgrund dieser Unerreichbarkeit bleibt der Erziehung nichts anderes übrig, als sich auf die Arbeit an sozialen Adressen zu beziehen.

5.5.2 Karriereorientierung versus Selektionsmechanismen?

Wenn wir nun das Verhältnis zwischen Erziehung und Karriere in den Blick nehmen, müssen wir wiederum feststellen, dass das Funktionssystem der Erziehung Veränderungen von Individuen anstrebt, die operativ ebenfalls unerreichbar sind. Somit bleibt auch der Erziehung nur der Versuch, Adressen von psychischen Systemen zu modifizieren und die Inklusionschancen von Individuen in der Zukunft zu erhöhen. Ziel ist es durch gezielte Interventionen die Karriere für die Zukunft so zu modellieren, dass die soziale Adresse mit dem Abschluss der Ausbildung den Bildschirm der Gesellschaft erreicht. Das Erziehungssystem und das System der Sozialen Hilfe gleichen sich also insofern, dass sie sich mit (potentiellen) Inklusionsproblemen auseinandersetzen und sie zu lösen versuchen. Dabei übernimmt die Erziehung die Funktion der Vergrößerung von Inklusionschancen in der Zukunft, während die Soziale Arbeit bestrebt ist, Probleme zu bewältigen, die durch langfristige Exklusionen entstehen.³⁷ (vgl. Hafen 2005, S.51f.; Krebs 2005, S.73)

Wenn nun aber die Aufmerksamkeit auf die Selektionsfunktion der Schule gelenkt wird, stellt sich unweigerlich die Frage, wie diese die Karrieren der Schülerinnen und Schüler bestimmt. Da Qualifikationen (vor allem in der Grundschule) immer weniger hinreichend sind, um die erstrebten knappen Beschäftigungspositionen zu erreichen, was an der zunehmenden Zahl von Aufnahmetests oder ähnlichen Verfahren des Beschäftigungssystems sichtbar wird³⁸, sind, so lautet die These, Zensuren der obligatorischen Grundschule heute weniger denn je – wenn überhaupt noch – karriererelevant³⁹. Beck verdeutlicht diese Annahme, wenn er behauptet, dass Zertifikate des Bildungssystems keine Schlüssel mehr zum Beschäftigungs-

³⁷ Dabei entstehen auch Überschneidungen, wie etwa die Erziehungsfunktion als Teil der Sozialpädagogik und die Prävention der Sozialen Arbeit allgemein, welche auch auf die Inklusionschancen der Zukunft ausgerichtet ist. (vgl. Hafen 2005, S.52)

³⁸ Vgl. Kapitel 2.4.

³⁹ Vgl. hier auch den hohen Prozentsatz von 40% an deutschen Schülerinnen und Schülern, welche keine „glatte“ Schulkarriere durchlaufen. (Vgl. Kapitel 6.1)

system sind, „(...) sondern nur noch Schlüssel zu den Vorzimmern, in denen die Schlüssel zu den Türen des Beschäftigungssystems verteilt werden.“⁴⁰ (Beck 1986, S.245) Wenn also die Annahme stimmt, dass Bildungszertifikate (zumindest das der Hauptschule)⁴¹ immer weniger hinreichend sind und somit immer weniger karriererelevant werden, stellt sich die Frage, welches Wissen oder welche Kompetenzen überhaupt karriererelevant und somit sozial inklusiv sind. Dieser Frage soll in einem kurzen Exkurs nachgegangen werden.

5.5.3 Exkurs: Sozial inklusives Wissen

Dieser Exkurs bezieht sich auf ein umfangreiches Werk von Justine Suchanek, in welchem sie sich der Frage widmet, in welche Richtung sich sozial inklusives Wissen im Übergang zum neuen Jahrtausend verschoben hat.

Wenn man der Frage nach sozial inklusivem Wissen nachgehen möchte, also der Frage, welches Wissen überhaupt gefragt ist und sozial belohnt wird, positionieren sich Organisationen in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Der Fokus liegt also auf den Selektionskriterien, welche Organisationen für (ihre nachgefragten) Karrieren aufstellen. (vgl. Suchanek 2006, S.11) Da Suchanek über drei Reflexionstheorien des Funktionssystems Wirtschaft seine Forschungsfrage nicht ausreichend beantworten konnte, erstellte sie eine vergleichende Studie, indem sie deutsche und polnische Stelleninsetrate des Jahres 1989 mit denen des Jahres 2002 verglich und analysierte. Dabei wurden Stelleninsetrate als besonders geeignet empfunden, da sie komprimiert gerade jenes Wissen verdeutlichen, das von Organisationen als entscheidend und zukunftssträftig erachtet wird. (vgl. op. cit., S.155-156)

Als besonders aussichtsreiche Wissensbereiche konnten zwei Wissensgruppen unterschieden werden: Die erste Gruppe beinhaltet Medienkompetenzen, Forschungswissen und Interdisziplinarität⁴². Die zweite Gruppe bezog sich auf die

⁴⁰ Hier kommt die Vermutung auf, dass für das Erziehungssystem (und das System der Sozialen Hilfe) der Karrierebegriff als Bezugsproblem gelockert werden muss und als Möglichkeit neben der Inklusionsgeschichte auch die Sozialisationsgeschichte (Biographie) einschliessen könnte. Diese Problematik wird uns später noch beschäftigen (Kapitel 6.1).

⁴¹ Wir haben oben gesehen, dass die Ausbildung der Hauptschule immer mehr zur „Nonbildung“ degradiert. (vgl. Beck 1986, S.245)

⁴² Also äusserlich, sachliches bzw. einfach messbares Wissen.

Ökonomisierung der Person, wobei das Selbstmanagement und Vernetzungswissen hervortraten⁴³.

Dabei konnte festgestellt werden, dass von allen Organisationsmitgliedern – unabhängig von ihrer Position – ein Mehr an Wissen abverlangt wird. Weiter konnte in dieser Studie belegt werden, dass immer höhere Bildungszertifikate nachgewiesen werden müssen. (vgl. op. cit., S.243f.)

Zusammenfassend können vier Bereiche bezüglich der erforderlichen Konstitution von Karrieren unterschieden werden:

- *Fach- und Domänenwissen*
- Eine stärkere Formalisierung von Wissen fordert vor allem *zertifiziertes Wissen*.
- Die Nachfrage an Forschungswissen und Interdisziplinarität bedingt zunehmend *reflexive Wissens Elemente*.
- *Spezielle Medienkompetenzen* ermöglichen den Zugang zu Information und Wissen.
- Eine zunehmende Forderung nach *persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen* wie Eigenmotivation, Selbstverantwortung und Bereitschaft zum lebenslangen Lernen nimmt Rückschluss auf die Persönlichkeit.

Gerade dieser letzte Bereich hat weitreichende Auswirkungen auf das Individuum, da hohe organisatorische Erwartungen an die (lebenslange) Wissensaneignung und Karriereplanung die gesamte Lebensführung mit einschliessen. Das Individuum wird zum unternehmerisch denkenden und handelnden Mitarbeiter, welcher selbst sein Wissens- und Karrieremanagement in die Hand nehmen muss. Dies impliziert, dass heute jede und jeder (also auch in „erfolgreichen“ Positionen) dauerhaft mit dem Problem der Inklusion/Exklusion konfrontiert ist. (vgl. op. cit., S.246f.)

5.5.4 Karriereorientierung als Chance für das Erziehungssystem

Wenn nun Erziehung als Versuch zur Steigerung von Inklusionschancen in der Zukunft verstanden wird und dieser Versuch so professionell wie möglich erfolgen sollte, müssten Schulen zunehmend die im Exkurs aufgeführten breiten Wis-

⁴³ Also persönliches und schwerer erfassbares Wissen.

sens- und Kompetenzformen vermitteln: also sowohl fachliches Wissen wie auch psychosoziale Reflexions- und Selbstkompetenzen. Gerade diese Ausdehnung von der rein fachlichen Wissensvermittlung zu einer Vielfalt an psychosozialer und psychohygienischer Erziehung scheint die Schule derzeit zu überfordern (vgl. Kapitel 4). Dabei scheint diese zweite Erziehungsaufgabe wichtiger denn je – und zwar nicht nur, weil sich viele Eltern weniger um ihre Erziehungsaufgaben kümmern (können), sondern auch wegen gesteigerter psychosozialer Anforderungen *aller* Einkommensklassen des Arbeitsmarktes.

Ohne die Leistung der Schule der letzten hundert Jahre in Frage zu stellen (stetig steigendes Bildungsniveau), ist der Frage nicht auszuweichen, welche Gründe für die Probleme der Schule bzw. der ungenügenden Schulentwicklung zu finden sind. Dabei sollte für diese Arbeit nicht die von Seiten der Sozialpädagogik oft formulierte Schulkritik im Vordergrund stehen (vgl. Braun 2006, S.15: Krisenzonen des Schulsystems). Vielmehr wird im Folgenden die nun langsam erkennbare systemtheoretische Ambivalenz des Schulsystems untersucht. Denn für diese Betrachtung scheint der Blick durch die Brille der Karriereorientierung besonders erkenntnisgewinnend. Welche Ambivalenz gemeint ist, soll nun genauer beschrieben werden.

Braun konstatiert neben dem *Schulversagen* und den grossen *sozialen Ungerechtigkeiten* einen dritten Problemkomplex und zwar den der *Lebensweltferne* des Schulwesens: Die Unterrichtsschule koppelt sich zunehmend von der alltäglichen Lebenspraxis und den darin gewonnenen Erfahrungen ab, was deren Reflexion und Verarbeitung durch die Lernenden verunmöglicht. Das gemeinsame Formen eines Selbst- und Weltverständnisses wird im Keim erstickt.

Anders formuliert dominiert im Unterricht die *Wissenschaftsorientierung* die *Erfahrungsorientierung* in einer problematischen Art, so dass nur noch ein Drittel der Schülerinnen und Schüler des Unterrichtes wegen in die Schule gehen. Braun plädiert somit für eine gesündere Mischung aus Neugier, Motivation, Bedürfnissen und Befindlichkeiten, welche einen reflektierten und erfahrungsoffenen Anwendungsbezug zur Geltung bringt. Nicht der (unmittelbare) Nutzen sollte an erster Stelle stehen, da ansonsten der *innere psychische Lernzwang* zur Lernmotivation wird. (vgl. Braun 2006, S.16f.)

Spätestens jetzt müsste die Ambivalenz der Bildungsstätten⁴⁴ deutlich geworden sein: Auf der einen Seite passt sich die Schule recht unkritisch an die (vermeintlichen) Erfordernisse der Wirtschaft, Politik und der Mehrheitskultur an⁴⁵ indem sie sich (zu) stark an wissenschaftlichen Inhalten orientiert und alltagspraktisch basierte Reflexionsfähigkeit verkümmern lässt, während auf der anderen Seite, wie wir oben gesehen haben, genau diese kritische Reflexionsfähigkeit und die damit verbundenen Selbstkompetenzen von der Wirtschaft und ihren Organisationen gefordert werden. Provokativ gesehen scheint es, als ob das Funktionssystem der Erziehung, oder zumindest ihre Organisationen (die Schulen) nicht als autopoietische Systeme bezeichnet werden können, da ihr internes Operieren nicht unabhängig von ihrer Umwelt stattfindet. Es gelingt ihnen nicht, sich indifferent von den Systemen der Politik und der Wirtschaft – frei nach ihren pädagogischen Grundsätzen – entwickeln zu können. Im Gegenteil: Die Schulen sind verpflichtet oder fühlen sich dazu gezwungen, einen Beitrag für die strukturelle Koppelung von Erziehungs- Wirtschafts- und politischem System zu leisten. (vgl. Hafen 2005, S.63) Gerade diese enge Bindung an Politik und Wirtschaft scheint die Schulentwicklung zu hemmen, weshalb die intensive Reflexion dieser Interdependenzen nötig ist. Fried lokalisiert diese Problematik in einem Reflexionsdefizit des Erziehungssystems, welches sich in allen seinen Subsystemen negativ auswirkt⁴⁶. Wie sich die dem Erziehungssystem immanente Ambivalenz auf der Ebene der Lehrkräfte (in dramatisch klarer Weise) auswirkt, zeigt das Beispiel, dass sich diese eher vom Berufsrollenbild des Pädagogen angesprochen fühlen aber in der Wahl von Weiterbildungsangeboten doch für die Verbesserung der Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler entscheiden. (vgl. Fried 2002, S.148-155, 172f.)

Wir müssen also feststellen, dass die Reflexionstheorien der Pädagogik für die schulische Pädagogik der Moderne zu eng gefasst sind und den gestiegenen Ansprüchen an die Schule nicht mehr genügen. Dieser Arbeit liegt es nahe, die sys-

⁴⁴ Erstaunlicherweise ist die folgende Problematik sogar an Fachhochschulen von grosser Brisanz, wie der Autor von mehreren „heissen“ Diskussionen zwischen Studierenden und Dozierenden erfahren hat.

⁴⁵ Vgl. nochmals Braun 2006, S.15.

⁴⁶ So kritisiert sie, dass sich die Pädagogik als Wissenschaftssystem der Erziehung bisher (zu) einseitig an Bildungsfragen, also an Programmen orientiert hat und dabei die Selektionsfunktion der Schule vernachlässigt hat. Es scheint, als hätte die starke Orientierung der Pädagogik an der Verbesserung der Wissensvermittlung und die damit verbundenen (utopischen) Zukunftsvorstellungen den Blick auf die bestehende Realität erschwert oder gar verunmöglicht. Die Selektionsfunktion bleibt also gesellschaftstheoretisch und -politisch weitgehend unreflektiert. (vgl. Fried 2002, S.111-121 in: Berbig 2004, S.40-44)

temtheoretische Karriereorientierung auch für die Theoriebildung des Erziehungssystems vorzuschlagen. Die Vorteile sind augenfällig:

- Der Schule wird es möglich, sich als komplexes Bindeglied zwischen dem Erziehungs-, Wirtschafts- und dem politischen System zu verstehen.
- Die systemtheoretische Karriereorientierung kann als Grundlage für eine Schulentwicklung „von oben“ genutzt werden, mit positiven Folgen für die Subsysteme des Erziehungssystems und für den Abbau von Ambivalenzen.
- Die Orientierung an sozialen Karrieren ermöglicht den fokussierten Blick auf das Individuum und seine Bildungsbiographie, fördert ein ganzheitliches Bildungsverständnis und ermöglicht somit eine Zusammenarbeit von Pädagogen und Sozialarbeitern auf gleicher Augenhöhe.
- Karriereorientierung als gemeinsame Reflexionstheorie birgt die potentielle Chance für die gelingende Kooperation von schulischen und auserschulischen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen.

Welche Chancen und Risiken die Karriereorientierung bis jetzt aufgezeigt hat, soll nun zusammengefasst dargestellt werden. Was sich daraus für die Praxis ableiten lässt, wird sich anschliessend in den folgenden Kapiteln zeigen.

5.6 Kritisches Zwischenfazit

Wir haben uns nun ausführlich mit den Herausforderungen der Moderne anhand Ulrich Becks Gesellschaftsanalyse befasst und uns in die spezifischen Herausforderungen vertieft, mit denen heute Kinder und Jugendliche auf ihrem Lebensweg konfrontiert werden. Anschliessend wurde eine Schule beschrieben, die offensichtlich diesen veränderten Herausforderungen der Moderne nicht mehr alleine begegnen kann, was die Kooperationen mit auserschulischen Erziehungsorten fordert – möchte sie sich nicht in ihrem Auftrag überfordern⁴⁷. Trotz langjähriger Zusammenarbeit von Schulen mit der Sozialen Arbeit scheint ein institutionalisierter Regelbetrieb noch in weiter Ferne: Zu unterschiedlich sind die Erschei-

⁴⁷ Es sei hier angemerkt, dass es noch eine Minderheit an Vertretern der Sozialpädagogischen Schule gibt. (vgl. unter anderem Speck 2007, S.45)

nungsformen Sozialer Arbeit in Schulen⁴⁸, zu unbefriedigend scheint die Zusammenarbeit (nicht nur) aus Sicht der professionellen Sozialen Arbeit.

Die Lösung der Kooperationschwierigkeiten zwischen der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe scheint greifbar nahe, indem der Blick wieder vermehrt auf das Individuum als Zentrum der Betrachtungen gerichtet wird. Dabei wird „die Fähigkeit der Systeme, einen effektiven Beitrag zu Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu leisten, (...) zum Maßstab ihrer Relevanz“ (BFSFJ 2006, S.338).

Vor diesem Hintergrund wurde der systemtheoretische Begriff der Karriere, als Chance für die gelingende interprofessionelle Zusammenarbeit aufgespürt und in seiner systemtheoretischen Bedeutung für die beteiligten Systeme der Erziehung und der Sozialen Arbeit zugänglich gemacht. Da diese Abhandlung praktisch ausschliesslich auf theoretischer Ebene stattfand, konnte ein erstes Resultat vorerst auch (nur) für die Theorie erschlossen werden: Es scheint, als ob die Schulpädagogik über ungenügende gesellschaftstheoretische Reflexionstheorien verfügt, was die Schule in ihrer Entwicklung hemmt. Die Systemtheorie inklusive dem Karrierebegriff könnten dem Erziehungssystem helfen, seine strukturellen Kopplungen vor allem mit dem Wirtschafts- und dem politischen System zu analysieren, seine Ambivalenzen abzubauen und die Kooperation mit ausserschulischen Erziehungsorten zu vereinfachen. Es scheint nun paradox, doch wenn sich die Schule in ihrer Funktion vermehrt nach *aussen* reflektieren würde, sollte es ihr möglich werden, ihre Ambivalenzen zu erkennen und sich wieder vermehrt nach *innen* beziehungsweise ihren pädagogischen Prinzipien zu orientieren⁴⁹. Die Karriereorientierung als Orientierung am Individuum kann dann in der Theorie für die gelingendere Kooperation der Sozialen Arbeit mit der Schule einen wichtigen Beitrag leisten. Dies indem Schule und Schulpädagogik lernen, sich in einem systemtheoretischen Zusammenhang zu verorten und ihre Funktionen eigenständig innerhalb des Erziehungssystems reflektiert.

Losgelöst von der Thematik der soziologischen Reflexionsfähigkeit der Schule möchte ich die Frage stellen, inwiefern der Karrierebegriff überhaupt für die (alltags-)praktische Arbeit in der Schule und der Schulsozialarbeit geeignet ist. Am Beispiel des Begriffs der Lebenswelt in der Sozialen Arbeit wird klar, wie schnell

⁴⁸ vgl. Baier 2007, S.195.

⁴⁹ Vgl. hier auch Hafén 2005b, S.7.

der Gebrauch eines Begriffes an Schärfe und Prägnanz verlieren kann. (vgl. Kraus o.J., S.1) Dabei schätze ich die semantische Eindeutigkeit des Karrierebegriffs weit weniger hoch ein als die des Lebensweltbegriffs und zwar nicht nur aus dem Grund des Alltagsverständnisses:

1) Zum einen wird es wohl schwer zu erreichen sein, dass unter Begriff der Karriere auch wirklich die Inklusionsgeschichte aller sozialen Systeme verstanden wird und nicht nur die Inklusionen in Organisationen des Arbeitsmarktes. Die Interpretation von Karriereorientierung als Versuch der Steigerung von *marktwirtschaftlichen* Karrierechancen scheint also vorprogrammiert. Besondere Brisanz erhält diese Interpretation, wenn man bedenkt, dass die Moderne durch risikoreiche Unterbeschäftigung geprägt ist, was bedeutet, dass in der Biographie von Individuen (besonders von Jugendlichen und jungen Erwachsenen) mit Zeiten der Erwerbslosigkeit gerechnet werden muss. Wenn es also darum geht, ein neues Verhältnis zur Erwerbstätigkeit beziehungsweise zur Erwerbslosigkeit zu finden, scheint hierfür der Begriff der Karriere verwirrend und kontraproduktiv.

2) Ein weiterer Grund für die fragwürdige Praxistauglichkeit ist die operative Un erreichbarkeit von Karrieren. Weshalb sollten Praktiker von Karrieren sprechen, wenn diese weder beobachtbar noch modellierbar sind?

3) Zu guter letzt fokussiert der Begriff der Karriere nur auf die Fragmente eines Individuums, die für die Beobachter wichtig sind und macht somit die Beobachtenden zum Bezugspunkt der Beobachtung. Es stellt sich also die Frage, ob damit nicht die enormen Leistungsansprüche (vgl. Kapitel 2) an die psychischen Systeme in eine sekundäre Rolle abgewertet werden.

Zusammenfassend für diesen ersten Teil der Arbeit kann gefolgert werden, dass die Orientierung an sozialen Karrieren in der Theorie durchaus als Potential für eine gelingende Zusammenarbeit von Schule und Sozialer Arbeit in Schulen fruchtbar sein kann, dies aber nur mit hohem Aufwand von Seiten der Schulpädagogik zum Erfolg führen wird. Für die Praxis stellt sich aufgrund der hohen Gefahr von Interpretationsunschärfen die Frage, ob die Orientierung am Individuum, an seiner Adresse und seinen Inklusionschancen nicht über den Zugang eines anderen Begriffes wie beispielsweise der (Bildungs-) Biographie sinnvoller und ebenso gewinnbringend ist.

Als Zwischenfazit muss also festgestellt werden, dass der *alleinige* Bezug auf die systemtheoretische Karriereorientierung zwar die Kooperationschwierigkeiten

zwischen Schule und Sozialer Arbeit in Schulen teilweise erklären, jedoch nicht zu lösen vermag.

Es gilt also in einem nächsten Schritt eine weitere Schicht zu entfernen, um einen differenzierten Blick auf die Zusammenarbeit der beiden involvierten Institutionen zu werfen. Das nächste Kapitel verfolgt somit das Ziel, mehr über die strukturellen und funktionstheoretischen Differenzen bzw. Kooperationsschwierigkeiten zu erfahren, damit die bisherige Abhandlung auf ihren professionstheoretischen Gewinn bzw. ihr praktisches Funktionsklärungspotential hin geprüft werden kann. Wie oben angedeutet müssen dazu in einem ersten Schritt die Begriffe für die Praxis neu definiert werden, um eine stimmige Ausgangslage zu bekommen. Vor allem die Begriffe der Biographie, Bildung und Erziehung scheinen für die Zusammenarbeit der Schule mit ausserschulischen Institutionen einen wichtigen Stellenwert zu übernehmen. Anschliessend werden Spannungsfelder der Schulsozialarbeit und der Schule aufgedeckt, welche uns wichtige Erkenntnisse für die Formulierung einer theoretischen Kooperationsgrundlage liefern werden. Ziel dieser Kooperationsgrundlage ist dann, die Soziale Arbeit in Schulen von der schulischen Erziehung/Bildung abzugrenzen und damit die Legitimation beider Kooperationspartner als professionelle Funktionsträger zu stärken.

6. Karriere- bzw. Biographieorientierung als Bindeglied zwischen Schule und Sozialer Arbeit in Schulen

Wie schon mehrmals erwähnt, ist es nicht die Absicht dieser Arbeit, die komplexen Kooperationsschwierigkeiten zwischen Schule und Sozialer Arbeit in Schulen bis ins Detail zu analysieren. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass es für die Professionalisierung *beider* Professionen (Lehrer und Sozialarbeiterinnen) von grosser Bedeutung ist, dass sie sich in ihren Funktionen gegenseitig voneinander abgrenzen können. Professionen müssen sich, damit sie erfolgreich sind, in Differenz zur tragenden Organisation verstehen können und sich in ihrer funktionalen Ausrichtung von anderen Professionen unterscheiden.

Professionen müssen sich also *erstens* in Differenz zu ihrer Organisation beobachten, *zweitens* ihre Funktion von der Funktion anderer Professionen (innerhalb der Organisation) unterscheiden können und *drittens* als Profession kompetent und selbstbewusst auftreten. (vgl. Krebs 2006, S.26f.)

Welche Stolpersteine der Erfüllung dieser drei Kriterien im Weg stehen, soll in diesem Kapitel zumindest in Ansätzen ersichtlich werden. Doch bevor auf die professoralen Schwierigkeiten der Schulsozialarbeit und der Schule eingegangen werden kann, müssen die Begriffe neu ausgelegt werden.

6.1 Biographie als ganzheitliche Betrachtung des Individuums

Ausgehend von den beschriebenen Einschätzungen der Herausforderungen der Moderne an die Menschen, insbesondere an heranwachsende Menschen, müssen wir feststellen, dass die systemtheoretische Trennung der Karriere (als Inklusionsgeschichte) von der Biographie (als Sozialisationsgeschichte) in der Lebenspraxis der Menschen im Begriff ist sich aufzulösen: Im Exkurs über sozial inklusives Wissen wurde deutlich, dass Fach- und Domänenwissen nur noch einen Teil des beruflich geforderten Wissens ausmacht. Das heisst, dass deutlich mehr als vor wenigen Jahren persönlichkeitsbezogene Kompetenzen gefordert werden und somit sozialisationsrelevante Eigenschaften zunehmend auch karriererelevant werden. Doch weder Schule noch Wirtschaft scheinen diese Veränderungen zu beachten: Zu stark sind schulische Fähigkeiten in unserer Gesellschaft verankert und zu

schwierig messbar scheinen soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Problemlösekompetenz oder Kreativität⁵⁰. (vgl. Hafen 2005b, S.6f.)

Es muss also allgemein erkannt werden, dass für die Inklusion in den Arbeitsmarkt neben der schulischen und/oder beruflichen Inklusionsgeschichte immer mehr psychosozialen Eigenschaften an Bedeutung gewinnen. Vor allem auch wenn man bedenkt, dass „glatte“ Schul- und Berufskarrieren seltener werden und jede und jeder mit Zeiten der Arbeitslosigkeit auf dem Lebensweg rechnen muss, in denen vor allem persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (beispielsweise Bewältigungsstrategien und Selbstmanagement) unentbehrlich sind. Gerade weil sich also berufliche und private Kompetenzen ineinander vermischen, scheint mir für den Gebrauch in der Praxis den Begriff der Karriere zu verwirrend und zu einschränkend.

Deshalb möchte ich mich für die folgenden Erläuterungen von der strengen systemtheoretischen Definition der Biographie lösen und die Biographie als übergeordneten Begriff verwenden, der beide Verständnisse der Sozialisation und sozialen Inklusion vereinigt. Die *Biographie* eines Individuums beschreibt also sowohl die Geschichte der Selbstsozialisation durch Interaktion und Kommunikation wie auch die Geschichte seiner sozialen Inklusionen. Vereinfacht gesagt wird unter Biographie das verstanden, was einen Mensch zu dem macht, was er zu einem bestimmten Zeitpunkt ist. Darüber hinaus werden aufgrund der Biographie Folgerungen für die Zukunft möglich.

Trotzdem soll in dieser Arbeit, wenn von *Karriere (als Medium)* gesprochen wird, weiterhin die strenge systemtheoretische Definition gelten.

6.2 Bildung und Erziehung im Kontext der Schule

Wie Baier in seiner Analyse von verschiedenen Erscheinungsformen Sozialer Arbeit in Schulen beschrieben hat, fühlt sich der Sozialarbeitende in der Schule in der Rolle als „Gast in einem fremden Haus“. Dadurch wird deutlich, dass es immer wieder Situationen gibt, in denen sich die Soziale Arbeit und Schule fremd sind, wobei der Gaststatus auf Seite der Sozialen Arbeit liegt. (vgl. Baier 2007, S.16f)

⁵⁰ Hafen bringt diese Brisanz folgendermassen auf den Punkt: „Leider ist es ökonomisch kaum kalkulierbar, welcher Nutzen den Unternehmen dadurch verloren geht, dass sie das schulische Wissen in ihren Selektionsprozessen so hoch gewichten.“ (Hafen 2005b, S.6f.)

Wenn die Soziale Arbeit in der Schule nun den Anspruch erheben möchte, *in Kooperation mit* – und nicht ausserhalb – der Schule professionelle Arbeit zu leisten, muss sie sich mit der ihr fremden Institution auseinandersetzen. Vor allem wenn „tragfähige Zukunftskonzepte von Bildung, Betreuung und Erziehung“ bzw. „Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aller bildungs- und lernrelevanten Akteure“ angestrebt werden, müssen eben diese Akteure über ein Minimum an Gemeinsamkeiten verfügen, auf dessen Basis die gelingende Zusammenarbeit erreicht werden kann. (vgl. Kapitel 4)

In diesem Kapitel soll es also darum gehen ein Verständnis von Erziehung und Bildung zu erarbeiten, auf dessen Grundlage die verschiedenen Funktionen im Kontext der Schule definiert werden können. Als erstes sollen die Begriffe Erziehung und Bildung definiert werden, damit anschliessend die Schule als gesellschaftliche Institution reflektiert werden kann und für die Schule sowie die Soziale Arbeit in Schulen ein funktionstheoretischen Vorschlag gemacht werden kann.

6.2.1 Definition von Erziehung und Bildung

Wenn die Begriffe Erziehung und Bildung in ihren Definitionen miteinander verglichen werden, fällt auf, dass sie sich schwer voneinander trennen lassen. (vgl. Berbig 2004, S.35) Für die begriffliche Entwirrung sollen folgende Definitionen klärend und weiterführend sein:

Bildung wird als Subjekt-Bildung verstanden, „die die zweckfreie Entwicklung und Entfaltung von Individualität, Selbstreflexivität und Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellt“ (Baier 2007, S.62). Bezugspunkt der Reflexionen ist somit nicht (mehr) die Vermeidung unerwünschter Zustände sondern die zeitgemässe Entfaltung der Subjektivität in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit. Bildung entsteht also in einer gegenseitigen Abhängigkeit zweier Bedeutungen: Das gesellschaftliche Interesse von Bildung liegt in der „Funktion der Reproduktion und dem Fortbestand der Gesellschaft, der Sicherung, Weiterentwicklung und Tradierung des kulturellen Erbes, der Herstellung und Gewährleistung der gesellschaftlichen und intergenerativen Ordnung, der sozialen Integration und der Herstellung von Sinn.“ (BFSFJ 2006, S.107). Davon abhängig ist die zweite Bedeutung von Bildung, nämlich die Selbstkonstitution des Subjekts, die Persönlichkeitsentwicklung und das Bestreben nach Autonomie in der Gesellschaft. Praktisch beinhaltet

diese „Selbstsozialisation“ das Entwickeln von Unsicherheitskompetenzen, Aufspüren von Ressourcen und das Erschliessen von Bildungs-, Aneignungs- und Erfahrungsmöglichkeiten⁵¹. (vgl. Lindner/Freund 2001 in: Baier 2007, S.62; Knauer 2006, S.37f.)

Erziehung hingegen fokussiert auf die Beziehung zwischen dem zu Erziehenden und dem Erzieher und ist somit die Aktivität der Erwachsenen. Erziehung ist immer mit subjektiven Vorstellungen über richtig und falsch verbunden, die von den Erziehenden vorerst als Erziehungsziele definiert werden müssen. Dazu brauchen diese Erwachsenen normative Vorstellungen von einer erwünschten (oder befürchteten) Welt von morgen. Für die Begriffsdefinition ist entscheidend, dass Erziehung ohne das Zutun derjenigen, die erzogen werden sollten, machtlos bleibt: „Erziehung (als Tätigkeit der Erwachsenen) wird erst wirksam, wenn Bildung (als Tätigkeit der Kinder) hinzukommt.“ (Knauer 2006, S.42) In der Praxis lassen sich somit zwei Pole von Erziehung ausmachen: Entweder ist Erziehung eine mit Macht unterstützte Durchsetzung von erwünschten Verhaltensweisen (am Objekt) oder sie kann als fortlaufender diskursiver Verhandlungsprozess zwischen Erzieher und Kind verstanden werden⁵². Das Kind wird dann zum Subjekt und in der Erziehung geht es um Mündigkeit, Autonomie und Emanzipation.

Von Bedeutung scheint mir hier, dass Bildung eine gesellschaftliche Funktion inne hat und somit als *Auftrag* an alle Akteure des Bildungs- und Sozialwesens beschrieben werden kann. Dagegen ist Erziehung weder Funktion noch Auftrag, sondern lediglich die *Aktivität* der Erwachsenen.

Heute, wo die Begriffe Bildung und Erziehung in den Medien eine erhöhte Brisanz aufweisen, gilt es für Lehrkräfte, sozialpädagogische und -arbeiterische Fachkräfte reflexiv und bewusst mit den Begriffen umzugehen.⁵³

⁵¹ Pauli definiert ein *integriertes* Bildungsverständnis, welches sich interessanterweise an die Wissensformen *sozial inklusiven* Wissens von Suchanek anlehnt und zwei Wissenstypen unterscheidet: Orientierungs- und Verfügungswissen. (vgl. Pauli 2006, S.125)

⁵² „Dann geht es um Formulierung von Anforderungen, um Auseinandersetzung, um Suche nach Konsens oder Kompromissen, manchmal auch um das Aushalten unterschiedlicher Werte und Normen.“ (Knauer 2006, S.42)

⁵³ Vgl. auch Knauer 2006, S.42f.

6.2.2 Bildungsorte

Auf die Frage, welche Rolle die Schule in der Bildungslandschaft einnimmt, muss vom traditionellen Verständnis, dass die Schule *der* Ort des eigentlichen oder wirklichen Lernens ist, Abschied genommen werden. So hat sich in Bezug auf die verschiedenen Bildungsorte folgende Dreiteilung durchgesetzt: *Formelle* Bildungsorte sind gesellschaftlich anerkannte Orte des organisierten Lernens, deren Leistungen kontrolliert und in Hinsicht auf den weiteren formalen Bildungsweg bewertet werden (Schulen, Weiterbildungen, etc.). *Nicht-formelle* Bildungsorte sind Vereine, Verbände oder andere Formen institutioneller Einrichtungen, welche zwar über Ziele verfügen, diese jedoch weniger formell bewertet werden (Sportverein, Jugendtreff, etc.). *Informelle* Bildungsorte sind demgegenüber Orte aus alltäglichen Verbindlichkeiten, Verpflichtungen oder Absprachen (z.B. Peers). (vgl. Braun 2006, S.46f.; Baier 2006, S.61f.)

Diese drei Kategorien sind keineswegs trennscharf zu verstehen, vielmehr zeigen sie auf, dass auch ausserhalb der Schule bedeutsame Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen usw. aktiv angeeignet werden. Es gilt also, wenn wir die Diskussion über Bildungsprozesse führen möchten, den Gesamtbereich der öffentlichen Bildung (im Verhältnis zur privaten Bildung) in den Blick zu nehmen. (vgl. Braun 2006, S.59) So ist die Soziale Arbeit in Schulen als nicht-formeller Bildungsort zu verstehen und dementsprechend darzustellen. (vgl. Speck 2006, S.369)

Auf diese Weise lässt sich nun die Soziale Arbeit in Schulen durchaus vom formellen Bildungsort Schule abgrenzen. Auch können darauf aufbauend Ziele und Bildungsverständnisse formuliert und sozialpädagogische Angebote erarbeitet werden. Doch praktisch können die konkreten Massnahmen der Sozialen Arbeit oft sowohl dem Erziehungssystem als auch dem System Sozialer Hilfe zugeordnet werden. Gleiches gilt für den Lehrberuf: So beklagen sich Lehrkräfte immer öfters, dass von ihnen erwartet wird, neben dem eigentlichen Bildungsauftrag zunehmend für die Verhinderung von Problemen wie Sucht, Aids oder Gewalt beitragen zu müssen. (vgl. Hafen 2005, S.58f.) Die theoretische Trennung entlang der Systemfunktionen kann also nicht in die Praxis übertragen werden. Doppelfunktionen der beteiligten professionellen Rollen scheinen das jeweilige Gegenüber zu stören und erschweren die Auftrags- und Aufgabenteilung.

Wir haben nun erkannt, dass es weder auf systemtheoretischer noch auf bildungstheoretischer Ebene ausreicht, der Kooperationsproblematik zwischen Schulsozi-

alarbeit und Schule in ihren Herausforderungen adäquat zu begegnen. Aus diesem Grund werden im nächsten Kapitel die Merkmale und Eigenheiten der Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit in Schulen vertiefter beleuchtet.

6.3 Zur Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit

In Anbetracht der bisher aufgezeigten modernen Herausforderungen an heranwachsende Kinder und Jugendliche und der Kapazitätsgrenzen schulischer Bildung, muss entlang des oben beschriebenen Bildungsverständnisses davon ausgegangen werden, dass Bildung nur durch das Zusammenwirken von formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen erfolgreich erlangt werden kann. Gleichzeitig wird angenommen, dass die Konzepte der Sozialer Arbeit den Herausforderungen von Heranwachsenden Rechnung tragen, differenzierte, flexible und lebensweltorientierte Bildungs- und Unterstützungsangebote bereitstellen und somit den vielfältigen (Bildungs-)Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht werden können. (vgl. Pauli 2006, S.125) Doch weshalb ausgerechnet die *Schulsozialarbeit* (also eine Form der Sozialer Arbeit *in* Schulen) diese Aufgaben übernehmen soll, wird in der Praxis durch verschiedene Begründungsmuster erklärt.

6.3.1 Verschiedene Begründungsmuster

Wenn die Kooperationsformen zwischen Schule und Sozialer Arbeit in Schulen historisch betrachtet werden, fällt auf, dass diese jeweils in unterschiedlichen Begründungszusammenhängen stehen.⁵⁴ Dabei ist es für die Schulsozialarbeit wichtig zu reflektieren, weshalb sie eingeführt wurde, oder warum es sie eigentlich geben soll. Speck spricht neben einem *alltagspraktischen* von vier *theoretischen* Begründungsmustern, welche sich oft ineinander vermischen: das sozialisations- und modernisierungstheoretische Begründungsmuster, das schultheoretische, das transformationstheoretische und das rollen-/professionstheoretische Begründungsmuster (vgl. Speck 2007, S.33-46). Während für alle fünf Kategorien fachliche Argumentationsvorteile und -nachteile aufgezählt werden können, kristallisiert sich bei allen Begründungsmustern heraus, dass sich die Soziale Arbeit in

⁵⁴ vgl. hier auch Vogel 2006, S.17-23.

Schulen häufig als bildungs- und sozialpolitische Antwort auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen und Probleme sieht. Daraus entsteht die Gefahr, dass sie sich allzu schnell in der Rolle als „Lückenbüsser“ für fehlende Betreuungsangebote oder als „Abschiebebahnhof“ für verhaltensauffällige, schwierige und problembelastete Schülerinnen und Schüler wieder findet. Sie wird je nach Begründungsmuster von verschiedenen Akteuren instrumentalisiert⁵⁵ und kann dadurch keinen eigenständigen und komplexen Auftrag entwickeln. (vgl. Speck 2006, S.238f.)

Gerade wenn jedoch die Schulsozialarbeit schon eingeführt ist, und die Schule sozusagen gezwungen ist, sich mit ihr auseinanderzusetzen, überzeugt vor allem das rollen- und professionstheoretische Begründungsmuster, welches in dieser Arbeit schon implizit verfolgt wurde. Dabei geht es einerseits darum, das Szenario der Instrumentalisierung nicht zuzulassen und andererseits die Sozialpädagogisierung der LehrerInnenrolle zu vermeiden. Dem Lehrerhandeln und dem Sozialarbeiterhandeln müssen professionelle Grenzen gesetzt werden. Diesem Anspruch gerecht zu werden, mündet letztlich in einer detaillierten ausformulierten Funktionstrennung zwischen der Schule und der Schulsozialarbeit.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass das rollen- und professionstheoretische Begründungsmodell vor allem auf die *Kooperation* – und diese ist für die professionelle Schulsozialarbeit zentral – fokussiert und somit als Grundlage für die gelingende Zusammenarbeit gebraucht werden kann.

Welches Begründungsmuster jedoch spezifisch für die lokal eingeführte Schulsozialarbeit gewählt wird (es kommen auch andere Jugendhilfeeinrichtungen in Betracht), muss vor Ort entschieden werden. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit nicht vertiefter auf die verschiedenen Begründungsmuster eingegangen.

6.3.2 Soziale Arbeit zwischen Reparaturwerkstätte und Transformationswille

In der Praxis lässt sich ein grundlegendes Spannungsfeld aufdecken, in welchem sich die Soziale Arbeit exemplarisch zwischen einer *Reparaturwerkstätte* und der *transformativen* Erfüllung des sozialarbeiterischen Auftrages bewegt. So be-

⁵⁵ Dieses „instrumentalisiert werden“ tritt auch in der Praxis als verbreitete Problematik auf, wie sich an der 1. Fachtagung Schulsozialarbeit (des SchulsozialarbeiterInnen Verbandes SSAV und AvenirSocial Sektion Zentralschweiz vom 11.Juni 2008) gezeigt hat.

schreibt Baier zwölf verschiedene Erscheinungsformen Sozialer Arbeit in Schulen, welche die Vielfalt in diesem Spannungsfeld veranschaulichen und stets in unterschiedlichen Kombinationen vorzufinden sind. Als Beispiele sind einige Eckpfeiler zu nennen: Soziale Arbeit in Schulen „als Entlastungs- und Verbesserungstrategie von und für LehrerInnen, (...) als Teil der kollektiv praktizierten Überlebensstrategie ‚Sozialstaat‘“, (...) als Mensch gewordener Rohstock⁵⁶, (...) als Profession der Disziplin Sozialer Arbeit, (...) als ein Medium zur Vermittlung von Zukunftschancen und Lebenskompetenz“ (Baier 2007, S.195). Soziale Arbeit in Schulen wird also von Baier zunächst als Diskurskonstrukt verstanden, das in seinen verschiedenen Erscheinungsformen von den beteiligten Akteuren beziehungsweise ihren Überlebensstrategien⁵⁷ geprägt ist. (vgl. op. cit., S.304)

Wenn also die Zusammenarbeit professionstheoretisch gelingen soll, müssen die Überlebensstrategien der beteiligten Akteure zwingend berücksichtigt werden. Wir sollten uns von der sozialarbeiterischen Perspektive lösen können und (mindestens) die Konstruktionen der beiden beteiligten Professionen in ihren Bedingungen analysieren und verstehen lernen⁵⁸.

Es reicht also nicht aus, dass die Kooperation bloss erwünscht ist. So möchten viele Lehrer und Sozialpädagogen eigentlich kooperieren, jedoch ohne „(...) den eigenen Blickwinkel zu (bedrohlich) weit zu öffnen und eigene Positionen grundlegend neu zu justieren“ (Maykus 2004, S.350).

6.3.3 Kooperationsdiskurs auf Abwegen?

An diesem Punkt setzt die Kritik von Vogel an, dass sich die Analyse in bisherigen (empirischen) Untersuchungen von Kooperationsprozessen auf Berichte und Einschätzungen beschränkt hat: Der Diskurs sei von einem normativen Duktus

⁵⁶ Gemeint ist hier die Soziale Arbeit als funktionalisierte Disziplinarmaßnahme. (vgl. Baier 2007, S.207)

⁵⁷ Baier stützt sich auf einen Kulturbegriff als Überlebensstrategie: „Kultur ist keine zufällige Ansammlung von Werten, Überzeugungen und Fähigkeiten von Menschen in einer bestimmten Gesellschaft. Sie ist eine Überlebensstrategie“ (Inglehart 1998 in: Baier 2007, S.26) „(...) und stellt die angestrebte und praktizierte Organisation des Überlebens in den Mittelpunkt der Betrachtung, ohne dabei normativ vorwegzunehmen, wie eine bestimmte Praxis des (Über-)Lebens auszusehen habe“ (Baier 2007, S.26).

⁵⁸ Dies gilt vor allem für die Soziale Arbeit in Schulen, wenn sie bedenkt, dass die Initiative für eine Kooperation viel stärker von ihrer Seite kommt, als von Seite der Schule. (vgl. Nörber 2004, S.435)

geprägt, der prinzipiell die Wünschbarkeit zur Prämisse macht und lediglich eine (subjektiv) wünschbare von einer weniger wünschbaren Schulsozialarbeit zu unterscheiden versucht. Die empirisch orientierten Arbeiten hätten eine programmatische Tendenz die Zusammenarbeit als normatives Postulat zu deuten. Untersucht wurde bisher lediglich die Frage, zwischen welchen Akteuren es zur Kooperation kommt und wie diese qualitativ und quantitativ eingeschätzt werden. Der Sachverhalt, also was genau unter Kooperation verstanden wird, entzog sich auf diese Weise empirischen Untersuchungen. (vgl. Vogel 2006, S.18f.) In der Folge haben sich die Konflikte zwischen der Schule und der Sozialen Arbeit in Schulen über Jahrzehnte erhalten und sich heute unübersehbar offen manifestiert. Einzige Ausnahme ist folgende Situation: Die Soziale Arbeit passt sich in ihrem Verhalten externen Interessensleitlinien zugunsten schulpädagogischer oder organisatorischer Zwecke an, womit ihr die Instrumentalisierung droht und der erstrebte professionelle sozialarbeiterische Auftrag verloren geht.

In anderen Worten wird also von Vogel kritisiert, dass die programmatische Verwendung des Begriffs Kooperation und die damit verbundene „pseudo-harmonische“ Auffassung von gemeinsamen Zielen und Partnerschaftlichkeit die Entwicklung der Schulsozialarbeit auf eine risikoreiche Bahn führt. Risikoreich weil die positive Konnotation des Begriffs der Kooperation gesellschaftliche und historische Bezüge der Schule und die Widersprüchlichkeiten zwischen ihren Funktionen ausblendet und dadurch die zu Tage getretenen Spannungen der misslungenen Kooperation zugeschoben werden. Es wird also suggeriert, dass die Lösung der Probleme im Rahmen der Organisation, der individuellen Kooperationsbereitschaft, im Abbau von Vorurteilen, etc. zu finden ist. Doch die Ursprünge von Kooperationschwierigkeiten sind tiefer, nämlich in den oben beschriebenen Ambivalenzen⁵⁹ der Schule zu suchen. (vgl. Vogel 2006, S.19-23)

Wenn also die Kooperationschwierigkeiten zwischen der Schule und der Sozialen Arbeit in Schulen an der Wurzel angepackt werden wollen, muss *erstens* geklärt werden, was unter Kooperation verstanden wird und *zweitens* müssen die Grundspannungen, die durch die schulpädagogischen Ambivalenzen hervorgerufen werden, immer berücksichtigt werden.

⁵⁹ Siehe Kapitel 5.5.4. ‚Karriereorientierung als Chance für das Erziehungssystem‘.

6.3.4 Die Bedeutung institutioneller Grundspannungen der Schule für die Soziale Arbeit in Schulen

In diesem Kapitel wird deutlich, welchen Einfluss funktionale Ambivalenzen der Schule auf die Stellung der Sozialen Arbeit in Schulen und ihrem Kooperationsbedürfnis haben. Dadurch können wichtige Schlussfolgerungen für das professionelle Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Schulen gezogen werden.

Im Anschluss an das im Kapitel 5.5.4. aus systemtheoretischer Perspektive diagnostizierte Reflexionsdefizit der Schule sollen hier die Folgen für die Institution Schule beleuchtet werden. Dazu werden funktionalistische Analysen verwendet, welche die Funktionen, die die Schule für die Gesellschaft realisiert, darlegen.

Zu den prominenten Funktionen gehören vor allem die Qualifikation, Integration, Selektion, Allokation⁶⁰, Reproduktion und Legitimation. Wenn nun die Schule als organisatorische Einheit betrachtet wird, lässt sich diese Vielfalt an Funktionszuschreibungen – so haben wir schon erkannt – nicht ohne Spannungen verwirklichen. Vielmehr stehen diese in folgenreichen Widersprüchen zueinander wie beispielsweise die Integrations- und Selektionsfunktion, die Qualifikations- und Selektionsfunktion oder die Reproduktions- und Integrationsfunktion. Grundsätzlich gilt, dass die Optimierung einer Funktion mit einer Schwächung einer anderen einhergeht. Somit greift *eine* Funktion für die Beschreibung der *eigentlichen* Funktion der Schule zu kurz.

Dieses Beschreibungsvakuum lösen Lamprecht & Stamm auf, indem sie das Verhältnis der Schule zu ihren Funktionen aufgreifen und dieses der übergeordneten Funktion der *Legitimation* zuordnen. Der Grund dafür ist, dass die Schule der gesellschaftliche Ort ist, an den der Anspruch gestellt wird, den zu erwerbenden Status (den Bildungsstatus ohne Rückgriff auf andere Status, insbesondere nicht auf zugeschriebene Status wie Herkunft, Rasse und Geschlecht), gerecht zu verteilen⁶¹. Doch was heisst gerecht zu verteilen, wenn massive Ungleichheiten ausserhalb der Schule erlebt werden? Die Schule steht also vor Messers Schneide, ob sie dem Gleichheitsanspruch (Integration) genügen möchte oder ob sie dem Druck nachgibt, die erfahrenen Ungleichheiten in der Einkommens- und Vermögensver-

⁶⁰ Allokation als gesellschaftliche Platzierung (wird vermittelt über die Selektionsfunktion der Schule). (vgl. Ricken 2007, o.S.)

⁶¹ Gerade diese Funktion konnte die Schule nach PISA in den letzten Jahren nicht erfüllen: Die Befunde der PISA zeigen, dass in Deutschland die Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungschance so hoch ist, wie in keinem anderen untersuchten Land. (vgl. Baier 2007, S.229; Speck 2006, S.363-366)

teilung durch Selektion zu legitimieren. Die These lautet dann, dass die Schule, durch die Verteilung von Bildungsstatus, die gesellschaftlich erlebten Ungleichheiten ausserhalb der Schule (Beruf, Einkommen, Vermögen, etc.) legitimieren muss.⁶² (vgl. Vogel 2006, S.27f.)

Die Schule steht also mitten in einem Spannungsfeld, das sie nicht aufzulösen vermag und das sich in einem latenten Legitimationsdefizit festigt. Dies bedeutet nicht, dass sich diese Paradoxien immer direkt mit äusseren Konflikten in Verbindung setzen⁶³. Vielmehr weist die Schule auch spannungsfreie Bereiche auf, während andere stark mit Konflikten belastet sind. Es gilt jedoch für alle Tätigkeiten im Rahmen der Schule diese immanente institutionelle Grundspannung zu berücksichtigen.

Für die erfolgreiche Soziale Arbeit in Schulen stellt sich damit die Frage, inwiefern sie die Verhältnisse und Systematisierungen der Schule zu reflektieren vermag und inwieweit es ihr gelingt, „der Institution legitimere Entscheide, Interventionen und Handlungen abzuringen und dadurch die institutionelle Ordnung der Schule zu transformieren“ (Vogel 2006, S.29).

Die wichtigste Folgerung aus diesen Erkenntnissen lautet also, dass sich die Soziale Arbeit in ihrem Handlungs- und Interventionsspielraum nicht nur auf blosser Dienstleistungen verengt sondern die institutionelle Grundspannung sowie ihr professionelles Handeln entlang ihrem eigenen Referenzsystem deuten kann. Das heisst für eine aufgabenbezogene Zusammenarbeit *erstens*, dass die Organisationsstruktur der Schule die Schulsozialarbeit gerade nicht per se als Entlastung der Lehrerschaft definiert, sondern sie sollte den Umgang mit der institutionelle Grundspannung prinzipiell den Lehrkräften überlassen. *Zweitens* darf sich die Soziale Arbeit in Schulen nicht in die Schule institutionalisieren lassen, was bedeutet, dass sie ihre Identität nicht aus der Schule bezieht, sondern versucht, durch

⁶² Vor allem in modernen Gesellschaften, wo die grossen Ungleichheiten nicht mit Repression und Gewalt aufrecht erhalten werden, übernimmt die Schule die Funktion, den Grad an Ungleichheit bei der Verteilung von Bildungsstatus durch Selektion zu erhöhen und damit zu regenerieren. Vogel geht auf eine weitere spannende These ein, deren Nachweis jedoch noch aussteht: Die These, dass die Schule aus obigem Grund schon längst ihre Integrationsfunktion herabgesetzt hat und die Schulsozialarbeit der Schule quasi als ideologische Tarnung für diese schwer zu legitimierenden Ungleichheiten dient. (vgl. Vogel 2007, S.28)

⁶³ Ausserdem sehen viele Lehrer durchaus ein, dass „die heute gängigen Curricula, die Methoden und auch die Ausbildung nicht mehr den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechen“ (Hafen 2005, S.66).

ihre Kommunikationsstruktur eine – wenn auch bloss partielle – Deinstitutionalisierung⁶⁴ der Schule herbeizuführen.

In Bezug auf die Aufgabe der Sozialen Arbeit in Schulen wäre also die Übernahme bzw. die Optimierung einer *einzelnen* Schul-Funktion (beispielsweise die Integration) verfehlt, da sich die institutionelle Grundspannung lediglich nach aussen verschieben würde. (vgl. Vogel 2007, S.259-266)

Gefordert ist also eine Kooperationsform, in der die Beteiligten sich in ihrem eigenen Referenzsystem abgrenzen und die jeweiligen Ambivalenzen und Spannungen des Kooperationspartners weder über- noch abnehmen. Gleichzeitig muss jedoch der Prozess des Organisierens im Rahmen konkreter Interventionen optimiert werden. (vgl. Vogel 2007, S.263) Wobei die Kooperation entlang einer (schriftlichen) Vereinbarung und Festlegung von sensiblen Regeln und Abläufen unumgänglich scheint. (vgl. Speck 2006, S.274)

Wie kann nun die Karriere- bzw. die Biographieorientierung eine derartige Kooperationsform begünstigen, in der zum einen die Bedingungen der beteiligten Professionen gegenseitig akzeptiert und als eigenständig betrachtet werden *und* gleichzeitig die Legitimation der Schule unterstützend gefördert (bzw. repariert) werden kann? Bevor auf diese Frage eingegangen wird, werden in einem Zwischenfazit die Chancen und Risiken der komplex erscheinenden Kooperation resümiert.

6.4 Zwischenfazit

Wie schon einführend in dieses Kapitel erwähnt wurde, ist das Ziel der laufenden Debatte die Verbesserung der Bildung entlang einem ganzheitlichen Bildungsverständnis. Bildungsplanung muss über das Kerngeschäft des Unterrichtens hinaus die verschiedenen Bildungsorte vernetzen, damit sie konstruktiv die schulische Bildung entlasten und vor allem den Heranwachsenden die Entfaltung ihrer Individualität und Persönlichkeit ermöglichen können. Die Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit in Schulen hat also zum Ziel, mit ihren professionellen Kompetenzen die Institution Schule in ihren ambivalenten gesellschaftlichen

⁶⁴ „Institutionalisierung“ ist der Prozess einer Organisation, der die Idee (Wünsche und Phantasien) einer Institution umsetzt und in Form des „Institutionierten“ verfestigt. Teile davon werden selbstverständlich und wirken stabilisierend, da sich nicht mehr thematisiert werden müssen. (vgl. Vogel 2006, S.31)

Funktionen/Aufgaben zu entlasten, ohne dabei sich selber nach ihrer institutionellen Grundspannung auszurichten⁶⁵. Die Kooperationsanalyse zeigt demnach folgende Gewinne und Risiken:

Der zentrale *Gewinn* ist sicher die Entlastung der Schule durch die Vernetzung und Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungsorten. Für die Kinder und Jugendlichen entsteht durch diese vielfältigen komplementären Elemente verschiedener Bildungsorte die Chance, den Herausforderungen der Individualisierung erfolgreich zu begegnen. Ohne Konkurrenz- und Leistungsdruck kann Bildung als positiv und motivierend erfahren werden.

Schwierigkeiten ergeben sich dann, wenn die *sozialpädagogischen* Institutionslogiken und Handlungsprinzipien zugunsten der *schulpädagogischen* Logiken an Eigenständigkeit verlieren. Vor allem die Unterlassung der Klärung von gegenseitigen Zuständigkeiten und die Versäumung der kompetenter und selbstbewusster Darstellung des eigenen Kompetenzprofils erschwert die Kommunikation und widerspiegelt sich in unstimmigen und unproduktiven Erwartungshaltungen.

An diesem Punkt müssen wir uns nun definitiv von der Vorstellung verabschieden, dass eine bloße Orientierung an gemeinsamen Vorstellungen und Zielen ausreicht, um die Kooperation gelingend zu gestalten. Die neue Perspektive der Biographie- oder Karriereorientierung kann dabei nicht alleine den tief verankerten funktionalen und kommunikativen Kooperationsproblemen begegnen. Es braucht ein theoretisch fundiertes Verständnis der verschiedenen Institutionslogiken und Handlungsprinzipien, welches sich die beteiligten Professionen gegenseitig offen legen. Nötig ist die Transparenz der jeweiligen Bildungsaufträge, damit handlungsbezogene Gemeinsamkeiten und sich gegenseitig ergänzende professionelle Kompetenzen erkannt werden. (vgl. Pauli 2006, S.127f.)

Wie ein solches Transparenz schaffendes Modell der Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit in Schulen aussehen könnte und wie die Biographie- und Karriereorientierung dazu produktiv eingesetzt werden kann, wird im nächsten Kapitel aufgezeigt.

⁶⁵ Würde sich die Soziale Arbeit in Schulen lediglich *einer* Funktion annehmen, würde sie dieser Grundspannung „verfallen“ und wäre operativ eingeschränkt.

7. Vorschlag einer professionstheoretischen Kooperationsgrundlage

In diesem Kapitel wird auf Grund des bisherigen Erkenntnisgewinnes eine theoretische Grundlage vorgestellt, welche für die Kooperation zwischen Schulen und Sozialer Arbeit in Schule gewinnbringend erscheint. Es wird bewusst nicht von einem *Kooperationsmodell* gesprochen, sondern von einer *professionstheoretisch haltbaren*⁶⁶ *Grundlage*, welche als Fundament für verschiedene Entwürfe der Zusammenarbeit (je nach örtlichen und kulturellen Gegebenheiten) fruchtbar und ausbaufähig ist. Die bislang propagierten Konzeptionen von Schulsozialarbeit wie das ‚integrative Modell‘, das ‚additiv-kooperative Modell‘, das ‚transformative Modell‘ oder ‚Modell der sozialpädagogischen Schule‘ erheben zwar den Anspruch, Kooperationsmodelle zu sein, weisen jedoch die entscheidende Lücke auf, dass das was als „Kooperation“ bezeichnet wird, nur mangelhaft beschrieben wird, wegen ungenügender Ressourcen nicht realisierbar oder aus professionstheoretischen Gründen für die Soziale Arbeit nicht vertretbar ist. (vgl. Hafen 2005, S.79f.) Der bisherige Diskurs ist also von einem utopischen Charakter geprägt, der gesellschaftstheoretische und schultheoretische Wissensbestände nachhaltig ausgeschlossen hat. (vgl. Vogel 2006, S.19) Dieser Entwicklung wird hier auch sprachlich entgegengewirkt, indem nicht mehr von einem Kooperationsmodell, sondern von einer Kooperationsgrundlage oder einem Kooperationsfundament ~~Das Weiterwird~~ bezeichnet sich die erarbeitete Grundlage dadurch aus, dass sie *beide* Kooperationspartner in ihren strukturellen und funktionalen Bedingungen zu erfassen versucht, um dadurch das gegenseitige Verständnis zu verbessern und zu fördern⁶⁷. Gerade diese zwei Perspektiven (was wird unter Kooperation verstanden und welche Eigenschaften zeichnen die Kooperationspartner aus) stellen für das im Folgenden präsentierte Theoriefundament – im Vergleich zu anderen Vorschlägen – die zentrale Ressource dar.

Ausserdem soll es sich hier, gerade wegen der gewünschten Ausbaufähigkeit und des Miteinbezugs der Institution Schule, um eine erste Fassung bzw. um einen

⁶⁶ Siehe dazu die Einleitung zu Kapitel 6.

⁶⁷ Vgl. Kapitel 4.

ersten *Vorschlag* handeln. Dieser muss sich in Theorie und Praxis bewähren und somit kritisch von beiden Kooperationspartnern reflektiert, verändert und ausgebaut werden.

Es sei angemerkt, dass in den nächsten Kapiteln die Begriffsdefinitionen aus dem vorangegangenen Kapitel 6 verwendet werden.

7.1 System- und gesellschaftstheoretische Ausgangslage

Im Folgenden wird die in dieser Arbeit verfolgte system- und gesellschaftstheoretische Abhandlung in ihren Grundzügen zusammengefasst und visualisiert (Abb. 1).

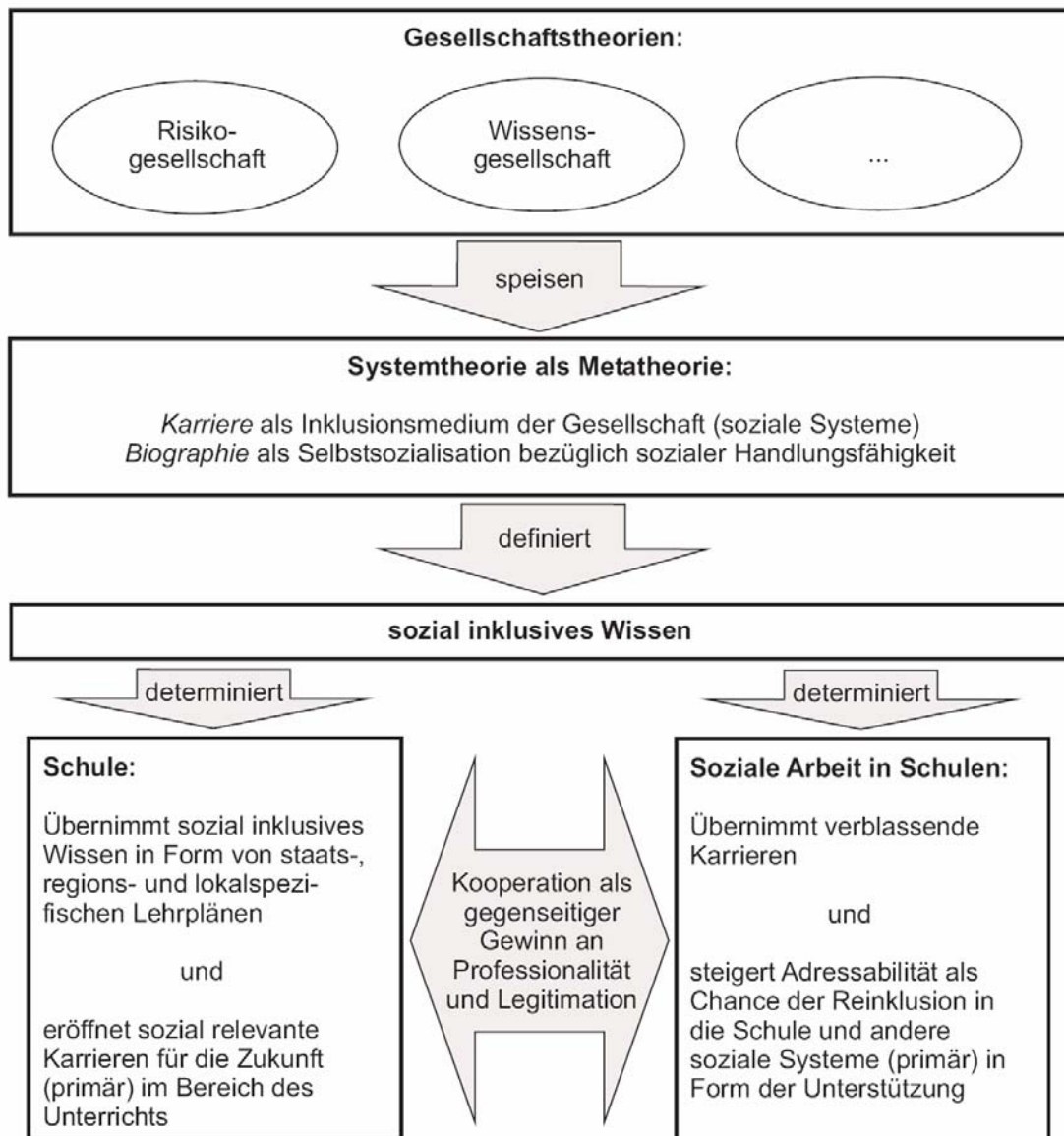
Wir haben uns einer Gesellschaftstheorie bedient, welche sich für das spezifische Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit als angemessen und erkenntnisgewinnend erwiesen hat. Weitere Gesellschaftstheorien – eigene Alltagserfahrungen können diese unterstützen bzw. widerlegen – erweitern unser Verständnis gesellschaftlicher Prozesse und speisen die Systemtheorie nach Luhmann insofern, indem sie die aus den Gesellschaftstheorien gewonnenen Erkenntnisse verwerten und als sozial inklusives Wissen wiedergeben. Dieses Verständnis ist insofern förderlich, weil es in der schul- und sozialpädagogischen Arbeit um nichts weniger geht, als Individualbiographien darin zu unterstützen, dass ihre Karrieren sozial relevante Karrieren bleiben bzw. werden. Für die Fachkräfte ist es demnach unentbehrlich zu verstehen, welches Wissen überhaupt karriererelevant ist.

Somit determiniert das sozial inklusive Wissen als wichtigster Baustein professioneller Arbeit das Handeln der Lehrkräfte und der Sozialen Arbeit. Die Schule orientiert sich dabei an einem *Durchschnitt* an erforderlichem Wissen, welches über Lehrpläne definiert und primär im Bereich des Unterrichts vermittelt wird. Die Soziale Arbeit in Schulen hingegen orientiert sich an *spezifischen Wissens- und Kompetenzlücken*⁶⁸, welche den in den Lehrplänen erarbeiteten Durchschnitt im Einzelfall oder für Gruppen überschreiten.

Die Kooperation beider Systeme wird dabei als Gefäß genutzt, in gemeinsamen Aktivitäten/Handlungsstrategien die *eigene* Professionalität zu steigern und sich in ihrer Legitimation zu stärken.

⁶⁸ Wenn Suchanek von einer Wissensgesellschaft und sozial inklusivem Wissen schreibt, wird deutlich, dass mit dem Begriff „Wissen“ nicht nur theoretisches Wissen gemeint ist, sondern auch angewandtes praktisches Wissen bzw. Kompetenzen. (Vgl. Kapitel 5.5.3)

Abbildung 1: System- und gesellschaftstheoretische Ausgangslage



7.2 Ein Theoriefundament gelingender Kooperation

Bevor nun aufbauend auf diese system- und gesellschaftstheoretische Ausgangslage die zentralsten Ergebnisse zur *Kooperation* in einer zusammengefassten, anschaulichen Form dargestellt werden (Abb. 2), sollen im Folgenden drei Aspekte aufgezeigt werden, die meines Erachtens für den Diskurs um die Soziale Arbeit in Schulen neu sind und diesen entsprechend bereichern können:

In der folgenden Darstellung werden erstmals *die Unterschiede und Gemeinsamkeiten* beider Systeme – der Schule und der Sozialen Arbeit in Schulen – in einer übersichtlichen, zusammenfassenden Form zusammengebracht. Dabei wird das

Ziel verfolgt, das gegenseitige Verständnis, die gelingende und wertschätzende Kooperation und damit die Professionalität beider involvierten Professionen zu fördern.

Die zweite Neuheit für den gegenwärtigen Diskurs ist der *Versuch, beide involvierte Professionen in ihren Funktionen (systemtheoretisch und funktionstheoretisch) zu trennen bzw. zu definieren*. Bedingt neu sind die funktionstheoretischen Definitionen, welche auf den Ausführungen von Vogel (2006) basieren, während die systemtheoretische Funktionsdefinition über die Karriereorientierung neu in den Diskurs aufgenommen wird.

Ein dritter neuer Aspekt ist die klare, unverblünte Offenlegung der Kooperationsmotivation. Dabei darf die Kooperationsmotivation niemals die Professionalität des Kooperationspartners untergraben bzw. diesen in seiner Entfaltung hindern. Aus diesem Grund möchte ich für multiprofessionelle Institutionen den Begriff der *professionellen Kooperationsmotivation* einführen: Unter professioneller Kooperationsmotivation wird all das verstanden, was die Kooperation den Partnern an Nutzen bringt, damit sie sich in ihrer professionellen Funktionserfüllung verbessern können – ohne jedoch den professionellen Ansprüchen des Partners zu schaden⁶⁹. Die unten aufgezeigte professionelle Kooperationsmotivation scheint diesem Anspruch zu genügen. Es sei angemerkt, dass die Kooperationsmotivation (im Unterschied zu den oben aufgezeigten Begründungsmustern) *den Nutzen* der Kooperation beschreibt und nicht die *Beweggründe*, weshalb es eine Zusammenarbeit braucht oder geben sollte. (vgl. Kapitel 6.3.1)

⁶⁹ Das hier eingeführte Konzept der „professionellen Kooperationsmotivation“ korreliert in enger Form mit der Theorie reflexiver Differenzierung: Diese besagt, dass sich die einzelnen gesellschaftlichen Teilsysteme in ihrer Funktionsfähigkeit nur dann nachhaltig (ab-)sichern können, „(...) wenn sie ihre eigenen Entscheidungen nicht nur von selbstreferentiellen Kriterien abhängig machen, sondern sich öffnen für fremdreferentielle Einflussgrößen ihrer Umwelt“ (Kleve 2007, S.130).

Abbildung 2: Professionstheoretische Grundlage einer gelingenden Kooperation

Gemeinsame Ziele (Bildungsauftrag):		
<p>Die Ermöglichung von <u>Bildung</u> als zeitgemässe Entfaltung der Individualität, Selbstreflexivität und Persönlichkeit in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit. Dies beinhaltet gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen „Unsicherheitskompetenzen zu entwickeln, Ressourcen aufzuspüren, Bildungs-, Aneignungs- und Erfahrungsmöglichkeiten zu erschliessen“⁷⁰. <u>Biographie und Karriere</u> als Sozialisations- bzw. Inklusionsgeschichte des Individuums stehen im Zentrum von Bildungsbeiträgen. <u>Sozial inklusives Wissen</u> als Referenz von Bildungsprozessen.</p>		
Schule		Soziale Arbeit in Schulen
<u>Formeller Bildungsort</u>		<u>Nicht-formeller Bildungsort</u>
<u>Professionstypik:</u> - Funktionale Ambivalenzen - Institutionelle Grundspannung - Legitimationsdruck - Technologiedefizit	Professionelle Kooperations-Motivation:	<u>Professionstypik:</u> - Profession in Entstehung - Legitimationsdruck - Technologiedefizit
<u>Funktion:</u> - <i>funktionstheoretisch:</i> Legitimation ihrer gesellschaftlichen Funktionen: Qualifikation, Integration, Selektion, Allokation, Reproduktion - <i>systemtheoretisch:</i> Eröffnung von Karrieren bzw. Erhöhung der Karriererelevanz für die Zukunft	Niederschwellige Vermittlung von Adressaten an die Soziale Arbeit. Unterstützung in der Verwirklichung des sozialarbeiterischen Präventionsanspruchs. →	<u>Funktion:</u> - <i>funktionstheoretisch:</i> Zur Verfügung stellen von Deutungsalternativen für legitimere Entscheidungen, Interventionen und Handlungen - <i>systemtheoretisch:</i> Wiedereröffnung von verlassenden Karrieren
<u>Referenzsysteme:</u> - Funktionssystem Erziehung - Pädagogik - Lehrplan: Nach aktuellen Wissensbeständen durchschnittlich sozial inklusives (karriererelevantes) Wissen ⁷¹	Chance zur Verbesserung gesellschaftlicher Funktionserfüllung (Legitimation). Entlastung der Lehrer in ihrer sozialpädagogischen Allzuständigkeit. ←	<u>Referenzsysteme:</u> - Funktionssystem Soziale Hilfe - sozialarbeiterische und sozialpädagogische Wissensbestände - spezifisches sozial inklusives (karriererelevantes) Wissen von klientelen Systemen ⁷²
<u>Auftrag:</u> - Vermittlung von im Lehrplan verankertem Wissen nach pädagogischen Ansätzen - Erkennen von (individuellen und kollektiven) Symptomen ⁷³ , welche auf verlassende/verminderte Karriererelevanz hinweisen	<u>Aufgabenbereiche (und Begründungsmodell) werden in Form einer schriftlichen Vereinbarung oder einem Konzept definiert.</u>	<u>Auftrag:</u> - Sozialarbeiterische und sozialpädagogische Interventionen/Beratungen der Kinder- und Jugendhilfe ⁷⁴ - Veränderung der schulischen Kommunikations- und Organisationsstrukturen
<u>Primärer Kompetenzbereich</u> ⁷⁵ : - Unterricht		<u>Primärer Kompetenzbereich:</u> - Unterstützung

⁷⁰ Lindner/Freund 2001 in: Baier 2007, S.62.

⁷¹ Also Wissen, welches für *alle* soziale Systeme inklusiv ist – also die Integration in alle Bereiche der Gesellschaft fördert.

⁷² Unter klientelen Systemen werden „Klienten, Familien, Gruppen, Organisationen“ (Wirth 2005, S.129) verstanden. Für die Soziale Arbeit in Schulen stehen primär die Kinder und Jugendlichen und ihr Umfeld im Vordergrund.

⁷³ Die Lehrerschaft leistet also einen wesentlichen Beitrag zur Problemkonstitution. Es gilt Symptome eines möglichen Problems zu erkennen. (vgl. auch Sidler 2004, S.69)

⁷⁴ Beispielsweise durch Früherkennung, Behandlung und Prävention. (vgl. Hafen 2005, S.88)

⁷⁵ Vgl. Knauer 2006, S.43.

7.2.1 Schlüsselemente der vorgeschlagenen Kooperationsgrundlage

Nachfolgend werden die wichtigsten Elemente der oben dargestellten theoretischen Kooperationsgrundlage zusammengefasst. Die Reihenfolge gibt dabei keinen Rückschluss auf deren Gewichtung, vielmehr ist der/die Lesende aufgefordert, sich selbst ein Bild zu machen, welche Aspekte er/sie als besonders relevant empfindet.

- Der gesellschaftliche *Bildungsauftrag* bzw. die Beiträge der einzelnen Bildungsorte für die individuellen Bildungsbiographien stehen im Zentrum.
- *Sozial inklusives Wissen* stellt als übergeordnete Referenz die Grundlage für Bildungsprozesse.
- Durch die Orientierung an sozial inklusivem Wissen ist es möglich, Bildungsprozesse den sich permanent verändernden *gesellschaftlichen Herausforderungen* anzupassen und damit auch aktuelle Gesellschaftstheorien zu berücksichtigen.
- Die ersten drei Punkte stellen die bedeutungsvolle *Gemeinsamkeit* kooperativen Handelns dar.
- Die *Trennung* der beteiligten Professionen nach Funktionen, Referenzsystemen, Aufträgen und Kompetenzbereichen hilft den Professionen, sich in ihrer Ausrichtung voneinander zu unterscheiden und stärkt sie in ihrer Professionalität und ihrem professionellen Auftreten.
- Diese Trennung ermöglicht ein *selbstbewusstes Auftreten* der Sozialen Arbeit in Schulen, was eine Veränderung der Kommunikationsstruktur in der Schule bewirkt und die Organisationsstrukturen nachhaltig beeinflussen kann.
- Durch die *professionelle Kooperationsmotivation* wird mit offenen Karten gespielt: Es ist beiden Partnern klar, weshalb die Kooperation gegenseitig von Nutzen bzw. von Bedeutung ist.
- Das theoretische (Kooperations-)Instrumentarium bietet eine *Ausgangslage*, in die die konkreten Aufgabenbereiche der nationalen, regionalen oder lokalen Rahmenbedingungen eingebaut werden können.

- Die nötige *Flexibilität* wird in Form von Konzepten und schriftlichen Vereinbarungen gewährleistet. Diese ist als Kommunikationsgrundlage äusserst wichtig und soll regelmässig überprüft und neu modelliert werden⁷⁶.

7.2.2 Grenzen des Theoriefundaments

Gerade Flexibilität ist Chance und Grenze zugleich: Das Theoriefundament lässt der Schulsozialarbeit ihren nötigen Spielraum und gibt ihr somit ihre Projekthaftigkeit – doch wie dieser Spielraum der Aufgabenverteilung ausgefüllt wird, bleibt offen. Hier braucht es sozialpädagogische und sozialarbeiterische Konzepte und Methoden, entlang denen die Schulsozialarbeit wirksam werden kann. Das Konzept der *Früherkennung zwischen Prävention und Behandlung* von Hafén⁷⁷ überzeugt hier insofern, dass es die Absichten der Sozialen Arbeit in Schulen offen legt und diese damit auf der Schule und deren Akteuren verständlich macht.

Doch auch bei diesem Konzept wird deutlich, dass nicht nur der Kooperationswille beider Partner für den Erfolg entscheidend ist, sondern vielmehr wie passgenau die Kooperation systematisiert wird. Wenn die Schule der Schulsozialarbeit Adressatinnen und Adressaten vermitteln soll, muss ihr transparent sein, anhand welcher Kriterien die Schulsozialarbeit einbezogen oder eine Beratung eingeleitet wird. Mit anderen Worten muss die Schule Symptome erkennen können, welche auf verblassende Karrieren hinweisen. Nach welchen Abläufen auf welche Symptome reagiert wird, muss in einer schriftlichen Vereinbarung festgelegt werden.

Gerade diese vertragliche Offenheit bringt einen weiteren Diskussionspunkt an die Oberfläche: Es stellt sich die Frage, inwieweit die Schulsozialarbeit die Schule verändern bzw. ihren Transformationsanspruch⁷⁸ verwirklichen möchte. Die in der Tabelle genannte „Veränderung der schulischen *Kommunikationsstruktur*“ wird meines Erachtens automatisch gelingen, sobald sich der Schulsozialarbeit entlang des dargestellten Theoriefundaments als eigenständige Profession etablieren kann. Es stellt sich jedoch die weiterführende Frage, in welchem Masse die

⁷⁶ „Die Schulsozialarbeit sollte ihre ‚Projekthaftigkeit‘ nicht verlieren“. (Martin Hafén an der 1. Fachtagung Schulsozialarbeit des SchulsozialarbeiterInnen Verbandes SSAV und AvenirSocial Sektion Zentralschweiz vom 11.Juni 2008)

⁷⁷ Vgl. Referat von Prof. Dr. Martin Hafén anlässlich der 1. Fachtagung Schulsozialarbeit (des SchulsozialarbeiterInnen Verbandes SSAV und AvenirSocial Sektion Zentralschweiz vom 11.Juni 2008)

⁷⁸ Vgl. beispielsweise Baier 2007.

Schulsozialarbeit aktiv die Kommunikation mit den Akteuren der Schule suchen muss. Das vielleicht grösste Hindernis scheint dabei der hohe Zeitdruck bzw. der Zeitmangel (und eventuell auch das fehlende Bewusstsein für die Leistungen der Schulsozialarbeit) von Seiten der Lehrpersonen. Gerade nachhaltige Veränderungen können ohne die Mitwirkung der Lehrkräfte kaum erreicht werden: Jede zusätzliche Sitzung ist eine zuviel. Hier ist eine transparente Präsentation des alltäglichen Nutzens (und Aufwandes) sozialarbeiterischer Beratung und Intervention von hoher Bedeutung.⁷⁹

Die *Organisationsstruktur* zu verändern, damit die Schulsozialarbeit auf die Prozesse der schulischen Organisationen und deren konkreten Interventionen den nötigen Einfluss gewinnt, scheint erheblich komplexer. Übergeordnetes Ziel wäre hier, die Schulleitung in ihrem universellen Führungsanspruch zu entlasten, damit die Leitung der Schule (wieder) vom pädagogischen Personal *insgesamt* wahrgenommen wird. (vgl. Vogel 2006, S.263f.) Grundvoraussetzung für die gelingende Schulsozialarbeit ist demnach eine Mindest-Offenheit von Seiten des Lehrerteams, die Zusammenarbeit mit leitenden Gremien (SchulleiterIn) und vertragliche Vereinbarungen, in denen auch Mitspracherechte geregelt sind.

Hier wird also deutlich, dass die Theoriegrundlage nicht *per se* die erschwerte Kommunikation lösen und die Forderungen der Sozialen Arbeit verwirklichen kann.

So beinhaltet das Theoriefundament auch nicht die Einflussnahme der Schulsozialarbeit auf politische Strukturen/Gestaltungsmöglichkeiten wie etwa die Schulentwicklung und Lehrplangestaltung. Dies sind meiner Ansicht nach ebenfalls Elemente, die in Konzepte und vertragliche Vereinbarungen gehören. Eine Möglichkeit, wie diese zu erstellen wären, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

7.2.3 Diskussion

Wenn nochmals die Frage aufgegriffen wird, inwieweit es die Aufgabe der Sozialen Arbeit in Schulen ist, die Schule zu transformieren, bin ich der Meinung, dass

⁷⁹ Ich bin überzeugt, dass sich die Soziale Arbeit in multidisziplinären Organisationen vermehrt Methoden der Öffentlichkeitsarbeit und Public Relations (vgl. Schürmann 2004, S.5; Vitins 2008, S. 1-3) bedienen müsste.

Des Weiteren ist zu prüfen, ob sich die Schulsozialarbeit über die Begriffe *Schulhauskultur* oder *Schulklima* definieren und präsentieren könnte.

sie dies vorerst nur soweit tun/versuchen sollte, wie es für ihre Funktionserfüllung nötig ist. Hier möchte ich den Vorschlag eines *standardisierten Mindest- oder Kooperationsvertrags* anbringen, der die Grundsätze der professionellen Kooperation und des allgemeinen Leistungsangebots festhält. Dieser soll beide Kooperationspartner in ihrer Funktionserfüllung stärken, ihre Aufträge nicht beschneiden und vor allem der Schulsozialarbeit (als Gast in der Institution Schule) helfen, sich professionell zu entwickeln.⁸⁰ Dieser Vertrag wäre einerseits der Mindeststandard, in den die Schule einzuwilligen hat und der andererseits mit fakultativen lokalspezifischen Elementen ergänzt werden kann. Diese Ergänzungen sollen zwischen der Schulleitung und der Schulsozialarbeit(-sleitung) jährlich oder halbjährlich definiert und evaluiert werden. Im Gegensatz dazu stelle ich mir vor, dass der Mindestvertrag von kantonalen und nationalen sozialarbeiterischen Verbänden in Zusammenarbeit mit ihren Mitgliedern und schulischen Verbänden erarbeitet wird⁸¹.

Der standardisierte Mindestvertrag, der durchaus Teile des Theoriefundaments enthalten sollte, würde dann aus den verschiedenen Erscheinungsformen der Schulsozialarbeit, ein für alle Akteure verständliches, *einheitliches Bild* der Schulsozialarbeit und vor allem über der *Art ihrer Zusammenarbeit* mit der Schule schaffen. Der Vertrag soll also nicht nur die wünschbare Schulsozialarbeit aufzeigen, sondern vielmehr die *wünschbare Kooperation* mit der Institution Schule. Kooperation heisst dann nicht mehr nur Zusammenarbeit, sondern vor allem die *gegenseitige Ergänzung in der Erfüllung eines gesellschaftlichen Auftrages*.

Der standardisierte Mindestvertrag wie auch erweiterte vertragliche Vereinbarungen haben einen weiteren Vorteil: Es können erwünschte Wirkungen/Indikatoren definiert und entsprechende qualitätssichernde Evaluationen durchgeführt und publiziert werden. (vgl. Speck 2006, S.375) Damit werden die Leistungen transparent gemacht und lassen sich mit den Kooperationspartnern diskutieren und bewerten.

⁸⁰ Mit einer ähnlichen Begründung werden von Hafén einzelne Verträge für jedes sozialarbeiterische *Projekt* vorgeschlagen. Meiner Meinung nach könnte man hier die Bürokratie in dem Masse verringern, dass ein (standardisierter) Kooperationsvertrag die erwünschten *Bedingungen* für sozialarbeiterische Projekte enthält. Die jeweiligen Projektgruppen können dann immer noch ihre eigenen Bestimmungen schriftlich festhalten.

⁸¹ So unterscheidet sich der Mindestvertrag von „(...) verbindlichen Kooperationskonzepten (...) zwischen *Einzel*schule und Jugendhilfeträger (...)“ (Kretschmer 2007, S.65; Hervorhebung durch den Verfasser) insofern, dass dieser regional – bestenfalls national – eingesetzt wird.

7.3 Fazit

Wenn wir uns nochmals die Kritik von Vogel vergegenwärtigen, dass der Sachverhalt, der als Kooperation verstanden wird, sich bisher empirischen Untersuchungen entzogen hat (vgl. Kapitel 6.3.3), glaube ich, mit der hier vorgestellten theoretischen Grundlage, eine professionstheoretisch haltbare Basis geschaffen zu haben, welche für weitere Untersuchungen oder einen standardisierten Mindestvertrag dienlich sein kann.

Der zentralste und neuartigste Unterschied zu bisherigen Analysen ist, dass nicht die wünschbare Schulsozialarbeit im Vordergrund der Betrachtungen steht, sondern die *wünschbare Kooperation*. Diese ist deshalb von entscheidender Relevanz, weil die Schulsozialarbeit sich nur dann professionell ausgestalten kann, wenn die Kooperation mit der Institution Schule gelingt: Wenn die Kooperation nicht gelingt, kann sich die Schulsozialarbeit kaum Schulsozialarbeit nennen.

Wenn von Vogel kritisiert wird, dass es an einem feldspezifischen theoretischen Instrumentarium fehlt, glaube ich, dass ich zumindest einen Teil (vielleicht auch nur die Grundlage) für dieses bisher vernachlässigte Instrumentarium erarbeiten konnte. Ganz sicher fehlt für den kompletten Instrumentenkoffer die Theorie zur Systematisierung und Operationalisierung der praktischen schulsozialarbeiterischen Tätigkeit – und zwar für *alle* ihrer vielfältigen Arbeitsbereiche⁸².

⁸² Ob dies empirisch überhaupt möglich ist, sei in Frage gestellt. (vgl. Fussnote 9)

8. Schlussfolgerung

Die vorliegende Arbeit verfolgte zwei Ziele: Zum einen sollte das Theoriekonstrukt der Karriere auf seine Nützlichkeit für ein spezifisch sozialarbeiterisches Berufsfeld geprüft werden. Zweitens sollte damit ein theoretisches Instrument erarbeitet werden, welches den viel beklagten Kooperationsproblemen begegnen kann und der Schulsozialarbeit sowie der Schule in ihren Professionalitätsansprüchen dienen kann.

Meines Erachtens ist dies, soweit es der Rahmen dieser Arbeit erlaubt, auf einer theoretischen Ebene gelungen: Die Orientierung an Karrieren und damit an sozial inklusivem Wissen kann für die theoretische Gestaltung von Bildungsprozessen produktiv genutzt werden. So ist die Karriereorientierung durchaus kompatibel mit Gesellschafts- und Bildungstheorien. Darüber hinaus konnte das Medium der Karriere für die systemtheoretische *Trennung der Funktionen* von Schule und Schulsozialarbeit konstruktiv eingesetzt werden. Diese Zuordnung von Funktionen entpuppte sich als bedeutsamer jedoch äusserst diffiziler Schritt auf dem Weg der professionellen Ausgestaltung Sozialer Arbeit in Schulen. Die Instrumentalisierung bzw. der Versuch, die Schule in ihren Ambivalenzen und Spannungen zu entlasten scheint gefährlich nahe. Ein derartiges „Dienstleistungs-Szenario“ (als Dienstleistung für die Schule) wäre für beide Kooperationspartner unprofessionell: Erstens würde das Reflexionsvermögen der Schule gehemmt und die Entwicklung schulischer Bildung als autopoietisches selbstreferenzielles System gehindert. Zweitens würde sich die Schulsozialarbeit an den Grundspannungen der Schule ausrichten und damit ihr Referenzsystem der Sozialen Hilfe verlieren.

Es scheint also, als ob die Karriere als Medium diese brisante Gratwanderung theoretisch zu bewältigen vermag und als Teil eines sozialarbeiterischen Instrumentariums der gelingenden Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit dienen kann. Schwer vorauszusehen ist, wie weit sich ein Kooperationsverständnis dieser Art in der Lehre und in der Praxis durchsetzen kann und wie viel Zeit und Verständnis von Seiten der Schule dafür aufgewendet wird. Drei verschiedene Szenarien sind denkbar:

Im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses öffnet sich die Schule zunehmend für die Kooperation (*Zusammenarbeit* und nicht *Zusammensein*) mit der

Schulsozialarbeit. Auf der anderen Seite stellt die (selbstbewusste) Schulsozialarbeit klare Forderungen an die Schule, unter welchen Bedingungen sie sich eine Zusammenarbeit vorstellen kann. Dazu zählen eine präzise Auftragsdefinition, die Regelung der Informationsflüsse und die Mitspracherechte. Es entsteht eine für alle Personen verständliche und klare Kommunikationsstruktur und durch die präzise Aufgabenverteilung ein angenehmes Klima. Die verschiedenen fachlichen Hintergründe werden in ihrer Verschiedenheit akzeptiert und gegenseitig für die persönliche und institutionelle Entwicklung genutzt.

Als zweites Szenario bleibt die Schule in den verschiedenen gesellschaftlich geforderten Funktionszuweisungen gefangen. Durch die vermeintliche Allzuständigkeit gelingt es ihr nicht, sich durch die Kooperation mit ausserschulischen Bildungsorten zu entlasten. Sie nimmt sich keine Zeit, um sich mit der Schulsozialarbeit partnerschaftlich zu arrangieren – Letzterer bleibt die Funktion, einzelne Brandherde durch Feuerwehrrübungen einzudämmen.

Das dritte Szenario findet sich irgendwo dazwischen: Die Zusammenarbeit wird vorgetäuscht. Aufträge an die Schulsozialarbeit ergeben sich kurzfristig und unorganisiert oder können wegen der laufenden Reparaturarbeiten gar nicht erst geplant werden. Anstatt einer Kultur des Zusammen-Arbeitens und der gegenseitigen Unterstützung dominiert die Kultur der Eigenregie, der ungeschriebenen Erwartungen und Schuldzuweisungen.

Nun glaube ich, dass es die sorgfältige und selbstbewusste Präsentation der Leistungen der Schulsozialarbeit ermöglicht, die Schule in die Richtung des gewünschten (ersten) Szenarios zu steuern. Dabei bin ich überzeugt, dass das in dieser Arbeit präsentierte Theoriefundament äusserst hilfreich, jedoch nicht genügend ist. Als weiterer wichtiger Schritt muss es der Schulsozialarbeit gelingen, die Kooperation derartig zu systematisieren bzw. operationalisieren, dass die *Zusammenarbeit* für die Schule realisierbar und attraktiv erscheint. Operationalisieren meint die Erarbeitung von Verträgen und Hilfsmitteln, die Definition von Kommunikationsabläufen und Bildung von Projektgruppen und nicht zuletzt das Ermitteln und Transparentmachen geeigneter sozialarbeiterischen Methoden.⁸³

⁸³ Die ressourcenorientierte Zusammenarbeit, welche sich über die spezifischen Stärken aller Beteiligten definiert, erleichtert diesen Prozess und erhöht die gegenseitige Wertschätzung. (vgl. Kretschmer 2007, S62f.)

Abschliessend möchte ich dieser Arbeit eine meines Erachtens wichtige und herausragende Essenz beifügen: Theorie und Empirie Sozialer Arbeit in Schulen müssen sich in Zukunft vermehrt soziologischen und schul- bzw. bildungstheoretischen Wissensbeständen öffnen, damit sie nachhaltige Hilfsmittel für die professionell fundierte Praxis erarbeiten können. Die Kooperation ist dann nicht ein notwendiges Übel, sondern wird vielmehr eine gestalterisch kreative gemeinsame Tätigkeit – geprägt durch gegenseitige Akzeptanz und der Erfüllung eines gesellschaftlichen Auftrages.

9. Literaturverzeichnis

- Baier, Florian: Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen. Bern 2007.
- Bardmann, Theodor M.: Soziale Arbeit im Licht der Systemtheorie Niklas Luhmanns. In: Niklas Luhmanns Denken. Interdisziplinäre Einflüsse und Wirkungen. Konstanz 2000, S.75-103.
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986.
- Berbig, Sabine: Schulsozialarbeit. Eine Auseinandersetzung mit dem Kontext Schule aus systemtheoretischer Perspektive. Bern 2004.
- BFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2006.
- Bonvin, Jean-Michael; Moachon Eric: The Impact of Contractualism in Social Policies. The case of active labour market policies in Switzerland.
- Braun, Karl-Heinz; Wetzel Konstanze: Soziale Arbeit in der Schule. München 2006.
- Celeste, Michele: Chancengleichheit in der Schule im Spannungsfeld zwischen Selektion und Integration. Luzern 2003.
- Deinet, Ulrich; Icking, Maria (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen 2006.
- Drilling, Matthias: Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. 3. Aufl., Bern 2004.
- Fässler Frei, Elsbeth; Gmür, Astrid: Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. Gesellschaftliche Veränderungen als Grundlage für Schulsozialarbeit. Zürich 2002.

- Feld, Katja; Freise, Josef; Müller, Annette (Hrsg.): Mehrkulturelle Identität im Jugendalter. Die Bedeutung des Migrationshintergrundes in der Sozialen Arbeit. Münster 2005.
- Forneck, J. Hermann: Funktion von Schule in gefährdeter Gesellschaft. In: Grossenbacher Silvia; Herzog, Walter; Hochstrasser, Franz; Rüegegger, Ruedi (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Bern, Stuttgart, Wien 1997, S.41-66.
- Fried, Lilian: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie. Weinheim und München 2002.
- Fuchs, Peter: Systemtheorie und Soziale Arbeit. In: Merten, R. (Hrsg.): Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen 2000, S.157-175.
- Gruen, Arno: Der Verrat am Selbst. Die Angst vor Autonomie bei Mann und Frau. 18. Aufl., München 2006.
- Hafen, Martin: Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch. Luzern 2005.
- Hafen, Martin (b): Koppelungsprobleme zwischen Schule und Wirtschaft. In: SuchMagazin 2005, Heft 1, S.3-9.
- Hafen, Martin: Kann Soziale Arbeit die Probleme der Schule lösen? In: SuchtMagazin 2003, Heft 2, S.3-13.
- Haffner, Peter: Digitale Beduinen. Wozu noch ins Büro gehen, wenn man dank drahtloser Technologie überall arbeiten kann? In San Francisco lässt sich die Zukunft der Arbeitswelt schon heute besichtigen. In: Das Magazin 2008, Ausgabe 27, o.S..
- Hartnuss, Birger; Maykus, Stephan (Hrsg): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Fulda 2004.
- Hollstein, Walter: Geschlechterdemokratie. Männer und Frauen: Besser miteinander leben. Wiesbaden 2004.

- Homfeldt, Hans Günther; Schröer, Wolfgang; Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Soziale Arbeit und Transnationalität. Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs. Weinheim und München 2008.
- Haug, Frigga: Die Vier-in-einem-Perspektive. Politik von Frauen für eine neue Linke. Hamburg 2008.
- Herzog, Walter: Der Wandel der Familie als Herausforderung der Schule. In: Grossenbacher, Silvia; Herzog, Walter; Hochstrasser, Franz; Rüegegger, Ruedi (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Bern; Stuttgart; Wien 1997.
- Hoppe-Graff, Siegfried; Kim, Hye-On: Die Bedeutung der Medien für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Oerter 2002, S.907-922.
- Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. 7. Aufl., Weinheim und Basel 2001.
- Kalbermatten, Leonie Bérénice: Lösungsorientierte Schulsozialarbeit. Wie Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter ihrem Klientel ermöglichen Lösungen zu (er-)finden. Bern 2007.
- Knauer, Rainard: Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen. In: Deinet et al. 2006, S.35-53.
- Kraus, Björn: Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. O.o. o.J.
- Kleve, Heiko: Postmoderne Sozialarbeit. Ein systemtheoretisch-konstruktivistischer Beitrag zur Sozialarbeitswissenschaft. 2. Aufl., Wiesbaden 2007.
- Krebs, Marcel: Individualität, Karriere und Soziale Arbeit. Das Bezugsproblem Sozialer Hilfe. Konstanz 2006.
- Kretschmer, Sandra: Lehrer und Schulsozialarbeiter: Grundlagen für eine verbesserte Kooperation. Saarbrücken 2007.
- Krumm, Volker: Die Familie wandelt sich. Und die Schule? Über die Bereitschaft der Schule, sich den ‚neuen‘ Eltern und den ‚neuen‘ Kindern anzupassen. In: Grossenbacher, Silvia; Herzog, Walter; Hochstrasser, Franz; Rüegegger,

ger, Ruedi (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Bern; Stuttgart; Wien 1997.

Lang-Wojtasik, Gregor: Schultheorie angesichts der Globalisierung. Die Beschreibung von Schule in der Weltgesellschaft. Nürnberg: Unveröffentlichte Habilitationsschrift 2006 (erscheint überarbeitet als: Lang-Wojtasik, Gregor: Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim/München: Juventa 2008).

Liebau, Eckart: Grenzgänger und Übersetzer. Transnationalität in pädagogisch-anthropologischer Perspektive. In: Homfeldt 2008, S.251-258.

Lehmann, Maren: Soziale Hilfe zwischen Interaktion und Organisation. Halle-Wittenberg 1996.

Lehmann, Maren: Von der Laufbahn zur Karriere. In: Becker, M./Schwertner, A.(Hrsg.): Personalentwicklung als Kompetenzentwicklung. München und Mering 2002, S.62-80.

Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main 1984.

Luhmann, Niklas: Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden 2000.

Maykus, Stephan: Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen – regulierte Machtverhältnisse als Voraussetzung und Ergebnis einer funktionalen Kooperationsstruktur und -kultur? In: Hartnuss 2004, S.349-370.

Mösch Payot, Peter: Der Kampf gegen häusliche Gewalt: Zwischen Hilfe, Sanktion und Strafe. Luzern 2007.

Montada, Leo: Fragen, Konzepte, Perspektiven. Weitere Modellvorstellungen für die Erklärung von Entwicklung. In: Oerter 2002, S.34-47.

Nadai, Eva; Sommerfeld, Peter; Bühlmann, Felix; Krattiger, Barbara: Fürsorgliche Verstrickung. Soziale Arbeit zwischen Profession und Freiwilligenarbeit. Wiesbaden 2005.

Nassehi, Armin: Inklusion, Exklusion, Ungleichheit. Eine kleine theoretische Skizze. In: Schwinn, T. (Hrsg.): Differenzierung und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung. Frankfurt am Main 2004, S.323-352.

- Nörber, Martin: Kooperation von Jugendarbeit und Schule – ein ungeklärtes Verhältnis zwischen Dienstleistung und Partnerschaft. In: Hardnuss 2004, S.434-448.
- Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. Aufl., München 2002
- Otto, H.-U; Coelen, T. (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme. Münster/New York/München/Berlin 2005.
- Pauli, Bettina: Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Chancen und Risiken. Schwalbach 2006.
- Ricken, Norbert: Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden 2007.
- Schneider, Wolfgang Ludwig: Grundlagen der soziologischen Theorie. Wiesbaden 2002.
- Schumann, Michael; Sack, Anja; Schumann, Till: Schulsozialarbeit im Urteil der Nutzer. Evaluation der Ziele, Leistungen und Wirkungen am Beispiel der Ernst-Reuter-Schule II. München 2006.
- Schürmann, Ewald: Öffentlichkeitsarbeit für soziale Organisationen. Praxishandbuch für Strategien und Aktionen. Weinheim und München 2004.
- Sidler, Nikolaus: Sinn und Nutzen einer Sozialarbeitswissenschaft. Eine Streitschrift. Freiburg im Breisgau 2004.
- Speck, Karsten: Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München 2007.
- Speck, Karsten: Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden 2006.
- Staub-Bernasconi, Silvia: Soziale Probleme – Soziale Berufe – Soziale Praxis. In Heiner, M./Meinhold, M./von Spiegel, H./Staub-Bernasconi, S. (Hrsg.): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau 1995.
- Suchanek, Justine: Wissen – Inklusion – Karrieren. Zur Theorie und Empirie der Wissensgesellschaft. Göttingen 2006.
- Vitins, René: Public Relations, Öffentlichkeitsarbeit und Soziale Arbeit. Olten, unveröffentlichte Modulerfüllung OPS 01002 2008.

Vogel, Christian: Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation. Wiesbaden 2006.

Wirth, Jan: Helfen in der Moderne und Postmoderne. Fragmente einer Topographie des Helfens. Heidelberg 2005.

10. Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit wird bestätigt, dass diese Arbeit selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und nur unter Benutzung der angegebenen Literatur verfasst wurde.