

Schulsozialarbeit

im Schnittpunkt zwischen Jugend- hilfe und Schule: Ein ‚neueres‘ Ar- beitsfeld der Sozialen Arbeit

Eine **Übersichtsarbeit** zur theoretischen und
konzeptionellen Entwicklung

Diplomarbeit

von **Oliver Bösch**

Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz Hochschule
für Soziales, Solothurn

Fachliche Begleitung intern: **Elena Wilhelm**

Fachliche Begleitung extern: **Matthias Drilling**

Bern im Januar 2000

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	2
2. DIE SCHULE ALS ARBEITSORT DER SOZIALEN ARBEIT - WARUM?	4
2.1 DIE ZENTRALEN AUFGABEN DER SOZIALISATIONSINSTANZEN SCHULE UND JUGENDHILFE	4
2.1.1 <i>Erweiterte gesellschaftliche Einbindung der Sozialisationsinstanzen Schule und Jugendhilfe</i>	4
2.1.2 <i>Die Aufgaben und Funktionen der Schule, eine zusammenfassende, kritische Darstellung</i>	6
2.1.3 <i>Die Aufgaben der Jugendhilfe</i>	13
2.2 PROBLEMDIMENSIONEN DER SOZIALISATIONSINSTANZ SCHULE AUS DER LEBENSWELTORIENTIERTEN SICHTWEISE	21
2.3 BEGRÜNDUNG FÜR EINE ENGERE ZUSAMMENARBEIT VON SCHULE UND JUGENDHILFE (IN FORM VON SCHULSOZIALARBEIT)	23
2.3.1 <i>Gesellschaftliche Veränderungen</i>	24
2.3.2 <i>Konkrete Gründe, die für eine engere Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe sprechen</i>	27
3. GRUNDLEGENDE ASPEKTE ZUR SCHULSOZIALARBEIT (ENTSTEHUNG UND STAND DES AKTUELLEN DISKURSES)	28
3.1 GESCHICHTLICHER KONTEXT	28
3.1.1 <i>Entstehung des Begriffes Schulsozialarbeit</i>	28
3.1.2 <i>Entwicklung und Entstehung in Deutschland und den Niederlanden</i>	29
3.1.3 <i>Entwicklung und Entstehung in der Schweiz</i>	31
3.2 WAS IST SCHULSOZIALARBEIT? (DEFINITIONSANNÄHERUNG)	33
3.3 STRUKTURELLE, ORGANISATORISCHE UND KOOPERATIVE EINBINDUNG DER SCHULSOZIALARBEIT	36
3.3.1 <i>Trägerformen und mögliche Vor- und Nachteile</i>	36
3.3.2 <i>Die verschiedenen Modelle der Zusammenarbeit</i>	38
3.3.3 <i>Gesetzliche Grundlagen</i>	41
3.4 KONKRETE, INHALTLICH-METHODISCHE ASPEKTE ZUR SCHULSOZIALARBEIT (ZIELE, AUFGABEN- UND TÄTIGKEITSFELDER, ZIELGRUPPEN UND METHODEN)	43
3.4.1 <i>Generelle Ziele der Schulsozialarbeit</i>	43
3.4.2 <i>Aufgaben- und Tätigkeitsfelder</i>	45
3.4.3 <i>Zielgruppen</i>	47
3.4.4 <i>Methoden</i>	48
4. AUSBLICK	49
4.1 SCHULSOZIALARBEIT UND IHRE KOOPERATIVE, AUF FREIWILLIGKEIT BASIERENDE DIENSTLEISTUNG INNERHALB DER SCHULE	49
4.1.1 <i>Das Kooperationsmodell als Eckpunkt der Schulsozialarbeitsstrategie</i>	49
4.1.2 <i>Vernetzung und Gemeinwesenorientierung – zwei grundlegende Aufgaben der Schulsozialarbeit</i>	51
4.2 WICHTIGE ASPEKTE BETREFFEND DER KONZEPTION DES PRAXISFELDES SCHULSOZIALARBEIT	52
4.3 SCHLUSSBEMERKUNGEN ZUR THEMATIK DER SCHULSOZIALARBEIT	53
LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS	56

1. Einleitung

Das Thema Schulsozialarbeit stellt für die Schweiz ein relativ unbekanntes und bisweilen situativ verankertes Arbeitsfeld der Sozialarbeit und Sozialpädagogik dar. Im Gegensatz zu anderen Ländern - wo die Schulsozialarbeit teilweise einen festen Bestandteil der schulischen Unterstützung darstellt - kommt diesem Arbeitsfeld eine zunehmende Bedeutung zu.

Ich bin dem Begriff Schulsozialarbeit im Rahmen meiner Ausbildung ein erstes Mal begegnet. Die Thematik hat mich so interessiert, dass ich in der Folge zusammen mit vier weiteren Studierenden eine umsetzungsorientierte Projektwerkstatt an einer weiterbildenden Schule (10. Schuljahr) in Biel durchgeführt habe. Inhalt dieses Projektes war die Schaffung der konzeptionellen Voraussetzungen zur Einführung von Schulsozialarbeit an der entsprechenden Schule. Das Produkt unserer Arbeit war ein Projektbericht - Einführung von Schulsozialarbeit am Beispiel des Werkjahres Biel – den wir im Auftrag des Schulamtes der Stadt Biel verfassten (vgl. Bösch et. al., 1999b).

In dieser Arbeit habe ich partiell eine intensivere theoretische Vertiefung der Thematik vermisst, und ich beschloss diesen offenen Fragen in dieser Arbeit nachzugehen.

Meine Übersichtsarbeit befasst sich mit der folgenden **Fragestellung**:

- Was wird unter dem Begriff Schulsozialarbeit als Schnittstelle von Schule und Jugendhilfe nach dem heutigen Diskussionsstand verstanden,
- wie sind die beiden Institutionen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Funktion verankert,
- welche zusammenfassenden theoretischen und empirischen Erkenntnisse lassen sich betreffend der Konzeption des Arbeitsfeldes darstellen und
- welche Aspekte sollten bei einer möglichen Einführung von Schulsozialarbeit besonders beachtet werden?

Die Arbeit ist wie folgt gegliedert:

Im Kapitel 2 werden die Sozialisationsinstanzen Schule und Jugendhilfe hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Funktionen und Aufgaben in einem erweiterten gesellschaftlichen Kontext betrachtet. Das Hauptaugenmerk richtet sich insbesondere auf die unterschiedlichen Prioritäten, die von den beiden Berufsgruppen (Schule und Jugendhilfe) in

der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen gelegt werden. Es ist demnach ein Versuch, die Arbeit der beiden Professionen in einem erweiterten theoretischen Zusammenhang darzustellen. Die Schule wird hierzu unter dem Rahmenkonzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit¹ (vgl. Thiersch 1997) kritisch betrachtet. Am Schluss dieses Kapitels werden verschiedene Aspekte festgehalten, die für eine engere Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit sprechen.

Das **3. Kapitel** beinhaltet eine zusammenfassende Darstellung der geschichtlichen und konzeptionellen Entwicklung in der konkreten Zusammenarbeit bisheriger Schulsozialarbeitsprojekte. Nach einer geschichtlichen Beschreibung der Entwicklung der Schulsozialarbeit, werden zentrale Begrifflichkeiten geklärt bzw. steht eine Definitionsannäherung zur Schulsozialarbeit. Die konzeptionelle Entwicklung der Schulsozialarbeitspraxis wird in der Folge unter strukturellen und organisatorischen Aspekten (Trägerschaften, Modelle der Zusammenarbeit und gesetzliche Grundlagen) sowie den inhaltlich-methodischen Aspekten (Ziele, Aufgaben- und Tätigkeitsfelder, Zielgruppen und Methoden) zusammenfassend dargestellt.

Im abschliessenden **Kapitel 4** werden die zentralen Aspekte der konzeptionellen und kooperativen Entwicklung der Schulsozialarbeitspraxis hervorgehoben. Aufgrund bisheriger Erfahrungen und empirischer Daten aus den Schulsozialarbeitsprojekten werden hierzu die wichtigsten Aufgaben, die eine ‚offensive‘ und ‚lebensweltorientierte‘ Schulsozialarbeit verfolgen sollte, beschrieben. Am Schluss dieser Arbeit werden noch einmal verschiedene wichtige Erkenntnisse hervorgehoben, die beispielsweise bei der Einführung von Schulsozialarbeit berücksichtigt werden sollten. Weiter werden einige kritische Anmerkungen betreffend der bisherigen Diskussion festgehalten.

¹ Soziale Arbeit meint als Überbegriff die breite Palette sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Angebote. Sozialpädagogik, Jugendhilfe und Sozialarbeit werden der heutigen Diskussion entsprechend nicht streng voneinander unterschieden, bleiben aber arbeitsfeldspezifisch unterschiedlich verwandt (vgl. Thiersch 1997, S. 6)

2. Die Schule als Arbeitsort der Sozialen Arbeit - Warum?

Im folgenden Abschnitt werden verschiedene Aspekte und Unterschiede der Entwicklung von Schule und Jugendhilfe dargestellt. Der Fokus richtet sich insbesondere auf die teilweise unterschiedlichen Aufgaben, die in der Institution Schule² und der Jugendhilfe verfolgt werden.

2.1 Die zentralen Aufgaben der Sozialisationsinstanzen Schule und Jugendhilfe

Die folgende Darstellung soll die zentralen Funktionen der beiden Sozialisationsinstanzen umreißen. Dabei wird versucht, die aktuellen Fragen im Bezug auf die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit im Kontext ihrer zentralen gesellschaftlichen Aufgaben darzustellen. Dies ist deshalb spannend, weil dadurch die teilweise unterschiedlichen Prioritäten in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen geschichtlich und theoretisch hergeleitet werden. Dabei werde ich mich betreffend den Sozialisierungseinflüssen nur ansatzweise auf die Makrotheorien von beispielsweise Parsons (strukturfunktionale Sicht), Marx (materialistische Sichtweise) oder die interaktionistische Sichtweise von Habermas eingehen (vgl. dazu beispielsweise: Tillmann, 1997, S. 104-186).

2.1.1 Erweiterte gesellschaftliche Einbindung der Sozialisationsinstanzen Schule und Jugendhilfe

Bevor die zentralen Aspekte und Aufgaben beschrieben werden, werden die beiden Institutionen betreffend ihrer gesellschaftlichen Funktionen und Aufgaben in einem erweiterten Kontext dargestellt.

² Mit dem Begriff Schule sind in der Folge die staatlichen und obligatorischen Schulen auf der Sekundarstufe 1 (1. bis 9. Schuljahr) und die Ausbildung auf der Sekundarstufe 2 (bspw. Gymnasium, Berufsschulen und andere weiterführende Schulen auf dieser Stufe) gemeint. Unter Schule werden weiter auch die strukturellen, organisatorischen und methodischen Aspekte sowie die rechtliche und gesellschaftliche Einbindung subsumiert. Der Begriff wird demnach in einer umfassenden Betrachtungsweise verwendet.

a) Allgemeine gesellschaftliche Bedeutung von Institution und Sozialisation

In unserer Gesellschaft kommen verschiedenen Institutionen sozialisierende Funktionen zu. Neben Medien, Firmen, Altersheimen, Spitälern usw. erfüllen auch die Schule und die Jugendhilfe³ ihre Funktion als Sozialisationsinstanzen. Dabei bildet die Sozialisation, im Gegensatz zu den oben erwähnten Institutionen, bei der Schule und der Jugendhilfe die zentrale Aufgabe. Die Institutionen moderner Industriegesellschaften sind vielfältig aufgegliedert und übernehmen alle ihre jeweilige Funktion, die einerseits gesamtgesellschaftliche Aufgaben - welche Aufgaben und Funktionen eine Institution zu erfüllen hat - beinhalten und andererseits gewisse Verhaltens- und Rollenanforderungen von ihren Mitgliedern erwarten. Letzteres fragt insbesondere nach den Aneignungsformen, die zur Entsprechung der Rollenerwartung entwickelt werden und wie sich dies auf die Persönlichkeitsstruktur auswirkt. Das einzelne Individuum kann sich dabei auf die institutionellen Angebote – beispielsweise Schulbildung oder gesundheitliche Pflege – verlassen. Dadurch entlasten und produzieren die Institutionen Sicherheit, stehen dem einzelnen aber auch als ‚objektive Gegebenheit‘ unabweisbar gegenüber. Dass heisst, die/der Einzelne muss lernen, mit diesen Angeboten umzugehen und dabei die entsprechenden Regeln zu befolgen sowie den Rollenerwartungen gerecht zu werden. Tut sie/er das nicht, werden gewisse Zwangsmassnahmen eingesetzt. Somit üben Institutionen auch eine soziale Kontrolle aus, sind zum Teil unterdrückend und geben Handlungsnormierungen vor (vgl. Tillmann 1997, S. 105f.).

b) Was wird unter dem Begriff Sozialisation verstanden?

Nach dieser kurzen Beschreibung der allgemeinen Funktionen, die eine Institution zu erfüllen hat oder erfüllt, stellt sich nun die Frage, was unter Sozialisation verstanden wird.

Hurrelmann definiert Sozialisation wie folgt: *„Unter Sozialisation wird der Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen verstanden (...). Sozialisation bezeichnet den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Verlauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt.“* (Hurrelmann 1986, S. 14)

³ Die Jugendhilfe wird an dieser Stelle als gesamte Einrichtung betrachtet und nicht in ihren vielseitigen Teilangeboten, die z.T. nicht unbedingt diesen institutionellen Charakter aufweisen (vgl. dazu Kap. 2.1.3).

Die Definition hebt hervor, dass die Gesamtheit aller Umweltbedingungen, die auf die Subjektentwicklung Einfluss nehmen, zum Gegenstandsbereich der Sozialisation gehören. Daraus wird ersichtlich, dass eine gelingende Sozialisation von diesen unterschiedlichen Faktoren abhängt. Die schulischen Wissensanforderungen spielen beispielsweise bei der Sozialisation eines Kindes oder Jugendlichen ebenso eine Rolle wie die materiellen Ressourcen der Familie, der kulturelle Hintergrund oder, hiermit nicht abschliessend formuliert, das Sprachverhalten der Eltern (vgl. Tillmann 1997, S. 10f.).

„Kernpunkt dieser Definition ist ein Verständnis vom Menschen, insbesondere aber von Kindern und Jugendlichen, die handlungsaktiv ihre Persönlichkeit und die jeweilige soziale Umwelt mitgestalten. Diesen Prozess zu fördern, um Teilhabe und Teilnahme an der Gesellschaft zu ermöglichen, ist gewiss die gemeinsame Aufgabe pädagogischer Praxis in sozialer Arbeit.“ (vgl. Hollenstein 1999, S. 82) Diese Auffassung von Sozialisation stösst in der Fachdiskussion auf eine breite Zustimmung (vgl. Tillmann 1997, S. 10). Sozialisation ist demnach kein passiver Prozess des Subjektes, sondern weist darauf hin, dass die heranwachsenden Menschen in einer aktiven und gestaltenden Weise auf ihre Umwelt einwirken (op. cit., S. 12).

Die zusammenfassende, übergeordnete Darstellung der Funktion und des Inhalts der Sozialisationsinstanzen Schule und Jugendhilfe hängen direkt mit der Gesellschaft und deren Lebenskultur im weiteren Sinne zusammen bzw. sind Ausdruck von dieser. Kommt es zu Veränderungen innerhalb der gesellschaftlichen Struktur, hat dies direkte Auswirkungen auf die betroffenen Institutionen. Demgegenüber sollten Sozialisationsprozesse aber auch im Kontext des sozialen Mikrobereiches (interaktionistische Sicht) betrachtet werden. Dieser Blickwinkel bezieht sich, im Gegensatz zur beobachtenden Perspektive von ‚ausser‘, auf die Analyse der Situation aus der Perspektive der Beteiligten und deren individuellen Ausgangslage (vgl. Tillmann 1997, S. 132f.).

2.1.2 Die Aufgaben und Funktionen der Schule, eine zusammenfassende, kritische Darstellung

Die Institution Schule hat sich in den letzten zweihundert Jahren zu einem hochkomplexen Bildungssystem entwickelt (vgl. dazu beispielsweise: Badertscher/Grunder 1997 und Grunder/Schweitzer 1999), durch welches der Lebensweg der Kinder und Jugendlichen stark vorgeprägt wird. Die individuelle Biographie der Heranwachsenden wird mit dem Besuch der Spielgruppe, der Kinderkrippe, dem Kindergarten oder spätestens mit dem

Beginn der obligatorischen Schulzeit klar vorstrukturiert. Dabei werden die Kinder und Jugendlichen in ein Nacheinander von Bildungsinstitutionen eingegliedert. Gleichzeitig nimmt die obligatorische Schulzeit eine besondere Stellung ein, und macht sie zur grössten Institution der modernen industrialisierten Gesellschaft. Sie hat den Auftrag sich während der Schulzeit intensiv an der Sozialisation aller heranwachsenden jungen Menschen zu beteiligen und tut dies nach staatlichen Richtlinien in einer organisierten und formalisierten Art und Weise (vgl. Tillmann 1997, S. 107).

a) Die Schule - ein schwer zu überblickendes System

Will man **die Schule in einem Gesamtzusammenhang systematisch darstellen**, steht man vor einer schwierigen Aufgabe. Fend begründet dies zum Einen mit den bereits bestehenden aufwendigen Versuchen - vgl. Kramp 1973, Hurrelmann 1975, Groddeck 1977, Ulrich 1976 u.a. – und zum Andern, weil dieser Anspruch im Hinblick auf die Berücksichtigung der vielen bestehenden Einzelbefunde zum Bildungswesen eine fast aussichtslose, arbeitsintensive Aufgabe darstellt. Dabei ist der Gegenstandsbereich des Systems Schule so komplex, dass beispielsweise die Berücksichtigung von qualitativen Erkenntnissen oder der entgegengesetzte Weg über Gesellschaftstheorien der Soziologie, für sich keinen umfassenden Überblick ergeben. Vielmehr müssen viele heterogene Erfahrungsgrundlagen – wie Gesetzestexte, Lehrpläne, pädagogische Begründungstheorien, direkte Beobachtungen über faktische Verhältnisse, Erhebungen über Einstellungen und Ansichten der LehrerInnen, SchülerInnen usw. – berücksichtigt werden. Die Begriffs- und Theoriebildung muss demnach auf **eine interdisziplinäre Integration** ausgerichtet sein, wobei die theoretischen Ansätze nicht unpräzise verwendet werden dürfen.

In der Folge soll die Schule im Spannungsfeld zwischen individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen dargestellt werden, wobei im nachstehenden Abschnitt besonders zentrale Aspekte hervorgehoben werden (vgl. dazu umfassend: Fend 1999, S. 223-238).

b) Schulische Sozialisation im Spannungsfeld von individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen

Eine Analyse der Institution Schule bildet im Zusammenhang der Entwicklung von Heranwachsenden einen Teilbereich des ganzen Sozialisationsprozesses. Im Unterschied zu ausserschulischen Sozialisationsprozessen, die auch in einer offeneren Weise verlaufen können (beispielsweise in der offenen Jugendarbeit), ist die konzeptionell geplante Sozialisation in der Schule in einem kontrollierten, gesellschaftlichen Rahmen angesiedelt.

Die Wirkung, die durch die Schule erzielt werden soll, orientiert sich dabei an bestimmten Lerninhalten (Lehrplänen).

Die Schule **steht im Spannungsfeld von zwei Hauptaufgaben**. **Einerseits** hat sie den gesellschaftlichen Auftrag, die schulische Sozialisation so zu gestalten, dass die Bedingungen der Reproduktion der Gesellschaft, also die Vermittlung von kulturellen, für die Gesellschaft bedeutsamen Aspekten (beispielsweise Werte, Normen, Wissen, aber auch die Vorbereitung und Rekrutierung von genügend Arbeitskräften) gewährleistet ist. **Andererseits** sollen die Schülerinnen und Schüler durch die Sozialisationsinstanz Schule in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt und begleitet werden (vgl. Fend 1999, S. 228 und Haug 1998, S. 51). Die gesellschaftliche Funktion ist für Fend ebenso bedeutend wie die individuellen Prozesse der einzelnen Biographien. Unter **der gesellschaftlichen Funktion der Schule** subsumiert er beispielsweise die Aufgaben der Schule zur Demokratisierung der Gesellschaft beizutragen, durch ein funktionstüchtiges Bildungssystem die Sicherung der wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit eines Landes aufrechtzuerhalten und (in Wahrheit) die Klassenherrschaft unserer Gesellschaft zu stabilisieren⁴. Letzteres widerspricht dem gesellschaftlichen Prinzip der Chancengleichheit. Es kann aber angemerkt werden, dass das Bildungssystem diese Reproduktion der Klassengesellschaft immer wieder durchführt (op. cit., S. 233-235). Dies bestätigt beispielsweise ein Forschungsbericht aus dem Jahr 1996 des Bundesamtes für Statistik (vgl. Lamprecht/Stamm 1997, S. 39-43).

Diese knappe Darlegung der Problematik des Verhältnisses von Bildungssystem und Gesellschaft, welche die Schule in ihrer Arbeit berücksichtigen sollte, kann unter den Aufgaben - Qualifikation, Integration und Selektion – näher beschrieben werden. Diese drei übergeordneten Aufgabenbereiche bilden gleichzeitig die zentralen Kritikpunkte, die der Schule vorgeworfen werden (vgl. Tillmann 1999, S. 36).

- **Qualifikation** bezeichnet die Aufgabe der Schule, die jungen Menschen mit dem entsprechenden Basiswissen und –können auszurüsten, das erforderlich ist, damit

⁴ Diese Begründungslinie stammt vor allem aus der von Talcott Parsons erarbeiteten struktur-funktionalen Sichtweise. Er hat in seiner Analyse der Schule aufgezeigt, dass das System Schule einen wichtigen gesellschaftlichen Auftrag übernimmt, indem es durch Qualifikation und Selektion die verschiedenen gesellschaftlichen Positionen zuteilt. Die Grundlage für diese Auslese bildet die Leistung, die von den Schülerinnen und Schülern erbracht wird und dadurch das unterschiedliche Ansehen betreffend der Position in der Gesellschaft legitimiert (vgl. umfassend: Tillmann 1997, S. 111-132).

diese in eine weiterführende Ausbildung oder die berufliche Tätigkeit eintreten können (vgl. op. cit., S. 37).

- **Integration** beschreibt die Aufgabe der Schule, die Schülerinnen und Schüler in die Tradition der kulturellen Überlieferungen hineinzuführen. Die Eingliederung geschieht durch die Einführung in die politischen und ethischen Normen, in die gesetzlichen und gewohnheitsmäßige Ordnungen sowie in die gesellschaftsadäquaten Verhaltensweisen (vgl. ebd.). Die spezifische Wirksamkeit der Schule hinsichtlich dieser Aufgaben ist nur schwer einzuschätzen. Dabei werden zunehmend Forderungen an die Schule gerichtet, der nachwachsenden Generation das Einüben von Verhaltensweisen und sozialen Kompetenzen in der Schule näherzubringen, die früher fraglos von der Familie übernommen wurden (vgl. Haug 1998, S. 58).
- **Selektion** meint die Auslese, die durch die Lehrenden gegenüber den Lernenden vorgenommen wird. Also die Weichenstellung, die bei den Lernenden vorgenommen wird und massgeblich beeinflusst, welche Stellung und welches Ansehen sie in der ungleich gegliederten Gesellschaft beanspruchen können (vgl. Tillmann 1999, S. 37). Die Bewertung der Selektionsstrukturen sind in der pädagogischen Diskussion äußerst umstritten und damit die Frage offen, ob die bei der Selektion verwendeten Instrumente und die zum Zuge kommenden Mechanismen gerecht oder diskriminierend sind (vgl. Haug 1998, S. 57). *„Tatsache aber ist: Durch das schulische Auslesesystem werden Plätze in der Sozialstruktur der Erwachsenengesellschaft zugewiesen.“* (ebd.)

Tillmann sieht die **Schule** hinsichtlich dieser drei zentralen Aufgaben **als grundsätzlich überfordertes Teilsystem der Gesellschaft**: *„Die ideale Bewältigung dieser drei Aufgaben wäre nur in einer idealen Gesellschaft möglich. Sie sind von dem Bild einer idealen Gesellschaft her formuliert, und im Anspruch an die Schule drückt die Gesellschaft ihre Sehnsucht nach und ihre Ideologie von idealer Gesellschaft latent aus. Dabei verleugnet sie, dass die an Schule angelegten Massstäbe von Anfang an unerfüllbar sind, wobei sie darüber hinaus die Tatsache der Überforderung verleugnet. Kritik an Schule muss davon ausgehen, dass sie ein Teilsystem der Gesellschaft kritisiert, das mit einer Aufgabe betraut ist, die in der realen Gesellschaft von Anfang an nicht lösbar ist. Die ungelösten Probleme der Menschheit können nicht durch das Teilsystem gelöst werden, das die Zukunft sichern soll.“* (1999, S. 37) Aus dem Zitat von Tillmann wird ersichtlich, dass die Institution Schule eine gesellschaftliche Funktion übernimmt, die in sich und

unter der Berücksichtigung der ungelösten Probleme der Gesellschaft grundsätzlich in Frage gestellt werden kann.

Weiter misst sich die schulische Qualität nach wie vor an der **Vermittlung von Wissen** (z.B. Rechnen, Lesen, Schreiben), dabei hängt die abverlangte Qualifizierung nicht von Begabung, Wünschen und Interessen der Schülerinnen und Schüler ab. *„Das angeforderte Qualifizierungsprofil orientiert sich am Grundsatz der mittelbaren und unmittelbaren Brauchbarkeit für die Gesellschaft, also im weitesten Sinne werden ihre technisch-ökonomischen Bedürfnisse nach Nachwuchsrekrutierung und Sicherung der Strukturen befriedigt. Der Widerspruch zwischen der Begleitung von Subjekten auf dem Weg ihrer Entfaltung als schulischer Aufgabe und Herrichtung von brauchbaren Funktionsträgern für alle Stufen und Verzweigungen des gesellschaftlichen Systems bleiben bestehen und ist innerhalb der Schule nicht zu lösen. Schule muss sich mit ihrer Organisation innerhalb dieses Widerspruchs einrichten. (...). Der Versuch sich diesem Widerspruch zu entziehen, mündet in der einen Richtung für beide Partner in seelenlosem Funktionalismus.“* (op. cit., S. 38) Die Schule muss sich folglich dieser widersprüchlichen Ausgangslage bewusst stellen, diese offen kommunizieren, reflektieren und sich die Frage stellen, inwieweit sie diese Funktion überhaupt übernehmen kann und auch will.

Lamprecht/Stamm sehen hierzu die **Bildung als Wert an sich**, der unabhängig von der direkten arbeitsmarktlichen Brauchbarkeit gesehen werden kann. *„Als Wert an sich ist Bildung kein knappes Gut und unterliegt damit nicht dem Wettbewerb, dessen Bedingungen das formale Chancengleichheitsprinzip zu formulieren vorgibt. Wissen, Kenntnisse und Einsichten lassen sich auch ohne Konkurrenz vermitteln. Die Wertschätzung von Bildung sollte sich vermehrt auf ihren Inhalt und nicht auf das formale Zertifikat beziehen. Es entspricht letztlich auch der Forderung nach Chancengleichheit, möglichst lange auf Selektion und interner Abstufung zu verzichten, zeigt sich doch, dass die Wirkung herkunftsbedingter Benachteiligungen um so grösser ist, je früher die soziale Auslese stattfindet.“* (1997, S. 43)

c) Besonderheiten der schulischen Sozialisation

Wenn wir den Fokus noch einmal öffnen, können aus der **Sicht der Schulpraxis** folgende, zusammenfassende Besonderheiten der schulischen Sozialisation beschrieben wer-

den. Schule als Teilsystem der Sozialisationsorte von Kindern und Jugendlichen zeichnet sich nach Haug durch die nachstehenden, spezifischen Gegebenheiten aus:

- **Schule ist ein künstliches, ‚kultürliches‘ Ereignis**, das den kulturellen Grundbestand einer Gruppe oder Gesellschaft sichert. Die Vermittlung des Wissens an die jüngere Generation wird Spezialisten anvertraut. Dabei werden die Kinder und Jugendliche in dieser Zeit vom Produktionsprozess der Gesellschaft überwiegend freigestellt. Sie werden aus den unmittelbaren Handlungs- und Lebensbezüge herausgenommen. Schule bedeutet daher eine künstliche Isolation des Lernens aus der Lebenswelt.
- **Hauptzweck der Schule ist Unterricht**, darunter wird das gezielte und geplante Lernen nach Absicht und entsprechenden Methoden verstanden.
- **Besuch der Schule ist Privileg und Pflicht.**
- **Der Umgang in der modernen Schule basiert auf Gleichheit und Leistung und macht das Kind zum Schüler/zur Schülerin:** Der Mensch unterliegt in jeder Gesellschaft gewissen Massstäben der Wertschätzung. Die Schule hat diese Massstäbe normiert und standardisiert. Die Selektion der Schule stützt sich hierzu nicht auf die Ethnie, das Geschlecht, die soziale Lage, die Sprache, die Herkunft, den Glauben oder politische Anschauungen, sondern orientiert sich an der individuell erbrachten Leistung.
- **Lernen in der Schule ist auf die Zukunft hin ausgerichtet:** Die Schule ist in ihrem Zweck auf ein erfolgreiches Erwachsenenleben ausgerichtet. Lernen in der Schule mag und soll dabei für die/den Einzelne/n immer auch erfüllte Gegenwart bedeuten. Die Schule bereitet aber im wesentlichen auf das ‚Nichtprivate‘ vor, auf die Übernahme von öffentlichen, gesellschaftlichen Aufgaben (vgl. Haug 1998, S. 51f.).

Diese, von Haug formulierten, zentralen Aspekte aus dem Buch ‚Leitfaden Schulpraxis‘ machen deutlich, welches Verständnis die Schule betreffende ihrer Aufgabe als Sozialisationsinstanz hat. Die Schule wird als künstliches, ‚kultürliches‘ Ereignis definiert, das auf die Zukunft gerichtet und hinsichtlich des Lernprozesses von der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen isoliert ist. Die Schule orientiert sich dabei nicht nach Ethnie, Geschlecht, Glauben usw., sondern an der erbrachten Leistung, die aufgrund der vorgegeben, normierten Inhalten erbracht werden muss. Dabei konzentriert sich die Schule im

Hinblick auf die Übernahme von öffentlichen und gesellschaftlichen Aufgaben vorwiegend auf ‚Nichtprivate‘ Aspekte.

Diese Besonderheiten schulischer Sozialisationsprozesse wie sie durch Haug dargestellt werden, **werfen grundlegende Fragen** auf: Muss Schule ein künstliches Ereignis sein? Kann ein Lernprozess von der momentanen Lebenswelt isoliert und in die Zukunft gerichtet geschehen? Wäre es nicht möglich, die Lernprozesse möglichst mit dem gegenwartsorientierten Erleben zu verbinden? Wo können die Grenzen zwischen ‚Nichtprivatem‘ und ‚Privatem‘ hinsichtlich der schulischen Aufgaben gezogen werden und welche Bedeutung hat diese Abgrenzung für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen? Diese und weitere kritischen Fragen können aufgrund der oben beschriebenen Besonderheiten der schulischen Sozialisation gestellt werden. Dabei wäre es falsch davon auszugehen, dass sich Lehrpersonen solche Fragen noch nie gestellt hätten. Vielmehr scheint der Diskurs sehr aktuell und angesichts der Fülle von Literatur ein brisantes Thema der Schulen darzustellen.

Eine ‚gute‘ **Schule** zeichnet sich nach Haug zum Beispiel darin aus, dass sie ein Konzept der Schulkultur aufweist, das aufgrund der pädagogischen Vorstellungen der Lehrpersonen, der Schulleitung sowie den Bildungsvorstellungen der Eltern (als VertreterInnen der SchülerInnen) möglichst gemeinsam erarbeitet wird. Die Lehrpersonen sollten sich im Weiteren als Team sehen und vermehrt die Teamarbeit anstreben. Darin sollten auch Fragen betreffend der Schulhauskultur und wie sich diese an der jeweiligen Schule ausdrückt, thematisiert und angegangen werden. Themen dieses ‚heimlichen Lehrplans‘ - wie Haug diesen nennt, sind zum Beispiel: Wie geht die Schule mit Lob und Tadel um? Wie soll die Schule inklusive Aussenraum gestaltet sein, damit die Schule auch zu einem Lebensraum wird? Wie geht die Schule mit Leistungsschwächen um? Wie sollen Feste gefeiert werden? (vgl. 1998, S. 63-67)

Zusammenfassend wird aus der Darstellung der Aufgaben und Funktionen ersichtlich, in welchem Spannungsfeld sich die Schule befindet. Sie scheint dabei eine gesellschaftliche Funktion zu übernehmen, die hinsichtlich ihres gesellschaftlichen Auftrages sehr kontrovers und problematisch ist.

- Das Prinzip der Chancengleichheit, das sich unter der Perspektive der Schichtzugehörigkeit kaum verändert bzw. Ungleichheit erklärt und reproduziert (vgl. Lamprecht/Stamm 1997, S. 39-44),
- die Arbeitslosigkeit, die insbesondere Jugendliche überdurchschnittlich stark betrifft (vgl. BIGA 1997),
- und die vielen verschiedenen kulturellen und ethischen Werte und Haltungen, die nicht nur aufgrund der Migrationsbewegung bestehen, sondern auch zwischen städtischen und ländlichen Gebieten und Regionen beobachtet werden können,

stellen einen Ausschnitt der aktuellen gesellschaftlichen Thematik dar, welche die Schule vor entsprechende Herausforderungen und Problemlagen stellt (vgl. Kap. 2.3.1). Bei dieser verantwortungsvollen Aufgabe erstaunt es, dass in der Fachliteratur der Schulpädagogik kaum über die Möglichkeit einer engeren Zusammenarbeit mit anderen Professionen (Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Psychologie u.a.) gesprochen wird.

2.1.3 Die Aufgaben der Jugendhilfe

In der theoretischen Diskussion der Schulsozialarbeit wird immer wieder von der Jugendhilfe gesprochen, die direkt in und mit der Institution Schule zusammenarbeitet bzw. zusammenarbeiten sollte. Bevor in Kapitel 3 näher auf diese Zusammenarbeit in Form von Schulsozialarbeit eingegangen wird, soll im Folgenden die Jugendhilfe und was darunter verstanden wird, näher beschrieben werden.

a) Was wird unter Jugendhilfe verstanden?

Jugendhilfe zu beschreiben ist keine leichte Aufgabe. Im Vergleich zur Schweiz ist in Deutschland die Jugendhilfe auf der Ebene des Bundes ein politisches Thema, so dass heute bereits zehn entsprechende Berichte über die Jugendhilfe verfasst wurden, die jeweils den politischen und fachlichen Kurs festlegen. Dagegen wird die Jugendhilfe in der Schweiz vorwiegend kantonale oder auf der Gemeindeebene organisiert. Der fachliche Austausch und Diskurs über die Kantons Grenzen hinaus scheint daher – zumindest auf der Grundlage von bestehenden öffentlichen Dokumenten – kaum stattzufinden. Daraus lässt sich die **Hypothese formulieren**, dass die politische und fachliche Diskussion in der Schweiz hinsichtlich der Sozialarbeit und Sozialpädagogik vor allem direkt an der Basis geschieht – wenn überhaupt - bzw. im Vergleich zu Deutschland überregional kaum verankert ist und erst im Zuge des Fachhochschuldiskurses der Institutionen So-

zialer Arbeit eine neue Bewegung in diese Richtung entstehen könnte. Im Hinblick auf konkrete Angebote und Arbeitsmethoden können aber viele Parallelen zur deutschen Entwicklung beobachtet werden.

In Deutschland hat sich die **Jugendhilfe zu einem komplexen sozialen Leistungssystem** entwickelt. Die ursprüngliche Aufgabe als eine Auffangs- und Kontrollinstanz - zuständig für eine kleine Gruppe auffälliger und benachteiligter junger Menschen - hat sich mehr und mehr hin zu einer allgemeinen Förderungs- und Sozialisationsinstanz von Kindern und Jugendlichen entwickelt. Die Jugendhilfe hat dadurch ihr Klientel enorm ausgeweitet und ist Teil des allgemeinen Sozialisations-, Versorgungs- und Wohlfahrtsstaates geworden. Dabei beschäftigt sie sich weiterhin mit den ursprünglichen abweichenden Problemlagen von Kindern und Jugendlichen (vgl. Münchmeier 1995, S. 11), zusätzlich haben sich aber neue Arbeitsfelder konstituiert (beispielsweise offene mobile Jugendarbeit, Jugendtreffs, betreutes Wohnen, Tagesbetreuung von Kindern, sozialpädagogische Familienhilfe, Beratungsstellen und Schulsozialarbeit), welche die Vielseitigkeit und Komplexität der Jugendhilfeangebote widerspiegeln (vgl. Gawlik/Krafft/Seckinger 1995, S. 54-82).

Man kann heute die Institutionen der Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters im weitesten Sinne als Jugendhilfe bezeichnen. Dabei steht diese Entwicklung in einen direkten Zusammenhang mit ‚der Erfindung der Jugendlichen‘, die sich zu Beginn vorwiegend aus schulentlassenen, proletarischen Heranwachsenden konstituierte. Diese männlichen Jugendlichen hatten keine geordnete Anschlusslösung gefunden und verbrachten – entgegen bürgerlicher Normvorstellungen - ihre Zeit auf den Strassen der Grossstädte. Dadurch verletzten sie den damaligen Norm- und Sittenkodex und wurden zu einer unkontrollierbaren ‚Bewegung‘, die aus der Sicht der damaligen bürgerlichen Gesellschaft zu verwahrlosen drohte.

Die Geschichte der Jugendhilfe war anfangs keine Geschichte der Sozialpädagogik des Jugendalters, sondern eine Geschichte sozialpädagogischer Institutionen, die sich am Ende des 19. Jahrhunderts gar nicht jugendpädagogisch verstanden; vielmehr übten sie im Dienste der bürgerlichen Ideologie in einer tendenziell bestrafenden Art und Weise Zwangs- und Erziehungsmassnahmen aus. Das Grundthema der pädagogischen Jugend der Sozialpädagogik hat ihren Ursprung demnach in der sich weiterentwickelnden, modernen Gesellschaft (vgl. umfassend: Böhnisch 1993, S. 19-30).

Jordan/Sengling **definieren die gesellschaftlichen Aufgaben der Jugendhilfe** wie folgt: *„Jugendhilfe hat in Ergänzung zur Familie und neben Schule und Ausbildung junge Menschen in ihrer Entwicklung allgemeinerzieherisch zu fördern, durch Beratung und Unterstützung sozialen Benachteiligungen und Entwicklungskrisen entgegenzuwirken, Hilfe zur Erziehung zu leisten (...). Zugleich soll Jugendhilfe sich anwaltlich-politisch für bessere Lebensbedingungen junger Menschen einsetzen.“* (1994, S. 14)

In der Schweiz findet die Diskussion wie bereits erwähnt vorwiegend regional statt. Die Kantonale Jugendkommission Bern verwendet den Begriff Jugendhilfe *„ (...) als Oberbegriff für alles private und staatliche Handeln, von dem Kinder, Jugendliche und ihre Familien betroffen sind: Alle Anstrengungen, die geeignet sind, das Wohl von Minderjährigen und noch nicht selbständigen jungen Menschen zu fördern und zu erhalten sind darin ebenso eingeschlossen, wie die Bestrebungen, Jugendliche mit Ideen und Engagement sowie Familien in ihrer Aufgabe zu unterstützen. Jugendhilfe und Schule kennen je eigene Ansätze und haben Gemeinsamkeiten, sie ergänzen und überschneiden sich teilweise. Hilfen werden präventiv (vorbeugend) und kurativ (heilend) erbracht, sie richtet sich an Einzelne und Gruppen.“* (1996, S. 20) Diese beiden Definitionen zeigen auf, was unter dem Begriff Jugendhilfe verstanden wird. Im Vordergrund steht das Wohl, die Entwicklung und die Förderung der Kinder und Jugendlichen, die in ihren vielfältigen Anliegen, Lebensfragen und möglichen persönlichen Problemlagen direkt (sie selber) oder indirekt (beispielsweise durch die Beratung der Eltern) unterstützt und begleitet werden sollen. Diese Aufgabe beinhaltet auch ein anwaltliches und auf die Lebenswelt der Heranwachsenden ausgerichtetes Arbeitsverständnis.

In der neueren theoretischen Diskussion der Sozialen Arbeit hat sich in der deutschen Jugendhilfe ein Rahmenkonzept entwickelt, das bezüglich der Sozialisationsaufgaben den nachstehenden Zu- und Umgang mit Kindern und Jugendlichen verfolgt.

b) Jugendhilfe von der ‚Hilfe und Kontrolle‘ zur Lebensweltorientierung

Im folgenden Abschnitt wird ein zusammenfassender Überblick über **die Lebensweltorientierung der Sozialen Arbeit** dargestellt. Dies ist von daher interessant, weil damit ein Rahmenkonzept der Jugendhilfe beschrieben wird, das seine Perspektive vorwiegend auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und die möglichen Bewältigungsstrategien richtet. Damit wird, verglichen mit den Sozialisationsaufgaben der Schule, eine andere Richtung der Betreuung und Begleitung von Jugendlichen verfolgt.

In den 70er Jahren entstand eine **kritische Fachdiskussion in der Sozialen Arbeit**. Dabei haben sich neue sozialwissenschaftliche Theorien entwickelt, welche die bisherige sozialarbeiterische (Fürsorge-)Praxis als Repression und Kontrolle zurückwiesen sowie für ein fachliches Selbstverständnis einer ‚offensiven Sozialpädagogik‘ eintraten. Jugendhilfe suchte nach neuen Wegen, denn sie wollte nicht mehr länger eine **Agentur der ‚Nothilfe und Kontrolle‘** sein, sondern ihr Handeln vermehrt an den Interessen der Kinder ausrichten (vgl. Bathke/Hartnuss/Olk 1996, S. 21). Aus diesem Perspektivenwechsel entstand das in der Folge zusammenfassend beschriebene Rahmenkonzept (vgl. umfassend: Thiersch 1997, 5-53)

Die lebensweltorientierte Soziale Arbeit stellt ein **Rahmenkonzept** dar, das sich an der gegebenen Lebenswelt der Adressaten orientiert. Im 8. Jugendbericht (vgl. BMJFFG 1990) wird unter dem Titel der lebensweltorientierten Jugendhilfe, dieses Konzept dargestellt und zu einem „quasi-offiziellen“ Fachkonzept der Jugendhilfe gehoben (vgl. Bathke/Hartnuss/Olk 1996, S. 26f.). Das **kritische Konzept** zielt darauf ab, Unterstützungen und Anregungen in bezug auf Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungsaufgaben zu geben und durch die Gestaltung von Situationen, Gelegenheiten und Räumen, die Hilfe zur Selbsthilfe anzuregen und zu koordinieren. Dieses Rahmenkonzept versucht somit, gewissen Spezialisierungstendenzen (beispielsweise der Gefahr einer ausschliesslichen ‚administrativen Sozialhilfe‘) entgegenzuwirken und eine ganzheitliche Wahrnehmung von Lebensmöglichkeiten und Schwierigkeiten - wie sie im Alltag erfahren werden - in die Unterstützung einzubeziehen. Lebensweltorientierung geht dabei konsequent von den ‚Verhältnissen‘ aus, in denen Kinder bzw. Jugendliche und ihre Eltern leben und ihren Alltag bewältigen. Diese ‚Verhältnisse‘ weisen dabei immer eine doppelte Struktur auf:

- Einerseits sind es von aussen ‚aufgegebene‘ Handlungsanforderungen und –begrenzungen, die direkt in bezug zu den gegebenen Struktur-, Verständnis- und Handlungsmustern der Gesellschaft stehen – wie beispielsweise Arbeitslosigkeit und die daraus resultierenden fehlenden Stellen für junge Menschen, aber auch andere (jugend)spezifische Voraussetzungen und Veränderungen in der Gesellschaft, die das Leben der Betroffenen prägen (vgl. dazu umfassend: Böhnisch 1993, S. 151-198).
- Andererseits wird aufgrund dieser ‚Verhältnisse‘ der Versuch unternommen, die individuellen, sozialen und politischen Ressourcen so zu stabilisieren, zu stärken und zu wecken, dass sich die (jungen) Menschen in ihnen arrangieren bzw. ihr Leben wieder bewältigen können (vgl. Thiersch 1997, S. 23f.).

Bei der Bewältigung von Problemen und Handlungsanforderungen geht es nach diesem Ansatz **nie um die Individualisierung sozialer Probleme**. So können beispielsweise Schul- oder Lebensschwierigkeiten nie nur auf individuelle Defizite zurückgeführt werden. Vielmehr geht das Konzept davon aus, dass zur Verbesserung der Sozialisationsbedingungen sowohl das Verhalten mit den spezifischen Strategien der Lebensbewältigung als auch die sozialen Bedingungen – beispielsweise die regional verfügbaren Ressourcen der Problembearbeitung – im Unterstützungsprozess berücksichtigt werden müssen. Letzteres verlangt insbesondere nach einer Reflexion der bestehenden, unterstützenden Angebote der Jugendhilfe, welche je nach Veränderung der aktuellen Problemstellungen entsprechend angepasst werden sollten (vgl. Bathke/Hartnuss/Olk 1996, S. 26f. und Thiersch 1997, S. 36f.).

Das Rahmenkonzept kann unter **vier Aspekten** näher beschrieben und bestimmt werden:

- Lebensweltorientierung stellt **erstens** keine Alternative zu bestehenden, rechtlich gesicherten Institutionen der Jugendhilfe (wie beispielsweise dem Jugendamt, oder einem Heim) dar, denn diese Institutionen sind ja gerade aufgrund von Problemen entstanden, die die Adressaten dieser Institutionen nicht mehr alleine bewältigen konnten. Das Bestehen dieser Institutionen soll nicht in Frage gestellt werden. Vielmehr fragt die Lebensweltorientierung nach dem Prinzip der Jugendhilfe, also danach wie sie praktiziert wird, und wie sie ihre fachlichen Möglichkeiten nutzt, um die individuellen und gesellschaftlichen Defizite zu kompensieren, ja vielleicht zu deren Behebung beizutragen.
- Eine lebensweltorientierte Jugendhilfe bezieht sich **zweitens** auf die Strukturen heutiger Lebenswelt. Sie beruft sich auf Ungleichheiten, die in der pluralen Gesellschaft vorkommen (vgl. Kap. 2.3.1). Hierzu sollte sie sich bei ihren Aufgaben auch weiterhin auf die Unterstützung von Menschen konzentrieren, die mit den gegebenen Ressourcen nicht zurechtkommen. Die Leistung, die durch die Jugendhilfe erbracht werden sollte, weist dabei einen besonderen, gleichsam kompensatorischen Aufwand auf, der einerseits gegen aussen ausgeführt werden muss – also gegen die strukturellen Defizite gerichtet ist und eingeklagt werden sollte - und andererseits die Leistung der Jugendhilfe einer Ausrichtung nach innen verlangt, die beispielsweise eine entsprechende konzeptionelle Umsetzung beinhaltet. Eine solche Umsetzung hängt nicht zuletzt von den vorhandenen finanziellen Ressourcen ab, die den einzelnen sozialar-

beiterischen und sozialpädagogischen Angeboten sehr unterschiedlich zur Verfügung stehen.

- Lebensweltorientierte Jugendhilfe agiert **drittens** in der ‚Offenheit‘ und ‚Zerrissenheit‘ unserer Zeit, in der ihr neue Aufgaben der Klärung und Unterstützung hinsichtlich der Normalität unserer Verhältnisse zuteil werden. Eine so verstandene Jugendhilfe beschäftigt sich nicht ausschliesslich mit randständigen Menschen, sondern versucht die Zumutungen und Belastungen (im Hinblick von beispielsweise präventiven Angeboten) in der Normalität der schwieriger werdenden Lebensverhältnisse aufzugreifen und zu bearbeiten.
- Durch das Engagement der lebensweltorientierten Jugendhilfe in den ‚Brüchen‘ heutiger Lebenswelt, leistet diese **viertens** ihren Beitrag zur Klärung, Unterstützung und Beratung in den gegebenen Schwierigkeiten. Im Weiteren sollte sie sich aber auch daran ausrichten, die Lebensverhältnisse trotz dieser Schwierigkeiten lebbar zu machen. Letzteres meint beispielsweise die Erschliessung von Räumen für Jugendliche, das Arrangieren von Räumen und Spielmöglichkeiten für Kinder oder das Einbringen von neuen Ideen in bestehende Institutionen auf der Grundlage jeweiliger Bedürfnisse oder wünschenswerter Veränderungen (vgl. Thiersch 1997, S. 25-28).

Die bisher aufgeführten Inhalte machen zusammenfassend deutlich, welche Position das Rahmenkonzept Lebensweltorientierung in der Unterstützung und Anregung betreffend der Zusammenarbeit mit den Adressaten einnimmt. **Lebensweltorientierte Soziale Arbeit stellt dabei keine Theorie dar**, sondern mehr ein Prinzip oder eine Haltung wie in der Jugendhilfe gearbeitet werden sollte.

Diese Haltung wird in der Folge durch die Ausführungen der Handlungsmaxime zwar konkretisiert, das Rahmenkonzept bleibt aber hinsichtlich konkreter Angebote der Jugendhilfe wie beispielsweise der Schulsozialarbeit undifferenziert.

Die **Handlungsmaximen des lebensweltorientierten Konzeptes** bilden: Prävention, Regionalisierung/Dezentralisierung, Alltagsorientierung, Integration und Partizipation. Diese Handlungsmaximen machen deutlich, welche Schwerpunkte die Jugendhilfe in ihrer Arbeit setzt, bzw. welche Zielrichtung sie in ihrem Handeln verfolgt oder verfolgen sollte.

Die Handlungsmaxime **Prävention** zielt in der Jugendhilfe darauf ab, dass die frühzeitigen eingreifenden Massnahmen ausgebaut und die ‚gravierenderen‘ stationären abgebaut werden. Diese Entwicklung kann in der Tradition der Jugendhilfe seit den letzten 20 Jahren beobachtet werden. Mit Prävention ist die bekannte Zielrichtung des früheren Bearbeiten von Problemlagen gemeint. Beispiele solcher Veränderungen sind neue Konzepte in der Heimarbeit im Kontext alternativer Unterbringungsmöglichkeiten und verschiedene der jeweiligen Lebenslage angepasste Betreuungs-, Beratungs-, und Unterstützungsangebote (wie sie beispielsweise in der Suchtarbeit angeboten werden).

Die Maxime **der Dezentralisierung/Regionalisierung** zielt auf die Regionalisierung und die bessere Erreichbarkeit der Angebote. Damit ist die Kooperation der Jugendhilfeangebote im Stadtteil, im Quartier oder in der Region gemeint. So können beispielsweise die oft dezentralen Organisationsformen von Jugendamt und Sozialamt hinsichtlich ihrer Erreichbarkeit in Frage gestellt werden. Grundsätzlich wird durch die Maxime Regionalisierung eine Verlagerung der Arbeit und Verantwortlichkeit an die Basis angestrebt und damit die Kooperation und Planung im Zusammenhang der einzelnen regionalen Angebote.

Die **Alltagsorientierung** als Strukturmaxime beabsichtigt, dass die Massnahmen in der Jugendhilfe neu strukturiert und gewertet werden müssen. Zu diesem Zweck muss sie ihre Aufgaben im Kontext von lebensweltlichen Problemzusammenhängen sehen, und ihre spezifischen Leistungen sollten alltagsnah und offen gestaltet werden. Dabei sind Umgangsformen und Institutionen, die dem Alltag der Adressaten nahestehen in der Regel Angebote der Jugendhilfe. Die Organisation individueller, materieller, sozialer und regionaler Ressourcen sind ebenso wichtig wie die Angebote der Krisenintervention, die nach Thiersch immer noch nicht hinreichend gegeben sind. Die Hilfe sollte daraus folgernd dort angeboten werden, wo sich Krisen zutragen.

Die Handlungsmaxime **Integration** beabsichtigt die Eingliederung von Personen und Gruppen, die von der Gesellschaft in irgend einer Weise ausgeschlossen werden, sei dies aufgrund ihrer Herkunft, ihrer Kultur, einer Behinderung oder eines anderen stigmatisierenden Grundes. Die Diskussion um die Integration sollte nicht nur in der Grundschule ein Thema sein, wie dies in den letzten Jahren der Fall war, sondern in einem erweiterten Kontext in der Jugendhilfe bearbeitet werden.

Und schliesslich zielt eine lebensweltorientierte Jugendhilfe auf **Partizipation**. Dieser kommt in der neueren Entwicklung der Jugendhilfe eine zentrale Bedeutung zu, weil die heutigen Voraussetzungen für Kinder und Jugendliche oft geprägt sind durch Ungleich-

heiten und individuell unterschiedliche Lebensfragen. Die Vielfalt der möglichen Lebensentwürfe verlangt von ihnen eine ausgeprägte Selbstständigkeit. Sie müssen in dieser pluralen Gesellschaft ihren Weg finden. Die Teilnahme und Mitgestaltung am gesellschaftlichen Leben ist in diesem unübersichtlichen Kontext für die Kinder und Jugendlichen von daher bedeutend, weil sie dadurch in einer aktiven Art und Weise in den gesellschaftlichen Prozess eingebunden werden. Im Weiteren **geht die Partizipation über in die Kooperation**, also in die gemeinsame Arbeit der Jugendhilfe mit Kindern und Jugendlichen, Eltern, Familien und anderen involvierten Personen und Gruppen. Dieser Arbeit sollte in Zukunft vermehrt die entsprechende Aufmerksamkeit geschenkt werden, damit die Eigeninitiative von Gruppen und die Kooperation mit ehrenamtlichen HelferInnen optimiert werden kann (vgl. Thiersch 1997, S. 30-34).

Eine so verstandene Jugendhilfe wie sie in den oben beschriebenen Handlungsmaximen dargestellt wird, *„ist auf dem Weg, den pluralen und individualisierten Ansprüchen heutiger Adressaten gerecht zu werden.“* (op. cit., S. 34)

Die Jugendhilfe muss aber ihre unterschiedlichen Aktivitäten in der Zukunft besser koordinieren und ihre verschiedenen Angebote entsprechend vernetzen. *„In der derzeitigen Jugendhilfeszene – ebenso übrigens wie in anderen Szenen sozialer Dienstleistungen – führt das Nebeneinander unterschiedlicher Arbeitsansätze zu einem Gegen- und Nebeneinander, in dem Kräfte überflüssig verschlissen werden, die, wären sie effektiv koordiniert, sicher eine beträchtliche Leistungssteigerung in den Angeboten ergäben.“* (op. cit., S. 35)

Die Entwicklung der Jugendhilfe, wie sie insbesondere unter einer lebensweltorientierten Jugendhilfe beschrieben wird, zielt vermehrt darauf ab, in einer niederschweligen Weise den Anliegen und Problemen von Kindern und Jugendlichen zu begegnen. Die Schule stellt hierzu ein Sozialisationsfeld dar, das für die Jugendhilfe von daher interessant erscheint, weil einerseits alle Kinder und Jugendlichen diese Institution durchlaufen und andererseits die Schule durch ihre Struktur (vgl. Kap. 2.1.2) Probleme (mit)verursacht, deren Folgen die Jugendhilfe nicht selten bearbeiten muss. Im nun folgenden Kapitel werden einige dieser problematischen Aspekte zusammenfassend dargestellt.

2.2 Problemdimensionen der Sozialisationsinstanz Schule aus der lebensweltorientierten Sichtweise

Aus den bisherigen Ausführungen zur Sozialisationsinstanz Schule wird ersichtlich, dass die schulische Sozialisation vor allem durch das Spannungsfeld von Leistungs- und Selektionsorientierung einerseits und Lebensweltorientierung andererseits gekennzeichnet ist (vgl. Bathke/Hartnuss/Olk 1996, S. 20).

Bei der folgenden Problemdarstellung muss angemerkt werden, dass diese Auflistung aus der Sicht der Sozialen Arbeit heraus formuliert ist. Es ist eine nicht abschliessend formulierte Zusammenfassung verschiedener, in der sozialpädagogischen Literatur beschriebener Defizite, die der Schule vorgeworfen werden. Die Literatur bezieht sich dabei ausschliesslich auf den Diskurs, der in Deutschland geführt wird.

Thiersch spricht in diesem Zusammenhang – im Wissen, dass seine Vorwürfe (an die Schulen) aus der Sicht der Sozialpädagogik formuliert sind und daher einseitig und verzerrt - von der Sozialpädagogik, die in ihrer Arbeit mit Jugendlichen zu tun hat, welche neben Familie, Schule und Beruf offenere Erfahrungen in der Jugendkultur suchen. Dabei arbeitet die Sozialpädagogik – z.B. in der Heimerziehung, der Familienhilfe oder in der Beratung – mit Jugendlichen, die in ihren bisherigen Lebensverhältnissen nicht zu Rande gekommen sind. In diesen situativen Problemlagen der Jugendlichen wirkt die Schule‘ nicht selten ‚problemverstärkend‘ oder gar ‚problemverursachend‘ (vgl. 1997, S. 146).

Zusammenfassend werden folgende Aspekte aus einer lebensweltorientierten Perspektive als problematisch angesehen:

- Die Schule ist eine bürokratische, verrechtlichte und fachliche Institution, in der sich die SchülerInnen früh den Prinzipien einer rationalen Lebensführung unterstellen müssen. Dabei orientiert sich die Schule an der Vermittlung von Kompetenzen, die erst später im Erwachsenenalter ihren Sinn erhalten. Das Leben der Kinder und Jugendlichen ausserhalb der Schule ist aber gegenwartsorientiert (vgl. Böhnisch 1993, S. 130).
- In der Schule gelten Aufgaben und Regeln für die Allgemeinheit. Bedürfnisse, Interessen und Möglichkeiten von Einzelnen, aber auch Gruppen sind in der Regel sekundär. Der Einzelne wird nach seinen schulischen Leistungen und Möglichkeiten ge-

messen. Die sozialen Kompetenzen – beispielsweise die Gruppen- und Teamfähigkeit sind Randwerk (vgl. Thiersch 1997, S. 146).

- Die Anpassung an eine neue Zeitstruktur in einer rigiden Art und Weise und der damit verbundenen Trennung von Schule und Freizeit verlangt nach persönlichen Eigenschaften, die für die Erhaltung des ‚Fahrplans Schule‘ nötig sind. Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und eine vorausschauende Planung sind wichtige Voraussetzungen, um den rationalen Umgang der Schule mit Zeit meistern zu können. Die Kinder und Jugendlichen müssen lernen, ihre Bedürfnisse aufzuschieben und Prioritäten zu setzen. Dabei muss das Kind sich mit Objekten und Dingen auseinandersetzen, für die nicht selten eine abstrakte, zukunftsgerichtete Motivation verlangt wird, das heißt, Dinge und Objekte in einer klar strukturierten Art und Weise betrachten zu lernen und gleichzeitig Motivation und Interesse dafür zu entwickeln. Solche Formen der Rationalisierung sind doppeldeutig, denn sie bringen einerseits einen Zuwachs an Handlungsmöglichkeiten, sie bedeuten aber andererseits einen Verlust an Freiheit, Spontaneität, Unmittelbarkeit, Körperlichkeit und Sinnlichkeit. Die Schule stellt dabei die institutionellen und organisatorischen Anforderungen an die Kinder in den Vordergrund (vgl. Böhnisch 1993, S. 131f.).
- In der Schule ist Wissen wichtig, das nicht selten in Form eines Vortragsunterrichts vermittelt wird. Demgegenüber wird der Neugier ein kleines Gewicht beigemessen oder diese wird vorausgesetzt. Der Lernform des selbst erarbeiteten Projektes oder des Schulreferates und einer möglichen daraus resultierenden Gruppenarbeit wird immer noch zu wenig Gewicht beigemessen, vor allem auch in bezug auf die Begleitung des Gruppenprozesses (vgl. Thiersch 1997, S. 146f.).
- Die Schule setzt weiter Maßstäbe betreffend der Art von Lebensführung, die notwendig ist, um ein guter Schüler oder eine gute Schülerin zu sein. Individuelle Bedürfnisse werden von der Schule kaum berücksichtigt. Die Schule orientiert sich demnach nicht am Alltagsleben der SchülerInnen, sondern an der SchülerInnenrolle, an Lehrplänen, an Leistungsstandards und dem Vermitteln von Verhaltenserwartungen und Regelvorgaben (vgl. Böhnisch 1993, S. 132).
- Die Schule legt immer noch Wert auf Formalien wie Noten und Beurteilung. Damit benötigt sie die gegebenen Rituale der Kontrolle und Disziplinierung. Die SchülerInnen sind der andauernden Erfahrung des ‚Geprüftwerdens‘ ausgesetzt. Sie müssen sich behaupten und leben dabei in einem Umfeld von Konkurrenz, Rivalität, Bewertung und nicht in wenigen Fällen mit dem Zweifel an sich (Thiersch 1997, S.147).

Die Kinder und Jugendlichen werden durch diese Einbindung in die SchülerInnenrolle zu vergleichbaren und bewertbaren Grössen, die sich auf dieser normierten Grundlage selektiv auswirken kann (vgl. Böhnisch 1993, S. 132f.).

- Schule erwartet das ‚schulleichte Kind‘, analog dem oft so gewünschten und so selten vorkommenden pflegeleichten Kind in Familien. Schwierigkeiten mit Schülern und Schülerinnen - im besonderen die Arbeit an diesen individuellen Problemlagen - werden nicht selten an die Eltern oder an Berater delegiert. Die Schule neigt dazu, schwierige Schüler auszugrenzen und/oder diese an Sonderschulen oder das Jugendamt zu verweisen (vgl. Thiersch 1997, S. 147).

Diese Problemdarstellung macht deutlich, wo aus der Sicht der Sozialpädagogik und Sozialarbeit eine verstärkte Ausrichtung an die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen wünschenswert erscheint bzw. wo die heutigen schulischen Strukturen betreffend einer gelingenden, unterstützenden und individuellen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in Frage gestellt werden können.

Eine Lösung, wie die Schule der Zukunft im lebensweltorientierten Sinne aussehen sollte, wird hierzu leider auch nicht dargestellt. Nach der heutigen Kooperationspraxis von Schule und Jugendhilfe stellt sich vielmehr die Frage, wie die gemeinsamen Ressourcen der Sozialisationsinstanzen besser genutzt werden könnten.

2.3 Begründung für eine engere Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe (in Form von Schulsozialarbeit)

Die Sozialisationsinstanzen Schule und Jugendhilfe haben die gemeinsame Aufgabe, die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung hin zu einer selbständigen Persönlichkeit zu begleiten. Dabei sollten die individuellen Aspekte ebenso berücksichtigt werden wie die gemeinsamen gesellschaftlich-kulturellen Anforderungen, die zum Gelingen des Zusammenlebens einer Gesellschaft beitragen. Das pauschal formulierte Ziel ist es demnach, die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung und im Prozess hin zu mündigen TeilnehmerInnen der Gesellschaft so zu unterstützen, damit sie eigenverantwortlich ihr Leben bewältigen können. Es scheint aber, dass die beiden Sozialisationsinstanzen diese Aufgabe sehr oft unkoordiniert voneinander tun. Dabei tut sich vor allem die Schule schwer, ihre Pforten zu öffnen, um gemeinsam mit anderen Institutionen der Jugendhilfe nach adäquaten Lösungen in der Arbeit mit Jugendlichen zu suchen.

Der folgende Versuch, einen Begründungszusammenhang zur engeren Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe darzustellen, umfasst, angesichts der Komplexität der beiden Sozialisationsinstanzen hinsichtlich ihres gesellschaftlichen Auftrages, viele Facetten. Die folgende Auswahl soll einige zentrale Aspekte beleuchten, die einen Begründungszusammenhang zur Annäherung der beiden Sozialisationsinstanzen aufzeigen.

2.3.1 Gesellschaftliche Veränderungen

Die Veränderungen der letzten Jahre – beispielsweise des Arbeitsmarktes, der Familienstrukturen, die Migrationsbewegung sowie veränderte individuelle Lebensentwürfe - in Richtung einer ‚**Pluralistischen Gesellschaft**‘⁵ (vgl. beispielsweise: Hollenstein 1999, S. 84- 91 und Thiersch 1997, S. 20-23) haben nun dazu beigetragen, dass zum Beispiel die Art und Weise der Bildung, Unterstützung, Begleitung, Förderung und Integration von Kindern und Jugendlichen zunehmend komplexer zu werden scheint bzw. nach einer verstärkten Orientierung an der Lebenssituation der Heranwachsenden verlangt. Diese Hypothese bezieht sich aus der Sicht der Jugendhilfe vorwiegend auf die Lebenswelt und die Bewältigungsstrategien der Kinder und Jugendlichen. Hollenstein sagt dazu: *„Betrachtet man schulische Sozialisationsprozesse aus diesem Blickwinkel sowohl hinsichtlich aktueller gesellschaftlicher Problemlagen als auch längerfristiger sozialer und ökonomischer Entwicklungen, entsteht ein Sozialisationshintergrund, der die Schule als Sozialisationsagentur fest einbindet und zusehends herausfordert.“* (1999, S. 85)

Die folgenden **drei Aspekte** sollen einige zentrale gesellschaftliche Herausforderungen beschreiben, die die Sozialisationsinstanzen Schule und Jugendhilfe in ihrer Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen stark prägen.

Die **Arbeitslosigkeit** bildet eine der zentralen Fragen betreffend des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Der Arbeitsmarkt ist nicht mehr in der Lage, allen Heranwachsenden nach der obligatorischen Schulzeit einen Ausbildungsplatz bzw. eine Arbeitsstelle zu garantieren. Diese Situation scheint sich zwar insbesondere in der Schweiz gerade im letzten Jahr etwas gebessert zu haben – die Arbeitslosigkeit ist etwas rückläufig – doch

⁵ Pluralistische Gesellschaft meint ein in der modernen westlichen Welt zum Ausdruck kommender Gesellschaftstyp, indem insbesondere die unterschiedlichen, z.T. konflikträchtigen Weltanschauungen, Werte, Interessen, Lebensstile und Verhaltensweisen zum Ausdruck kommen. Dem Individuum wird darin ein relativ grosser Freiheits- und Entfaltungsraum, allerdings verbunden mit vergrößerten Gefahren der Desorientierung und Verhaltensunsicherheit, zugesprochen (vgl. Hillmann 1994, S. 672).

ist das Thema nach wie vor aktuell und die Zukunft ungewiss. Dabei ist die Arbeitslosenquote bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen besonders hoch. Bei den 15 bis 24 Jahre alten Personen sind momentan 5.8% ohne Arbeit (7% Frauen, 4.7% Männer) (vgl. SAKE 1999), dazu kommt, dass die ausländischen Jugendlichen besonders stark betroffen sind. Weiter fällt auf, dass die Arbeitslosigkeit direkt vom Ausbildungsniveau abhängt. Die Arbeitslosigkeit betrifft die Menschen je nach Ausbildungsstufe besonders stark (vgl. op. cit.). Es zählt ein guter und ‚hoher‘ Bildungsabschluss, um am Wettlauf um Arbeits- und Ausbildungsplätze teilnehmen zu können. *„Die enge Arbeitsmarktsituation selbst, aber auch die Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt erzeugen ein Klima des Leistungsdrucks in der Schule.“* (Hollenstein 1999, S. 87).

Böhnisch spricht von den **Jugendlichen im ‚Wartestand‘**, von der ‚Entstrukturierung‘ der Jugendphase, von Jugendlichen, die ‚industriegesellschaftlich‘ nicht mehr interessant sind und in den ‚Wartestand‘ verwiesen werden, was soviel heisst, dass ein Teil von ihnen von der wirtschaftlichen Produktion ausgeschlossen und nicht gebraucht werden (vgl. 1993, S. 159-166).

Die **Veränderungen innerhalb der Familienstrukturen** bilden einen weiteren Aspekt gesellschaftlicher Veränderungen, welche auf die Schule und deren Strukturen Einfluss nehmen. Diesbezüglich erscheint weniger die Frage nach der fehlenden Übernahme der familiären Verantwortung im Vordergrund zu stehen, als die Tatsache, dass sich vermehrt andere Familienstrukturen konstituieren, die teilweise nach veränderten Betreuungsaufgaben der Schulen verlangen. Elternteile, die beide arbeiten und alleinerziehende Elternteile sind Gruppen, die beispielsweise auf eine Tagesbetreuung der Kinder und Jugendlichen angewiesen wären. Weiter kommen durch die verschiedenen Lebensformen vermehrt auch unterschiedliche Erziehungsformen zum Tragen, die ihren Ausdruck nicht zuletzt in der Schule und deren Strukturen zeigen. Die Schule, so wird von einigen Autoren vorgeworfen, hinkt diesem familialen Wandel erheblich nach (vgl. Hollenstein 1999, S. 87f.).

Eine weitere gesellschaftliche Herausforderung, welche die Schule und die Jugendhilfe sehr stark betrifft, bildet das Thema **Migration**. Der Anteil ausländischer Menschen in der Schweiz beträgt gemessen an den Schweizer Bürgerinnen und Bürger gegen 20 Prozent (vgl. Gattiker/ Illes 1999, S. 13). Dabei fällt auf, dass sich die ausländische Bevölkerung nicht selten in einzelnen Quartieren grösserer Agglomerationen ansiedelt oder ange-

siedelt wird. Für Kindergärten und Schulen entstehen dadurch Klassen und Gruppen, wo 18 von 20 Kindern und Jugendlichen eine ausländische Herkunft aufweisen. In der Regel weisen diese Familien ein sehr geringes Einkommen auf, die Kommunikation ist oft schwierig oder ohne ÜbersetzerIn nicht möglich. Wenn eine Schule in einem wie oben beschriebenen Quartier als ein künstliches, ‚kultürliches‘ Ereignis gesehen wird, die den kulturellen Grundbestand einer Gruppe oder Gesellschaft sichert (vgl. Besonderheiten schulischer Sozialisation Kap. 2.1.2), steht sie - in Anbetracht der vielen verschiedenen Kulturen mit ihren jeweiligen Besonderheiten - wahrhaftig vor einer schwierigen, integrativen Aufgabe als Kulturvermittlerin; besonders, wenn sie diese Aufgabe alleine und nicht vernetzt mit bereits bestehenden Integrationsstrukturen durchführen will. Die Schule sollte nach Hollenstein entsprechende Integrationskonzepte erarbeiten. Dies alleine reicht aber noch nicht. Er merkt an, dass sich die Gesellschaft grundsätzliche Überlegungen über die Integration von ausländischen Menschen machen sollte, denn nach ihm besteht, immer bezogen auf Deutschland die Gefahr, dass es eine Deutsche und eine Parallelgesellschaft entsteht, die immer weiter 'auseinanderzudriften' droht (vgl. 1999, S. 90). **Die Frage der Integration** muss demnach in einer interdisziplinären Art und Weise angegangen werden. Hierzu erscheint die konzeptionell geplante, professionelle Unterstützung und Begleitung der Kinder und Jugendlichen und deren Eltern ebenso wichtig wie beispielsweise eine humane Ansiedlungsplanung einer Stadt oder eines Quartiers.

Die oben aufgeführten Veränderungen machen deutlich, welche gesellschaftlichen Problem- und Entwicklungstendenzen eine gelingende Sozialisation der Kinder und Jugendlichen erschweren. Vorschnelle Lösungsversuche – beispielsweise eine Änderung der Ausbildung der Lehrpersonen - scheinen hierzu kaum auszureichen, um diesen gegenwärtigen und zukünftigen Veränderungen professionell zu begegnen. An dieser Stelle ist die Schule gefordert, ihre eigene Schulkultur und -struktur zu überdenken und sich die Frage zu stellen, wie sie sich auf diese Anforderungen einstellen will. Eine engere Kooperation und Öffnung der Schule mit ihrem unmittelbaren Umfeld erscheint dabei unabdingbar wie beispielsweise die oben aufgeführte Problematik der Integration aufzeigt (vgl. Hollenstein 1999, S. 90f.).

2.3.2 Konkrete Gründe, die für eine engere Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe sprechen

Aus den bisher beschriebenen **unterschiedlichen Funktionen und Haltungen in der Arbeit** mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Kap. 2.1 und 2.2) können etwa Begründungen wie die Humanisierung der Schule, die Hilfe für benachteiligte Schülerinnen und Schüler, ein ‚ganzheitliches‘ Lernen, eine verstärkte Ausrichtung der Schule auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen u.a. genannt werden. Diese Forderungen kommen auch aus der Problembeschreibung im Kapitel 2.2 zum Ausdruck. **Die kritische Position** bleibt aber hinsichtlich einer positiven Veränderung inhaltslos, wenn die Jugendhilfe nicht einen direkten Zugriff in die Institution Schule erhält. Die Frage lautet hierzu: Wie können die beiden Sozialisationsinstanzen ihre gemeinsamen Ressourcen besser nutzen? Die Antwort muss demnach in der Kooperation der Schule und der Jugendhilfe gesucht werden.

Für eine **besser Koordination der Zusammenarbeit** spricht beispielsweise der Sachverhalt, dass die kommunalen Strukturen der Schule einerseits, und die des Jugendamtes andererseits, getrennt von einander geführt werden. Die Klientel des Jugendamtes setzt sich nun grösstenteils aus Kindern und Jugendlichen zusammen, die schulpflichtig sind. Die Interventionen durch das Jugendamt erfolgen dabei in der Regel aufgrund von ‚*Stör- oder Notfällen*‘. Hier kann von einem offensichtlichen Handlungsbedarf gesprochen werden. Ansonsten übernimmt die Jugendhilfe weiterhin die Rolle des ‚*Räumkommandos*‘ der schulischen Problemfälle, also die externe Bearbeitung der in der Schule entstandenen oder der dort ausgebrochenen Problemlagen (vgl. Hollenstein 1999, 113f.). Das Angebot der Schulsozialarbeit kann nun diese Lücke schliessen und stellt ein verbindendes Glied zu den Arbeitsfeldern von Schule und Jugendhilfe dar.

Nicht zuletzt aus der **bisherigen Praxis der Schulsozialarbeit** haben sich unterschiedliche Zusammenarbeits- und Organisationsformen entwickelt, die aufgrund der zum Teil sehr differenziert herausgearbeiteten Inhalte die Chancen dieses Arbeitsfeldes aufzeigen. Im Weiteren liegen immer mehr Evaluationen (vgl. bspw. Schlussbericht Projekt Schulsozialarbeit Zürich-Limmattal 1997 und Drilling/Stäger, 1998) und Forschungsarbeiten (vgl. bspw. Bathke/Hartnuss/Olk 1996) zum Thema Schulsozialarbeit vor, welche das Angebot der Schulsozialarbeit (zumindest teilweise) qualitativ und quantitativ begründen. In der Folge wird die konkrete geschichtliche, organisatorische und inhaltlich-methodische Praxis der Schulsozialarbeit zusammenfassend beschrieben.

3. Grundlegende Aspekte zur Schulsozialarbeit (Entstehung und Stand des aktuellen Diskurses)

In diesem Kapitel wird die aktuelle konzeptionelle und theoretische Diskussion zusammenfassend dargestellt. Nach einer geschichtlichen Herleitung steht ein Versuch den Begriff Schulsozialarbeit und was darunter verstanden wird, zu definieren. Danach wird die strukturelle und organisatorische Einbindung der Schulsozialarbeit innerhalb der Schule und der Jugendhilfe beschrieben. Abschliessend werden die inhaltlich-methodischen Aspekte der konzeptionellen Entwicklung dargestellt.

3.1 Geschichtlicher Kontext

3.1.1 Entstehung des Begriffes Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit als Begriff wurde aus dem amerikanischen Tätigkeitsfeld ‚School Social Work‘ übersetzt. Im Jahr 1906 kam es in Boston, New York und Hartford erstmals zu einer Zusammenarbeit von Schule und Sozialarbeit. Der Ursprung dieses Engagements der Sozialarbeit liegt in der damaligen Reformbewegung. Einerseits wollte man Kinder aus Rand- und Problemgruppen vermehrt in die Schule einbeziehen (bevor die Schulpflicht eingeführt wurde), und andererseits kam es in dieser Zeit zu einer Schulreform mit der Zielsetzung der Individualität der Kinder besser gerecht zu werden, die ‚Settlements‘ (Siedlungen) im Wohnbezirk stärker in das Gemeinwesen einzubinden und diese Siedlungen dadurch zu sozialisieren. Die Schulen wurden als soziale Einrichtungen entdeckt, von der die Lebenssituation der Kinder erheblich abhing. Die ‚School Social Work‘ hat sich in den USA etabliert und weiter entwickelt und weist heute – im Gegensatz zu der Entwicklung in der Schweiz und in Deutschland – einen fest umrissenen Auftrag auf. In der landesweiten Vereinigung der ‚National Association of Social Workers‘ wurden beispielsweise die ‚Standards for social work service in schools‘ festgelegt. Das heisst, dass klar umrissene Aufgabenbeschreibungen für die Schulsozialarbeit definiert wurden, die allgemein anerkannt sind und die Schulsozialarbeit sich in den USA fest etablieren konnte. Es gilt aber anzumerken, dass sich die Schulsozialarbeit in Amerika stark am ‚casework‘ (Einzelfallhilfe) orientiert, und die klare Umschreibung der Aufgaben hängt nicht zuletzt mit diesem Umstand zusammen (vgl. Costin/Raab 1983, S. 132-162 und Wendt 1983, S. 279).

3.1.2 Entwicklung und Entstehung in Deutschland und den Niederlanden

In **Deutschland** wurde jahrelang so gut wie keine Diskussion über das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe geführt. Erst Ende der 60er Jahre wurde das Verhältnis zwischen Schule und Jugendhilfe kritisch thematisiert und die Frage nach einer sozialpädagogischen Ausrichtung der Schule diskutiert. Diese kritische Diskussion und Auseinandersetzung zwischen Schule und Jugendhilfe entstand aus der reformpädagogischen Bewegung⁶ heraus und führte in Deutschland zu einer Bildungsreform (vgl. Raab/Rademacker/Winzen, 1987).

Ein wichtiger Vertreter der Deutschen Reformpädagogik ist beispielsweise Nohl, der unter anderem die sozialpädagogische Denkweise in den Schulen – wie in anderen Bereichen – vermehrt zur Geltung bringen wollte. Nach ihm müsste die neue Pädagogik neben den Ärzten, Geistlichen, Juristen und Sozialpolitikern vor allem die Lehrer erfassen (vgl. Ludwig 1987, S. 505-506). Nohl sieht die Schule als Lebenshilfe, die bei der Erziehung nicht Bildung vermitteln soll, sondern leben lernen. *„Die Schule (...) darf nicht mehr von oben her, aus einer abstrakten Bildung lehren, sondern muss mit der Jugend leben mit dem Willen zur Gestaltung - muss Lebenshilfe sein“* (Nohl zitiert in: Ludwig 1987, S. 508). Nohl sieht die Schule als *„Lebensschule“*, eine Schule des *„sozialen Humanismus“*, welche zugleich auch der Erziehungsbedeutung der Familie gerecht wird. Die Schule dürfe *„sich nicht nur als Unterrichtsanstalt betrachten, sondern als Lebensgemeinschaft die leben lehrt“* und die *„sich ganz anders noch als bisher zu dem öffentlichen Leben in Beziehung bringt (...)“* (op. ci., S. 508) Diese knappe Darstellung der Haltung Nohls gegenüber der Schule, zeigt in etwa auf, mit welchen Grundforderungen sich die reformpädagogische Bewegung der 60er und 70er Jahre an die Schulen wandte.

In den laufenden Schulreformen und der Entwicklung hin zu Gesamtschulen wurden eine grössere Anzahl Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen in der Schule tätig. Das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit begann sich demnach direkt an der Basis zu konstituieren und entsprang weniger einem theoretischen Bedürfnis. In der Folge verlief die Diskussion betreffend einem veränderten Verhältnis von Schule und Jugendhilfe, in bezug auf das Praxisfeld der Schulsozialarbeit und den damit verbundenen Hoffnungen, Befürchtungen und Enttäuschungen, kontrovers. Parallel dazu wuchs die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe in Form der Schulsozialarbeit in einem bescheidenen, aber nicht unbe-

⁶ Die Reformpädagogik begann nach Oelkers nicht einfach ab einem bestimmten Datum und aufgrund eines bestimmten Ereignisses. Vielmehr steht die Reformpädagogik für verschiedenste (Schul)reformkonzepte, die ihre inhaltlich prägendste Phase am Ende des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhundert hatte (vgl. Oelkers 1996).

deutenden Rahmen. Ende der 70er Jahre hatte sich die Schulsozialarbeit als neue Kooperationsform zwischen Schule und Jugendhilfe etabliert, dies sowohl in der Praxis wie in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. (vgl. Tillmann 1982, S. 9 und Rab/Rademacker/Winzen, 1987)

In den **Niederlanden** wird Schulsozialarbeit nach dem zweiten Weltkrieg in einer breiten Fachöffentlichkeit diskutiert. Nieslony beschreibt in seinem Buch – Schulsozialarbeit in den Niederlanden – in einer sehr detaillierten Art und Weise wie sich die Schulsozialarbeit entwickelt hat. Nach dem Kriegsende lautete beispielsweise eine Kampagne: ‚Vols-herstel is gezinsherstel‘ (Volksgesundheit heisst Familiengesundheit). Dabei standen die Familien wieder im Zentrum der sozialpolitischen Bemühungen und es galt, die entsprechende Sicherheit (beispielsweise in Form von entsprechenden Institutionen), aber auch ideologische Aspekte, wieder herzustellen. Im Weiteren musste nach dem zweiten Weltkrieg nach adäquaten Lösungen für die Flüchtlingskinder, Waisen und jugendlichen Angehörigen von Verschleppten und Inhaftierten gesucht werden. Schulsozialarbeit wurde als Verbindung zwischen Elternhaus und Schule gesehen. Bis 1954 entstanden in 12 Städten und Gemeinden insgesamt 14 Einrichtungen, die Schulsozialarbeit betrieben. Interessant dabei ist, dass die verschiedenen Einrichtungen lange nichts voneinander wussten. Dadurch entstanden unterschiedliche Arbeitsweisen. Die Bandbreite reichte von der fast ausschliesslichen sozialpädagogischen Unterstützung in Sonderschulen bis hin zur Konzentration der Arbeit auf Fragen des Jugendschutzes. Dabei entwickelten sich die jeweiligen Trägerschaften sehr unterschiedlich: private Vereinigungen, kirchliche Träger, Gemeinde als Träger (Schulverwaltung oder Sozialverwaltung). Die Zielsetzungen der verschiedenen Schulsozialarbeitsangebote entwickelten sich ebenfalls unterschiedlich, und die Handlungsmethoden wurden der jeweiligen Schule, in der ‚sie‘ tätig waren, angepasst. Anfang der 70er Jahre kam es zu einer umfassenden Strukturreform der Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeit wurde als eine in die Schulbegleitung integrierte Fachdisziplin gesehen, die kooperativ mit anderen Berufsgruppen (Psychologen, Pädagogen, Didaktikern, Logopäden)⁷ zusammenarbeitete und neu staatlich organisiert war. Die Finanzierungsgrundlage für den Schulbegleitdienst wurde 1989 im Schulversorgungsgesetz festgelegt. Heute ist die Schulsozialarbeit in den Niederlanden zu einem festen Bestandteil des Schulsystems herangewachsen.

⁷ Für die ganze Klammer ist die weibliche Form mitgemeint.

Die recht ausführliche geschichtliche Zusammenfassung scheint daher interessant, weil man gewisse Parallelen (eventuell auch Lehren) zu den Entwicklungen in Deutschland und der Schweiz ziehen kann. Aus der umfassenden Beschreibung der Einbindung der Schulsozialarbeit in Holland durch Nieslonys wird weiter deutlich, dass sich die Schulsozialarbeit unbedingt in einer kooperativen Art und Weise mit den bestehenden ‚Helfer-Institutionen‘ (beispielsweise mit dem psychologischen Dienst) zusammenarbeiten und sich entwickeln sollte (vgl. Nieslony 1997, S.61-140).

3.1.3 Entwicklung und Entstehung in der Schweiz

Vor mehr als 25 Jahren arbeiteten in den Städten Genf und Lausanne erstmals SozialarbeiterInnen direkt in und mit Schulen zusammen. Im Zuge der Genfer Schulreform von 1962 - der Cycle d'Orientation⁸ für Schüler und Schülerinnen von der siebten bis zur neunten Klasse – wurden ab 1966 SozialarbeiterInnen in das Arbeitsfeld Schule integriert. Nach anfänglichen Schwierigkeiten, die sich vor allem aus den unklar definierten Aufgaben sowie dem von oben her bestimmten Engagement der Sozialarbeit (ohne Einbezug der Lehrpersonen) ergaben, kam es nach einem Zwischenjahr zu einem weiteren Versuch der Zusammenarbeit der verschiedenen Berufsgruppen. Diese zweite Integration der Sozialarbeit in das Schulsystem hatte sich bewährt, nicht zuletzt, weil die Zusammenarbeit zumindest von der Schulleitung gewünscht worden war. Seither sind SchulsozialarbeiterInnen kontinuierlich in der Schule tätig. Im Jahr 1994 arbeiteten an den 17 Cycle d' Orientation 25 SchulsozialarbeiterInnen. Diese teilten sich 21,25 Stellen (vgl. Munsch 1997, S. 13-16).

In Lausanne arbeitete 1974 auf Wunsch der Schuldirektion eine erste Schulsozialarbeiterin an einer Primarschule. Im Jahre 1986 kam es in Lausanne zu einer Reform des Schulwesens. Dies hatte zur Folge, dass die SchulsozialarbeiterInnen ihr Arbeitsfeld in die Sekundarschulen wechselten. Im Jahr 1992 arbeiteten insgesamt vier SchulsozialarbeiterInnen (drei Frauen und ein Mann) an sieben Sekundarschulen mit rund 5300 SchülerInnen. Weiter waren diese auch für 6000 SchülerInnen aus der Primarschule zuständig (vgl. op. cit., S. 26f.).

⁸ Die Cycle d'Orientation kann als Versuch eines neuen Verständnisses von Schule gesehen werden, der auf einer starken Reformbewegung um die Jahrhundertwende in der Romandie gründet (vgl. Grunder 1997, S.89-118).

In der deutschsprachigen Schweiz liegen die Wurzeln der Schulsozialarbeit zeitlich weniger weit zurück. Zwischen 1987 und 1999 werden in den Städten und Kantonen Basel-Land (3), Basel-Stadt (4), Zürich (10) und Sankt Gallen (4) verschiedene Projekte zur Schulsozialarbeit lanciert. Insgesamt wird an 21 Standorten Schulsozialarbeit geleistet. Es gilt anzumerken, dass die Aufzählung der Schulsozialarbeitsprojekte mit grosser Wahrscheinlichkeit nicht abschliessend beschrieben ist. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass weitere Projekte und Zusammenarbeitsformen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik in der Schule bestehen, die möglicherweise regional organisiert sind und dadurch in der Bestandesaufnahme von Pfeiffer und Christen nicht berücksichtigt werden konnten. (vgl. 1999, S. 65- 93).

In Basel und Zürich scheinen sich die Schulsozialarbeitsprojekte etablieren zu können. In Basel wurde die Projektzeit als erfolgreich bewertet. Das Angebot der Schulsozialarbeit soll ein fester Bestandteil der Jugendhilfe werden (vgl. Drilling/Stäger 1999) und in Zürich zielen die Bestrebungen in der Umgestaltung der Schulstrukturen ebenfalls in Richtung eines Ausbaus der Dienstleistung durch die Schulsozialarbeit. Dabei soll Schulsozialarbeit voraussichtlich in der neuen Gesetzgebung der Jugend- und Familienhilfe berücksichtigt werden (Auszug aus dem Protokoll des Regierungsrates des Kantons Zürich vom 1. September 99).

Abschliessend lässt sich anmerken, dass die sozialpolitische Diskussion und Bedeutung der Schulsozialarbeit in den beschriebenen Ländern unterschiedlich vorangeschritten ist. Aus dem oben beschriebenen geschichtlichen Kontext wird ersichtlich, dass das Angebot der Schulsozialarbeit eine Lücke zwischen Schule und Jugendhilfe (Grossmann/Stickelmann 1982, S. 42f.) schliessen und sich somit etablieren kann. Im Gegensatz zur Schweiz hat sich die engere Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit in den beschriebenen benachbarten Ländern bereits im Bewusstsein vieler SchülerInnen, Lehrpersonen und Eltern als sinnvolle und notwendige Einrichtung festgesetzt (Wulfers 1996, S. 21). Dabei stellen die verschiedenen Beschreibungen der einzelnen Länder eine unterschiedlich weit fortgeschrittene Entwicklung dar. In der Schweiz hat sich die Schulsozialarbeit bis heute regional bzw. kantonale entwickelt und scheint bis anhin noch eine sehr unbekannte und situativ verankerte Einrichtung zu sein (vgl. Christen/Pfeiffer 1999, S. 65).

3.2 Was ist Schulsozialarbeit? (Definitionsannäherung)

Aus den Beschreibungen des geschichtlichen Kontextes wird ersichtlich, dass **sich die Schulsozialarbeit in der Praxis konstituiert** hat und dies immer noch tut. Zu der unterschiedlichen Konstitution an der Basis haben sich - neben dem Namen Schulsozialarbeit - unterschiedliche Begrifflichkeiten entwickelt wie beispielsweise: Sozialarbeit in der Schule, ausserunterrichtliche Angebote, oder Schülersozialarbeit (vgl. Grossmann/Stickelmann 1982, S. 42). **Der Begriff Schulsozialarbeit scheint sich** aber in der Fachdiskussion endgültig **durchgesetzt zu haben** (vgl. Wulfers 1996, S. 22).

In den letzten dreissig Jahren – seit Beginn der ersten Kooperationsversuche im deutschen Sprachraum – sind in der Fachliteratur Definitionsversuchen formuliert worden (vgl. Tillmann/Hollenstein 1999, S. 28) aus denen in der Folge einige, in einer zeitlich gegliederten Auswahl, formuliert werden:

„Versucht man, das Phänomen Schulsozialarbeit theoretisch zu fassen, so steht man zunächst vor einem Definitionsproblem.“ (Grossmann/Stickelmann 1982, S. 43)

Tillmann schreibt dazu: *„ ‚Schulsozialarbeit‘ ist keine Institution, die exakt beschrieben, amtlich dokumentiert und systematisch erfasst ist; ebenfalls ist ‚Schulsozialarbeit‘ kein Begriff, der in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussion schon feste Konturen gewonnen hat. In solchen Situationen ist es äusserst schwierig, durch Definitionen Klarheit zu schaffen.“* (1982, S. 12) Er empfiehlt an Stelle eines Definitionsversuches, die verschiedenen Arbeitsfelder zu beschreiben, um von dort zu einer begrifflichen Fassung vorzudringen.

Schulsozialarbeit ist nach Grossmann/Stickelmann, (...) *im Schnittpunkt zwischen Jugendhilfe und Schule anzusiedeln (...)*“, dadurch entwickle sich (...) *„eine neue Form von öffentlicher Erziehung (...).“* (1982, S. 42)

Frommann meint betreffend Schulsozialarbeit: *„(...) Schulsozialarbeit stellt gegenwärtig mehr eine Forderung als eine Realität dar. Zwar sind Ansätze vorhanden, in denen modellartig Schulsozialarbeit erprobt wird, auch liegen erste Praxisberichte vor, aber es ist noch nicht möglich, von einem Praxisfeld, einer Methode oder gar einer Institution zu sprechen.“* (1984, S. 870)

Die bisher genannten Definitionen bleiben allgemein formuliert. Stickelmanns Definition ist dagegen konkreter und adressatenbezogener: *„Schulsozialarbeit ist der Versuch, soziale Probleme und Spannungen, denen besonders die Kinder und Jugendliche aus unterprivilegierten – häufig auch aus unvollständigen – Familien ausgesetzt sind und die vor allen Dingen durch den Selektionscharakter der Schule entstehen, durch Einzelfall-*

bzw. soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen aufzufangen, Stigmatisierungstendenzen abzubauen und einer Ausgliederung bestimmter Kinder und Jugendlichen bzw. Gruppen in der Schule entgegenzuwirken. Dabei versucht die Schulsozialarbeit, durch alternative Lern- und Erfahrungsangebote auf die Lage der Kinder und Jugendlichen einzugehen.“ (1981, S. 405) Und er fügt weiter an, dass die Schulsozialarbeit durch ihr Wirken vom schulischen System funktionalisiert werden kann und dabei in Gefahr laufe, die Rolle einer ‚Reparaturwerkstatt‘ zu übernehmen (vgl. ebd.). Die Definition von Stickelmann wird, weil diese sich vor allem auf Kinder und Jugendliche bezieht, nicht von allen AutorInnen geteilt; vielmehr beschäftigt sich die Schulsozialarbeit mit Problemlagen aller SchülerInnen, egal aus welcher sozialen Lage sie stammen (vgl. Wulfers 1996, S. 28).

Nach Wulfers soll Schulsozialarbeit als Oberbegriff verwendet werden, „(...) *der alle Aktivitäten einschliesst, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit (Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen. So kann die unterrichtliche, soziale und psychische Situation der genannten Personengruppe verbessert werden. Die gewählten Aktivitäten sollten gleichzeitig zu einer Öffnung der Schule nach innen und aussen beitragen und eine soziale Verbesserung des Schullebens erwirken. Eine Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen und privaten Einrichtungen, die in diesem Bereich arbeiten, ist unabdingbar.*“ (1996, S. 28)

Die Definition von Wulfers bezeichnen Hollenstein/Tillmann als besonders pointiert. Sie merken aber an, dass sich der Begriff Schulsozialarbeit im Sinne der Definition von Wulfers nicht als Oberbegriff darstellen kann. Vielmehr müsse sich der Begriff Schulsozialarbeit der Kooperationspraxis von Schule und Jugendhilfe nachordnen⁹ (vgl. 1999, S. 28).

An dieser Stelle gilt es anzumerken, dass **die Begriffe Sozialarbeit und Sozialpädagogik** in der theoretischen Diskussion betreffend der Schulsozialarbeit immer wieder **vermischt verwendet werden**. Hollenstein/Tillmann merken dazu an: *“Als störend empfindet man diesen Sachverhalt vielleicht nicht, wenn man bedenkt, dass sich hier eine neue, in Bewegung befindliche, insgesamt sehr differenzierte Praxis entwickelt.*

⁹ Die Anmerkung von Tillmann ist in diesem Zusammenhang interessant, wenn man die Entwicklung der Schulsozialarbeit in den Niederlanden betrachtet, wo die Schulsozialarbeit ein Teil des Schulbegleitdienstes darstellt und sich diesem nachordnet (vgl. Kap. 3.1.2, Niederlande).

Diese Praxis wird ihre Begrifflichkeiten schon finden, und voreilige Festlegungen erscheinen derzeit überflüssig.” (1999, S. 13)

Die bisher aufgeführten Definitionsversuche – vor allem auch die zuletzt aufgeführte Definition von Wulfers – beziehen sich mehrheitlich auf den Begriff der **Schulsozialarbeit im engeren Sinne**. Hollenstein/Tillmann verweisen aber auf ein bestehendes, breites Spektrum an sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Betreuungspraxen, die mit den Schulen zusammenarbeiten und als **Schulsozialarbeit im weiteren Sinne** betrachtet werden können. Darunter fallen beispielsweise: Mittagstisch, Freizeitangebote, Hausaufgabenhilfe, die sich je nach Situation und Bedürfnis von Schulen, Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen konstituiert haben und teilweise starke Parallelen zur Schulsozialarbeit i. e. S. aufweisen. Dabei wäre es begrüßenswert, wenn sich die Entwicklungen der Schulsozialarbeit i. e. S. und der Schulsozialarbeit i. w. S. besser und kontinuierlicher wahrnehmen würden. Hollenstein/Tillmann setzen sich dabei bewusst für eine offene Haltung in der Diskussion zwischen der Kooperation von Schule und Jugendhilfe ein, wo auch verschiedene Formen der Zusammenarbeit zwischen den beiden Partnerinnen Platz finden. Als gemeinsamer Arbeitstitel von Schulsozialarbeit i. e. S. und Schulsozialarbeit i. w. S. schlagen Hollenstein/Tillmann den Namen **„Schule und Jugendhilfe-Schulsozialarbeit“** vor (vgl. 1999, S.29f.).

Die Diskussion um den Begriff Schulsozialarbeit und was darunter verstanden wird, kann nach den heutigen Erfahrungen nicht abschliessend beantwortet werden. Die Forderungen aus der reformpädagogischen Bewegung heraus nach einer Schule, die sich verstärkt an der Lebenswelt der SchülerInnen orientiert, sind in den Definitionsversuchen zumindest teilweise enthalten. Auf der Handlungsebene in der direkten Zusammenarbeit finden sich immer mehr Erfahrungswerte, die sich situativ auf die jeweiligen Kooperationspraxen beziehen. Dabei gilt es anzumerken, dass beispielsweise die Zusammenarbeit, die Ziele, Aufgabenfelder, Methoden oder die Kooperationsformen in der Literatur unterschiedlich strukturiert beschrieben werden. In der folgenden, zusammengefassten Darstellung trenne ich meine Ausführungen in:

- die strukturelle und kooperative Einbindung der Schulsozialarbeit und
- konkrete, inhaltlich-methodische Aspekte der Schulsozialarbeit betreffend: Ziele, Aufgaben- und Tätigkeitsfelder, Zielgruppen und Methoden.

3.3 Strukturelle, organisatorische und kooperative Einbindung der Schulsozialarbeit

Die folgenden drei Teile vermitteln einen Überblick über die verschiedenen Trägerformen, die Modelle der Zusammenarbeit sowie die gesetzlichen Richtlinien. Dabei werden die Vor- und Nachteile aufgrund der bisherigen Erfahrungen beschrieben.

3.3.1 Trägerformen und mögliche Vor- und Nachteile

In der Praxis der Schulsozialarbeit haben sich drei Hauptformen von Trägerkombinationen herausgebildet: Freier Träger, Schule oder Behörde als Träger. Die bisherigen Erfahrungen aus der Schulsozialarbeitspraxis zeigen auf, dass die Frage der Trägerschaft betreffend einer gelingenden Zusammenarbeit von entscheidender Bedeutung sein kann, weil die Form der Anstellung von MitarbeiterInnen, die Sachmittelvorgabe, die Art der Anbindung an die Schule und vor allem die fachliche Kontrolle festgelegt wird (vgl. Wulfers 1996, S. 65). Unter einem Träger im Kontext von Schulsozialarbeit versteht Lang: „(...) *eine Organisation oder Institution, welche Anstellungsträger der Projektmitarbeiter ist, die Dienst- und Fachaufsicht über den genannten Mitarbeiter wahrnimmt, rechtsverbindlich das Projekt nach aussen vertritt sowie konzeptionell und organisatorisch das Projekt letztinstanzlich verantwortet.*“ (1981, S. 56)

a) Ein freier Träger der Jugendhilfe wird gewählt:

In diesem Fall übernimmt beispielsweise ein Verein oder eine im Sozialen tätige Organisation die Trägerschaft. In Deutschland und den Niederlanden haben sich solche Träger an verschiedenen Schulsozialarbeits-Projekten beteiligt. In der Schweiz führt beispielsweise der Kirchliche Sozialdienst (ksd) ein Schulsozialarbeitsprojekt am Berufsschulzentrum Rorschach durch (vgl. Konzept und Stellenbeschrieb 1998). Diese Praxis ist deshalb nicht neu, weil Wohlfahrtsverbände, Jugendverbände oder Träger der freien Jugendhilfe in der geschichtlichen Tradition schon immer Aufgaben der Jugendhilfe unterstützt oder übernommen haben. Bei einer solchen Trägerschaft gilt es aber zu beachten, dass freie Träger teilweise eigene Ziele verfolgen, die über den Auftrag bzw. die Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit hinausreichen. Solche zusätzlich zu berücksichtigenden Leitgedanken (z.B. das Einbringen von Gedanken und Haltungen einer speziellen Religion) können gewisse Anliegen und Ziele der Schulsozialarbeit beeinflussen.

Ein weiterer und möglicherweise problematischer Aspekt bildet die politisch oft nur schwach abgestützte Gewichtung eines freien Trägers; weil die Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit sich auch auf ausserschulische Tätigkeiten bzw. Institutionen beziehen (können), sollte diese ‚politische Gewichtung‘ unbedingt berücksichtigt werden (vgl. Wulfers 1996, S. 67). Hierzu führt Hollenstein weiter an, dass mit der Wahl einer freien Trägerschaft (vor allem kleiner Trägerorganisationen) eine gesicherte Finanzierung nicht über längere Zeit garantiert ist und eine kontinuierliche Arbeit von der Frage der Finanzierung abhängt und diese gefährdet (vgl. 1999, S. 48).

Die Form der freien Trägerschaft hat sich vor allem zu Beginn der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe konstituiert, indem sie flexibler und innovativer bei der Erstellung und Umsetzung ihrer Arbeitsvorhaben operierte - ein Aspekt, der für die weniger weit fortgeschrittene Diskussion in der Schweiz wichtig sein kann. Dabei gilt es zu beachten, dass Schule, Schulsozialarbeit, Träger und die bestehende Jugendhilfe (beispielsweise das Jugendamt) gut kooperieren und in den Prozess der Besetzung des neuen Arbeitsfeldes einbezogen werden. Die fortschreitende Institutionalisierung der Schulsozialarbeit in Deutschland zeigt aber, dass diese Trägerform zunehmend an Bedeutung verliert (vgl. Wulfers 1996, S. 67f.).

b) Schule als Träger:

In Deutschland ist diese Form am weitesten verbreitet. Die Schulbehörde ist Anstellungsträger und übt in der Regel die Dienst- und Fachaufsicht aus. Diese Organisation scheint nicht ideal zu sein, obwohl eine Einbindung in die Schulbehörde auf den ersten Blick naheliegt. Die Schulsozialarbeit läuft dabei Gefahr von der Schule subsumiert zu werden, und ihr Handlungsraum muss sich nach den Anliegen und Bedürfnissen der Schule ausrichten. Sozialpädagogische Arbeitsmethoden und -prinzipien können demnach nur bedingt in die Schule integriert werden. Die Schulsozialarbeit läuft Gefahr, in die Rolle einer Hilfskraft zu geraten, die den Betrieb der Schule aufrechterhält. Die verschiedenen Erkenntnisse, betreffend der unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen bis hin zu den unterschiedlichen Handlungsstrategien, werden dabei fast ganz ausgeblendet. So gesehen ist die Schule als Träger die ungünstigste Form der drei Trägerformen (vgl. Wulfers 1996, S. 68f.).

Diese sich klar gegen die Schule als Träger beziehende Haltung wird durch die Aussage von Hollenstein relativiert: *„Ob schulgetragene Schulsozialarbeit die Bedürfnisse der Schülerinnen- und Schülerschaft in Frage stellt, müsste durch einschlägige Belege empi-*

risch dargestellt werden. Man sollte diesem Sachverhalt aber durchaus nachgehen (1999, S. 77).

c) Behörde als Träger:

Unter dem Begriff Behörden kann unterschiedliches verstanden werden. In Deutschland sind damit Behörden einer Stadt, eines Kreises oder einer Kommune gemeint. In der Schweiz scheint dabei eine Definition aufgrund der föderalistischen Handhabung etwas schwieriger. Je nach Schule und deren Einbindung auf der politischen Ebene – Staat, Kanton, Gemeinde oder andere Mischformen – können verschiedene Behörden als Träger in Frage kommen. Es gilt demnach Verwaltungen zu berücksichtigen, die bereits von Amtes wegen mit der Schule zu tun haben. In der Literatur wird das Jugendamt als besonders ideale Trägerform betitelt, weil dieses Amt sich bereits mit der Jugendpflege oder Jugendarbeit beschäftigt und die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt daher nahe liegt. Weiter kann das Jugendamt eine professionelle Fachaufsicht gewährleisten. Bei einer Anbindung an eine andere Behörde sollte unbedingt eine Fachaufsicht durch das Jugendamt, das Sozialamt, oder das Fürsorgeamt angestrebt werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass betreffend der Trägerschaft keine abschließende Bewertung gemacht werden kann. Vielmehr können weitere Aspekte wie beispielsweise das Konzept in der jeweiligen Praxis oder die effektive Organisation des Schulsozialarbeitsangebotes an sich, von entscheidender Wichtigkeit sein. Das Jugendamt als Träger bietet nach den bisherigen Erfahrungen – beispielsweise aufgrund der schon bestehenden Zusammenarbeit bei Gefährdungsmeldungen - einige Vorzüge. Es gilt der Frage der Trägerschaft und den möglichen Auswirkungen auf die Arbeit durch die Schulsozialarbeit in einem systematischen Zusammenhang nachzugehen und entsprechende empirische Daten auszuwerten (vgl. Hollenstein 1999, S. 77f. und Wulfers 1996, S. 70f.).

3.3.2 Die verschiedenen Modelle der Zusammenarbeit

Aus der bisherigen Praxis können **drei Modelle der Zusammenarbeit** von Schule und Jugendhilfe beschrieben werden: Subordinationsmodell, Distanzmodell und Kooperationsmodell. Man kann damit von drei Modelltypen sprechen, die sich in der Praxis haupt-

sächlich durchgesetzt haben. Dabei kommt es bei der Umsetzung teilweise zu Mischformen.

Beim **Subordinationsmodell**¹⁰ sind **Schule und Schulsozialarbeit räumlich und administrativ gekoppelt**. Die Schulsozialarbeit ist auf die Interessen des Unterrichtsbereiches zugeschnitten und wird von der Schule hauptsächlich mit Aufsichts- und Kontrollfunktionen betraut (vgl. Tanner 1994, S. 5). Schulsozialarbeit ist demnach direkt der Schulleitung unterstellt. Dieses Modell ist vor allem an Gesamtschulen anzutreffen. Die Aufgabe der Schulsozialarbeit ist es, einen reibungslosen Organisationsablauf in der Schule zu garantieren. Darunter fallen Aufgaben wie beispielsweise Pausenaufsicht, Mittagsbetreuung und die Gestaltung der Freizeitangebote (vgl. Wulfers 1996, S. 74). Die Gefahr dieses Ansatzes liegt in dem kleinen Handlungsspielraum der Schulsozialarbeit. Die Ansprüche einer eigenständigen Schulsozialarbeit werden in dieser Form kaum gewährleistet (vgl. Tillmann 1987, S. 391).

Das **Distanzmodell**¹¹ trennt **Schule und Schulsozialarbeit in zwei Bereiche**. Die beiden Berufsgruppen sind unterschiedlichen Trägern unterstellt (vgl. Tanner 1994, S. 6.). Die Schulsozialarbeit ist in der Regel nicht im Schulhaus untergebracht. Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und sozialpädagogischem/sozialarbeiterischem Personal findet nur lose statt. In einem Schulsozialarbeitsprojekt in Hessen gingen die Fachkräfte in ihrer Haltung soweit, dass sie den Begriff Schulsozialarbeit für ihre Tätigkeit ablehnten und sich situativ weigerten, ‚schwierige‘ Jugendliche wieder für den Unterricht zu motivieren und zur unterrichtlichen Disziplinierung beizutragen (Arbeitskreis AK 1980, S. 19.). Die Schulsozialarbeit nahm im Fall des Hessischen Projektes eine klare, fast radikale Gegenposition zur Schule ein. Sie gingen weiter davon aus, dass durch das Engagement der Schulsozialarbeit keine Veränderungen am Schulsystem ausgelöst werden könnten. Vielmehr versuchten sie die alternativen Angebote der Jugendhilfe auszubauen. Im Zentrum standen dabei die SchülerInnen bzw. die Jugendlichen unter Ausschluss der Schule. Lehrpersonen konnten nur als Privatpersonen an der Schulsozialarbeit teilnehmen. Eine Kooperation wurde demnach explizit vermieden und gemeinsame Lerngelegenheiten zwischen den beiden Berufsgruppen konnten nicht stattfinden (vgl. Tillmann 1987, S. 391).

¹⁰ Das Subordinationsmodell wird teilweise auch mit Integrations- Subordinationsmodell bezeichnet (vgl. Wulfers 1996, S. 74).

¹¹ Das Distanzmodell wird in der Literatur auch als additives Konzept bezeichnet (vgl. Tanner 1994, S. 6).

Wulfers schreibt dazu: *„Durch diese Abgrenzung zum Schulbesuch erhält diese Form von Schulsozialarbeit ein hohes Mass an Autonomie in ihrem eigenen Handlungsfeld, aber sie verbaut sich die Möglichkeit, eine Änderung oder Beeinflussung des schulischen Sozialisationsbereiches zu erwirken (1996, S. 75).*

Im **Kooperationsmodell**¹² weisen Schule und Schulsozialarbeit in der Regel unterschiedliche Träger auf. Die Zusammenarbeit ist durch verbindlich geregelte Strukturen gekennzeichnet. Beide Berufsgruppen oder Professionen **sehen sich als gleichwertige und sich ergänzende Partner**, die unterschiedliche Aufgaben- und Arbeitsbereiche wahrzunehmen haben und ihre fachlichen Kompetenzen entsprechend einbringen (vgl. Tanner 1994, S. 6 und Wulfers 1996, S. 76). Die jeweiligen Herangehensweisen und Perspektiven beider Parteien werden gegenseitig geachtet, und es wird ein Weg der Zusammenarbeit gesucht, der unproduktive Konfliktbeziehungen zwischen Schule und Schulsozialarbeit möglichst vermeidet. Durch die Zuordnung der Arbeitsbereiche kann die Schulsozialarbeit hinsichtlich ihrer Arbeit (Methoden) eine weitgehende Eigenständigkeit ausüben. Das Modell sieht demnach einerseits eine definierte Trennung und Distanzierung der Aufgaben vor, legt aber andererseits das Hauptaugenmerk auf die Nutzung der gemeinsamen ‚**synergetischen Effekte**‘. Dabei können sich die beiden Berufsgruppen im Hinblick auf ein übergreifendes Gesamtziel – nämlich die Verbesserung der Lebens- und Lernverhältnisse der Kinder und Jugendlichen – wechselseitig ergänzen und nach gemeinsamen Lösungen suchen. Das Engagement der Schulsozialarbeit wird in diesem Denkansatz von der Schule nicht als Fremdkörper erlebt, sondern als Erweiterung der pädagogischen Ressourcen der Institution Schule (vgl. Bathke/Hartnuss/Olk 1996, S. 70f.). Tillmann führt diese Ressourcen weiter aus, indem er sagt: *„Die erzieherische Potenz der Schule wird gestärkt, ihr Auffangnetz für gefährdete Schüler wird enger geknüpft, die Chancen zur Reflexion der Lehrarbeit werden verbessert. Kurz: Die Schule erhält ein zusätzliches kritisch-konstruktives Moment, das von den Schülerproblemen aus denkt.“ (1987, S. 392f.)*

Ein weiterer Vorteil bildet die Präsenz der Schulsozialarbeit direkt im Schulhaus, wo sich SchülerInnen und die Fachpersonen der Schulsozialarbeit in einer niederschweligen Art und Weise begegnen können. Die Jugendhilfe wird dadurch für die SchülerInnen zugänglicher und findet an einem für sie bekannten Ort statt (vgl. Wulfers 1996, S. 76).

¹² Einige Autoren nennen das Kooperationsmodell auch Schulsozialarbeit als kritisch integriertes Arbeitsfeld (Tillmann, 1987, S. 392) oder bei Tanner: Kritische Integration der Jugendhilfe in die Schule (1994, S. 6)

Abschliessend kann angemerkt werden, dass sich das kooperative Modell in der theoretischen Diskussion sowie in der praktischen Umsetzung mehrheitlich durchzusetzen scheint (vgl. Hartnuss/Olk 1999, S. 79).

3.3.3 Gesetzliche Grundlagen

In Deutschland hat sich die Schulsozialarbeit bereits soweit etabliert, dass sie durch das Kinder- und Jugendhilfsgesetz (KJHG) begründbar ist bzw. für den weiteren Ausbau der Schulsozialarbeit durchaus positive Verbesserungen beinhaltet (vgl. Wulfers 1996, S. 36-44).

Die gesetzlichen Grundlagen in der Schweiz lassen keine explizite Begründung für Schulsozialarbeit zu. Auf Bundesebene werden in der Bundesverfassung und im Schweizerischen Zivilgesetzbuch die gesellschaftliche Verpflichtung gegenüber den Kindern und Jugendlichen hervorgehoben. Die Artikel betonen die Subsidiarität¹³ der Gesellschaft gegenüber den Eltern, weisen aber auch ausdrücklich auf deren Unterstützung bei der Erziehung hin.

Bundesverfassung

Art. 11: Schutz der Kinder und Jugendlichen

- (1) Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf Förderung ihrer Entwicklung.
- (2) Sie üben ihre Rechte im Rahmen ihrer Urteilsfähigkeit aus.

Art. 41: Bund und Kantone setzen sich in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung dafür ein, dass

- f) Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter sich nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können.
- g) Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden.

¹³ Subsidiarität meint das Prinzip sozialethischer Unterstützung, meint, dass die Hilfstätigkeit für ein Individuum oder eine Kategorie von Personen erst dann einsetzen soll, wenn die Kräfte zur Selbsthilfe nicht mehr ausreichen. Dieses Prinzip wird in diesem Sinne auch auf das Verhältnis kleinerer sozialer Gemeinschaften zu jeweils grösseren bezogen (vgl. Hillmann, 1994, S. 851).

Schweizerisches Zivilgesetzbuch (ZGB):

Eltern wird betreffend der Erziehung in **Art. 302 Abs.3** empfohlen:: Zu diesem Zweck sollen sie in geeigneter Weise mit der Schule und, wo es die Umstände erfordern, mit der öffentlichen und gemeinnützigen Jugendhilfe zusammenarbeiten.

In einem erweiterten, indirekten Sinne,

Art. 307 ff: (1) Ist das Wohl des Kindes gefährdet und sorgen die Eltern nicht von sich aus für Abhilfe oder sind dazu ausserstande, so trifft die Vormundschaftsbehörde die geeigneten Massnahmen zum Schutz des Kindes.

(2) Die Vormundschaftsbehörde ist dazu auch gegenüber Kindern verpflichtet, die bei Pflegeeltern untergebracht sind oder sonst ausserhalb der häuslichen Gemeinschaft der Eltern leben.

(3) Sie kann insbesondere die Eltern, die Pflegeeltern oder das Kind ermahnen, ihnen bestimmte Weisungen für die Pflege, Erziehung oder Ausbildung erteilen und eine geeignete Person oder Stelle bestimmen, der Einblick und Ausblick zu geben ist.

Dieser Artikel des Kindesschutzes und der geeigneten Massnahmen ist für die Schulsozialarbeit von daher wichtig, weil in akuten Gefährdungssituationen in der Regel über die Schulleitung eine Gefährdungsmeldung ausgesprochen wird. Die Schulsozialarbeit wirkt in möglichen Problemsituationen, die zu eskalieren drohen, präventiv vor Ort.

Weiter gilt es, kantonale Bestimmungen sowie Richtlinien auf Gemeindeebene zu berücksichtigen. Allgemein kann festgehalten werden, dass die Jugendhilfe sowie die Schulbildung auf Sekundarstufe 1 und 2 in der Regel von den jeweiligen Kantonen gesetzlich geregelt wird und aus den oben aufgeführten Formulierungen keine differenzierten Richtlinien über die Art und Weise der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen abgeleitet werden können.

3.4 Konkrete, inhaltlich-methodische Aspekte zur Schulsozialarbeit (Ziele, Aufgaben- und Tätigkeitsfelder, Zielgruppen und Methoden)

Die unterschiedlichen Projekte der Schulsozialarbeit bzw. die teilweise bereits fest installierten Schulsozialarbeitsangebote haben sich, wie dies bereits verschiedene Male erwähnt wurde, in unterschiedlicher, nicht einheitlicher Art und Weise konstituiert. Die in der Folge zusammenfassend beschriebenen Ziele, Aufgaben- und Tätigkeitsfelder, Zielgruppen und Methoden vermitteln einen allgemeinen, in manchen Teilen nicht operationalisierten Überblick über den heutigen theoretischen Diskurs. Dabei beziehe ich mich auf die Schulsozialarbeit im engeren Sinne (vgl. Kap. 3.2). Die in der Folge beschriebenen inhaltlich-methodischen Aspekte beziehen sich vorwiegend auf ein integratives bzw. kooperatives Konzept (siehe Kooperationsmodell Kap. 3.3.2) der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe.

3.4.1 Generelle Ziele der Schulsozialarbeit

Die Ziele, oder das, was durch die Schulsozialarbeit angestrebt werden soll, haben ihren Ursprung (vor allem in Deutschland) in der reformpädagogischen Bewegung. Im Vordergrund steht (immer noch) die Forderung einer verstärkten Ausrichtung der Schule auf die Lebenswelt der Schüler. In dieser konfliktgeladenen Diskussion scheint sich verstärkt ein kooperatives Moment zu etablieren, das sich weniger an der Dialektik dieser reformpädagogischen Forderungen ausrichtet, sondern das Augenmerk vermehrt auf die möglichen gemeinsamen Ressourcen richtet. Die Soziale Arbeit bietet demnach verstärkt ihr Wissen und Können als Dienstleistung an und orientiert sich dabei an empirischen Daten, die sie direkt in der Praxis erhebt (vgl. Bathke/Hartnuss/Olk 1996, S. 272-333).

Dabei werden die Reformgedanken nicht einfach ausgeblendet. Vielmehr werden diese Forderungen in den Kooperationsprozess von Schule und Jugendhilfe in konkrete Aufgabenbereiche, die durch die Schulsozialarbeit übernommen werden können, eingebunden (vgl. beispielsweise Drilling/Stäger 1999, S. 9).

Hollenstein/Tillmann sehen die Zielrichtung der Schulsozialarbeit darin: *„(...) dass Schülerinnen und Schüler nur dann zu demokratischen Persönlichkeiten heranreifen können, wenn sie nicht nur auf der inhaltlichen Ebene gefordert werden, sondern wenn ihre Sozialität, d.h. ihre Beziehungsfähigkeit herausgebildet wird. Das bedeutet: Schulsozialarbeit hat ihr Augenmerk auf die Suchbewegungen nach Lebenskonzeptionen und*

deren Realisierungsbemühungen bei Schülerinnen und Schülern in der Lebenswelt Schule zu richten.“ (1999, S. 22)

Eine weitere Zielrichtung der Schulsozialarbeit wird von Hollenstein beschrieben: *„Schulsozialarbeit, (...), gewinnt zukünftig notwendigen Handlungsspielraum, wenn sie sich nach zwei Seiten öffnet: Einmal, indem sie sich stärker nach innen zum Unterricht hin, dem eigentlichen Kern der Schule, öffnet und zum anderen, indem sie sich stärker nach aussen zum schulischen Umfeld hin öffnet und damit eine Gemeinwesenorientierung vertritt.*“ (1991, S. 117f.).

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich die unten aufgeführten dispositionalen Ziele, welche die Schulsozialarbeit verfolgt, festhalten.

Schulsozialarbeit zielt generell darauf ab,

- die SchülerInnen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern (vgl. Wulfers 1996, S. 56).
- der Stigmatisierung auffälliger und benachteiligter SchülerInnen entgegenzuwirken und mit einer frühzeitigen Problembearbeitung beispielsweise Schulausschlüsse zu vermindern.
- ihre Dienstleistung dem Klientel in einer freiwilligen Art und Weise anzubieten. Die Fachkraft der Schulsozialarbeit versteht sich in ihrer Rolle in erster Linie als ‚Anwalt‘ der Kinder und Jugendlichen (vgl. Bathke/Hartnuss/Olk, 1996 S. 311).
- der Jugendhilfe einen direkten Zugang in die Schule zu gewähren und so zu einem früheren Zeitpunkt Einfluss auf die Problembearbeitung zu nehmen (vgl. Tillmann 1987, S. 386).
- mit der Schule eine Ebene der Zusammenarbeit zu finden, die das gemeinsame Gesamtziel – nämlich eine Verbesserung der Lebens- und Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen zu erwirken – anstrebt (vgl. Bathke/Hartnuss/Olk 1996, S. 310f.).
- von der Schule als gleichwertige Partnerin akzeptiert zu werden, die einen anderen ‚Blickwinkel‘ und dadurch spezifisches Wissen und Handeln im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen in die Schule bringt (ebd.).
- sich bei ihrem Handeln in der Schule einerseits gegen innen zu orientieren (hin zum Unterricht) und andererseits eine Öffnung gegen aussen anzustreben – hin zum Gemeinwesen in einer vernetzenden Art und Weise. (vgl. Hollenstein 1991, S. 117f.).

3.4.2 Aufgaben- und Tätigkeitsfelder

Aus der vorhandenen Literatur geht hervor, dass durch die Schulsozialarbeit ein breites Spektrum von Aufgaben und Tätigkeiten durchgeführt werden. In der unten aufgeführten Zusammenstellung werden die zentralen, nicht ins Detail operationalisierten Tätigkeiten beschrieben, die sich von der Praxis her konstituiert haben. Die Aufgaben können zu drei Bereichen zusammengefasst werden: Schulsozialarbeit im unterrichtlichen Bereich¹⁴, Schulsozialarbeit im ausserunterrichtlichen Bereich und Schulsozialarbeit im ausser-schulischen Bereich. Diese Unterteilung ist von daher sinnvoll, weil dadurch die Diskussion der Aufgabenteilung und –abgrenzung der beiden Berufsgruppen am Ort der Schule klarer ersichtlich wird (vgl. Bathke/Hartnuss/Olk 1996, S. 315).

a) Schulsozialarbeit im unterrichtlichen Bereich umfasst

- Aufgaben in der unterrichtlichen Zeit, die zur Förderung des Sozialverhaltens und der Gruppenfähigkeit beitragen,
- Organisieren, Mitgestalten oder Mitmachen von Schulhausaktivitäten (beispielsweise Schulfeste, Wanderlager, Klassenfahrten),
- Organisieren, Durchführen und/oder Begleiten von Projekten zu relevanten Themen der Sozialen Arbeit (beispielsweise Gewalt, Gruppenverhalten, Sucht, Migration),
- Teilnahme und Mitsprache bei Schulkonferenzen, Elternabenden und anderen schulischen Veranstaltungen (beispielsweise mitwirken bei Arbeitsgruppen betreffend der Schulhauskultur oder beim Erstellen eines Leitbildes der Schule).

Im unterrichtlichen Bereich sollten durch das Engagement der Schulsozialarbeit solidarische Arbeitsformen angestrebt werden, in denen der Aufbau von Vertrauens- statt Rollenbezügen im Vordergrund steht (vgl. Wulfers 1996, S. 58). Die Lehrpersonen haben im ‚klassischen‘ Unterricht naturgemäss ihre primäre Zuständigkeit und damit auch das grösste Gewicht. Dennoch gibt es auch im unterrichtlichen Bereich – beispielsweise bei der Durchführung von gemeinsamen Unterrichtseinheiten – Möglichkeiten mit der

¹⁴ Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass unter die verschiedenen in der Literatur beschriebenen Bereiche unterschiedliche Aufgaben subsumiert werden. So ist beispielsweise bei Wulfers die Beratung (Einzelfallhilfe) Teil der Schulsozialarbeit im unterrichtlichen Bereich (vgl. 1996, S. 57f.). Bei meiner Ausführung beziehe ich mich auf die Aufteilung von Bathke/Hartnuss/Olk, welche die soziale Beratung der ausserunterrichtlichen Tätigkeit zuteilen (1996, S. 315). Eine nochmals andere Aufteilung wird von Fess vorgeschlagen, der zusätzlich zu den drei beschriebenen Bereichen, den Bereich der sozialen Beratung beschreibt (vgl. 1995, S. 32).

Schule zusammenzuarbeiten und damit neue Ideen, Perspektiven und Herangehensweisen in den Unterricht einfließen zu lassen (vgl. Bathke/Hartnuss/Olk 1996, S. 315).

b) Schulsozialarbeit im ausserunterrichtlichen Bereich umfasst

- die Durchführung von Freizeit- und Kulturangeboten,
- die Betreuung von Schülerinnen und Schülern vor dem Unterricht, in Freistunden und nach dem Unterricht in entsprechenden, wohnlichen Räumlichkeiten,
- die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern bei Leistungsproblemen, sozialen Notlagen und individuellen Schwierigkeiten,
- die Arbeit mit Eltern oder den gesetzlichen Vertretern der Heranwachsenden,
- die Beratung (Weiterbildung) von Lehrpersonen bzw. der Institution Schule in sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Fragen und Konflikten,
- die Unterstützung der Jugendlichen bei der Berufsfindung, -vorbereitung und -orientierung.

Im ausserunterrichtlichen Bereich kann die Schulsozialarbeit Freizeitangebote initiieren bzw. bei der Umsetzung von solchen mitwirken oder dabei koordinierende Aufgaben übernehmen. Hierzu gilt es, die Interessen und Bedürfnisse der Heranwachsenden aufzugreifen und ihre Eigeninitiative zu fördern. In ausserunterrichtlichen Momenten (beispielsweise in Pausen oder beim Mittagessen) bietet sich der Schulsozialarbeit die Möglichkeit, den Kindern und Jugendlichen in einer lockeren und entspannten Atmosphäre zu begegnen. Dadurch können informelle Kontakte hergestellt werden (vgl. Wulfers 1996, S. 60). Weiter bietet die Schulsozialarbeit gezielte freiwillige fachwissenspezifische Beratungen für SchülerInnen, Eltern, Lehrpersonen und weitere involvierte Personengruppen an. Das neutrale Beratungsangebot soll beispielsweise Kindern und Jugendlichen die Unterstützung bei Problemen und Fragen des persönlichen Lebens gewähren.

c) Schulsozialarbeit im ausserschulischen Bereich umfasst

- die gezielte Zusammenarbeit mit ausserschulischen Institutionen (z.B. Vereinen, Betrieben, und weiteren Organisationen),
- die Zusammenarbeit und die Vernetzung mit bzw. von Institutionen der Jugendhilfe wie Sozialdienste, Kinder- und Erziehungsheime, Beratungsstellen.
- Verstärkte Orientierung, Öffnung und Teilnahme am Gemeinwesen (beispielsweise an Quartier- oder Stadtteilstesten).

Im Bereich der ausserschulischen Schulsozialarbeit weist die Soziale Arbeit gewisse vorrangige Kompetenzen auf, die zu einer verstärkten Öffnung der Schule gegen aussen beitragen könnten. Damit ist beispielsweise die Vernetzung bestehender Angebote der Jugendhilfe gemeint. Der Öffnung nach aussen wurde in der bisherigen Kooperation und Aufgabenteilung von Schule und Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit nicht selten genug Bedeutung zugesprochen (vgl. Hollenstein 1991, S. 120).

3.4.3 Zielgruppen

Wer gehört eigentlich zur Zielgruppe der Schulsozialarbeit? Diese Frage ist aufgrund der unterschiedlichen Entwicklung in der Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit nicht so einfach zu beantworten. **Klar scheint, dass Schüler und Schülerinnen die zentrale Zielgruppe der Schulsozialarbeit darstellt.** Als weitere Zielgruppen werden Eltern, Lehrpersonen und Helferorganisationen und andere mögliche involvierte Personen des Schulsystems gesehen. Diese offene Definition der Zielgruppe ist aufgrund der methodischen Arbeitsweisen der Sozialen Arbeit zwar begründbar und logisch, sie kann aber betreffend einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zu Missverständnissen führen, weil – wie ich in einem Schulsozialarbeitsprojekt in Biel, das sich auf die konzeptionelle Arbeit betreffend einer möglichen Einführung von Schulsozialarbeit bezog, persönlich erfahren konnte – diese breite Sichtweise gerade die Lehrpersonen verunsichern kann, und sie in ihrem Empfinden zu einer Problemgruppe definiert. Diesem Aspekt sollte vor allem bei Beginn einer Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit eine entsprechende Bedeutung beigemessen werden. Dabei erscheint eine klare Definition der Aufgabenbereiche, die durch die Schulsozialarbeit erfüllt werden, zentral zu sein¹⁵. Wulfers löst diese mögliche Schwierigkeit, indem er ebenfalls die SchülerInnen als die zentrale Zielgruppe der Schulsozialarbeit benennt (vgl. 1996, S. 54). Die Schulsozialarbeit sollte daher im jeweiligen Einzelfall mit den beteiligten Personen und Gruppen in einer kooperativen Art und Weise nach adäquaten Lösungen suchen: *„Gerade durch diese vielseitigen Formen der Zusammenarbeit ergeben sich gute Möglichkeiten, die Probleme der Kinder und Jugendlichen, die in der Regel in ihrer spezifi-*

¹⁵ Ein differenziertes mögliches Beispiel betreffend der Aufgaben, Ziele und Zielgruppen, die durch die Schulsozialarbeit übernommen werden (können), stellt das Rahmenkonzept für die Schulsozialarbeit an der Weiterbildungsschule Basel dar (vgl. Drilling/Stäger 1999).

schen Lebenswelt entstanden sind und in die Schule hineingetragen werden, aufzufangen.“ (op. cit., S. 55)

Die Problematik einer klaren Definition der Zielgruppe steht nicht zuletzt im Kontext der (noch) unterschiedlichen Aufträge, welche die Schule bzw. die Jugendhilfe verfolgen (siehe Kap. 2).

3.4.4 Methoden

Bei der Durchführung der oben erwähnten Aufgaben und Tätigkeiten sollte die Schulsozialarbeit auf das **gesamte Repertoire sozialarbeiterischer/sozialpädagogischer Handlungsmethoden** zurückgreifen:

- Einzelfallhilfe oder Individualhilfe (individuelle freiwillige Beratung bzw. Unterstützung für SchülerInnen, Lehrpersonen, Eltern und andere mögliche Beteiligte sowie Krisenintervention).
- Gruppenarbeit (Projektgruppenarbeit, Freizeitgestaltung, Interessengruppen, Mitgestalten von Unterricht etc.).
- Ansätze der Gemeinwesenarbeit (Zusammenarbeit mit bestehenden Institutionen der Jugendhilfe, verstärkte Ausrichtung und Teilnahme an Anlässen der Gemeinde, des Quartiers, soziokulturelle Arbeit etc.).
- Institutionsberatung (Beratung der Institution Schule im Hinblick auf Fragen der Sozialen Arbeit).

(vgl. Bathke/Hartnuss/Olk 1996, S. 313)

Den oben aufgeführten Methoden werden in den verschiedenen Schulsozialarbeitsprojekten eine unterschiedliche Gewichtung beigemessen. Dieser Umstand hängt nicht zuletzt mit der Situation des jeweiligen Schulhauses zusammen. Generell kann aber gesagt werden, dass der/die SchulsozialarbeiterIn Kenntnisse über all diese Methoden haben und diese auch ausüben sollte (vgl. op. cit., S. 314).

4. Ausblick

Im abschliessenden Teil werden wichtige Aspekte betreffend der Kooperation und Konzeption von Schulsozialarbeit noch einmal hervorgehoben. Dabei wird der Fokus in einem ersten Teil auf die wichtigen Erkenntnisse und Erfahrungen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe gerichtet sowie die Wichtigkeit einer Öffnung der Schule hin zu ihrem Umfeld beschrieben. In den abschliessenden Schlussbemerkungen werden einige zentrale Aspekte der theoretischen und konzeptionellen Entwicklung zusammenfassend festgehalten und kommentiert.

4.1 Schulsozialarbeit und ihre kooperative, auf Freiwilligkeit basierende Dienstleistung innerhalb der Schule

4.1.1 Das Kooperationsmodell als Eckpunkt der Schulsozialarbeitsstrategie

Die bisherige Praxis und vor allem auch die neueren Projekte der Schulsozialarbeit machen deutlich, dass sich eine **integrative Form der Zusammenarbeit** von Schule und Jugendhilfe – in Anlehnung an das Kooperationsmodell (vgl. Kap. 3.3.2) - durchsetzt bzw. sich auf der Grundlage der Erfahrungen beispielsweise in Sachsen-Anhalt (Deutschland) - wie die wissenschaftliche Begleitung nachweist - mehrheitlich bewährt hat (vgl. Bathke/Hartnuss/Olk 1996, S. 310-333). Damit folgt dieser Ansatz der Tradition einer ‚offensiven‘ und ‚lebensweltorientierten‘ Jugendhilfe, die sowohl Hilfestellungen in Form von Einzelfallhilfe leistet, als auch offene, präventiv ausgerichtete Freizeit- und Betreuungsangebote konzeptionell vorsieht. Aufgrund der Erfahrungen halten Hartnuss/Olk weiter fest, dass eine reine ‚sozialpädagogische Aufladung‘ der Lehrerinnen- und Lehrerrolle *„kaum ausreichen dürfte, um den anstehenden Anforderungen gerecht zu werden.“* (1999, S.78) Dies begründen Hartnuss/Olk mit den zusätzlichen Kompetenzen, die durch die Sozialpädagogik in die Institution Schule eingebracht werden und die nicht einfach von den Lehrpersonen kompensiert werden können. Mit dieser Aussage schliessen sie aber nicht aus, dass eine Öffnung der Schule für ihr soziales Umfeld und eine Erweiterung der Rolle der Lehrpersonen grundsätzlich eine begrüssenswerte Entwicklung darstellt, die eine hilfreiche Vorbereitung für eine gelingende Kooperation von Schule und Jugendhilfe sein kann.

Im Weiteren halten Hartnuss/Olk fest, dass sich die Schulsozialarbeit, wenn sie ‚lebensweltorientiert‘ handeln will, vor allem am Handlungsfeld der Jugendarbeit und nicht nur an der Jugendsozialarbeit orientieren sollte. Letzteres birgt insbesondere die Gefahr, dass sich die Arbeit auf den herkömmlichen Handlungsbereich der Krisenintervention sowie der Beratung und Unterstützung reduzieren kann und die Aufgaben in Form von Jugendsozialarbeit weiterhin auf die ‚Notstandshilfe‘ ausgerichtet bleibt (vgl. op. cit., S. 78f.). Hartnuss/Olk sehen das Angebot der Schulsozialarbeit als *„komplexe sozialpädagogische Leistung, die in verschiedenen Feldern der Jugendhilfe verankert ist. Sie beinhaltet Elemente der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und der Ganztagesbetreuung.“* (op. cit., S. 79) **Eine ‚offensive‘ und ‚lebensweltorientierte‘ Schulsozialarbeit ist demnach näher am Handlungsfeld der Sozialpädagogik.** Hierzu kann angemerkt werden, dass sich diese Frage mehr am Verständnis und den Inhalten der Dienstleistung der Schulsozialarbeit orientieren sollte, als an den Handlungsfeldern der Sozialarbeit oder der Sozialpädagogik; denn insbesondere in der Thematik der Schulsozialarbeit werden die Begrifflichkeiten der beiden Professionen sehr durchmischt verwendet. Die Erkenntnisse machen aber deutlich, dass sich die Angebote nicht ausschliesslich auf eine beratende Hilfestellung beschränken sollte, sondern vielmehr **ein breites Spektrum sozialarbeiterischer/sozialpädagogischer Methoden** umfasst (vgl. dazu Kap. 3.4.4) und hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Institution Schule nach einer fundierten und professionell geplanten Organisation verlangt.

Die **Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe** – so zeigen die bisherigen Erfahrungen – kann nicht einfach per Beschluss hergestellt werden; vorausgehend findet vielmehr ein Prozess des Aufeinanderzugehens statt, welcher in der Regel von gegenseitigem Informationsaustausch, Klärung von Aufgabenberichten, aber auch Irritationen und Missverständnissen geprägt ist. Dieser Prozess kann einerseits auf der Ebene Lehrpersonen und SchulsozialarbeiterInnen beobachtet werden, er findet aber andererseits auch auf der kommunalen Ebene statt, weil die behördliche Verantwortlichkeit meistens in jeweils anderen Strukturen verankert ist.

Für eine gelingende Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe sollte eine allfällige Einführung von Schulsozialarbeit möglichst **freiwillig** und von der entsprechenden Schule gewollt erfolgen. Als Idealfall kann die Situation bezeichnet werden, bei der die Lehrpersonen von sich aus eine Einführung von Schulsozialarbeit anstreben, oder wenigstens eine grössere Mehrheit der Lehrerschaft in der Schulsozialarbeit eine sinnvolle Er-

weiterung des Betreuungs- und Begleitungsangebotes von Kindern und Jugendlichen sieht. Die an der Schulsozialarbeit interessierten Schulen – das zeigen Praxiserfahrungen – tun gut daran, wenn sie sich vorab mit einem möglichen Angebot auseinandersetzen und in einer Schulkonferenz einen entsprechenden Beschluss über eine Einführung fällen. Hierzu sollten ebenso die SchülerInnen und Eltern über das Angebot der Schulsozialarbeit informiert werden (vgl. Hartnuss/Olk 1999, S. 81f.).

Das breit angelegte Forschungsprojekt in Sachsen-Anhalt hat gezeigt, dass bei der **konkreten Einbindung einer Fachperson** der Schulsozialarbeit in eine Schule nicht weniger als eine Person engagiert werden sollte. Alle Versuche, eine Fachperson der Schulsozialarbeit zwei oder mehr Schulen zuzuweisen, sind nicht optimal verlaufen, denn die gleichmässige Betreuung von mehr als zwei Standorten konnte in den entsprechenden Projekten in Sachsen-Anhalt in keinem Fall gesichert werden. Das niederschwellige Angebot der Fachperson der Schulsozialarbeit, als neutrale Ansprechpartnerin, war nicht entsprechend gewährleistet (vgl. Bathke/Hartnuss/Olk 1996, S. 320).

4.1.2 Vernetzung und Gemeinwesenorientierung – zwei grundlegende Aufgaben der Schulsozialarbeit

Eine zentrale Aufgabe der Schulsozialarbeit bildet die **Gemeinwesenorientierung**. Schulsozialarbeit sollte sich nicht nur auf das Handlungsfeld Schule und deren Problemlagen ausrichten. Gerade der Aspekt der Lebenswelt der Klienten verlangt nach einer Öffnung der Schule nach aussen und eine Vernetzung und Koordination mit den bestehenden Angeboten der Jugendhilfe (vgl. Hollenstein 1991, S. 117f.). Schulsozialarbeit könnte hierzu in der Rolle einer Art ‚**sozialen Ressourcenerschliesserin**‘ agieren und eine ‚**Vermittlungs- und Scharnierfunktion**‘ übernehmen. Diese Ausrichtung hin zum Gemeinwesen, sollte sich nicht nur auf die Vernetzung mit den Angeboten der Jugendhilfe beschränken, sondern auch Kontakte zu weiteren Institutionen wie Vereinen, Verbänden, Betrieben, Kirchen, Arbeitsamt etc. erwirken (vgl. Hartnuss/Olk 1999, S. 79).

4.2 Wichtige Aspekte betreffend der Konzeption des Praxisfeldes Schulsozialarbeit

Parallel zum theoretischen Diskurs und zur Entwicklung der Schulsozialarbeit hat sich **eine wissenschaftlich-abgestützte Begleitforschung** konstituiert. Oder anders formuliert, werden die meisten Projekte der Schulsozialarbeit durch eine **Evaluations- oder Forschungsgruppe** begleitet. Diese Begleitung ist von daher sinnvoll, weil damit die Möglichkeiten und Grenzen in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe fundiert evaluiert und entsprechende Anpassungen vorgenommen werden können. Eine solche begleitende Evaluation bietet folglich die Möglichkeit die Aufgabenbereiche der jeweiligen Situation bzw. der jeweiligen Schule anzupassen und nach und nach die konkreten Inhalte der Dienstleistung, die durch die Schulsozialarbeit erbracht werden, zu definieren (vgl. Hartnuss/Olk 1999, S. 83). Abgesehen davon bildet die Evaluation einen grundsätzlichen Inhalt einer reflexiven sozialen Arbeit und gehört gewissermassen zu einem professionellen Arbeitsverständnis (vgl. zum Beispiel: Thiersch 1997, S. 36-40).

Eine gut geplante Evaluation hat hinsichtlich der Thematik der Schulsozialarbeit ergänzend die Aufgabe, die geleistete Arbeit auch gegen aussen zu dokumentieren und fachpolitisch abzustützen.¹⁶

Hinsichtlich der **Aufgaben, der Sozialarbeit/Sozialpädagogik in der Schule**, geht es wie oben beschrieben zuerst darum, die genauen Aufgabenbereiche, die ‚übernommen‘ werden, entsprechend der Situation in der betreffenden Schule differenziert auszuarbeiten. Die Ausführungen unter Kapitel 2 zeigen auf wie die beiden Sozialisationsinstanzen Schule und Jugendhilfe teilweise unterschiedliche Prioritäten in ihrer Arbeit setzen bzw. unterschiedliche Arbeitsansätze verfolgen.

Hollenstein sieht die **Rolle einer Fachperson der Schulsozialarbeit anwaltlich orientiert**. Sie/er unterstützt die Kinder und Jugendlichen in ihren subjektiven Bedürfnissen und Problemlagen. Dabei soll Sie/er nicht nur in Krisensituationen intervenieren. Vielmehr gilt es, auch brachliegende Entwicklungschancen zu nutzen, neue Handlungsfelder in der Problembearbeitung zu öffnen (beispielsweise eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit den verschiedenen beteiligten Gruppe anzustreben) und dadurch auch neue Impulse betreffend der Organisationsentwicklung der Schule ins System einbringen. Diese

¹⁶ Ein Beispiel hierfür stellt die Evaluation des Schulsozialarbeitsprojektes an der WBK Basel dar. (Drilling/Stäger: Pilotprojekt Schulsozialarbeit WBS – Halbzeit. Zwischenbericht Evaluation. HFS beider Basel, 1998.)

Orientierung an den Bedürfnissen und Anliegen der Heranwachsenden beinhaltet auch **eine kritische Position zur Schule** (vgl. 1999, S. 111).

4.3 Schlussbemerkungen zur Thematik der Schulsozialarbeit

Die bisherigen Projekte der Schulsozialarbeit entstanden hauptsächlich an der Basis (**von unten**). Es waren in der Regel einzelne Lösungsversuche, um auf bestimmte Problemlagen zu reagieren. Die konzeptionelle Entwicklung verlief dementsprechend unterschiedlich und beschränkte sich vorwiegend auf bestimmte Arbeitsfelder und Handlungsansätze. Weiter waren die Projekte in der Regel zeitlich begrenzt und finanziell befristete. Daraus werden die schwierigen Rahmenbedingungen deutlich, unter denen viele Projekte litten und teilweise immer noch leiden. Diese Situation scheint sich zumindest in Deutschland recht stark geändert zu haben, denn seit den neunziger Jahren werden vermehrt landesweite Modellprojekte von den zuständigen kommunalen Strukturen (**von oben**) getragen und gefördert (vgl. Hartnuss/Olk 1999, S. 75f.).

In der **Kooperation von Schule und Jugendhilfe** stehen sich - wie aus den bisherigen Ausführungen ersichtlich wird - unterschiedliche Konzepte und gesellschaftliche Funktionen in der Arbeit mit Schülerinnen und Schüler gegenüber. Während die Schule im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Selektion und Leistungsorientierung einerseits und der Lebensweltorientierung andererseits steht, versucht sich die Jugendhilfe von ihrem ‚doppelten Mandat‘ zwischen Hilfe und Kontrolle zu ‚befreien‘ bzw. hat neue Handlungsfelder erschlossen und bemüht sich mit der Lebensweltorientierung einen entsprechend anderen Zugang zur Problembearbeitung gesellschaftlicher Defizite zu finden. Dabei bleibt aber das Rahmenkonzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit - wie es unter Kapitel 2.3 zusammengefasst dargestellt wird - in sich so sehr offen und stellt mehr eine Haltung dar wie soziale Ungerechtigkeit bearbeitet werden sollte.

In Anbetracht der **Kräfteverhältnisse** des ‚Grosskonzerns Schule‘ einerseits und der Jugendhilfe andererseits kann festgehalten werden, dass die Schulsozialarbeit – wenn sie den Leitgedanken der Lebensweltorientierung folgen will – ein entsprechendes Selbstbewusstsein mitbringen muss, ansonsten läuft sie Gefahr in den mächtigen Strukturen der Schule unterzugehen. Hierfür scheint es hinsichtlich der beschriebenen konzeptionellen und kooperativen Praxis **wenig Spielraum für Kompromisse seitens der Jugendhilfe**

zu geben, und es gilt innerhalb der Schule eine möglichst grosse Selbständigkeit zu erhalten.

In der **Fachliteratur der Schulpädagogik** wird die Thematik der Schulsozialarbeit meines Wissens kaum diskutiert. So treten vor allem **Sozialarbeit und Sozialpädagogik als Problemdefinitoren** auf. In Anbetracht der bundesweiten Jugendhilfestrukturen Deutschlands und des daraus resultierenden politischen Gewichtes lässt sich die Vermutung formulieren, dass die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland nicht zuletzt aufgrund dieser politischen Strukturen derart fortgeschritten ist. Die Jugendhilfe der Schweiz ist in dieser Hinsicht anders situiert. Die Jugendhilfestrukturen sind hauptsächlich regional wirksam. Für die bestehenden Projekte könnte es daher spannend sein, wenn sie sich kantonsübergreifend organisieren würden, damit ein regelmässiger Austausch gewährleistet wäre. Durch eine solche überregionale Vernetzung käme der Thematik Schulsozialarbeit in der Schweiz eine grössere Bedeutung zu.

Für die weitere Entwicklung der Schulsozialarbeit scheint eine **genaue Analyse der bestehenden Angebote schulischer Helfersysteme** unabdingbar. Diese Problematik zeigte sich beispielsweise bei einem Schulsozialarbeitsprojekt in Biel, bei dem die konzeptionelle Arbeit für eine mögliche Einführung von Schulsozialarbeit an einem 10. Schuljahr das Leitziel darstellte. Bei der Analyse des schulischen Umfeldes zeigte sich, dass einige der bestehenden schulischen Unterstützungsangebote (beispielsweise die Erziehungsberatung) ein Angebot in Form von Schulsozialarbeit nicht unterstützten. Die Gründe dafür waren zum Beispiel eine andere Ideologie betreffend der Bearbeitung schulischer Problemlagen (mehr in Richtung der externen Problembearbeitung) sowie eine vermutete Konkurrenz (Hypothese aus der Sicht der Projektgruppe), die durch ein neues Angebot in Form von Schulsozialarbeit für die bestehenden Helfersysteme entstand (vgl. Bösch et al., 1999a, S. 34-39). Bei der Einführung von Schulsozialarbeit sollte demnach eine umfassende Analyse der bestehenden schulischen Unterstützungsangebote gemacht werden.

Mit der fortschreitenden Entwicklung der Schulsozialarbeit entsteht ein Arbeitsfeld, das nach entsprechenden Lerninhalten in Aus- und Weiterbildung der Fachhochschulen und Universitäten von Sozialarbeit und Sozialpädagogik **verlangt**. Diese Entwicklung hat in Deutschland zumindest theoretisch bereits stattgefunden. Hierzu finden sich in der Literatur verschiedene Aspekte betreffend des Wissens, das eine professio-

nelle Fachperson der Schulsozialarbeit erwerben sollte (vgl. umfassend: Bathke/Hartnuss/Olk 1996, S. 325-330; Hollenstein/Tillmann 1999, S. 192-200; Wulfers 1996, S. 235-244).

In den Schweizer Fachhochschulen der Sozialen Arbeit wird die Schulsozialarbeit auch vermehrt thematisiert bzw. bearbeitet. Nicht zuletzt im Hinblick der verstärkten Ausrichtung hin zu forschungsorientierten Projekten stellt die Schulsozialarbeit dabei ein Arbeitsfeld dar, das viele Fragen - hinsichtlich Kooperation, Konzeption, Methoden usw. – offen lässt und nach einer weiteren Erforschung und Entwicklung verlangt.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass Schulsozialarbeit ein effektives Angebot in der schulischen Unterstützung darstellen kann. Die bisherige Praxis hat diesen Sachverhalt bereits verschiedentlich aufgezeigt. Ich schliesse meine Ausführungen mit den Worten von Bathke/Hartnuss/Olk: *„Wenn es zutrifft, dass jede der beiden Sozialisationsinstanzen bzw. jede der beiden beteiligten Berufsgruppen ihren je eigenen Blickwinkel und die hieraus resultierenden Zielsetzungen, Vorgehensweisen und Kompetenzen in die Schule einbringen, dann müssen konkrete Modelle der Kooperation von Jugendhilfe und Schule ermöglichen, dass beide Instanzen bzw. Berufsgruppen sich im Hinblick auf das gemeinsame Gesamtziel – nämlich die Verbesserung der Lebens- und Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen – wechselseitig ergänzen. Dies können aber nur **Formen der ‚gleichberechtigten Zusammenarbeit‘** sein, in denen sowohl die Lehrerinnen und Lehrer ihre beruflichen Aufgaben und Verpflichtungen erfüllen können als auch die SozialpädagogInnen die Möglichkeit erhalten, ihre Arbeit in der Schule nach eigenen (...) Kriterien, Arbeitsansätzen und Methoden zu gestalten.“* (1996, S. 311)

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Arbeitskreis Hessische Schulsozialarbeit: Schulsozialarbeit - eine Antwort auf drohende Deklassierung von Jugendlichen? Frankfurt/M. 1980
- Badertscher, H./Grunder, H-U.: Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. Und 20. Jahrhundert. Bern, Stuttgart, Wien, 1997.
- Bathke, G-W./Hartnuss, B./Olk, T.: Forschungsbericht. Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. Übernahme sozialpädagogischer Funktionen und Aufgaben durch SchulsozialarbeiterInnen sowie Kooperationschancen mit LehrerInnen am Ort. Halle, 1996.
- Böhnisch, L.: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Weinheim und München, 1993.
- Bösch, O. et al.: Situationsanalyse aus sozialarbeiterischer Perspektive. Projektgruppe Schulsozialarbeit im Werkjahr Biel. (Unveröffentlichter Bericht). Biel, 1999a.
- Bösch, O. et al.: Projektbericht. Einführung von Schulsozialarbeit am Beispiel des Werkjahres Biel als Teil der zukünftigen berufsvorbereitenden Schule. (Unveröffentlichter Bericht). Biel, 1999b.
- Bundesamt für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG): Achter Jugendbericht. Bericht über Beschreibungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn, 1990.
- Christen, E./Pfeiffer, S.: Sozialarbeit macht Schule. Schulsozialarbeit, eine Bestandaufnahme in der Deutschschweiz. Basel 1999.
- Costin, L.,B./Raab, E.: Schulsozialarbeit in den USA. München, 1983.
- Drilling, M./Stäger, C.: Schulsozialarbeit. Ein Rahmenkonzept für die Schulsozialarbeit an der Weiterbildungsschule Basel. (download: unter www.schulsozialarbeit.ch). HFS beider Basel, 1999.
- Drilling, M./Stäger, C.: Pilotprojekt Schulsozialarbeit WBS – Halbzeit. Zwischenbericht Evaluation. HFS beider Basel, 1998
- Fend, H.: Theorie der Schule. In: Grunder H-U./Schweitzer, F. (Hrsg.): Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule. Weinheim und München. 1999.
- Fess, W.: Schlüsselbegriffe im Kontext unserer praktischen Arbeit; Schulsozialarbeit. In: Ballauf, H.: Scheitern in Ausbildung und Beruf verhindern – Wie Jugendlichen beim Übergang von Schule-Arbeitswelt geholfen werden kann. Bielefeld, 1995.
- Frommann, A.: Schulsozialarbeit. In: Eyferth, H./Otto, H-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Neuwied, 1984.
- Gattiker, M./Illes, R.: Grundzüge des schweizerischen Mitgrationsrechts. Ausländer- und Asylrecht. Caritas Schweiz, 1999.

- Gawlik, M./Krafft, E./Seckinger, M.: Jugendhilfe und sozialer Wandel. Die Lebenssituation Jugendlicher und der Aufbau der Jugendhilfe in Ostdeutschland. Weinheim und München, 1995.
- Grossmann, W./Sticklmann, B.: In: Tillmann, K.-J.: Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. Weinheim und München, 1982.
- Grunder, H.-U./Schweitzer, F. (Hrsg.): Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule. Weinheim und München, 1999.
- Hartnuss, B./Olk, T.: Schulsozialarbeit auf neuen Wegen. Bedingungen und Chancen der Kooperation von Jugendhilfe am Beispiel eines Modellprogramms in Sachsen-Anhalt. In: Jugendhilfe. Jg. 37. 2/1999.
- Haug, A.: Schule als Sozialisationsinstanz. In: Bovet, G./Huwendiek, V.: Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin, 1998.
- Hillmann, K.-H.: Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart, 1994.
- Hollenstein, E./Tillmann, J.: Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen. Hannover, 1999.
- Hollenstein, E.: Die doppelte Öffnung der Schulsozialarbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der ‚sozialen‘ Arbeit. 22 Jg. Nr. 2/1991.
- Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel. 1986.
- Jordan, E./Sengling, D.: Jugendhilfe. Weinheim und München, 1994.
- Lamprecht, M./Stamm, H.: Chancengleichheit im Schweizer Bildungssystem? In: Widerspruch 33. Bildung, Schule, Arbeit. Zürich, 1997.
- Lang, A.: Schulsozialarbeit in freier Trägerschaft. In: Raab, E./Rademacker, H.: Schulsozialarbeit. München, 1981.
- Ludwig, H.: Sozialpädagogik und Schule bei Herman Nohl. In: Unsere Jugend. 39. Jg. München, 1987.
- Münchmeier, R.: In: Gawlik, M./Krafft, E./Seckinger, M.: Jugendhilfe und sozialer Wandel. Die Lebenssituation Jugendlicher und der Aufbau der Jugendhilfe in Ostdeutschland. Weinheim und München, 1995.
- Munsch, U.: Schulsozialarbeit. Ziele, Aufgaben, Methoden, Probleme und Möglichkeiten der Sozialarbeit in der Schule. Bern, 1997.
- Nieslony, F.: Schulsozialarbeit in den Niederlanden. Perspektiven für Deutschland. Opladen, 1997.

- Oelkers, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München, 1996.
- Raab, E./Rademacker, H./Winzen, G.: Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern. Weinheim und München, 1987.
- Stickelmann, B.: Schulsozialarbeit. In: Petzold, H-J./Speichert, H.: Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe. Reinbek, 1981.
- Thiersch, H.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim und München, 1997.
- Tanner, H.: Schule und Sozialpädagogik – zukünftige Partner? In: Schweizer Schulen 10/94.
- Tillmann, K-J./Hollenstein, E.: Schulsozialarbeit. Studium. Praxis und konzeptionelle Entwicklung. Hannover, 1999.
- Tillmann, K-J.: Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institutionen und Subjektwertung. Reinbek bei Hamburg, 1997.
- Tillmann, K-J.: Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. Weinheim, 1982.
- Tillmann, K-J.: Schulsozialarbeit – Bilanz eines jungen Praxisfeldes. In: Die Deutsche Schule. Jg. 79. Heft 1/1987.
- Wendt, W., R.: Geschichte der sozialen Arbeit von der Aufklärung bis zu den Alternativen. Stuttgart, 1983.
- Wulfers, W.: Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. Hamburg, 1996.

Andere Quellen

- BIGA (Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit. Heute BWA. Bundesamt für Wirtschaft und Arbeit): Massnahmen zugunsten jugendlicher Arbeitsloser. Bern, 1997.
- Kantonale Jugendkommission Bern: Jugendhilfe im Kanton Bern. Vierjahresbericht 1992-1995. Bern, 1996.
- Projekt Schulsozialarbeit: Konzept und Stellenbeschrieb für den Kirchlichen Sozialdienst (kds) am Berufsschulzentrum. Rorschach, 1998.
- Projekt Schulsozialarbeit Zürich-Limmattal: Schlussbericht vom 11. Juni. Zürich, 1997

Regierungsrat des Kantons Zürich: Anfrage betreffend Schulsozialarbeit in der Zürcher Volksschule. Auszug aus dem Protokoll vom 1. September. Zürich, 1999.

SAKE (Schweizerische Arbeitskräfteerhebung): Erwerbslose und Erwerbslosenquote. Neuenburg, 1999.

Gesetzestexte

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft

Schweizerisches Zivilgesetzbuch