

Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung - Eine Skizze zur Notwendigkeit ihrer Kooperation im Vorfeld der "Öffnung von Schule"

Frank Nieslony

Erschienen in "Theorie und Praxis der sozialen Arbeit", Heft 9/2000

Internetversion www.schulsozialarbeit.ch

Es ist beinahe müßig, daran zu erinnern, daß wesentliche Angebote in bezug auf die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule (fast) immer von Seiten der Jugendhilfe erfolgten. Aus der Perspektive des Präventionsauftrages des Kinder und Jugendhilfegesetzes (KJHG) wird allerdings auch hier der Versuch unternommen, die Notwendigkeit der Erarbeitung planerischer Grundlagen zur Erfüllung der gesetzlichen Auflagen zu skizzieren. Das geschieht über die Darstellung notwendiger Voraussetzungen für schulsozialpädagogische Arbeit an denjenigen Schulformen, wo Schulsozialarbeit stattfindet, oder anders formuliert: Um die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit auch planerisch und konzeptionell sowie politisch-argumentativ belegen zu können, wird für einen Dialog zwischen Jugendhilfeplanung (JHP) und Schulentwicklungsplanung (SEP) plädiert. Auch hier zeigt sich, daß im Vergleich der Planungsaufgaben, exemplarisch auf das Bundesland Hessen bezogen, eine qualitative, lebensweltorientierte Planung (z.B. § 80 KJHG) der Absicht einer ausschließlich quantitativen Bedarfsdeckung (z.B. § 145 HessSchG) gegenübersteht. Für eine Abstimmung zur qualitativen Orientierung zwischen JHP und SEP ist also noch Vorarbeit zu leisten. Für einen besseren Zugang wird dazu im Vorfeld des Verstehens hier in einem ersten Schritt diskutiert, in welcher doppelten Problemstellung sich die derzeitige Schulsozialarbeit vielerorts sieht: zum einen ist es die - immer noch - problematische Trägeranbindung; zum zweiten die oft in der Schule vorfindbare Rollenproblematik betroffener sozialpädagogischer Fachkräfte.

Moderne Schulsozialarbeit

Seit einiger Zeit wird versucht, die Beziehungen und Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe neu zu ordnen. Zum einen sind diese Versuche in den länderspezifischen Bestrebungen der Öffnung von Schule zum Gemeinwesen und der Ausgestaltung einiger Schulformen zu Ganztagschulen begründet (vgl. Holtappels 1994). Zum anderen hat vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen der Bedingungen von Erziehung die Jugendhilfe mit der Institutionalisierung u.a. ganztägiger Betreuungsangebote ein vielfältiges Angebot entwickelt. Und es hat sich im Verhältnis der beiden Sozialisationsbereiche zueinander auch einiges getan. Pointiert könnte man formulieren: die Thematik hat Konjunktur, dokumentiert sich die Neudiskussion um das historisch bedingte Spannungsverhältnis beider Bereiche in den 90er Jahren doch in einer Vielzahl von Kongressen, Tagungen und Workshops. Bedeutende Grundlagen auf Seiten der Jugendhilfe waren sicherlich der Achte Jugendbericht (1990) hinsichtlich der fachlichen Bedeutung lebensweltbezogener Sozialarbeit und die Inkraftsetzung des "Kinder- und Jugendhilfegesetzes" (1991) mit seiner ausdrücklichen Weisung zur Zusammenarbeit mit u.a.

"Schulen und Stellen der Schulverwaltung" (§ 81 Zif. 1. KJHG). Aus dieser Perspektive gehen die Bestrebungen dahin, die oft einseitig kognitive Förderung der Kinder und Jugendlichen zugunsten sozialer Kompetenzen zu verbessern, Schule mehr sozialpädagogisch auszurichten. Aber immer noch begegnen sich diese bedeutenden Sozialisationsfelder mit Skepsis. Die Jugendhilfe hat weiterhin eine schulentlastende Funktion, sie wird in der Schule geduldet. Eine die Schule verändernde Aufgabenstellung durfte sie bisher noch nicht - weder bildungspolitisch noch schuladministrativ - einnehmen.

Moderne Schulsozialarbeit als ein Arbeitsfeld der Jugendhilfe in der Schule ist ein Kind der Bildungsreform der 70er Jahre. Fachlich wurden über viele Jahre konzeptionelle Standards der Schulsozialarbeit entwickelt. Wesentlich in der Neuordnung der Beziehungsstruktur zwischen Jugendhilfe und Schule ist die Beachtung der Vielfalt sozialpädagogischer Arbeit in den Schulen. Aber nicht alles, was derzeit als Schulsozialarbeit bezeichnet wird, hält einer kritischen Bewertung stand. Entgegen den zahlreichen, differenzierten Formen sozialpädagogischer Tätigkeiten an Schulen hebt sich die Schulsozialarbeit von ihnen ab, ist sie mittlerweile unzweideutig als fachliche Profession anerkannt (vgl. Verein für Kommunalwissenschaften 1996, S. 9). Dennoch werden berufspolitisch weiterhin deutliche Forderungen gestellt, um professionelle Schulsozialarbeit besser realisieren zu können. Statusunterschiede, Arbeitsplatzangleichungen und Unkenntnis der Handlungsfelder sind wesentliche Hindernisse auf dem Weg zu strukturellen Veränderungen kooperativer Beziehungen.

Abhängigkeiten

Einen nicht unerheblichen Einfluß auf die Schulsozialarbeit haben die Träger der sozialpädagogischen Arbeit in den Schulen; ihre konzeptionellen Vorstellungen sind geeignet, Schulsozialarbeit in der heutigen Form wesentlich zu beeinflussen. Aber auch LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen haben aufgrund ihrer unterschiedlichen Ausbildungen und Berufsrollen verschiedene Auffassungen von der Schule als Arbeitsfeld. Man kann sagen, die auf der Grundlage fachlicher und jugendhilfepolitischer Standards arbeitende moderne Schulsozialarbeit unterliegt zwei wesentlichen Abhängigkeiten: Die eine bezieht sich auf die Trägeranbindung ; hier wird davon ausgegangen, daß schulsozialarbeiterische Konzeptionen von der Qualität der Beziehungen zur Trägerschaft bestimmt werden. Die zweite Abhängigkeit bezieht sich auf die Fremdwahrnehmung der schulsozialarbeiterischen Tätigkeiten durch Schulleitung und Lehrerschaft; sie steht ebenfalls für eine bestimmte Qualität der Arbeit, aber auch für die Übernahme dieses Meinungsbildes in das berufliche (und persönliche) Selbstkonzept der betroffenen SchulsozialarbeiterInnen.

Insgesamt strukturieren also Fragen nach konzeptionellen Handlungsvollzügen der Schulsozialarbeit in Abhängigkeit ihrer Trägerschaft sowie die Beurteilung von Schulsozialarbeit durch eine die Qualität der Kooperation konstituierende Zielgruppe das hier skizzierte Anliegen. Es könnte möglicherweise die Basis für kommunale Vorhaben bilden, kleinräumige Untersuchungen zugunsten einer verbesserten Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule zu realisieren.

Annahmen

Eine zentrale Frage ist die nach der Trägeranbindung von Schulsozialarbeit. In der Regel haben die verschiedenen Anstellungsträger unterschiedliche Vorstellungen von der praktischen Arbeit in den Schulen, beeinflussen so die konzeptionelle und methodische Gestaltung der Schulsozialarbeit. Analytisch können aus der langjährigen Praxis folgende

Kooperationsformen in Abhängigkeit zur Trägerschaft unterschieden werden (vgl. hz. Nieslony 1997): In schulischer Trägerschaft wird Schulsozialarbeit über den Schuletat finanziert. Die sozialpädagogische Fachkraft ist bei der Schule angestellt. Arbeitet der/die SchulsozialarbeiterIn beim Jugendamt, erfolgt die Finanzierung über den Sozialetat des öffentlichen Trägers der Jugendhilfe. Das Arbeitsfeld ist die zugewiesene Schule. Freie Träger der Jugendhilfe (Wohlfahrtsverbände, Jugendverbände) finanzieren die Schulsozialarbeit über ihren Etat; sie wird von MitarbeiterInnen des Verbandes realisiert. Private Träger der Schulsozialarbeit (Eltern- oder Förderverein) sind dagegen selten. Zum Zweck der Trägerschaft schulgebundener Sozialarbeit erfolgt die Finanzierung über den Etat des Fördervereins. In der Abwägung dieser Trägerkonstellationen wurde (meistens) den freien Trägern der Jugendhilfe Priorität eingeräumt, weil Schulsozialarbeit sonst leicht in die Gefahr gerät, administrativen Interessen untergeordnet bzw. "von der Schule subsumiert zu werden" (Wulfers 1991, 69).

Vor dem Hintergrund knapper finanzieller Ressourcen und des gesetzlichen Auftrages (KJHG) haben sich - möglicherweise - jedoch die Zugangsvoraussetzungen geändert. Eine Hypothese könnte sein, daß Schulsozialarbeit in freier Trägerschaft (Wohlfahrtsverbände, Vereine) - entgegen früheren Annahmen - weniger als in kommunaler Zuständigkeit (Schulamts, Jugendamt) geeignet ist, eine bedarfsgerechte Schulsozialarbeit zu betreiben. Diese Annahme basiert auf Vorgaben des gesetzlichen (KJHG) Orientierungs- und Handlungsrahmens, der - wie bereits betont - die Kommunen als u.a. öffentliche Träger der Jugendhilfe gesamtverantwortlich (§ 79) und nach Maßgabe der Jugendhilfeplanung (§ 80) zur Zusammenarbeit und kooperativen Beziehungen (§ 81 Zif. 1.) verpflichtet. Für das Land Hessen beispielsweise, aber auch bundesweit, ist festzustellen, daß sich die freien Träger der Jugendhilfe verstärkt aus der Projektfinanzierung zurückziehen. Der Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt (AWO) stellte hierzu fest: "Erfahrungsgemäß haben Schulsozialarbeitsprojekte, die von freien Jugendhilfeträgern durchgeführt werden, die größten Gestaltungsspielräume, stehen jedoch in der Regel auch unter großem Legitimationsdruck. Schulsozialarbeit in Trägerschaft des Jugendamtes unterliegt dessen Gesetzmäßigkeiten, Ansprüchen, Erwartungen und Aufträgen, hat aber häufig (...) eine stärkere Position, weil eine anerkannte kommunale Institution dahinter steht (...) Finanziell abgesicherte institutionalisierte Formen von Schulsozialarbeit gibt es z.Z. nur in Schul- oder Jugendamtsträgerschaft" (in: Wulfers 1996, S. 28).

Allen Kooperationsformen ist gemeinsam, daß Schulsozialarbeit um ein Selbstverständnis und eine begründete Position im Verhältnis zu Schule und Lehrern ringt. Dabei spielt die unterschiedliche gesellschaftliche Anerkennung der beiden 'Sozialisationsinstanzen' Schule und Jugendhilfe eine große Rolle. Ob freiwillige Jugendhilfeangebote gegenüber der Pflichtveranstaltung Schule eine nachrangige Bedeutung haben, oder ob diese eine notwendige und vor allem eigenständige Ergänzung sein sollen, schlägt sich auch heute noch in der Konzeptdiskussion um Schulsozialarbeit nieder.

Deutlich werden müßte, wie eng Kooperationsformen und konzeptionelle Grundfragen mit der Frage der Trägerschaft verknüpft sind. Aus jugendhilfepolitischer Sicht ist eine enge Verzahnung mit dem Schulbereich anzustreben. Hier gilt es jedoch, noch immer vorhandene Barrieren zu beseitigen und die subordinierte Position der Schulsozialarbeit zu überwinden, letztlich die professionelle Anerkennung der Schulsozialarbeit zu sichern. Diese gezeigten Abhängigkeiten berücksichtigend, ist zum einen zu prüfen, wie die Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule bestimmt werden, welche Auswirkungen sich von daher auf die konzeptionelle Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen ergeben; sie bedingen letztendlich das professionelle Selbst- und Fremdverständnis. Zum zweiten ergäben sich schulischerseits Möglichkeiten, den Bedarf an interdisziplinärer Kooperation zu prüfen. Für eine

sozialräumlich orientierte Planung (JHP) und die schulische Entwicklung (SEP) würde sich die Chance eröffnen, lebensweltbezogene Daten in die Diskussion um die "Öffnung von Schule" zu transportieren.

Sichtweisen

Während sich einerseits die sozialpädagogische Praxis in den Schulen aufgrund gesellschaftlicher Erfordernisse (u.a. veränderte Familienformen, verlängerte Ausbildungszeiten u.a.m.) und durch den beobachtbaren schulischen Wandel (u.a. Öffnung der Schulen, Entwicklung zur Ganztagschule u.a.m.) etabliert hat, kann andererseits nur wenig von auf Selbstverständlichkeit beruhenden Beziehungen in der Zusammenarbeit von Lehrern und Schulsozialarbeitern gesprochen werden. Zu unterschiedlich sind die vom jeweiligen Schultypus abhängigen (sozial-)pädagogischen Handlungsfelder, die eine gegenseitige Beeinflussung professioneller Kompetenzen kaum zulassen.

Der theoretische Bildungsauftrag der Schule impliziert praktisch nicht zwingend eine ganzheitliche Erziehung, Schule kann keine Aufgaben der Jugendhilfe wahrnehmen. Weniger von den gesetzlichen Implikationen als vielmehr von der praktischen Ausgestaltung des Schulalltags her wird die Kooperation zwischen Lehrern und Sozialarbeitern geprägt. Hier hat sich über viele Jahre kaum grundlegend etwas bewegt, und wenn, dann sind gelungene Kooperationen personenbedingte Einzelbeispiele. Selbst an den Schulen, an denen Schulsozialarbeit längst zur Regeleinrichtung wurde, findet eher "bewußtseinsmäßig" als tatsächlich eine Statusangleichung hinsichtlich der Wertschätzung sozialpädagogischer Arbeit statt. Thesenartig kann daher formuliert werden: Sozialarbeit in der Schule hat sich über viele Jahre schüler- und elternzentrierter Arbeit Nischen geschaffen, die von der Schulsozialarbeit "gepflegt" werden und von der Lehrerschaft weitestgehend akzeptiert sind. Eine auf die Organisation Schule bezogene und die Neugestaltung unterrichtlicher Verkehrsformen einbeziehende Beratung wurden ihr bisher - auch schuladministrativ - verwehrt.

Zwei Grundansichten, die das bestehende Verständnis von Schulsozialarbeit skizzieren, verweisen auf den Status quo:

- Aus Sicht der Lehrerschaft hat Jugendhilfe in Form der Schulsozialarbeit prioritär eine die Schule entlastende Funktion. Selbst bei hoher Lehrerakzeptanz wird deutlich, daß der "Nutzen der Schulsozialarbeit" die Rangfolge ihrer Tätigkeiten bestimmt, nämlich "daß die schülerzentrierte Arbeit (der SchulsozialarbeiterInnen, FN) im Mittelpunkt des Lehrerinteresses steht (...), verbunden mit der Hoffnung auf Hilfe/Unterstützung/Entlastung" (Mühlum 1994, 46). Mit dieser relativ neuen Untersuchung wird bestätigt, was in der Geschichte der Schulsozialarbeit immer problematisiert wurde: die "Unterdrückung der Sozialpädagogik" (Kentler) durch die Schule, die "unzweideutig den Charakter eines Subsystems (besitzt), das dem System Schule ein- und den schulischen Zielen untergeordnet ist" (Recke 1981, 96).
- Aus der Sicht der Jugendhilfe hat Schule in erster Linie die Einübung in gesellschaftliche Verkehrsformen über kognitive Strukturen zu vermitteln: Lernen als Gebrauchs- und Tauschwert zur Erreichung individueller beruflicher Positionen und zur Reproduktion und Entwicklung kollektiver Gegebenheiten bzw. des technischen und sozialen Fortschritts. Damit möglichst viele daran teilhaben können, nimmt Jugendhilfe eine fakultative Stellung zu dieser schulischen Aufgabe wahr. Als Stützsystem der Schule hat sie jedoch zunehmend ihre korsetthafte Funktion verloren, nämlich in dem Maße, wie Schule selbst ihre genuine Aufgabe aufgrund ihrer verkrusteten Strukturen immer weniger erfüllen kann. Nicht zuletzt deshalb wird seit langem eine Schulerneuerung propagiert, die eine "Bildungsreform als ultimative gesellschaftspolitische Notwendigkeit" (Rolff 1984, 174) erkannt hat. Die modernen Bestrebungen für eine "Öffnung der Schule" bzw. "Schule der Zukunft"

(Bildungskommission NRW 1995) können jedoch ohne systematische Integration der Schulsozialarbeit nicht gelingen. Auch von hier aus ist eine neue Qualität hinsichtlich der Kooperation zwischen den in der Schule agierenden Lehrern und Sozialarbeitern gefragt.

Die Akzeptanz unterschiedlicher Aufträge und Zugangsformen professioneller Erziehung und Wissensvermittlung, gegründet auf unterschiedlichen Ausbildungen, ist eine zwingende Voraussetzung für eine gelingende Kooperation zwischen Lehrern und Schulsozialarbeitern. Lehrkräfte sehen das Kind oft unter der Prämisse der kognitiven Leistungsfähigkeit. Die Vermittlung von Wissen und Kulturtechniken läßt ihnen nur wenig Zeit, die Erfahrungswelt und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen ausreichend zu berücksichtigen. LehrerInnen haben den Leistungsstand der SchülerInnen zu beurteilen, was sie häufig in einen Konflikt oder eine Nichtbeachtung mit den sozialen Zielen bringt. Schulsozialarbeiter vertreten i.d.R. eine ganzheitlichere Sichtweise vom Kind als Lehrkräfte. Da sie üblicherweise nicht in die Rahmenrichtlinien der Schule eingebunden sind, können sie sich mehr der sozialerzieherischen Arbeit widmen, orientiert an den Lebensbedingungen des Kindes. Ihre sozialpädagogische Ausrichtung wird dadurch unterstützt, daß sie dafür keine Leistungsbewertung vorzunehmen brauchen. Entsprechend der unterschiedlichen beruflichen Sozialisation und der Verschiedenartigkeit der Arbeitsbereiche unterscheiden sich die Vorstellungen, die LehrerInnen und Schulsozialarbeiter vom Kind haben. Daraus resultieren Differenzen im professionellen Selbstverständnis. Auch die ungleiche finanzielle Statusabsicherung trägt zur Verschiebung der Wahrnehmung der Akzeptanz bei. Eher unbewußt als faktisch wird so im Schulalltag eine Konkurrenz geschaffen, die der Schulsozialarbeit oft eine Hilfsfunktion zuschreibt (vgl. a. Fels/Krieg 1995, S. 73 f.).

Schulsozialarbeit braucht sich nicht zu verstecken; es ist bekannt, daß überall dort, wo Lehrkräfte mit Sozialarbeitern/Sozialpädagogen zusammenarbeiten, ein hoher Kooperationsgrad und Zufriedenheit in der pädagogischen Arbeit erreicht wird. Es wurde aber auch betont, daß von einer "flächendeckenden" Zufriedenheit keine Rede sein kann, da viele Kooperationsformen personenabhängig gestaltet, nicht strukturell verankert sind. Die Dominanz der schulischen Interessen, zwangsläufig personifiziert im Lehrerverhalten, überwiegt in der Zusammenarbeit, beeinflußt das professionelle Selbstverständnis der SchulsozialarbeiterInnen auf der personalen Ebene.

Die Kenntnis der Theorien, Handlungsfelder und Methoden der Sozialen Arbeit prädestiniert Sozialarbeiter/Sozialpädagogen für mehr, als sie in der Schule leisten (dürfen). Systematische Organisations- und systemische Lehrerberatung sind auf der strukturellen Ebene nur zwei Beispiele, die vor dem Hintergrund einer modernen Fachlichkeit in das Handlungsrepertoire der Schulsozialarbeit aufgenommen werden müssen. Auch hierfür muß Schule sich öffnen, muß sie das tradierte Image "bildungshumanistischen (Besser-)Wissens" zugunsten einer gesamtpädagogischen Perspektive, die Sozialpädagogik als unverzichtbaren Bestandteil begreift, ablegen. Eine auf Kooperation bedachte qualitative, sich sozialer und lebensweltbezogener Räume verpflichtende Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung, wäre eine - erste - bedeutende Voraussetzung, um auf dieser Ebene "Öffnung von Schule" in die Pflicht zu nehmen.

Literaturverzeichnis

ACHTER JUGENDBERICHT (1990): Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe (hrsg. v. Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit), Bonn.

BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied/Kriftel/Berlin.

FELS, S./KRIEG, E. (1995): Kooperation von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in der ganztägigen Grundschule, in: HOLTAPPELS, H. G., Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung, Neuwied/Kriftel/Berlin.

HOLTAPPELS, H. G. (1994): Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung, Weinheim und München.

MÜHLUM, A. (1994): Umfrage zur Schulsozialarbeit an den Hauptschulen Kuppelnau und Neuwiesen, Ravensburg, in: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (Hg): Materialien zur Schulsozialarbeit, Band I., Stuttgart.

NIESLONY, F. (1997): Neu überdenken - Zum Verhältnis Jugendhilfe und Schule, in: Werkstatt hinterm Bahnhof. Ein Lesebuch der Ev. Fachhochschule Darmstadt (hrsg. vom Rektorat), Darmstadt.

RECKE, G. (1981): Streit über Konzeptionen der Schulsozialpädagogik. Notwendig? - Überwindbar?, in: BAYER, M. u.a. (Hg), Schule und Sozialpädagogik. Annäherung durch Kooperation oder Abgrenzung durch neue Positionsbestimmungen?, Bielefeld.

ROLFF, H.-G. (1984): Schule im Wandel. Kritische Analysen zur Schulentwicklung, Essen.

VEREIN FÜR KOMMUNALWISSENSCHAFTEN e.V. (1996): Soziale Arbeit in der Schule (Schulsozialarbeit) - Konzeptionelle Grundbedingungen. Abschlußpapier eines Workshops des Vereines für Kommunalwissenschaften e.V. in Berlin vom 13. bis 14. Dezember 1996.

WULFERS, W. (1991): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule, Hamburg.

Prof. Dr. phil Frank Nieslony, Dipl.-Pädagoge, Sozialarbeiter (grad.), lehrt an der Ev. Fachhochschule Darmstadt am Fachbereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik in den Gebieten Sozialadministration/Soziale Dienste, Sozial- und Jugendhilfeplanung, Jugendhilfe und Schule.