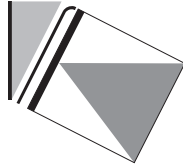


Verein
für
Kommunalwissenschaften e.V.



Aktuelle Beiträge
zur Kinder- und Jugendhilfe 5

**Lebenslagen von
Kindern und
Jugendlichen im Wandel:
Neue Anforderungen an
Jugendhilfe und Schule**

Dokumentation der Fachtagung
am 26. und 27. Januar 1996
in Bogensee bei Berlin

Gefunden von www.schulsozialarbeit.ch

Die Tagung wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Impressum:

Herausgeber:

Verein für Kommunalwissenschaften e. V.
Ernst-Reuter-Haus · Straße des 17. Juni 112 · 10623 Berlin
Postfach 12 03 21 · 10593 Berlin

Redaktion, Layout und Satz:

Roland Kühne
Fritz-Kirsch-Zeile 24
12459 Berlin

Berlin 1996

Hinweise zur Online-Ausgabe:

Der vorliegende Tagungsband wird vom Verein für Kommunalwissenschaften e. V. nicht mehr als Druckfassung aufgelegt. Seit Oktober 2001 besteht die Möglichkeit, die Fachbeiträge und Diskussionen aus dem Internet herunterzuladen. Alle Texte sind schreibgeschützt, das heißt, sie können nicht verändert werden.

Inhaltsverzeichnis	Seite
Vorwort	7
<p>DR. MARGRIT MÜLLER <i>Verein für Kommunalwissenschaften e. V. Berlin, Leiterin der Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe</i></p>	
Positionen und Fragen zum Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule - eine kurze Einführung in das Tagungsthema	9
<p>KLAUS SCHÄFER <i>Leiter des Referates Grundsatzfragen der Jugendpolitik im Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen</i></p>	
Veränderte Kindheit - veränderte Schule?	13
<p>PROF. DR. INGO RICHTER <i>Direktor des Deutschen Jugendinstituts (DJI) München</i></p>	
Die Situation von Schülern in Ostdeutschland - Anforderungen an die Jugendhilfe	36
<p>PROF. DR. FRANZ PRÜB <i>Leiter des Lehrstuhls Schul- und Sozialpädagogik im Institut für Erziehungswissenschaft der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald</i></p>	
Neue Strukturmodelle einer auf Kooperation ausgerichteten schulbezogenen Sozialarbeit - Bericht der Arbeitsgruppe 1	70
<p>DR. HEIKE KAHL <i>Geschäftsführerin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gGmbH, Berlin</i></p>	
Impulsreferat in der Arbeitsgruppe 1: Schulsozialarbeit - ein professionelles Handlungsfeld mit eindeutigem Auftrag und klarer Interessenlage	79
<p>JÜRGEN LUDEWIG <i>Referent für Jugendsozialarbeit beim Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt e. V., Verbindungsbüro Berlin, Sitz Falkensee, Brandenburg</i></p>	

Impulsreferat in der Arbeitsgruppe 1: Entwicklungslinien der Schulsozialarbeit am Beispiel der Stadt München DR. HUBERTUS SCHRÖER <i>Leiter des Stadtjugendamtes München</i>	91
Impulsreferat in der Arbeitsgruppe 1: Modelle der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule CLAUS WERGIN <i>Leiter des Referates Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und Jugendschutz im Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern</i>	101
Lebensraum Schule? Chancen für die soziale Integration junger Menschen - Bericht der Arbeitsgruppe 2 SUSANNE ULVOLDEN <i>Leiterin der Abteilung Jugendförderung im Stadtjugendamt Magdeburg</i>	111
Impulsthesen in der Arbeitsgruppe 2: Zur aktuellen Situation an den Schulen und Erfordernisse für die Integration junger Menschen WERNER GLANZER <i>Diplom-Pädagoge, Diplom-Sozialpädagoge, Lehrbeauftragter an der Staatlichen Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin</i>	117
Praxisbericht in der Arbeitsgruppe 2: Das Projekt „Schülerförderung“ der Peter-Fuld-Stiftung als Beispiel für integrierte präventive Schulsozialarbeit MARGOT HÄUSER <i>Leiterin der Walter-Kolb-Schule Frankfurt a. M.</i>	121
Impulsthesen in der Arbeitsgruppe 2: Zum Selbstverständnis von Schulen und zu Entwicklungsperspektiven HARALD WEISE <i>Leiter der Staatlichen Regelschule „Johann-W.-Heimbürge“ Kahla, Thüringen</i>	126

Anforderungen an rechtliche Regelungen für soziale Arbeit an Schulen - Bericht der Arbeitsgruppe 3 DR. GERD MAGER <i>Leiter des Jugendamtes Berlin-Spandau</i>	130
Impulsreferat in der Arbeitsgruppe 3: Zu rechtlichen Problemen und Empfehlungen für die Schulsozialarbeit PROF. DR. PETER KNÖSEL <i>Fachhochschule Potsdam, Fachbereich Sozialwesen</i>	137
Impulsreferat in der Arbeitsgruppe 3: Rechtliche Bedingungen für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe MARKUS SCHNAPKA <i>Leiter der Abteilung Beratung der Jugendämter, wirtschaftliche Jugendhilfe, Jugendsozialarbeit und Fortbildung im Landesjugendamt Rheinland, Köln</i>	148
Das fachliche Profil der Schulsozialarbeit - Anforderungen an Aus- und Fortbildung von Sozial- und Schulpädagogen - Bericht der Arbeitsgruppe 4 ANDREAS KLOSE <i>Soziologe, Geschäftsführer von Camino - Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH, Berlin</i>	155
Impulsreferat in der Arbeitsgruppe 4: Das Berufsbild des Lehrers im Wandel HERMANN ZÖLLNER <i>Referent im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg, Ludwigsfelde</i>	168
Praxisbericht in der Arbeitsgruppe 4: Erfahrungen aus dem Modellprojekt „Schulsozialarbeit“ im Landkreis Ludwigslust DR. EBERHARD ZOSEL <i>Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Schulpädagogik der Universität Rostock, wissenschaftlicher Betreuer für Schulsozialarbeit im Landkreis Ludwigslust, Mecklenburg-Vorpommern</i>	177

Podiumsdiskussion: Was müssen wir tun? Was können wir tun? Was wollen wir tun?	184
MODERATION: KLAUS SCHÄFER <i>Leiter des Referates Grundsatzfragen der Jugendpolitik im Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen</i>	
Resümee der Fachtagung KLAUS SCHÄFER <i>Leiter des Referates Grundsatzfragen der Jugendpolitik im Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen</i>	219
Literaturhinweise	221

Vorwort

In der Schriftenreihe „Aktuelle Beiträge zur Kinder und Jugendhilfe“ dokumentiert der Verein für Kommunalwissenschaften e.V. Fachtagungen, die im Rahmen eines vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderten Projekts seit 1995 vor allem Jugendpolitiker und Fachkräfte der Jugendhilfe zu Erfahrungsaustausch und Diskussion aktueller Probleme der Kinder- und Jugendhilfe zusammenführen und Anregungen für die Praxis geben.

Besonderes Anliegen des Veranstalters ist es, mit den gewählten Themen Fragen aufzuwerfen, die nicht nur im Augenblick diskutiert werden, sondern die in vielfältiger Weise Schnittstellen zwischen der Jugendhilfe und jenen Institutionen berühren, die das Leben von Kindern und Jugendlichen maßgeblich beeinflussen: Noch allzu oft bleiben die Fachleute der verschiedenen Professionen unter sich und beklagen mangelnde Kooperation. Doch übereinander reden ist leicht, miteinander reden schon schwerer, jedoch unverzichtbar, wenn lebensorientierte Kinder- und Jugendhilfe kein Schlagwort bleiben soll.

Ohnehin verlangen die Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und wachsende soziale Probleme zwingend die Zusammenarbeit aller, die Verantwortung für die Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen tragen. Dazu einen Beitrag zu leisten, ist ein erstrangiges Anliegen der Tagungen des VfK, das auch mit der Tagung „Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen im Wandel - neue Anforderungen an Jugendhilfe und Schule“ verfolgt wurde.

Die Tagung richtete sich an Führungskräfte aus Jugendhilfe und Schule in Ländern und Kommunen. Wenn es zunächst auch nicht gelang, eine relativ ausgeglichene Teilnahme von Fachleuten beider Institutionen zu erreichen, konnte doch ein guter Anfang gemacht werden, der uns ermutigt, dieser Veranstaltung weitere folgen zu lassen. Vorgesehen ist zu Beginn des nächsten Jahres ein interdisziplinärer Workshop über „Schulsozialarbeit heute“. Dieses Thema noch einmal unter dem Gesichtspunkt neuerer Entwicklungen zu betrachten, ist nicht nur eine Aufgabe der Diskussion zwischen Jugendhilfe und Schule, sondern eine Aufgabe, der sich die Kinder- und Jugendhilfe selbst stellen muß.

Deutlich unterschiedliche Auffassungen traten während der Tagung in der Diskussion aktueller Probleme zwischen den Tagungsteilnehmern aus den alten und den neuen Bundesländern auf. Während die Fachleute aus Jugendhilfe und Schule (West) ihre Aufgaben überwiegend problemfallorientiert definierten, überwog bei den Fachleuten aus den neuen Ländern eher die Überlegung, Schulsozialarbeit in Angebote einzubetten, die für alle Schüler offen stehen. Sie tendierten dahin, in Kooperation von Jugendhilfe und Schule Angebote offener Jugendarbeit bereitzustellen, um auf diese Weise verstärkt präventiv wirken zu können.

Diese sehr spannende - und aufregende - Diskussion verdient es, auf der Grundlage der vielen unterschiedlichen Erfahrungen aus den Ländern und Kommunen fortgeführt zu werden.

Die Tagung machte deutlich, daß im Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule viel in Bewegung geraten ist und sich verändert. Die Dokumentation dieser Tagung soll helfen, den Diskurs unter Fachleuten zu fördern; sie soll zugleich zum gemeinsamen Handeln von Jugendhilfe und Schule zum Wohle der Kinder und Jugendlichen anregen.

DR. MARGRIT MÜLLER

*Verein für Kommunalwissenschaften e. V. Berlin,
Leiterin der Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe*

Positionen und Fragen zum Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule - eine kurze Einführung in das Tagungsthema

KLAUS SCHÄFER

*Leiter des Referates Grundsatzfragen der Jugendpolitik im Ministerium
für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen*

Es ist unbestritten und landauf, landab bekannt, daß die sich verändernden Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen vielfältige neue Anforderungen an Jugendhilfe und Schule stellen. Die Debatte und der Dialog über die Entwicklung von Schulsozialarbeit soll der Kern dieser Fachtagung in Bogensee bei Berlin sein, zu der ich alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den verschiedenen deutschen Bundesländern herzlich begrüße.

Der Beirat im Vereins für Kommunalwissenschaften e. V. hat mich gebeten, die Tagungsleitung zu übernehmen. Und in dieser Funktion möchte ich die Hoffnung zum Ausdruck bringen, daß die Fachtagung dazu beitragen kann, eine neue Offensive für die Schulsozialarbeit oder für die schulbezogene Jugendhilfe einzuleiten.

Im 9. Jugendbericht wird in der Bestandsaufnahme über die Entwicklung der Schulsozialarbeit vor allem in den neuen Bundesländern eher von einem „gedämpften Optimismus“ gesprochen. Obwohl es vor Ort außerordentlich vielfältige und zahlreiche neue Formen der Zusammenarbeit beider Bereiche gibt, bestätigen die Erfahrungen dieser Zusammenarbeit diese Skepsis eher.

Jugendhilfe und Schule haben trotz eines seit 20 Jahren bestehenden Konzeptes schulbezogener sozialer Arbeit immer noch nicht so richtig zueinandergefunden; die zu überspringenden Hürden scheinen auf beiden Seiten weiterhin sehr hoch zu sein; vielerlei Vorbehalte prägen das Verhältnis.

Dennoch, an einer engeren Zusammenarbeit geht kein Weg vorbei und es gibt - hiervon bin ich überzeugt - keine Alternative dazu. Und das nicht nur, weil Schule der zentralste Ort ist, den Kinder und Jugendliche in ihrer

Altersphase erleben und Jugendhilfe deshalb auch mit schulischen Problemen konfrontiert wird, sondern auch, weil gerade Schule über die Verantwortung für Wissensvermittlung hinaus gefordert ist, verstärkt außerschulische Bezüge in ihren Handlungsrahmen aufzunehmen und ein breiteres Verständnis von Erziehung und Bildung zu entwickeln.

Als „Ort des Lernens“ sind Bezüge zur Lebenswelt junger Menschen zwingend. Dies gilt auch für die soziale Arbeit in Schulen. Dabei stellen sich aber konkrete Fragen:

- Welche Strukturen braucht eine soziale Arbeit an Schulen und welche bestehenden Hemmnisse müssen überwunden werden?
- Welche Bereitschaft muß seitens der Schule und seitens Jugendhilfe entwickelt werden, damit ein auf Partnerschaft basierendes offenes Aufeinander-Zugehen ermöglicht wird?
- Welches Hemmnisse müssen überwunden werden, damit ein neues Selbstverständnis von Zusammenarbeit entwickelt werden kann?
- Welche Ressourcen brauchen wir, um eine weiterführende Form sozialer Arbeit in Schulen etablieren zu können?
- Wo ist die Schulsozialarbeit in der Jugendhilfe anzusiedeln? Ist sie in den Rahmen der Jugendsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII eingebettet oder liegt sie an der Schnittstelle verschiedener Handlungsfelder?
- Brauchen wir in der Schulsozialarbeit die professionelle Kompetenz oder reichen ehrenamtliche Bemühungen aus?
- Wie muß eine Schule in Zukunft aussehen und was soll sie leisten? Was konkret heißt „Schule ist Lebensort“?
- Welchen Platz muß die Sozialpädagogik in einer solchen Schule haben?
- Welche Art Lehrer, Sozialarbeiter und Sozialpädagogen brauchen wir?
- Welche strukturellen Grundlagen benötigen beide Bereiche, um offensiver aufeinander zugehen zu können?

Die Beantwortung der Fragen im Prozeß der Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit ist deshalb notwendig, damit Schule und Jugendhilfe ihren Standort und ihr Selbstverständnis reflektieren und neu sortieren können und möglicherweise auch neue Zugänge zur Schule finden muß. Dabei muß eine fachliche Erneuerung auch die unterschiedlichen Entwicklungslinien der Schulsozialarbeit und der Schulen in Ost- und Westdeutschland im Blick haben.

Voraussetzung für ein Gelingen neuer Kooperationsformen ist jedoch, Strukturen zu schaffen, die ein partnerschaftliches Zusammenwirken beider Bereiche ermöglichen. Gegenseitige Schuldzuweisungen helfen kaum. Dies gilt auch für häufige Klagen seitens der Jugendhilfe, die Schule wäre zu wenig flexibel, hätte kaum Interesse an einer Kooperation und wenn Schule Interesse hat, würde dies auf einzelne engagierte Lehrer beschränkt bleiben.

Erfahrungen in der Praxis zeigen, daß dort, wo partnerschaftliches Zusammenwirken praktiziert wird, die Chancen und Möglichkeiten wachsen, im Interesse von Kindern und Jugendlichen zu wirksameren Angebotsformen zu kommen. Deshalb muß sich auch die Jugendhilfe diesem Prozeß öffnen und sich selbstkritisch fragen, welche Veränderungen sie vornehmen muß, um eine engere Kooperation mit der Schule auf Dauer sicherzustellen.

All die genannten Fragen werden während der Fachtagung ganz bestimmt nicht beantwortet werden können. Die Veranstaltung soll vor allem ein Gesprächs- und Diskussionsansatz sein, um Klarheit darüber zu schaffen, welche Rolle Sozialarbeit und Jugendhilfe in Schulen spielen kann, welche Rolle Schule im Rahmen sozialpädagogischen Handelns spielen soll, kann und muß.

Mit Herrn Professor Dr. Ingo Richter, Direktor des Deutschen Jugendinstitutes München, und mit Herrn Professor Dr. Franz Prüß, Leiter des Lehrstuhls Schul- und Sozialpädagogik im Institut für Erziehungswissenschaft der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, haben wir zwei exponierte Vertreter der Jugendhilfe und des Bildungsbereiches eingeladen, die die Entwicklung von Jugendhilfe und Schule in den vergangenen Jahren offensiv begleitet haben.

Professor Dr. Richter ist, bevor er Direktor des Deutschen Jugendinstitutes wurde, als Bildungsrechtler und Herausgeber der Zeitschrift „Recht der Jugend und des Bildungswesens“ bekannt geworden. Er hat seit mehreren Jahren viele verbindende Elemente zwischen Schule und Jugendhilfe analysiert und fortentwickelt. Professor Dr. Prüß spricht sich vor allem für die Entwicklung einer neuen Theorie der Schulsozialarbeit aus und arbeitet seit einiger Zeit sehr intensiv auf diesem Gebiet.

In den vier Arbeitsgruppen der Tagung werden erfahrene Praktiker vielfältige Impulse für die sich anschließenden Diskussionen über das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule sowie über Entwicklungslinien aufzeigen. Von großem Interesse sind dabei vor allem die vielfältigen, mitunter unterschiedlichen Erfahrungen bei der Organisation von Schulsozialarbeit oder schulbezogener Jugendhilfe in verschiedenen Städten und Regionen.

Höhepunkt und Abschluß der Fachtagung soll ein Podiumsgespräch mit offener Diskussion sein, wobei zunächst Ergebnisse der Debatte in den vier Arbeitsgruppen prägnant dargestellt und anschließend die Fragen diskutiert werden: Was müssen, was können und was wollen wir tun?

So viel in aller Kürze zur Struktur der Fachtagung. Ich wünsche allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, den Referentinnen und Referenten, Arbeitsgruppenleiterinnen und Arbeitsgruppenleitern eine erfolgreiche Arbeit.

Veränderte Kindheit - veränderte Schule?

PROF. DR. INGO RICHTER

Direktor des Deutschen Jugendinstituts (DJI) München

Der Ziffel trifft täglich den Kalle im Bahnhofsrestaurant - es ist von Bertolt Brechts „Flüchtlingsgesprächen“ die Rede. Ziffel liest Kalle seine Memoiren vor, in denen unter anderem auch von der Schule die Rede ist:

*„Ich weiß, daß die Güte unserer Schulen oft bezweifelt wird. Ihr großartiges Prinzip wird nicht erkannt oder nicht gewürdigt. Es besteht darin, den jungen Menschen sofort, im zartesten Alter in die **Welt, wie sie ist**, einzuführen. Er wird ohne Umschweife und ohne daß ihm viel gesagt wird, in einen schmutzigen Tümpel geworfen: Schwimm oder schluck Schlamm!*

Die Lehrer haben die entsagungsreiche Aufgabe, Grundtypen der Menschheit zu verkörpern, mit denen es der junge Mensch später im Leben zu tun haben wird. Er bekommt Gelegenheit, vier bis sechs Stunden am Tag Rohheit, Bosheit und Ungerechtigkeit zu studieren. Für solch einen Unterricht wäre kein Schulgeld zu hoch, er wird aber sogar unentgeltlich, auf Staatskosten geliefert.“...

„Ich höre, daß die Schulen oder wenigstens einige von ihnen heute auf anderen Prinzipien aufgebaut seien als zu meiner Schulzeit. Die Kinder würden in ihnen gerecht und verständig behandelt. Wenn dem so wäre, würde ich es sehr bedauern. Wir lernten noch in der Schule solche Dinge wie Standesunterschiede, das gehörte zu den Lehrfächern. Die Kinder der besseren Leute wurden besser behandelt, als die der Leute, welche arbeiteten. Sollte dieses Lehrfach aus den Schulplänen der heutigen Schulen entfernt worden sein, würden die jungen Menschen diesen Unterschied in der Behandlung, der so unendlich wichtig ist, also erst im Leben kennen lernen. Alles, was sie in der Schule, im Verkehr mit den Lehrern, gelernt hätten, müßte sie draußen im Leben, das so sehr anders ist, zu den lächerlichsten Handlungen verleiten. Sie wären kunstvoll darüber getäuscht, wie sich die Welt ihnen gegenüber benehmen wird. Sie würden Fairplay, Wohlwollen, Interesse erwarten und ganz und gar unerzogen, ungerüstet, hilflos der Gesellschaft ausgeliefert sein.“

Ich will Brecht als Bildungspolitiker einmal ernst nehmen: Die Schule muß ungerecht sein, damit die Kinder auf die Ungerechtigkeit der Welt vorbereitet werden.

Ich werfe einen Blick auf mein Thema. Ein Unterschied fällt sofort auf: Brecht denkt an die Folgen der Schule, das zukünftige Leben in der Gesellschaft; mein Thema lenkt den Blick auf die Voraussetzungen der Schule, das derzeitige Leben der Schüler in der Gesellschaft. Dabei unterstellt mein Thema, daß gesellschaftliche Veränderungen Folgen für die Schule haben müßten - das Fragezeichen deutet allerdings Zweifel an -, während Brecht die Stabilität der Verhältnisse, die gleichbleibende Ungerechtigkeit der Welt unterstellt.

Eine Gemeinsamkeit gibt es allerdings doch: Die Schule soll - nach Brecht - in die Welt einführen „wie sie ist“, und die veränderte Schule meines Themas soll sich nach der veränderten Wirklichkeit der Kindheit richten; der pädagogische Realismus wird einem pädagogischen Idealismus entgegengesetzt, der die Welt durch die Schule verändern will und die veränderte Lebenswirklichkeit der Kinder nicht zur Kenntnis nimmt.

Mein Thema und die Brecht'sche Warnung vor einem pädagogischen Idealismus gleichermaßen ernstnehmend, will ich nun nach der veränderten Wirklichkeit der Kindheit und der sich wandelnden Wirklichkeit der Schule fragen und versuchen festzustellen, ob zwischen ihnen eine Beziehung besteht. Ich wähle mit einer gewissen persönlichen Willkür einige Themen aus, durch die ich eine veränderte Wirklichkeit der Kindheit und eine sich wandelnde Wirklichkeit der Schule bezeichne.

1. Veränderte Kindheit

Ich beginne mit dem Bericht über ein Kinderleben, den ich vor einigen Jahren in dem 1991 erschienenen Bestseller von Alex Kotlowitz „There are no children here“ las:

Pharoah lebt mit Lafeyette, seinem älteren Bruder, und seiner Mutter La Joe in Henry Horner Homes, einem Schwarzen-Ghetto in Chicago; Terence, der älteste Bruder, sitzt wegen Drogenhandels im Gefängnis, Vater von

drei Kindern, von drei verschiedenen Frauen; Paul, der Vater von Pharoah, erscheint gelegentlich, um das Arbeitslosengeld abzuholen, treibt sich sonst aber in einschlägigen Lokalen herum. Ich zitiere:

„Jedes fünfte Kind in den Vereinigten Staaten lebt in Armut - 12 Millionen Kinder nach den Schätzungen des Children's Defense Fund. In Städten wie Chicago ist der Prozentsatz wesentlich höher und liegt bei einem Drittel. Viele Kinder wachsen in Wohngebieten wie Pharoah und Lafayette auf. Wenn sie groß werden, ist ihnen mehr Terror begegnet als uns während unseres ganzen Lebens.

Sie mußten Entscheidungen treffen, die gebildete und erfahrene Erwachsene schwierig finden würden. Sie haben unter Angst gelebt und sind häufig Zeugen von Mord und Totschlag geworden. Einige von ihnen sind ausgeflippt. Sie haben sich Gangs angeschlossen, mit Drogen gehandelt und in einigen Fällen andere gepeinigt. Aber ebenso haben sie Fußball gespielt und sich mit Mädchen getroffen, sie haben mit Murmeln gespielt und Tagebuch geschrieben. Denn trotz aller Dinge, die sie gesehen und getan haben, sind sie - und das dürfen wir nicht vergessen - immer noch Kinder.“

Welches sind die Themen, die diese Geschichte vermittelt? - Es geht um Armut, Trennung der Eltern, alleinerziehende Mütter, Straßenkarrieren, Kinderkultur und um Vereinzelung und Gruppenterror.

Ich habe überhaupt keinen Zweifel, daß es das Kinderleben, das dieses Buch schildert, in der sozialen Wirklichkeit gibt, und zwar nicht nur in den USA, sondern auch bei uns in Ost und West. Ich hätte aber überhaupt keine Mühe, ihnen **ebenso** das Bild eines traditionellen behüteten und fröhlichen Kinderlebens zu zeichnen und an Beispielen aus sozialen Milieus zu belegen.

Wie kommt es, daß wir manchmal den **Eindruck** gewinnen, daß wir von **isolierten verarmten Scheidungswaisen umgeben sind, die auf Bahnhöfen mit Drogen handeln**, obwohl wir sie in unserer unmittelbaren Nähe doch **gar nicht sehen**? Das liegt wohl daran, daß es diese Kinder gibt und daß die einen aus ihrer sichtbaren Existenz eine **Entwicklung ableiten**, während die anderen sie **nicht sehen wollen**, ihre Existenz **verharmlosen** oder gar **leugnen**.

Ich will versuchen, anhand einiger Daten etwas über die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zu sagen und dabei sowohl Strukturen der **Normalität** wie auch wichtige **Veränderungen** aufzeigen.

1.1 Familienverhältnisse

Die öffentliche Diskussion der Familienverhältnisse wird durch die These vom **Aussterben der Familie** bestimmt, denn neben den kinderlosen Ehepaaren, den nichtehelichen Lebensgemeinschaften (NEL), den Paaren, die in getrennten Haushalten leben (LAT = living apart together) (mit und ohne Kinder) und den wirklichen Singles stellt die Normalfamilie angeblich nur noch eine **minoritäre Lebensform** dar.

Soweit es sie noch gibt, die **Normalfamilie**, verkleinert sie sich dramatisch und verändert ihren Charakter durch die **Erwerbsarbeit** der Mütter. So hört man es allenthalben; doch zeigt ein näherer Blick eine andere, eine sehr viel differenziertere Wirklichkeit.

Wir wollen hier jedoch nicht die Entwicklung der Familienverhältnisse im allgemeinen betrachten, sondern sie im Hinblick auf eine veränderte Kindheit in den Blick nehmen. Zunächst zu den ehelichen Lebensverhältnissen:

Das wesentliche Ergebnis des Familiensurveys des Deutschen Jugendinstituts lautet, daß im Durchschnitt aller Altersgruppen (0 bis 18 Jahre) knapp 84 Prozent aller Kinder und Jugendlichen im Westen und gut **75 Prozent** im Osten in einer Familie leben, die dem sogenannten Normalitätsentwurf entspricht, das heißt bei ihren **verheirateten, leiblichen** Eltern. Dabei werden in Westdeutschland über 90 Prozent als Kinder verheirateter, zusammenlebender Eltern geboren, doch reduziert sich die Häufigkeit dieser Lebensform bis zum 12. Lebensjahr bereits auf 80 Prozent und bis zur Volljährigkeit noch einmal auf 76 Prozent.

In Ostdeutschland liegt der Anteil nichtehelicher Lebensgemeinschaften vor allem in den ersten Lebensjahren der Kinder deutlich höher (0 bis 2 Jahre knapp 20 Prozent, 2 bis 4 Jahre noch knapp 8 Prozent) gegenüber 73 Prozent beziehungsweise knapp 80 Prozent, die in diesen Altersgrup-

pen mit ihren verheirateten Eltern zusammenleben. Daraus folgt, daß auch in Ostdeutschland der größte Teil der Kinder die ersten Lebensjahre mit ihren beiden leiblichen Eltern verbringen.

Doch auch hier verringert sich dieser Anteil mit zunehmendem Alter der Kinder: unter den Zwölf- bis Vierzehnjährigen gilt dies noch für 75 Prozent, für die Sechzehn- bis Achtzehnjährigen trifft dies nur noch für knappe 70 Prozent zu. Die Daten für Westdeutschland stammen aus dem Jahr 1988, die für Ostdeutschland aus dem Jahr 1990 - **siehe Tabelle 1.**

Aus der Tatsache, daß zunächst so viele Kinder in Normalfamilien leben, kann also nicht auf die Stabilität der Familienverhältnisse geschlossen werden, denn vielen Kindern und Jugendlichen, die (noch) in normalen Familienverhältnissen leben, steht das Erlebnis Trennung oder Scheidung noch bevor. Es ist zudem wahrscheinlich, daß diese Gruppe größer werden wird, denn die Scheidungsbetroffenheit von Kindern hat zugenommen:

Während die in der Nachkriegszeit (1948 bis 1958) geborenen Kinder im Alter bis zu 10 Jahren im Westen nur zu 5 Prozent die Scheidung ihrer Eltern erlebt haben, waren es bei den in den 70er Jahren (1974 bis 1978) geborenen bereits doppelt so viele - 10,4 Prozent; im Osten liegen die Zahlen deutlich höher - von 12 Prozent auf 15 Prozent.¹

Als nächstes zur Familiengröße: Die Tatsache, daß nach dem Familiensurvey des Deutschen Jugendinstituts nur noch rund ein Drittel der Familien zwei Kinder haben - 28 Prozent im Westen und 37 Prozent im Osten - legt bei oberflächlicher Betrachtung die Annahme nahe, daß die sogenannte Normalfamilie - Vater, Mutter und zwei Kinder - nicht mehr die Normalität darstellt und läßt die Vermutung aufkommen, daß die **Einzelkindfamilie** auf dem Vormarsch ist.

Dies ist jedoch nicht der Fall, denn die Einzelkindfamilie ist noch geringer, mit rund 25 Prozent, vertreten - 21 Prozent West, 28 Prozent Ost. Die Ursache für die Täuschung liegt vielmehr im großen Anteil der Kinderlosen - 37 Prozent im Westen und 18,5 Prozent im Osten - **siehe Tabelle 2.**

¹ vgl. Nauck, Bernhard: Lebensqualität von Kindern. Befunde und Lücken der Sozialberichterstattung, in: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch, München: Kösel-Verlag 1993, S. 227

Kindschaftsverhältnisse in West- (W) und Ost- (O) Deutschland

KINDSCHAFTSVERHÄLTNIS	ALTER DES KINDES							TOTAL			
	< 2	< 4	< 6	< 8	< 10	< 12	< 14		< 16	< 18	
■ mit verheirateten leiblichen Eltern	W	90,6	89,1	88,6	83,5	82,4	80,1	82,2	77,1	76,4	83,6
	O	72,9	79,6	78,3	75,6	76,1	75,5	74,3	74,2	68,6	75,4
■ mit Eltern in nichtehelicher Lebensgemeinschaft	W	5,6	3,2	1,3	2,2	1,9	0,8	0,8	0,7	0,4	2,0
	O	19,7	7,7	5,5	4,3	3,1	2,6	1,2	1,2	0,8	5,2
■ Scheidungswaise bei alleinlebenden Elternteil	W	0,1	1,3	1,0	2,7	3,8	4,2	5,2	3,7	4,6	2,9
	O	0,2	1,2	4,0	3,5	2,8	4,9	4,7	5,6	6,2	3,6
■ Scheidungswaise als Stiefkind lebend	W	0,4	0,2	1,3	2,4	3,1	4,5	2,5	4,9	4,4	2,5
	O	0,4	1,2	1,7	2,2	3,1	4,1	3,5	4,1	3,4	2,6
■ Einelternkind als Stiefkind lebend	W	0,3	2,7	3,3	4,4	4,3	6,9	5,0	6,6	7,0	4,4
	O	1,1	2,9	4,2	9,9	10,0	7,9	11,7	11,0	10,7	7,6
■ fremdbetreutes Kind	W	0,1	0,1	0,4	0,4	0,5	0,6	1,1	1,1	1,8	0,7
	O	0,2	0,7	0,2	0,5	0,5	0,2	0,5	1,7	7,3	1,0
■ Adoptiv- oder Pflegekind	W	-	0,6	0,4	0,9	0,8	0,8	1,0	1,9	1,5	0,9
	O	0,8	0,8	1,0	0,5	1,2	0,7	0,5	0,4	0,8	0,8
■ Einelternkind	W	2,7	2,1	3,3	2,8	2,4	2,1	1,5	3,5	3,4	2,6
	O	4,2	5,2	4,2	2,9	2,9	3,6	3,1	1,7	1,7	3,4
■ Stief-/Einelternkind bei anderem Elternteil	W	0,4	0,6	0,3	0,8	0,7	0,1	0,8	0,6	0,5	0,5
	O	0,6	0,7	0,8	0,5	0,3	0,5	0,3	0,2	0,3	0,5
N Westdeutschland		(1094)	(987)	(933)	(1041)	(953)	(890)	(887)	(837)	(949)	
N Ostdeutschland		(524)	(594)	(595)	(578)	(648)	(607)	(573)	(484)	(354)	

Angaben in Prozent

aus: Nauck, Bernhard, Kinder als Gegenstand der Sozialberichterstattung - Konzepte, Methoden und Befunde im Überblick, in: Nauck, B. / Berram, H. (Hrsg.), Kinder in Deutschland. DJI: Familiensurvey 5, Opladen: Leske + Budrich 1995, S. 62

Tabelle 1

Kinderzahl in den alten und neuen Bundesländern

Kinderzahl	West	Ost
keine Kinder	36.6	18.5
1 Kind	21.1	28.0
2 Kinder	28.0	37.3
3 und mehr Kinder	14.4	16.1
Angaben in Prozent		

aus: Bertram, Hans, (Hrsg.), Die Familie in den neuen Bundesländern. DJI: Familiensurvey 2, Opladen: Leske + Budrich 1992, S. 50

Tabelle 2

Betrachtet man die Familiengröße auch hier aus der Sicht der Kinder, so zeigt sich in beiden Teilen Deutschlands ein weitgehend übereinstimmendes Muster: Von allen Kindern und Jugendlichen im Alter von 0 bis 18 Jahren leben nur **rund ein Viertel ohne Geschwister** im Haushalt ihrer Eltern, also als die **berühmten Einzelkinder**. Gut die **Hälfte** der Kinder lebt nach wie vor in der Zweikinderfamilie und das **restliche Viertel** lebt mit **zwei oder mehr Geschwistern** zusammen.¹

Die Familienverhältnisse werden nun nicht nur von der Stabilität der Ehen und der Zahl der Kinder in der Familie bestimmt, sondern auch von der **Anwesenheit der Eltern**, das heißt insbesondere von der **Erwerbsarbeit der Mütter**. Nach wie vor scheiden Frauen zum großen Teil aus dem Berufsleben aus, wenn Kinder geboren werden. Bei **Einzelkindern** arbeiten im Westen rund 50 Prozent, im Osten immerhin mehr als 70 Prozent der Mütter; bei Kindern unter 3 Jahren liegt dieser Anteil allerdings darunter und beträgt im Westen rund 30 Prozent und im Osten fast 50 Prozent.

Der Anteil erwerbstätiger Mütter nimmt mit zunehmender Geschwisterzahl ab - dies allerdings im Westen deutlicher als im Osten. So haben zum Beispiel von den Kindern unter 3 Jahren mit drei und mehr Geschwistern im Westen nur noch 13 Prozent und im Osten 30 Prozent eine erwerbstätige Mutter. Mit zunehmendem Alter der Kinder erhöht sich generell die

¹ siehe Nauck, Bernhard: Lebensbedingungen von Kindern in Einkind-, Mehrkind- und Vielkindfamilien, in: Nauck, Bernhard / Bertram, Hans (Hrsg.), Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich, DJI: Familiensurvey 5, Opladen: Leske + Budrich 1995, S. 144

durchschnittliche Beschäftigungsdauer der Mutter.¹ Haupteffekt für den Wiedereinstieg der Mütter ins Berufsleben ist das Alter des jüngsten Kindes, insbesondere der Zeitpunkt des Schuleintritts.² Doch diese Durchschnittszahlen lassen nur begrenzte Aussagen über die wirklichen Familienverhältnisse zu, denn sie werden durch die regional und geschlechtsspezifisch unterschiedliche Arbeitslosigkeit sowie durch das Ausmaß der Teilzeitarbeit gerade von Frauen mitbestimmt. Zwei Tatsachen lassen sich jedoch festhalten:

1. Die unterschiedlichen Traditionen in der Erwerbsbeteiligung der Frauen in Ost- und Westdeutschland wirken auch heute noch nach.
2. Der **Wunsch** nach (Teilzeit-) Arbeit auch während der Kinderphase kann aufgrund von empirischen Erhebungen heute als **allgemein** gelten, und zwar in Ost- und Westdeutschland.

Für die Schule ergibt sich aus diesen Daten zur Entwicklung der Familienverhältnisse:

1. Die **überwiegende Mehrzahl** der Kinder, die die Schule besuchen, leben weiterhin bei ihren **leiblichen, verheirateten Eltern**. Der Anteil der Kinder, die in ihrer Schulzeit die **Scheidung** ihrer Eltern - und häufig die Wiederheirat - erleben, ist dennoch beträchtlich und **im Wachsen** begriffen.
2. Die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen lebt nach wie vor in der **Zweikinderfamilie**, während nur ein Viertel aller Kinder und Jugendlichen als Einzelkinder aufwachsen.
3. Obwohl **fast alle Mütter** in Ost und West auch während der Kinderphase arbeiten wollen, vor allem **Teilzeitarbeit** ausüben wollen, geht doch nur - je nach Kinderzahl und Alter der Kinder - im Westen zwischen einem Drittel und der Hälfte, im Osten zwischen der Hälfte und zwei Drittel einer Erwerbstätigkeit nach. Die Schule kann also nach wie vor mit der Anwesenheit eines Teils der Mütter im Haushalt rechnen.

¹ siehe Nauck, Bernhard: Lebensbedingungen von Kindern in Einkind-, Mehrkind- und Vielkindfamilien, in: Nauck, Bernhard / Bertram, Hans (Hrsg.), Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich, DJI: Familiensurvey 5, Opladen: Leske + Budrich 1995, S. 161

² vgl. Blossfeld, Hans-Peter / Rohwer, Götz: Employment Patterns: A Crossroad Between Class and Gender. A Long-term Longitudinal Study of Spouses' Careers in West Germany, Universität Bremen: Vortragsmanuskript, September 1995

1.2 Einkommensverhältnisse

Am 24. August 1995 meldete die Tagesschau: „*Zwei Millionen deutsche Kinder an der Armutsgrenze*“. Vor wenigen Jahren waren es wesentlich weniger. 1991 lebten 1,3 Millionen Kinder und Jugendliche in Familien, die Sozialhilfe bezogen.¹

Die Zahl der **Sozialhilfeempfänger im allgemeinen** hat bekanntlich in der Bundesrepublik dramatisch zugenommen und die Zahl der Kinder und Jugendlichen in Haushalten, die Sozialhilfe erhalten, ist überproportional hoch, denn sie liegt bei Kindern und Jugendlichen mit **8 Prozent fast doppelt so hoch** wie beim Durchschnitt der Gesamtbevölkerung.²

Betrachtet man nun allerdings nicht die am Sozialhilfebedarf gemessene sogenannte **absolute Armut**, das heißt also das Existenzminimum, sondern die sich am faktischen Durchschnittseinkommen - weniger als 50 Prozent - orientierende **sogenannte relative Armut**, so zeigt sich, daß diese Armutsquote in den Jahren zwischen 1984 und 1992 **nicht gestiegen** ist, sondern in Westdeutschland mit rund 10 Prozent konstant blieb, daß allerdings auch hier die Betroffenheit von **Kindern überproportional hoch** ist, wenngleich die Betroffenheit in diesen acht Jahren deutlich **gefallen** ist, und zwar von 20 Prozent auf 14 Prozent.³

Andere Berechnungsmethoden gelangen freilich zu einem wesentlich **niedrigeren Anteil** der relativen Kinderarmut und zu einer **geringeren Abnahme** in den vergangenen zehn Jahren, nämlich von 6 Prozent auf 4 Prozent im Westen (1984-1994) und mit 10 Prozent Kinderarmut im Osten im Jahr 1994.⁴ Jeder tiefere Blick des statistisch ungebildeten Laien in die Armutsstatistik steigert die **Verwirrung**.

In einem stimmen allerdings alle statistischen Aussagen über die Armutsentwicklung überein: Kinderarmut in der Bundesrepublik ist inzwischen

¹ vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 1994, München: Verlag Bonn Aktuell 1995, S. 215

² vgl. Statistisches Bundesamt, a.a.O.

³ siehe Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 1994, München: Verlag Bonn Aktuell 1995, S. 605

⁴ siehe Weick, Stefan: Zunehmende Kinderarmut in Deutschland?, in: ZUMA, Informationsdienst Soziale Indikatoren, Januar 1996, Nr.15, S. 2.

die Armut von Kindern bei **Alleinerziehenden, in großen Familien** und bei **Eltern mit großen Kindern**. Bei einer durchschnittlichen relativen Armut von rund 10 Prozent liegt der Anteil bei Alleinerziehenden bei über 30 Prozent und bei Fünf-Personen-Haushalten bei fast 25 Prozent und bei Haushalten mit Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren bei fast 20 Prozent.¹

Die statistische Armutsforschung hat in den vergangenen Jahren allerdings noch ein zweites Phänomen herausgearbeitet, die **Veränderlichkeit** der Armut. Während in der Öffentlichkeit das Schlagwort von der sogenannten **Zwei-Drittel-Gesellschaft** die Annahmen nahelegt, daß die Gesellschaft tendentiell in zwei Teile zerfällt, deren unteres Drittel dauerhaft in Armut lebt, zeigt die Armutsforschung, daß es innerhalb der Armut **zwei unterscheidbare Gruppen** gibt.

Für eine große Gruppe ist zwar das **Armutsrisiko** hoch, aber ebenso die **Chance**, aus der Armut wieder herauszugelangen. Für eine nur sehr kleine Gruppe dagegen ist die Armut dauerhaft und ein Entkommen aussichtslos. Das Armutsrisiko ist also auch für **normale mittlere Einkommensgruppen** gegeben; die dauerhafte strenge Armut trifft aber nur wenige.² Die Aussage „einmal arm, immer arm“ ist also für die Gesamtheit der von Armut Betroffenen falsch.

Für die Schule lassen sich demgemäß drei wichtige Ergebnisse festhalten:

1. Wenn auch der Anteil der armen Kinder nach einigen statistischen Berechnungen zumindest im Westen nicht zugenommen hat, so hat doch der Anteil der Kinder, die von **öffentlicher Unterstützung** leben, zugenommen.
2. Arme Kinder kommen heute nicht nur aus der kleinen Gruppe dauerhaft armer Familien, sondern können auch aus ganz normalen Familien kommen.
3. Es gibt unter den Kindern Gruppen, die ganz besonders von Armut betroffen sind; das sind die Kinder **Alleinerziehender und kinderreicher Familien**.

¹ siehe Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 1994, München: Verlag Bonn Aktuell 1995, S. 606

² vgl. ebenda S. 603

1.3 Lebensverhältnisse

In der öffentlichen Diskussion über heutige Kindheit herrscht vielfach das Bild des **vereinzelt, verhäuslicht, verplanten** Wesens vor. Die **Vereinzelung** wird nicht nur an der Geschwisterzahl, sondern auch an der Kontaktarmut festgemacht, die **Verhäuslichung** an der Kinderfeindlichkeit der öffentlichen Räume und der Spezialisierung und Eingrenzung der den Kindern zur Verfügung gestellten Räume; die **Verplanung** schließlich an den übervollen Terminkalendern der Kinder. Die Kinderforschung der vergangenen Jahre relativiert und differenziert dieses Bild beträchtlich.

Gegen die These von der Vereinzelung spricht einerseits die weit verbreitete **Vereinsmitgliedschaft** der Kinder und Jugendlichen, und zwar insbesondere die Mitgliedschaft in Sportvereinen, die im Westen bei Zehn- bis Vierzehnjährigen bei über 90 Prozent, im Osten angesichts der verschwundenen früheren institutionellen Freizeitinfrastruktur einstweilen nur bei 55 Prozent liegt.¹ Eine Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts kommt zu dem Ergebnis, daß 80 Prozent der Acht- bis Zwölfjährigen im Westen einen Verein oder eine Gruppe besuchen.²

Für die Vereinzelung scheint dagegen das Ausmaß des Fernseh- und Musikkonsums zu sprechen. Die Daten sind allgemein bekannt und werden immer wieder erhoben. Die Frage, wie lange gestern ferngesehen wurde, wurde so beantwortet, daß von den Sechs- bis Vierzehnjährigen **rund ein Drittel mehr als zwei Stunden** vor dem Fernseher verbracht hatte (36 Prozent Ost, 28 Prozent West); **40 Prozent** hatten ein bis zwei Stunden ferngesehen, der Rest hatte weniger oder gar nicht ferngesehen - **siehe Tabelle 3**.

Die GfK-Fernsehforschung fand heraus, daß an einem durchschnittlichen Wochentag 61 Prozent (West) beziehungsweise 69 Prozent (Ost) der Sechs- bis Dreizehnjährigen fernsehen, wobei die durchschnittliche Verweildauer vor dem Gerät gestiegen ist; auf 164 Minuten im Westen, und im Osten 181 Minuten beträgt. Das heißt, das Medium Fernsehen bean-

¹ siehe Büchner, Peter u.a.: Kinderalltag und Kinderfreizeit in Ost- und Westdeutschland, in: deutsche jugend, Weinheim, 1993/1, S. 35

² siehe Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag?, Weinheim/München: Juventa Verlag 1992, S. 44

Fernsehnutzung der 6-14jährigen Kinder (West- und Ostdeutschland)

a) Häufigkeit der Fernsehnutzung		Angaben in Prozent							
	Gesamt		6-8 Jahre		9-11 Jahre		12-14 Jahre		
	W	O	W	O	W	O	W	O	
jeden Tag	62	75	53	66	66	76	68	82	
nicht jeden Tag	36	25	46	34	33	24	31	18	
nie	1	-	1	-	1	-	1	-	

b) Dauer der Fernsehnutzung									
Stunden	Gesamt		6-8 Jahre		9-11 Jahre		12-14 Jahre		
	W	O	W	O	W	O	W	O	
mehr als 2	28	36	18	18	29	41	36	47	
circa 1 bis 2	40	43	40	51	40	40	41	40	
weniger als eine	32	20	42	31	31	18	23	13	

aus: Media-Marketing, Kinder und Programmzeitschriften, Medien- und Konsumdaten von 6 bis 14jährigen Kindern. Eine repräsentative Studie, Hamburg: Heinrich Bauer Verlag 1993, S. 52

Tabelle 3

spricht heute mehr Zeit als früher, und für Kinder in Ostdeutschland gilt, daß sie häufiger und länger fernsehen, was auch ein Ausdruck der geringeren alternativen Freizeitmöglichkeiten ist.¹

Für die Frage nach der Vereinzelung ist jedoch nicht so sehr das „Ob“ und das „Wieviel“ wichtig, sondern die Frage „wie“ und „mit wem“. So zeigen Untersuchungen des Deutschen Jugendinstitutes, daß Fernsehkonsum keineswegs zur Vereinzelung, sondern vielmehr zur Vergemeinschaftung führen kann, weil Fernsehen ebenso wie Musik sowohl in der Familie als auch in der Peer-Group ein wesentliches Kommunikationsmedium ist.^{2 3}

¹ vgl. Klingler, Walter / Groebel, Jo: Kinder und Medien 1990, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 1994, S. 183 f. und S. 206

² vgl. Barthelmes, Jürgen / Sander, Ekkehard: Gewinn statt Gefährdung? Der Medienumgang von Jugendlichen als Ausdruck persönlicher Geschmackskultur, in: Diskurs, Weinheim, 1994/1, S. 30-42

³ siehe auch Sander, Ekkehard / Mayr-Kleffel, Verena: Neue Gemeinsamkeit durch Medien? Die Alltagskultur in der Familie verändert den Generationenkonflikt, in: Medien und Erziehung, Opladen, 1993/1, S. 21-27

Zum Thema **Verhäuslichung** muß man zunächst einmal feststellen, daß fast alle Kinder heute ein eigenes Zuhause haben, und zwar in dem Sinne, daß ihnen eigene private Räume zur Verfügung stehen. In den alten Bundesländern haben **98 Prozent** der Haushalte mit Kindern mindestens ein **Kinderzimmer**, in den neuen Bundesländern 82 Prozent.¹

Auch wenn die Kinder das Kinderzimmer häufig mit Geschwistern teilen - das auch zum Thema Vereinzelung -, so besitzen sie doch ein „eigenes Reich“ in der elterlichen Wohnung, was so selbstverständlich nicht immer war und auch heute in der Welt nicht ist. Es ist auch nicht zutreffend, daß die Kinder und Jugendlichen trotz hohem Fernseh- und Musikkonsum an das Haus gefesselt sind, sondern sie nehmen trotz der Verplanung öffentlicher Räume eine Vielzahl von Kontakten außerhalb des Hauses wahr.

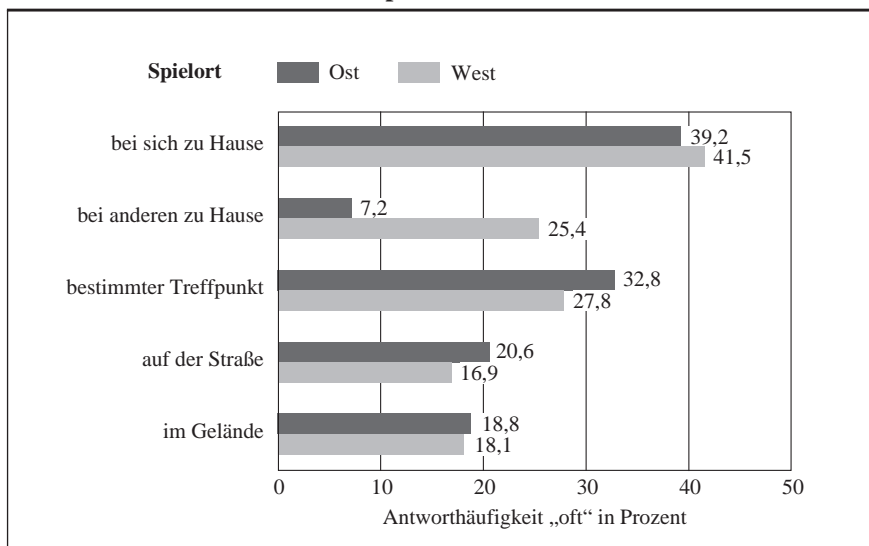
Eine Untersuchung der Spielarten der Zehn- bis Vierzehnjährigen ergab, daß circa 40 Prozent oft zu Hause spielen, jedoch 30 Prozent oft an besonderen Treffpunkten außerhalb des Hauses; 20 Prozent oft auf der Straße und 20 Prozent oft im Gelände spielen. Diese Angaben sind für Ost- und Westdeutschland in etwa gleich; nur beim Spielen in den Wohnungen von Freunden beziehungsweise Freundinnen gibt es einen deutlichen Unterschied zwischen Ost und West, denn nur 7 Prozent treffen sich im Osten oft in anderen Wohnungen, während dies im Westen 25 Prozent sind - **siehe Schaubild 1**.

Die **Verplanung** der Kindheit wird nun häufig an den berühmten kindlichen **Terminkalendern** festgemacht. Die Frage nach festen Terminen, die sie jede Woche wahrzunehmen hätten, beantworteten die Kinder im Alter zwischen 10 und 14 Jahren jedoch sehr unterschiedlich. Knapp die Hälfte der Kinder im Westen - 48 Prozent - und etwas weniger Kinder im Osten - 43 Prozent - haben **ein bis zwei feste Termine** pro Woche, was ja nicht sehr viel ist.

Im Westen haben immerhin mehr als ein Drittel - 37 Prozent - drei und mehr Termine; im Osten sind dies nur 22 Prozent der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Aber 35 Prozent im Osten und knapp **15 Prozent** im Westen hatten **überhaupt keine** festen Außentermine - **siehe Schaubild 2**.

¹ vgl. Bertram, Hans (Hrsg): Die Familie in den neuen Bundesländern, DJI: Familiensurvey 2, Opladen: Leske + Budrich 1992, S. 328

Wo spielen Kinder?



aus: Büchner, Peter u.a., Kinderalltag und Kinderfreizeit in Ost- und Westdeutschland. in: deutsche jugend, Weinheim, 1993/1, S. 36

Schaubild 1

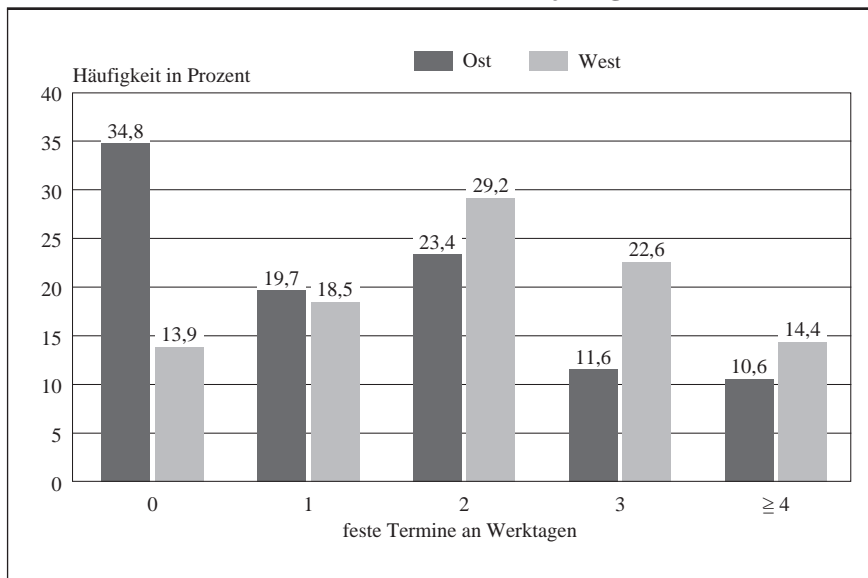
Eine schichtspezifische Analyse der Daten zeigt, daß die Verplanung der Freizeit durch feste Termine eher ein **westliches Mittelschichtphänomen** ist. Man muß in diesem Zusammenhang auch sehen, daß die Freizeit, das heißt die nicht-schulische Zeit, oft durch Hausaufgaben - rund eine Stunde bei großen Unterschieden zwischen Ost und West und je nach Alter - durch die Mithilfe im Haushalt (mehr als ein Drittel helfen oft, und zwar im Osten mehr als im Westen, Mädchen deutlich mehr als Jungen)¹ sowie bei den Älteren durch Jobben besetzt ist. Rund 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler der 7. bis 9. Klassen arbeiten nach einer Untersuchung in drei Gewerbeaufsichtsamtbezirken in Nordrhein-Westfalen gelegentlich oder regelmäßig für Geld.²

Schließlich darf ein Hinweis auf das Konsumverhalten und die Kaufkraft von Kindern nicht fehlen. Der relativen Armut einer Gruppe von Kindern

¹ vgl. Büchner, Peter u.a.: Kinderalltag und Kinderfreizeit in Ost- und Westdeutschland, in: deutsche jugend, Weinheim, 1993/1, S. 34

² siehe Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Nordrhein-Westfalen. 6. Jugendbericht, Berichtszeitraum 1990-1994, Greven: o. Jg., S. 93

Anzahl der festen Termine von 10-14jährigen Kindern



aus: Büchner, Peter u.a., Kinderalltag und Kinderfreizeit in Ost- und Westdeutschland. in: deutsche jugend, Weinheim, 1993/1, S. 35

Schaubild 2

steht die außerordentliche Kaufkraft der Sieben- bis Fünfzehnjährigen gegenüber, die auf 11,5 Milliarden DM geschätzt wird und die insbesondere für modische Kleidung und Medien, vor allem für Musikprodukte, genutzt wird.¹

Vom Taschengeld allein kann dieser Konsum nicht bestritten werden, denn dieses beträgt für drei Viertel der Kinder und Jugendlichen zwischen 15 und 45 DM pro Monat. Neben Geschenken und sonstigen Zuwendungen muß hier das Jobben eine große Rolle spielen, denn „Kinderarbeit“ steht heute weitgehend nicht im Interesse der Eltern, sondern der Konsum der Kinder und Jugendlichen selbst.²

Auch wenn dieses Bild der Lebensverhältnisse der Kinder und Jugendlichen manche Vorurteile über die Kindheit heute nicht bestätigt, ergibt sich für die Schule doch die Einsicht, daß **außerschulische „Mächte“** die Lebensverhältnisse der Kinder und Jugendlichen stärker bestimmen als der

¹ vgl. 6. Jugendbericht Nordrhein-Westfalen, a.a.O., S. 91

² siehe 6. Jugendbericht Nordrhein-Westfalen, a.a.O., S. 92

„pädagogische Blick“ das wahrhaben will, nämlich Fernsehen und Konsum, Sport und Jobben und nach wie vor Familie und Freundschaft.

Für die Beantwortung der Frage nach der Bedeutung einer veränderten Kindheit für eine veränderte Schule halte ich also fest:

1. Wir können trotz der sogenannten **Pluralisierung** familialer Lebensformen, trotz zunehmender **Trennungs- und Scheidungstendenzen**, trotz einer **Schrumpfung** der Familiengröße davon ausgehen, daß die Schule nach wie vor mit dem Vorherrschen des sogenannten **Normalentwurfs** der Familie rechnen kann, in der allerdings die Mütter zunehmend eine Teilzeitarbeit wollen.
2. Wir müssen auch in unserer wohlhabenden Gesellschaft davon ausgehen, daß das Armutsrisiko nicht nur die **alleinerziehenden und kinderreichen** Familien trifft, sondern temporär bis in die **Mittelschicht** reicht, und daß die zumindest zeitweise Abhängigkeit von **öffentlicher Unterstützung** wächst.
3. Wir dürfen nicht meinen, daß die Schule das Leben der Kinder **beherrscht**, denn neben den traditionellen Einflüssen von **Familie und Freundschaft** lassen insbesondere die **Konsum- und Medienwelt** sowie der **Arbeits- und „Beziehungsmarkt“** die Schule zu einem zwar **karriererelevanten**, jedoch **sektoral** geschlossenen Phänomen werden.

Pharoah und Lafayette aus meiner Einleitungsgeschichte gibt es zwar nicht nur in der Geschichte, sondern auch in der Wirklichkeit, und zwar auch bei uns, doch sie **bilden die ganze Wirklichkeit nicht ab**. Sie weisen allerdings auf **Entwicklungen** hin, die auch für eine veränderte Kindheit in Deutschland **nicht übersehen** werden sollten.

2. Veränderte Schule

„Benny versuchte vergeblich die Konferenzschaltung im Internet mit Klaus in Braunschweig, José in Valparaiso und insbesondere mit Rose in Perth herzustellen. Er muß nämlich heute in seinem Kurs in vergleichender Literaturgeschichte zum Thema von Chatwin's 'Traumpfad' einbringen, wie Rose von Perth aus Chatwin's-Expedition ins Reich der Aborigines nachvollzogen hat, und hierzu mußte sie ihm unbedingt die von

Perth aus genommene Route auf einer Landkarte überspielen. Die Kursgruppe in vergleichender Literaturgeschichte trifft sich nämlich einmal im Monat zu einem Meinungs- und Erfahrungsaustausch.

Nachdem auch der Hilferuf beim Internet-Service-Center in der Schule nichts genutzt hat, ärgert sich Benny, daß er den Kurs in „International Communication“ nie belegt hat; dann könnte er sich vielleicht selber helfen. Ist es wirklich sinnvoll, daß er stattdessen mehrere Stunden in der Woche am Französisch-Konversationskurs teilnimmt und in einem der Vororte in der Gesundheitsberatung zusammen mit einem Pfarrer eine Kindergruppe betreut?“ -

Neill Gross beschreibt in seiner pädagogischen Utopie „Compu City“ 1995 eine Welt ohne Schule, eine Welt des jederzeit verfügbaren umfassenden Wissens, das die Menschen von ihren heimischen Stationen sowohl schaffen wie auch abrufen, eine Welt, in der die Schule zu einem Kommunikationszentrum geworden ist und in der das Lernen aus der Schule ausgewandert ist.

Es handelt sich wohlgerne um eine Utopie, deren Verwirklichung in dieser Form unwahrscheinlich ist; doch es spricht einiges dafür, daß sich die „Unterrichtsschule“, also eine Schule, in der Lehrende den Lernenden nach einem festen Stundenplan Wissen und Können vermitteln, stark verändern wird.

Ich werde versuchen, diese Veränderungen zu skizzieren, ohne daß ich damit die Prognose abgeben will, daß sich die Schule wirklich in diese Richtung bewegen wird. Und ich verzichte - im Unterschied zum ersten Teil - auf Belege aus der Statistik und auf empirische Befunde, so daß meine Darstellung etwas Spekulatives an sich hat.

a) Kanonisches Wissen oder funktionales Können?

Die Schule hat den Kampf mit der **Expansion des Wissens** verloren. „*Wir wissen von immer mehr immer weniger*“, lautet ein bekannter Slogan. Die Technologisierung des Wissens durch die Informationstechnologie scheint nun die Vermittlung und Speicherung des Wissens in Kindheit und Jugend

überhaupt fragwürdig zu machen. „*Warum müssen wir eigentlich so viel lernen, wenn wir doch später alles verfügbare Wissen jederzeit abrufen können?*“ Das fragen sich viele angesichts des Widerspruchs zwischen der potentiellen Informationsmenge und der begrenzten Vermittlungskapazität im Rahmen schulischer Lernprogramme.

Das schulische Curriculum beruht nach wie vor auf dem Prinzip der **Kanonisierung des Wissens**, das heißt auf der Vorstellung, daß es eine begrenzbare Menge von Informationen gibt, deren Vermittlung und Sicherung für die Bewältigung der Lebensaufgaben erforderlich und ausreichend ist. Die **Curriculumrevision** diene und dient dem Zweck, diesen Informationsbestand ständig zu überprüfen, der Entwicklung des Wissens anzupassen und seine Funktionalität zu sichern. Die jüngste Auseinandersetzung über die Kernfächer der gymnasialen Oberstufe ist ein Beispiel hierfür.

Man kann sich nun des Eindrucks nicht erwehren, daß es sich hierbei um eine **Sisyphus-Aufgabe** handelt, die nicht zu bewältigen ist. Trotz mancher Ansätze wird es der Schule nicht gelingen, die Bestände der Wissenschaften, die außerhalb der Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften stehen - insbesondere der Ökonomie, der Psychologie und Soziologie, der Jurisprudenz und Medizin - in einen traditionell bestimmten geistes- und naturwissenschaftlichen Kanon einzubringen.

Die Technologisierung des Wissens eröffnet nun die Chance, die **Wissensvermittlung zugunsten der Fähigkeitsentwicklung** zurückzudrängen. Hierzu gehört insbesondere die Fähigkeit zur Nutzung der Informationstechnologie; auch die Fähigkeit zur Kommunikation, die Fähigkeit zum Umgang mit anderen Menschen und mit sich selbst - und vieles andere mehr. Es stellt sich angesichts einer solchen Perspektive jedoch die bange Frage: Können wir etwas können, ohne etwas zu wissen?

b) Leistungsprinzip oder Ganzheitlichkeit?

Die derzeitige Entwicklung der Schule scheint durch zwei einander entgegengesetzte Entwicklungen bestimmt zu sein. Auf der einen Seite bestimmt das **Leistungsprinzip** fast unangefochten die durch die Schule

vermittelten Verteilungsaufgaben in der Gesellschaft. Der schulische Erfolg entscheidet weitgehend über den Zugang zum und die Verteilung innerhalb des Systems beruflicher Karrieren. Was denn sonst? - Geld oder Geschlecht, Religion oder Politik; alle sonstigen Verteilungskriterien haben sich als illegitim herausgestellt.

Was aber besagt das Leistungsprinzip? Gelten absolute oder relative, generelle oder individuelle Leistungsmaßstäbe? Das allgemein akzeptierte Leistungsprinzip wird durchaus fragwürdig, wenn man beginnt, es auf seine Aussagen hin zu befragen.

Es läßt sich noch eine zweite Tendenz in der Entwicklung der bildungspolitischen Diskussion feststellen, die Tendenz zur sogenannten **Ganzheitlichkeit**. Nachdem die Schule mehr und mehr - den Grundsätzen der modernen Gesellschaft folgend - rational arbeitsteilig organisiert und dem Leistungsprinzip unterworfen worden ist und sozusagen als **Lern- und Leistungsfabrik** gedacht wird, fordern viele, daß sich die Schule wieder auf ihre **Erziehungsaufgabe** besinnt, die nicht auf die Produktion bestimmter benennbarer Qualifikationen gerichtet ist, sondern den **ganzen Menschen** wieder in den Blick nimmt - mit seiner Herkunft, Biographie, seinen Zielen und Gefühlen, seinen Stärken und Schwächen.

Dies ist nun nicht naive pädagogische Schwärmerei, sondern unter anderem auch ein deutliches Interesse, das aus dem Beschäftigungssystem heraus formuliert wird. Die Personalchefs der Unternehmen fragen zunehmend nach Motivation und Kooperation und nicht mehr nur nach Qualifikation.

c) Unterricht oder Gestaltung von kommunikativen Beziehungen?

Die Schule scheint - auch nach einem Jahrhundert der Reformbewegung - nach wie vor eine **Unterrichtsanstalt** zu sein, die der einseitigen Vermittlung von Wissen, Einsichten und Fähigkeiten durch die Lehrenden an die Lernenden gilt. Vermutlich eignet sich die Sozialform des Unterrichts auch am besten für die Vermittlungsfunktion; zum Beispiel in den Sprach- und Sachfächern, obwohl auch hier andere Spezialformen erprobt und genutzt werden, so zum Beispiel Labor und Konversation, Experiment und Entdeckung.

Nun glaube ich nicht, daß diese Unterrichtsschule- wie in der einleitenden pädagogischen Utopie nahegelegt - gänzlich verschwinden und durch reine Servicezentren ersetzt wird, in denen das heimische Lernen im Internet nur noch organisiert wird. Allerdings wird die Schule der Zukunft die Aufgabe haben, Kinder und Jugendliche in die Organisation der technischen Kommunikation einzuführen und die entsprechende Infrastruktur zu organisieren.

Daneben bleibt der Schule aber die wichtige Aufgabe, ein **Ort des Übens und Wiederholens** zu sein, der Sicherung und Anwendung des erworbenen Wissens und der erworbenen Fähigkeiten. Die Schule bleibt ein zentraler Lebens- und Erfahrungsraum, in dem soziale **Kompetenzen** im Umgang von Kindern und Erwachsenen und insbesondere auch unter den Kindern¹ außerhalb der Familie erstmals dauerhaft erfahren und erworben werden können. Die Unterrichtsschule wird also nicht verschwinden, sondern durch informationstechnologische, repetitive und soziale Aufgaben ergänzt und somit als Einrichtung möglicherweise gestärkt.

d) Kontraktion oder Öffnung?

Manche meinen nun, angesichts der Entwicklung der Wissenschaften und der modernen Informationstechnologien, angesichts der Entwicklung von Familie und Sozialstaat müßte sich die Schule auf ihre „**eigentliche Aufgabe**“ zurückziehen, sich gewissermaßen auf „sich selbst“ besinnen und im übrigen das Feld den **modernen Medien** und den **Sozialarbeitern** überlassen. Doch was sind diese „eigentlichen Aufgaben“, was ist „sie selbst“, die Schule? Jede Diskussion hierüber führt zunächst zu Kontroversen um das Eigentliche und dann zum Kompromiß durch Expansion, der der Schule doch wieder alle Aufgaben der Bildung und Erziehung in der modernen Welt zuweist.

Diesem Dilemma will nun die Bewegung zur **Öffnung der Schule** ausweichen, indem sie bewußt der Schule empfiehlt, ihre traditionelle Konzentration auf einen bestimmten Raum und bestimmte Zeiten, auf be-

¹ vgl. Krappmann, Lothar / Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen, Weinheim/München: Juventa Verlag 1995

stimmte Personen und bestimmte kanonische Inhalte aufzugeben und sich gegenüber der Umwelt zu öffnen.

Sozio-ökologische Schulreform heißt das Schlagwort hierfür. Noch weiß man nicht genau, wohin diese **Ausflüge der Schule in die Wirklichkeit**, diese **Projektwochen** und Workshops, diese **gruppendynamischen** oder **erlebnispädagogischen** Wochenenden führen werden, ob sie hübsche **Marginalien** bleiben oder die Schule grundlegend verändern werden. Einstweilen haben sie den **Kern des schulischen Unterrichts** jedenfalls nicht erreicht.

e) Lehrer oder Sozialarbeiter?

Eine Schule, die sich dem Grundsatz der **Ganzheitlichkeit** verschreibt und die sich gegenüber dem **sozialen Umfeld** öffnet, läßt sich durch Unterrichtsbeamte nicht gestalten, sondern sie leistet in einem modernen Sinne **soziale Arbeit**. Es herrscht nun seit langem Streit darüber, ob diese soziale Arbeit durch einen **neuen Typ des Lehrers** geleistet werden soll oder durch die **Kooperation** von Lehrern und Sozialarbeitern in der Schule.

Mit dem Begriff der „Schulsozialarbeit“ verbindet sich seit mehr als 20 Jahren ein unseliger Streit, der angesichts der Kompetenzverteilung in Staat und Verwaltung und angesichts der unterschiedlichen Professionalisierung der Lehrer und Sozialarbeiter zwar verständlich, aber angesichts der gemeinsamen Aufgabe so überflüssig wie ein Kropf ist.

f) Verwaltungsbehörde oder autonome Kooperation?

Seit mehr als 20 Jahren gibt es Diskussionen um die Schule als Organisation, die unter dem Schlagwort „**Autonomie der Schule**“ geführt werden. Standen zunächst **gesellschaftspolitische** Argumente im Vordergrund (Pluralismus und Demokratie) und wurden hernach **alte bildungspolitische Motive** wiederbelebt (Autonomie des Pädagogischen), so herrschen zur Zeit **organisationsoziologische** und **marktökonomische** Gesichtspunkte vor (Organisationsentwicklung, Wettbewerb und Wirtschaftlichkeit). Dennoch scheint sich durch diese Diskussion bis in die jüngste Zeit

hinein Recht und Verwaltung der Schule nicht nennenswert verändert zu haben. Verbale Bekenntnisse in Schulgesetzen zur Selbständigkeit und Verantwortung haben die Eingliederung der Schule als Organisation in den Verwaltungsaufbau nicht aufgehoben. Erst unter dem Druck des **Umbaus des Sozialstaates** scheint sich dieses zu ändern.

3. Veränderte Schule - veränderte Kindheit?

In meiner Einleitung - im Spiel mit dem Brecht-Zitat - habe ich angekündigt, daß ich die Veränderungen im Schulwesen gleichermaßen - meinem Thema folgend - auf ihre Bedingtheit durch eine veränderte Kindheit wie auch - Brecht folgend - auf ihre Bedingtheit durch eine veränderte Zukunft befragen werde. Das will ich nun in gebotener Kürze tun:

- a) Die Frage nach den Folgen der **Technologisierung des Wissens** scheint mir eher aus einer Vorwegnahme möglicher Zukunft zu stammen, der sich die schulische wie die familiäre Lebenswelt der Kinder **gleichermaßen** stellen muß.
- b) Der Ruf nach der **ganzheitlichen Erziehung** in der Schule, der neben dem Ruf nach der Stärkung des Leistungsprinzips erschallt, scheint mir sehr stark durch die **Veränderung der Kindheit** bedingt zu sein, durch Veränderungen in den familialen Lebenswelten und im sozialen Umfeld der Familie, insbesondere in der Zersplitterung der „Freizeit“ in Familie und Freundschaft, Konsum- und Medienwelt, Arbeits- und „Beziehungs“markt.
- c) Der Weg von der **Unterrichtsschule zum Kommunikationsnetz** kommt mir **inerschulisch** eher wie ein **pädagogisches Nachhinken** hinter der sozialen Entwicklung vor, die in der **Familie** und auf dem **Markt** bereits weiter vorangeschritten ist.
- d) Die **sozialökologische Wende** der Schule durch ihre **Öffnung** gegenüber dem sozialen Umfeld scheint mir nun ebenso wie die Kommunikationswende im pädagogisch-sozialen Modernitätsrückstand der Schule begründet zu sein, den Familie und Markt bereits früher aufgearbeitet haben.
- e) Schule als soziale **Arbeit von Lehrern** als oder mit Sozialarbeitern läßt sich nun wiederum deutlich auf die **Veränderungen in der Kindheit** zurückführen, die ein solches Verständnis der Schule geradezu erzwingen.

f) Die „**Autonomie der Schule**“ scheint mir im wesentlichen im Dienste eines Umbaus des Sozialstaates zu stehen, der die Schule aller Voraussicht nach nicht unangetastet lassen wird.

Kehre ich nun zu der eigentlichen Fragestellung meines Themas zurück, zu der Frage, ob eine veränderte Kindheit eine veränderte Schule bewirkt, so sage ich: Ja, insbesondere in zweierlei Hinsicht, im Ansatz einer **ganzheitlichen Erziehung** in der Schule und dem Verständnis der Bildung als **soziale Arbeit**. Die **kommunikative und sozio-ökologische Öffnung** der Familie und der Schule scheinen sich demgegenüber parallel zu vollziehen. Mit der **informationstechnologischen** Bildung und der Autonomie der Schule reagiert die Politik auf die mutmaßliche **gesellschaftliche Zukunft**.

Bertolt Brecht wollte uns diese Zukunft und damit die Schule **miesmachen**, indem er die Fortdauer gesellschaftlicher Ungerechtigkeit und damit die Notwendigkeit einer ungerechten Schule beweisen wollte, indem er uns den pädagogischen Optimismus und Idealismus verbieten wollte. Doch siehe da, in einer **zynischen Volte** gelangte er von der Beständigkeit der Ungerechtigkeit zur Ungerechtigkeit der Veränderung:

„Ich hatte, nachdem meine Erziehung einigermaßen abgeschlossen war, Grund zu der Erwartung, daß ich, mit einigen mittleren Untugenden ausgestattet und einige nicht allzu schwere Scheußlichkeiten noch erlernend, halbwegs passabel durchs Leben kommen würde. Das war eine Täuschung. Eines Tages wurden plötzlich Tugenden verlangt.“

Hoffen wir, daß es heute die richtigen, nämlich die zivilen, demokratischen und sozialen Tugenden sind!

Die Situation von Schülern in Ostdeutschland - Anforderungen an die Jugendhilfe

PROF. DR. FRANZ PRÜB

Leiter des Lehrstuhls Schul- und Sozialpädagogik im Institut für Erziehungswissenschaft der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

1. Vorbemerkung

Mit der Offenbarung des „Kassandramals“ hat uns der kirgisische Schriftsteller Tschingis Aitmatow¹ in seinem Roman eine ebenso nachdenkliche wie philosophisch außerordentlich interessante Geschichte zur individuellen und gesellschaftlichen Interpretation vorgelegt. Cassandra, so wissen wir aus der griechischen Mythologie, wurde von Apoll dafür bestraft, daß sie seine Liebe zurückwies und zwar derart, daß niemand mehr ihren Vordersagen glauben sollte, und daraufhin wurde die Prophetin von der Königin Klytämnestra in Mykene getötet.

Der in heutiger Zeit sich im Kosmos aufhaltende Mönch Filofej, der durch den Zerfall des sowjetischen Imperiums und im Chaos der Ereignisse von den ehemaligen Dienststellen auf der Erde anscheinend in einer Orbitalstation bald vergessen worden war, hat eine Entdeckung gemacht. Mit Hilfe von Strahlensonden, so erfahren wir, ist es ihm aus seinem Weltraumlabor gelungen, Impulse zu senden, die erbsengroße leuchtende Signale für eine kurze Zeit auf der Stirn schwangerer Frauen erzeugen, **wenn** die Embryos nicht geboren werden wollen.

Es sind Reaktionen auf die Außenwelt, die den Embryo erwartet. Wenn sich bei einem keimenden Wesen also ein derartiger Widerstand zeigt, dann wird ihm die Möglichkeit gegeben, sich durch Lichtimpulse bemerkbar zu machen. Nun liegt es in der Hand der Mutter, darauf zu reagieren, das Kind auszutragen oder nicht.

Festgestellt wird, daß die abgestrahlten Signale der Cassandra-Embryonen sich mit wachsender Häufigkeit zeigen und sie auf die sich verschlechternden Lebensbedingungen auf diese Art antworten. Die Abtreibung wegen

¹ Aitmatow, Tschingis: Kassandramal, Zürich: Unionsverlag 1994

des Kassandramals löst keines der Schlüsselprobleme; solche Entscheidungen dürften sie eher noch erschweren, denn die Ursachen bleiben davon unberührt.

Doch wie reagieren die Menschen auf diese Nachricht des Filofej, die in der Presse erscheint und auch dem Papst in einem direkten Brief übermittelt wird? Sie schimpfen, sie lamentieren, sie beleidigen ihn und würden ihn wie Cassandra töten, denjenigen, der es als seine moralische Pflicht ansieht, die Menschen zu warnen und sie aufgefordert wissen will, die Bedingungen auf der Erde zu verändern. Diese Botschaft wird als ein Eindringen in die private Sphäre der Menschen betrachtet und nicht als der Versuch und Aufruf, die Ursachen des Kassandramals zu beseitigen, die Lebensbedingungen für die Kinder zu verändern. Statt dessen wollen die Menschen die mahnenden Strahlensonden vernichten, die das Kassandramal sichtbar machen. Was weiter geschieht, erfährt der Leser nicht mehr.

Anscheinend wollen die Menschen die Wahrheit nicht hören und die drohenden Gefahrenmomente für unsere Welt nicht wahrnehmen. Doch wir sollten, wie Menschen in der Geschichte immer durch Erkenntnis und Leiden besser, klüger und vollkommener geworden sind, die angebliche Möglichkeit der Erzeugung des Kassandramals als Mahnung und gleichzeitig als Auftrag annehmen: eine kinder- und jugendfreundliche Welt zu gestalten, eine Welt, in der alle Kinder angenommen sind und wir nicht primär danach fragen, wer mit welchem Anteil für sie verantwortlich ist, sondern sie in ihrer Ganzheitlichkeit sehen und solche Lösungen schaffen, die ihren Befindlichkeiten und Problemlagen und unseren bisherigen wissenschaftlichen Einsichten entsprechen. Deshalb impliziert das Buch „Kassandramal“ von Tschingis Aitmatow, danach zu fragen, welche Probleme die Kinder haben und wodurch sie erzeugt werden und nicht, welche Probleme sie machen. Ein Kurieren am Symptom beseitigt keine Ursachen.

Die zunehmenden Schulprobleme dürfen die **Jugendhilfe nicht zum Auftragnehmer der Schule** werden lassen, aber sie sollten schon zu einem vertieften Nachdenken über die Möglichkeiten des Umgangs mit Schuljugendlichen und zur differenzierten Betrachtung führen, wer in welchem Umfang zur besseren Lebensbewältigung und zur Sozialintegration¹ bei-

¹ vgl. Böhnisch, Lothar: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters, Weinheim und München: Juventa Verlag 1993, S. 72

tragen kann. Dabei sind Schule und Jugendhilfe gleichermaßen gefordert. Die **schulbezogene Jugendhilfe (Schulsozialarbeit) kann kein Ersatz für die Veränderung der Schule von innen sein. Genauso wenig darf die Jugendhilfe ein Parkplatz für ausscheidende Lehrer werden**, die aufgrund ihrer bisherigen Profession ohne Zusatzausbildung wohl kaum eine sozialpädagogische Sicht entwickeln können.

2. Veränderung von Lebenskontexten

Die radikalen Wandlungsprozesse in den neuen Bundesländern haben auch zu veränderten Lebensbedingungen und Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und zu Veränderungen in den Hilfe- und Unterstützungsleistungen für das gesunde, chancengleiche, entwicklungsgerechte und personenbezogen angemessene Aufwachsen geführt. Damit hat der gesellschaftliche Wandel - begonnen nun schon vor sechs Jahren - auch neue rechtliche, strukturelle, institutionelle und natürlich inhaltliche Positionen gesetzt, die in ihrer Weise Einfluß auf die Menschen genommen haben.

Durch die Veränderung verschiedener Lebenskontexte - wie Schule, Familie, Freizeit, Berufswelt, Nachberufswelt - haben sich auch **neue Problemsituationen** ergeben, die man nur bearbeiten kann, wenn man die **Veränderungen** in den Lebenskontexten analysiert. Das möchte ich ausgewählt zu drei Bereichen zunächst tun: zur **Schule, Familie und Freizeit**.

Die **Schule** hatte für alle Schüler als Lernort **gleichzeitig eine soziale Funktion**, so daß eine sozialpädagogische Arbeit im Sachverständnis der alten Bundesländer im Rahmen der Jugendhilfe nicht erforderlich war. Der Klassenlehrer, mit einer Pflichtstundenzahl von 23 Stunden je Woche hatte sich um die Leistungsentwicklung der Schüler genauso zu kümmern wie um das Sozialverhalten auch über den Unterricht hinaus und einen engen Kontakt zu den Eltern zu halten, der natürlich in unterschiedlicher Quantität und Qualität realisiert wurde.

Ein wesentliches Integrationsmoment für die Schüler war der multifunktional dimensionierte Klassenverband, der durchweg eine kollektive Selbstbestimmung und ein gemeinsames Agieren über den Unterricht hin-

aus ermöglichte, wenn auch mit unterschiedlicher Beteiligung und unterschiedlichem Engagement der Schüler. Die schulische Freizeitarbeit - organisiert durch die Arbeitsgemeinschaften unter der Leitung eines eigens dafür geschaffenen stellvertretenden Schulleiters und die in der Schule angesiedelte Pionier- und FDJ-Arbeit - bot schüler- und gruppenbezogene Beratungs-, Betätigungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Außerdem war die Schülermitbestimmung - wenn auch über die Kinder- und Jugendorganisation gestaltet und verantwortet - eine Schülermitwirkungsmöglichkeit und begrenzter Handlungs- und Verantwortungsraum der Schüler selbst.

Die Schüler konnten auf verschiedenen Gebieten außerhalb der kognitiven Leistungsbereiche soziale Anerkennung in der Schule erringen - bei der Sekundärrohstoffsammlung, in Klubs, Kommissionen, Arbeitsgemeinschaften, Zirkeln etc. - und waren durch die Mehrfunktionalität von Schule stärker sozial integriert. Die **Einführung der Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und der leistungsdifferenzierte Zugang** zu den einzelnen Schularten bereits nach Klasse 4 führt heute zu einer vorzeitigen Selektion der Schüler und **macht durch die Auflösung von Gemeinsamkeit wechselseitige Einflußnahme und soziale Integration aller schwieriger**. Diese Selektion nach dem geistigen Niveau wird von einem Teil der Schüler als Diskriminierung erlebt und führt zu Minderwertigkeitsgefühlen bei diesen Schülern.

Die vielfältigen Wechselbeziehungen der Schule mit der Lebenswirklichkeit wurden eingegrenzt beziehungsweise abgebrochen. So hat eine Entkoppelung zwischen den Bereichen - vielleicht auf einigen Gebieten nur vorübergehend - Schule und Gesellschaft, Schule und Elternhaus, Schule und Freizeit, Schule und Arbeits- beziehungsweise Berufswelt stattgefunden. Diese Abkoppelung der Freizeitangebote, der Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung von der Schule und der verpflichtenden Beziehung der Lehrer zu den Eltern ist zunächst verständlich, läßt aber zugleich die Frage aufkommen, wer denn diese Aufgaben übernommen hat oder ob sie gar überflüssige Aufgaben oder nur politische Beeinflussungsmechanismen waren?

Unter den neuen Bedingungen ist eine **größere Verantwortung auf die Familie** übergegangen. Sie liegt nicht mehr im Schlepptau der Gesell-

schaft und ist vollkommen eigenverantwortlich zu gestalten. Darauf waren und sind die **Eltern nicht vorbereitet**. Ein Teil der Eltern hat mit der Rückübernahme der Erziehungsverantwortung aus der öffentlichen Erziehung große Schwierigkeiten, da bisher die Schule auch als wesentliches Erziehungsfeld wirksam war und die Verantwortung hatte, wichtige Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen sowie Interessen und Neigungen auszubilden.

Manche Eltern haben dadurch einfach die Schule gewähren lassen und nicht in der eigenverantwortlichen Weise ihre Aufgaben wahrgenommen. Für einen Teil der Familien steht heute mehr freie Zeit aufgrund von Arbeitslosigkeit zur Verfügung (in 51,9 Prozent der Familien sind beide erwerbstätig), die aber wiederum Probleme im Zusammenleben der verschiedenen Familienmitglieder mit sich bringt, da sie oft auf sehr engem Raum zusammenleben - circa 50 Prozent der Jugendlichen haben kein eigenes Zimmer - und Kinder und Jugendliche weniger Rückzugsmöglichkeiten haben.

Andererseits beklagen sich junge Menschen, daß ihre Eltern zu wenig Zeit für sie haben und zu stark in Arbeitsprozesse eingebunden sind und aufgrund oft weiter Entfernungen zum Arbeitsort weniger gemeinsame freie Zeit zum Umgang miteinander bleibt. Verstärkt zeigen sich extreme Erziehungsstile - autoritäres elterliches Verhalten einerseits und großzügiges unbegrenztes Gewährenlassen andererseits -, durch die keine wirkliche Eigenverantwortung, Mitbestimmung und Solidarität entwickelt werden. Andererseits sind familiäre Bindungen immer weniger auf Dauer angelegt, und die Zahl alleinerziehender Mütter und Väter ist gestiegen.

Eine gravierende Veränderung im familialen Kontext zeigt sich in der stark zurückgegangenen Geburtenzahl, so daß beispielsweise 1991 in den neuen Bundesländern nur noch weniger als 30 Prozent der Kinder gegenüber dem Geburtenhoch 1979 geboren wurden. Dieses impliziert, daß zukünftig mehr als bisher als Einzelkinder aufwachsen werden und notwendige Sozialerfahrungen innerhalb der Familie von ihnen nicht gemacht werden können, also Kinder auch dadurch, daß sie oft in ihren Gemeinden wenige Gleichaltrige finden werden, nicht mehr mit den Erfahrungen in die Schule kommen werden, die bisher vorausgesetzt werden konnten.

Die Familie büßt ihre Qualität als dominantes soziales Erfahrungsfeld im Geschwisterkontext weiter ein. Auch die Betreuungsformen in der Kinderkrippe und im Kindergarten und damit der Umgang miteinander in homogenen beziehungsweise heterogenen Kindergruppen ist zurückgegangen.

Heute wird eine **hohe Mitwirkungskompetenz der Eltern** unter Wahrnehmung der eigenen Verantwortung **erwartet**, die aber **nicht automatisch vorausgesetzt** werden kann, so daß gerade in diesem Bereich **neue und andere Unterstützungspotentiale erforderlich** sind. Das Verschwinden bisheriger sozialer Beziehungsnetze der Erwachsenen durch Arbeitsplatzverlust, Arbeitsplatzwechsel, Organisationsauflösungen, veränderte Nachbarschaft, sozialräumliche Umstrukturierungen oder anderes führte zu Unsicherheiten und löste die Suche nach neuen Gewißheiten aus. Gerade für die Familien werden Identifikationsmöglichkeiten in ihrem Wohnumfeld erforderlich, die sicherlich durch eine stärkere Kommunalisierung der Angebote und Beteiligungsformen neue Chancen eröffnen können.

Schule und Freizeit waren **zu DDR-Zeiten in starkem Maße organisatorisch und inhaltlich** durch den Hort, die Kinder- und Jugendorganisation, differenzierte Arbeitsgemeinschaftsangebote an den Schulen selbst, die Schulsportgemeinschaften und spezielle Aktivitäten der Lehrer in Frei- und Ferienzeiten **miteinander verbunden**. Die Schule war so auch als weitgehender Freizeitort gestaltet. **Heute erleben sie Schule als reine Forderungsinstitution, die wenig auf die Interessen und Neigungen der Heranwachsenden eingeht und kaum individuelle Hilfen zur Bewältigung der unterschiedlichen Anforderungen anbietet.**

Gerade die Freizeit wäre ein beförderndes Terrain für soziale Integration. Für die durch die Schule angebotenen Freizeitmöglichkeiten konnten bisher noch keine hinreichenden Kompensationsformen gefunden werden. 60 Prozent der Jugendlichen bezeichnen die wohnortnahen Angebote als ungenügend und die Angebote im sportlichen Bereich als völlig unzureichend oder nicht vorhanden.¹ So wirken vor allem dann auch Medien für viele als ein „Zeitfüller“ oder Fernsehen als ein „Mangel an Alternativen“.²

¹ siehe Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Neunter Jugendbericht: Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern, Bonn 1994, S. 175

² ebenda S. 173

Die Art der heutigen Freizeiteinrichtungen erweist sich als einseitig, und die **Tendenzen der Kommerzialisierung** im Kultur- und Freizeitbereich **wirken sich negativ auf die Freizeitmöglichkeiten** der Kinder und Jugendlichen **aus**, wenn die öffentlichen Träger ersatzlos wegfallen, vor allem in den ländlichen Regionen. Andererseits sind neue Freizeitorte durchaus attraktiv; aber diese können dann wiederum aus finanziellen Gründen nur von einem Teil der Jugendlichen in Anspruch genommen werden. Oder aber die Eltern stützen die Ansprüche ihrer Kinder, indem sie, obwohl sie arbeitslos sind, versuchen, ihnen den bisherigen Lebensstil zu erhalten. Dieses erzeugt jedoch Ansprüche, die bei weiteren Ausfällen zu Lasten der Kinder und Jugendlichen gehen und nur im geringsten Fall zu einer verspäteten Desillusionierung führen, schlimmer aber noch zu radikalen Enttäuschungen führen können.

3. Lebenssituation von Heranwachsenden in den neuen Bundesländern

3.1. Schülerentwicklung

Am Beispiel der Schülerentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern möchte ich aufzeigen, was sich in allen neuen Bundesländern in gleicher Weise abzeichnet: Ende 1993 lebten in Mecklenburg-Vorpommern 1.843.455 Bürger auf einer Fläche von 23.167 Quadratkilometern, das heißt circa 80 Einwohner je Quadratkilometer. Die absolute Bevölkerungszahl nahm bisher jährlich ab. Dieser zahlenmäßige Bevölkerungsrückgang resultiert aus drei Vorgängen: aus dem Geburtenrückgang, den Sterbefällen - erstmalig im Oktober 1990 Sterbefallüberschuß - und den absoluten Abwanderungen.

Der Anteil von Kindern und Jugendlichen an der Gesamtbevölkerung bestimmt aber die weitere Gestaltung der Kinderbetreuung, die Schulentwicklung und die notwendigen Maßnahmen zur Kinder- und Jugendarbeit sowie alle Dienstleistungsangebote der öffentlichen Jugendhilfe und der freien Träger der Jugendhilfe bis hin zu den bereitzustellenden Ausbildungs- und Studienplätzen für die Schulabgänger.

Eine **abnehmende Zahl von Heranwachsenden** und das dann eventuelle **Einpegeln auf niedrige Durchschnittswerte** in den folgenden Jahren

bietet aber auch die **Chance, mit den vorhandenen** materiellen, finanziellen und personellen **Ressourcen optimale Bedingungen** für das Aufwachsen der jungen Generation **zu sichern und zweckmäßige** Lösungen für die Gestaltung der verschiedenen Lebensbereiche von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien **zu schaffen**. Der geburtenschwächste Jahrgang 1974 - rund 20.000 - und das Ansteigen der Kinderzahl bis 1979 - rund 34.000 - und der leichte Rückgang bis 1987 - rund 30.000 - hat zur Folge, daß ab 1991 die Zahl der Schulabgänger gestiegen ist und es im Jahr 1995 in Mecklenburg-Vorpommern exakt 34.053 Sechzehnjährige gab, die in die Berufsausbildung oder in die Sekundarstufe II gehen wollen - **siehe Abbildung 1**.

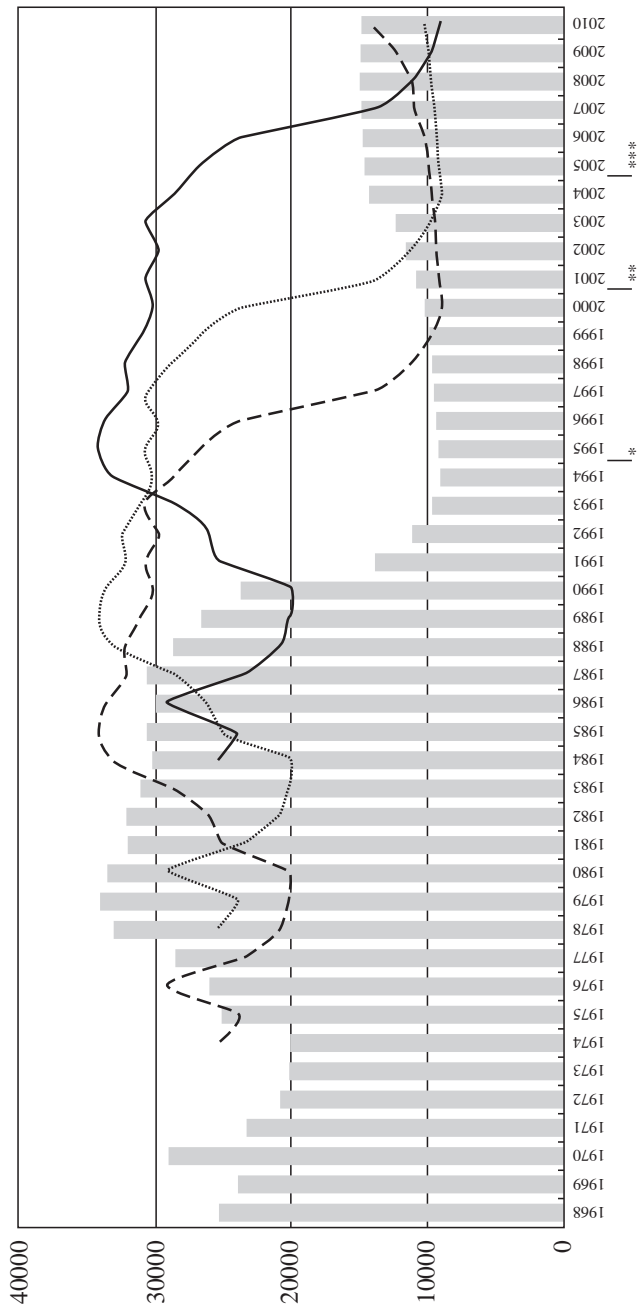
Dieser Trend mit hohen Schulabgängerzahlen - 30.608 Sechzehnjährige - hält bis zum Jahre 2003 - beziehungsweise mit hohen Abiturientenzahlen bis zum Jahre 2005 an. Einen Tiefpunkt der Schulabgängerzahlen werden wir 2010, bei den Abiturienten 2012 erreichen. Dieser Sachverhalt ergibt sich aus dem stärkeren Geburtenrückgang 1988, der dann 1991 einen Sturz zur Folge hatte und bis 1995 weiter abgefallen ist. 1990 war die Geburtenrate in Mecklenburg-Vorpommern annähernd auf die des Jahres 1974 gesunken. Danach vollzog sich weiterhin ein dramatischer Rückgang bis zu nur 8.770 Geburten im Jahre 1994.

Von 1970 bis 1975 sind weniger Kinder bis zum Minimum 1975 geboren worden, die mit fünfundzwanzig Jahren im Durchschnitt die heutigen Eltern bis zum Jahre 2000 darstellen und wodurch nur mit einer geringen Geburtenzunahme zu rechnen ist. Hinzu kommen noch die Abwanderungen gerade junger Menschen in die anderen Bundesländer, die somit auch in Mecklenburg-Vorpommern nicht als Eltern in Erscheinung treten werden. So haben 1993 6.033 Jugendliche zwischen 17 und 20 Jahren sowie 1.888 Jugendliche im Alter zwischen 20 und 25 Jahren Mecklenburg-Vorpommern verlassen.

Die Abwanderung der 17 bis 20jährigen ist 1993 gegenüber 1992 um 22,1 Prozent gestiegen. Im Vergleich zwischen 1992 gegenüber 1991 waren es 17,4 Prozent. Die Abwanderungsrate dieser Altersgruppe ist wahrscheinlich deshalb so hoch, weil viele Jugendliche einen Ausbildungsplatz suchen und ihre Berufsausbildungschancen in Mecklenburg-Vorpommern nicht sehen. Generell wandern gerade junge Leute beziehungsweise jün-

Schülerentwicklung in Mecklenburg - Vorpommern

Geburtenentwicklung
 - - - Schulanfänger
 5. Klasse
 ——— Schulabgänger (10. Klasse)



* Ab 1995 geschätzte Geburten
 ** Ab 2000 geschätzte Schulanfänger
 *** Ab 2005 geschätzte Schüler 5. Klasse

Abbildung 1

gere Leute mit ihren Kindern ab. Diese Zahl ist, obwohl die absoluten Abwanderungen insgesamt abnehmen, besonders bei den Vier- bis Sechsjährigen gestiegen und hat auch bei den Sieben- bis Zehnjährigen weiterhin zugenommen. Eltern scheinen vor dem Schuleintritt beziehungsweise vor dem Beginn der Sekundarstufe I den Wohnort in andere Bundesländer zu wechseln, um besondere zusätzliche Belastungen für die Kinder bei einem späteren Landeswechsel so gering wie möglich zu halten.

Ein weiterer Grund für den Bevölkerungsrückgang ergibt sich aus dem Gestorbenenüberschuß, der 1993 bei 10.131 Personen lag. Dieses Geburten-Sterbe-Defizit war erstmalig 1991 mit 7.842 Personen zu verzeichnen - 13.635 Geburten; 21.477 Sterbefälle. Auch in den nächsten Jahren wird die Bevölkerung Mecklenburg-Vorpommerns durch den Sterbefallüberschuß von mehr als 10.000 Personen jährlich abnehmen. Der Bevölkerungsrückgang ist in Mecklenburg-Vorpommern etwas größer als in den anderen neuen Bundesländern und in Ostberlin.¹

Seit 1989 hat jeder neunte Einwohner Mecklenburg-Vorpommerns das Land verlassen, und jeder 16. Einwohner ist seitdem zugezogen. Der absolute Abwanderungsverlust betrug 1993 exakt 5.290 Personen - Zuzug 35.290; Wegzug 40.600 Personen. Der Ausländeranteil liegt zur Zeit in Mecklenburg-Vorpommern bei 1,1 Prozent - 20.500 Personen.²

Bei den heutigen Abwanderungen sind es Männer und Frauen, die aber vorwiegend in die alten Bundesländer gehen. Bemerkenswert ist bei dieser Wanderungsbewegung, daß die jungen Frauen bisher nicht zurückkehren und damit auch ein Teil potentieller Mütter Mecklenburg-Vorpommerns verlorengeht.

Die Bevölkerungsentwicklung ist ein gesellschaftliches Problem, auf das ich hier nicht weiter eingehen möchte. Doch **der Geburtenrückgang und die grundlegende Veränderung der Lebenswelt und der Lebensbedingungen für die Kinder und Jugendlichen eröffnet neben den Problemlagen auch neue Chancen.** Hieraus ergeben sich nun **Überlegungen für die Nutzung und Gestaltung von Kindereinrichtungen und Schulen.**

¹ Statistisches Landesamt Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Statistische Sonderhefte Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin, 1994/4, S. 7

² ebenda S. 4

Wenn einerseits die Schulanfänger abnehmen werden und andererseits eine Zeitlang die Zahl der Jugendlichen relativ konstant bleibt, werden Raumkapazitäten und Lehrer frei, die für eine offenere Schulgestaltung und die Schule als Lebens- und Erlebnisort genutzt werden könnten. Vor allem wäre die Möglichkeit der Erhaltung von Schulstandorten und die multifunktionale Nutzung für die schulische Arbeit, die Kinder- und Jugendarbeit, Leistungsangebote der Jugendhilfe bis hin zur stadtteilorientierten Arbeit und als kulturelles Zentrum in der ländlichen Region gegeben.

Die Schule als Schul- und Jugendzentrum oder gar als soziokulturelles Zentrum im Stadtteil oder in der Gemeinde könnte Begegnungsort je nach den Bedarfslagen von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien sein sowie vor allem den veränderten Familienbedingungen entsprechen und den zunehmend allein aufwachsenden Kindern und den wenigen Kindern einer Jahrgangsstufe in manchen kleinen Orten wichtiger Entwicklungsraum sein. Hier lägen auch Chancen einer anderen schulorganisatorischen Gestaltung von Lern- und Verarbeitungsprozessen bis hin zu jahrgangsunabhängigen und jahrgangsübergreifenden Arbeitsformen. Auch Lehrer, die kreativ arbeiten, sich sozialpädagogischen Arbeitsweisen verbunden fühlen, sollten frühzeitig die Chance erhalten, sich durch berufsbegleitende Studien neuen Arbeitsfeldern öffnen zu können.

Nun aber vorerst zu den Lebensbedingungen und wirkenden Einflußfaktoren für das Aufwachsen von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien.

3.2. Lebensbedingungen und wirkende Einflußfaktoren

Meinen Aussagen liegen die Ergebnisse des Forschungsprogramms der Universitäten Greifswald und Bielefeld zu den Lebenslagen zugrunde, den individuellen Lebensbedingungen, Lebenschancen, Selbstregelungskompetenzen und den verfügbaren Ressourcen von über 800 Familien und Jugendlichen aus Mecklenburg-Vorpommern sowie Ergebnisse aus den Untersuchungen zum Projekt „Schulsozialarbeit“ von 496 Schülern der Klassen 5 bis 9.

In einer Intervalluntersuchung 1993 und in der zweiten Erhebung Anfang 1995 haben wir mit denselben Interviewfragen die objektiven Lebensbedin-

gungen, die subjektiven Lebenschancen von jungen Menschen, ihren Familien und auch ihre sozialen Unterstützungsressourcen erfassen können.

Dabei standen 1993 insgesamt 426 Familien mit Kindern bis zum Alter von 14 Jahren und 364 Jugendliche im Alter von 14 bis unter 27 Jahren zur Verfügung. 1995 waren es 453 Familien und 390 Jugendliche. Das Erfreuliche ist, daß über die Hälfte der 1993 aufgesuchten Haushalte wiederholt befragt werden konnte - 237 Familien und 191 Jugendliche - und wir so die Entwicklungen der Lebensbedingungen in den vergangenen anderthalb Jahren unmittelbar mitverfolgen konnten. In meiner Darstellung werde ich mich explizit auf die Jugendlichen beziehen.

Wenn im Neunten Jugendbericht festgestellt wurde, daß sich die Lebenslagen in den alten und den neuen Bundesländern ähneln, nur in den neuen Bundesländern eine stärkere Ausprägung erfahren haben, so verwundert es nicht, denn das Modell West wurde kopiert und hat selbst die Entwicklung vorgezeigt, so daß weitestgehend die Bedingungen angeglichen worden sind, das heißt, Einführung des marktwirtschaftlichen Systems, die Übernahme der Rechtsgrundlagen, die Implementierung des adäquaten Verwaltungsapparates und aller administrativen Grundlagen. Somit werden auch die Wirkungen in ähnliche Richtung gehen. Daß sich dieses auf die Lebenslagen auswirken und diese bestimmen wird, erscheint logisch. Ob aber die Lebensorientierungen der Menschen sich ebenso schnell angleichen werden, bleibt besonders zu hinterfragen.

Die Lebenslagen und Lebensbedingungen in den neuen Bundesländern werden **durch mehrere Faktoren bestimmt**. Dabei wären einmal die ökonomischen Bedingungen im Lande zu nennen. Dazu gehören aber auch das Verwaltungssystem und die Regelungen der Verteilung der öffentlichen Mittel und ihr spezifischer Einsatz. Nicht außer acht gelassen werden darf, daß auch der Grad oder das Niveau der Befähigung der Bürger zur individuellen Lebensbewältigung und dann wiederum auch die gesellschaftlich zur Verfügung gestellten Hilfe- und Unterstützungssysteme als Ressourcen zur individuellen Problembewältigung die Lebenslagen beeinflussen.

Natürlich wirken auf die Lebenslagen auch die Auflösung bisheriger informeller Sozialstrukturen - Nachbarschaft, Freundeskreise und anderes -

und der Umbau der Institutionenstruktur; das vor allem im schulischen Bereich mit der Schaffung des dreigliedrigen Schulsystems und des Berufsausbildungssystems mit den Varianten der betrieblichen, überbetrieblichen und außerbetrieblichen Berufsausbildung.

Die Lebensorientierungen selbst hängen jedoch nicht nur von den aktuellen Bedingungen ab. Sie stehen im Zusammenhang mit der Einbindung des einzelnen in die Gesellschaft, vor allem in den Arbeitsprozeß, sind abhängig von seiner Sozialisationsgeschichte und den Verarbeitungsformen erlebter Vergangenheit und zu bewältigender Gegenwart.

Die Bewältigung der neuen Anforderungen setzt auch die Entwicklung anderer Verhaltensmuster voraus und damit die Existenz flankierender Maßnahmen zu ihrer Herausbildung. Diese müssen überlegt entwickelt und in Korrespondenz mit den konkreten Bedarfslagen der Heranwachsenden gestaltet werden. Die großen Sozialisationsbereiche vor der Wende waren die Familie und die Schule; diese wiederum mit einem breiten Aufgabenspektrum.

3.3. Belastungen und Einschätzung der Situation durch Jugendliche

Durch den Wegfall des sozialintegrativen Instrumentariums der Schule und der in ihr wirkenden Kinder- und Jugendorganisation sind die Kinder und Jugendlichen den neuen marktwirtschaftlichen Bedingungen und den neuen institutionellen Strukturen genauso ausgesetzt wie den potentiellen Überforderungen in den familialen Kontexten. **Die Probleme der Lebensbewältigung wirken so in die Schule hinein.** Andererseits wird Schule in ihrer lebensvorbereitenden Funktion zu einem Problem, wenn ihre Absolventen zunehmende Schwierigkeiten für einen Berufsausbildungseinstieg und erst recht geringe Chancen für einen Berufseinstieg haben, da Ausbildung weiterhin vor Einstellung geht.

Als **sehr große und große Probleme** für Kinder und Jugendliche werden gegenwärtig gesehen:

- die Gewaltbereitschaft (90,3 Prozent, 1993 - 89,3 Prozent),
- die Jugendarbeitslosigkeit (88,7 Prozent , 1993 - 85,2 Prozent),

- die Jugendkriminalität (86,9 Prozent, 1993 - 86,0 Prozent),
- die fehlenden Zukunftschancen (85,9 Prozent),
- die Ausländerfeindlichkeit (81,0 Prozent, 1993 - 84,3 Prozent),
- der Alkoholismus (80,5 Prozent, 1993 - 78,6 Prozent),
- die Orientierungslosigkeit (68,5 Prozent) - **siehe Abbildung 2.**

All diese Werte sind gegenüber der Einschätzung von vor anderthalb Jahren gestiegen. Betrachtet man aber die Dinge, die die Jugendlichen als **starke persönliche Belastung** empfinden, dann zeigt sich folgende Reihung:

- die Zukunftsperspektiven (72,1 Prozent, 1993 - 70,9 Prozent),
- die zunehmende Gewaltbereitschaft (69,5 Prozent),
- die hohe Arbeitslosigkeit (61,5 Prozent, 1993 - 64,8 Prozent),
- der Leistungsdruck (57,7, 1993 - 51,9 Prozent) - **siehe Abbildung 3.**

Die Schule als Lernort hatte eine immanente soziale Funktion, so daß in ihr keine gesonderte soziale Arbeit vorgesehen war. Vor allem durch die **rigorose Trennung** von Schule und Freizeitangeboten haben sich Leerräume ergeben, **die bisher nicht oder nur in geringem Maße ausgefüllt werden konnten. Dadurch hat die Schule an Sozialisationspotential verloren.**

Die Freizeitangebote sind größtenteils kommerzialisiert, oft zu teuer und liegen nicht im unmittelbaren wohn- und schulnahen Raum der Kinder und Jugendlichen, die wiederum im Alter bis zu zwölf Jahren durchschnittlich nur einen nachmittäglichen Aktionsraum von einem bis anderthalb Kilometern haben. Neue Trägerstrukturen wurden geschaffen, die zunächst im Bereich der Hilfen zur Erziehung Angebote aufgebaut und Kinder- und Jugendarbeit nachrangig behandelt oder unberücksichtigt gelassen haben.

Die Zusammenarbeit der freien Träger, der Vereine und Organisationen mit den Schulen kann in den neuen Bundesländern auch nicht auf eine Tradition bauen. Die Jugendämter selbst mit ihrem Unterstützungs- und Dienstleistungssystem haben sich nach dem Jugendhilfeorganisationsgesetz vom 20. Juni 1990 erst in ihrer Eigenständigkeit gebildet und nach dem Inkrafttreten des KJHG zum 3. Oktober 1990 ein differenziertes Angebot entwickeln können. Ein verstärkter und übermäßiger Medienkon-

Große Probleme von Kindern und Jugendlichen (sehr großes, großes Problem)

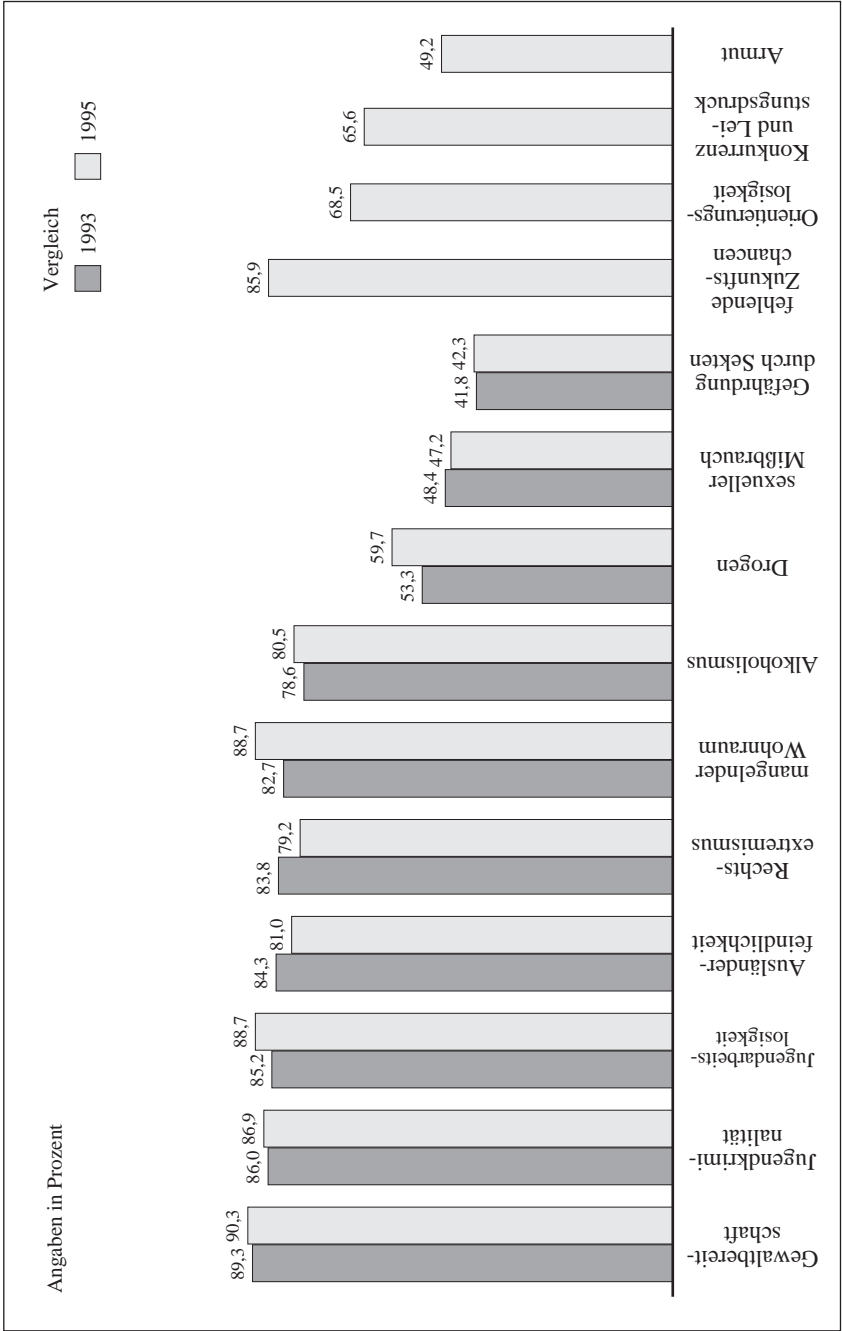


Abbildung 2

Empfundene starke persönliche Belastung der Jugendlichen

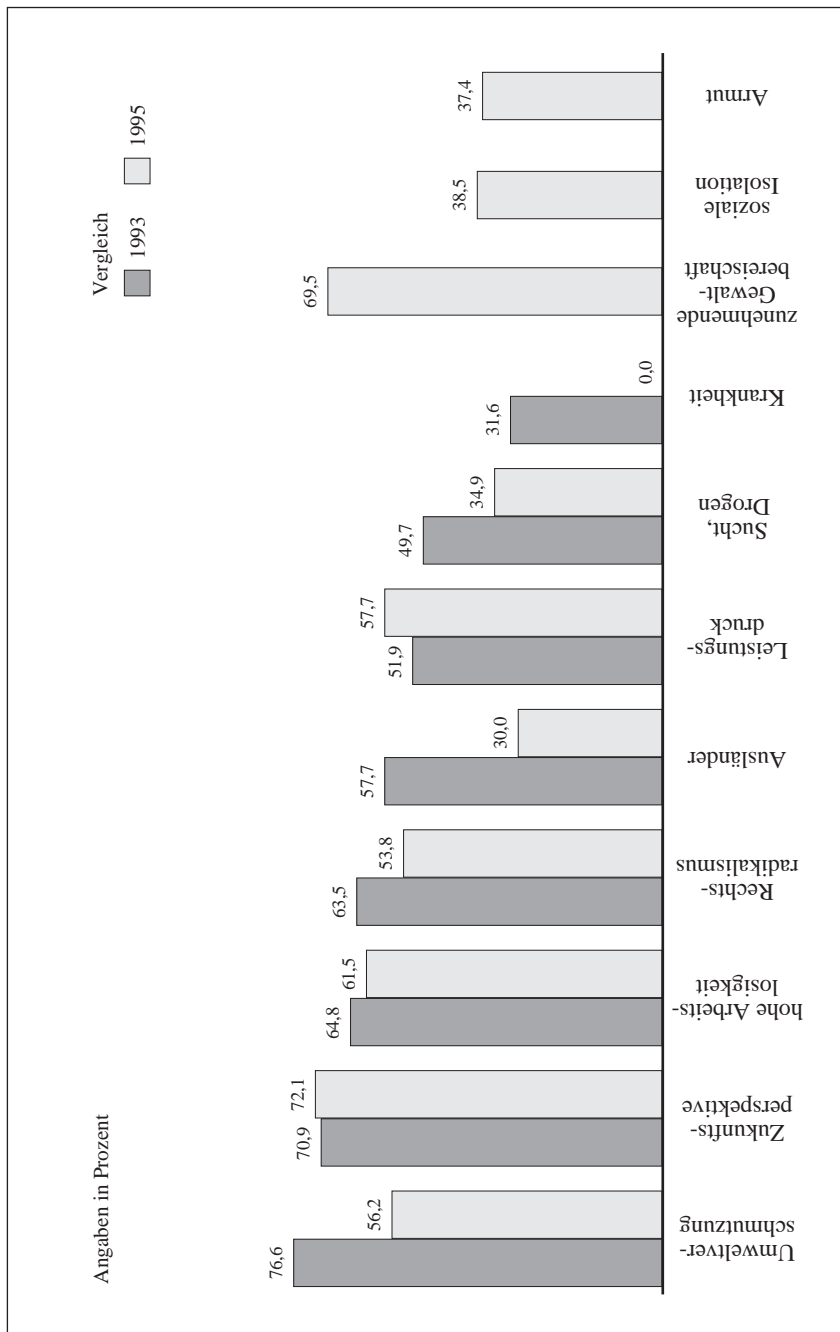


Abbildung 3

sum zeichnet sich bei den Kindern und Jugendlichen ab. Durch fehlende altersgerechte Freizeitangebote und mediengesteuerte Freizeitgestaltung vor dem Bildschirm und dem Computer zeigen sich vor allem auch Erlebnisdefizite, die dann primäre Erfahrungen vermissen lassen.

Die Veränderung des familialen Sozialisationsbereiches läßt den außerfamilialen Sozialisationsbereichen eine wachsende Bedeutung zukommen. Und diese wiederum stehen selbst aufgrund der strukturellen und inhaltlichen Veränderungen vor neuen Aufgaben und Problemfeldern. Das **erfordert** also die **Veränderung von Schule nach innen und außen** und die **Verknüpfung der Lebensbereiche** von Kindern und Jugendlichen **durch die Zusammenarbeit von Schule, Familie und Jugendamt.**

Subjektiv wird von den Jugendlichen die fehlende Lebensperspektive und verstärkt die Gewaltbereitschaft sowie die hohe Arbeitslosigkeit erlebt. Diese Einstellung widerspiegelt sich auch in der Einschätzung der Gewaltbereitschaft Jugendlicher. So hielten es 1995 exakt 11,8 Prozent - 1993 waren es 4,4 Prozent - der Jugendlichen für notwendig, auch mal Gewalt anzuwenden, um ihren Frust loszuwerden, oder auch für notwendig, um ihre politischen Interessen durchzusetzen - 7 Prozent gegenüber 1993 mit 4,9 Prozent.

Diese sind 1995 auch der Auffassung, daß gegenüber 1993 weniger getan wird, um Jugendlichen Ausbildungsmöglichkeiten und Berufschancen zu geben - 1993 waren das 82,7 Prozent; 1995 lag der Wert bei 79,2 Prozent - und daß derjenige, der einen guten Schulabschluß hat, nicht unbedingt einen Arbeits- beziehungsweise Ausbildungsplatz findet - 1993 wies die Statistik 57,1 Prozent aus; 1995 waren es 49,5 Prozent.

Sie sind sogar verstärkt der Auffassung, daß Bildungsmaßnahmen keine große Hoffnung auf Arbeit geben, sondern eher sinnlos sind, und einen Ausbildungs- beziehungsweise Arbeitsplatz zu bekommen, eine reine Glückssache darstellt - 1993 sagten das 53,0 Prozent; 1995 sogar 55,4 Prozent. Betrachtet man die materielle Situation, dann schätzen circa 45 Prozent ein, daß sie ihr Geld sehr gut einteilen müssen - 1995 waren es 20,8 Prozent; 1993 mit 24,3 Prozent mehr - und mit ihrem Geld auskommen, solange sie keine besonderen Ansprüche stellen - 1995 lag der Wert bei 29,5 Prozent; 1993 bei 32,0 Prozent.

Unter den Jugendlichen wird im Untersuchungszeitraum von 1993 zu 1995 eine weitere Polarisierung deutlich, die sich darin zeigt, daß einerseits der Teil der Jugend zunimmt, der sich einen gewissen Luxus leisten kann und dabei nicht auf das Geld zu achten braucht - 1995 waren das 1,8 Prozent, 1993 mit 1,1 Prozent weniger - und andererseits der Teil, der sich zur Absicherung des Allernotwendigsten sehr einschränken muß.

Betrachtet man nun die Belastungen der Jugendlichen insgesamt und ihre Einschätzung gegenüber 1993, dann werden heute die Umweltverschmutzung, Sucht- und Drogenprobleme, die Ausländerproblematik weniger als persönlich sehr stark belastend eingeschätzt. Das kann damit zusammenhängen, daß sich die Jugendlichen durchaus an neue Situationen gewöhnt haben, aber selbst auch kaum Erfahrungen damit gemacht haben und somit auch hier Differenzierungsprozesse unter den Jugendlichen einsetzen.

Wenn 37,4 Prozent aber eine starke Belastung und davon sogar 16,2 Prozent eine sehr starke Belastung durch Armut erleben, sollten wir genauer die Konsequenzen für diese Jugendlichen betrachten. Sie gehören absolut zu den Benachteiligten und benötigen die unterschiedlichsten Hilfe- und Unterstützungsleistungen für ihre Entwicklung. Dazu hält die Jugendhilfe beziehungsweise sollte die Jugendhilfe ein breites Unterstützungspotential bereithalten. **Jugendhilfe im heutigen Verständnis**, und das ist ein völlig anderes als vor der Wende, **ist ein Teil unserer gesellschaftlichen sozialen Ressourcenstruktur zur alltäglichen Lebensbewältigung und damit**

1. ein Fonds von Gestaltungsmöglichkeiten für die Unterstützung der Entwicklung unterschiedlicher Lebenskonzepte **aller** Jugendlichen und
2. ein Hilfe- und Unterstützungspotential für benachteiligte, gefährdete und durch besondere Beeinträchtigungen belastete Kinder und Jugendliche.

Die Bedürfnis- und Interessenstruktur der jungen Menschen wandelt sich weiterhin, so daß sich auch das Freizeitverhalten verändert. So verbringt ein geringerer Teil der Jugendlichen die Freizeit 1995 in der Familie - 1995 waren es 48 Prozent gegenüber 57 Prozent im Jahr 1993. Eine größere Rolle spielen für die Freizeit jetzt Freunde - 1995 lag der Wert bei 59 Prozent; 1993 bei 54 Prozent -, besonders aber der beste Freund - 1995 betrug der Wert 61 Prozent; 1993 waren es 51 Prozent - und die Clique - 1995 waren es 35 Prozent; 1993 erst 23 Prozent. Und ein bedeutend

größerer Teil der Jugendlichen verbringt seine Freizeit häufig allein - 1995 lag der Wert bei 28 Prozent; 1993 erst bei 15 Prozent. Der Anteil ist in den eineinhalb Jahren um 13 Prozent gestiegen - **siehe Abbildung 4.**

Die Freizeitangebote wiederum werden nach wie vor für zu teuer gehalten und für viele zu schlecht erreichbar. Die Jugendlichen kritisieren weiterhin, daß sie zwar viele gute Ideen für ihre Freizeit haben, sie aber oft daran gehindert werden, diese umzusetzen, und daß man nie genau weiß, wo man hingehen soll, wenn man sich mit seinen Freunden treffen möchte. Bei den Freizeitbeschäftigungen dominieren auch weiterhin Musik hören; Kassetten hören; unterhalten, reden, diskutieren; fernsehen, Videos sehen; ausruhen, einfach nichts tun.

Deutlich wird aber die Tendenz, daß für die reinen rezeptiven Formen eine Veränderung im Angebot gewünscht wird. Mehr Jugendliche möchten Möglichkeiten der Freizeitgestaltung erhalten, wo man etwas über Sachen erfahren und lernen kann, die einen interessieren.

Auch die sozioregionale Zugehörigkeit - Heimat oder Kiez - hat für die Kinder und Jugendlichen einen hohen Wert und schafft Identifikationsmöglichkeiten mit entsprechendem Orientierungscharakter. Damit gewinnen **Wohn- und Schulumfeld eine besondere Relevanz** und sollten die **volle Aufmerksamkeit der Kommunalpolitiker herausfordern** und Schule als sozialen Raum und regionalen Kristallisationspunkt sehen, denn die Heranwachsenden von heute sind die Gesellschaftsgestalter von morgen. Und warum sollten sie dann morgen mit uns besser umgehen als wir heute mit ihnen?

Mehr als die Hälfte der Befragten in den neuen Bundesländern gab an, daß sie an ihrer Schule keine Freizeitangebote mehr haben.¹ Die Kinder- und Jugendorganisation hatte mit ihrem Organisationsinstrumentarium für die Freizeit, die Feriengestaltung, die Berufswahlvorbereitung unter anderem eine wesentliche Funktion zur Gestaltung und Verwaltung von Teilen des Alltags.² Dafür konnten bisher keine hinreichenden Kompensationsformen gefunden werden.

¹ vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Neunter Jugendbericht: Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern, Bonn 1994, S. 175

² ebenda S. 27

Freizeitverhalten von Jugendlichen (häufig)

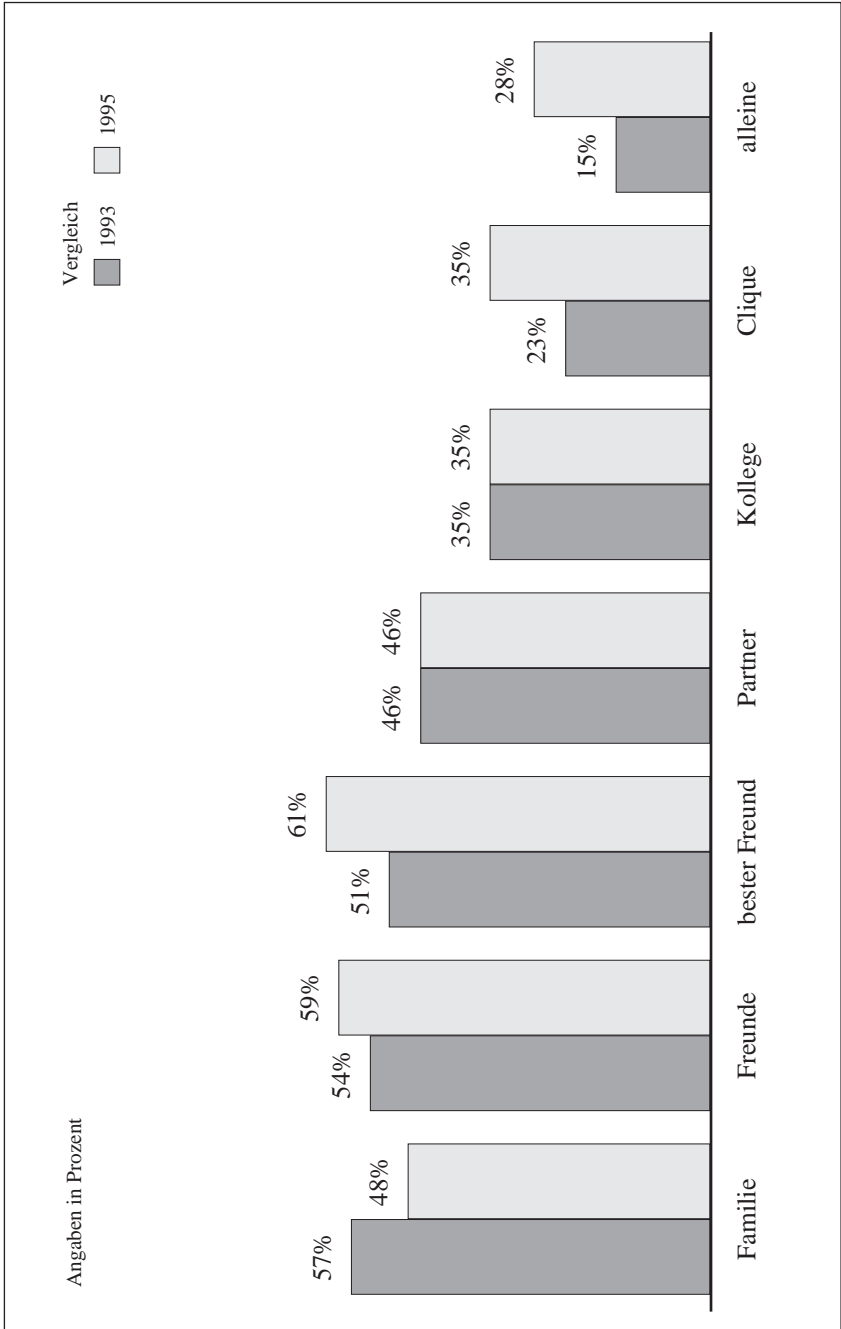


Abbildung 4

Gerade bei Schuljugendlichen - und hier besonders bei Jungen und dann bei Kindern aus niederen sozialen Schichten¹ besitzt der Wert „Arbeit“ eine besondere Akzeptanz und hat dementsprechend einen sinnstiftenden Wert und einen Ordnungsinhalt. Die Lernmotivation wird so nicht positiver werden. Und bei Schülern der Gymnasien ist das Lernen zum größten Teil ein Lernen für Punkte und Noten. Bei ihnen hat sich „nach relativ kurzer Zeit ein Bewußtsein der Zugehörigkeit zu einem höheren Schultyp“ herausgestellt, so daß sich Elemente eines Elitebewußtseins zeigen und sich zum Teil bisherige soziale Kontakte aufgelöst haben.²

Für Schüler anderer Schultypen ist das Selbstwertgefühl gesunken, sie fühlen sich „zurückgesetzt“ und „übriggeblieben.“ Wenn sich auch Schülerbeziehungen in den Schulklassen verschlechtert haben, das geben zumindest 30 Prozent an einzelnen Schulen an und gerade Schüler mit einem befriedigenden und schlechten Leistungsstand, die diese als „kalt“ und „gleichgültig“ bezeichnen,³ so genießen die Klassen doch eine hohe Wertschätzung als Lebens- und Sozialraum. Sie haben noch eine starke Bindungsfunktion, so daß „Schüler ihre soziale Funktion fast ausnahmslos positiv einschätzen“.⁴

Die Jugendhilfe hat sich neu etabliert und in besonderem Maße den Hilfen zur Erziehung zugewandt. Die Jugendarbeit und die Jugendverbandsarbeit selbst befinden sich in einer sehr marginalen Position.⁵

So werden in den alten Bundesländern neun Prozent des Etats der Jugendämter für die Jugendarbeit, in den neuen Bundesländern 2,7 Prozent ausgegeben, und in den Jugendarbeitseinrichtungen der alten Bundesländer arbeiten 6,8 Prozent der Jugendhilfe-Mitarbeiter, in den neuen Bundesländern sind es nur 0,9 Prozent.⁶ **Generell wird der Kinder- und Jugendarbeit, dem Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen im präventiven Sinne zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet.**

¹ vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Neunter Jugendbericht: Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern, Bonn 1994, S. 129

² ebenda S. 134

³ ebenda S. 130

⁴ ebenda S. 133

⁵ ebenda S. 442

⁶ ebenda S. 442

4. Aussagen über die Schule

Die hier vorgetragenen Positionen zur Schule können nur Tendenzen aufzeigen und sollen nur auf einzelne Aspekte aufmerksam machen. Das Schul- und Klassenklima beeinflusst maßgeblich die Befindlichkeit von Schülern, wobei die Situation in der Schulklasse selbst von besonderer Bedeutung für die Schüler zu sein scheint und der Klassenlehrer eine zentrale Stellung im Beziehungsnetz einnimmt. Wenn sich 15 Prozent der Schüler an der Schule nicht wohlfühlen und 74 Prozent nur bedingt, muß das Anlaß sein, über die Schule als Lerninstitution nachzudenken - **siehe Abbildung 5.**

Dabei bleibt natürlich offen, was sich Schüler heute unter Schule vorstellen und was sie von ihr erwarten. Zumindest meinen 48 Prozent, daß sie an der Schule nicht mitbestimmen können und viele Klassen nebeneinander arbeiten, ohne besondere Kontakte zueinander zu haben, und die Mehrheit der Schüler mit dem Verhältnis der älteren zu den jüngeren Schülern unzufrieden ist.

Bedeutsam ist für die Schüler nach wie vor die Klasse, in der sie Freunde haben und mit denen sie sehr viel verbindet - **siehe Abbildung 6.** Sie beklagen aber auch, daß einzelne Schüler allein gelassen beziehungsweise ausgegrenzt werden und bei Lernschwierigkeiten ihnen von Mitschülern nicht geholfen wird.

Wenn der Klassenlehrer für viele Schüler eine wichtige Bezugsperson ist und das Vertrauen der Schüler besitzt - **siehe Abbildung 7** -, bleibt ein Teil doch sehr skeptisch und meint, daß er mehr Verständnis für die Probleme der Schüler haben sollte - 20 Prozent - und sie auch mehr Hilfe erhalten möchten sowie der Klassenlehrer auch außerhalb des Unterrichts mehr Zeit für sie haben sollte. Die benannten Aspekte machen deutlich, daß hier die Schule selbst gefordert ist und nicht durch additive Maßnahmen von außen das Schul- und Klassenklima grundlegend verändert werden kann. Das muß das Anliegen der Lehrer selbst sein.

Einschätzung zum Schulklima (n = 496, Klassen 5 bis 9)

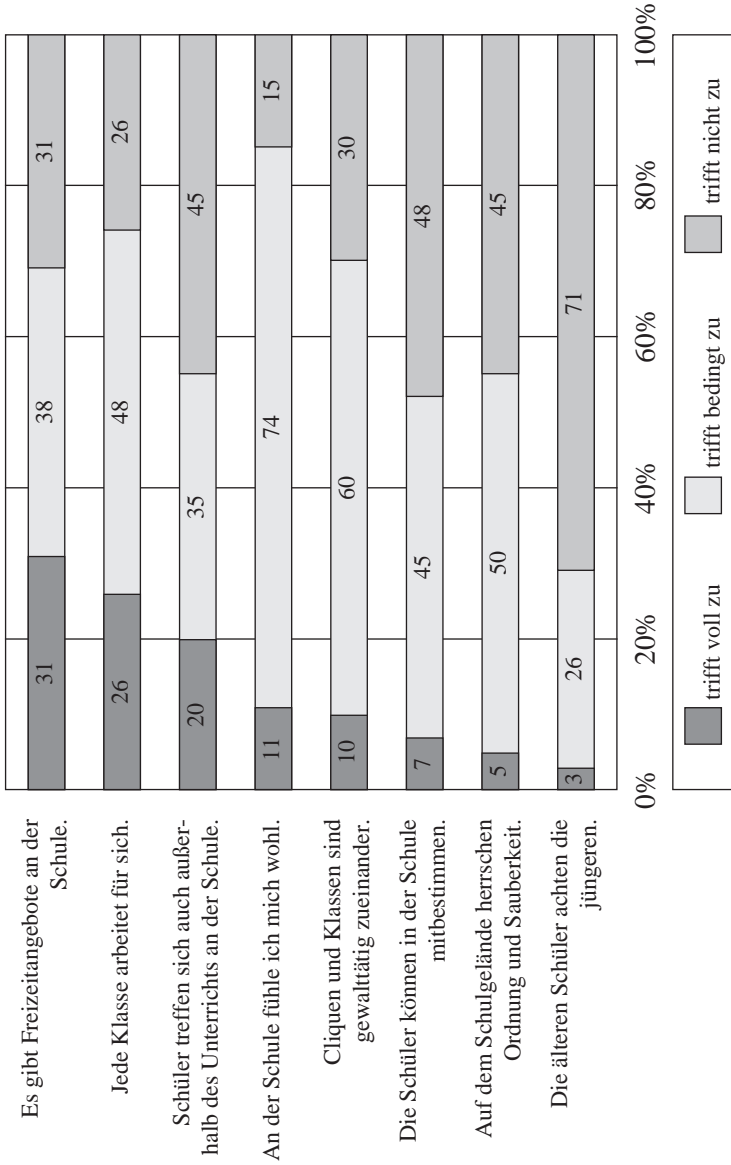


Abbildung 5

Einschätzung zum Klassenklima (n=496, Klassen 5 bis 9)

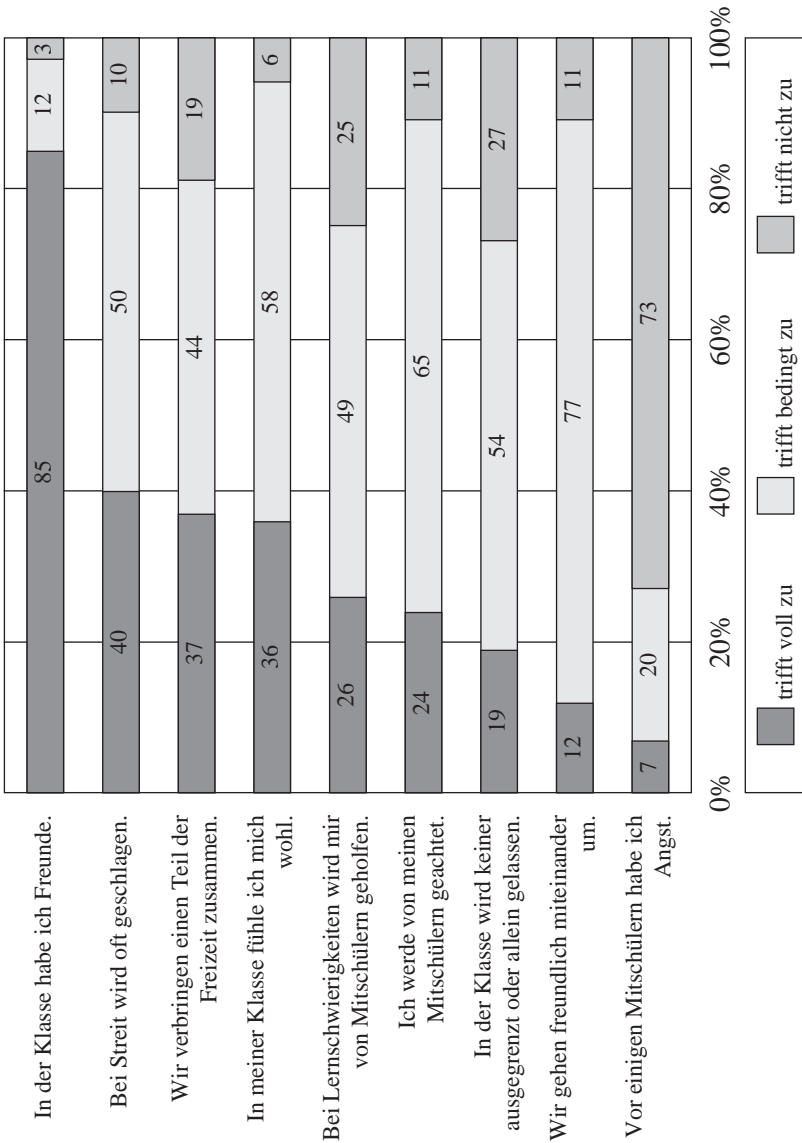


Abbildung 6

Schülerpositionen zum Klassenlehrer (n = 496, Klassen 5 bis 9)

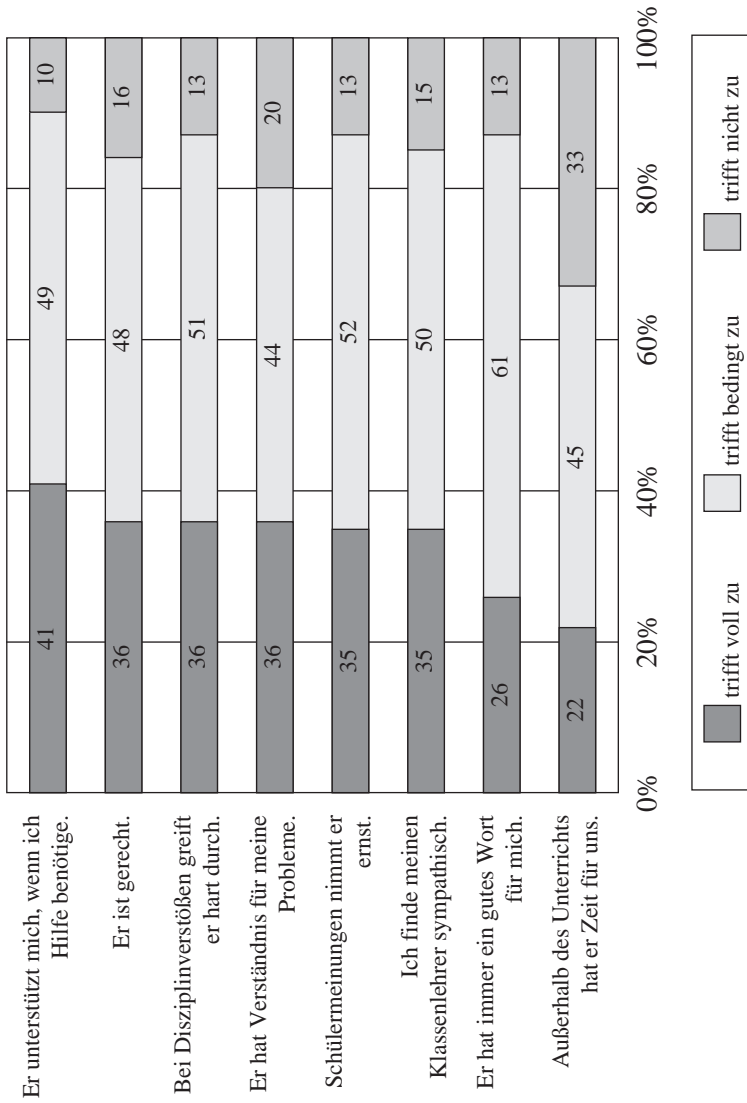


Abbildung 7

5. Veränderung der Funktionalität von Schule und Jugendhilfe

Für die Entwicklung der Schule lassen sich drei Dimensionen ausmachen:

- a) Schule als Lern- und Leistungsorganisation,
- b) Schule als eigenes Lebensfeld und Begegnungsstätte,
- c) Kooperation der Schule mit der außerschulischen Lebenswelt.

Der Schulbesuch ist mit Leistungserwartungen verbunden und hat den Erwerb gesellschaftlich notwendiger Qualifikationen zu sichern, die die Bewältigung der gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben ermöglichen.

Gleichzeitig stellt die **Schule** aber auch ein **eigenes Lebensfeld** und einen **eigenen Erfahrungsraum** dar, in dem in der Kinder- und Jugendphase die Interaktionen zwischen Gleichaltrigen und zwischen jungen Menschen unterschiedlicher Klassenstufen gestaltet und der Klassenverband als soziales Lernfeld genutzt werden. Auch die Organisation des Schulalltags als Gestaltung des Schullebens, der Ordnungsbedingungen und der Schülermitbestimmung wirken wie auch die Schule selbst als Ort der Freizeitgestaltung auf die Entwicklung von Einstellungen, Haltungen, Wertorientierungen und Lebensvorstellungen.

Die Schule gewinnt an Attraktivität, Bezugswürdigkeit und Identifikationschance durch die Kooperation mit der außerschulischen Lebenswelt, indem Schule sich öffnet und sowohl selbst die Zusammenarbeit nach außen sucht und nach innen durch das Einbeziehen verschiedener Bereiche auch Unterrichtsgestaltung bereichert. Diese Ansprüche sind heute an die Schule zu stellen und mit geeigneten Arbeitsformen zu realisieren. Keine der Aufgaben kann ihr abgenommen werden, wenn sie nicht ausschließlich auf Erwerbskarriere ausgerichtet sein und mehr Lebensbewältigungskompetenzen bei Schülern entwickeln will.

Auch die neu entwickelte **Jugendhilfe** weist **verschiedene Dimensionen** auf:

- a) Jugendhilfe als Dienstleistungsangebot für die Beförderung der individuellen und sozialen Entwicklung **aller** jungen Menschen und ihrer Familien (KJHG § 1, Absatz 3),

- b) Jugendhilfe als Hilfe- und Unterstützungsleistung für benachteiligte und gefährdete Kinder und Jugendliche sowie für Eltern und andere Erziehungsberechtigte hinsichtlich der Beratung und Unterstützung bei der Erziehung ihrer Kinder und für die Schaffung positiver Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt (KJHG § 1, Absatz 3),
- c) Jugendhilfe als Kooperation mit der Schule, mit Familien, mit Vereinen, Verbänden und anderen Trägern der freien Jugendhilfe.

Schule und Jugendhilfe haben eigenständige Aufgaben aus ihrem Professionsverständnis heraus zu erfüllen und sind kein Leistungserbringer für den jeweils anderen. So ist auch die **Jugendhilfe nicht als eine nachrangige Institution zu verstehen** und als nachgeordnete Behörde für schwierige Problemfälle zu betrachten. Sie hat einen eigenständigen Auftrag zur Entwicklung eigenverantwortlicher und gemeinschaftsfähiger Persönlichkeiten (KJHG § 1) zu erfüllen. Dazu gehören dann natürlich auch die Entwicklung und Pflege der schulischen und familialen Beziehungen und Kontakte.

Aus dieser Verantwortung heraus muß es einfache Formen der Zusammenarbeit zwischen den genannten Instanzen geben und präventives Arbeiten im Sinne von Aufbauarbeit, Entwicklungsarbeit der Schüler ermöglichen. Die sozialpädagogische Kritik an der strengen Arbeitsteilung zwischen Schule und Jugendhilfe war stets auf die Beförderung der präventiven Arbeit der Jugendhilfe gerichtet, um die „ständige Reproduktion des pädagogischen Notfalls“¹ zu verhindern, und auf den Abbau der stigmatisierenden Wirkung von externen Interventionen der Jugendhilfe,² so daß stärker eine interne Problembewältigung gefordert wurde.

In den Schulen wurden durch die Entwicklung der Gesamtschulen seinerzeit Ansprüche zur Sicherung der Chancengleichheit von Schülern notwendig, zur individuellen Förderung und auch zur Differenzierung von Angeboten, die sich zunächst ausschließlich auf den Freizeitbereich bezogen.³

¹ Tillmann, Klaus-Jürgen: Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis, München: Juventa Verlag 1982, S. 24

² vgl. ebenda

³ siehe ebenda S. 26

In den neuen Bundesländern ist simultan **eine neue Problemlage** entstanden. Schlagartig sind die sozialen Funktionen, die die ostdeutsche Schule wahrnahm, weggefallen, so daß sich Kompensationsformen entwickeln mußten beziehungsweise entwickeln müssen. In dieser Hinsicht scheint die Schulsozialarbeit - ich nenne diesen Bereich **schulbezogene Jugendhilfe** - ein solches **Querschnittsfeld** zu sein, **das sich nicht primär auf die Verbesserung von Schule richtet, sondern in ihrer Arbeit auf den Schüler zielt mit Angeboten** im schulischen, im schulnahen oder im wohnnahen Raum.

Die schulbezogene Jugendhilfe steht also nicht zwischen Schule und Jugendhilfe, sie ist Jugendhilfe. Hier wäre die bisherige Schulsozialarbeit als eine soziale und sozialpädagogische Tätigkeit für alle Schüler und besonders für benachteiligte Schüler zu sehen, also ein Leistungsangebot der Jugendhilfe für Heranwachsende im Schulalter als Querschnittsaufgabe der Jugendhilfe. Sie wäre damit auch **eine neue Organisationsform der Jugendhilfe, die Regelcharakter erhalten müßte. Diese schulbezogene Jugendhilfe soll nicht alle erreichen, aber für alle erreichbar und damit nutzbar sein.**

6. Emanzipativer Ansatz der schulbezogenen Jugendhilfe (Schulsozialarbeit)

Die gesellschaftliche Arbeitsteilung hat auch im Entwicklungsraum von Kindern und Jugendlichen zu einer funktionellen Differenzierung geführt.¹ Die Schule ist ausschließlich als lernorientierte Institution auf Leistungskarriere der Schüler ausgerichtet. Dieses hat sich vor allem noch durch die heute vollzogene negative Auslese, das heißt zuerst Besuch des Gymnasiums und danach die Selektion nach unten, verstärkt. Und die Jugendhilfe wiederum nimmt die erzeugten Problemkarrieren auf und versucht, durch externe Interventionen die Problembewältigung zu meistern.

Das institutionelle Separatisieren und Auseinanderrücken von Schule und Jugendhilfe schafft zwar klare Abgrenzungen, erreicht damit aber auch das Ausgrenzen der Kinder und Jugendlichen aus ihrem Lebenskontext,

¹ vgl. Richter, Ingo: Sozialisation - Vom positiven zum negativen Kompetenzkonflikt, in: Jugendarbeit und Schule, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1994, S. 10

weil Probleme nicht im direkten lokalen und sozialen Kontext bearbeitet werden, wo sie entstehen. Einzelne Aufgaben werden losgelöst voneinander und durch unterschiedliche Personen oder Institutionen verwirklicht. Die funktionelle Differenzierung führt dadurch auch zur Isolation, wenn keine Rückbindungen erfolgen und die soziale Integration nicht als unmittelbares Ziel angestrebt wird.

Diese Differenzierung schafft auch homogene, aber von der Gesamtheit isolierte Gruppen, die dann wiederum schwer in die vertrauten Lebensverhältnisse integriert werden können. Letztlich müßte aber gerade die Differenzierung dazu beitragen, durch sie wieder die Gemeinsamkeit - oder anders gesagt - die Integration herzustellen, also die Differenzierung mit dem Ziel betreiben, die Gemeinschaftlichkeit auf höherer Ebene wieder zu ermöglichen. Nun haben sich die Bedingungen sowohl in der Schule durch die Veränderung der Voraussetzungen, Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen der Schüler - also eine neue Schülerschaft - als auch die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft verändert, so daß die funktionelle Differenzierung im konventionellen Sinne weiter dysfunktional wirkt, und statt soziale Desintegration zu verhindern, sie weiter befördert.

Daraus ergäbe sich die Sinnhaftigkeit eines neuen Sozialisationsfeldes im schul- und wohnortnahen Raum unter Beteiligung verschiedener Professionen (Lehrer, Sozialpädagogen) als Querschnittsaufgabe, die sich an den Schülern orientiert und die Potenzen der Schule und der Jugendhilfe am Ort, wo Kinder und Jugendliche sozial eingebunden leben, nutzt. **Die schulbezogene Jugendhilfe wäre ein auf Differenzierung beruhendes und die soziale Integration ermöglichendes Arbeitsfeld.** So kann die Sozialpädagogik institutionell näher an die Schule heranrücken, auch auf schulische Strukturen und pädagogische Prozesse Einfluß nehmen und in abgestimmter Weise mit der Schule - ohne in eine ungewollte Abhängigkeit zu geraten und die Eigenständigkeit aufgeben zu müssen - zusammenarbeiten.

Zunächst aber zum Begriff „Schulsozialarbeit“, der 1971 durch Heinz Abels im deutschsprachigen Raum seine Verbreitung fand¹ und unter dem

¹ vgl. Schmutzler, Hans-Jürgen u.a.: Materialien zur Schulpraxis: Schulsozialarbeit. Begründung - Probleme - Praxisansätze für eine pädagogische Neugestaltung der Schule, Hamm: Gebrüder Wilke GmbH 1992, S. 3

man in den alten Bundesländern „die intensivste Form der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule“¹ verstand, also der Leistungsbereich, in dem sozialpädagogische Fachkräfte der Jugendhilfe in Schulen wirksam werden und die gesetzliche Absicherung durch den § 13 des KJHG² haben.

Schulsozialarbeit ist also sozialarbeiterische und sozialpädagogische Aktivität innerhalb der Institution Schule oder aber auch eine auf die schulbezogene Dienstleistung zu ihrem **besseren** Funktionieren. Schulsozialarbeit ist aber auch als ein Arbeitsprinzip verstanden worden, das im Zusammenhang mit Schulreformbemühungen und deren praktischer Umsetzung stand. Schulsozialarbeit ist in gewisser Weise eine stigmatisierende Sicht auf Schüler, eine Konzentration ausschließlich auf diejenigen, die Hilfe nötig haben. Der Begriff „soziale Arbeit in der Schule“ wäre ausschließlich eine Konzentration auf den Lern- und Lebensort Schule und würde nicht hinreichend die Verbindung von Schule und außerschulischer Lebenswirklichkeit berücksichtigen.

Deshalb scheint heute zumindest aus der Sicht der Aufgaben in den neuen Bundesländern das Gesamtanliegen besser mit dem Begriff **schulbezogene Jugendhilfe** getroffen zu sein und schließt die Arbeit in der Schule genauso ein wie die Verbindung zum Freizeitbereich, zur Jugendarbeit und zu erzieherischen Hilfen innerhalb und außerhalb der Schule. Schulbezogene Jugendhilfe wäre somit **keine ausschließliche Dienstleistung für die Schule** wie Schulsozialarbeit, sondern - weiter gefaßt - **ein komplementärer Sozialisationsbereich** für Kinder und Jugendliche zu ihrem gesunden Aufwachsen in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft durch Schaffung von Verbindlichkeiten und Bezugspersonen in überschaubaren Sozialräumen.

Sie wäre eine **institutionalisierte Querschnittsaufgabe der Jugendhilfe** mit ihren freien Trägern, Vereinen und Organisationen, die die Heranwachsenden dort erreicht, wo sie leben, wo sie keine Zugangsprobleme und Zugangsängste haben, Bekannte und Freunde vorfinden und materiel-

¹ vgl. Raab, Erich / Rademacker, Hermann / Winzen, Gerda: Handbuch Schulsozialarbeit, München: DJI Verlag 1987

² siehe Raab, Erich / Rademacker, Hermann: Schulsozialarbeit in München, DJI-Arbeitspapier 2-089, München, 1994, S. 19

le Probleme unproblematischer sind. **Diese schulbezogene Jugendhilfe wäre in ihrem Kern eine präventive Arbeit** und könnte die jugendkulturelle Freizeitarbeit **und** die soziale Beratung etc. Jugendlicher gleichermaßen im Angebotskatalog bewußt miteinander verbinden.

Durch die schulbezogene Jugendhilfe können **differenzierte Angebote** durch Zusammenführung **im schulischen beziehungsweise schulnahen Raum** bedarfsgerecht realisiert und adressatenbezogen genutzt werden. **Diese Art der Anlage der Hilfe- und Unterstützungs- und Entwicklungsleistungen ermöglicht:**

- Wechselbezüglichkeit zur Schule einerseits und zur Familie andererseits,
- regionale Überschaubarkeit und Identifizierungschancen mit lokalen Bedingungen,
- Kooperation zwischen den Vereinen, Organisationen und Institutionen mit unterschiedlichen Leistungen für Schüler eines bestimmten Standortes (Symbiose),
- Schülerpartizipation und Verantwortungsentwicklung,
- Schülermitbestimmung und Einbindung in kommunale Entscheidungen durch Regionalbezug,
- die Integration in Lebenszusammenhänge und Entwicklung von individuell gewünschten und vom Umfeld ermöglichten Beziehungsnetzen mit Zuverlässigkeitscharakter,
- die Freiwilligkeit durch Offenheit der Angebote und eine Angebotsvielfalt.

7. Begründungszusammenhang für schulbezogene Jugendhilfe

Die einzelnen Sozialisationsbereiche haben spezifische Aufgaben, wobei Schule und Familie einerseits den objektiven Anforderungen in der herkömmlichen Weise nicht mehr entsprechen können und andererseits Ergänzungen zu diesen beiden Bereichen erforderlich werden. Dieser Bereich kann die **schulbezogene Jugendhilfe als dritter Sozialisationsbereich** sein, ohne daß damit Leistungen der Jugendhilfe insgesamt eingeschränkt werden. Hier wäre eine **Bündelung unterschiedlicher Angebote unter der Profession von Sozialpädagogen** möglich.

Damit wird dann Jugendhilfe nicht als Ergänzung für die Familie und die Schule schlechthin betrachtet, sondern als **eine Hilfe- und Entwicklungsinstanz für alle Kinder und Jugendlichen** und im besonderen für benachteiligte Heranwachsende in überschaubaren Beziehungsnetzen, wo die soziale Integration befördert werden kann. Insofern wäre die schulbezogene Jugendhilfe dann als eine Querschnittsaufgabe außerhalb der Familie und der Schule zu verstehen. Das erfordert natürlich dann die Funktionsbestimmung aller drei Bereiche und die Veränderung dieser, so daß auch Schule nicht nur verwaltet, sondern auch neu gestaltet wird.

Schule soll nicht ertragen und überstanden werden, sie **muß selbst lebendig gestaltet und identitätsstiftend werden**. Fassen wir die schulbezogene Jugendhilfe als einen eigenständigen Bereich, dann erwächst daraus auch eine strukturelle Aufgabe und die Notwendigkeit der Institutionalisierung, denn im Zentrum dieser Arbeit steht nicht die Institution Schule, sondern der Schüler, der Heranwachsenden in ihrem Beziehungsnetz zur Schule und Familie.

Die Jugendhilfe, die zwar die Probleme der Schüler sieht, kann bisher keine strukturellen Beständigkeiten schaffen, die jedoch notwendig sind, wenn weitere Sozialisationschancen geschaffen werden sollen.

Ich betrachte die **schulbezogene Jugendhilfe** als eine **strukturelle Aufgabe** am Schnittpunkt Schule und Jugendhilfe mit Institutionalisierungsabsichten zur Kennzeichnung ihres Eigenwertes und ihrer kooperationsbereiten Selbständigkeit. Damit wird sie auch zum **Zentrum eines sozialen Netzes von Leistungsangeboten für alle Kinder und Jugendlichen** hinsichtlich ihrer Schulerfolgs- und Entwicklungschancen und insbesondere auch für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die aufgrund persönlicher oder in den Strukturen der Familien und des Umfeldes begründete Benachteiligung erfahren.

Dieses Segment gilt es - das sei nochmals betont - in seiner **Eigenständigkeit** zu entwickeln und zum **Normalangebot als Regelaufgabe durch Regelfinanzierung** zu machen. Dann entfernt man sich von der „Notlagenbetreuung“,¹ der Dienstleistung für Schule und von der Auffassung

¹ vgl. Rademacker, Hermann: Schulsozialarbeit - die beargwöhnte Liaison von Jugendhilfe und Schule. in: Jugendarbeit und Schule, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1994, S. 41

des Familienersatzes oder der einfachen Familienergänzung. Wenn schulbezogene Jugendhilfe so in ihrem Eigenwert akzeptiert wird, dann stellt sich **für die Schule ebenfalls die Forderung nach Veränderung**. Sie selbst muß sich den neuen Bedingungen stellen und gleichfalls eine innere Reform realisieren, genauso wie über die Funktionsveränderung von Familie zu debattieren ist und über angemessene Formen einer neuen Elternbildung gesprochen werden muß.

Die schulbezogene Jugendhilfe wird sich in der Schule angesichts der stark zurückgehenden Schülerzahlen in den neuen Bundesländern und aufgrund der ministeriellen Forderung nach Profilbildung der Schulen in den Schulen selbst oder im schulnahen Umfeld etablieren können. Das bietet unter anderem die Chance, daß sich Schulen so auch zu soziokulturellen Zentren - das vor allem im ländlichen Raum - entwickeln können.

Quellenverzeichnis:

Aitmatow, Tschingis: Kassandramal, Zürich: Unionsverlag 1994

Bertram, Hans / Bayer, Hiltrud / Bauereiß, Renate: Familien-Atlas: Lebenslagen und Regionen in Deutschland, Opladen: Leske + Budrich 1993

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft, Neuwied: Luchterhand Verlag 1995

Böhnisch, Lothar: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters, Weinheim und München: Juventa Verlag 1993

Büchner, Peter / Fuchs, Burkhard / Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuss, Opladen: Leske + Budrich 1996

Braun, Karl-Heinz: Schule und Sozialarbeit in der Modernisierungskrise, in: neue praxis, Neuwied, 1994/2

Budde, Hermann / Klemm, Klaus: Äußere Schulentwicklung in den neuen Ländern: Perspektiven und Gefährdungen, in: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 7, Weinheim und München: Juventa Verlag 1992

Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.): Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), Bonn 1990

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Neunter Jugendbericht: Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern, Bonn 1994

Institut für praxisorientierte Sozialforschung (Hrsg.): Jugendliche und junge Erwachsene in Ostdeutschland: Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage, Mannheim 1993

Jugendhilfe im Umbruch: Projekt der Universitäten Bielefeld und Greifswald, gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft 1993 bis 1997, unveröffentlichte Forschungsergebnisse, 1996

Prüß, Franz: Chancen und Wege zur sozialen Arbeit in der Schule, in: Jugendhilfe, Neuwied, 1995/1, S. 13-23

Prüß, Franz: Schulbezogene Sozialarbeit, in: Eschler, Stephan (Hrsg.): Jugendhilfe im gesellschaftlichen Umbruch, Evangelische Akademie Thüringen, Jena: o. V. 1995, S. 202-206

Raab, Erich / Rademacker, Hermann / Winzen, Gerda: Handbuch Schulsozialarbeit, München: DJI Verlag 1987

Raab, Erich / Rademacker, Hermann: Schulsozialarbeit in München, DJI-Arbeitspapier 2-089, München, 1994

Rademacker, Hermann: Schulsozialarbeit - die beargwöhnte Liason von Jugendhilfe und Schule, in: Jugendarbeit und Schule, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1994

Raschert, Jürgen: Die Lehrerrolle muß ausgeweitet, die Lehrerbildung verändert werden, in: Jugendarbeit und Schule, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1994

Richter, Ingo: Sozialisation - Vom positiven zum negativen Kompetenzkonflikt, in: Jugendarbeit und Schule, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1994

Schmutzler, Hans-Joachim u.a.: Materialien zur Schulpraxis: Schulsozialarbeit. Begründung - Probleme - Praxisansätze für eine pädagogische Neugestaltung der Schule, Hamm: Gebrüder Wilke GmbH 1992

Statistisches Landesamt Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch Mecklenburg-Vorpommern 1994, Schwerin 1994

Statistisches Landesamt Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Statistische Sonderhefte Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin, 1994/4

Tillmann, Klaus-Jürgen: Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis, München: Juventa Verlag 1982

Neue Strukturmodelle einer auf Kooperation ausgerichteten schulbezogenen Sozialarbeit - Bericht der Arbeitsgruppe 1

DR. HEIKE KAHL

Geschäftsführerin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gGmbH, Berlin

Das Thema der Arbeitsgruppe 1 ließ eine vielschichtige, interessante Diskussion erwarten, die sich an den Inhalten der in der Aufgabenstellung aufgenommenen Begriffe orientieren würde, ihre Spannung aus den vorzustellenden Praxisbeispielen ziehen sollte und durch Einführungsvorträge aus unterschiedlichen Praxisfeldern mit ihren jeweiligen speziellen Erfahrungen eingeleitet und angeregt werden würde. Und in der Tat vollzog sich innerhalb der sechseinhalb Stunden, die für die Diskussion zur Verfügung standen, ein äußerst spannender Prozeß der sachlichen Auseinandersetzung, der alle in Atem hielt, Verblüffendes zutage treten ließ und unerwartete Wendungen nahm.

Eine Diskussion um neue Strukturmodelle setzt Konsens über den **Gebrauch der Begriffe** voraus, Übereinstimmung in der Verwendung insbesondere des Begriffes „Schulsozialarbeit“. **Aber schon in der hartnäckigen Verteidigung alter Namen wie in den immer wieder neuen Namenskreationen verbergen sich inhaltliche Differenzen. Die sprachlichen Unklarheiten sind ein Spiegel für die inhaltlichen Probleme und zugleich Symptom für eine notwendige Diskussion um das Gesamtkonzept.** Und auch da zeigt sich, daß es die Details sind, über die gesprochen werden muß.

Auf diese Diskussion hatten wir uns eingelassen und erlebt, wie produktiv sich Widersprüche, unterschiedliche Erfahrungen und Ansichten im Ringen um einen gemeinsamen Weg auswirken. Schon in der Formulierung des Themas für diese Arbeitsgruppe wird das Bemühen deutlich, allen Anforderungen gerecht zu werden und alle möglichen Modifizierungen zu berücksichtigen. So ist nicht die Rede von Kooperationsmodellen zwischen Schule und Jugendarbeit, sondern von „auf Kooperation ausgerichteter Sozialarbeit“. Die Formulierung „auf die Schule bezogene“ läßt zumindestens Raum für Inkonsequenz.

Grundthesen der Diskussion

Aufgrund des breiten Diskussionsansatzes, dessen Potential die unterschiedlichen Erfahrungen der verschiedenen Teilnehmer war, sind die Beispiele für neue Strukturmodelle mit ihren differenzierten Ansätzen integrativ in die Diskussion eingeflossen. Anliegen war nicht, allein die positiven Beispiele zu beschreiben und vorzustellen, sondern von ihnen verallgemeinerungswürdige Merkmale abzuleiten und danach zu fragen, wie man diese für die weitere Arbeit nutzbar machen kann. So hat sich letztlich die Diskussion auf folgende Punkte konzentriert:

1. Großen Raum hatte in den Gesprächen die Diskussion um den **Begriff „Schulsozialarbeit“** und seine Strukturmerkmale beziehungsweise Strukturelemente eingenommen.
2. Daraus abgeleitet verständigten sich die Arbeitsgruppenteilnehmer über die **Funktion von Schulsozialarbeit**.
3. Es wurde über **Ziele und Grundsätze von Schulsozialarbeit** gesprochen.
4. Außerdem erfolgte eine **Verständigung über die Zielgruppen**.

Eingeleitet wurde die Diskussion zunächst mit zwei Impulsreferaten von Jürgen Ludewig und Dr. Hubert Schröer. Claus Wergin, der dritte Referent, hatte seinen Beitrag in die Diskussion eingebracht, als es direkt um Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeit ging.

Schon mit den ersten Einführungen sind unterschiedliche Standpunkte und der Spannungsbogen, in dem sich die Diskussion vollzog, deutlich geworden. Es sollen an dieser Stelle nicht die Vorträge referiert werden, sondern lediglich die Punkte benannt werden, die in der Diskussion besonders aufgenommen worden sind.

Jürgen Ludewig problematisierte in seinem **Impulsreferat** die **rechtlichen Grundlagen für Schulsozialarbeit**, wie sie sich aus dem KJHG ergeben, und verwies auf die unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten - insbesondere der §§ 11 und 13. Ludewig reflektierte das Thema aus der Sicht eines großen Verbandes und folgte der Auffassung, daß Schulsozialarbeit sich eher auf benachteiligte Kinder und Jugendliche konzentrieren müsse und sich als Hilfe zur Integration von jungen Menschen ver-

steht. In der Auffassung, daß sich Schulsozialarbeit „unter anderem mit den Schäden, die Schule und Gesellschaft an Kindern und Jugendlichen hinterlassen“, befaßt, scheint mir ein Argument für die Aufrechterhaltung der gegenseitigen Ressentiments zwischen Schule und Jugendarbeit zu liegen, die Möglichkeiten bietet, den Diskussionszusammenhang zu verkürzen.

In seinem Beitrag hob Jürgen Ludewig die **besondere Verantwortung der schulbezogenen Jugendsozialarbeit als berufliche Orientierungshilfe** hervor, wodurch sich für Sozialarbeit an der Schule ein wichtiges Aufgabenfeld eröffne. Dieses Aufgabenfeld wurde allerdings eher als Ergänzung oder neue Facette eines traditionellen Verständnisses von Sozialarbeit gesehen.

Dr. Hubertus Schröer, der Leiter des Stadtjugendamtes in München, stellte in seinem **Impulsreferat** ein erfolgreiches Modell von Schulsozialarbeit aus München vor und leitete von diesem **Grundthesen einer erfolgreichen Kooperation von Jugendarbeit und Schule** ab. Schröer sieht die Aufgabe von Schulsozialarbeit darin, sowohl als „spezifisches sozialstaatliches Instrumentarium für die Begrenzung des Risikos des Scheiterns und der Sicherung der Chancen Benachteiligter im Bildungswettbewerb“ zu sein. Zugleich soll „Schulsozialarbeit als Anregerin von Veränderung der Schule und als Unterstützerin einer pädagogischen Schulentwicklung“ gelten. Hier geht Schröer weit über den Ansatz von Jürgen Ludewig hinaus.

Dieser Ansatz wurde von den Diskussionsteilnehmern aufgenommen, in Frage gestellt und erweitert. **In der Diskussion wurde folgendes deutlich:**

1. Es bestehen im Verständnis von Schulsozialarbeit große Unterschiede zwischen den neuen und den alten Bundesländern. Diese äußerten sich bei den Fragen, wo Schulsozialarbeit verankert ist, an wen sie sich richtet, wie die Regelungen in Schul- und Fachaufsicht getroffen werden, wie das Verhältnis von Professionalität und Ehrenamtlichkeit gesehen wird. Die unterschiedlichen Auffassungen sind auf die unterschiedlichen Entstehungszusammenhänge dieses Aufgabenfeldes zurückzuführen.

Im Westen spielte auf der einen Seite aufgrund sozialer Ausgrenzungen die Integration insbesondere sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher eine große Rolle. Auf der anderen Seite existiert nach wie vor die „klassische“ Trennung zwischen den Aufgaben von Schule und Jugendhilfe einschließlich ihrer administrativen Abgrenzungen, die einen ganzheitlichen Blick auf die Lebenszusammenhänge der Jugendlichen eher behindert.

Für die neuen Länder wurde hervorgehoben, daß es eine Trennung zwischen einem Kind, das am Vormittag ein Schulkind ist und aus dem am Nachmittag ein Jugendlicher wird, für den ein anderes Ministerium zuständig ist, nicht gab. Von daher existierte auch eine von den alten Bundesländern deutlich unterschiedene Auffassung über die Aufgabe der Schule und die Rolle des Lehrers.

Die **Diskussion** um unterschiedliche Auffassungen **verlief durchaus konträr**. Da wurde den Vertretern der neuen Länder schon mal unterstellt, einen „freizeitpädagogischen Aktionismus“ zu betreiben, während den Vertretern aus den alten Bundesländern Unkenntnis der besonderen Situation in den neuen Bundesländern und das Beharren auf alten, längst überholten Strukturen und Auffassungen vorgeworfen wurde.

Festzuhalten ist, daß Schulsozialarbeit in den neuen Bundesländern weiter gefaßt wird als in den alten und eher als Querschnittsaufgabe zwischen Schule und Jugendhilfe gesehen wird. Sie wird als Mittelpunkt eines Netzwerkes aller mit Jugendlichen befaßten Gruppen gesehen und schließt sowohl das Engagement der Sozialpädagogen, der Lehrer, Eltern, der freien Träger und eben auch den Freizeitbereiche ein.

Im Vergleich zu den vorherrschenden Ansichten aus den alten Bundesländern ist der Ansatz der Schulsozialarbeit ein präventiver, der ein Nacheinander der Maßnahmen vermeidet und ein komplexes Herangehen impliziert. Aus den negativen altbundesländlichen Erfahrungen wurde gegenüber der Auffassung, Schulsozialarbeit sei eine Querschnittsaufgabe, unter anderem eingewandt, daß eine Trennschärfe zwischen Schule und Jugendarbeit nötig sei, damit sich niemand aus der Verantwortung entlassen kann und konkrete Arbeitsfelder definiert wer-

den können. Immer noch gäbe es einen großen Rechtfertigungsdruck für die Kollegen, die sich zu engagieren bereit sind. Diese Kollegen müßten geschützt werden durch klare Tätigkeitsprofile!

2. Ein **unterschiedliches Verständnis von Schulsozialarbeit** steht in der Regel in Abhängigkeit von der Tatsache, aus welchem „Stall“ - Schule oder Jugendarbeit - jeweils die Meinung vorgetragen wird. **Übereinstimmung erzielten wir in der Diskussion darüber, daß sich eine erfolgreiche Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit in oder im Umfeld der Schule in erster Linie im Verhältnis zwischen dem Sozialpädagogen und dem Lehrer entscheidet.**

In diesem Kontext ist sowohl über Ziele und Aufgaben der Schule nachzudenken als auch darüber, wie die vorhandenen vorurteilsbeladenen Bilder, die sich jeder vom anderen macht, aufgebrochen werden können. So ist die Rede davon gewesen, daß die Schule oftmals „keine Ahnung von Jugendhilfe habe“ und Vorbehalte gegenüber der Schule durch das Verhalten der Schule selbst immer wieder genährt werden. Schule, so die übereinstimmende Meinung, hat ein großes Beharrungsvermögen und nimmt lediglich ihren Bildungsauftrag wahr. Erst wenn es Probleme mit den Jugendlichen gäbe, verweise man auf die Jugendhilfe. Auch hier erweist sich die Spezialisierung und Aufteilung in Zuständigkeiten als hinderlich und die vorhandenen Organisationsstrukturen als zu behäbig, um adäquat auf Probleme reagieren zu können.

Der Selektionsfunktion von Schule - so Pflichtteilnahme, fremdbestimmter Anforderungen, Verhaltenstypisierung usw. - scheint dem Ansatz von Jugendhilfe - Freiwilligkeit, informelle Beziehungen, kein Leistungsdruck usw. - diametral gegenüberzustehen. **Zu überwinden ist die Kluft nur durch größere Offenheit von beiden Seiten, durch die Öffnung der Schule nach innen und außen und damit durch das Aufbrechen einer Haltung, die Schule lediglich als Instanz von Wissensvermittlung betrachtet und den Lehrer auf seine Rolle als „Unterrichtsernteiler“ beschränkt.**

Schule alter Prägung als reine Lernstätte sei ein Auslaufmodell und muß sowohl Lern- als auch Lebensstätte und Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche sein können. Daraus ergäben sich Konsequenzen

für die organisatorische Gestaltung des Schulablaufs, die Gestaltung des innerschulischen Lebens, für die Vernetzung mit der Jugendhilfe sowie für die Zusammenarbeit mit Vereinen, Einrichtungen, Betrieben, Kommunen und den Eltern... Die Schulsozialarbeit fördere die soziale Integration und kann Schulen zu soziokulturellen Zentren im Stadtteil und in den ländlichen Regionen entwickeln. So formulierte es Prof. Dr. Franz Prüß aus Greifswald in unserer Arbeitsgruppe.

3. Es existieren **vielfältige Praxisbeispiele für eine erfolgreiche Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit** beziehungsweise für Schulsozialarbeit. So beeindruckte das Beispiel aus München, das Schülerclubprogramm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern oder der Jugendclub im Schulzentrum Schafflund, Schleswig-Holstein. Allen in der Arbeitsgruppe 1 vorgestellten Projekten sind **grundlegende Elemente gemeinsam**. Zum einen sind den Jugendlichen Partizipationsmöglichkeiten gegeben, Räume, in denen sie sich geborgen und angenommen fühlen, in denen sie aber auch **Verantwortung** übernehmen und **eigeninitiativ** werden können. Widerstände sind durch die vereinte Kraft derer, die etwas verändern wollen, überwunden worden.

Übereinstimmend wurde festgestellt, wie positiv sich eine solche Zusammenarbeit auf das Schulklima und das Schulumfeld auswirkt und welche Sogwirkung gute Beispiele haben können. Ermutigend für alle ist die Erfahrung, welche Kraft von Fakten ausgehen kann. Wenn sich in Berlin beispielsweise 60 selbstbestimmte Schülerclubs entwickelt haben, die miteinander in Kontakt stehen und jeweils gemeinsam von einem freien Träger und einer Schule gestaltet werden, ist es schwierig, über die entstandenen neuen Organisationsformen kommentarlos hinwegzugehen.

4. **In den neuen Bundesländern** besteht auf der einen Seite aufgrund der besonderen Situation nach der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten **ein besonderer Bedarf an Schulsozialarbeit**; auf der anderen Seite existieren aufgrund der Funktionsauffassung von Schule in der ehemaligen DDR theoretisch **auch gute Bedingungen für Schulsozialarbeit**. Der Bedarf leitet sich unter anderem von der Tatsache ab, daß es insbesondere in ländlichen Gegenden nach wie vor keine ausreichende

Infrastruktur freier Träger gibt und die Schule oftmals der einzige Ort für Kommunikation und Freizeit ist. Gleichzeitig ist aber festzustellen, daß sich gerade in den neuen Bundesländern viele Lehrer sehr rasch mit ihrer neuen Rolle angefreundet und sich an die neuen Bedingungen, ohne sie kritisch zu hinterfragen, angepaßt haben.

Für die engagierten Lehrer in den neuen Bundesländern scheint die Hoffnung, den in der DDR proklamierten Zusammenhang zwischen Erziehung und Bildung im Hegelschen Sinne aufzuheben und im neuen Lebenszusammenhang zu gestalten, oftmals eitel zu sein. Erschwerend kommt hinzu, daß es in den neuen Bundesländern in der Praxis noch kein einheitliches Berufsbild des Sozialpädagogen gibt und beim Thema Schulsozialarbeit oftmals stillschweigend hingenommen wird, daß ein großer Teil der Arbeit notgedrungen noch nicht von Sozialpädagogen geleistet wird.

5. Unabhängig von den unterschiedlichen Ausgangslagen in Ost und West und unabhängig vom persönlichen Standpunkt in der Diskussion hatten sich in der sachlichen Auseinandersetzung **Annäherungen im Konkreten** vollzogen und konnte **Konsens über die wesentlichsten Grundsätze von Schulsozialarbeit** erreicht werden. **Klar ist, daß eine erfolgreiche Annäherung der beiden Partner - Schule und Jugendarbeit - nur möglich ist, wenn beide Parteien sich ändern und Strukturen geschaffen werden, die eine Änderung erzwingen.**

Im Kontext allgemeiner Sparpolitik sollte der finanzielle Druck zum strukturellen Nachdenken genutzt werden. **Der größere Schritt muß sicherlich seitens der Schule getan werden. Aspekte dieser notwendigen Änderung sind sowohl struktureller als auch inhaltlicher Natur.** Als Beispiele seien genannt:

- die Öffnung der Schule nach innen und außen,
- handlungsorientierter Unterricht,
- projektorientiertes und praktisches Lernen,
- Gemeinwesenorientierung der Schule,
- Sensibilisierung der Lehrer für ihr Engagement über den Unterricht hinaus,
- die Entwicklung gesellschaftlicher Anerkennungsformen für dieses Engagement,

- Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen sowie
- die Entwicklung gesicherter Rahmenbedingungen für eine Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit, die sowohl verlässliche Regeln für die Schule geben als auch für den Bereich der Jugendarbeit.

Übereinstimmung wurde bei den meisten Teilnehmern darüber erzielt, daß Schulsozialarbeit im Bereich Jugendhilfe verankert sein müsse. In diesem Zusammenhang war das **Impulsreferat** von **Claus Wergin** sehr konstruktiv und hilfreich. Zunächst beschrieb er das „offene Feld“ mit seinen Unklarheiten, Problemen sowie Unwägbarkeiten und unterbreitete **sehr konkrete Vorschläge sowohl für die Formulierung allgemeiner Richtlinien als auch für Kooperationsregelungen zwischen Schule und Jugendarbeit.**

Schulsozialarbeit und unsere Diskussionspunkte im Überblick

1. Funktion

- Beitrag zur Einlösung des Versprechens von Chancengleichheit.

2. Ziele/Grundsätze

- Prävention von Schulschwierigkeiten,
- Hilfen zur Alltagsbewältigung,
- Förderung von Eigeninitiative,
- Nutzung und Entwicklung von Kooperationsbeziehungen,
- Veränderung von Schule als Institution - Schule als Sozialisationsort und kulturelles Zentrum der Kommune,
- Entwicklung von Identifikations-, Freizeit- und Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche.

3. Zielgruppen

- alle Kinder und Jugendlichen, aber mit besonderer Aufmerksamkeit für benachteiligte Kinder und Jugendliche,
- alle Schularten.

4. Strukturmerkmale

- Schülerzentrierung versus Schule, Familie, Umfeld,

- in der Schule versus Schulumfeld,
- Professionalität - Sozialarbeiter/Sozialpädagoge - versus andere Professionen einschließlich Ehrenamt,
- Träger (Dienst- und Fachaufsicht),
- Jugendhilfe als Träger versus Schule,
- Bedarfsformulierung,
- Jugendhilfeplanung in Abstimmung mit Schule,
- Sicht auf Schule, Schule als Gegner - Klient - Partner ?

Ungeklärte Fragen:

Aus dem Überblick in Stichworten geht hervor, wie viele Fragen während der Diskussion ungeklärt bleiben mußten. Ein solch diffiziles Thema läßt sich nicht formal abarbeiten, benötigt Distanz jedes einzelnen zum Gegenstand und gegenseitige Akzeptanz. Von beidem war unsere Diskussion geprägt und deshalb für alle hilfreich. Die Zeit hatte nicht ausgereicht, um im Detail auf juristische, soziale, inhaltliche und verwaltungstechnische Rahmenbedingungen einzugehen. Wir haben nicht explizit den Unterschied zwischen Kooperation von Schule und Jugendarbeit auf der einen Seite und Schulsozialarbeit auf der anderen Seite erörtert und waren uns der Inkonsequenz bewußt, beide Bereiche als deckungsgleich zu betrachten.

Aufgeschoben wurde die Frage, ob Schulsozialarbeit notwendigerweise in der Schule, außerhalb der Schule oder um die Schule herum stattfinden soll. Zwar hatten wir uns bei der Frage nach Professionalität darauf geeinigt, daß Fachkräfte unverzichtbar sind, aber unvollendet blieb die Diskussion darüber, wie das Verhältnis zwischen Professionalität und Ehrenamt im besten Fall ausgebildet sein soll. Noch viele andere Fragen mußten offen bleiben - bis zum nächsten Mal..., denn spätestens jetzt wissen wir, daß Schulsozialarbeit nun einmal ein „weites Feld“ ist.

Impulsreferat in der Arbeitsgruppe 1: Schulsozialarbeit - ein professionelles Handlungsfeld mit eindeutigem Auftrag und klarer Interessenlage

JÜRGEN LUDEWIG

*Referent für Jugendsozialarbeit beim Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt e. V.,
Verbindungsbüro Berlin, Sitz Falkensee, Brandenburg*

1. Zur Definition

Der **Begriff Schulsozialarbeit** ist schillernd, vielschichtig und **läßt erheblichen Interpretationsspielraum**. Es gibt keine anerkannte, allgemeingültige Definition; manche vermeintlichen Begriffserläuterungen beschreiben eher Arbeitsfelder, nennen eher Inhalte, beziehen sich im wesentlichen auf Formen und Ausprägungen oder Zielgruppen.

Schon allein der Begriff „Schulsozialarbeit“ ist umstritten; man spricht auch von Sozialarbeit an Schulen, von Jugendsozialarbeit mit Schülerinnen und Schülern, von schulbezogener Jugendsozialarbeit oder von sozialer Arbeit in der Schule. Auf jeden Fall ist Schulsozialarbeit immer schülerzentriert; sie ist trotz möglicher anderer Schwerpunktsetzung vor allem auf Gemeinwesenorientierung oder Erziehungshilfen gerichtet. **Reine Hausaufgabenhilfe** oder **Freizeitpädagogik** dagegen **ist keine Schulsozialarbeit**.

Halten wir fest: Schulsozialarbeit kommt von Sozialarbeit. Andere Berufsgruppen als die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen an den Schulen oder gar Laienhelfer machen keine Schulsozialarbeit!

Analog zu Albert Mühlum möchte ich hervorheben, daß der Begriff Schulsozialarbeit ein neues, eigenständiges Arbeitsfeld in der Schule und im unmittelbaren Schulumfeld bezeichnet. Mühlum schreibt:

„...Jugendhilfe in der Schule, also die Institutionalisierung von beruflicher Sozialarbeit am Arbeitsplatz der Schüler/-innen, macht dagegen das

*neue Berufsfeld Schulsozialarbeit an der Schnittfläche von Schule und Jugendhilfe aus. Nur auf diese Weise können die Konturen geklärt und ein eigenständiges Profil entwickelt werden.*¹

Sicher gibt es einen Konsens darüber, daß unter Schulsozialarbeit unterschiedliche Arbeitsansätze gefaßt werden, bei denen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in der Schule mit Schülern arbeiten. Und Konsens sollte auch darüber herrschen, daß Schulsozialarbeit an unterschiedlichen Schulformen, das heißt auch ausdrücklich an berufsbildenden Schulen, geleistet werden kann.

2. Unterschiedliche Arbeitsansätze

So vielfältig wie die Schulformen sein können, so unterschiedlich können auch die Arbeitsansätze sein. Hausaufgabenhilfe, Freizeitangebote, Pausenbeaufsichtigungen und Krisenintervention sind ebenso vertreten wie Beratung von Schülern und ihren Eltern, Lehrern und Schulklassen. Interkulturelle Aktivitäten, Mädchen- und Jungenarbeit, soziale Gruppenarbeit, Abenteuerpädagogik, Beratung und meditative Arbeit sind nur einige Beispiele für Angebote von Schulsozialarbeit.

Natürlich haben da auch soziale Dienste in Schulen, Eltern- und Familienarbeit, insbesondere auch die arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, Einzelfallarbeit, Projektarbeit oder Gemeinwesen- und Stadtteilarbeit gerade unter dem Stichwort „Öffnung von Schule“ ihre große Berechtigung in diesem Arbeitsfeld.

3. Zu den rechtlichen Grundlagen nach dem KJHG

Gibt das KJHG Hilfe im Dschungel? Gern schaut man ja in Gesetze, um Sicherheit zu bekommen im Belegen von Leistungsansprüchen oder auch - wie in unserem Fall -, um Hilfe zu erhalten für das Verstehen und Handeln im Sinne des Gesetzgebers. Viele Projekte der Schulsozialarbeit be-

¹ Mühlum, Albert: Schulsozialarbeit, in: Becker-Textor, Ingeborg / Textor, Martin R. (Hrsg.), Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung, Neuwied: Luchterhand Verlag 1993, S. 255

rufen sich auf § 11 KJHG, also auf die Jugendarbeit, wo im Absatz 3, Punkt 3 von **arbeitswelt-, schul- und familienbezogener Jugendarbeit** die Rede ist.

Nach dem ausdrücklichen Willen des Gesetzgebers gehört damit die schulbezogene Jugendarbeit zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit und im § 13 - **die Jugendsozialarbeit** - ist dann über diese vage Formulierung hinaus die Schulsozialarbeit schon etwas deutlicher zu greifen.

Interessant ist im § 11 die Bündelung und Aneinanderbindung von arbeitswelt-, schul- und familienbezogener Jugendarbeit, und in dem Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG formulieren Johannes Münder u. a. zu diesem Punkt, daß es hierbei um Formen und Inhalte gehe, die einen Bezug zur Arbeitswelt, zur Schule und zur Familie haben sollen. Ich zitiere aus dem Kommentar, auf Seite 161 f.:

*„Das heißt, Jugendarbeit steht diesen gesellschaftlichen Instanzen gegenüber, soll auf sie **einwirken** und sie **beeinflussen**. Dies ist als Mandat für die Jugendarbeit zu begreifen, nicht Abwehrkämpfe zu führen, um eigene Territorien gegen expandierende Zugriffe insbesondere von Schule und Arbeitswelt zu retten, sondern um **offensiv** in diese Lebenswelten jugendlicher **vorzudringen**. Im Rahmen von schulischen Öffnungskonzepten (z. B. Nachbarschaftsschulen), durch das Entwickeln berufs- bzw. ausbildungsvorbereitender und -begleitender sozialpädagogischer Angebote tut sich hier ein wichtiges neues Aufgabenfeld für die Jugendhilfe auf.“*

Zwar wird Schulsozialarbeit im § 13 nicht ausdrücklich erwähnt, kann jedoch durchaus hier abgeleitet werden, ist aber ausdrücklich auf schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und die soziale Integration junger Menschen bezogen. In dem genannten Kommentar zum KJHG wird Schulsozialarbeit ausdrücklich mit Jugendsozialarbeit verknüpft. Es heißt auf Seite 168:

*Die Jugendsozialarbeit „zielt vielmehr mit ihren Hilfen nach Absatz 1 bis 3 auf die **ganzheitliche Förderung** der Entwicklung (der Selbständigkeit) und der Integration junger Menschen ..., unter anderem auf Schulsozialarbeit, die besonders den Übergang von der Schule in die Berufswelt fördern kann. Insoweit entspricht die Beschreibung von Jugendsozialarbeit*

in § 13 den erweiterten tatsächlichen Handlungsfeldern in den Bereichen Jugend und Schule, Jugend und Ausbildung, Jugend und Arbeit und Jugend und gesellschaftliche Eingliederung.“

In dem Kommentar von Mürder wird Schulsozialarbeit dann auf Seite 173 erneut ausdrücklich genannt und zwar als eine mögliche Form der Hilfe zur sozialen Integration von jungen Menschen.

Auf einen meines Erachtens wichtigen Unterschied zwischen § 11 und § 13 möchte ich noch hinweisen. Im Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar heißt es auf Seite 169:

„In Abgrenzung zur Jugendarbeit wendet sich Jugendsozialarbeit nicht an alle, sondern nur an solche jungen Menschen, die im Prozeß der beruflichen und sozialen Integration in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind (Abs. 1), also mehr als durchschnittlicher Förderung- und Vermittlungsbemühungen in Ausbildung, Beruf und sozialer Integration bedürfen. Mit der Jugendarbeit gemeinsam ist die Jugendsozialarbeit der arbeitsweltbezogene Ansatz und das Ziel der beruflichen und sozialen Integration.“

Diese Unterscheidung hat in bezug auf die Schulsozialarbeit weitreichende Konsequenzen bezüglich der Zielgruppen der Arbeit. Für mich ist daraus zu folgern, daß sich Schulsozialarbeit nicht an alle Schüler einer Schule wenden muß!

Diese Selbstbescheidung im pädagogischen Angebot von Schulsozialarbeit, die Konzentration auf ganz bestimmte Zielgruppen und die daraus resultierende Klärung und Schärfung des eigenen Profils kann der Schulsozialarbeit an einer Schule nur gut tun, die oft genug nur von einem oder zwei Sozialarbeitern beziehungsweise Sozialpädagogen gestaltet wird und einer potentiellen Zielgruppe von oft 800 bis 1.000 Schülern gegenübersteht.

Es sollte festgehalten werden, daß das KJHG aufgrund seiner unzureichenden Berücksichtigung von Schulsozialarbeit deren vielfältigen Notwendigkeiten und Ausprägungen sowie deren unterschiedlichen Arbeitsansätzen und Arbeitsinhalten nicht gerecht wird!

4. Ein kurzer Rückblick

Nun ist ja nicht alles, was heutzutage dankenswerterweise und verdienstermaßen von den neuen Ländern an neuen Anstößen zur Installierung von Schulsozialarbeit ausgeht, weder für die alten noch für die neuen Bundesländer unbedingt neu. Im Bildungs- und jugendpolitischen System der Bundesrepublik entstanden **die ersten Projekte der Schulsozialarbeit zu Beginn der 70er Jahre im Rahmen der Bildungsreform.**

Ziel der Bildungsreform war es, Bildungsreserven zu mobilisieren, für eine gerechtere Verteilung der Bildungschancen zu sorgen und der Persönlichkeitsbildung mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Wenn auch die Bildungsreform - verglichen mit ihrem hohen Anspruch - schließlich insgesamt zum Stillstand kam, so beschloß die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Schulentwicklung **1974** doch, in einem großzügig angelegten **Modellprogramm** mit Hilfe von **Schulsozialarbeitsprojekten** das Bildungsreformziel wieder aufzunehmen, indem die **Arbeit der Schule** verstärkt auch **an sozialpädagogischen Zielsetzungen orientiert** wurde.

Von den zunächst geplanten zehn großzügigen Projekten wurden lediglich drei Modellversuche in bescheidenem Umfang umgesetzt. Diese Projekte entstanden in Stuttgart, Frankfurt am Main und Kassel und wurden von freien Trägern der Wohlfahrtspflege durchgeführt. Ich verzichte hier auf die Darstellung der Projekte von Schulsozialarbeit, die etwa in den Stadtstaaten oder auch in anderen Großstädten wie München eingeführt wurden und meist unter der Federführung der Behörden, also der Schulämter und Jugendämter, entstanden waren.

Das Deutsche Jugendinstitut (DJI), die Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit und die großen Verbände nahmen sich des Themas an. Der Jugendhilfetag 1984 in Bremen, der unter dem Motto „Grundprobleme der jungen Generation - Jugendhilfe und Schulen“ stand, suchte ebenfalls nach Antworten.

Die meisten Projekte der Schulsozialarbeit verliefen konfliktreich; viele wurden im Laufe der Zeit eingestellt oder „versandeten“. Das Thema trat in den Hintergrund.

5. Unterschiede und Gegensätze von Schule und Jugendhilfe

Ein wichtiger Grund - nicht der einzige - für das Scheitern vieler Schulsozialarbeitsprojekte erklärt sich durch die unterschiedlichen Aufträge, Selbstverständnisse und Prinzipien der Systeme Schule und Jugendhilfe, die in Schulsozialarbeit aufeinandertreffen.

Die am weitesten entwickelten Schulsozialarbeitsprojekte verstehen sich als Projekt der Jugendhilfe und leiten ihren Auftrag und ihre Betrachtungsweise der Problemlagen der Jugendlichen aus dem Auftrag der Jugendhilfe ab. Sie versuchen, die Schüler in ihrem gesamten sozialen Umfeld zu begreifen, bestehende Problemlagen ganzheitlich zu erklären und präventive Arbeitsansätze zu entwickeln. Dabei folgen sie sozialpädagogischen Prinzipien, beispielsweise dem Freiwilligkeitsprinzip.

Schule ist eine Pflichtveranstaltung, Schulsozialarbeit folgt dem Prinzip der freiwilligen Teilnahme. Schule hat feste Strukturen und verfolgt feste Lehrpläne; Schulsozialarbeit muß sich flexibel auf die individuellen Möglichkeiten und Bedürfnisse der Schüler einstellen können. Schule vermittelt Kulturtechniken und soziales Verhalten, verteilt Zukunftschancen, betreibt Selektion, bewertet und normiert. Bei Münder heißt es in dem bereits genannten Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG auf den Seiten 160 f.:

„Im Unterschied zu einer tendenziell leistungsorientierten und auf künftige Verwertung ausgerichteten Bildungsmethodik der Schule zielt das Bildungsangebot der Jugendarbeit auf Verwertungs- und Gebrauchsaspekte für die spezifische Lebenslage, in der sich die Jugendlichen befinden. Es setzt situativ am alltags- und lebensweltbezogenen Interesse junger Menschen an. Es lebt von der Freiwilligkeit der Teilnahme und muß seine Attraktivität in freier Konkurrenz mit anderen Anbietern beweisen.“

Schulsozialarbeit befaßt sich unter anderem mit den Schäden, die Schule und Gesellschaft an Kindern und Jugendlichen verursachen. Die Forderungen der Schule nach eingreifender Schulsozialarbeit, gekoppelt mit der Erwartung, Schulsozialarbeit müsse sich am Bedarf der Schule orientieren, trifft auf den Anspruch der Schulsozialarbeit, sich an den Bedürfnissen der Schüler zu orientieren.

Schulsozialarbeit sieht den Jugendlichen nicht als bloßen Problemfall, sondern in all seinen Lebensäußerungen und seiner komplexen sozialen Situation, in all seinen Schwächen, aber auch Stärken.

Der **Schulalltag** ist von einer **eindeutigeren Rollenzuweisung** geprägt; **Jugendarbeit** hingegen ermöglicht die Übernahme verschiedener Rollen und **erlaubt Rollenvielfalt**. Im Gegensatz zu der stark durch leistungsbezogene Bewertung und Selektion strukturierten Schulsituation ist die **Jugendarbeit ein relativ offenes, vom Leistungsprinzip entlastetes Handlungsfeld**.

In der **Schule** steht **kognitives Lernen** nach weitgehend vorgegebenen Lernformen und Methoden im Vordergrund; **Jugendarbeit** hingegen **bedeutet verstärkt die Möglichkeit zu methodisch flexiblem ganzheitlichen und situativen Lernen**. Muß der Jugendliche sein Schulverhalten an eher fremdbestimmten Regeln und Inhalten ausrichten, kann er in der Jugendarbeit eher selbstbestimmend handeln und eigene Interessen verwirklichen?!

Der **Schulbetrieb** ist zur **Neutralität** verpflichtet; **Jugendarbeit** ist ausdrücklich interessenbezogen, vielfältig wertorientiert und **zielt auf Parteilnahme und Partizipation** ab.¹

Zu diesen Gegensätzen kommt verschärfend hinzu, daß die **Schule immer stärker Austragungsort gesellschaftlicher Probleme** wird. Knapper werdende Ressourcen auch im Schulbereich verschärfen die Situation. Investitionsmittel fehlen, im Schul- wie im Jugendbereich wird extrem gespart, erforderliche Lehrerstellen werden nicht bewilligt, viele Kollegien sind überaltert und auch engagierte Lehrerinnen und Lehrer kapitulieren.

In diesem Spannungsfeld erscheint es logisch, daß der Kampf um die Regelung der Dienst- und Fachaufsicht und damit um den Einfluß auf Form und Inhalt der Schulsozialarbeit von Anfang an zu den zentralen Auseinandersetzungspunkten beinahe aller Schulsozialarbeitsprojekte gehörte. Dies führte zu zahlreichen Projektschließungen, Trägerwechseln oder

¹ siehe auch Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (Hrsg.): Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, Beschluß der 74. Arbeitstagung vom 5. bis 7. Mai 1993, Münster 1993, S. 9-10

Subordinierungen unter schulischer Regie. So mußte beispielsweise nach 18jähriger Laufzeit im Jahre 1992 ein gutes und modellhaftes Projekt der Arbeiterwohlfahrt in Kassel und Baunatal aufgegeben werden.

In der Folge haben sich unterschiedliche Trägerschaften etabliert. 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 in dem oben beschriebenen Konflikt eine stärkere Position, weil eine anerkannte kommunale Institution dahintersteht. Und Schulsozialarbeit in schulischer Verantwortung ist bisher immer den schulischen Bedürfnissen untergeordnet worden.

Finanziell abgesicherte, institutionalisierte Formen von Schulsozialarbeit gibt es zur Zeit nur in Schul- oder Jugendamtsträgerschaft. Die Projekte freier Träger sind - wie Sie wissen und zum Teil oft selbst schmerzvoll erfahren müssen - in der Regel von periodischen Bewilligungen und politischen Gegebenheiten abhängig.

6. Strukturelle Mängel in neuen Bundesländern

In einigen der neuen Bundesländer, insbesondere in Brandenburg, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern, sind in letzter Zeit erhebliche Anstrengungen unternommen worden, die Vorteile der Schulsozialarbeit für Schulen und Jugendliche zu nutzen.

Aber: Obwohl gerade auf dem Arbeitsfeld Schulsozialarbeit vielfältige Erfahrungen in Form von Projektberichten vorliegen, Veröffentlichungen verschiedener Bundes- und Landesministerien, Berichte wissenschaftlicher Begleitung usw. verfügbar sind, wurden daraus bei der Einrichtung der neuen Projekte offenbar wenig Konsequenzen gezogen.

So sind beinahe alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als ABM-Kräfte oder über § 249 h AFG beschäftigt. Weder die Träger noch die Mitarbeiter sind

miteinander vernetzt. Es gibt in der Regel keine fachliche Vorbereitung der Mitarbeiter auf ihre Aufgaben. Mittel für praxisbegleitende und praxisentwickelnde Maßnahmen - zum Beispiel für Fortbildung und Supervision - sind in der Regel nicht vorgesehen. Selbst die notwendigsten Grundausrüstungen - wie ein eigener Arbeitsraum, Telefonanschluß und Sachmittel für Büro- und pädagogisches Material - sind oft nicht vorhanden.

Angesichts solcher Rahmenbedingungen stellt sich die Frage, ob nicht alle gut gemeinten Bemühungen um eine effektive Schulsozialarbeit verpuffen müssen! Es stellt sich die politische Frage, ob eine effektive Schulsozialarbeit überhaupt gewünscht ist, beziehungsweise wieviel unserer Gesellschaft Kinder und Jugendliche eigentlich wert sind?!

7. Folgerungen und Forderungen

Wenn Schulsozialarbeit ihren Auftrag erfüllen soll, Kinder und Jugendliche im Prozeß des Erwachsenwerdens im Sinne von Solidarität und gesellschaftlicher Partizipation zu unterstützen sowie sozialer Randständigkeit und Ausgrenzung entgegenzuwirken, müssen die dafür notwendigen Ressourcen zur Verfügung stehen.

Für die Ressourcenseite bedeutet dies:

- 1.** Schulsozialarbeit muß in größtmöglicher zeitlicher und räumlicher Nähe zum Arbeitsplatz der Schülerinnen und Schüler institutionalisiert sein.
- 2.** Schulsozialarbeit ist unter anderem Beziehungsarbeit mit Heranwachsenden. Schulsozialarbeiter haben für Kinder und Jugendliche Vorbild- und Mentorfunktion. Beziehungsarbeit lebt von Zuverlässigkeit. Voraussetzung dafür ist, daß Schulsozialarbeit unter verlässlichen finanziellen Rahmenbedingungen stattfindet. ABM-Jahresverträge oder § 249 h-Jahresverträge sind in diesem Kontext kontraproduktiv.
- 3.** Schulsozialarbeit muß über eigene Räumlichkeiten, eine eigene Büroustattung und eigene Kommunikationsmittel sowie einen ausreichenden Sachetat verfügen können. Dazu zählen auch Freizeiträume, Beratungs- und Gesprächsräume sowie eigene Büros.
- 4.** Fortbildung, Praxisberatung, Supervision und kollegialer Erfahrungsaustausch sind unverzichtbare Elemente professioneller Sozialarbeit

und insbesondere in einem spannungsgeladenen Arbeitsfeld wie der Schulsozialarbeit nötig.

Für die inhaltliche Seite bedeutet dies:

1. Schule und Schulsozialarbeit müssen kooperativ zusammenarbeiten. Das wechselseitige Zugestehen von Autonomie ist die Voraussetzung für Kooperation. Dabei muß die fachliche Selbständigkeit und Unabhängigkeit der Schulsozialarbeit von den Weisungen der Schulleitung und den spezifischen schulischen Zielen gewährleistet sein.
2. Schulsozialarbeit muß sich für die Schüler deutlich von Schule unterscheiden. Sie ist nicht dafür da, schulische Strukturprobleme zu lösen. Sie ist aber gefordert, sich in kooperativen Prozessen mit Lehrerinnen und Lehrern der Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte zu beteiligen. Die Schulsozialarbeiter müssen die Möglichkeit haben, an allen Schul- und Fachkonferenzen, Elternabenden oder Projekttagen teilzunehmen.
3. Schulsozialarbeit darf nicht isoliert in der Schule und mit der Schule arbeiten. Sie muß die Jugendlichen in ihrem gesamten sozialen Umfeld begreifen und sich mit anderen sozialen Diensten und Initiativen im sozialen Umfeld der Schüler vernetzen.
4. Auch die Schule ist in diese Vernetzung einzubeziehen. Öffnung der Schule, Stadtteilschule, Gemeinwesenarbeit und anderes mehr sind hier die Stichpunkte.

Schulsozialarbeit muß sich professionalisieren. Dies bedeutet:

1. Schulsozialarbeit muß mit Methoden der Selbstevaluation in einen permanenten, selbstgesteuerten Entwicklungsprozeß eintreten. Elemente davon sind unter anderem Arbeitsfeldanalysen, Entwicklung von Zielsetzungen und Dienstleistungen sowie Zielerreichungsprüfungen.
2. Schulsozialarbeit muß sich unterstützender Möglichkeiten wie Fortbildung, Supervision und wissenschaftlicher Begleitforschung bedienen. Angesichts der hohen Anforderungen an die Qualifikation von Schulsozialarbeitern sollte diese Tätigkeit nur von sozialpädagogischen Fachkräften ausgeübt werden. Voraussetzung sind: in der Regel ein Hochschulstudium, für Erzieherinnen und Erzieher entsprechende Zusatzqualifikationen; Möglichkeit der Teilnahme an Fort- und Weiterbil-

dungsmaßnahmen mit anerkannten Zertifikaten und Abschlüssen.

3. Schulsozialarbeit muß ihre Arbeitsergebnisse publizieren, in fachliche Auseinandersetzung treten und sich professionell vermarkten.
4. Schulsozialarbeit in ihren vielfältigen Formen bedarf einer gesetzlichen Grundlage. Die derzeitige Festschreibung auf die Begleitung des Übergangs von der Schule in den Beruf, die schon bei der ersten Drucklegung des Frankfurter Kommentars zum KJHG nicht dem Arbeitsalltag der Schulsozialarbeitsprojekte entsprach, muß entsprechend aktualisiert und erweitert werden.
5. Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter müssen sich Möglichkeiten des Erfahrungsaustausches, der kollegialen Beratung und der fachpolitischen Vertretung schaffen.

Das sind gewiß weitreichende und anspruchsvolle Forderungen. Sie umzusetzen ist allerdings notwendig, wenn Schulsozialarbeit gelingen soll. Für die Schulsozialarbeit müssen die notwendigen Rahmenbedingungen, die strukturellen und inhaltlichen Voraussetzungen geschaffen werden. Dieses hohe Ziel wird nur zu erreichen sein, wenn alle Beteiligten an einem Strang ziehen: Schüler, Eltern, Schulsozialarbeiter, Lehrer, die Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe, Schulverwaltungen, kommunale Behörden, Ministerien, Politiker, Berufsverbände oder Medienvertreter. Diejenigen, die am meisten betroffen sind - die Schulsozialarbeiter - sollten den Anfang machen.

8. Schlußbemerkungen

Anstelle von Zusammenfassungen und Wiederholungen möchte ich am Ende meines Vortrages einen unverdächtigen Zeugen für die Schulsozialarbeit zitieren; **den Neunten Jugendbericht der Bundesregierung**, in dem es unter anderem in dem Abschnitt „Empfehlungen für die Jugendhilfe in den neuen Bundesländern“ zum Thema „Jugendhilfe und Schule“ sowie unter dem Punkt „Jugendhilfe und Schule - Perspektiven“ folgendermaßen heißt:

„Schulsozialarbeit sollte außerdem als arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit auf- und ausgebaut werden, damit die Verbindung von Schule und Arbeitswelt rechtzeitig zum Thema wird.“ (S. 571)

„Im Bereich der Jugendhilfe sollte Schulsozialarbeit auf der Grundlage des § 13 des KJHG als eine Regelaufgabe im Sinne eines modernen Jugendhilfeverständnisses eingerichtet und aufgebaut werden. Diese Schulsozialarbeit öffentlicher und freier Träger hat einen Arbeitsplatz in der Schule, bleibt aber eingebunden in den organisatorischen und fachlichen Zusammenhang der Jugendhilfe. Sie hat einen eigenständigen, vorwiegend präventiven Aufgabenbereich. Sie wirkt als Bindeglied zwischen Schule und Jugendhilfe und ist dabei aber kein Ausfallbürge für ungelöste Schulprobleme.“ (S. 472)

Der Jugendbericht fordert weiter zur Kooperation und Partnerschaftsfähigkeit von Jugendhilfe und Schule auf, *„ohne daß sie - die Jugendhilfe - dabei ihre anwaltschaftliche Funktion für benachteiligte Kinder und Jugendliche aufgibt und, wo erforderlich, auch gegen die Schule zur Geltung bringt.“ (S. 472)*

Impulsreferat in der Arbeitsgruppe 1: Entwicklungslinien der Schulsozialarbeit am Beispiel der Stadt München

DR. HUBERTUS SCHRÖER

Leiter des Stadtjugendamtes München

Mit einigen wenigen Hinweisen auf die Entwicklungsgeschichte der Schulsozialarbeit in München möchte ich beginnen, weil sich damit die Frage beantwortet, wie es sich das Stadtjugendamt in diesen finanziell schwierigen Zeiten leisten kann, ein völlig neues Dienstleistungsangebot zu entwickeln.

1. Zur Entwicklungsgeschichte in München

Vielfältige Ansätze schulbezogener Sozialarbeit reichen bis in die 70er Jahre zurück. Schon Anfang der 80er Jahre gab es den ersten Versuch einer Bestandsaufnahme der Schulsozialarbeit in München. Ein vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) initiiertes Münchner Arbeitskreis „Schulsozialarbeit“ und eine DJI-Fachtagung bemühten sich um „Hilfen für Schüler und Schule durch Sozialarbeit“.

Eine Schulsozialarbeit im engeren Sinne gab es zu dieser Zeit in München kaum; die Angebote bewegten sich im wesentlichen außerhalb der Institution Schule. Ausnahmen gab es an der Gesamtschule München-Nord und an der Tagesheimschule. Dort waren Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Schulbereich direkt tätig, allerdings in Verantwortung der Schule.

Das Stadtjugendamt selbst hat **Erfahrungen mit sozialpädagogischer Schülerarbeit** im Rahmen der Arbeit des Sachgebietes „Sozialpädagogische Maßnahmen“ sammeln können. Der ursprüngliche Auftrag dieses Sachgebietes war die Bekämpfung von Obdachlosigkeit mit sozialpädagogischen Mitteln. Die Arbeit wurde 1968 aufgenommen und in den 70er Jahren kontinuierlich auf alle Obdachlosenunterkünfte der Stadt ausgedehnt. Zuletzt war das Stadtjugendamt mit zehn Außenstellen in sozialen Brennpunkten der Stadt tätig.

Durch die fortschreitende Sanierung der Unterkünfte, eine breitere Streuung der zu betreuenden Familien und nicht zuletzt durch die engagierte Arbeit des Sachgebietes ist es gelungen, die Wohnsituation und die Lebensbedingungen aller Familien entscheidend zu verbessern und die Perspektiven vieler Familien, Kinder und Jugendlicher zu stabilisieren.

Entsprechend den veränderten Anforderungen hatte sich das Sachgebiet im Laufe der Jahre immer wieder neuen Entwicklungen angepaßt. Der Schwerpunkt der Arbeit waren zuletzt sozialpädagogische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern sowie berufsvorbereitende Maßnahmen in Zusammenarbeit mit Schule und Arbeitsamt.

Gleichwohl ist es in vielen Fällen nicht gelungen, den Teufelskreis von fehlenden Schulabschlüssen, schlechter beruflicher Ausbildung, entsprechend unqualifizierter beruflicher Tätigkeit beziehungsweise Arbeitslosigkeit zu unterbrechen. Unterkunftsfamilien leben häufig in der zweiten oder gar schon dritten Generation im „sozialen Brennpunkt“.

Die **neue rechtliche Situation** mit dem Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes und dem dezidierten Auftrag in § 13 Absatz 1 KJHG waren Anlaß, Ende 1991 das **Sachgebiet** mit 40 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in „**Schulsozialarbeit/berufsbezogene Jugendhilfe**“ mit dem Ziel umzubenennen, künftig die Schwerpunkte der Arbeit in diesem Feld anzusiedeln.

Hintergrund dafür war die Einsicht, daß Schule der Arbeitsort aller Kinder und Jugendlichen des Stadtteils ist. Schule wird zugleich zu einem ihrer wichtigsten Aufenthaltsorte. Schule bleibt aber auch für fast alle Kinder und Jugendlichen der gesellschaftliche Ort der Chancenzuteilung für ein ganzes Leben. Eine gelungene Schulkarriere ist Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Einstieg ins Berufsleben.

Nach meinem Verständnis muß Schulsozialarbeit am zentralen Widerspruch unseres Bildungswesens ansetzen: dem Widerspruch zwischen dem demokratischen Gebot gleicher Bildungschancen für alle und einer der wesentlichen sozialen Funktionen der Schule in einer Gesellschaft der Ungleichen, nämlich der Legitimation gesellschaftlicher Statusunterschiede durch Bildung. Danach ist **Schulsozialarbeit das spezifi-**

sche sozialstaatliche Instrumentarium für die Begrenzung des Risikos des Scheiterns und die Sicherung der Chancen Benachteiligter im Bildungswettbewerb. Schulsozialarbeit nach § 13 und schulbezogene Jugendarbeit gemäß § 11 SGB VIII sind damit eigenständige, nicht etwa nachrangige Leistungen der Jugendhilfe.

Zugleich kann und soll sich **Schulsozialarbeit als Anregerin von Veränderung der Schule, als Unterstützerin einer pädagogischen Schulentwicklung** verstehen, deren wichtigste Inhalte beispielsweise sind: handlungsorientierter Unterricht, projektorientiertes und praktisches Lernen, Öffnung und Gemeinwesenorientierung von Schule, Kooperation mit außerschulischen Diensten. Sie sollte dabei helfen, das alte Ziel einer pädagogischen Schulentwicklung, ja einer „Sozialpädagogisierung“ von Schule befördern zu helfen.

2. Zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule in München

Wie in anderen Städten und Ländern auch ist das **Verhältnis von Jugendhilfe und Schule** in München **eine Geschichte der Mißverständnisse und Vorurteile.** Bei der Etablierung des neuen Sachgebietes wurde überdeutlich, daß es neben den gegenseitigen Vorbehalten von Schul- und Sozialpädagogik massive **Informationsdefizite** sind, die Kooperation und Vernetzung unmöglich machen. Insbesondere bei den Lehrerinnen und Lehrern waren große Unkenntnisse über die Aufträge und Leistungen der Jugendhilfe - so über den Allgemeinen Sozialdienst und über Spezialdienste des Jugendamtes - festzustellen.

Die Folgen des gesellschaftlichen Wandels mit den Veränderungen von Familie, der Zunahme psychischer und materieller Notlagen, der wachsenden Auseinandersetzung mit Drogen und Gewalt, aber auch positive Kooperationserfahrungen einzelner Brennpunktschulen mit Berufsvorbereitungsangeboten oder erlebnispädagogischen Maßnahmen haben seitens der Schule zu einer „Entdeckung“ von Sozialarbeit beziehungsweise Jugendhilfe geführt.

Befördert wurde die **gegenseitige Öffnung** auch durch § 81 Absatz 1 SBG VIII, der seit einiger Zeit eine Komplementärvorschrift mit der Aufforde-

nung zur Kooperation in Artikel 31 des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes gefunden hat. Damit waren Voraussetzungen gegeben, die eine geradezu **historische Chance für die Institutionalisierung einer Struktur der Kooperation von Jugendhilfe und Schule** beinhalten.

Wenn ich im folgenden die Arbeit des Stadtjugendamtes München in diesem Bereich skizziere, dann beschränke ich mich ausschließlich auf Maßnahmen und Initiativen des öffentlichen Trägers der Jugendhilfe. Ich behandle nicht das breite Feld von schülerbezogener Jugend- und Sozialarbeit wie beispielsweise Hausaufgaben- oder Freizeithilfen - §§ 11, 13, 74 SGB VIII - oder die stadtteilorientierte Zusammenarbeit von Einrichtungen der Jugendarbeit mit den jeweiligen Schulen - § 11 SGB VIII.

Auch auf diesem Feld gibt es in München eine Fülle von Aktivitäten, die finanziell durch das Stadtjugendamt gefördert werden. Sie lassen sich aber nach meinem Verständnis nicht unter den Begriff der Schulsozialarbeit subsumieren, wie wir ihn unserer Arbeit zugrunde legen.

3. Informations- und Kooperationsoffensive des Stadtjugendamtes

Ein erster Schritt waren Fortbildungsveranstaltungen durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Stadtjugendamtes, die im Rahmen des Pädagogischen Institutes - der zentralen Lehrer-Fortbildungseinrichtung des Schulreferates der Landeshauptstadt München - angeboten worden sind. Hier ging es im wesentlichen darum, Informationen über das Kinder- und Jugendhilfegesetz, dessen breites Leistungsspektrum und deren Erbringung durch den Allgemeinen Sozialdienst und das Stadtjugendamt zu vermitteln.

Danach wurde ein **Projekt „Kooperation Jugendhilfe und Schule in der Region“** entwickelt. Dieses ist als ein zentrales Entwicklungsprojekt zur Vernetzung der Organisationsbereiche Jugendhilfe und Schule konzipiert. Es zielt auf die **Weiterentwicklung und Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe** vor Ort und auf die **Vernetzung der Arbeitsbereiche in kleinräumigen, überschaubaren Regionen** der Stadt.

Zielgruppen des Projektes sind Schulleitungen und Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer aller Schulen der Region, also Grund-, Haupt-, Real-

schulen und Gymnasien sowie die in der Region tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtungen der öffentlichen und freien Jugendhilfe, also die Mitarbeiter von Jugendamt und Allgemeinem Sozialdienst ebenso wie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Einrichtungen, Initiativgruppen oder Selbsthilfemaßnahmen.

Das Kooperationsprojekt basiert auf einem sehr differenziert ausgearbeiteten Konzept. Es umfaßt einen Arbeitstag zum Einstieg, der der Orientierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, der Sammlung gemeinsamer Fragen und der Konzipierung erster Arbeitsschritte gewidmet ist. Der Hauptteil umfaßt drei Arbeitstage in einer Fortbildungsstätte außerhalb von München, wo Informationen vermittelt, Kontakte vertieft und insbesondere ein Planspiel durchgeführt werden, in dem Kooperationsmöglichkeiten konkret erprobt und erfahrbar gemacht werden.

Die Maßnahme ist bisher in drei Regionen Münchens durchgeführt worden. Erfolgreich konnte ein Austausch über die unterschiedlichen Arbeitsansätze und Sichtweisen von Schule und Jugendhilfe erreicht werden. Die Veranstaltung diente zudem dem näheren Kennenlernen, der Thematisierung der gegenseitigen Vorurteile und Informationsdefizite.

Es ist nicht nur gelungen, die Vorurteile als solche kenntlich zu machen, im Prozeß des Austausches konnten auch schiefe Sichtweisen vielfach relativiert oder gar verändert werden. Entscheidend war die exemplarische Erprobung regionaler Zusammenarbeitsmöglichkeiten und die feste Absprache, konkrete Projekte in der Region gemeinsam anzugehen und Transferprozesse in Gang zu setzen.

Die Auswertungen ergaben eine sehr positive Reaktion. Die Veranstaltungen werden als sehr gelungen und gewinnbringend bezeichnet. Vorurteile konnten abgebaut, Kontakte geknüpft und konkrete Projekte initiiert werden. So ist beispielsweise ein Ergebnis des ersten Durchganges die Installation eines Mittagstisches für Hauptschüler. Nach dem zweiten Durchgang wurde ein großes City Bound Projekt gemeinsam von Hauptschule und Jugendtreff im „Großstadtschungle“ durchgeführt. Das erlebnispädagogische Stadtteilprojekt öffnete den Schülerinnen und Schülern ihren Stadtteil in neuen Zusammenhängen und Erlebnisräumen. Problematisch war allein die Kooperation mit Staatlichem Schulamt und dem

Kultusministerium, die beim dritten Durchgang nicht mehr bereit waren, den beteiligten Lehrkräften Dienstbefreiung zu gewähren.

4. Schulsozialarbeit in München

Die Projekte von Schulsozialarbeit in München sind parallel - theoretisch und praktisch - erarbeitet worden. Das Schulreferat hatte vom Münchner Stadtrat den Auftrag erhalten, in Zusammenarbeit mit Stadtjugendamt und Staatlichem Schulamt eine Modelleinrichtung zur Nachmittagsbetreuung von Schülerinnen und Schülern in Hauptschulen einzurichten. Das Stadtjugendamt selbst wollte zur Umsetzung von § 13 SGB VIII im Rahmen der kommunalen Kinder- und Jugendhilfeplanung ein Konzept „Schulsozialarbeit in München“ mit dem Deutschen Jugendinstitut erstellen.

Die verschiedenen Aufträge und Aktivitäten haben dazu geführt, daß in enger Kooperation von Schulverwaltung und Jugendhilfe **vier Modellversuche** „**Schulsozialarbeit/Schülertreff**“ an einer Grundschule, drei Hauptschulen und an einer berufsbildenden Schule durchgeführt werden konnten. Parallel dazu wurde in einem von Erich Raab und Hermann Redemacker vom Deutschen Jugendinstitut moderierten Prozeß ein Konzept Schulsozialarbeit in München mit Vertreterinnen und Vertretern von Schule und Jugendhilfe, von Schulverwaltung und Verbänden sowie den einschlägigen Einrichtungen schulbezogener Sozialarbeit entwickelt. Das Konzept ist im April 1995 vom Kinder- und Jugendhilfeausschuß der Landeshauptstadt München beschlossen worden.

Nach meinem Verständnis ist es wichtig, zwischen einem engeren und weiteren Begriff „schulbezogener Sozialarbeit“ zu unterscheiden. **In einem weiteren Sinne könnte man unter schul- oder schülerorientierter Sozialarbeit alle Maßnahmen verstehen, die sich mit sozialpädagogischer Fachlichkeit an Schülerinnen und Schülern richten - aber eben außerhalb der Schule.**

Nach der Münchner Konzeption verstehen wir unter **Schulsozialarbeit im engeren Sinne** „**Projekte an Schulen mit sozialpädagogischen Fachkräften, die ihren Arbeitsplatz in der Schule haben. Diese Schulsozialarbeit ist als besonderer Fachdienst regulärer Bestandteil des alltäglichen**

Schulbetriebes, mit eigener Fachlichkeit, die durch Einbindung der Projekte in die Fachlichkeit und den praktischen und organisatorischen Funktionszusammenhang der örtlichen Jugendhilfe gewährleistet wird. Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen bleiben Mitarbeiter des Stadtjugendamtes und des entsprechenden Sachgebietes“.

Ich halte eine begriffliche Präzisierung des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit für notwendig, weil sich daraus Antworten auf die wichtigen Fragen nach Zielen, Zielgruppen, Methoden, Professionalität oder Dienst- und Fachaufsicht ergeben.

Derzeit finden in München **sechs Schulsozialarbeitsprojekte in der Schule** statt, an vier Hauptschulen, einer Grundschule und einer Tagesheimschule. Acht Schulsozialarbeitsprojekte müssen (noch) in Zusammenarbeit mit der jeweiligen Außenstelle des Stadtjugendamtes durchgeführt werden, weil Räume in der Schule noch nicht freigemacht werden konnten. Diese Maßnahmen laufen derzeit an vier Hauptschulen, zwei Grundschulen und zwei Sonderschulen. Daneben gibt es noch zwei Projekte berufsschulbezogener Sozialarbeit und ein Ausbildungsprojekt des Stadtjugendamtes.

Im **Mittelpunkt der Praxis** steht in der Regel ein **Schülertreff**, wo Café-Betrieb stattfindet, ein warmer Mittagstisch angeboten wird und Veranstaltungen durchgeführt werden. Das Schüler-Café wird meistens von den Schülerinnen und Schülern der Schule selbst eingerichtet und betrieben. Schwerpunkte der sozialpädagogischen Arbeit sind Beratungsangebote durch Einzelhilfen oder Weitervermittlung an die einschlägigen Sozialdienste. Daneben gibt es verschiedene Angebote der Gruppenarbeit, insbesondere Spiel- und Sportangebote, aber auch erlebnispädagogische Maßnahmen der unterschiedlichsten Art, Neigungsgruppen für Musik oder Werken.

Sehr erfolgreich sind beispielsweise Kunstprojekte in den Schulen und die Teilnahme an den jeweiligen Projekttagen. Einen besonderen Schwerpunkt bieten weiterhin Maßnahmen der Berufsvorbereitung, insbesondere die bewährten Planspiele mit den jeweiligen Lehrern und Vertretern des Arbeitsamtes. Hausaufgabenbetreuung wird nur angeboten, wenn sie nachgefragt wird. Hier haben wir die Erfahrung gemacht, daß Zurückhal-

tung geboten und Freiwilligkeit erforderlich ist. Gerade in dem Bereich findet auch eine enge Zusammenarbeit mit den jeweiligen Stadtteilinitiativen statt. Bei Bedarf wird mit den Eltern gearbeitet, auch Hausbesuche organisiert.

Die Zusammenarbeit mit den Lehrern läuft in unterschiedlicher Intensität. Es gibt Beratung in Einzelfällen, Austausch über die jeweiligen Erfahrungen und Möglichkeiten der themenbezogenen Zusammenarbeit im Unterricht. An Lehrerkonferenzen kann bedarfsorientiert teilgenommen werden.

Schulsozialarbeit versteht sich weiterhin als Teil der Arbeit im Stadtteil. Gemeinwesenorientierung gehört zur Tradition dieses Arbeitsfeldes. Die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen des Stadtteils und Dienststellen der Jugendhilfe oder anderer sozialer Dienste steht im Vordergrund.

Nach dem ersten Jahr praktischer Erfahrung in den Modellschulen wurde durch Jugendamt und Schule ein Resümee gezogen. **Die Erfahrungen sind schon nach dem ersten Jahr verblüffend positiv:** Nach übereinstimmender Aussage insbesondere der Lehrkräfte und Schulrektoren hat sich die Atmosphäre in den Schulen positiv verändert. Die Situation sei ruhiger und entspannter geworden, an einzelnen Schulen trete signifikant weniger Gewalt auf. Auch das Verhalten einzelner Schüler hat sich stabilisiert. Vielfach konnte die Entwicklung eines positiven Verhältnisses zur Schule gerade bei Problemschülern beobachtet werden - mit der Folge einer wahrnehmbaren Verbesserung des Leistungsniveaus.

Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen der Schulsozialarbeit sind als **kompetente Ansprechpartner** von Schülern und Lehrern akzeptiert. Sie konnten Anstöße für die Praxis des Schulalltags geben, konnten ihre Erfahrungen mit den Schülern weitergeben und vielfach zu neuen Sichtweisen verhelfen. Sie haben Kontakte zu anderen sozialen Diensten hergestellt und Veränderungsmöglichkeiten aufgezeigt. Schule wird vielfach als ein Ort der Begegnung und als ein interessantes Lern- und Erfahrungsfeld erlebt.

Natürlich werden auch **Probleme** deutlich: Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Stadtjugendamtes verspüren eine gewisse Verunsicherung im neuen Arbeitsfeld; es fällt manchmal schwer, sich mit den neuen Zielen,

Zielgruppen und Aufgaben zu identifizieren. Sie schätzen aber auch die neue Gestaltungsfreiheit und Selbständigkeit. Problematisch sind **die sehr unterschiedlichen Erwartungen**, die durch Lehrerschaft, Schulleitung, Schülerschaft, Eltern und soziale Dienste an die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen herangetragen werden.

Die **Lehrerinnen und Lehrer** erwarten eine Entlastung im Arbeitsalltag, Unterstützung in Einzelfällen. Sie wollen keine Einmischung in ihre pädagogische Arbeit. Sie sehen Schulsozialarbeit vielfach als soziale Reparaturwerkstatt und leisten selbst kaum Unterstützung im sozialen Feld. So steht die Schulleitung beispielsweise unter den Zwängen der diversen Schulgesetze und leidet unter der Gesamtverantwortung für die Schule. Sie will alles Negative abwehren, um das Image der Schule nicht beschädigen zu lassen. Sie erwartet schnelle Problemlösungen und sieht vielfach die Sozialarbeiter als Hilfslehrer und Feuerwehr.

Die **Schüler** schwanken zwischen Vertrauen und Mißtrauen gegenüber dem neuen Angebot in der Schule. Im Vordergrund steht wohl die Sicht der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter als Partner und Vertrauenspersonen. Manchmal werden sie aber auch als Theoretiker oder Laborer kritisiert.

Die **Eltern** sind unsicher gegenüber dem unbekanntem Angebot. Sie wissen nicht, welche Zuständigkeiten und Kompetenzen die Sozialarbeiter haben. Eltern wehren mögliche Einmischungen in ihren Familienalltag ab und erwarten eine hortähnliche Betreuung.

Die **Fachbasis** schließlich ist sehr ambivalent. Sie begrüßt einerseits die Intervention im System Schule sowie die unterstützenden Angebote für die Kinder und Jugendlichen des Stadtteils. Andererseits ist auch immer wieder eine starke Ablehnung der Institution Schule spürbar; der Schulsozialarbeit wird eine systemstabilisierende Funktion unterstellt.

So gut die Zusammenarbeit vor Ort läuft - viele Münchner Schulen wünschen mittlerweile Schulsozialarbeit in ihrer Einrichtung -, so schwierig ist die Kooperation mit dem Staatlichen Schulamt und dem Kultusministerium. **Von der Politik schließlich werden zum Teil unrealistisch hohe Erwartungen an die Einrichtung von Schulsozialarbeit gerichtet.**

5. Resümee und Perspektiven

Nach zwei Jahren praktischer Erfahrung mit Schulsozialarbeit in München können das städtische Schulreferat und das Stadtjugendamt übereinstimmend feststellen, daß sich **der neue Arbeitsansatz** in den Schulen **in jeder Hinsicht bewährt** hat. Die Kooperation wird weiterhin so aussehen, daß das Schulreferat die Räume und die sachliche Ausstattung zur Verfügung stellt; das Stadtjugendamt geht mit personellen Ressourcen in das gemeinsame Projekt. Die Erfahrungen des ersten Jahres haben gezeigt, daß mindestens zwei Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter pro Einrichtung eingesetzt werden müssen, weil eine einzelne Person sehr schnell überfordert war.

Für die Einrichtung eines Projektes müssen grundsätzlich **Räume in der Schule** zur Verfügung oder doch wenigstens in Aussicht gestellt werden. Nur hilfsweise wird die Schule „ambulant“ von den Außenstellen des Stadtjugendamtes betreut. **Die Direktoren der Schule müssen das Projekt wollen** und es dementsprechend unterstützen.

Die Schulen können zwar Bedarf für ein Projekt der Schulsozialarbeit anmelden, die Bedarfsprüfung und Feststellung erfolgt jedoch im Rahmen der kommunalen Kinder- und Jugendplanung durch das Stadtjugendamt. **Schwerpunkte bleiben die Hauptschulen;** insbesondere die Schulen in den sozialen Brennpunkten.

Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter müssen fachlich qualifiziert sein. Voraussetzung sollte in der Regel eine sozialpädagogische Ausbildung sein, weshalb wir in München die Erzieherinnen und Erzieher des Sachgebietes berufsbegleitend weiterqualifizieren, um ihnen den Status von Sozialpädagogen einräumen zu können. Es werden Supervisionsangebote unterbreitet, und es finden besonders konzipierte Fortbildungen statt, die das schwierige Dreieck Schüler - Schule - Jugendhilfe konstruktiv bearbeiten helfen.

Impulsreferat in der Arbeitsgruppe 1: Modelle der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule

CLAUS WERGIN

*Leiter des Referates Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und Jugendschutz
im Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern*

Die Schulen in den Bundesländern finden nach einem längeren Umgestaltungsprozeß - und ergänzt durch neue Schulgesetze - ihren Platz in der Gesellschaft. Dieser Platz ist jedoch nicht jener, den die Schulen zu DDR-Zeiten eingenommen haben. Ihre gesellschaftliche Rolle als ausschließlich staatlich gelenkte Erziehungs- und Bildungsinstanz hat die Schule verloren.

1. Ein offenes Feld

Eines haben die Schulen in den neuen Bundesländern mit denen in den alten Ländern gemeinsam: **Eine neue Standortbestimmung in der Gesellschaft ist nötig!** Sinkende Schülerzahlen und die Verlängerung der Schulzeit einerseits sowie die Erwartungen einer hochentwickelten Gesellschaft an die Schule, der nachwachsenden Generation ein Mindestmaß an Wissen der Erwachsenengeneration weiterzugeben, andererseits zwingen die Schule, sich als **sozialer Raum und eigenständiges Lebensfeld junger Menschen** zu definieren und sich als lokales Zentrum in besonders kleinen Gemeinden zu öffnen.

Hinzu kommt, daß sich so mancher Lehrer von seinem Doppelauftrag zur Erziehung und Bildung innerlich verabschiedet hat; er versteht sich zunehmend als Verkäufer eines systematisierten Wissensbestandes und als Platzanweiser junger Menschen für Eingangsstufen der gesellschaftlichen Hierarchie (Prüfung).

Es bleibt somit die Frage, wer kümmert sich um den Erziehungsauftrag außerhalb der Familie, wenn diese Rolle unter anderem nicht (mehr) von den Schulen automatisch wahrgenommen wird? Dieses ist

besonders im Hinblick auf diejenigen jungen Menschen von Bedeutung, die normative Erwartungen der Schule nicht erfüllen oder anerkennen, beispielsweise bei Kindern und Jugendlichen, die der besonderen (sozial)pädagogische Hilfen bedürfen, weil individuelle oder soziale Voraussetzungen zur Erlangung der schulischen Ziele nicht vorliegen. So ist es nicht verwunderlich, daß in den Schulen der Ruf nach einer schulergänzenden sozialen Arbeit immer lauter wird.

Ein zweiter - typisch ostdeutscher - Aspekt ist wichtig: In den vergangenen Jahren sind bedingt durch die Umgestaltungsprozesse und nicht zuletzt auch aufgrund sinkender Schülerzahlen Tausende Pädagogen entlassen worden. Die Arbeitsämter haben bis zum heutigen Tag Mühe, die Flut von Pädagogen mit unterschiedlichsten Abschlüssen um- und nachzuqualifizieren oder sie in vergleichbare Arbeitsfelder zu vermitteln. Die Mittel aus Förderprogrammen zur Regulierung des Arbeitsmarktes - ABM und AFG § 249 h und § 242 s - waren gerade dazu angetan, die arbeitslosen Pädagogen bei der Jugendhilfe unterzubringen.

Das offene Erziehungsfeld der Schulen und die im Aufbau befindliche Jugendhilfe mit ihrem ganzheitlichen Auftrag, positive Lebensbedingungen für junge Menschen zu schaffen und insbesondere mit der Schule zu kooperieren, wurde in den vergangenen Jahren mit den überzähligen Pädagogen nach arbeitsmarkt- und frauenpolitischen Kriterien bis zum Rand aufgefüllt.

Allein in Mecklenburg-Vorpommern sind mehr als 1.000 Pädagogen in Maßnahmen nach § 249 h AFG und rund 1.500 Mitarbeitern in ABM-Stellen im Rahmen der Jugendhilfe beschäftigt. Ein Großteil dieser Mitarbeiter arbeitet in diesem offenen Feld zwischen Schule und Jugendhilfe.

Da bislang von den Ländern kaum Regelungen oder Empfehlungen zur Ausgestaltung der schulbezogenen Sozialarbeit erlassen worden sind, obliegt es entweder den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe oder den schultragenden Gemeinden oder den Schulen selbst, diese Arbeit fachlich zu begleiten und zu bestimmen.

Somit ist es auch nicht verwunderlich, daß in den neuen Bundesländern dieses Tätigkeitsfeld häufig mit dem Wort „Schulsozialarbeit“ bezeichnet

wird. Dieses Wortpaar aus Schule und Sozialarbeit offenbart die geheime Hoffnung ehemaliger zur Schule gehörender Pädagogen, daß das Feld der „Schulsozialarbeit“ eine originäre Aufgabe der Schule sei.

2. Die gesellschaftlichen Aufträge von Schule und Jugendhilfe

Die heutige Zeit ist meines Erachtens einerseits davon gekennzeichnet, daß Differenzierung und Spezialisierung als Fortschritt anerkannt wird und nur eine fachliche Ausdifferenzierung die Bearbeitung komplexer gesellschaftlicher Probleme ermöglicht. Andererseits jedoch wird die Gefahr gesehen, die Ganzheit sozialökologischer Prozesse aus dem Blick zu verlieren.

Dennoch möchte ich analog zu M. Röber¹ holzschnittartig die Unterschiede zwischen Jugendhilfe und Schule aufzeichnen:

Schule:

Jugendhilfe:

häufig Vormittagszeit
formale Strukturen
Pflichtteilnahme
fremdbestimmte Anforderung

flexiblere Zeitgestaltung
informelle Beziehungen
freiwillige Teilnahme
selbstbestimmte Handlungsziele

kognitiver Ansatz
einengende Vorwegplanung
Benotung
Neutralitätsverpflichtung

ganzheitlicher Ansatz
situative Kreativität
selbstkritische Reflexion
interessen- und wertbezogen

soziale Plazierung
Verhaltenstypisierung
Reglementierung
Konfliktvermeidung
theoretisches Wissen/Lernen

Selbstentfaltung
Verhaltensdifferenzierung
Offenheit
Konfliktbearbeitung
soziales und ganzheitliches
Lernen und Verhalten

¹ vgl. Röber, M. : Zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule, in: Böttcher, W., Mehr Ganztagsangebote für Kinder und Jugendliche, Bonn 1992

Diese groben **Grundfunktionen der Schulen haben weitreichende Folgen:** Die Vermittlung von Wissen und die Formalisierung von Bewertungen sind in der Organisation von Schule an dem „normalen Schüler“ und an dem „normalen Lehrer“ orientiert. Die Schule reagiert auf die Unterschiedlichkeit von Schülern mit Differenzierungen in bestimmte Schulkategorien.

So gesehen orientiert sich die Schule im Gegensatz zur Jugendhilfe an einem generalisierten Schülerbild; das heißt, Schule geht von der prinzipiellen Gleichartigkeit aller derzeit in einem Schultyp beschulten Schüler aus und unterstellt bei der Planung des Unterrichts für die kommenden Schuljahre, daß sich auch künftig die Schüler in diesem Schultyp nicht grundsätzlich unterscheiden. Schüler, die von den erwarteten Normen abweichen, sind störende Schüler und bringen die Schule leicht an ihre Grenzen. Es folgt der Ruf nach Eltern und Jugendhilfe. Beide Instanzen sollen dafür sorgen, daß der Schüler wieder den Normalitätserwartungen entspricht.

Die folgenden Zitate aus dem Rostocker Jugend- und Sozialwerk belegen diese Erwartung an die Sozialarbeit:¹

... „Die Sozialarbeiterinnen setzen sich mit den Lehrern in Verbindung, bringen die ‚Kontrahenten‘ letztlich zum klärenden Gespräch an einen Tisch.“ ...

...“Im Gespräch mit beiden Seiten fördert die Schulsozialarbeiterin die Ursachen für den eskalierenden Konflikt zutage.“ ...

...“Die Hilfe der Schulsozialarbeiterin befreit beide aus dem Teufelskreis der aus Unverständnis resultierenden und sich ständig wiederholenden beiderseitigen Verletzungen.“

Die zentrale Aufgabe der Jugendhilfe besteht in der Verständigung über den Geltungsanspruch sozialer Normen. Jugendhilfe hat es mit der Korrektur von Übereinstimmung oder Abweichung sozialer Normen zu tun; es geht nicht um Wissen oder Nichtwissen, sondern vielmehr um

¹ siehe KABI-Informationsdienst: Jugend- und Sozialwerk - Region Rostock, Bonn 1995/23 (5. Mai)

Akzeptanz und Lernen von Verhalten. Die Aufgabe der Jugendhilfe besteht darin, den jungen Menschen für die Anerkennung und Befolgung der normativen Erwartung zu gewinnen.

Die Schule ist ein System, in dem junge Menschen, die bestimmten Anforderungen nicht entsprechen, herausfallen oder nach unten versetzt werden. Die Jugendhilfe hingegen hat die Aufgabe, die Herausgefallenen aufzufangen und zu integrieren. Die Jugendhilfe muß dafür Sorge tragen, daß ein Auseinanderfallen oder Hinausstoßen verhindert wird (integrativer Aspekt).

3. Gefährliche Tendenzen

Schulbezogene Jugendhilfe und ihre Mitarbeiter dürfen nicht - wie es Professor Franz Prüß von der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald formuliert - zum „Ausfallbürgen“ mißbraucht werden. **Die Arbeit der Jugendhilfe an und mit Schulen ist nicht kompensatorischer Art, sondern eher komplementär zur Schule zu verstehen.** Es kann nicht angehen, daß sich Lehrer von ihrem erzieherischen Auftrag innerlich distanzieren haben und problematische Einzelfälle schon bei geringer Normenabweichung dem Sozialarbeiter überantworten.

Es kann meines Erachtens auch nicht angehen, daß sich Sozialarbeiter an Schulen - häufig aus Angst, ihren Arbeitsplatz oder die damit verbundene Förderung zu verlieren - an den Kernaufgaben der Schule vergreifen, indem sie Ausfallstunden füllen, Pausen gestalten, Werkunterricht geben und in Konfliktfällen voreilig und vorauseilend notwendige Beziehungskrisen zwischen Lehrern und Schülern durch unprofessionelle Harmoniespiele verkleistern.

Andere **gefährliche Tendenzen** sind auch **im sozialen Status zwischen Lehrern und Sozialarbeitern** erkennbar. Während der Lehrer häufig in staatlicher Alimentierung Sicherheiten genießt, arbeitet der Sozialarbeiter im Angestellten- oder Werkverhältnis bei Trägern der Jugendhilfe, die in der Regel durch Förderung - freiwillige Leistungen der öffentlichen Hand - abhängig sind. Von daher kann ich es nachfühlen, wenn sich jeder an der Schule tätige Sozialarbeiter depraviert fühlen muß und sich insgeheim

wünscht, zur Schule zu gehören. Auch die Tatsache, daß durch Empfehlungen oder vergleichbare Regelungen unterhalb von gesetzlichen Bestimmungen dieses Feld zwischen Schule und Jugendhilfe nicht näher definiert ist, verwischt die Zuständigkeiten, die Kosten und die Haftungsfragen. **Zurück bleibt auf beiden Seiten Verunsicherung.**

4. Empfehlungen zur Zusammenarbeit

- a) **Schulbezogene Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit gehören zu den Aufgaben der Jugendhilfe** und werden durch die freien und öffentlichen Träger der Jugendhilfe wahrgenommen.

Öffentliche Träger sind in der Regel die Landkreise, kreisfreien Städte; auch die kreisangehörigen Städte und die Gemeinden können solche Aufgaben der Jugendhilfe wahrnehmen. Freie Träger können Organisationen, Verbände, Vereine oder auch Initiativen von Schülern und Eltern sein.

Die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Jugendhilfeträgern sollte hauptsächlich auf die örtliche Ebene, daß heißt also auf den jeweiligen Stadtteil im Umfeld der Schulen beziehungsweise auf die schultragenden Gemeinden beschränkt bleiben. Diese Arbeit soll sozialräumlichen Charakter haben und kann in Schulen oder in Schulnähe gelegenen Einrichtungen stattfinden.

- b) **Für die Leistungen, Inhalte und Programme der Jugendhilfe an und mit Schulen haben nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz die jeweiligen Träger die Verantwortung.** Alle Haftungs- und Aufsichtspflichten obliegen dem Jugendhilfeträger beziehungsweise Schulträger - somit nicht der Schule selbst.

Die Träger der Jugendhilfe sollen sich zuvor grundsätzlich mit den Gremien der jeweiligen Schule über Art und Umfang der Angebote und Programme abstimmen. Der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe (die Jugendämter) sind in geeigneter Weise einzubeziehen. In der örtlichen Jugendhilfeplanung sind Kooperationen zwischen Jugendhilfeträgern mit Schulen ausdrücklich zu berücksichtigen.

c) **Die notwendigen Mittel für Angebote und Leistungen der Jugendhilfe an und mit Schulen sollen von den Trägern der Jugendhilfe aufgebracht werden;** Eltern, die Teilnehmer selbst oder Dritte können sich an diesen Kosten beteiligen.

d) **Die Fachkräfte der Jugendhilfe sind keine Mitarbeiter der Schule; sie unterliegen somit auch nicht der Weisungsbefugnis der Schulleiter oder anderer Schulbediensteter.** Ebenso haben die Fachkräfte der Jugendhilfe keine Eingriffsrechte in schulische Angelegenheiten.

Die Fachkräfte der Jugendarbeit beziehungsweise Jugendsozialarbeit sind Angestellte der öffentlichen Jugendhilfeträger oder stehen in der Regel im Vertragsverhältnis mit den jeweiligen freien Organisationen, Verbänden oder Vereinen. Die Jugendhilfeträger sollen die Fachkräfte regelmäßig weiterbilden, sie beraten und für ihre Arbeit an und mit den Schulen dementsprechend qualifizieren.

Fachkräfte sind staatlich anerkannte Erzieher, Sozialpädagogen, Sozialarbeiter oder andere geeignete Mitarbeiter, die durch langjährige Praxiserfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und nachweisbarer Fortbildung oder durch andere einschlägige Ausbildungsabschlüsse über Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Jugendhilfe verfügen.

e) **Eine langfristige Beschäftigung der Jugendhilfefachkräfte soll eine Voraussetzung für die kontinuierliche Arbeit an den Schulen und für die Vertiefung der Beziehung zu Schülern und Lehrern sein;** Jugendhilfe ist vor allem Beziehungsarbeit.

Es empfiehlt sich, daß die Angebote der schulbezogenen Jugendhilfe kurzfristige Leistungen, aber auch mehrjährige Programme der Zusammenarbeit in den Bereichen Freizeit und Jugendarbeit, Jugendschutz sowie sozialpädagogische Hilfen für benachteiligte oder individuell beeinträchtigte Schüler einbeziehen können. Solche Programme sollen frühzeitig geplant werden, und die jeweiligen Kinder und Jugendlichen sollen entsprechend ihres Entwicklungsstandes beteiligt werden.

f) **Schulbezogene Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit hat grundsätzlich präventiven Charakter.** Nicht nur an Schulen in sozialen Brenn-

punkten kann sie wichtig und hilfreich sein, sondern gerade in kleineren Gemeinden, in denen die Schule der einzige am Nachmittag verfügbare Raum für Freizeitangebote ist.

5. Verschiedene Formen der Zusammenarbeit

Örtliche Jugendhilfeträger sollen als Grundlage schulbezogener Jugendhilfe einen **Kooperationsvertrag** mit den jeweiligen Schulen und freier Träger einen Vertrag mit den jeweiligen schultragenden Gemeinden abschließen. Ausgehend von der örtlichen Jugendhilfeplanung müssen solche Kooperationen unter der Beteiligung von Schulen und der jeweiligen schultragenden Gemeinde frühzeitig geplant und umgesetzt werden.

Wünschenswert ist, daß die Organe der Schule - Schulkonferenzen, Lehrer-, Eltern- und Schülervvertretungen oder ein Schulverein - frühzeitig in die Erarbeitung von Kooperationen einbezogen werden. Der jeweiligen Schulaufsichtsbehörde soll der Kooperationsvertrag zur Kenntnis vorgelegt werden.

Der Kooperationsvertrag sollte folgende Regelungen enthalten:

- die Kooperationspartner, Schule - Träger der Jugendhilfe - schultragende Gemeinde oder Gemeindeverbund,
- einen längerfristigen Kooperationszeitraum, möglichst nicht unter drei Jahren,
- die Beschreibung der Aufgaben und Ziele des Jugendhilfeträgers, zum Beispiel Möglichkeiten der Teilnahme am Unterricht, Beratung mit Lehrern sowie andere Formen der Zusammenarbeit,
- Anzahl, Arbeitsschwerpunkte der durch den Jugendhilfeträger beauftragten Mitarbeiter, gegebenenfalls auch über das Weisungsverhältnis sowie Aussagen zur ehrenamtlichen Tätigkeit von Lehrern, Eltern und Schülern,
- Mitwirkungsrechte der Schüler,
- finanzielle und räumliche Absicherung der Arbeit wie Kostenanteile des Trägers, der schultragenden Gemeinde, der Eltern, Schüler, des Schulvereins oder Dritter, die Verpflichtungsermächtigung für einen Zeitraum möglichst nicht unter drei Jahren, die Unterscheidung zwi-

schen Sach- und Personalkosten, auch räumliche Voraussetzungen und Nutzungsrechte,

- Aussagen über Haftungs-, Versicherungs- und Aufsichtsfragen, vor allem im Hinblick auf die Arbeit des Jugendhilfeträgers in eigenen Räumen oder in Räumen der Gemeinde, gegebenenfalls auch im Hinblick auf die Nutzung eines Schulgebäudes,
- Regelungen im Konfliktfall, so Unterrichtungspflichten und Schadensersatz,
- Begleitung der Arbeit durch Jugendamt, Schulkonferenz, Gemeinde, Schulamt beziehungsweise Schulverwaltungsamt.

Neben dem Abschluß eines Kooperationsvertrages gibt es weitere Möglichkeiten zur engen Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule:

a) **Sozialpädagogische Arbeitskreise an der Schule.** Zur Unterstützung schulbezogener Jugendhilfemaßnahmen sollten Arbeitskreise gebildet werden, die eine kooperative ganzheitliche Zusammenarbeit aller am Projekt Beteiligten anstrebt. Solche Arbeitskreise sollen frühzeitig in die Entwicklung von Kooperation eingebunden werden und innovativ die Weiterentwicklung der jeweiligen Maßnahme betreiben. Der Arbeitskreis an einer Schule berät über die im Zusammenhang mit dem Projekt stehenden inhaltlichen, personellen sowie organisatorischen Fragen.

Dem Arbeitskreis sollten angehören:

- Teilnehmer des Schüler-, Lehrer- und Elternrates,
- Mitarbeiter des jeweils kooperierenden Trägers,
- Mitarbeiter des öffentlichen Jugendhilfeträgers, bei kreisangehörigen Gemeinden empfiehlt sich der jeweils zuständige Mitarbeiter der Sozialverwaltung.

b) **Regelmäßige Arbeitskontakte auf der Ebene der Amtsleiter und Schulräte.** Schul- und Jugendamtsleiter sowie der zuständige Schulrat sollten regelmäßig zu gemeinsamen Beratungen zusammentreffen. Ziel dieser Beratungen sollte die Begleitung der im jeweiligen Landkreis beziehungsweise kreisfreien Stadt ansässigen Kooperationsprojekte sowie deren personelle und finanzielle Absicherung sein - Datenaustausch, schulpsychologische Dienste und anderes mehr. Beim Übergang von

Schule in die berufliche Bildung ist es ratsam, das Arbeitsamt mit einzubinden.

- c) **Jährlich eine gemeinsame Sitzung der Bildungs- und Jugendhilfeausschüsse.** Damit schul- und jugendhilfepolitische Tendenzen auf der kommunalen Ebene frühzeitig erkannt und im Hinblick auf die Zuständigkeiten der jeweiligen Gebietskörperschaft bearbeitet werden können, sollte mindestens einmal jährlich eine gemeinsame Sitzung der Schul(Bildungs)- und Jugendhilfeausschüsse durchgeführt werden.

Lebensraum Schule?

Chancen für die soziale Integration junger Menschen - Bericht der Arbeitsgruppe 2

SUSANNE ULVOLDEN

Leiterin der Abteilung Jugendförderung im Stadtjugendamt Magdeburg

In der Arbeitsgruppe diskutierten 22 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus kreisfreien und kreisangehörigen Städten, aus Schule sowie öffentlicher und freier Jugendhilfe über die Anforderungen an das Selbstverständnis von Schule aufgrund des tiefgreifenden sozialen Wandels. Auch strukturelle Erfordernisse an Schule, die sich aus einem erweiterten Verständnis von Schule als Lebensraum ergeben, wurden erörtert.

Zunächst wurden die Erwartungen der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer an die Diskussion in der Arbeitsgruppe artikuliert. Das Spektrum reichte vom Wunsch nach einem allgemeinen Informationsaustausch bis zur Frage nach der Definition, was Schulsozialarbeit eigentlich ist und was diese leisten kann. Zugleich wurden Befürchtungen und Erfahrungen eines „Mißbrauchs“ von Schulsozialarbeitern genannt und gefragt, wie ein Mißbrauch zu verhindern sei. Als notwendig wurde die Diskussion der Frage nach der Fachlichkeit der Schulsozialarbeit hervorgehoben. Außerdem wurde Interesse geäußert, Standards für die Schulsozialarbeit zu formulieren.

Schon bei diesen genannten Erwartungshaltungen wurde deutlich, daß die Gesprächspartner mit dem Begriff „Schulsozialarbeit“ recht unterschiedliche Inhalte verbinden. Die im Anschluß an mein Resümee wiedergegebenen Impulsthesen und ein Praxisbericht haben das Spektrum dieser Erwartungshaltungen auf der Erfahrungsebene widergespiegelt.

Die **Impulsthesen** von Herrn **Werner Glanzer** aus Berlin provozierten eine lebendige Debatte. Er formulierte sinngemäß:

- Schule ist hierarchisch und unbeweglich und paßt sich gesellschaftlichen Entwicklungen nicht an.
- Schule wird der Zielgruppe Jugendlicher nicht mehr gerecht, ihr Um-

gangsrepertoire ist auf Kinder gerichtet.

- Der in der Pädagogik postulierten Entwicklung „von der Erziehung zur Beziehung“ steht in der Schule ein manifestiertes Machtverhältnis Lehrer-Schüler entgegen.
- Demokratische Prinzipien wie Mitspracherecht und Mitwirkungsrecht sowie Entfaltungsspielraum gibt es in der Schule nicht. Daraus folgt: Um eine jugendgerechte Öffnung der Schule zu bewirken, gehören andere Professionen in die Schule hinein!

In einem **Praxisbericht** stellte Frau **Margot Häuser** aus Frankfurt am Main das Projekt: „Schülerförderung“ der Peter-Fuld-Stiftung an der Walter-Kolb-Schule vor. Es soll an dieser Stelle auf eine detaillierte Projektbeschreibung verzichtet werden. Als Hintergrund für das im folgenden dargestellte Projekt sei jedoch erwähnt, daß sich die Walter-Kolb-Schule in einem sozialen Brennpunkt Frankfurts befindet und das Projekt im wesentlichen von 13 ehrenamtlichen Mitgliedern der Peter-Fuld-Stiftung getragen wird. Jugendhilfe als Institution spielt in diesem Projekt keine Rolle, obwohl es vor Beginn des Projektes Kontakte zwischen Schule und Jugendhilfe gab.

Die **Impulsthesen** von Herrn **Harald Weise** aus Kahla in Thüringen markierten eine Synthese der inhaltlichen Ansätze der beiden vorangegangenen Beiträge und richteten den Blick bewußt auf die Probleme der neuen Bundesländer. Sinngemäß urteilte Herr Weise:

- Der politische und damit soziale Umbruch führte mit der Wende zu Entwicklungen wie Arbeitslosigkeit oder verändertes Freizeitverhalten, worauf die Schule in ihrer Starrheit nicht schnell genug reagieren kann. Schule muß sich deshalb zum sozialen Lebensraum für Schüler entwickeln.
- Die Kompetenzentwicklung der Schule in Richtung auf Erziehung zur Lebensbewältigung - muß im Mittelpunkt der Schule stehen. Besonders hier sind strukturelle Veränderungen der Schule Voraussetzung. Schule kann nur in der Kooperation mit Jugendhilfe und Elternhaus zum sozialen Lebensraum werden.

Im Verlauf der Diskussionen wurde deutlich, daß die Erfahrungshintergründe und die daraus resultierenden verschiedenartigen Erwartungen der

Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den alten und neuen Bundesländer sehr unterschiedlich waren. Besonders für die neuen Bundesländer wurde die These gewagt, daß mit Schulsozialarbeit eine Struktur wiederaufgebaut werden soll, die mit der Einführung der westlichen Schulsysteme nach der Wende zunächst zerschlagen wurde.

Die Reaktionen einiger Schulvertreter machten anschließend deutlich, daß sich Schule in der Auseinandersetzung mit Jugendhilfe häufig in der Defensive sieht. Obwohl es nicht um Schuldzuweisungen ging, wurden als Kontrastpunkte die Schwächen der Schule gegenüber der Jugendhilfe herausgearbeitet. Daraufhin verlief die Diskussion eine Weile auf einer sehr konkreten Ebene mit folgenden Fragestellungen:

- Wie kann man zu solchen Projekten der Schulsozialarbeit kommen?
- Sind leere Jugendhäuser und das sich dort befindliche Personal nutzbar für Schulsozialarbeit?
- Kann Ehrenamtlichkeit Fachlichkeit ersetzen? Werden ABM-Kräfte dem Anspruch an fachliche Standards gerecht?
- Was wird alles unter dem Label „Schulsozialarbeit“ gemacht?

In der Arbeitsgruppe wurde im weiteren Verlauf der Gespräche noch einmal definiert, was die **Schule** leisten muß, um dem Anspruch, **Lebensraum** zu sein, gerecht zu werden. Zu den **Grundvoraussetzungen** dafür gehören:

- Beibehaltung der Institution Schule als Wissensvermittler mit Leistungsorientierung,
- Öffnung der Schule nach innen und nach außen,
- Lebensweltnotwendige Angebote der Schule, die ganzheitliches Lernen ermöglichen,
- Ganztagsangebote in der Schule unter Einbeziehung verschiedener Professionen - weg von der Unterrichtsschule hin zur sozialpädagogisch orientierten Schule mit Möglichkeiten der Vorbereitung auf das berufliche Leben; Ausprobieren bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten in Übungswerkstätten ohne Leistungsdruck,
- Kompetenzentwicklung der Schüler auf Lebensbewältigung hin - so in bezug auf Selbstvertrauen, Selbstbewußtsein, Eigeninitiative, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Solidarität, Toleranz, Gemein-

schaft, Konfliktlösungsstrategien, Kommunikation,

- Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler,
- Qualifizierung der Lehrer mit Blick auf die Entwicklung sozialpädagogischer Kompetenzen,
- Differenziertes Angebots- und Fördersystem für Schüler, um in intensiver Betreuung oder Begleitung auf individuelle Entwicklungen eingehen zu können.

Von der Arbeitsgruppe wurden auch neun **strukturelle Anforderungen** an Schule und Jugendhilfe zusammengetragen. Aus dieser Definition „Lebensraums Schule“ ergeben sich folgende strukturelle Forderungen:

- konkrete Kooperationsvereinbarungen zwischen Jugendhilfe und Schule als Voraussetzung für die Einbeziehung anderer Professionen,
- Zielvereinbarungen über Lerninhalte und Kenntnisinhalte statt Curricula,
- ein fächerübergreifend orientierter Unterricht im Pflichtstundenrahmen mit Bezug zur außerschulischen Umgestaltung - ökologische, soziale, wirtschaftliche Aufgaben und entsprechende Partner,
- Gewährleistung von Zeiten für die individuelle Betreuung von Schülern im Rahmen des Pflichtstundenpensums der Lehrer,
- rechtliche Absicherung von mehr Mitwirkung und Beteiligung von Schülern und Eltern - über den zur Zeit bestehenden rechtlichen Rahmen hinaus,
- ganztägige Öffnung der Schulen unter einem ganzheitlichen Ansatz von Schule,
- größere Autonomie der einzelnen Schulen in bezug auf Mittelplanung, Mitteleinsatz sowie flexible Unterrichtsgestaltung,
- Anleitung des gesamten Lehrerkollegiums in bezug auf sozialarbeiterische Fragestellungen durch das Jugendamt,
- individuelle Beratung von Eltern, Schülern und Lehrern durch Sozialarbeiter des Jugendamtes an den Schulen, Schulsozialarbeit im engeren Sinne.

Sowohl aus den Impulsthesen als auch aus dem Praxisbericht sowie den in den Diskussionsbeiträgen formulierten Grundvoraussetzungen und strukturellen Anforderungen lassen sich **Aussagen zur Zielgruppe der Schulsozialarbeit, zum Aktionsfeld, zu ihren Gefahren und spezifischen**

Aufgaben extrahieren. Gleichzeitig wird deutlich, wo noch Gesprächsbedarf besteht.

Zielgruppe sind die sozial benachteiligten Jungen und Mädchen - vor allem aus schwachen Elternhäusern sowie aus sucht- und kriminalitätsgefährdeten sozialen Umfeldern - mit Verhaltensauffälligkeiten, die sich häufig in Konzentrationsschwächen und Autoritätsproblemen äußern. Diese Zielgruppe ist generell in der Haupt-, Sekundar- und Regelschule anzutreffen. Die Terminologie des Schultyps ist länderabhängig. Der Jugendhilfe ist die Zielgruppe bekannt - mehr noch: Sie ist eine der Hauptadressatengruppen der Jugendhilfe.

Die Zielgruppe der Schule dagegen sind alle Kinder und Jugendlichen. Die bereits dargestellten besonderen Merkmale dieser Zielgruppe spielen für die Aufgabenverwirklichung der Schule - mit Ausnahme von Sonderschulformen - keine Rolle. Da aber wiederum die so definierte Zielgruppe das Erreichen der Schulziele für sie selbst und andere Schüler behindert, ergibt sich **der besondere Betreuungsbedarf, dem die Schulsozialarbeit Rechnung trägt.**

Um einem Mißverständnis hier vorzubeugen: Ziel der Schulsozialarbeit wird dadurch nicht identisch mit dem Ziel der Schule. Vielmehr sollen die benachteiligten Schüler durch **neue sozialpädagogische Einflüsse** befähigt werden, innerhalb der Schule mit dem rapide fortschreitenden Veränderungen und Einflüssen besser umgehen zu lernen.

Die Schule selbst steht zur Zeit mit im Zentrum dieser Umbrüche. Dies zeigt sich zum Beispiel am unsicheren Umgang mit der Schulverweigerung. **Anstatt mit restriktiven und strafrechtlichen Maßnahmen dieser Schulflucht zu begegnen, ist es erforderlich, verstärkt sozialpädagogische Ansätze im Schulalltag zu verwirklichen. Dabei kann Schulsozialarbeit als Katalysator wirken.**

Ich bin jedoch der Auffassung, daß es einen weitgehenden Konsens zwischen Lehrern und Sozialarbeitern gibt, was den „Lebensraum“ Schule betrifft. Ich konnte mich in der Arbeitsgruppe des Eindrucks nicht erwehren, daß auf der Ebene Schule/Lehrer/Jugendhilfe/Schulsozialarbeiter die Möglichkeit von Kooperation und konstruktiver Zusammenarbeit als rea-

listisch eingeschätzt wurde. Auch haben in der Arbeitsgruppe einige Beispiele für Kooperationsvereinbarungen vorgelegen.

Resignation und **wenig Hoffnung auf Änderung** wurde jedoch **im inner-institutionellen Bereich der Schule signalisiert** - nach dem Motto: Dort, wo Veränderungen veranlaßt werden müßten, in den Kultusministerien und Schulaufsichtsämtern, befindet man sich in derart etablierten, manifestierten Denkmustern, daß das, was als strukturelle Anforderung formuliert wurde, kaum Aussicht auf Erfolg hat. Meines Erachtens muß die gesamte Fragestellung Schulsozialarbeit genau auf dieser Ebene bewußt werden.

Ist das einmal geschehen, lassen sich folgende **Forderungen** leichter durchsetzen:

- Im Rahmen der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung muß der Aspekt der sozialpädagogischen Kompetenz von Lehrern berücksichtigt werden.
- Dem Recht einer Haupt-, Real- oder Sekundarschule auf einen Schulsozialarbeiter wird durch den schulischen Stellenplan entsprochen. Dadurch kommt die Schulsozialarbeit aus dem verzerrenden Bild, das häufig Modellprojekte und ABM-Projekte vermitteln, heraus.

Hierzu müssen Schüler, Eltern, Lehrer und Sozialarbeiter im Gespräch bleiben und die **Forderung an Politik und Entscheidungsträger in den Schulbehörden weitertragen**. Den Bedarf von Schulsozialarbeitern wird es weiterhin geben; die Forderung darf nicht verstummen.

Impulsthesen in der Arbeitsgruppe 2: Zur aktuellen Situation an den Schulen und Erfordernisse für die Integration junger Menschen

WERNER GLANZER

*Diplom-Pädagoge, Diplom-Sozialpädagoge, Lehrbeauftragter an der
Staatlichen Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin*

I

Schule heute befindet sich in einem „cultural lack“.

Schule ist von der Sozialpädagogik her gesehen schon immer ein problematisches Sozialisationsfeld gewesen. Die oft anzutreffende geringe sinnstiftende Wirkung von Schule verstärkt sich heute durch die Dynamik der modernen Gesellschaft. Schule befindet sich sowohl von ihrer organisatorischen Struktur als auch von ihrem sozialen Umgang mit Kindern und Jugendlichen in einem „cultural lack“.

Die hierarchische und auf institutionelle Macht aufgebaute Organisation widerspricht den Sozialisationswirkungen der modernen Risikogesellschaft, wird aber durch die gesellschaftlich legitimierte und erwartete Allokationsfunktion der Schule aufrechterhalten.

II

Jugendzeit ist Schulzeit, Schule aber nicht auf Jugendliche eingestellt.

Die Verlängerung der Schulzeit hat nicht nur dazu geführt, daß Jugendzeit heute weitgehend Schulzeit ist; sie hat auch die Schule und die in ihr tätigen Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr nur mit Kindern, sondern mit Jugendlichen konfrontiert. Ein Umgehensrepertoire dieser Erwachsenen für die mit sich in der Entwicklung befindlichen Jugendlichen ist meist nicht vorhanden. Die Problematik der Adoleszenz überfordert meist Lehrerinnen und Lehrer, die durch ihre Lehrpläne und durch die Art des Unterrichts auf kindliche Reaktions- und Verarbeitungsweisen eingestellt sind:

Erwachsene, die zudem mit institutioneller Macht ausgestattet sind, dominieren in Verhaltensanforderungen, Kontrolle und Sanktion - und dies hinter verschlossenen Klassenzimmertüren.

III

Die Konfrontation der Schule mit der veränderten gesellschaftlichen Realität verdeutlicht brennpunktartig die Grenzen der gegenwärtigen Schule.

Die Modernisierungsdynamik der Gesellschaft und die tendenzielle Wandlung von der Erziehung zur Beziehung findet in der Schule keine Entsprechung. Gleichzeitig ist Schule jedoch verstärkt auch Lebensort geworden, an dem jugendliche Subkultur ebenso gegenwärtig ist wie die Folgen der Modernisierungsdynamik: Chance und Risiko, an subjektiver Autonomie orientierte Kinder und Jugendliche, „Modernisierungsverlierer“, Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen - Armut, Vernachlässigung, einseitige Sozialisationserfahrungen, Zukunftsangst, Beziehungsunfähigkeit und anderes mehr.

Gefordert sind adäquate Umgehensweisen mit diesen Problem- und Erfahrungslagen, die sich zuerst an den Lebenslagen der Jugendlichen orientieren und Alltagsbezug haben, die somit auch an die Ressourcen und Fähigkeiten anknüpfen diese aktivieren können.

Dies ist in einem veränderten Bildungswesen nur möglich, das sich weniger als Erziehungs- denn als Sozialisationsinstanz versteht und mit diesem Verständnis aktiv umgeht. Das bedeutet eine Überprüfung und Veränderung der Bildungsinhalte - erinnert sei beispielsweise an die Untersuchung über die Nützlichkeit des gegenwärtigen Mathematikunterrichts - und Erfahrungsermöglichung statt Belehrung; das heißt aktives Einbringen und Gestalten für Kinder und Jugendliche, Partizipation und Aushandlung statt vorgegebene Zeit- und Inhaltsschablonen.

Die aktuelle Ausrichtung an der Vermittlung von „Schlüsselqualifikationen“, also sozialer Kompetenz, verdeutlicht die Problematik: Alle reden von Schlüsselqualifikationen, aber wer kann sie vermitteln?

IV

Das Berufsbild des Lehrers eröffnet keine Lösungsperspektive, statt dessen falsche Lösungen nach dem Prinzip „mehr desselben“.

Schule ist mit ihren gegenwärtigen Organisationsstrukturen und ihren gegenwärtigen personellen Ressourcen nicht in der Lage, eine adäquate Umgehungsweise zu entwickeln. Dies ist nur möglich bei einer Öffnung der Schule: Zusammenarbeit statt Abgrenzung, interdisziplinäres Miteinander statt Anhäufung von Pseudoqualifikationen bei Lehrerinnen und Lehrern.

Dieses Lösungsmuster nach dem Prinzip „mehr desselben“ führt zu weiterer Machtkonzentration in Lehrerhand. Schule kann nicht länger Arbeitsplatz nur für Lehrerinnen und Lehrer sein; wir dürfen Kinder und Jugendliche mit dieser Schule nicht allein lassen.

Kooperation ist nur möglich bei gegenseitiger Akzeptanz und dem Zugehen fachlicher Autonomie. Der Jugendbereich verfügt nur über geringe Erfahrungen. Erste Schritte sind durch das KJHG angeregt. Jetzt liegt es an der Schule, sich in Bewegung zu setzen. Kooperation ist aushandelbar und machbar, wenn es nicht um Besitzstandswahrung, sondern um adäquate Hilfs- und Unterstützungsstrukturen geht.

V

Das Verhältnis Jugendhilfe - Schule muß neu definiert werden.

Auch für die Jugendhilfe ist intensive Zusammenarbeit mit der Regulator Schule neu und von Klischees überlagert. Bei einer Zusammenarbeit im Interesse der Kinder und Jugendlichen ist es nicht hilfreich, wenn tradierte Vorurteile wiederholt werden. Das bedeutet nicht, daß Jugendhilfe Schule nicht kritisieren darf; diese Kritik muß aber eine konstruktive Kritik sein, die Perspektiven eröffnet und Veränderung möglich macht. Das bedeutet, daß Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendhilfe ihre eigenen Schulerfahrungen kritisch reflektieren und aufarbeiten. Ebenso müssen Lehrerinnen und Lehrer ihre eigenen Erfahrungen als Schüler aufarbeiten und reflektieren.

VI

Berufliche Sozialarbeit als lebensweltorientierter Transfer von Erklärungswissen in Handlungskönnen verfügt über adäquate methodische Handlungsstrategien für das Feld Schule.

Berufliche Sozialarbeit hat sich bisher immer am Lebensfeld ihrer Klienten orientiert und durch Korrespondenz mit gesellschaftlichen Entwicklungen eine Vielfalt methodischer Handlungsweisen entwickelt, die lebensweltbezogene Verbesserungen zum Ziel haben. Dabei bleibt berufliche Sozialarbeit an den Bedürfnissen und Stärken der Klienten orientiert, um mit ihnen gemeinsam die Situation für sie zu verbessern. Dabei verfügt Sozialarbeit über vielfältige strukturierende Vorgehensweisen für Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit.

Dieses Können stellt sowohl individuelle, gruppenbezogene als auch umfeldorientierte Handlungsweisen zur Verfügung. Darüber hinaus sind diese Handlungsformen nicht nur auf Jugendliche, sondern auch auf Erwachsene und Organisationen anwendbar.

VII

Die Etablierung einer neuen Profession in der Schule erfordert strukturelle und personelle Standards sowie Absicherungen.

Wenn Schule bereit ist, sich anderer professioneller Ressourcen zu bedienen und diese in das Handlungsfeld Schule zu integrieren, bedarf dies einer strukturellen Absicherung, die den sozialarbeiterischen Fachaspekt der Arbeit sicherstellt. Das heißt, es müssen neue Formen der strukturellen Verortung von Sozialarbeit in der Schule gefunden werden, bei denen die Schule aus ihrer Verantwortung heraus Rahmenbedingungen sicherstellt, die die professionelle Entfaltung von Sozialarbeit in der Schule garantieren. Ebenso bedeutsam ist die berufliche Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, nicht nur die persönliche.

Praxisbericht in der Arbeitsgruppe 2: Das Projekt „Schülerförderung“ der Peter-Fuld-Stiftung als Beispiel für integrierte präventive Schulsozialarbeit

MARGOT HÄUSER

Leiterin der Walter-Kolb-Schule Frankfurt a. M.

Zum Schuljahr 1992/1993 suchte die Peter-Fuld-Stiftung einen Kooperationspartner für das Pilotprojekt „Förderung benachteiligter Schüler“, um neben der Einzelförderung - bisheriger Schwerpunkt der Stiftungsarbeit - konzentrierte Förderung an einer Brennpunktschule zu betreiben.

Nach Zustimmung der schulischen Gremien - Gesamtkonferenz, Personalrat, Elternbeirat, Schülervertretung - bewarb sich die Schule. Sie wurde ausgewählt, unter folgenden **Bedingungen** das Projekt zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren:

- Unterricht und Förderangebot müssen klar getrennt sein.
- Förderbedarf und Förderbedürftigkeit müssen gegeben sein.
- Die Förderung ist kostenlos, aber die Teilnahme nach Anmeldung verpflichtend.
- Die gesamte Planungs-, Organisations- und Verwaltungsarbeit muß von der Schule übernommen werden.
- Die Schule stellt Räumlichkeiten sowie Sachmittel - Kopien, Materialien, Bürobedarf - zur Verfügung.
- Die Schule findet geeignete Mitarbeiter und wählt diese aus.
- Gewährte Fördermittel können von der Schule in Eigenverantwortung genutzt werden.

Der gewährte **Freiraum** ermöglicht eine optimale Anpassung des Förderangebots an die Bedürfnisse der Schule und die Lebenswelt der Kinder. Nicht eingebunden in hierarchische Strukturen kann auf Veränderungen sofort und flexibel reagiert werden. In Verbindung mit der freien Mitarbeiterauswahl ist **dieses Fördermodell** jedem staatlichen von vornherein **überlegen**, da wesentlich effizientere Arbeit möglich ist.

Organisation des Förderunterrichts

Zunächst möchte ich die Walter-Kolb-Schule in aller Kürze vorstellen. Sie ist eine Grund- und Hauptschule mit Vorklasse; sie ist Betreuungsschule und bietet Intensivkurse an. Im aktuellen Schuljahr lernen dort 410 Schülerinnen und Schüler. Der Ausländeranteil an der Grundschule beträgt 50 Prozent; an der Hauptschule sind es 75 Prozent. Die Kinder und Jugendlichen gehören 19 Nationalitäten an. Die Walter-Kolb-Schule ist ein sozialer Brennpunkt.

Die Zielgruppe des Förderunterrichts sind Schülerinnen und Schüler mit kognitiven und sozialen Defiziten, Sprachproblemen und Entwicklungsrückständen. Gegenwärtig werden 120 Schülerinnen und Schüler gefördert, davon 95 in der Grundschule und 50 in der Hauptschule. Es gibt Einzelunterricht und Kleingruppen, in der Regel zweimal wöchentlich. Außerdem arbeitet täglich eine Großgruppe mit zehn bis zwölf Schülern. Schwerpunkte der Arbeit sind Hausaufgabenbetreuung und individuelle Förderung.

Zur Zeit arbeiten 17 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in dem Projekt - so Mütter, Studenten und arbeitslose Lehrer, die auf eine enge Kooperation und Kommunikation mit dem Lehrerkollegium bedacht sind. Regelmäßig finden Teamsitzungen statt. Großer Wert wird auf die Vernetzung der Förderarbeit mit der Schule gelegt - **siehe Abbildung 1.**

Zu den speziellen Förderangeboten gehören Betreuung von Hausaufgaben, Nachhilfe, individuelle Fördermaßnahmen und Präventionsmaßnahmen, Lerntechniken sowie freizeitorientierte Angebote. Die Fuld-Mitarbeiter werden in das Schulleben einbezogen, zum Beispiel durch die Mitwirkung bei Festen, bei besonderen Aktivitäten, so beim Weihnachtsbasar und bei Sportfesten. Auch die Mitarbeit in der Projektwoche gehört dazu.

Die Förderstunden finden in der Regel im Klassenraum in optimaler Anpassung an den Stundenplan statt. Unter Berücksichtigung der Schülerwünsche bieten sie:

- Betreuung von Hausaufgaben,
- Nachhilfe,

Vernetzung der Förderarbeit mit der Schule

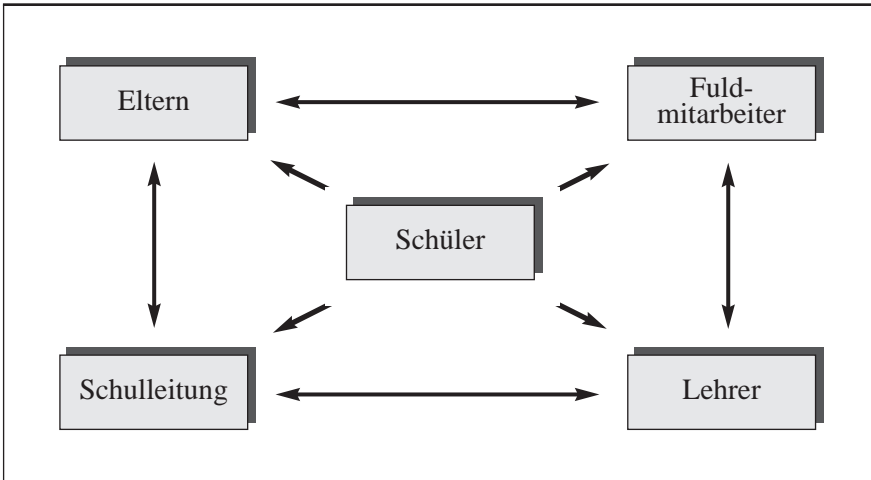


Abbildung 1

- individuelle Fördermaßnahmen,
- Lerntechniken,
- Verhaltenstraining,
- soziales Lernen,
- Einhalten von Regeln,
- freizeitorientierte Angebote vor den Ferien oder zur Belohnung,
- gemeinsame Unternehmungen mehrerer Fuld-Gruppen.

Bewertung durch die Peter-Fuld-Stiftung

Der Verlauf des Pilotprojektes „Schülerförderung an der Walter-Kolb-Schule“ wurde von der Peter-Fuld-Stiftung positiv bewertet und zum Anlaß genommen, die bisher favorisierte Einzelförderung zu ergänzen durch konzentrierte Mittelvergabe an Frankfurter Schulen. Weitere vier Schulen wurden in die Förderung aufgenommen. Die Auswahl erfolgte in Zusammenarbeit mit dem Staatlichen Schulamt Frankfurt am Main nach den Kriterien:

- sozialer Brennpunkt,
- Bedürftigkeit,

- hoher Ausländeranteil,
- benachteiligte Schüler.

Jugendsozialarbeit und Schule

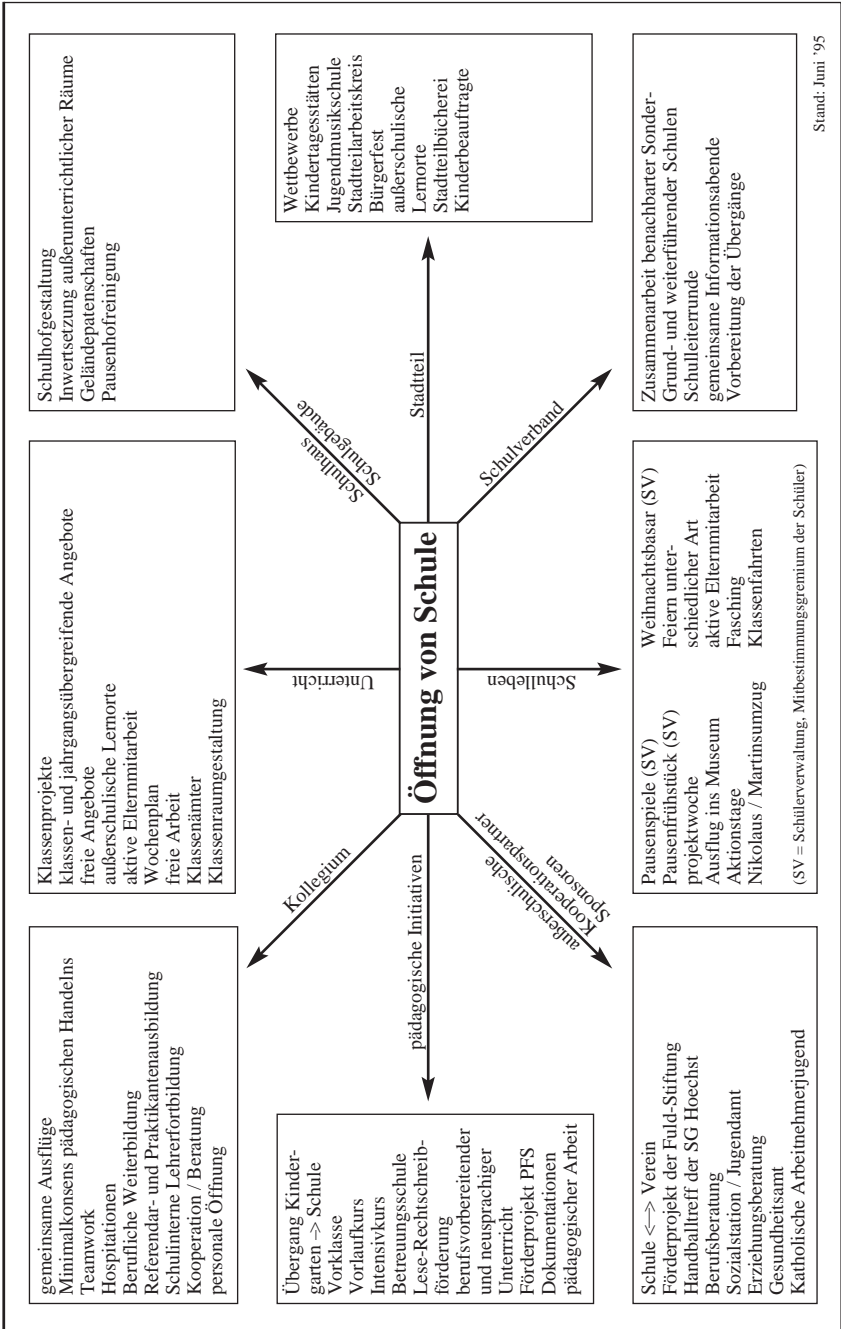
Die aus den gesamtgesellschaftlichen Bedingungen im allgemeinen und die aus der Problematik von Brennpunktschulen in Großstädten im besonderen herzuleitende Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Jugendsozialarbeit und Schule ergibt sich auch aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz:

- § 13, den Ausgleich von Benachteiligungen durch sozialpädagogische Hilfen in schulischer und beruflicher Ausbildung und soziale Integration zu fordern,
- § 81, der Verpflichtung der Träger der öffentlichen Jugendhilfe, mit Schulen zusammenarbeiten, und
- aus den Empfehlungen des Landesjugendamtes zur Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule, veröffentlicht im Amtsblatt 5/95, Seiten 305 bis 307 des Hessischen Kultusministeriums.

Hier wird der Zusammenhang zwischen § 81 KJHG und § 16 Hessisches Schulgesetz vom 17. Juni 1992 hergestellt und die Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld beschrieben - **siehe auch Abbildung 2.**

In Brennpunktschulen sind Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe Voraussetzung für schulische Arbeiten überhaupt. Die Träger der Jugendarbeit sollten sich ins Schulleben integrieren. Schule muß stärker Inhalte und Methoden der außerschulisch organisierten Jugendarbeit in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Veranstaltungen mit einbeziehen.

Öffnung von Schule am Beispiel der Walter-Kolb-Schule Frankfurt a. M.



Stand: Juni '95

Abbildung 2

Impulsthesen in der Arbeitsgruppe 2: Zum Selbstverständnis von Schulen und zu Entwicklungsperspektiven

HARALD WEISE

Leiter der Staatlichen Regelschule „Johann-W.-Heimbürge“ Kahla, Thüringen

I

Schule muß sich als sozialer Lebensraum verstehen.

Schulen können schon lange nicht mehr als Lehr- und Erziehungsanstalt gesehen werden. Kaum eine andere Einrichtung ist so darauf angewiesen, ihre Rolle neu zu überdenken, sich ständig selbst zu erneuern, wie die Schule. Dabei steht sie im ständigen Spannungsfeld zwischen den sich entwickelnden gesellschaftlichen Verhältnissen und ihrem Vermögen, darauf zu reagieren.

Die plötzliche Mündigkeit der Menschen in den neuen Bundesländern, einhergehend mit zunehmender Arbeitslosigkeit, dem Wegfall der staatlich organisierten Ganztageserziehung zu DDR-Zeiten, der Zerfall vieler Familien, Alkoholismus, Erziehungsuntüchtigkeit, ein verändertes Freizeitverhalten - oft auch geprägt durch einen falschen Freiheitsbegriff - bieten Gewalt, Intoleranz, Ausländerfeindlichkeit und mangelnder Selbstkontrolle besten Nährboden. Die Ergebnisse dieser Entwicklung schwappen schneller in die Schule hinein, als diese darauf zu reagieren in der Lage ist.

Schule hat die Pflicht und die Chance, durch innere Erneuerung und Öffnung von der Institution zum Lebensraum zu werden.

„Wir sehen, daß der Druck zur Veränderung sowohl vom externen Umfeld als auch von den Schulen selbst ausgeht. Kräfte für Erneuerung tauchen in vielen Formen, Intensitäten und Qualitäten auf.“¹

¹ Dalin, Peter / Rolff, Hans-Günter: Institutionelles Schulentwicklungsprogramm, Soest o.V. 1990

Schule darf deshalb nicht graue Eminenz sein, sondern muß sich in einem internen Entwicklungsprozeß zum Lebensraum für Schüler entwickeln - ein Anspruch der Schule an sich selbst.

II

Schule muß die Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt stellen.

Das Niveau von Schule darf nicht allein auf die Vermittlung des Kognitiven absinken. Vielmehr hat Schule heute die Aufgabe, Kompetenzen zu entwickeln, die die Kinder und Jugendlichen lebensfähig machen. Die Entwicklung von Persönlichkeitskompetenz, methodischer und sozialer Kompetenz muß neben fachlicher Kompetenz gleichermaßen Sinn und Inhalt von Schule sein.

Sie muß deshalb ihre Orientierung hierin suchen und sich als Organisation so entwickeln, daß sie dem gerecht werden kann.

Auch Kultusbehörden haben ihren Beitrag zu leisten. Es gibt vielerorts Fachberater für die einzelnen Unterrichtsfächer, doch wo bleiben die Fachberater für zukunftsorientierte Schulentwicklung?

Wo bleiben Stellenpläne für Jugendsozialarbeiter an Schulen?

Wie sieht es mit der Mittelbereitstellung durch die Schulträger für Jugendarbeit an Schulen aus?

Wie stellen sich die Landesinstitute zur Lehrerfortbildung inhaltlich auf die neue Situation ein und machen die Lehrerschaft fit für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen?

III

Schule, Elternhaus, Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit gehören zusammen. Sie sind zwar eigenständig, müssen aber in stärkerem Maße kooperativ sein.

Schule kann nur dann zum sozialen Lebensraum werden, wenn Schüler und Jugendliche in ihr verschiedene Ansprechpartner finden. Schule, Elternhaus und Jugendarbeit dürfen im Sinne guter Schule nicht gegenseitig fordernd, sondern müssen unterstützend und fördernd sein.

Die Lösung schwieriger Probleme kann niemand der genannten allein vornehmen. Die Erfahrung zeigt, daß gemeinsame Projekte und eine enge Zusammenarbeit nicht nur den Zugang zu den Jugendlichen verbessert, sondern auch mehr den Blick durch die Brille des anderen ermöglicht und somit das Hineindenken in Probleme Jugendlicher verbessert wird, was sich positiv auf die Erfolgsquote auswirkt.

Schulen können mit wenig Mitteln organisatorische Bedingungen schaffen, die Zusammenarbeit mit Eltern und Jugendhilfe ermöglichen. Der Weg der Kooperation, so zeigen auch erste Ergebnisse des Modellprojektes „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“, ist erfolgsträchtig. Die Einrichtung von Jugendtreffs in den Räumen der Schule und deren Betreuung durch Jugendsozialarbeiter bis in die Abendstunden machen für zahlreiche Jugendliche die Schule auch nach dem Unterricht zum Anlaufpunkt, wirken identifikationsfördernd und wandeln den Ort Schule zum Lebensraum um.

Eltern finden bei Problemen den Weg zum Sozialarbeiter eher, da man sich kennt. Eltern haben in Jugendämtern keine Hemmschwellen zu überwinden und erfahren oft unkonventionell Hilfe.

Schule allein als Lernort ist keine Schule der Zukunft!

IV

Jugendarbeit an und in Schulen stellt ein Modell mit hoher Wirksamkeit und guter Finanzierbarkeit dar.

Das Modellprojekt „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ hat bisher gezeigt, daß Schüler diese Form von Jugendarbeit gern annehmen. Das Projekt führte zu einer vertrauensvolleren Atmosphäre zwischen Schülern, Lehrern, Eltern und Jugendsozialarbeitern, erhöhte die Identifikation des

einzelnen mit der Schule und bot auch in materieller Hinsicht Vorteile für alle Beteiligten. So wurden viele sächliche Bedingungen in der Schule durch die Schüler in ihrer Freizeit verbessert.

An den Nachmittagen im Schülercafé und in Klub wurde oft der Bogen zu Schulproblemen gespannt und gemeinsam über Lösungsvarianten nachgedacht. Die Schule rückte so bei sehr vielen Jugendlichen in ein anderes Blickfeld und verlor zunehmend den Charakter einer administrativen Institution.

Nicht zuletzt entstand auch für die Ablehner unter den Lehrern ein Zugzwang, sich Veränderungen gegenüber aufzuschließen und an innerer Schulentwicklung mitzuarbeiten.

Ebenso wesentlich erscheint mir schließlich die Kostenfrage eines solchen Projektes, denn die leeren Kassen der Kommunen lassen ein Aufrechterhalten von genügend Jugendklubs nicht zu, eine Schule muß aber dennoch rund um die Uhr bewirtschaftet werden und wird als Immobilie somit intensiver genutzt.

Anforderungen an rechtliche Regelungen für soziale Arbeit an Schulen - Bericht der Arbeitsgruppe 3

DR. GERD MAGER

Leiter des Jugendamtes Berlin-Spandau

Die Arbeitsgruppe litt unter dem Mangel an Sachverständigen beziehungsweise Praktikern aus dem Schulbereich. „Innenansichten“ des Schulbereichs konnten nur insofern eingegeben werden, als einige Teilnehmerinnen aus dem Jugendhilfebereich vor der Vereinigung langjährig als Lehrerinnen tätig waren.

Die engagierte, gemeinsame Suche nach Möglichkeiten, den Bildungsauftrag der Schule mit Hilfe der sozialen Arbeit zu unterstützen, ließ während der Gesprächsrunden Schuldzuweisungen an die Schule nicht einmal im Keim entstehen.

Unausgesprochen stand bei den Teilnehmern aus Kreis- und Stadtjugendämtern sowie Landesjugendämtern und Ministerialverwaltungen das Motto im Raum, daß es besser sei, eine Kerze anzuzünden als über die Dunkelheit zu klagen. Insofern wurden **Erwartungen** geäußert, **daß die Erörterungen**

- zu einer verbesserten Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule verhelfen,
- Konflikte durch Strukturbedingungen minimieren helfen,
- Hinweise auf hinderliche beziehungsweise falsche Arbeitsweisen der Jugendhilfe in bezug zur Schule aufzeigen,
- Versuche, das „Rad ständig neu zu erfinden“, vermeiden helfen und
- nicht den Aufbau „neuer“ Hilfen befördere, sondern vorhandene Hilfen besser vernetzen helfe.

Diese Erwartungen schlossen ein, daß nicht nur kluge Aussagen über eine sich ständig verschlechternde Situation formuliert werden, sondern vorhandene Projektansätze und rechtliche Regelungen - beispielsweise in einer Dokumentation - veröffentlicht werden.

Was versprechen wir uns von rechtlichen Regelungen? Welche gibt es?
Wie sehen sie aus?

Bei der Erörterung der grundsätzlichen Ausführungen im **Impulsreferat** von **Prof. Dr. Peter Knösel** wurden sowohl die vorliegenden Kommentierungen des KJHG als auch die den Teilnehmern bekannten Schulgesetze in die Diskussion einbezogen.

Hierbei wurde herausgearbeitet, daß eine entsprechende Auftragsweise, die eine **Verpflichtung zur Schulsozialarbeit in die Schulgesetze der Länder** aufnähme, sehr hilfreich sei. Ebenso wären **präzisere Formulierungen zur Schulsozialarbeit durch die Jugendhilfe in den Länderausführungsgesetzen sinnvoll**. Eine Realisierung derartiger Gesetzesvorhaben wurde angesichts der finanziellen Situation der Ländern und der Kommunen als politisch nicht mehrheitsfähig eingeschätzt und würde gewiß auch wegen der kommunalen Finanzrisiken gegenüber den kommunalen Spitzenverbänden mit Hinweis auf die Regelungen des KJHG nicht durchsetzbar sein.

Für konkrete Leistungsansprüche und Leistungsverpflichtungen kommen somit derzeit lediglich vertragliche Regelungen in Frage. Als hinderlich hierfür wurde die **jeweils unterschiedliche Rechtsfähigkeit der Vertragspartner herausgearbeitet**:

- Schule nicht rechtsfähig, Zuständigkeit für innere Schulangelegenheiten liegt beim Land,
- Kommune nur in bezug auf Jugendhilfe und Schulimmobilien zuständig,
- freie Träger ...?!

Dies machte deutlich, daß **für verbindliche Verträge** von der ministeriellen über die kommunale und die verbandliche Ebene **die unterschiedlichen Regelungskompetenzen zu beachten** sind. Kooperationsverträge können somit nur über „goodwill“, nicht aber über einklagbare Positionen zustande kommen. Hier können aus unterschiedlichen Quellen Ressourcen geschöpft werden: Räume und sächliche Kosten, zum Beispiel vom Schulverwaltungsamt; Personalmittel beziehungsweise Personalzuschüsse vom Jugendamt beziehungsweise von der Arbeitsverwaltung etc.

Die Empfehlung eines der Hauptreferenten bei seiner zeitweisen Anwesenheit in der Arbeitsgruppe 3, Vereine zu bilden, fand mit Blick darauf, daß die Politik hier ihren Aufgaben nicht nachkommt, nicht nur Zustimmung.

Vereinsgründungen können sinnvoll sein, um mit den geringen Fördersummen von Lotto, Bußgeldern etc. Anschubfinanzierungen zu unterstützen. **Ziel muß die Regelfinanzierung sein. Dies ist eine kommunale Aufgabe und der Kommune muß verdeutlicht werden, daß sie hier erhebliche Mittel einsparen kann.** Darüber wurde eine offensive Diskussion um Finanzmittel für nötig gehalten.

Als Beispiele wurden genannt:

- Wir müssen (viel) Geld ausgeben, um (noch mehr) Geld zu sparen - so sinngemäß der Oberbürgermeister in München.
- Nutzen wir die Zweigliedrigkeit der Jugendhilfe in Jugendhilfeausschuß und Landesjugendhilfeausschuß für die Diskussion: investieren in Prävention, wie in die Schulsozialarbeit, um höhere Kosten für die Unterbringung in Heimen nicht aufbringen zu müssen.
- Die Jugendhilfe muß derartige Positionen mit Selbstbewußtsein vertreten oder wie es ein Teilnehmer zu Beginn formulierte: „Wie kommt es, daß lernbegierige Kinder mit Verweigerung und mit Schulphobien aus unserem Bildungssystem aussteigen und durch kostenintensive Hilfe mit zweifelhaftem Erfolg aufgefangen werden sollen?“

Nach dieser grundsätzlichen Erörterung wurden die Beiträge mehr auf Praxisprojekte gerichtet, bei deren Projektansätzen die rechtlichen Regelungen und Kooperationserfordernisse an Einzelbeispielen behandelt werden. Im **Impulsreferat** von **Herrn Markus Schnapka** wurden weitere **Einzelbeispiele** vertieft.

1. Schulschwänzer/Schulverweigerer

Hierzu wurden sechs **Modellprojekte** aus **Nordrhein-Westfalen** vorgestellt, deren Motto sein könnte: „Schule und Lehrer dort einzusetzen, wo sie gebraucht werden.“ Und das ist innerhalb der Schule nicht immer notwendig.

Konzeptionell sind die Projekte darauf ausgerichtet, daß

- Schüler nicht zurück in die Schule gelockt werden,
- schwerpunktmäßig benachteiligte Jugendliche gefördert werden, die in der Regel nicht mehr vollschulpflichtig sind,
- an den kreativen Potentialen der Jugendlichen angeknüpft wird und
- Lehrer ihren Arbeitsplatz in eine Jugendwerkeinrichtung verlegen, also an einen Ort, an dem es für diese Schüler leichter ist, zu lernen.

Die Lehrer werden vom Schulamt abgestellt (Reststellen), sind formal einer Schule angegliedert, unterliegen aber der Dienstaufsicht der Jugendwerkeinrichtung. Es gibt eine Vereinbarung zwischen örtlichen, überörtlichen Trägern der Jugendhilfe und dem Kultusministerium.

Diese Beispiele zeigen deutlich, daß es funktioniert, wenn alle Beteiligten es wollen. Wenn die Beziehungen zwischen Schule und Jugendamt permanent sind und nicht auf Einzelfälle beschränkt bleiben, ist vieles machbar. Der Erfolg von rund 70 Prozent mit der Perspektive auf einen Arbeitsbeziehungswise Ausbildungsplatz oder einen Lehrgang spricht für dieses Modell.

2. Inwiefern können Erlasse etc. die Kooperation unterstützen?

- Kontrakte zu dritt -

Angesichts des Problems, daß Jugendhilfe und Schule Systeme mit unterschiedlichen historischen, rechtlichen und administrativen Grundlagen sind, wurde die Erfahrung beachtet, daß es taktisch sinnvoll ist, **einen dritten Partner** hinzuzuziehen, der gänzlich anders strukturiert ist, nämlich **die Arbeitsverwaltung**. Hiermit wird vermieden, daß zwei Pole mit den entsprechenden Konkurrenzen aufeinanderstoßen.

Entstehen konnten diese Modellansätze durch Arbeitsverfahren, die mit einer **Zielgruppenuflistung eines Arbeitskreises** aus Landesjugendämtern, Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales, Ministerium für Wirtschaft und Technik, Ministerium für Schule und Weiterbildung sowie dem Landesarbeitsamt begann. Viel Ab- und Ausgrenzung und viel Nebeneinander konnte vermeiden werden; es gab wenig Überschneidungen.

Von Bedeutung war, daß Nordrhein-Westfalen die Zusammenarbeit zwischen Schule, Jugendhilfe und Arbeitsverwaltung mit Erlassen geregelt hat, und zwar als Erlasse der jeweiligen Ministerien mit identischen Texten und Empfehlungen der Landesjugendämter an die örtlichen Jugendämter.

Zur Unterstützung der Kooperation zwischen den Bereichen wurde unter anderem für erforderlich gehalten,

- Arbeitsgemeinschaften nach § 78 KJHG zu nutzen, in denen eine breitere Ausgestaltung der Jugendhilfeplanung in bezug auf Schulbedarfsplanung möglich ist,
- in Ausführungsgesetzen zum KJHG eine präzisere Fassung zur Jugendhilfeplanung aufzunehmen, um Synergieeffekte zu erzielen und insbesondere die Pflicht zur Kooperation als Kriterium für Förderung zu verankern.

3. Wie können Kontrakte vor Ort die Kooperation verbindlicher gestalten?

Hierzu stellte Markus Schnapka das **Konzept Bildungshilfeplanung** vor - analog zum Hilfeplan nach § 36 KJHG als Instrument und Verfahren von Maßnahmen der Jugendberufshilfe mit denen der Schulverwaltung, der Arbeitsverwaltung, der Träger betrieblicher und außerbetrieblicher Angebote sowie der Träger von Beschäftigungsangeboten im Sinne des § 13 Absatz 4 KJHG.

Zielgruppe hierbei sind vorrangig benachteiligte oder individuell beeinträchtigte Jugendliche. Ziel des Berufshilfeplanes ist es, an den Kompetenzen der Jugendlichen anzuknüpfen, nicht an ihren Defiziten.

Die Erfahrungen zeigen, daß die Jugendlichen selbst sehr präzise sagen können, was sie wollen und was sie sich realistisch zutrauen. Dieses Konzept beinhaltet, daß in der Bildungshilfeplankonferenz nur operationalisierbare Ziele gesetzt werden, die vom Jugendlichen selbst und den anderen Beteiligten regelmäßig kontrolliert werden. Das bedeutet, daß bereits in der Frühphase auch Berufsberater beteiligt werden sowie die jeweiligen Teilschritte überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden.

Das Konzept ist in Nordrhein-Westfalen zum Teil auf heftige Opposition von Fachkräften der Jugendsozialarbeit aufgrund der zeitlichen Beanspruchung der Kräfte für den einzelnen Fall gestoßen. Gewiß hat auch das generelle Problem der Jugendsozialarbeit, daß wegen der Arbeit in einem gesellschaftlichen „Rest“-bereich der Wunsch nach Überprüfbarkeit der eigenen Leistung häufig nicht gegeben ist, die Skepsis gefördert.

Die weitere Erörterung von Projektansätzen zur Schulsozialarbeit in der Arbeitsgruppe 3 zeigte, daß die geschilderten Modellprojekte zum Teil schon über die Landesgrenzen Nordrhein-Westfalens hinaus, zum Beispiel in Thüringen, aufgenommen wurden. Erwähnt seien die Richtlinien Jugendberufshilfe. In Hessen gibt es Ansätze vergleichbarer Art, zum Beispiel den „individuellen Förderplan“ analog der Hilfeplanung gemäß § 36 KJHG.

Während sich eine Vielzahl von Projektansätzen vorrangig mit der Förderung Benachteiligter beschäftigt, gibt es **zunehmend Projektentwicklungen, die auf die frühere Förderung im Regelschulbereich abzielen und damit stärker präventive Gesichtspunkte in die fachliche Diskussion mit einbeziehen.**

Beispielhaft seien hier die Aktivitäten für die sogenannten Förderzentren in Nordrhein-Westfalen genannt. Sie erlauben Eltern und ihren Kindern, sich nicht nach Zuständigkeiten der Verwaltung zu orientieren, sondern nach den Problemlagen der Kinder, da Schulpsychologischer Dienst, Erziehungshilfen, Schulsozialarbeit, Erziehungsberatung, Schulgesundheitsdienst und Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst im Förderzentrum integriert sind.

Für die einzelnen Projektansätze, die erörtert wurden, sind konzeptionelle Beschreibungen und Mustervereinbarungen vorgelegt worden. Die hierbei erörterten Regelungen, Vereinbarungen, Absprachen und Übereinkünfte waren vielfältig und von den regionalen Besonderheiten geprägt. Häufig beruhte die Kooperation lediglich auf Absprachen zwischen Schulamt und Jugendamt, während die Kooperationsvereinbarung gewissermaßen über einen Beirat „eingefangen“ wurde, in dem jede Seite mit ihren Bedenken zu Wort kam - Übereinkunft per Protokoll. Ein weiterer Diskussionspunkt beschäftigte sich mit den Erfahrungen aus gescheiterten Projektansätzen.

Es konnte festgestellt werden, daß **der größte Widerstand aus festgefahre- nen Strukturen hervorgeht und die Größe der Kommune ein beträchtliches Hinderungselement sein kann.** Ist der Prozeß durch aktive Personen jedoch erst einmal ins Laufen gekommen, entfaltet er seine eigene Dynamik und geht trotz widriger Finanzierungsprobleme weiter.

Zusammenfassung

Die Erörterung der behandelten Projekte, der ihnen zugrundeliegenden Überlegungen, der Regelungen, Vereinbarungen und Übereinkünfte mit den jeweiligen Kooperationspartnern haben nachvollziehbar gemacht, daß

- rechtliche Regelungen die Aktivitäten zur Schulsozialarbeit unterstützen und beträchtlich fördern können,
- die Praxis jedoch nicht durch fehlende rechtliche Regelungen, sondern vorrangig durch strukturelle Beeinträchtigungen und geringe Kooperationsbereitschaft beziehungsweise Abgrenzungsstrategien gehindert wird, Schulsozialarbeit im erforderlichen Umfang einzuführen.

Weiter konnte in der Arbeitsgruppe herausgearbeitet werden, daß die gegenseitigen Schuldzuweisungen zwischen Jugendhilfe, Schule und anderen Bereichen zuweilen an Diffamierung grenzen. Wir sollten seitens der Jugendhilfe genauer überlegen, welche Doppelbotschaften in unseren Schuldzuweisungen und der gleichzeitigen Aufforderung zur Kooperation stecken. Auch die von der Jugendhilfe formulierte Einmischungsstrategie muß auf die anderen Kooperationspartner abschreckend wirken.

Die Erörterung der Finanzierbarkeit der Schulsozialarbeit spielte bei allen Projektansätzen eine erhebliche Rolle. Es bestand Einvernehmen, daß sozialarbeiterische Klageappelle von den Finanzverantwortlichen nicht ernst genommen werden. Wir werden nur in der Lage sein, unsere Forderung zur Finanzierung von Jugendsozialarbeit und Schulsozialarbeit durchzusetzen, wenn die Überprüfbarkeit der entlastenden Effekte in künftigen Haushalten gewährleistet werden kann. Schulsozialarbeit beginnt mit der Idee, mit der Suche nach anderen, die sie mit unterstützen und aufbauen helfen könnten. Die anfängliche Frage nach dem Geld ist der „Tod“ eines jeden Projektes.

Impulsreferat in der Arbeitsgruppe 3: Zu rechtlichen Problemen und Empfehlungen für die Schulsozialarbeit

PROF. DR. PETER KNÖSEL

Fachhochschule Potsdam, Fachbereich Sozialwesen

Bereits das Thema dieser Arbeitsgruppe benennt die entscheidenden Säulen einer sozialen Arbeit an Schulen. Es wird Sozialarbeit mit Kindern und Jugendlichen an Schulen durch den freien oder öffentlichen Träger der Jugendhilfe durchgeführt. Mein Hauptaugenmerk richtet sich deshalb auf die beiden kooperierenden Institutionen, nämlich auf die Schule und die Jugendhilfe. Welche konkrete Sozialarbeit gemacht wird und wie diese im Bereich der Schule im Interesse der Kinder und Jugendlichen optimal zu gestalten ist, dazu kann ich mich nicht äußern, da dies pädagogische Fragestellungen und Einstellungen bedingt, deren Beantwortung ich Berufeneren überlassen muß.

Ich beziehe mich auf rechtliche Probleme. Da die Durchführung der Schulsozialarbeit in den Händen der Jugendhilfe liegt, macht es durchaus Sinn, daß die Schulgesetze der Länder und die dazu existierenden Ausführungsregelungen - soweit für mich ersichtlich - keinerlei Aussagen über die Einrichtung und Durchführung von Schulsozialarbeit enthalten.

Die **Initiative und Antragstellung** geht also in der Regel von der Jugendhilfe aus. Diese ist dazu auch gesetzlich verpflichtet, zumindestens ermächtigt. Genannt wird die schulbezogene Jugendarbeit bereits in § 11, III, Nr. 3 KJHG. Der § 13, I, KJHG ist wohl die wichtigere Grundsatznorm. Danach sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, welche die schulische Ausbildung fördern.

Ein **Grundproblem dieser Normen der Jugendsozialarbeit** insgesamt ist sowohl **die mangelnde Konkretisierung der Aufgabe** als auch die fehlende Beschreibung der Mittel und Ziele. Dies kann pädagogisch durchaus sinnvoll sein, läßt aber Defizite für die Frage der Durchsetzbarkeit von Rechtsansprüchen klar erkennen. Es handelt sich hier nicht um subjektive öffentliche Rechte, sondern um Jugendsozialarbeit, die angebo-

ten werden muß, wobei indes die Jugendhilfe das Maß des Umfanges bestimmt. Deshalb ist in der Praxis in der Regel der „Topf“ der Jugendsozialarbeit von Kürzungen des Jugendhilfeeats am stärksten betroffen.

Gegen diese Entwicklung sind zum Teil die Ausführungsgesetze der Länder zum KJHG gerichtet. Beispielsweise sollen in Berlin zehn Prozent des Etats für Jugendhilfe der Jugendsozialarbeit zur Verfügung stehen,¹ aber niemand überwacht die Einhaltung dieser Normen, geschweige denn versucht sich auf dem sicher recht schwierigen Weg der klageweisen Durchsetzung der gesetzlich vorgeschriebenen Mindestanteile.

Anzuregen ist außerdem, Träger der Schulsozialarbeit und die an ihnen beteiligten Institutionen in **Arbeitsgemeinschaften nach § 78 KJHG** zusammenzufassen. In diesen Arbeitsgemeinschaften können möglicherweise auch die schwierigen Fragen der **Finanzierung von Schulsozialarbeit** geregelt werden. In der Praxis existieren dazu unterschiedlichste Modelle. Zum Beispiel wurde in Brandenburg ein landesweites Förderungsprogramm aufgelegt. Andere Länder gehen mitunter den Weg einer schwierigen Mischfinanzierung mit der Beteiligung der Schul- und Arbeitsverwaltung (AFG). Diese Beteiligung findet auch ihren gesetzlichen Auftrag im § 81 KJHG, nachdem die Träger der öffentlichen Jugendhilfe unter anderem mit den Schulen und Stellen der Schulverwaltung zusammenzuarbeiten haben. **Kooperation soll also stattfinden, genau definierte Ansprüche dagegen sind gesetzlich kaum zu finden.** Weil der gesetzliche **Definitionsrahmen für die Schulsozialarbeit im KJHG** eher dürftig und nebulös ist, muß diese **Lücke** im Einzelfall durch **Kooperationsvereinbarungen** geschlossen werden.

Diese Vereinbarungen nennen Ziele, Träger, Umfang, Finanzierung etc. der zu leistenden Jugendsozialarbeit an den Schulen. In meinem Beitrag stütze ich mich auf den **Brandenburger Musterkooperationsvertrag** an, der vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg erarbeitet und 1994 veröffentlicht wurde - **siehe Seiten 140-147**. Dieser sehr ausführliche Vertragsentwurf findet in der Praxis vielfältige Anwendung.

Bei **Vertragsunterzeichnung** ist zu berücksichtigen, daß die Vertragsparteien zum Abschluß des Vertrages autorisiert sein müssen, das heißt, der

¹ vgl. Berliner Ausführungsgesetz zum KJHG, § 48 II

zuständige Schulträger muß seitens der Schule vertragsschließende Partei sein, da die Schule selbst eine nicht rechtsfähige Institution ist. Seitens der Jugendhilfe sollte der durchführende Träger der Schulsozialarbeit Vertragspartei sein; eine Hinzuziehung des Jugendamtes empfiehlt sich allemal, wenn nicht sogar das Jugendamt selbst tätig wird.

Ein **anderer Weg** böte sich durch **eine generelle Kooperationsvereinbarung zwischen dem Schulträger und dem Jugendamt**, die der einzelnen Schule und dem Träger der Schulsozialarbeit konkreteren Vereinbarungs- und Gestaltungsspielraum lassen würde. Die weiteren Eckpunkte der zu vereinbarenden Leistungen könnten die Parteien selbst bestimmen. Es empfiehlt sich aber eine ausführlichere Vereinbarung, um so bei eventuell auftretenden Schwierigkeiten eine klarere Auslegung und Problemlösung zu ermöglichen.

Zum Vertrag gehören der Umfang der anzubietenden Leistung, deren personelle und sachliche Ausstattung, der zu wählende finanzielle Rahmen sowie weitere organisatorische Lösungen innerhalb der Schulhierarchie.

Bei der Durchsicht verschiedener Schulgesetze fällt auf, daß der **Schulbereich** insgesamt durch ein dichtes Regelungswerk verschiedenster Normen **ziemlich verrechtlicht** erscheint. So muß der Schulvertragspartner klären, wer das Hausrecht ausübt, wie sich die Probleme versicherungsrechtlicher Art, insbesondere im Hinblick auf eine Unfall- und Haftpflichtversicherung, lösen lassen. Schließlich und endlich ist auch die Teilnahme der Schulsozialarbeiter in den verschiedenen Mitwirkungsorganen der Schulen zu regeln. Die Einbeziehung der Eltern erscheint unerlässlich.

Im Musterkooperationsvertrag des Landes Brandenburg ist auch die Beteiligung der öffentlichen Jugendhilfe bei der Finanzierung geregelt worden. Auf die zu beachtenden Fragen des Datenschutzes bei der Durchführung von Schulsozialarbeit sei ergänzend hingewiesen. Der Erfahrungsaustausch über die Anwendung des **Brandenburger Musterkooperationsvertrages** durch verschiedene Träger von Schulsozialarbeit in den Schulen hat ergeben, daß dieser Vertrag ein durchaus **grundlegendes und empfehlenswertes Gesamtwerk** darstellt, dessen Anwendung und mögliche Ergänzung meiner Meinung nach überregional empfohlen werden kann.

Musterkooperationsvertrag des Landes Brandenburg

Entwurf einer Vereinbarung zur Sozialarbeit an Schulen

Zwischen

vertreten durch _____

(nachstehend Projektträger genannt)

und

der Schule

vertreten durch _____

und

der *Gemeinde/ dem *Kreis/ *Amt/ *Schulverband

vertreten durch _____

(nachstehend Schulträger genannt)

*sowie

vertreten durch _____

(nachstehend Jugendhilfeträger genannt)

und

dem staatlichen Schulamt

vertreten durch _____

wird zur Durchführung des Projekts „Sozialarbeit an Schulen“ (nachstehend Projekt genannt) folgende

V e r e i n b a r u n g

geschlossen:

*Nichtzutreffendes streichen

§ 1

Gegenstand

An der - Schule wird auf der Grundlage der Empfehlungen im Rundschreiben Nr. 26/1994 vom 11. April 1994 des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport und der Konzeption des Projektträgers das Projekt „Sozialarbeit an Schulen“ durchgeführt.

§ 2

Inhalt

Die Vereinbarung regelt die Zusammenarbeit zwischen dem Projektträger, der Schule, dem Schulträger, *dem Jugendhilfeträger sowie dem staatlichen Schulamt und deren jeweilige Aufgaben und Leistungen.

Dabei bleiben die durch Gesetz, Rechts- und Verwaltungsvorschriften vorgegebenen Zuständigkeiten unberührt.

§ 3

Vertragsbeginn

Das Projekt beginnt am

§ 4

Aufgaben und Leistungen des Projektträgers

1. Die Aufgaben und Leistungen des Projektträgers ergeben sich aus der als Anlage beigefügten Konzeption.
2. Der Projektträger verpflichtet sich, zur Realisierung des Projekts an der Schule die erforderlichen Fachkräfte zu stellen. Diese sind Beschäftigte des Projektträgers. Der Projektträger hat dafür Sorge zu tragen, daß sich die im Projekt Beschäftigten schriftlich entsprechend der als Anlage beigefügten Erklärung verpflichten, die datenschutzrechtlichen Bestimmungen gemäß § 6 des Brandenburgischen Datenschutzgesetzes zu beachten.

Der Projektträger verpflichtet sich, die erforderliche Qualifizierung durch Fort- und Weiterbildung seiner in dem Projekt Beschäftigten sicherzustellen. Dies gilt insbesondere dann, wenn es sich nicht um sozialpädagogische Fachkräfte mit entsprechendem Berufsabschluß handelt.

3. Die Aufnahme der Tätigkeit der Beschäftigten des Projektes sowie ihre Namen werden der Schule spätestens 14 Tage vorher mitgeteilt. Der Projektträger informiert die Schulleitung über Regelungen zur Dienstzeit der im Projekt Beschäftigten.
4. Die Sicherstellung des gesetzlichen Unfallversicherungsschutzes seiner Beschäftigten ist Aufgabe des Projektträgers. Zur Schadensabwendungs- und -minderungspflicht im Bereich der Sach- und Vermögensschäden durch Beschädigung oder Verlust verpflichtet sich der Projektträger, eine Haftpflichtversicherung für seine Beschäftigten im Projekt abzuschließen.
5. Soweit Schülerinnen und Schüler außerhalb schulischer Veranstaltungen an Maßnahmen des Projekts teilnehmen, ist für sie vom Projektträger eine private Unfall- und Haftpflichtversicherung abzuschließen.
6. Der Projektträger übt das Hausrecht für die im Rahmen des Projektes genutzten Räume aus.
7. Der Projektträger legt den Vertragsparteien jährlich einen Bericht über die Projektarbeit an der Schule vor.

§ 5

Aufgaben und Leistungen des Schulträgers

1. Der Schulträger stellt im Rahmen der schulorganisatorischen Möglichkeiten die für das Projekt erforderlichen Räume, technischen, verwaltungsmäßigen und pädagogischen Einrichtungen zur Verfügung und übernimmt die durch die Raumbenutzung anfallenden Nebenkosten insbesondere für Heizung, Beleuchtung, Be- und Entwässerung sowie die Reinigung.

2. Die Nutzung der dem Projekt zur Verfügung stehenden Räume wird auch in der unterrichtsfreien Zeit und soweit möglich in den Ferien sichergestellt. Eine Festlegung erfolgt durch den Schulträger nach Anhörung der Projektgruppe.
3. Der Schulträger übernimmt die durch Eigenmittel des Projektträgers oder durch andere Zuschüsse nicht gedeckten Personal- und Sachkosten nach Maßgabe der verfügbaren Haushaltsmittel. Die Kostenübernahme ist vom Projektträger bis spätestens 30. März für das darauffolgende Jahr unter Beifügung der zur Beurteilung der Notwendigkeit und Angemessenheit erforderlichen Angaben zu beantragen. Die Zuwendungen werden dem Projektträger zur Bewirtschaftung und Verwendung gemäß den haushaltsrechtlichen Bestimmungen zugewiesen. Der Projektträger ist gegenüber dem Schulträger für die zweckgebundene und wirtschaftliche Verwendung der Mittel verantwortlich.

*§ 6

**Aufgaben und Leistungen des örtlichen Trägers
der öffentlichen Jugendhilfe**

1. Der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe gewährt dem Projektträger eine jährliche Zuwendung nach Maßgabe der verfügbaren Haushaltsmittel. 1994 wird das Projekt in Höhe von DM bezuschußt.
2. Der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe stimmt sich mit dem Schulträger bezüglich der Höhe der anerkennungsfähigen Gesamtkosten und der Zuschüsse ab.
3. Die Zuwendung ist vom Projektträger bis spätestens 30. März für das darauffolgende Jahr unter Beifügung der zur Beurteilung der Notwendigkeit und Angemessenheit erforderlichen Angaben zu beantragen.
4. Die Zuwendung wird dem Projektträger zur Bewirtschaftung und Verwendung gemäß den haushaltsrechtlichen Bestimmungen zugewiesen. Der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe vereinbart mit dem Schulträger, wer für die Prüfung der Verwendungsnachweise verantwortlich ist.

5. Das Jugendamt berät und unterstützt den Projektträger bei der Umsetzung seiner Konzeption.

§ 7

Aufgaben der Schule

1. Die Schule verpflichtet sich, die im Projekt Beschäftigten im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu unterstützen, insbesondere durch die Bereitstellung der erforderlichen Informationen, soweit sie für die Durchführung des Projektes notwendig sind; dies gilt nicht für die der schulpsychologischen Beratung vorliegenden Unterlagen.
2. Die Schulleitung setzt sich dafür ein, daß die Teilnahme der im Projekt Beschäftigten an den Sitzungen der schulischen Mitwirkungsgremien als beratendes Mitglied (ohne Stimmrecht) durch Grundsatzbeschlüsse der Gremien gesichert wird. Ein solcher Grundsatzbeschluß bedarf gemäß § 24 der Mitwirkungs-VO der Genehmigung durch die oberste Schulaufsichtsbehörde, die nach § 20 des Ersten Schulreformgesetzes auf Antrag der Schulkonferenz abweichende Formen der Mitwirkung versuchsweise für eine begrenzte Zeit zulassen kann. Der Antrag bedarf der Zustimmung von zwei Dritteln der Mitglieder der Schulkonferenz. Abweichende Formen müssen die Ziele und Grundsätze der Mitwirkungs-VO wahren.
3. Die Schulleitung ist gemäß § 45 Abs. 5 des Ersten Schulreformgesetzes gegenüber den im Projekt Beschäftigten weisungsberechtigt, wenn gegen geltende Vorschriften, Anordnungen der Schulaufsichtsbehörden oder Beschlüsse von Mitwirkungsorganen verstoßen wird oder eine geordnete Unterrichts- und Erziehungsarbeit durch das Projekt behindert oder gestört wird. Im letzteren Fall soll der Schulleiter zunächst über die Projektgruppe darauf hinwirken, daß die Störungen, soweit sie durch die im Projekt Beschäftigten bedingt sind, abgestellt werden.
4. Die Schule unterstützt die erforderlichen Fortbildungen für die in dem Projekt mitarbeitenden Lehrkräfte.

§ 8

Zusammenarbeit

1. Schule und Projektträger arbeiten bei der Durchführung des Projektes sowie bei der Wahrnehmung der allgemeinen erzieherischen Aufgaben vertrauensvoll zusammen.
2. An der Schule wird eine Projektgruppe gebildet, der ein Mitglied der Schulleitung oder eine von ihr beauftragte Lehrkraft, zwei von der Schulkonferenz Benannte und bis zu drei an der Schule im Rahmen des Projekts Beschäftigte bzw. Vertreter des Projektträgers angehören.
3. Die Projektgruppe berät die Schule und die Vertragsparteien über alle wichtigen inhaltlichen, personellen und organisatorischen Fragen einschließlich der der Öffentlichkeitsarbeit zur Planung und Durchführung des Projekts vor Ort. Der gemäß § 4 Abs. 7 dieser Vereinbarung vom Projektträger jährlich vorzulegende Bericht über die Projektarbeit ist in der Projektgruppe zu erörtern.
4. Der Projektträger und das staatliche Schulamt üben die Dienst- und Fachaufsicht jeweils über ihre Mitarbeiter aus. Bei der Wahrnehmung der Dienst- und Fachaufsicht hat der Projektträger die schulischen Belange (z.B. bei der Regelung der Dienstzeit, Urlaubsgewährung, Fortbildung seiner Mitarbeiter) zu berücksichtigen.

Der Projektträger hat im Rahmen seiner Weisungsbefugnis gegenüber seinen Mitarbeitern zu gewährleisten, daß nicht gegen geltende Vorschriften, Anordnungen der Schulaufsichtsbehörden oder Beschlüsse der schulischen Mitwirkungsorgane verstoßen oder eine geordnete Unterrichts- und Erziehungsarbeit durch das Projekt nicht behindert oder gestört wird.

5. Die im Rahmen der Sozialarbeit an Schulen Beschäftigten arbeiten eng mit der Schulleitung, den Lehrkräften, der schulpsychologischen Beratung sowie dem Jugendhilfeträger zusammen. Wenn ihnen im Rahmen ihrer Tätigkeit eine schulpsychologische Beratung bezogen auf den Einzelfall erforderlich erscheint, sollen sie dies mit dem betroffenen Kind, Jugendlichen und deren Eltern erörtern, die sich auch unmittelbar

an die schulpyschologische Beratung wenden können. Es ist nicht zulässig, daß Begutachtungen durch die schulpyschologische Beratung auf Veranlassung der im Projekt Beschäftigten durchgeführt werden.

§ 9 **Kündigung**

Die Vereinbarung kann von den Vertragschließenden unter Wahrung einer Frist von drei Monaten zum Ende des Jahres gekündigt werden, wenn für einen der Vertragspartner die mit dieser Vereinbarung verfolgte Zielsetzung nicht mehr erreicht werden kann oder von einem der Vertragspartner die vertraglich geregelten Leistungen nicht mehr gewährleistet werden können.

Werden fachliche Unstimmigkeiten zwischen den Vertragspartnern als maßgebliche Gründe benannt, soll eine Kündigung dieser Vereinbarung nur nach Anhörung der Projektgruppe erfolgen.

Einrichtung
Geschäftszeichen

Datum
.....
Telefon

Niederschrift

über die Verpflichtung zur datenschutzrechtlichen Geheimhaltung
nach § 6 des Brandenburgischen Datenschutzgesetzes (Bbg DSG)
vom 20. Januar 1992 (GVBl. I S. 2)

§ 6 des Bbg DSG - Datengeheimnis -:

Denjenigen Personen, die bei öffentlichen Stellen oder ihren Auftragnehmern dienstlichen Zugang zu personenbezogenen Daten haben, ist es untersagt, solche Daten unbefugt zu einem anderen als dem zur jeweiligen rechtmäßigen Aufgabenerfüllung gehörenden Zweck zu verarbeiten oder zu offenbaren. Diese Personen sind verpflichtet, das Datengeheimnis auch nach Beendigung ihrer Tätigkeit zu wahren.

Frau/Herr Vorname Name	geboren am
------------------------	------------

erklärt:

Ich bin heute verpflichtet worden, das folgende Verbot zu beachten, das auch nach Beendigung meiner Tätigkeit fortgilt:

Es ist mir untersagt, personenbezogene Daten unbefugt zu verarbeiten, weiterzugeben oder zu sonstigem, nicht für den für diese Daten vorgegebenen, Gebrauch zu benutzen.

Ich bin ferner darüber belehrt worden, daß Verstöße gegen das Datengeheimnis nach §§ 38 ff. des Bbg DSG sowie anderer einschlägiger Rechtsvorschriften mit Freiheits- und Geldstrafen geahndet werden können; eine Verfolgung z.B. wegen Verstoß gegen die arbeitsrechtlich festgelegte Schweigepflicht ist dadurch nicht ausgeschlossen.

Eine Ausfertigung dieser Niederschrift habe ich erhalten.
Der vorstehende Text ist von mir durchgelesen und genehmigt worden.

(Unterschrift der/des Verpflichteten)

(Unterschrift der/des Verpflichtenden mit Angabe der Funktionsbezeichnung)

Impulsreferat in der Arbeitsgruppe 3: Rechtliche Bedingungen für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe

MARKUS SCHNAPKA

*Leiter der Abteilung Beratung der Jugendämter,
wirtschaftliche Jugendhilfe, Jugendsozialarbeit und Fortbildung
im Landesjugendamt Rheinland, Köln*

Das Geld ist knapp und die politische Bereitschaft groß, öffentliche Dienstleistungen zu reduzieren. **Der Rotstift macht vor Schule und Jugendhilfe nicht halt** - und auch eine dritte Kooperationspartnerin, die mit dieser Fachtagung allerdings nicht direkt angesprochen wird, hat mit **Kürzungen** zu kämpfen: die **Arbeitsverwaltung**.

Die Ausstattung von Schulen, Trägern der Jugendhilfe und Trägern der Arbeitsförderung wird in einer Zeit eingeschränkt, da die sozialpolitische Investition in unserer Gesellschaft besonders notwendig ist. Doch die Schwerpunkte werden anders gesetzt - und die örtliche Ebene ist gezwungen, ihre Leistungen dem von Bund und Ländern gesetzten materiellen Rahmen anzupassen.

Der Gestaltungsspielraum der Kommunen wird immer enger, weil die Ressourcendecke immer dünner wird. **Individuelle Rechtsansprüche erhalten durch die Geldknappheit einen klaren Nachrang gegenüber unverbindlicheren Verpflichtungen**. Kann- und Soll-Vorschriften beschreiben in den Leistungsgesetzen meist prophylaktische Ansätze.

Der finanzielle Verdrängungseffekt führt also dazu, daß die Prophylaxe materiell ausgedünnt wird. Daß dies auch volkswirtschaftlich mittel- und langfristige zu einem Desaster führt, ist eine allgemein verdrängte Erkenntnis. Kurzfristige Ziele dominieren auch die Sozialpolitik, die immer weniger als soziale Politik beschrieben werden kann.

Wer sich mit einem sozialpolitisch motivierten Auftrag, mit ehrenamtlichem oder politischem Engagement für Menschen einsetzt, die es in unserer Gesellschaft schwerer haben als die meisten, kann sich diesem Trend

nicht fatalistisch ausliefern. **Inhaltliche Konzepte und Forderungen** müssen deshalb die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen berücksichtigen und neben der fachlichen Ausrichtung zum Inhalt der fachlichen Überlegungen gemacht werden.

Der Sparzwang hat also auch sein Gutes: Jugendhilfe und Schule müssen ihre Elfenbeintürme verlassen und das Miteinander gestalten, denn mit Bordmitteln und auf sich allein gestellt werden sie weder ihrem Bildungs- noch ihrem Erziehungsauftrag gerecht. Gleiches gilt für die Arbeitsverwaltung, deren Kooperation mit der Jugendhilfe im Rahmen der Jugendsozialarbeit eine etwas längere Tradition hat - auch was die Koppelung finanzieller Förderung betrifft. Wenn ich hier also die **rechtlichen Bedingungen** für die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe beschreibe, dann mit der Absicht, das **Instrumentarium** darzustellen, das die **Vernetzung befördern und absichern kann**. Dabei werde ich vor allem das Augenmaß auf Leistungen richten, die die Jugendhilfe in bezug auf Schule zu erbringen hat.

1. Kooperation - eine Pflichtaufgabe der Jugendhilfe

Zusammenarbeit, Vernetzung und Kooperation sind Begriffe, die im Kinder- und Jugendhilfegesetz nicht nur beschreibend verwendet werden. Schon der Anspruch, der sich aus der Leitnorm (§ 1 KJHG) ergibt, macht deutlich, daß es äußerst vermessen wäre, wenn sich die Jugendhilfe die Verantwortung, „eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen“, allein vorbehalten würde.

Insofern kann bereits die **Leitnorm als Aufforderung** verstanden werden, im Rahmen der staatlichen Gemeinschaft die Kooperationspartner zu suchen, mit denen ein derart großes Ziel realistisch angestrebt werden kann. Diesem Ziel nachzueifern ist Pflichtaufgabe für alle Träger der Jugendhilfe - insofern ist die Zusammenarbeit auch mit der Schule schon mit der Leitnorm verpflichtend angelegt - und **das Kinder und Jugendhilfegesetz als Kooperationsgesetz zu verstehen**.

Konkreter ist die Aufforderung zum Miteinander im zweiten Kapitel des KJHG beschrieben. Hier wird zum Beispiel in § 11 als **Schwerpunkt** die

schulbezogene Jugendarbeit benannt - übrigens in enger Anbindung an den Arbeitswelt- und Familienbezug, womit nochmals unterstrichen wird, daß Jugendhilfe und Schule keinen geschlossenen Dialog gestalten dürfen, der keinen Platz mehr für andere läßt.

In § 13 KJHG - Jugendsozialarbeit - ist das **Zentrum des Zusammenwirkens von Jugendhilfe und Schule** beschrieben. Auch wenn es der Bundesgesetzgeber aus verschiedenen Gründen nicht gewagt hat, die Schulsozialarbeit als originäre Aufgabe der Jugendhilfe einzubinden oder zu definieren, so ist doch in bezug auf die Zielgruppe der sozial Benachteiligten oder individuell Beeinträchtigten die Zuständigkeit relativ präzise umrissen: Im Rahmen der Jugendhilfe sollen sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die (auch) die schulische Integration dieser jungen Menschen fördern.

In der Zielgruppendefinition hat der Gesetzgeber den größten Altersspielraum gewählt, den das KJHG nach § 7 vorhält: Junge Menschen bis zum 27. Lebensjahr sind Adressaten der Jugendhilfe, was bedeutet, daß von der Grundschule bis zum Ende der schulischen Ausbildung die Jugendhilfe Kooperationspartnerin der Schule bei bestimmten Adressaten zu sein hat.

§ 13 Absatz 2 geht noch weiter, wobei allerdings einschränkend darauf hingewiesen werden muß, daß es sich hierbei lediglich um eine Kann-Bestimmung handelt: **Die Jugendhilfe kann geeignete sozialpädagogisch begleitende Ausbildungsangebote auch selbst anbieten**, wenn dafür keine andere Instanz zur Verfügung steht. Aus der Tatsache, daß im Absatz zuvor im Zusammenhang mit Ausbildung auch von Schule die Rede war, kann geschlossen werden, daß in Absatz 2 nicht nur die berufliche Ausbildung gemeint ist.

In § 13 Absatz 3 wird auf ein weiteres Leistungselement der Jugendhilfe hingewiesen, das für Schule und Schüler Bedeutung hat: auf **das Jugendwohnen** während schulischer Bildungsmaßnahmen - auch eine Kann-Leistung, die allerdings allen jungen Menschen, also nicht nur Benachteiligten oder Beeinträchtigten, offensteht.

§ 13 Absatz 4 ist schließlich **die Kooperationsregel schlechthin**, da hier ausgeführt wird, daß die Angebote der Jugendsozialarbeit mit den Maß-

nahmen der Schulverwaltung - und anderen - abgestimmt werden müssen. Keine Kann-Formulierung, sondern eine Verpflichtung, die auch für die Jugendhilfeplanung nach § 80 KJHG Bedeutung hat. Warum hier nur auf die Maßnahmen der Schulverwaltung und nicht die Schule insgesamt abgestellt wird - wie dies in § 81 der Fall ist -, kann ich nicht erklären.

In § 15 wird der **Landesrechtsvorbehalt** beschrieben, der Stoff für konkrete Vereinbarungen auf Landesebene. Dazu etwas später mehr. In § 19 weist das KJHG ein weiteres Mal auf die **unterstützende Funktion der Jugendhilfe** im Zusammenhang mit der Bedeutung der schulischen Ausbildung hin - diesmal aber in bezug auf die Eltern, wenn es um gemeinsame Wohnformen für Mütter/Väter und Kinder geht.

In § 21 wird der **Anspruch auf Beratung und Unterstützung** beschrieben, den Personensorgeberechtigte haben, wenn sie ständig unterwegs sind und die Schulpflicht der Kinder nicht sicherstellen können. Die Kosten für die Unterbringung können längstens bis zur Vollendung des 21. Lebensjahres übernommen werden. § 27 Absatz 3 umfaßt **pädagogische und damit verbundene therapeutische Leistungen** im Rahmen der Hilfe zur Erziehung. Hier wird darauf hingewiesen, daß Angebote im Sinne des § 13 Absatz 2 KJHG bei Bedarf einbezogen werden sollen.

Die **Jugendhilfeplanung** - § 80 KJHG - hat **Schlüsselfunktion** für alle Bereiche der Jugendhilfe, besonders aber für diejenigen Aufgaben, die nur in Kooperation mit anderen Leistungsträgern oder Bildungsinstanzen eingelöst werden können. So ist bei der Planung von Einrichtungen und Diensten - zum Beispiel bei der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit oder der erzieherischen Hilfen - eine Abstimmung mit dem Angebot der Schulen herbeizuführen, und zwar eine Abstimmung, die sich bei der Planung der Maßnahmen auch an den einzelnen Jugendlichen oder am einzelnen Kind orientieren kann.

Mit **Arbeitsgemeinschaften nach § 78 KJHG**, in denen nicht nur Träger der Jugendhilfe, sondern Instanzen zusammengefaßt sind, die das Leben von jungen Menschen bestimmen, ist die administrative Form für diese Abstimmung in der Planung vorgegeben. Die öffentlichen Träger - und zwar sowohl auf örtlicher wie auf überörtlicher Ebene - sind gehalten, die Bildung solcher Arbeitsgemeinschaften anzustreben. Ziel ist dabei, die ge-

planten Maßnahmen aufeinander abzustimmen und sich gegenseitig zu ergänzen.

Die Zusammenarbeit der Jugendhilfe mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen - und hier schließt der Streifzug durchs Bundes-KJHG - **ist den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe verpflichtend ins Stammbuch geschrieben.** An erster Stelle sind in einer Reihe von insgesamt neun Bereichen „Schulen und Stellen der Schulverwaltung“ genannt. Diese Hervorhebung macht nochmals den Stellenwert deutlich, den der Gesetzgeber der Kooperation von Schule und Jugendhilfe zuordnet.

Die **Zusammenarbeit mit Schule und Jugendhilfe** ist auch im AFG **verankert.** Dort heißt es in § 32 AFG, daß bei der Berufsaufklärung, der Berufsberatung und der Vermittlung in berufliche Ausbildungsstellen unter anderem mit den Schulen und den Trägern der Jugendhilfe zusammengearbeitet werden soll. AGJ und Bundesanstalt für Arbeit haben **Kooperationsempfehlungen** herausgegeben, die auf Landes- und örtlicher Ebene präzisiert werden können und sollen.

Vielleicht wäre eine ähnliche Empfehlung für die Kooperation mit Schulen auf der Ebene der Kultusministerkonferenz denkbar. Wertvoller und entscheidender aber wäre die Präzisierung auf Landesebene mit den drei Kooperationspartnerinnen Schule, Arbeitsverwaltung und Jugendhilfe.

2. Zur Konkretisierung der Kooperation auf Länderebene

Im KJHG steht die Ausgestaltung der §§ 11 und 13 unter einem Landesrechtsvorbehalt. Die Konkretisierung der **Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe (und Arbeitsverwaltung) konnte als Regel festgehalten und präzisiert werden, indem die Verankerung von Arbeitsgemeinschaften nach § 78 KJHG und die Einbindung in die Jugendhilfeplanung auf überörtlicher und örtlicher Ebene definiert wird.** So kann die Basis für Kontrakte auf örtlicher Ebene hergestellt werden; Thüringen ist hier ein nachahmenswertes Beispiel.

Analog dazu ist es möglich, in den Schulgesetzen der Länder der Kooperation mit Jugendhilfe und Arbeitsverwaltung eine Passage zu widmen. In

manchen Länderparlamenten mag der Weg über eine gesetzliche Lösung zu aufwendig erscheinen. Ein Ausweg, wenn auch kein Ersatz mit gleicher Verbindlichkeit, ist die Gestaltung von Vereinbarungen, an denen neben den für Schule und Jugendhilfe zuständigen Ministerien auch das Landesarbeitsamt, die überörtlichen öffentlichen Träger der Jugendhilfe, die freien Träger und die kommunalen Spitzenverbände zu beteiligen sind.

Diese Vereinbarungen können zum Beispiel die Ergänzung der verschiedenen Förderbereiche betreffen. In Nordrhein-Westfalen ist es beispielsweise möglich - wenn auch in Form eines Modellversuchs -, daß Lehrerinnen und Lehrer aus Regelschulen in Jugendwerkstätten unterrichten, soweit die Träger dieser Einrichtungen ihre Angebote für schulmüde junge Menschen öffnen.

3. Der individuelle Förderplan

Der individuelle Förderplan, der in Konzeptform auch übergangsweise den Titel Bildungshilfeplan trug, ist sicher keine rechtliche Form, das Miteinander von Schule und Jugendhilfe zu unterstützen. Er ist auch kein neues Konzept, sondern eher eine Weiterentwicklung von Erkenntnissen aus der Erziehungshilfeplanung nach § 36 KJHG und Ansätzen, wie der entwicklungsbegleitenden Beratung aus der Jugendsozialarbeit.

Ich möchte in diesem Zusammenhang auf diese Möglichkeit einer auf den individuellen Voraussetzungen des jungen Menschen beziehungsweise des Schüler basierenden Planung und Abstimmung der Hilfen hinweisen, die durchaus auch Eingang in rechtliche Verordnungen, Ausführungsbestimmungen oder Vereinbarungen finden kann.

4. Zum Miteinander gibt es keine Alternative

Die Zeiten sind endgültig vorbei, da sich Schule und Jugendhilfe wirkungsvoll gegeneinander abgrenzen konnten und in ihrer teilweise konkurrierenden Haltung unbehelligt blieben. Weder Schule noch Jugendhilfe allein können die Verantwortung für junge Menschen übernehmen, die sich von Regelangeboten allein nicht erfassen lassen. **Die Regelsysteme sind**

so einzurichten, daß sie das Nichtreguläre, das Besondere erfassen. Ein unverbindliches Nebeneinander können wir uns im wahrsten Sinne des Wortes nicht mehr leisten.

Rechtliche Rahmenbedingungen sind in diesem Zusammenhang nur so viel wert, wie sie für ein konstruktives Miteinander genutzt werden. Der gesetzliche „Befehl“ zu Kooperation ist ungeeignet, vor allem, wenn das Sanktionsinstrumentarium unbrauchbar oder im Nebel bleibt. Die rechtlichen Normen sind als Plattform zu verstehen, um die Zusammenarbeit abzusichern. Deshalb möchte ich Sie ermuntern und bitten, nach Möglichkeit alles zu versuchen, um Grenzen und Egoismen zu überwinden und so zu einem Miteinander zu kommen, von dem die jungen Menschen, die im Mittelpunkt unserer Arbeit als Lehrer oder Fachkräfte der Jugendhilfe stehen, profitieren können.

Das fachliche Profil der Schulsozialarbeit - Anforderungen an Aus- und Fortbildung von Sozial- und Schulpädagogen - Bericht der Arbeitsgruppe 4

ANDREAS KLOSE

*Soziologe. Geschäftsführer von Camino - Werkstatt für Fortbildung,
Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH, Berlin*

Der Einsatz von Sozialarbeitern an Schulen läßt **unterschiedliche Erwartungshaltungen**, aber auch **tendenzielle Spannungsfelder zwischen Schule und Jugendhilfe** sichtbar werden.

Schule wünscht sich unter anderem die Unterstützung der Jugendhilfe, um dem eigenen Bildungsauftrag gerecht werden zu können. Sie erwartet von den eingesetzten Sozialarbeitern eine Reduktion von Problemen, die den schulischen Alltag belasten. Dazu gehören unter anderem gewalttätige Auseinandersetzungen unter Schülern und zwischen Schülern und Lehrern, Schulverweigerungen, Drogenkonsum etc.

Jugendhilfe erhofft sich unter anderem von der Schulsozialarbeit einen frühzeitigen Zugang zu Kindern und Jugendlichen, um soziale Probleme rechtzeitig erkennen und bearbeiten zu können. Im Vordergrund steht meist der einzelne Jugendliche und seine lebensweltlichen Bezüge. Im Vordergrund der Schule steht die Arbeitsfähigkeit der Klassen, die Funktionsfähigkeit des Systems Schule.

Diese unterschiedlichen Bezüge sind oftmals in der Praxis des alltäglichen Handelns spannungs- und konfliktbeladen, wie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Diskussion in der Arbeitsgruppe 4 bestätigten.

Dabei stellt sich natürlich **die Frage, ob Jugendhilfe und Schule mit ihren Fachkräften auf diesen Prozeß der Annäherung und Zusammenarbeit genügend vorbereitet sind** - ob das fachliche Profil von Schulsozialarbeit so deutlich erkennbar ist, daß es in der Begegnung „vor Ort“ für alle Beteiligten - auch für die Schüler - nicht zu Irritationen und Rollendiffusionen kommt.

Können Sozial- und Schulpädagogen in einer sich entwickelnden Kooperation ihre Handlungsansätze unabhängig voneinander verfolgen oder bedarf es eines neuen fachlichen Profils für die jeweilige Berufsgruppe?

Und welche Rolle müßten dann Aus- und Fortbildung einnehmen, welche Inhalte sind in diesem Kooperationszusammenhang von Jugendhilfe und Schule wichtig, so daß für beide Seiten eine fruchtbare Zusammenarbeit stattfinden kann im Sinne und zum Wohl der Kinder und Jugendlichen?¹

Diese und andere Fragestellungen standen im Mittelpunkt der Arbeitsgruppengespräche. Die Suche nach Antworten war Voraussetzung, um letztlich praxisorientierte Grundzüge einer sinnvollen Ausgestaltung von Aus- und Fortbildungen auf dem steinigen Weg eines sinnvollen Kooperationsprozesses von Jugendhilfe und Schule zu benennen.

Notwendiger Ausgangspunkt für alle Überlegungen ist dabei, daß **Schule und Jugendhilfe** in einem **Selbstverständigungsprozeß** klären, was sie von dem jeweils anderen Partner erwarten und welche Offenheit für Veränderungen sie einzubringen gewillt sind. Wie flexibel und fachlich nachgiebig zeigen sich Schule und Jugendhilfe im Kooperationsprozeß?

In der Arbeitsgruppe wurden die Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an das fachliche Profil der Schulsozialarbeit benannt - **siehe Abbildung 1**. Wichtige Grundlage für die Diskussion in der Arbeitsgruppe waren das **Impulsreferat** von **Hermann Zöllner**, der über das sich verändernde Berufsbild des Lehrers referierte, sowie der **Praxisbericht** von **Dr. Eberhard Zosel**, der Erfahrungen aus dem Modellprojekt „Schulsozialarbeit“ im Landkreis Lügwigslust darstellte.

„Quer“ zu allen inhaltlichen Überlegungen und Anforderungen sollen zunächst jedoch **vier Bedingungsfaktoren** als Resümee aus den Arbeitsgruppengesprächen skizziert werden, **die das Profil von Jugendhilfe und Schule formen, die die Entwicklungen in den jeweiligen Handlungsfeldern prägen**: die unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen, die Thematik alte und neue Bundesländer, die Differenzierung nach Schultypen sowie der Einfluß spezifischer regionaler Unterschiedlichkeiten.

¹ vgl. Brenner, Gerd / Nörber, Martin (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule. Kooperation statt Rivalität um die Freizeit, Weinheim: Juventa Verlag 1992

**Erwartungen der Teilnehmer der Arbeitsgruppe 4
an das fachliche Profil der Schulsozialarbeit**

Projektorganisation	dezentrale Fort- bildung für Lehrer und Sozialarbeiter	
Wissenschaftsbezug	Akzeptanz	Kooperation
Kommunikation	Gesprächsführung	
Supervision		
Evaluation	Reflexion	Effizienz
Konzeptions- entwicklung	Zielgruppe	Ziele
Grundlagen der Sozialarbeit	Diagnostik	
Rechtsfragen (KJHG, StGB, Schule)	Aufbau { Jugendhilfe Schule	
Umgang mit Gewalt	Konfliktmanagement	
Sinnvolle Freizeitarbeit		

Abbildung 1

Gesetzliche Regelungen und Gestaltungsmöglichkeiten

Spricht man von einem neuen Profil von Schulsozialarbeit, so gilt es, die unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen und die länderspezifischen Ausformungen zu berücksichtigen. Hier unterscheiden sich Jugendhilfe und Schule von der Systematik und Zuständigkeitsregelung deutlich.

Jugendhilfe findet vom Grundsatz her ihre gesetzliche Regelung auf der Bundesebene. Ihre Tätigkeiten und Leistungen sind im Achten Sozialgesetzbuch, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz verankert. Nur für den ersten Abschnitt des zweiten Kapitels (Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und erzieherischer Kinder- und Jugendschutz) - in das nach der KJHG-Systematik auch Schulsozialarbeit fällt - wird **in § 15 KJHG ein Landesrechtsvorbehalt** festgehalten, der es den Landesparlamenten vorbehält, Näheres über Inhalt und Umfang der in diesem Abschnitt geregelten Aufgaben und Leistungen über Landesrecht zu beschließen. Auf der gesetzlichen Grundlage, insbesondere von KJHG und AGKJHG, entscheiden die Gremien der Jugendhilfe, wie zum Beispiel die Landes- und die kommunalen Jugendhilfeausschüsse.

Findet Jugendhilfe so eine weitgehend einheitliche gesetzliche Grundlage auf der Bundesebene, wird Bildung/Schule über die jeweiligen Ländergesetze geregelt. Der Gestaltungsspielraum der einzelnen Schule und Lehrer erscheint eingeschränkter. Sicherlich beginnt gerade die Diskussion einer größeren Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Schule, jedoch befinden wir uns noch am Anfang dieser Debatte, die zur Zeit zudem unter dem Spar- beziehungsweise Kürzungsdiktat von öffentlichen Mitteln geführt wird.

Alte und neue Bundesländer

Auch nach über sechs Jahren Wendezeit lassen sich **grundlegende unterschiedliche gesellschaftliche Entwicklungen und persönliche Erfahrungen** in den neuen und alten Bundesländern nicht leugnen.

Dabei stehen keinesfalls Bewertungsfragen im Mittelpunkt dieser Betrachtung, sondern vielerlei Veränderungen im System Schule und Jugend-

hilfe. Hat Schulsozialarbeit in den alten Bundesländern inzwischen eine circa zwanzigjährige - zum Teil zähe - Geschichte, befinden sich Jugendhilfestrukturen in einigen neuen Bundesländern in einer ersten Konsolidierungsphase.

Sozialarbeiter gab es vor der „Wende“ nicht, die Lehrerrolle vollzog sich einem Wandel, viele Kollegen müssen ihre eigene Rolle in diesen doch so neuen Verhältnissen erst finden. Eine Sichtweise, die alten Bundesländer mit festen, etablierten, eingefahrenen Strukturen und die neuen Bundesländer offen und frei für neue Ideen, aber auch orientierungslos im weiten Feld von Schul- und Jugendhilfestrukturen, stimmt in dieser Simplizität kaum.

Der Versuch jedoch, alte Modelle von Schulsozialarbeit, die in den alten Bundesländern nicht selten schon versandet waren, auf die neuen Bundesländer überzustülpen, muß scheitern. Vielmehr gehen insbesondere **von den neuen Bundesländern Initiativen** - wie zum Beispiel Öffnung der Schulen, Schulclubs etc.¹ - aus, die in den alten Ländern deutliche Spuren hinterlassen.

Andererseits finden sich erfahrene Kollegen aus den alten Bundesländern gleichsam als Korrektiv wieder, wenn Grundprinzipien der Jugendarbeit wie Freiwilligkeit, Prozeßorientierung und Ganzheitlichkeit zugunsten von zu nahen Schulkonzepten in den Vordergrund treten. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund entwickelt sich die **Diskussion um grundlegende Reformen von Schule, der Öffnung in dem Stadtteil und der ganztägigen Nutzung als Kommunikations- und Begegnungsort.**

Für das fachliche Profil von Schulsozialarbeit bedeutet das, Erfahrungen und Hintergründe gesellschaftlicher Entwicklung so zu hinterfragen und zu nutzen, daß in einem übergreifenden Austauschprozeß von Kollegen aus den neuen und alten Bundesländern Schulsozialarbeit aus der zwanzigjährigen Geschichte der alten Bundesländer und den neuen Erfahrungen der neuen Bundesländer fachlich profitiert.²

¹ vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): In die Schule geh´ ich gern, alle Tage wieder ... Schülerclubs in Berlin, Brandenburg und Sachsen, Berlin: o.V. 1995

² vgl. Glanzer, Werner: Schulsozialarbeit in den neuen Ländern - Schlagwort oder zukunftsweisende strukturelle Maßnahme, in: Jugendhilfe, Neuwied, 1993/1, S. 19-22

Schultypen

Unzweifelhaft stellt sich an das Profil von Schulsozialarbeit eine andere Anforderung, ob sie an einer Förder-, Integrationsschule oder einem Gymnasium angesiedelt ist, ob es in der Schule einen Ganztagsbetrieb einer Gesamtschule oder den „normalen“ zeitlichen Vormittagsschulbesuch gibt. Nicht nur, daß sich die Interessen- und Problemlagen der Schüler zum Teil erheblich unterscheiden, **auch die Anforderungen und Erwartungen durch die Schule differieren.**

So stellt es in der Praxis keine Ausnahme dar, daß sich der Arbeitsalltag von Schulsozialarbeitern an den unterschiedlichen Schultypen so stark unterscheidet, daß selbst die Verständigung unter Kollegen auf ein gemeinsames Profil schwerfällt. **Aus- und Fortbildungen müssen von ihrem Charakter her in der Lage sein, diesen unterschiedlichen Ansprüchen gerecht zu werden.** Das kann unter anderem bedeuten, daß es auch schultypenspezifische Fortbildungsangebote geben muß, die ihre Ausrichtung durchaus im überregionalen Raum finden.

Regionale Unterschiedlichkeiten

Ähnlich der Thematik unterschiedlicher Schultypen bedeuten auch regionale Spezifika zum Teil **erhebliche Anforderungsdifferenzierungen an die Schulsozialarbeit:**

Befindet sich die Schule in einer Groß- oder Kleinstadt oder gar auf dem Land? Wie gestaltet sich das Einzugsgebiet der Schule? Wohnen die Schüler im unmittelbaren Umfeld der Schule, kommen sie einzeln beziehungsweise in Gruppen, mit dem Fahrrad oder benutzen sie zu festen Zeiten den eingesetzten Schulbus? Welche Bedeutung hat die Schule für den Sozialraum? Finden schulische und außerschulische Veranstaltungen auch außerhalb der Unterrichtszeiten im Schulgebäude statt?

Über diese Auswahl von schulspezifischen Fragestellungen hinaus muß sich Aus- und Fortbildung für die Entwicklung eines fachlichen Profils von Schulsozialarbeit in diesem Zusammenhang auch mit **Fragen über die Funktionalität und Beschaffenheit der Sozialräume** auseinander-

setzen, in denen die einzelnen Schulen liegen: Liegt die Schule in einem sozialen Brennpunkt? Wie sind die infrastrukturellen Voraussetzungen im Sinne von Freizeit- und Versorgungsangeboten für Kinder, Jugendliche und ihre Eltern? Gibt es ganz spezifische (soziale) Problemlagen im Sozialraum? Inwieweit ist es möglich, auf vorhandene und qualitativ ausgereifte Jugendhilfestrukturen zurückzugreifen?

Aufgabenfelder für Aus- und Fortbildung

In den letzten Monaten gab es in den verschiedenen Fachzeitschriften **diverse Veröffentlichungen** zum Thema Schulsozialarbeit. Überraschenderweise findet man darunter **kaum Ausführungen zu (neuen) Anforderungen für Aus- und Fortbildung für Schul- und Sozialpädagogen**. Dabei wird ein notwendiger Verständigungsprozeß von allen Beteiligten erkannt und auch eingefordert. Nur beispielhaft will ich an dieser Stelle Ausschnitte der Verlautbarung der BAG der Landesjugendämter vom Juli 1993 wiedergeben:

„Jugendhilfe und Schule treten sich dabei (in der Kooperation; d. A.) zunächst eher fremd gegenüber und haben zugleich hohe Erwartungen aneinander. Lehrer haben die Vorstellung, Jugendhilfe könne Schülerprobleme und Erziehungsprobleme schnell lösen und so zur Entlastung der Unterrichtssituation beitragen. Sie sind zu wenig über Arbeitsweise und Instrumente der Jugendhilfe informiert und erwarten rasche Maßnahmen und Eingriffe wie Heimeinweisung, Sorgerechtsentzug, Beginn einer Therapie etc. (...)

Darüber hinaus erscheint es denkbar, daß unter Federführung des örtlichen Jugendamtes oder des Schulamtes ein Fachaustausch mit allen vor Ort oder in der Region tätigen freien Trägern der Jugendarbeit und der Erziehungshilfe geführt wird. Mit der Zielsetzung einer gemeinsamen Weiterbildung und gegenseitigen Information könnten zu Schwerpunkten (...) gemeinsame Veranstaltungen aller beteiligten Fachkräfte aus Jugendhilfe und Schule in größeren Abständen durchgeführt werden.“¹

¹ siehe Empfehlungen der BAG der Landesjugendämter: Jugendhilfe und Schule - Mit mehr Kooperation gemeinsam die neuen Herausforderungen bestehen!, in: KABI-Informationdienst, Bonn, 1995/23

Um diesen Anforderungen in der **Aus- und Fortbildung** gerecht zu werden, sollten die inhaltlichen Schwerpunkte **folgende Felder** umfassen:¹

- Verständigung über die unterschiedlichen Berufsrollen und die jeweiligen Rolleninterpretationen im Sinne einer Profilschärfung und Förderung einer Berufsrollenakzeptanz,
- themenfeldspezifische Sachvermittlungen im Sinne von Kompetenzerweiterungen sowie
- die beispielhafte Entwicklung und Erfahrungen von konkreten Kooperationsmöglichkeiten.

Eine **Verständigung über die unterschiedlichen Berufsrollen und die jeweiligen Rolleninterpretationen** muß eine der ersten inhaltlichen Schwerpunktsetzungen von Aus- und Fortbildung sein. Zu oft versperren in der Praxis immer wiederkehrende Fehleinschätzungen der jeweils anderen Berufsgruppe den Zugang zueinander, verstellen den Weg für wirklich sinnvolle Kooperationen.

Sozialarbeiter an Schulen sind in besonderem Maße auf eine intensive Kooperation mit allen Beteiligten angewiesen. Wohlwissend, daß ihr Mandat oftmals noch unausgesprochen und nebulös erscheint, daß sie ihren Standpunkt zwischen den Systemen von Jugendhilfe und Schule sich (noch) selbst erarbeiten müssen. Einen **Standort zwischen zwei Systemen**, die vom Grundsatz her eher unterschiedlich strukturiert sind: auf der Seite von Jugendhilfe im Sinne von (fast ausschließlich) Freiwilligkeit, Partizipation, Ganzheitlichkeit und Prozeßorientierung, auf der Seite von Schule im Sinne von Schulpflicht, Leistung, Kontrolle und individueller Bewertung.

Diese Gratwanderung, mal zu nah dran an der Schule, mal zu weit weg von der Schule zu sein - und das unabhängig davon, wie sich der Kontakt zu den Schülern gestaltet -, belastet nach eigenen Äußerungen viele Schulsozialarbeiter in der Praxis stark.²

¹ vgl. Deinet, Ulrich (Hrsg.): Schule aus - Jugendhaus? Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule, Münster: Votum Verlag 1996

² siehe Klose, Andreas: Jugendhilfe und Schule - Ein kurzer Streifzug durch ein schwieriges Feld der Annäherung, in: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Hrsg.), Professionalität und Eigeninitiative - zwei Säulen der modernen Jugendhilfe, Dokumentation des Brandenburger Kinder- und Jugendhilfetages 1996, Potsdam: o. V. 1996

Aber auch Lehrer finden sich in ihrer Rolle oftmals nicht mehr zurecht, wenn Sozialarbeiter an ihrer Arbeitsstätte die Tätigkeit aufnehmen. Sicherlich erwarten sie einerseits die vielbeschworene Hilfe, andererseits können sie das Tätigkeitsfeld der Sozialarbeiter nicht überblicken beziehungsweise durchschauen.

Sie erleben sich zusehends in der Rolle des druckausübenden, die Schüler zur Leistung verpflichtenden Lehrers, während sich Sozialarbeiter bedürfnisorientiert und parteilich den Interessen der Schüler widmen, sich großteils von diesen „duzen“ lassen und auch außerhalb der Schulzeiten mit ihnen „Spaß und fun“ haben.

Diese „ungerechte“ Rollenverteilung führt in der Praxis oftmals zu verhärteten Konfrontationen der Beteiligten. **Die Schaffung von Akzeptanz und Verständnis für die jeweiligen Tätigkeitsbereiche sowie einer Transparenz der Aufgaben- und Kompetenzfelder in arbeitsfeldspezifischen und berufsgruppenübergreifenden Aus- und Fortbildungen stellt somit die Grundlage für Kooperationswege dar.**

Dafür ist es notwendig, sich zudem mit den **gesellschaftlichen Aufgabenzuschreibungen und den strukturellen Rahmenbedingungen** der unterschiedlichen Tätigkeitsfelder auseinanderzusetzen. Nur stichpunktartig seien hier genannt: Vermittlung von Lernstoff und Erreichen von Lernzielen gegenüber sozialem Lernen und Problemverarbeitungsstrategien; Behebung von individuellen Lerndefiziten im Klassenverbund (meist ohne auf individuelle Ursachen, die außerhalb der Schule liegen, eingehen zu können) gegenüber einer ganzheitlichen Erfassung der Problemsituationen (wenn nötig, unter Einbeziehung der Familie, peer-group etc.); meist verbeamtete oder in fester Anstellung sich befindende Lehrer mit Hochschulabschluß stehen oftmals befristete Anstellungsverhältnisse (neue Bundesländer AFG-Förderung) mit Fachhochschul- beziehungsweise berufsfremden Abschlüssen (unter anderem schlechtere Bezahlung) gegenüber.

Themenfeldspezifische Sachvermittlungen im Sinne einer Kompetenzerweiterung für Sozial- und Schulpädagogen sind im Rahmen von gemeinsamen Fortbildungen **erst dann möglich**, wenn der **Schritt von Rollenakzeptanz und -transparenz** erfolgreich angegangen wurde. Lehrer- und Sozialarbeiterrollen sollen in diesem Prozeß nicht verschmelzen, son-

dern Lehrer und Sozialarbeiter sollen ihr notwendiges Spezialwissen schulen, aber mehr noch, an den Schnittstellen beider Berufsrollen voneinander lernen.

Stichpunkte für Kompetenzerweiterungen im Rahmen von Aus- und Fortbildungen für Schul- und Sozialpädagogen sind: Rechtsgrundlagen von Schule und Jugendhilfe; Informationen über Instrumente und methodische Ansätze der Jugendhilfe/Schule; Schulung von Fähigkeiten zur kognitiven Förderung von Kindern und Jugendlichen (Sozialarbeiter) sowie von interaktiven Fähigkeiten, insbesondere im psycho-sozialen Bereich (Lehrer); Konfliktmanagement; Kommunikationstraining, Gesprächsführung, Beratungskompetenz; Nutzung von pädagogischen und erzieherischen Potentialen des Lehrstoffs; Qualitätssicherung durch (Selbst-) Evaluation und Sensibilisierung für aus- und fortbildungsübergreifende gemeinsame Supervisionen der kooperierenden Fachkräfte.

Aus- und Fortbildung muß in diesem (noch beziehungsweise wieder) jungen Kooperationsfeld die Aufgabe übernehmen, den handelnden Praktikern wie Lehrern und Sozialarbeitern Ideen zu vermitteln und Praxisbeispiele aufzeigen, wie sich einfache, aber auch innovative Kooperationen entwickeln und ausbauen lassen. Es gilt, inhaltliche und formale Rahmenbedingungen zu benennen, regionale Besonderheiten zu berücksichtigen und in schultypadäquate Konzeptionen zu übertragen. Insbesondere für diesen inhaltlichen Bereich von Aus- und Fortbildung bietet es sich an, überregionale Erfahrungen auf die Umsetzbarkeit der konkreten kommunalen Ebene in kleinräumlichen Veranstaltungen zu prüfen und exemplarisch „durchzuspielen“.

Bevor solche konkreten Praxis-Planspiele mit schulspezifischer Zielrichtung möglich sind, muß ein **Verständigungsprozeß über die notwendigen Bedingungen für sinnvolle Kooperationsbeziehungen** abgeschlossen sein. Auseinandersetzungspunkte dabei stellen dar: Schärfung der Grenzbeziehungen von Schule und Jugendhilfe im Sinne von Nichtvereinbarkeiten von Tätigkeiten und Rollenerwartungen; Konzepterarbeitung im Sinne einer gemeinsamen Zielstellung; Verständigung über sozialpädagogische Erziehungsfragen und Konzepte; Übernahme von Verantwortungskompetenzen der jeweils anderen Berufsrolle und vieles mehr. So könnte es sich in der Praxis als sinnvoll erweisen, wenn Lehrer sich verstärkt um sozialpädagogi-

sche Konfliktlösungsstrategien bemühen, wenn gleichsam Sozialarbeiter sich auf die „Tiefen des Pflichtcharakters“ von Schule einlassen.

Wunderpille „Fortbildung“? - Resümee mit Ausblick

Der Annäherungsprozeß von Schule und Jugendhilfe, der Wille zur Kooperation beider Systeme ist trotz großer struktureller und inhaltlicher Unterschiedlichkeiten deutlich zu spüren. **Inwieweit jedoch ein neues Profil von Schulsozialarbeit in der vor uns liegenden Entwicklung gebraucht wird, hängt in starkem Maße davon ab, wie flexibel und veränderungswillig sich das System Schule zeigt.** Wenn sich Schule dahingehend verändert, daß sie ihre eindimensionale Zurichtung als Bildungs- und Lehranstalt verläßt zugunsten einer Entwicklung zu einem Begegnungs- und Kommunikationsort für die Bewohner der jeweiligen Sozialräume, wird es sowohl für Schul- als auch für Sozialpädagogen zu veränderten Berufsrollen kommen.¹

Bis dahin jedoch werden insbesondere Anforderungen an die Aus- und Fortbildung gestellt werden, die im derzeitigen Praxisüberblick bisher nur kaum oder allenfalls unzureichend erfüllt werden. So gilt es, bereits im Bereich der Ausbildung von Lehrern und Sozialarbeitern auf ein Berufsfeld beziehungsweise auf mögliche Kooperationspartner vorzubereiten, so daß ein späterer „Praxischock“ minimiert wird. Schulsozialarbeit ist bisher - bis auf Ausnahmen - **weder in der Lehrer- noch in der Sozialpädagogenausbildung relevantes Unterrichtsthema!**

Für eine sinnvolle, praxisnahe Fortbildung für Schul- und Sozialpädagogen muß die **Bereitschaft beider Berufsgruppen** vorhanden sein, aufeinander zuzugehen, sich zu öffnen, eigene (Vor-)Urteile in Frage zu stellen und die unterschiedlichen Rollen zu akzeptieren. In der Arbeitsgruppe 4 haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst ihren Willen zu verstärkter Kooperation bekundet, indem aus jeweils unterschiedlicher Sicht die verschiedenen Anforderungen an die Aus- und Fortbildung von Sozial- und Schulpädagogen für die weitere Debatte zusammengetragen und in einer graphischen Darstellung veranschaulicht wurden - **siehe Abbildung 2.**

¹ vgl. Prüß, Franz: Chancen und Wege zur sozialen Arbeit in der Schule, in: Jugendhilfe, Neuwied, 1995/1, S. 13-23

Anforderungen an die Aus- und Fortbildung von Sozial- und Schulpädagogen

übergeordnete Bedingungsfaktoren:

Jugend → Bund (KJHG)
Land (AG KJHG)
Kommune

regionale
Unterschiede

Schultypen

alte - neue
Bundesländer

aus Sicht von Schule

Fortbildung zu schulpädagogischen Grundlagen
regelmäßige Weiterbildung an „Pädagogischen Tagen“
Lehrer haben unterrichtsfrei und können sich an diesen Tagen fortbilden
Schule nutzt erzieherische Potenzen des Lehrstoffes - Praxisnähe
Schule als Lebensvorbereitung - Wissensvermittlung, Erziehung, Kooperation zwischen Lehrern, Schülern und Familien
klare Arbeitsplatzbeschreibung und davon abgeleiteter Anforderungen und Angebote an Aus- und Fortbildung
Bereitschaft zur Kooperation mit Jugendhilfe und zur Reform von „innen“ als unbedingte Voraussetzung
Was ist Jugendhilfe in der Schule?
- Konfliktbewältigungsstraining - Möglichkeiten - Grenzen
Strategien zur Konfliktbewältigung
Supervision
Reflexion

aus Sicht von Jugendhilfe

Entwicklung von Projektstrukturen
Konzeption Jugendhilfe und Schule
Kooperation auf der Ebene der „Macher vor Ort“
Einsatz von Sozialpädagogen an Brennpunkten, gemeinsame Fortbildung mit dem Ziel → Kooperation
Schulgesetzgebungsverfahren
Lehrer - KJHG
Entwicklung von Projektorganisation
Vernetzung aller mit Jugendarbeit befaßten Instanzen
Möglichkeit der Supervision
erschließt Schule mit weiteren Kooperationspartnern
ausgebildete Diplomsocialpädagogen oder Anbieter von beratungsbegleitenden Studiengängen, mit Freistellung der Sozialarbeiter durch Jugendhilfe
Anleitung Beratung der Sozialpädagogen
Vertretung im Landkreis
klare Arbeitsplatzbeschreibung und davon abgeleiteter Anforderungen und Angebote an Aus- und Fortbildung

aus Sicht von Praxis

Fortbildung der Mitarbeiter sichern
Konfliktmanagement
Handwerkszeug, zum Beispiel Methoden der sozialen Gruppenarbeit
Kommunikation und Kooperation Schulleiter - Lehrer - Sozialarbeiter; Formen und Wege
regelmäßige Teambesprechung zwischen Lehrern und Sozialarbeitern
Aufbau gemeinsamer Wochenpläne mit festen Besprechungsverminen
vertraglich gesicherte Kooperation (Jugendhilfe, Schule, Mitarbeiter) incl. gemeinsame Fortbildung
Zugang zu Kindern und Jugendlichen mit Problemen; Kooperation zwischen Lehrern - Schülern sowie Schülern - Familie
gemeinsame interne Fortbildungen, orientiert am konkreten Bedarf der einzelnen Schule
Rückzugsraum schaffen für Bewältigungssorgen (ohne Amtler und Dienstaufsicht)
Teambuilding mit Sprecher
gemeinsame Projektarbeit
soziale Gruppenarbeit
Projektleitung
Projektorganisation
Beratungstätigkeit
Evaluation, Instrumente; „was braucht diese, unsere Schule?“

Vielleicht bedarf es anfangs eines **Sensibilisierungsprozesses** für beide Berufsgruppen, den sie durchaus berufsgruppenspezifisch, das heißt unter sich, beginnen sollten. **Die wenigen Erfahrungen aus der Praxis belegen jedoch, daß erst in gemeinsamen Fortbildungen, möglichst mit regionalen Anbindungen und regionalspezifischen Schwerpunkten, die Basis für gelungene Kooperationen gelegt wird.** Ziel ist es dabei nicht nur, gegenseitige Rollenakzeptanz zu schaffen. Die Übernahme sozialpädagogischer Rollenelemente durch Lehrer und die Übernahme von Rollenelementen durch Sozialarbeiter, die sich aus dem Pflichtcharakter von Schule ergeben, ist ebenso wichtig und zu erhöhen. Anforderungen an Aus- und Fortbildung bestehen auch darin, daß Lehrer verändernd in das System Schule zurückwirken, so wie Sozialarbeiter in den Jugendhilfebereich.

Einer der zentralen Lebensorte von Kindern und Jugendlichen darf nach einhelliger Meinung der Arbeitsgruppenteilnehmer nicht weiter randständig bleiben in den kooperativen Zuständigkeiten von Jugendhilfe und Schule: Lehrer und Schulsozialarbeiter müssen sich zum Wohle der Kinder und Jugendlichen Kompetenzen erarbeiten, um sich in Sozial- und Schulentwicklungsplanungsprozesse einmischen zu können, um Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche in diesen Prozessen zu entwickeln und einzufordern.¹

¹ siehe Raab, Erich / Rademacker, Hermann: Schulsozialarbeit in München. Entwurf einer Konzeption für den kommunalen Kinder - und Jugendplan der Landeshauptstadt München, München: DJI - Arbeitspapier 2-089, 1994

Impulsreferat in der Arbeitsgruppe 4: Das Berufsbild des Lehrers im Wandel

HERMANN ZÖLLNER

Referent im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB), Ludwigsfelde

Aufgabe unserer Arbeitsgruppe ist es, über gelingende Bedingungen für die Kooperation der Schulsozialarbeiter und Lehrer nachzudenken und konkrete Vorschläge für die Qualifizierung zu entwickeln. Ein Schritt auf diesem Weg ist eine **Verständigung über die unterschiedlichen Berufsbilder** und mein Part dabei ist es, in die Diskussion über das Berufsbild des Lehrers einzuführen.

Ich werde Ihnen im folgenden **drei verschiedene Berufskonzepte** vorstellen, von denen zwei heute die Diskussion wie auch das Selbstbild vieler Lehrer bestimmen. Das dritte Konzept basiert auf der grundsätzlichen Frage: Ist denn Lehrer überhaupt ein Beruf?

In seinem Aufsatz „**Tabus über den Lehrerberuf**“ erinnerte **Theodor W. Adorno** 1965 an die Ambivalenz, die das Bürgertum dem Lehrer - hier besonders dem Volksschullehrer, die Entwicklung des höheren Schulwesens ist eine andere - entgegenbrachte. Dafür stehen die Begriffe: der Lehrer als Steißrommler oder als prügelnder Schwächling. Lehrer, so sagt Adorno, hätten in der bürgerlichen Gesellschaft die Aufgabe der Erziehung übernommen, eine Zivilisationsleistung, die letztlich nicht ohne Gewalt abgehe, was aber tabuisiert werde; und zwar von beiden, von der Gesellschaft und den Lehrern. Deswegen die Verachtung der einen und die Idealisierung des Berufs durch die Lehrer.

Mit dem Schwächling verbindet sich auch die Vorstellung, der Lehrer sei eigentlich gar kein richtiger Erwachsener. Der Schulsozialarbeiter wird häufig auch als Berufsjugendlicher bezeichnet, weil er hauptsächlich mit Kindern zusammen sei; er sei auch gar nicht richtig selbständig aufgrund seiner Eingebundenheit in eine staatliche Einrichtung. Da steht dieser im Gegensatz zu den anderen geistigen, den sogenannten freien Berufen - Juristen und Ärzten. Und schließlich sei er kein richtiger Erwachsener, weil er die Wirklichkeit nicht kenne.

Adornos Zitat eines Gymnasiallehrers aus Prag dazu will ich Ihnen nicht vorenthalten: „*Also nehmen wir mal ein Beispiel aus dem Leben: Ein Feldherr erobert die Stadt.*“

Von Adorno werden Themen angesprochen, die auch heute für das Berufskonzept wichtig sind: die Selbständigkeit, der Wirklichkeitsbezug, das Bildungskonzept. Bei den beiden Konzepten, die ich Ihnen jetzt skizziere, werden sie merken, daß diese Dimensionen als wichtige Merkmale für die Entscheidung über ein Berufskonzept wieder auftauchen.

Mit der Verwissenschaftlichung der Volksschullehrerausbildung in den 70er Jahren der alten Bundesrepublik und der Wissenschaftsorientierung der Curricula sowie des Unterrichts - der Zusammenhang gesellschaftliche Rationalisierung, funktionale Differenzierung und Rationalisierung der Subsysteme - wandelt sich das Berufskonzept. In einem Forschungsbericht wird die **Entwicklung** mit der Überschrift „**Vom Unterrichtsbeamten zum pädagogischen Profi**“ beschrieben. Beide Konzepte werden heute vertreten, treffen auch Aspekte des Selbstverständnisses der Lehrer.

Was ist mit diesen Begriffen gemeint?

Das **Schlagwort Unterrichtsbeamter** deutet an: Institution, Macht, Hierarchie, Versachlichung der Beziehungen, keine persönliche Verantwortung, zweckrationale Handlungsweise - das klassische Bürokratiemodell. Ein Lehrer, der sich so versteht, handelt gemäß der Funktionen, die der Institution Schule zugeschrieben werden: Selektion, Qualifikation, Integration, Legitimation. Die Inhalte sind durch die Institution vorgegeben, die Organisation ist klar - Fächer, Jahrgangsklassen, klare Hierarchie. Die Methoden sind technisch-funktional. Ein solches Berufsrollenkonzept fällt mir ein, wenn jemand sagt: „Ich muß schließlich den Rahmenplan abarbeiten.“

Dieses **Berufskonzept** hat seine Stärken und seine **Grenzen**. Ich gehe hier nur auf letztere ein:

- Es wird der juristisch bestimmten Freiheit des Lehrers nicht gerecht.
- Es wird dem Bildungsauftrag nicht gerecht. Persönlichkeitsbildung be-

ziehungsweise die Ausbildung persönlichkeitsbezogener Fähigkeiten erhalten gegenüber dem Fachwissen einen höheren Stellenwert. Dafür gibt es vielfältige Gründe, zum Beispiel die höhere Eigenverantwortung an vielen Arbeitsplätzen in der Industrie und im Dienstleistungsbereich. Persönlichkeitsorientierte Bildung erfordert einen Lehrer, der die Inhalte zum Beispiel nach ihrer Bedeutsamkeit für die Schüler auswählt, und das geht nur in eigener Verantwortung und in Auseinandersetzung mit den Menschen.

- Das Konzept des Unterrichtsbeamten wird auch den Erwartungen, die Schüler und Eltern an Schule herantragen, nicht gerecht: Schule ist der zentrale Kommunikationsort für die Schüler, der Sinn des Schulehaltens ist nicht aus künftigen Lebenssituationen ableitbar.
- Es entspricht nicht dem Alltagshandeln: In einer Studie, die auf einer qualitativen Einzelfalluntersuchung beruht, wird nämlich herausgearbeitet, daß die Aufgaben des Lehrers nicht gut strukturiert, sondern ganz komplex sind, was einer technisch-funktionalen Aufgabenbewältigung nicht entspricht.

Über den pädagogisch Professionellen

An drei Situationen möchte ich Ihnen das Konzept des Professionellen näherbringen; es geht dabei um drei wesentliche Aufgaben des Lehrers: um das Unterrichten, Beraten sowie um das Planen / Innovieren. Beginnen möchte ich mit dem Unterricht. Dazu das **Beispiel 1** „Klaus, der underdog“:¹

„Der Klassenlehrer der 7 a eines Gymnasiums kommt in der Freistunde ins Lehrerzimmer und setzt sich an den Tisch, an dem außer einem Schulforscher auch der Deutschlehrer der 7 a sitzt. ‘Herr Grunewald war gerade bei mir und hat sich beschwert, daß sein Sohn Klaus ständig von seinen Mitschülern drangsaliert wird.’

In einem längeren Gespräch zwischen den dreien wird geklärt, worüber Herr Grunewald sich beschwert. Klassenlehrer und Deutschlehrer machen folgenden Vorschlag:

¹ Bauer, Karl-Oswald / Burkhard, Christoph: Der Lehrer - ein pädagogischer Profi?, in: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 7, Weinheim und München: Juventa Verlag 1992, S. 220

‘In Deutsch arbeiten wir zur Zeit an einer Geschichte, die die Schüler umschreiben müssen. Wir könnten doch folgendes machen: Ich lasse die Schüler als Hausaufgabe eine Version der Geschichte schreiben, in der davon erzählt wird, daß die Heldin der Geschichte von einer Schiffsmannschaft auf einer einsamen Insel ausgesetzt wird.’

Das Gespräch wird fortgesetzt, indem die drei Teilnehmer Vor- und Nachteile eines solchen indirekten Vorgehens diskutieren. Schließlich einigt man sich darauf, das Problem des Schülers Klaus nicht direkt anzusprechen, sondern die ‘Außenseiterproblematik’ (jemand wird ausgestoßen) auf der Grundlage von Geschichten, die die Schüler schreiben, im Deutschunterricht zu behandeln. Nebenbei werden viele Informationen über Klaus ausgetauscht, die sich auf seine Stärken und Schwächen, seine Person und einige körperliche Merkmale beziehen. Dabei stellt sich heraus, daß der Klassenlehrer mehr über Klaus weiß als der Deutschlehrer.

Die im Gespräch entwickelte Lösung wird im Unterricht praktiziert. Zusätzlich zur Geschichte haben die Schüler die Aufgabe, das Verhalten der beteiligten Personen begründet zu bewerten. Im Unterricht schälen sich interessanterweise zwei Schülerfraktionen heraus: Diejenigen, die das Ausschließen und Aussetzen rechtfertigen (zwei Untergruppen: a) Argumentationsmuster: Das ausgesetzte Mädchen ist unheilbar krank und eine Gefahr für die Gemeinschaft; b) Argumentationsmuster: Befehl ist Befehl) und diejenigen, die unter Hinweis auf Menschenrechte die Aussetzung strikt ablehnen.“

Ganz unmittelbar folgt diesem Text im Jahrbuch eine Wertung, der ich mich anschließe:

„An der von den beiden Lehrern hier entwickelten Lösung ist zunächst hervorzuheben, daß sie ‘curriculumverträglich’ ist, das heißt: sie fügt sich nahtlos in den Unterricht ein und wird ohne Zeit- oder Stoffverlust verwirklicht. An diesem Beispiel wird auch deutlich, wie wichtig es ist, die inhaltliche Diskussion von Unterricht zu berücksichtigen, wenn erzieherisches Handeln untersucht werden soll.

Die beiden Lehrer treten hier nicht - dem handlungslogischen Idealtyp des Therapeuten oder Arztes entsprechend - als Berater einer einzelnen ratsu-

chenden Person auf, sondern als ‘Anstifter und Organisatoren von Lernprozessen in Gruppen’. Kürzer gesagt: Sie verhalten sich als Leiter einer Lerngruppe. Ohne dies zu explizieren, berücksichtigen sie intuitiv neuere Erkenntnisse der Erforschung sozialer Kognitionen, denen zufolge soziale und kognitive Fähigkeiten untrennbar miteinander verflochten sind. Sie kalkulieren vorgängiges ‘irrtümliches Wissen und unerwünschte Einstellungen von Kindern und Jugendlichen ein und setzen genau an dieser Stelle an.’“

Was ist an diesem Beispiel bedeutsam für ein Konzept des Lehrers als Professioneller?

1. Zunächst: Die Lehrer haben nur wenig Kenntnis vom Schüler, der Vater muß intervenieren. Das ist dem Fachlehrerprinzip geschuldet.
2. Die Lehrer versuchen, auf die soziale Situation curricular zu reagieren, sie bleiben im unterrichtlichen Rahmen. Das Problem wird zur Lerngelegenheit.
3. Sie wählen dabei eine Strategie, über kognitive Konzepte soziale Situationen zu beeinflussen. Diese Strategie kann sich auf wissenschaftliche Konzepte stützen.
4. Die gesamte Situation, einschließlich die Vorgehensweise, ist offen: Die Intervention des Vaters wird zum Anlaß genommen, den geplanten Unterrichtsverlauf zu verändern. Die Vorgehensweise ist nicht dirigistisch, sondern offen. Die Lehrer sind Anstifter und Organisatoren von Lernprozessen. Das ist eine Aufgabe mit hohem Komplexitätsgrad.
5. Allerdings fehlt in dem Beispiel eine gemeinsame Bewertung beziehungsweise Evaluation dieser pädagogischen Intervention.

Beratung: eine Klassenkonferenz

Am **Beispiel 2** soll die Beratungsaufgabe des Lehrers diskutiert werden. Ich zitiere:¹

„Anlaß der Klassenkonferenz, die von 13 bis 15 Uhr dauert, ist das problematische Verhalten von vier Schülern aus zwei Klassen der siebten

¹ Bauer, Karl-Oswald / Burkhard, Christoph: Vom Unterrichtsbeamten zum pädagogischen Profi, in: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 8, Weinheim und München: Juventa Verlag 1994, S. 291 f.

Jahrgangsstufe. Anwesend sind sechs Lehrerinnen und Lehrer, die vier Schüler, ein 'Vertrauensschüler' und fünf Elternpersonen.

Die Konferenzteilnehmer nehmen an einem langen Tisch Platz. Frau Stangl, Klassenlehrerin von Daniel und David, leitet die Sitzung. Nach der allgemeinen Begrüßung erteilt Frau Stangl der Reihe nach den Lehrerinnen und Lehrern das Wort. Zuerst ist Herr Gründel, der Techniklehrer, an der Reihe. Er spricht über David und Daniel. Sie seien 'hochgradig unkonzentriert', sie nähmen am Unterricht nicht teil, Frau Stangl ergänzt, daß Daniel einen Kracher aus dem Fenster geworfen habe, einer Lehrerin direkt vor die Füße.

Frau Riesenhuber ist als nächste an der Reihe. Sie spricht jeden Schüler einzeln an und erwähnt auch Positives. Sie spricht die Schüler persönlich an, etwa so: 'Daniel, du hast deine Gl-Mappe vergessen.' Jetzt ist der Mathematiklehrer an der Reihe. Er äußert sich über den Leistungsstand der Schüler. Daniel und Andre sind abgestiegen von E nach G. Sie seien oft zu faul, auch nur ihre Sachen rauszunehmen. Zwei weitere Lehrer äußern sich über den Leistungsstand der Schüler und ihre Verwicklung in Prügeleien. Sie sprechen die Schüler nicht direkt an, sondern von ihnen in der dritten Person.

Daniels Mutter fühlt sich angegriffen und fährt auf: 'Weil mein Sohn frech ist, bin ich nicht asozial!' Herr Gründel habe dies behauptet. Herr Gründel stellt klar, daß er so etwas nicht gesagt habe.

Daniel ist an der Reihe. Er greift Herrn Gründel an und wirft ihm vor: 'Sie sagen immer nur, wir sollten weniger Computer spielen und weniger Fußball spielen.' Daniels Mutter ergänzt (zum Thema Prügeleien): 'Ich sage meinem Sohn immer: Wenn man dich schlägt, dann hau zurück!' Andre ruft dazwischen: 'Alle stören. Wir müssen uns wehren. Da herrscht Chaos.' Die Wogen der Erregung schlagen höher, alle rufen durcheinander. Frau Stangl schließlich (sehr laut): 'Ich breche hier ab. Ich beschule einzelne Schüler nicht mehr.' Herr Gründel ergänzt: 'Vorraussetzungen für den Unterricht zu schaffen ist Aufgabe der Eltern.'

Daniels Mutter seufzt: 'Ich möchte heute kein Lehrer sein.' Frau Riesenhuber schlägt vor: 'Jeder soll mal sagen, was wir machen können.' Eine

Weile geht es noch hin und her, dann verkündet Frau Stangl die Entscheidungen der Lehrerseite. Daniel und David müssen einmal in der Woche zu einem Beratungsgespräch beim Sozialarbeiter der Schule. Andre wird in die Parallelklasse versetzt, ebenso David. Diese Entscheidungen werden allgemein akzeptiert.“

Was wird an diesem Beispiel deutlich?

1. Die Lehrer haben offenbar keine Methoden der Konfliktbearbeitung gelernt, die sie aber dringend brauchen!
2. Sie greifen in ihrer Ohnmacht zu den Möglichkeiten, die eine bürokratische Organisation ihnen zur Verfügung stellt: Zwangsberatung, Versetzung in die Parallelklasse. Diese Handlungsmöglichkeiten erscheinen dem Betrachter als unangemessen; wahrscheinlich auch einzelnen beteiligten Lehrern, aber sie können sich von den institutionell vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten nicht lösen.
3. Einige betrachten die Schüler nicht als lebendige Individuen mit Stärken und Schwächen, sondern nur unter dem Ausschnitt der Zensurierung, als Träger von Zensuren.
4. Eine Organisation kann professionelles Handeln behindern; deshalb erfordert die Professionalisierung die Veränderung von Personen und Institutionen gleichzeitig.

Evaluation der eigenen Arbeit als Teil von Innovation

In einer überregionalen Arbeitsgruppe für die Ganztagschulen im Land Brandenburg wurde - **so das Beispiel 3** - über die Entwicklungsberichte, die die Schulen über den Stand ihrer Arbeit schreiben sollten, diskutiert. Die Funktion dieser Berichte liegt auch darin, den Schulen einen Anstoß zu geben, schulintern über ihr Ganztagskonzept, ihre Entscheidungen und ihre praktische Umsetzung sowie über die Organisation ihrer Konzeptarbeit nachzudenken und dies zu bewerten. Der Entwicklungsbericht soll also ein Schritt auf dem Weg zu einer schulinternen Evaluation sein. Es können auch verschiedene Evaluationsinstrumente eingesetzt werden.

Damit der Bericht wirklich zur Stellungnahme der ganzen Schule wird, gibt es eine Vorgabe für den Prozeß: In einer gemeinsamen Sitzung der

Schulleitung mit den Mitgliedern der schulinternen Arbeitsgruppe „Ganztag“ wird die Arbeit strukturiert und verteilt, ein erster Entwurf wieder in der Gruppe diskutiert, dann den Gremien zur Stellungnahme vorgelegt, die Stellungnahmen von der schulinternen Arbeitsgruppe eingearbeitet, der Schulleitung und der Schulkonferenz zur Zustimmung vorgelegt, dann ans Schulamt abgegeben.

Eine Menge Arbeit - im großen und ganzen aber eine sinnvolle Arbeit, weil sie der Schule einen Weg zur eigenen Reflexion, Evaluation und zur Qualitätssicherung weist. Die Teilnehmer der Runde - zum größten Teil Lehrer und Schulleitung - bilanzierten das Papier und bemerkten: *„Und das alles nebenbei. Werden das die Schulen tun?“*

An dieser Bewertung können Sie erkennen, wie das Selbstverständnis von der Lehrerrolle eine Veränderung dieser Rolle erschweren kann.

Wer oder was ist ein professioneller Lehrer?

Folgende Merkmale machen nach dem Forschungsbericht allgemein Professionalität des Lehrers aus:

- **Autonomie.** Der Lehrer handelt in eigener pädagogischer Verantwortung. Mit den schulgesetzlich bestimmten Bildungszielen hat er sich auseinandergesetzt und in sein Selbstkonzept eingefügt; sonst scheidet er aus.
- **Reflexivität und Supervision.** Reflexivität bezieht sich einerseits auf den Bezug zu den Wissenschaften, andererseits auf die offenen Handlungssituationen, die curriculare, didaktisch-methodisches Handeln, aber auch Beratungshandeln erfordern.
- **Kooperation.** Unterrichten ist einsame Tätigkeit. Die Arbeitsteilung in der Schule scheint eine Kooperation nicht notwendig zu machen, die Probleme und Aufgaben aber schon.
- **Wissenschaftsbezug.** Er gehört konstitutiv zum Konzept des Professionellen. Für die Lehrerschaft ist aber die Vermittlung zwischen wissenschaftlichem und beruflichem Wissen ein besonderes Problem, da die Bezugswissenschaftenfrage nicht eindeutig geklärt ist, die Pädagogik selbst im Prozeß der Verwissenschaftlichung steht sowie in der Lehrer-

bildung und Fortbildung die Vermittlung zwischen beidem nicht erfolgt.

Daraus ergibt sich ein **Modell professionellen Handelns**, zu dem folgende **Handlungsfelder** gehören:

- curriculare Entscheidungen - in unserem Zusammenhang ist insbesondere die Aufgabe hervorzuheben, soziale Fragen in curriculare Angebote zu übersetzen,
- die diaktisch-methodischen Entscheidungen,
- die unterrichtliche Hintergrundarbeit,
- die Aufgabe einer kontinuierlichen schulinternen Prozeßevaluation für den einzelnen, auf Lehrergruppenebene und für die Schule als Ganzes,
- Aufgaben des Projektmanagements, zum Beispiel für schulische Innovation,
- moderative Kompetenzen, Kompetenzen zur partnerschaftlichen Gesprächsführung und zur klientenorientierten Beratung,
- eine kontinuierliche kollegiale Fallberatung,
- Aufgaben und Kompetenzen zu einer pädagogischen Organisationsentwicklung und
- Kooperation.

Soweit einige Gedanken zum Thema, das ich nicht allumfassend behandeln konnte und wollte. Eine mir wichtige Frage bleibt offen, und zwar, ob unter den gegenwärtigen Bedingungen in Brandenburg das Professionalisierungskonzept eine Chance hat. Da bin ich eher skeptisch.

Für die Diskussion in der Arbeitsgruppe stelle ich die Frage: Welche Konsequenzen hätte, sollten Sie das akzeptieren, ein solches Professionalisierungskonzept für die Zusammenarbeit von Sozialarbeitern und Lehrern? Denn die verbreitete Arbeitsteilung - hier Wissensvermittlung, dort Problembearbeitung - läßt sich ja mit diesem Konzept nicht mehr aufrechterhalten.

Praxisbericht in der Arbeitsgruppe 4: Erfahrungen aus dem Mopellprojekt „Schulsozialarbeit“ im Landkreis Ludwigslust

DR. EBERHARD ZOSEL

*Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Schulpädagogik
der Universität Rostock, wissenschaftlicher Betreuer für Schulsozialarbeit
im Landkreis Ludwigslust, Mecklenburg-Vorpommern*

Das Modellprojekt „Schulsozialarbeit“ im Landkreis Ludwigslust in Mecklenburg-Vorpommern besteht in der heutigen Form seit drei Jahren für Realschulen mit Hauptschulteil und Sonderschulen. **Das Ludwigsluster Projekt basiert auf dem integrativen Ansatz von Schulsozialarbeit**, das heißt sozialpädagogische Fachkräfte sind unter fachlicher Anleitung der Jugendhilfe innerhalb des Schulwesens tätig. Aus diesem Grunde wurde es unter Verantwortung der Jugendhilfe, des Kreisjugendamtes sowie in enger Kooperation mit dem Schulamt und den zuständigen Schulleitern eingeführt.

Die Herangehensweise basiert auf der Auffassung, daß Schulsozialarbeit laut KJHG eine Regelaufgabe ist und damit von Jugendhilfe und Schule gemeinsam befördert werden und als ein Bindeglied zwischen beiden fungieren sollte. Primär ist sie **auf präventive Arbeit** im Sinne von Beratung, Unterstützungs- und Hilfeleistung für Schüler **orientiert**, schließt aber auch die Beratung und Unterstützung von Lehrern und Eltern mit ein.

1992 wurde das Modellprojekt in Trägerschaft des Jugendamtes an zwei Schulen mit Hauptschulteil - in Ludwigslust und Grabow - mit drei Mitarbeitern begonnen; eine Erweiterung erfolgte 1994 auf zwölf Schulen mit 27 Schulsozialarbeitern. Seit September 1995 ist der Verein „Jugendhilfe e.V.“ Träger der Maßnahme. Zur Zeit wird Schulsozialarbeit an 14 Schulen mit 17 Mitarbeitern realisiert.

Die an den Schulen tätigen Mitarbeiter des Projektes wurden zunächst über ABM finanziert. Zur Zeit erfolgt die Bezahlung über § 249 h Arbeitsförderungsgesetz unter Beteiligung der begünstigten Kommunen und des Landkreises.

Aufgabenstellung und Arbeitsrichtungen

Soziale Arbeit an der Schule ist eine sehr komplexe Aufgabenstellung, die neben anderen Bedingungen vor allem durch die Problemlagen der Schüler, die Verantwortung aller in Schule und schulnahe Raum erzieherisch Tätigen, die Zusammenarbeit mit den Eltern und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bestimmt wird.

Betrachten wir die Anforderungen an die Hauptakteure in diesem Prozeß - Sozialarbeiter und Lehrer - so können wir diese nur dann sicher definieren, wenn die Aufgabenstellungen für jede Gruppierung richtig erfaßt sind und auch eine gewisse Abgrenzung möglich ist.¹

Daraus ergeben sich **drei wichtige Arbeitsrichtungen**, die sich in ihrer Realisierung gegenseitig bedingen:

1. Forderungen zur besseren Gestaltung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die für eine „Sozialpädagogisierung der Schule“ nötig sind. Dazu gehören unter anderem die Veränderung der gesetzlichen Aufgabenstellung für Lehrer und Klassenlehrer, Stundensoll von Lehrern und Verteilung sowie mehr Einflußnahme des Lehrers auf die Lebenswelt des Schülers, die Klassengröße sowie die ideelle, finanzielle und materielle Aufwertung von sozialpädagogischer Arbeit gegenüber der „Wissensvermittlung“.
2. Forderungen zur Aus- und Fortbildung von Sozialarbeitern für Schule und den schulnahen Raum.
3. Forderungen zur Aus- und Fortbildung von Lehrern bezüglich ihrer Motivation und zur Erhöhung ihrer sozialpädagogischen Kompetenz.

Die Lösung aller drei Aufgaben ist auch deshalb nötig, damit es nicht zur Aufgabenabwälzung kommt oder Sozialarbeiter, die innerhalb der Schule tätig sind, zur „erzieherischen Reparaturbrigade“ degradiert werden.

Die Gefahr, daß durch den Einsatz von Sozialarbeitern an den Schulen eine verstärkte Rollenzuweisung bezüglich Freizeitarbeit und erzieheri-

¹ vgl. Mühlum, Albert: Schulsozialarbeit, in: Becker-Textor, Ingeborg / Textor, Martin R. (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung, Neuwied: Luchterhand Verlag 1993, S. 263 ff.

schen Problemlagen erfolgt, ist nicht zu unterschätzen. Daraus könnte sich ein gewisser Teufelskreis für die Lehrer entwickeln.

Je weniger sich Lehrer mit den Problemlagen und der Situation der Schüler in Freizeit, Elternhaus oder Gruppenleben beschäftigen, desto geringer ist die Vertrauensbasis, das Verständnis, die Praxisbeziehung und damit ihre Chance, auf die Lebenswelt der Jugendlichen im Unterrichtsprozeß inhaltlich und erzieherisch einzugehen.

Eine weitere Entfremdung und damit verbundene neue Erziehungsdefizite sind so programmiert.¹ Sozialpädagogen dürfen Erziehungsaufgaben des Lehrers nicht übernehmen oder durch Schule insgesamt vereinnahmt werden, sondern sie erbringen auf der Grundlage örtlicher Bedingungen und Anforderungen ein Unterstützungsangebot für Schüler.

Forderungen an die Aus- und Fortbildung

Aus den Erfahrungen des Modellprojektes Ludwigslust ergeben sich ganz spezielle Forderungen an die Aus- und Fortbildung von Schulsozialarbeitern. Diese Aus- und Fortbildung muß aus mehreren Gründen breit gefächert sein:

- Es handelt sich um eine schülerbezogene Sozialarbeit, die ein komplexes Herangehen erfordert.
- Das bedeutet, daß trotz unterschiedlichem modellhaftem Ansatz in einzelnen Kommunen, Landkreisen und kreisfreien Städten sowie Bundesländern die Sozialarbeiter vor Ort mit einer Fülle differenzierter Anforderungen konfrontiert werden.
- Modellhafte Ansätze, wie zum Beispiel stärkere Orientierung auf Freizeitpädagogik oder individuelle Hilfen zur Erziehung, sind an den schulischen oder schulnahen Bedingungen und Forderungen zu prüfen und eventuell zu modifizieren, das heißt schulbezogene Jugendhilfe wird sich immer erst an den örtlichen und personellen Voraussetzungen, den Schülerbefindlichkeiten, ihren Defiziten, ihren Bedürfnissen und der erzieherischen Situation in der Schule oder deren Umgebung konkretisieren lassen.

¹ siehe Mühlum, Albert: Schulsozialarbeit, a. a .O. S. 259

Zur fachlichen Ausgangssituation

Zum Einsatz kamen bei dem Modellprojekt ausgebildete Erzieherinnen mit den Spezialisierungen Krippenerzieherin, Kindergärtnerin, Horterzieherin und Heimerzieher, die zum Teil wenig oder keine Erfahrung im Umgang mit Jugendlichen im Schulalter hatten. Die Auswahl erfolgte unter fachlicher Leitung des Jugendamtes. Die Fachaufsicht realisierte zunächst das Jugendamt, seit 1995 der Verein „Jugendhilfe e.V.“ in enger Zusammenarbeit mit dem Jugendamt. Der Verein „Jugendhilfe e.V.“ setzte eine Koordinatorin ein, die neben anderen Aufgaben die fachliche Anleitung organisiert und realisiert.

Das **Modellprojekt entstand** zunächst als **Hilfsangebot** für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwierigkeiten und Problemlagen im Freizeit- und Sozialisationsbereich innerhalb der jeweiligen Schule. Die daher vorerst als Schulsozialarbeit bezeichnete Richtung sollte vor allem Hausaufgaben-, Schüler- oder Lernhilfe, den Jugendhilfeansatz, die Schülerberatung und die Unterstützung der Schule - auch im Freizeitbereich - umfassen.

Ein freizeitpädagogischer Ansatz, eine umfeldorientierte Schulsozialarbeit und die Arbeit mit Lehrern und Eltern waren angedacht, spielten zunächst aber eine geringere Rolle. Das hat sich während der vergangenen zwei Jahre nahezu durchgängig geändert. Unter Beachtung schulischer Voraussetzungen und Notwendigkeiten, der Persönlichkeit des Sozialarbeiters und der Problemlagen der Schüler gewinnen **Freizeitarbeit, Zusammenarbeit mit Lehrern, Koordination mit freien Trägern und das enge Zusammenwirken mit anderen Trägern** der Jugendarbeit zunehmend an Bedeutung.

Zusammenfassend muß eingeschätzt werden, daß sich **schulbezogene Jugendhilfe** nicht in erster Linie durch Modellgedanken, durch Wunschvorstellungen örtlicher oder übergeordneter Stellen oder anderer von außen gestellter Forderungen gestaltet, sondern sie **muß sich vor Ort entwickeln**. Kriterien sind dabei:

- Problemlagen der Kinder- und Jugendlichen,
- die persönlichen Voraussetzungen des Schulsozialarbeiters,

- die Voraussetzungen im Lehrerkollegium - Motivation, Zusammenarbeit, persönliches Können, Schwerpunktsetzung, Integrationsansätze etc.,
- die Voraussetzung seitens der Schulleitung,
- die personellen und materiellen Bedingungen der Schule,
- vorhandene freie Träger sowie Jugendhilfeangebote und Kooperationsmöglichkeiten.

Versteht sich schulbezogene Jugendhilfe als Angebot zur Hilfe für Jugendliche im Schulalter, so soll und muß es an Hand der genannten Bedingungen vielfältige Antworten geben und geben dürfen.

Anforderungen an Aus- und Fortbildung

Aus heutiger Sicht würde für die Schulsozialarbeiter folgender **Forde-
rungskatalog** gelten:

- Erzieherabschluß beziehungsweise grundlegende pädagogische Vorbildung sind unabdingbare Voraussetzung.
- Bei der Einstellung beziehungsweise Arbeitsaufnahme sind Motivation bezüglich sozialer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und die Fähigkeit, mit ihnen umzugehen, zu berücksichtigen.
- Weiterbildungen sind aufgrund der Bedürfnisse der Sozialarbeiter und Sozialpädagogen und vorliegender Bedingungen zu gestalten.

Allgemein können folgende Schwerpunkte für die Aus- und Weiterbildung genannt werden, wobei die Reihenfolge keine Rangfolge ist.

1. Möglichkeiten und Realisierung altersgerechter Freizeitgestaltung, zum Beispiel Fahrten, Spiele, Erlebnispädagogik, Projekte etc.,
2. pädagogisch-psychologische Grundlagen der Sozialarbeit einschließlich sonderpädagogische Ansätze zur Arbeit mit Verhaltensauffälligkeiten und „Problemkindern“,
3. Elemente der Diagnostik, Gründe für Lern- und Leistungsversagen oder Arten von Störungen,
4. Methoden und Prinzipien der Sozialarbeit, Aufgaben und Struktur der Jugendhilfe, Aufgaben und Struktur der Sozialhilfe, Einzelfallarbeit, Gruppenarbeit, Familienarbeit, Gemeinwesenarbeit, Zusammenarbeit

- mit anderen Trägern, Gestaltung individueller Hilfen, Arbeit mit Eltern, Arbeit mit freien Trägern, Jugendamt und Kommunen,
5. Kommunikation und Interaktion bei Streß und Frust, Öffnung des Schülers (Problembenennung, Problemdiskussion, Lösungsansätze),
 6. Gestaltung von Lernhilfen, Ansätze und Wirksamkeit,
 7. Recht (KJHG; Hilfen zur Erziehung, BGB, Strafgesetzbuch - Jugendrecht, Verwaltungsrecht, Schulrecht),
 8. Ansatzpunkte und Gestaltung der Zusammenarbeit mit Lehrern, Klassenlehrern und der Schulleitung,
 9. Arbeit mit Finanzen, Finanzquellen, Sponsoren, Beantragung, Bewirtschaftung und Abrechnung von Mitteln,
 10. Arbeit mit Projekten,
 11. eigene Streßbewältigung und Weiterbildung, so Antistreßtraining, Supervision und Selbsthilfegruppen.

Kurzes Resümee und Ausblick

Die Ziele von Aus- und Fortbildung ergeben sich in erster Linie aus den **fachlichen Anforderungen** entsprechend der oben genannten Aufgabenstellung. Schulsozialarbeiter verweisen aber mit Recht darauf, daß ihre Stellung in der Schule - vor allem auch gegenüber den Lehrern - vom Niveau ihrer Qualifikation beeinflußt wird. Langfristig sollte daher ein staatlich anerkannter Abschluß als Sozialpädagoge/Sozialarbeiter angestrebt werden.

Eine zweite wichtige Forderung betrifft die **Stetigkeit schulischer sozialer Arbeit**. Soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Schule oder schulnahe Raum wird in ihrer Bedeutung weiter wachsen. Diese Tatsache wird nicht nur durch die Aussagen der am Ludwigsluster Projekt direkt oder indirekt Beteiligten, sondern auch durch vielfältige wissenschaftliche Untersuchungen bestätigt; das heißt, die Arbeit wird und muß sich zur Regelaufgabe entwickeln, sie kann nur langfristig angegangen werden.

Diese Forderung läßt sich nicht nur aus den fachlichen und moralisch-ethischen Anforderungen an den Sozialarbeiter ableiten, sondern diese Forderung betrifft auch

- die materiellen und finanziellen Voraussetzungen,
- die Vertrauensbasis bei Schülern, Lehrern und Eltern sowie
- die Arbeit mit Eltern, Lehrern, freien Trägern und die Wirksamkeit in der Öffentlichkeit.

Schulbezogene Sozialarbeit ist mit ABM-Kräften oder durch kurzfristigen und wechselnden Personeneinsatz nicht zu bewältigen; sie erfordert gut ausgebildete, mit entsprechender Motivation ausgerüstete und langfristig wirksame Sozialarbeiter.

Im Landkreis Ludwigslust ist an den genannten Schulen die Schulsozialarbeit bis 1997 gesichert. Viele andere Einrichtungen benötigen und wünschen dieses Angebot. Es wird unter anderem von der öffentlichen Meinung, der Gesetzgebung und auch dem Zusammenwirken der verantwortlichen Gremien in Schule, Kommune, Kreis und Land abhängen, ob sie zum dauerhaften Angebot und damit zur Regelaufgabe werden kann.

Podiumsdiskussion: Was müssen wir tun? Was können wir tun? Was wollen wir tun?

MODERATION: KLAUS SCHÄFER

Leiter des Referates Grundsatzfragen der Jugendpolitik im Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen

Klaus Schäfer: Wir wollen mit der Präsentation von Ergebnissen aus den Beratungen der Arbeitsgruppen und mit der sich anschließenden Diskussion das Plenum unmittelbar einbeziehen. Mit diesem offenen Dialog möchten wir zugleich einen Schlußakzent setzen.

Ich bin mir ziemlich sicher, daß mit diesem Schlußakzent nicht definitiv festgelegt werden kann, was zu tun ist. Das ist ohnehin nicht möglich und war auch nie als Aufgabe und Ziel dieser Fachtagung formuliert worden.

Ich selbst habe an Beratungen in allen Arbeitsgruppen teilgenommen und glaube, daß ein Prinzip beachtet werden muß: Es wäre nicht klug und würde uns fachlich im Moment keinesfalls weiterbringen, wenn über die Konzepte von Jugendsozialarbeit oder schulbezogener Jugendarbeit oder schülerbezogener Jugend- und Sozialarbeit mit dem Anspruch gestritten werden würde, sich auf eines festzulegen.

Meines Erachtens machen die Vielfältigkeit, die Unterschiedlichkeit und die jeweils spezifischen Bedingungen vor Ort auch ein Stück Stärke aus - auf einem Feld, das nach Einschätzung aller Arbeitsgruppen neu belebt werden muß. Und wenn wir jetzt alle strukturellen Varianten in feste Regelungssysteme hineinpacken würden, hätte das möglicherweise einen Nachteil. Deshalb werden wir am Schluß sicherlich nicht sagen können, so und so ist es, obwohl Konturen einer gemeinsamen Perspektive in den Arbeitsgruppen erkennbar waren.

Ich glaube, daß in allen Arbeitsgruppen - ohne daß das bereits ausgesprochen wurde - klar war, daß die eine Seite die andere Seite nicht benutzen sollte, Jugendhilfe auch kein Ausfallbürge ist, Jugendhilfe aber auch nicht

behaupten kann, sie könne die Schule verändern, weil man meint, daß die Schule gegenwärtig so schlecht sei. Das wäre auch nicht ihr Auftrag. Ich bin überzeugt, daß notwendige Veränderungen nur auf einer partnerschaftlichen Ebene erreichbar sind. Das ist die Botschaft aus allen Arbeitsgruppen. Auch Jugendhilfe muß Veränderungspotentiale in sich wecken.

Es hat sich auch gezeigt, daß es unterschiedliche Traditionen und unterschiedliche Zugänge gibt. Das gilt für die neuen Bundesländer ebenso wie für die alten. Man muß mit diesen Traditionen und mit der jeweiligen Geschichte auch umgehen und entsprechende Veränderungen nach den jeweiligen spezifischen Bedingungen gestalten.

Zunächst sollten wir versuchen, die zentralen Impulse aus den Arbeitsgruppen darzustellen. Zuerst nenne ich das Stichwort „**Verortung der Schulsozialarbeit**“. Dabei geht es um die Arbeitsgruppe 1, um solche Begriffe wie Schülerzentriertheit, Zielgruppe, Träger - um alles, was dort in unterschiedlicher Art und Weise diskutiert worden ist. Im Podium haben als Gesprächspartner dazu Herr Dr. Hubertus Schröer, Stadtjugendamt München, und Herr Dr. Ingo Gottschalk, Stadtjugendamt Magdeburg, Platz genommen. Es hat in der Arbeitsgruppe unterschiedliche Einschätzungen gegeben; deshalb kommen sie auch auf dem Podium zum Tragen.

Das zweite Stichwort ist „**Lebensraum Schule**“, was die Arbeitsgruppe 2 betrifft. Für diese Arbeitsgruppe stellt Herr Harald Weise, Schulleiter aus Kahla in Thüringen, die Beratungsergebnisse vor.

Ein drittes Stichwort berührt im Grunde alle Arbeitsgruppen - das ist das „**Handlungsfeld Jugendhilfe**“. Ausgehend von dem von Professor Dr. Franz Prüß dargestellten umfassenden Ansatz von Jugendhilfe als Handlungsfeld sozialer Arbeit sollten wir darüber sprechen, was in der Jugendhilfe getan werden muß, um eine Erneuerung voranzutreiben. Ich hoffe, daß wir dabei auch an unsere eigene Entwicklungsperspektive denken.

Ein viertes Stichwort ist die „**Frage nach den spezifischen Kompetenzen**“. Was brauchen Lehrer für Kompetenzen und welche Kompetenzen brauchen Sozialarbeiter? Das war das Thema der Arbeitsgruppe 4. Frau Jutta Vogel, stellvertretende Schulleiterin aus Cottbus, wird Ergebnisse der Diskussion dazu vorstellen.

Und schließlich soll zum Schluß die **Frage nach den rechtlichen und strukturellen Formen** im Mittelpunkt stehen. Diese Problematik stand in der Arbeitsgruppe 3 im Mittelpunkt der Gespräche. Über die dortigen Beratungsergebnisse wird Frau Inge Bauer, Leiterin des Jugendamtes des Elbe-Elster-Kreises, sprechen.

Nach den kurzen Resümees aus den Arbeitsgruppen soll sich eine Gesprächsrunde anschließen, in der wir die Fragen beantworten: Was wollen, was können und was müssen wir tun? Dabei ist es nicht allein wichtig, darüber zu sprechen, wie Schulsozialarbeit und Schule stärker im Rahmen sozialer Kommunalpolitik verankert werden müssen.

Die Einbindung beider Bereiche in eine kommunale, lebensweltorientierte soziale Politik ist entscheidend. Und schließlich sollte die häufig an erster Stelle formulierte Frage eine Rolle spielen: Wie sieht es mit den Ressourcen aus? Wir haben diese Frage bewußt an das Ende gestellt, weil die Ressourcenfrage nicht immer die entscheidende ist, ob die Arbeit gut gelingt oder nicht.

Genug der Vorrede. Ich nenne das Stichwort „Verortung von Schulsozialarbeit“. Ich möchte einmal von der These ausgehen, die Professor Dr. Ingo Richter eingebracht hat - die These, daß die Schule ein Ort sozialer Arbeit sein muß und Unterricht auch eine Form sozialer Tätigkeit darstellt, sozusagen als Kontrapunkt zum Problem Leistungsdruck. Das bedeutet für die Schulsozialarbeit, danach zu fragen, welche Rolle Schulsozialarbeit in bezug auf Schülerzentrierung und auf Systemkonzentration Schule spielt. Wie wurde das in der Arbeitsgruppe 1 diskutiert? Gab es kontroverse Positionen innerhalb der Schule, außerhalb der Schule, beim Problem Dienstaufsicht oder Fachaufsicht?

Dr. Ingo Gottschalk, *Sachgebietsleiter Jugendsozialarbeit/Jugendschutz im Stadtjugendamt Magdeburg*: In der Arbeitsgruppe 1 haben wir uns grundsätzlich auf einiges einigen können. Wir haben auch Ziele und Grundsätze formuliert, die von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Arbeitsgruppe 1 vertreten werden. Wir erheben natürlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ich möchte zum grundsätzlichen Problemverständnis etwas sagen, während Dr. Schröer über die verschiedenen Elemente der Schulsozialarbeit sprechen wird.

Ausgangspunkt der Diskussion in der Arbeitsgruppe war das Referat von Professor Dr. Franz Prüß. Als Ergebnis der ganzen Diskussion zum Verständnis könnte man sagen, daß aus der unterschiedlichen Entwicklung in Ost und West eine unterschiedliche Herangehensweise sowie verschiedene Lösungsansätze resultieren. Schulbezogene Jugendhilfe würde bedeuten: Verortung in der und um die Schule. Und Schulsozialarbeit nach dem tradierten Begriffsverständnis einiger Vertreter der alten Bundesländer würde heißen: in der Schule.

Wir hatten uns in der Arbeitsgruppe geeinigt und verständigt, daß die grundsätzliche Funktion von schulbezogener Jugendhilfe oder Schulsozialarbeit als Beitrag zur Einlösung des Versprechens auf Chancengleichheit zu kennzeichnen ist. Das war der Ausgangspunkt der Gespräche in der Arbeitsgruppe. Wir haben letztlich versucht, Ziele und Grundsätze zu formulieren, die sich stärker auf inhaltliche Voraussetzungen stützen würden.

Ich möchte sechs Punkte kurz skizzieren: so Prävention von Schulschwierigkeiten, Hilfen zur Alltagsbewältigung, Integration, Förderung von Eigeninitiative, Nutzung von Kooperationsmöglichkeiten und sechstens Veränderung von Schule. Zum Abschluß der Diskussion gab es bereits eine Annäherung der Positionen hinsichtlich des Begriffsverständnisses. Letztlich jedoch zog sich das Begriffsverständnis von schulbezogener Jugendhilfe im weiten Sinne und Schulsozialarbeit im engen Sinne als roter Faden durch die Gespräche. Aufgrund des unterschiedlichen Verständnisses und der verschiedenartigen Herangehensweise war es in der Arbeitsgruppe 1 nicht möglich, eine einheitliche Definition zu erarbeiten.

Dr. Hubertus Schröer, Leiter des Stadtjugendamtes München: Ich möchte kurz auf die Frage nach den Strukturmerkmalen der Schulsozialarbeit eingehen. Es ist uns gelungen, die Merkmale in sieben Punkten aufzulisten, obwohl sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Arbeitsgruppengespräche nicht in allen Punkten einig wurden oder vielleicht auch eine andere Wertigkeit darstellen würden.

Der erste Punkt war die Frage: Worauf konzentriert sich Schulsozialarbeit? Ich bleib jetzt mal bei diesem Begriff, nicht zuletzt deshalb, weil er in der Formulierung kürzer ist. Ist Schulsozialarbeit mehr auf die Schülerinnen und Schüler konzentriert oder auf die Schule, auf die Familie oder

das soziale Umfeld? Ich denke, da liegt schon ein gewisser Widerspruch drin. Wir sind uns einig, daß im Focus der Bemühungen von Schulsozialarbeit natürlich die Kinder und Jugendlichen stehen. Wir sind uns aber auch einig, daß „Schülerzentrierung“ keine Klientelisierung bedeutet, sondern daß von einem systemischen, ganzheitlichen Ansatz her das gesamte Umfeld mit einzubeziehen ist. Insofern haben wir uns in der Diskussion doch stark angenähert. Die Zielgruppen sind natürlich Schülerinnen und Schüler, wobei das Umfeld nicht ausgeblendet werden kann.

Der zweite Punkt wurde schon kontroverser diskutiert. Es ging um die Frage, wo diese von uns beschriebene Sozialarbeit stattfinden soll, in der Schule oder im Schulumfeld. Damit hängt auch das Problem der Definition zusammen. Wir sind uns einig in der Uneinigkeit, das heißt, wir haben die Sichtweisen nebeneinandergestellt. Nach dem Verständnis von schulbezogener Jugendhilfe ist das Schulumfeld auch Arbeitsort. Nach dem engeren Verständnis, das sich mit dem Begriff Schulsozialarbeit umschreiben läßt, ist der Arbeitort in der Schule. Damit ist allerdings keine Einigkeit hinsichtlich des Problems hergestellt, auf welchen Begriff, beziehungsweise Schwerpunkt wir uns konzentrieren sollten.

Der dritte Punkt hängt bedingt damit zusammen. Es geht um die Frage nach der Professionalität von Schulsozialarbeit. Es existiert das Postulat, daß Schulsozialarbeit methodische Sozialarbeit und Sozialpädagogik zu sein hat; dann aber auch mit den entsprechenden Professionen, mit den entsprechend ausgebildeten Sozialarbeitern. Die andere Überlegung ist, daß man einen breiteren Ansatz wählt, daß natürlich Sozialpädagogen notwendig sind; andererseits aber Erzieher diese Funktion übernehmen können - bis hin zu ehrenamtlich Tätigen oder sonstige Berufsgruppen, die sich engagieren möchten. Wir sind uns aber insofern einig, daß selbstverständlich auch dann, wenn man von professioneller Sozialarbeit ausgeht, es nicht bedeutet, daß nicht in den unterschiedlichen Maßnahmen andere Berufsgruppen eine Rolle spielen können wie beispielsweise Künstler und Handwerker bei entsprechenden künstlerischen Projekten.

Bei dem vierten Punkt sind sich die Gesprächspartner in der Arbeitsgruppe 1 völlig einig. Das ist die Frage nach der Dienst- und Fachaufsicht und der jeweiligen Träger. Es gibt Übereinstimmung darin, daß Schulsozialarbeit - nach welchem Verständnis auch immer - nicht der Hoheit der Schule

unterstehen sollte, sondern der Dienst- und Fachaufsicht des öffentlichen oder freien Jugendhilfeträgers. Das ist notwendig, um eine klare Trennung der Verantwortung zu haben und um dem Schulsozialarbeiter auch die entsprechenden Freiräume einräumen zu können.

Der fünfte Punkt war die Frage nach der Bedarfsformulierung. Auch dabei besteht Einigkeit. Die Jugendhilfeplanung hat vorzugeben, was wo stattzufinden hat, nicht die Schule mit dem jeweils individuellen Bedarf. Natürlich ist darauf Rücksicht zu nehmen, wo Schule selbst Probleme sieht. Aber das muß sich dann einpassen in die jeweilige Jugendhilfeplanung und in die sich daraus ergebenden Bedarfsableitungen.

Kontroverser wurde über das fünfte Problem diskutiert, über die Frage nach der Zielgruppe. Meines Erachtens waren wir dabei während der Gespräche am weitesten auseinander. Und das schlägt sich erneut in der Definitionsfrage nieder. Mit dem Ansatz einer schulbezogenen Jugendhilfe habe ich natürlich alle Kinder und Jugendlichen sowie Eltern und verschiedene Systeme im Blick. Mit dem engeren Verständnis von Schulsozialarbeit schließe ich selbstverständlich den Zugang für alle nicht aus. Aber wenn wir Ziele und Zielgruppen formulieren, konzentrieren wir uns doch auf die benachteiligten Kinder und Jugendlichen.

Der letzte Punkt, der allerdings nur am Rande diskutiert wurde, war die Frage: Welche Sicht hat Jugendhilfe auf Schule? Sieht sie Schule in erster Linie als Gegner; sieht sie Schule als Klienten - was natürlich in der Formulierung der Veränderung von Schule mit angelegt ist - oder sieht sie Schule als Partner? Ich denke, es ist die vordringliche, notwendige Sicht, daß man in einem partnerschaftlichen Kooperationsverständnis auch das jeweilige Verhältnis zueinander ausloten muß.

Zusammenfassend möchte ich hervorheben, daß sich Kontroversen auch an Paragraphen entzündet haben, an dem Problem § 11 und oder § 13 KJHG. Wir sind uns darüber einig, daß die Jugendarbeit selbstverständlich nach § 11 auf Schule zuzugehen hat, ebenso wie Jugendsozialarbeit nach § 13. Aber es stellt sich die Frage - und dabei habe ich mich als Westdeutscher selbst während der Diskussion überzeugen lassen -, ob aufgrund der Entwicklungsbedingungen und der speziellen Probleme in den neuen Bundesländern das Kästchendenken und die Spezialisierungen der

alten Bundesländer im Osten Deutschlands übernommen werden sollten oder überhaupt können.

Zur Begrifflichkeit habe ich bereits etwas gesagt. Der engere Begriff ist Schulsozialarbeit; der weitere schülerorientierte Sozialarbeit oder nach Professor Dr. Franz Prüß schulbezogene Jugendhilfe. Das tangiert die Frage nach den Zielgruppen. Bei der Debatte darüber haben wir aber auch festgestellt, daß sich bei der Entscheidung über die jeweiligen Methoden vieles wieder auflöst. Wenn ich mir klarmache, was ich in welcher Region für wen will, dann ergeben sich viele Antworten auf kontroverse Fragen aus der konkreten Alltagsarbeit.

Klaus Schäfer: Danke, Herr Schröer, danke, Herr Gottschalk. Wenn ich Ihre Positionen bewerten soll, dann sagen Sie eindeutig, daß man erstens Schulsozialarbeit als eigenständiges Handlungsfeld sehen muß und zweitens Schulsozialarbeit unterscheiden muß von anderen Kooperationsformen zwischen Jugendhilfe und Schule. Ich glaube, das sind die beiden grundlegenden Aussagen. Es ist schon wichtig, ob Schulsozialarbeit oder schulbezogene Jugendhilfe alles ist, was Jugendhilfe mit Schule in irgendeiner Weise macht.

Uwe Knudsen, Leiter des Jugendclubs im Schulzentrum Schafflund, Schleswig-Holstein: Bei unserer Betrachtungsweise über Schulsozialarbeit in der Schule wird meines Erachtens ein wichtiges Problem außer acht gelassen - das Wochenende und die Ferien. Die Probleme der Kinder und Jugendliche entstehen aber vor allem am Wochenende und während der Ferien. Und wenn wir diese Zeit ausgrenzen, vergessen wir eine ganz wichtige Lebenssituation. Ich kann nur dringend empfehlen, dieses Problem in der künftigen Diskussion stärker zu berücksichtigen.

Klaus Schäfer: Das trifft natürlich auch für die Jugendhilfe zu, die gerade an den Wochenenden den Kindern und Jugendlichen nach wie vor recht wenig bietet.

Jürgen Ludewig, Referent für Jugendsozialarbeit beim Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt e.V.: Ich möchte einige Bemerkungen zur Verortung machen. An diesem Punkt stimme ich der Position von Herrn Dr. Schröer nicht ganz zu. Gerade was freie Träger im Bereich der Schulsozi-

arbeit machen könnten, das findet auch - aber nicht nur - in der Schule statt. Das ist auch konzeptionell so angedacht. Ich meine, daß das, was mit Öffnung der Schule umschrieben wird - mit dem Aufbruch, der gelegentlich sogar aus der Schule herausstrahlt, mit Nachbarschaftsschule oder Gemeinwesenorientierung - ein großes Potential verkörpert.

Das nutzen insbesondere freie Träger für eine Zielgruppe, die oft zu kurz kommt; ich meine die Gruppe der Schulflüchtlinge. An die müssen wir insbesondere denken, wenn wir - wie wir es in der Arbeitsgruppe 1 definiert haben - Schulsozialarbeit für Jugendliche machen wollen, die ansonsten kaum oder keine Chancen mehr haben, ihr Leben in den Griff zu bekommen und teilzuhaben an gesellschaftlicher Partizipation.

Klaus Schäfer: Ich habe das eher so verstanden, daß die Frage, ob wir uns auf benachteiligte Schüler oder auf die ganze Zielgruppe konzentrieren, nicht so apodiktisch beantwortet werden kann. Man wird das eine tun und das andere nicht lassen können - gerade, wenn man sagt, dieser systemische, ganzheitliche Ansatz findet auch im sozialen Umfeld statt, dann schließt das im Prinzip ein, daß man zwangsläufig auch andere Schüler in diesem Rahmen mit sehen muß.

Dr. Hubertus Schröer: Es ist klar, wenn wir Schulsozialarbeit auf die Arbeit in der Schule beziehen oder definieren, dann bleibt das Feld neben der Schule natürlich offen. Das ist nach meinem Verständnis schulbezogene Jugendarbeit und schulbezogene Sozialarbeit, also alles, was an Hausaufgabenhilfen oder Freizeithilfen im Umfeld der Schule angeboten wird. Hier liegt ein Betätigungsfeld der freien Träger und für deren Initiativen in den jeweiligen Stadtteilen.

Klaus Schäfer: Ich möchte nach Ihren Erfahrungen fragen, und zwar in folgendem Zusammenhang: Schule hat nach den verschiedenen Schulgesetzen wertneutral zu sein - im Sinne keiner bestimmten Ideologie und keiner bestimmten Richtung. Freie Träger sind aber nicht wertneutral und zumindest in Nordrhein-Westfalen wird die Frage diskutiert: Wie kann in der Schule, wenn freie Träger dort tätig sind, eine Wertneutralität erhalten bleiben? Ich meine dann, wenn es sich um Schulsozialarbeit in der Schule handelt, wenn es sich um Mitarbeiter handelt, die in der Schule angesiedelt sind, die aber letztendlich gegenüber ihrem Träger verantwortlich sind.

Dieser Konflikt wurde bisher nicht angesprochen, wobei er doch nur eine Rolle in der Jugendarbeit spielt. Ich nehme dieses Problem zunächst einmal als Merkposten mit auf.

Dr. Ingo Gottschalk: Im Prinzip haben wir dieses Problem in der Arbeitsgruppe 1 unterschwellig doch angesprochen - vor allem, als es darum ging, die Verortung von sozialer Arbeit für die Schule festzulegen. In der Arbeitsgruppe 1 waren wir uns einig darüber, daß die Fach- und Dienstaufsicht bei der Jugendhilfe liegen sollte. In diesem Rahmen wäre eine solche Wertneutralität nicht mehr das Problem, weil ja dann Träger der Jugendhilfe - ob nun öffentlicher oder freier Träger - zur Wirkung kommen würden und sich so in der Zielstellung auch unterordnen könnten oder müßten, die aus diesem Sachverständnis heraus formuliert werden kann.

Inge Bauer, Leiterin des Kreisjugendamtes Elbe-Elster, Brandenburg: Wenn es um die Verortung der Schulsozialarbeit in der Schule geht, so mußten wir im Landkreis Elbe-Elster in einem Falle Konsequenzen ziehen. In einer Schule war es nicht möglich, von vornherein den Schulsozialarbeiter räumlich in der Schule einzugliedern. Es existiert einfach das Problem der kurzen Wege für die Schüler. Wenn der Schulsozialarbeiter der Ansprechpartner sein soll, dann kann dieser nicht drei oder fünf Kilometer weit entfernt sein, bloß, um dem freien Träger räumlich nahe zu sein, zu dem er gehört. Er muß doch vielmehr für die Schüler da sein, die ihn brauchen, die ihn in den Pausen als Ansprechpartner sehen. Mitunter ist die Situation dringlich und eine Problemlösung kann nicht unbedingt immer nur in den Nachmittagsstunden angestrebt werden.

Ich denke, wir sollten die Hilfen für die Schüler in den Mittelpunkt stellen, nicht uns als Träger, als Jugendamt oder als Schule. In diesem Zusammenhang ist es erforderlich, daß der Schulsozialarbeiter in der Schule sein muß. Bei uns hat die Praxis jedenfalls unter Beweis gestellt, daß Schulsozialarbeit vor Ort direkter und erfolgreicher arbeiten kann als bei räumlicher Entfernung zur Schule. Diese Position wird von allen Verantwortlichen im Landkreis Elbe-Elster geteilt.

Klaus Schäfer: Lassen wir das einmal so stehen. Vielleicht brauchen wir gar nicht weiter zu debattieren, denn in der Arbeitsgruppe 2 habe ich selbst die These gehört, daß eine gute Schule keine Jugendhilfe braucht.

Danach würde sich ja das Thema Jugendsozialarbeit an Schulen von selbst erledigen. Ganz konkret spreche ich Herrn Weise auch daraufhin an, der die Ergebnisse der Gespräche in dieser Arbeitsgruppe darstellen wird.

Harald Weise, *Leiter der Staatlichen Regelschule „Johann-W.-Heimbürge“ Kahla, Thüringen*: Ich weiß, daß im Vorfeld der Arbeitsgruppengespräche auch noch die zweite These formuliert wurde, wonach gute Schule eine Voraussetzung für Schulsozialarbeit ist. Ich glaube, beide Aussagen sind relativ theoretisch zu betrachten. Ich meine, effektive Schulsozialarbeit kann natürlich nur an einer guten Schule geleistet werden.

Nach einer anfänglichen Orientierungsphase waren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Arbeitsgruppe 2 zu der Position gelangt, daß die Probleme, die aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen in die Schule hineinschwappen, von der Schule allein nicht lösbar sind. Schule ist nicht in der Lage, sich so schnell umzustellen. Sie stellt sich momentan auch nicht um. Und das Berufsbild des Lehrers, das seit vielen Jahrzehnten geprägt ist, kann man auch nicht so schnell verändern. Trotzdem sollte man immer die Vision von guter Schule vor sich haben, um Effektivität der Arbeit zu erzielen.

Ich möchte das an dem Problem festmachen: Schule muß sich als sozialer Lebensraum verstehen. Schule muß deshalb Kompetenzentwickler sein, nicht nur im kognitiven, fachlichen Bereich, sondern Schule muß vor allem methodisch und persönlichkeitsentwickelnd wirken sowie soziale Kompetenzen schaffen. Und wenn Schule sich dies vornimmt und tut, so müssen wir uns fragen: Welches sind die Merkmale, die Schule haben muß, um zum guten Lebensraum für Kinder und Jugendliche zu werden?

Die Merkmale wurden in der Arbeitsgruppe so definiert, daß wir in den Schulen Klimaverbesserungen brauchen, daß wir in den Schulen Strategien zur Konfliktbewältigung kennen und beherrschen müssen, daß wir verschiedene Professionalitäten in den Schulen vorhalten müssen - also nicht nur Lehrer, sondern auch die Schulsozialarbeiter. Auch Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung gehören als wesentliche Merkmale dazu. Natürlich sind Leistungen erforderlich, weil die Gesellschaft das verlangt. Dabei darf jedoch die Erschließung neuer Handlungsfelder nicht vergessen werden.

Welche strukturellen Anforderungen stehen für die Schule, um dieser Sache gerecht zu werden? Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Arbeitsgruppe 2 haben sich dabei auf folgende wesentliche Punkte geeinigt: Einmal brauchen wir konkrete Kooperationsvereinbarungen auf den verschiedenen Ebenen, nicht nur auf den Ebenen Schule oder Schulsozialarbeit, sondern auch mit anderen Trägern und im kommunalen Bereich mit den Kultusbehörden. Dabei besteht großer Handlungsbedarf.

Eine weitere wichtige strukturelle Anforderung ist die Autonomie. Und zwar verstehen wir unter Autonomie die Frage der Haushaltsmittelautonomie. Sachkonten engen uns oft ein. Es ist wichtig, daß die Schule selbst mehr entscheiden kann, was denn für sie erforderlich und notwendig ist. Auch die Frage nach der Autonomie hinsichtlich der Gestaltung oder Profilierung von Schule muß vorhanden sein. Zu der Frage Pflichtstundenregelungen haben wir festgestellt, daß wir eine Öffnung bräuchten. Es gab eine Anregung einer Kollegin aus Mecklenburg-Vorpommern, die beispielsweise hervorhob, daß die Arbeit in Lernfeldern eine Form wäre, um die fachübergreifenden Projekte zu sichern. Nach meinem Verständnis gehört das auch zum Thema Autonomie.

Beim Leistungsbegriff haben wir uns auf die Erweiterung über das abfragbare Wissen hinaus geeinigt. Ganztagsangebote, die über Kooperationsvereinbarungen gesichert sind und die lebensweltbezogen sind, müssen in der Struktur von Schule geschaffen werden. Ein weiteres wichtiges Erfordernis ist unseres Erachtens die Einbeziehung der politischen Ebene in die Diskussion um Schule und Jugendhilfe. Dieses Thema gehört auch auf die Tagesordnung solcher Fachtagungen wie dieser. Die Kultusbehörden sind gefordert.

Auch die Kultusministerkonferenz muß sich damit beschäftigen, wie man die strukturellen Anforderungen konkret umsetzen kann und welche Möglichkeiten es in der Gesetzgebung gibt, entsprechende Voraussetzungen dafür zu schaffen. Wir haben das Recht und die Pflicht, das einzufordern. Eine strukturelle Anforderung ist die professionelle Schulentwicklung, die notwendig ist, um den Prozeß von innerer Schulentwicklung zu beschleunigen.

Klaus Schäfer: Herr Weise, Sie haben das Feld weiter geöffnet, auch weitergehend als die Arbeitsgruppe 1, wenn ich Sie richtig verstanden habe.

Ganztagsangebote haben Sie mit hereingenommen. Das ist das Umfeld von Schulsozialarbeit, was die Schule insgesamt bereichern kann. Meines Erachtens ist diese Ergänzung sehr wichtig. Denn nur zwei Sozialarbeiter an einer Schule werden nicht ausreichen. Man muß auch noch die vielen anderen Aufgaben sehen.

Ich möchte jetzt direkt Herrn Professor Dr. Franz Prüß ansprechen: Wenn wir beide Bereiche betrachten, Jugendhilfe und Schule, und die sehr dezierten Positionen der Arbeitsgruppe 1, dann frage ich: Wie erklären Sie Ihren Ansatz von schulbezogener Jugendhilfe; was heißt schulbezogen? Ich selbst habe Probleme mit diesen Begrifflichkeiten. Beispielsweise gibt es nach dem KJHG familienbezogene Jugendarbeit oder arbeitsweltbezogene Jugendarbeit. Wir beziehen uns immer auf andere; deshalb ist mir die „Eigenständigkeit“ von schulbezogener Jugendhilfe noch nicht klar.

Prof. Dr. Franz Prüß, *Leiter des Lehrstuhls Schul- und Sozialpädagogik im Institut für Erziehungswissenschaft der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald*: Es gibt unterschiedliche Bedingungen dafür, wie die Schulsozialarbeit in den alten Bundesländern entstanden ist und welchen Stand sie gegenwärtig erreicht hat. Und wenn wir von einer Schulsozialarbeit in den neuen Bundesländern sprechen, so muß ich sagen, daß auch diese bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine bestimmte Geschichte hat. Wir haben es sicherlich im Westen und im Osten mit ähnlichen Aufgaben zu tun, und dennoch existieren nach meiner Auffassung zwei völlig verschiedene Ansätze.

Die Schulsozialarbeit in den alten Bundesländern war aus der Bewältigung von Problemlagen entstanden. In den 60er und 70er Jahren ging es dort um die tatsächliche Sicherung von Chancengleichheit, nämlich darum, bei der Bildungsexplosion den benachteiligten Gruppen Unterstützungsleistungen zu geben. Heutzutage jedoch kann man diese benachteiligten Gruppen nicht mehr schichtspezifisch einbeziehen.

Die Benachteiligten kommen vielmehr aus allen Schichten der Bevölkerung, zumindest im deutschen Osten. Das bedeutet, wir brauchen Hilfe- und Unterstützungsleistungen, die die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen befördern. Sie können aus allen Bereichen kommen, und es stellt sich die Frage, woher wir die Angebote nehmen.

In den 70er Jahren war es so, daß die Ausländerproblematik hinzukam und Schulsozialarbeit in Westdeutschland vor allem die Integration dieser Zielgruppen beförderte. Ich könnte das bis zur Gegenwart verfolgen, möchte das aber verkürzen. Das bedeutete, daß Problemlagen immer nach und nach entstanden sind. Darauf wurden auch immer entsprechende Antworten und sinnvolle Reaktionsformen gefunden. Diese haben letztlich zu dem heutigen System geführt, so daß aus einer kleinen Enge eine große Breite geworden ist. Die Schulsozialarbeit erfaßt eigentlich heute noch immer nur das, was sie bereits früher ge- und erfaßt hat.

In den neuen Bundesländern existiert gegenwärtig eine andere Situation. Wir haben es mit einem Vakuum zu tun. Alle Beziehungsnetze sind nach der Wende dysfunktional geworden, die in einer Koppelung mit der Schule bestanden haben - die Verbindungen mit der Arbeits- und Berufswelt und der gesamte Freizeitbereich für Kinder und Jugendliche. Heute ist es so, daß wir die Funktionen von Familie, von Schule und Jugendhilfe neu bestimmen müssen.

Prof. Dr. Ingo Richter hob hervor, daß es in Deutschland 80 Prozent altklassische oder klassische Familienverhältnisse gibt. Das bedeutet nicht, daß in jeder dieser Familien tatsächlich das Leben gestaltet wird. Da werden auch Defizite sichtbar, und Familien sind heute nicht mehr in der Lage, die gesellschaftlichen Bedingungen so zu kompensieren, daß die Kinder und Jugendlichen so schulfähig und schulbereit sind, wie es die Lehrer wiederum erwarten.

So betrachtet sind Unterstützungsleistungen absolut notwendig, da wir keine „schulgerechten“ Kinder bekommen. Wir müssen „kindgerechte“ Schulen schaffen! Das erfordert aber wiederum vielfältige Unterstützungsleistungen. Wo diese herkommen sollen, darüber muß künftig intensiver nachgedacht werden. Die Schule ist heute nicht mehr in der Lage, diese Einheit von Bildung von Erziehung im klassischen Sinne zu realisieren. Wir werden zu weiteren Formen kommen müssen. Die Ganztagschule wäre eine solche Möglichkeit, in der aber auch die Jugendhilfe gefordert wäre, in kompensatorischer Weise etwas zu leisten.

Um dieses Vakuum weiter auszufüllen, stelle ich mir vor, daß strukturell solche Bedingungen geschaffen werden müssen, daß neben Schule und

Familie die Jugendhilfe einen solchen Bereich besetzen und anbieten kann, der progressiv die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ermöglicht - und das im schulischen und/oder schulnahen Raum, weil sich dort alle Kinder und Jugendlichen treffen. Genau dort können die Zugänge unterschiedlich sein, beispielsweise, ob der Jugendarbeitsaspekt als Ansatz gewählt wird oder eine andere jugendhilfetyperische Form. Das ist meines Erachtens regional verschieden und vom Schwerpunkt innerhalb eines Bereiches abhängig und ausgesprochen differenziert zu betrachten.

In den ländlichen Regionen sind spezifische Anforderungen stärker zu berücksichtigen. Dort ist die Möglichkeit gegeben, daß ein Sozialpädagoge auch eine Vernetzungs-, Bündelungs- und Kooperationsfunktion ausfüllen muß, um die Ressourcen verfügbar zu machen, die in der Schule oder im schulnahen Raum für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen vorhanden sind.

Gerade in den neuen Bundesländern ist meiner Meinung nach aufgrund der noch nicht tradierten Struktur die Möglichkeit vorhanden, Mittel in bestimmter Weise zu bündeln und sinnvoll einzusetzen, damit solche Hilfen aus einer Hand auch angeboten werden und die Hochleistungskompetenzen, die einzelne Bereiche besitzen, ausgenutzt werden können. Auf diese darf man nicht verzichten. Beispielsweise kann man in einem solchen Land wie Mecklenburg-Vorpommern mit 79 Einwohnern je Quadratkilometer nicht in jedem Fall all die Spezialisten haben, die nötig wären. Gerade aus diesem Zusammenhang ergibt sich die Notwendigkeit gebündelter oder kombinierter Ansätze.

Bildlich betrachtet kommen wir von zwei verschiedenen Seiten, nähern uns einander und gehen aufeinander zu und finden neue Strukturen und Formen. Die Schulsozialarbeit in den alten Bundesländern hat sich ungeheuer geweitet, so daß wir im östlichen Teil Deutschlands gar keine Kontroversen dazu haben. Wir gehen von beiden Seiten aufeinander zu. Das sollten wir auch weiterhin miteinander diskutieren und dabei nach neuen Lösungsansätzen suchen. Ich würde die schulbezogene Jugendhilfe als einen dritten Raum sehen, der diese Angebotsstrukturen offenhält für Unterstützungsleistungen für Kinder und Jugendliche, die sie wollen. Damit sind sie einerseits offen für alle Kinder und Jugendlichen und andererseits Angebote für bestimmte Problemschüler und Problemgruppen.

Claus Wergin, *Leiter des Referates Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und Jugendschutz im Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern*: Strukturell würde das bedeuten, daß auf den Einzelfall bezogen die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe nunmehr sehr genau prüfen müssen, an welchen Schulen Bedarf besteht. Damit haben wir meines Erachtens mehr Handlungsmuster als den § 13 KJHG, um als Jugendhilfe auf die schulischen Angelegenheiten reagieren zu können.

Wir haben den ganzen Leistungskatalog der Jugendhilfe; denn dieser Leistungskatalog verhält sich linear zur Schule. Und nicht nur im Bereich der Förderung der Benachteiligten oder der jungen Menschen, die eine besondere sozialpädagogische Hilfe benötigen. Es kann in dem einen Einzelfall richtig sein, besonders Aspekte der Beratung von Kindern und Familien zu verstärken. Es kann in anderen Fällen auch die Jugendarbeit eine Rolle spielen oder beispielsweise die Jugendberufshilfe.

Es ist meines Erachtens geradezu wichtig, daß man die Jugendhilfe und ihre unterschiedlichen Leistungen als einen ganzheitlichen Ansatz und Querschnittsaufgabe zur Kooperation mit Schulen versteht; nicht begrenzt auf den Aspekt zur Förderung benachteiligter Kinder und Jugendlicher.

Klaus Schäfer: Das setzt aber doch ein inneres Geflecht von Jugendhilfe voraus. Das setzt erstens voraus, daß der eine Bereich weiß, was der andere tut, zweitens, daß sich alle Beteiligten in der Jugendhilfe auch in ein solches Netz einbeziehen lassen, und drittens bedeutet das, daß man über Schwerpunktsetzung in der Jugendhilfe nachdenken muß. Ich habe einige Zweifel, ob das durchsetzbar ist. Dieser Ansatz für die Jugendhilfeplanung würde doch bedeuten, daß die Jugendhilfeplanungsprozesse nicht auf Jugendhilfe allein beschränkt werden dürfen.

Claus Wergin: Das steht doch im KJHG. Jugendhilfeplanung geschieht unter der Mitwirkung der Beteiligten; es ist ein partizipatorischer Prozeß und nicht der einsame Denkprozeß eines Mitarbeiters im Elfenbeinturm eines Jugendamtes. Vielmehr müssen durch die Jugendämter Planungsprozesse in Gang gesetzt werden, an denen die Betroffenen beteiligt sind und alle Bereiche erfaßt werden, die sich auf das Lebensumfeld junger Menschen auswirken - also auch auf die Schule. Die Planer in erster Linie müssen wissen, wo die „Soße gerührt wird“.

Klaus Schäfer: Nur sehe ich, daß vor Ort Jugendhilfeplanung weiterhin innerhalb der Jugendhilfe stattfinden wird - abgesehen davon, wo die „Soße gerührt wird“ oder ob der Prozeß lebendig ist. Und das ist ja das Problem. Wenn wir lebendige Schulsozialarbeit praktizieren wollen, so wie es hier beschrieben und erörtert worden ist, dann muß man andere Bereiche in die Jugendhilfeplanung mit einfließen lassen.

In der Arbeitsgruppe 3 ist irgendwann einmal gesagt worden, daß auch so etwas wie eine Bildungsplanungsperspektive entwickelt werden muß. Dann wäre in dieser Hinsicht in der Tat Jugendhilfeplanung auch zu öffnen. So verstehe ich auch Ihren Beitrag - als Plädoyer oder Forderung, was wir festhalten wollen.

Prof. Dr. Franz Prüß: Das würde natürlich bedeuten, daß man bestimmte strukturelle Entscheidungen und damit Bedingungen schaffen muß. Zu solchen würde ich auch die personellen rechnen, daß jetzt Sozialpädagogen und Sozialarbeiter für einen bestimmten Bereich Verantwortung tragen und spezielle Aufgaben übernehmen. Strukturell wäre die Zusammenarbeit der Jugendhilfe mit einer Schule oder mit mehreren Schulen im Sinne eines Verbunds zu etablieren. Dann wäre personenunabhängig gesichert, daß tatsächlich eine stabile und auf Dauer angelegte Arbeit möglich wäre.

Gegenwärtig hängt das alles vom Engagement einzelner Personen ab, und wenn die Person aufgrund der ABM nicht mehr verfügbar ist, „stirbt“ meist das Projekt. Nur strukturelle Entscheidungen und zweckgebundene Personalstellen ermöglichen Kontinuität und Verstetigung. Die Zuordnung von Sozialpädagogen zu festen Aufgabenbereichen und bestimmten Standorten sichert einerseits die kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Schulen und andererseits die Fach- und Dienstaufsicht durch die Jugendhilfe. Die Sozialpädagogen haben ein anderes Professionsverständnis als Lehrer; deshalb brauchen sie auch die fachliche Anbindung an das Jugendamt und nicht die Unterstellung unter schulische Leistungsstrukturen.

Das würde auch bedeuten, daß ein großes Jugendamt eventuell ein Ressort „schulbezogene Jugendhilfe“ schaffen kann und hier die Fäden einer Querschnittsaufgabe „Schuljugendliche“ zusammenlaufen könnten. Zumindest müßte im Jugendamt der Sektor Schulsozialarbeit eine gesonderte Berücksichtigung finden.

Würde jetzt ein besonderer Bedarf an speziellen Leistungen entstehen, kann der Sozialpädagoge vor Ort diesen definieren und zur Bewältigung der Problemlagen die Betroffenen weiterleiten zur Inanspruchnahme der Angebote spezialisierter Anbieter. So wären die Spezialisten gefordert, auf die man auch bei einer Neustrukturierung der Leistungsangebote nicht verzichten kann.

Zu meinen, spezifische Hilfe- und Unterstützungsangebote seien bei einer Institutionalisierung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe überflüssig, wäre genauso problematisch, als zu meinen, man brauche überall Spezialdienste.

Klaus Schäfer: Zu diesem Problem kommen wir sicher später noch einmal, wenn versucht wird, die Frage zu beantworten, was wir tun müssen. Nun möchte ich Frau Jutta Vogel ansprechen, die die Ergebnisse der Arbeitsgruppe 4 darstellen wird. Ich überspringe die Arbeitsgruppe 3, weil diese uns nachher die Gelegenheit gibt, ganz unmittelbar auf die Generaldebatte überzuleiten.

Welche Kompetenzen und Qualifikationen brauchen Lehrer und Sozialarbeiter? Ich glaube, daß wir nicht nur über die Qualifikation von Lehrern oder von Sozialarbeitern sprechen dürfen, sondern auch von einer spezifischen Qualifikation der Schulsozialarbeiter. Professor Prüß hat soeben ganz deutlich erklärt, daß wir die professionelle Kompetenz brauchen. Schließt das ehrenamtliche Kompetenz ganz aus? Wie wurde in der Arbeitsgruppe 4 darüber diskutiert?

Jutta Vogel, 2. stellvertretende Schulleiterin der 1. Gesamtschule Cottbus, Brandenburg: Ich möchte Ihnen zwei Dinge vorstellen, einmal die Ergebnisse der Beratung in der Arbeitsgruppe 4 und zum anderen ein Modell, das an unserer Schule in Cottbus praktiziert wird.

Das Thema der Arbeitsgruppe 4 waren Anforderungen an Aus- und Fortbildung von Sozial- und Schulpädagogen. Bei der Beantwortung dieser Frage darf man keineswegs in Wolken schweben, sondern muß bestimmte Dinge berücksichtigen. Es ist schon ein großes Problem, daß die Schule eine Einrichtung oder eine Folgeeinrichtung ist, die auf der Ebene der Bundesländer organisiert wird, während die Jugendarbeit im bundeswei-

ten Maßstab gesetzliche Hintergründe hat und in den Kommunen umgesetzt wird. Diese Tatsachen müssen zuallererst berücksichtigt werden, wenn man irgendwie einen gemeinsamen Nenner finden will.

Auch regional gibt es sehr große Unterschiede. Es ist schon etwas anderes, ob man aus Cottbus kommt, wo insgesamt 30 Schulen existieren, eine hohe Bevölkerungsdichte vorhanden ist oder ob man aus einer strukturschwachen Region kommt. Es ist bedeutsam, welcher Schultyp vorliegt. Es sind natürlich an einer Grundschule ganz andere Aufgaben zu erfüllen als an einer weiterführenden Schule. Ein Gymnasium beispielsweise ist nicht weniger problembelastet, aber eben anders problembelastet als eine Hauptschule. Auch an einer Gesamtschule gibt es ganz spezifische Dinge, und es existieren natürlich auch spezifische Möglichkeiten, die diese Schule bietet.

Ich möchte noch einen Gesichtspunkt erwähnen, den ich ideologisch nicht überbewerten will, der aber vorhanden ist: Es gibt unterschiedliche Biographien der Menschen, unterschiedliche Erfahrungen in den alten und neuen Bundesländern; es existieren auch noch unterschiedliche Bedingungen.

Davon ausgehend haben wir in der Arbeitsgruppe versucht, Diskussionsansätze herauszufinden. Wir waren uns erst einmal grundsätzlich einig bei der Beantwortung der Frage, daß es Aus- und Fortbildungsbedarf gibt - sowohl für den Schulpädagogen als auch für den Sozialarbeiter an der Schule beziehungsweise für den Sozialarbeiter schlechthin.

Wir haben anschließend das Ganze aus drei verschiedenen Sichten erörtert. Wie sieht das erstens ein Personenkreis aus der Sicht der Schule; wie sieht das zweitens ein Personenkreis aus der Sicht der Jugendhilfe als Institution und wie sieht das drittens der Personenkreis, der vor Ort Schulsozialarbeit leisten soll?

Da ich nun aus dem Bereich Schule komme, einer Gesamtschule mit einer Sekundarstufe 2 und 850 Schülern sowie 75 Lehrern, spreche ich im folgenden aus der Sicht der Schule. An meiner Schule ist ein Schulsozialarbeiter direkt tätig. Ich glaube, daß es gar nicht so problematisch ist, wie vielfach das sogenannte Nicht-Miteinander-Können beschrieben und problematisiert wird. In erster Linie muß man die Wege zum Zueinander fin-

den und wenn man miteinander will, dann kann man auch miteinander arbeiten.

An dieser Stelle möchte ich einiges zu unserem Cottbusser Modell sagen. In der Stadt Cottbus gibt es sieben neue Schulsozialarbeiter, die beim Schulverwaltungsamt, also der Kommune, fest angestellt sind. Dienstrechtlich sind diese dem Schulverwaltungsamt Cottbus unterstellt. Arbeitsort sind die Schulen. Die Fachaufsicht ist das Stadtjugendamt Cottbus, was bedeutet, daß die inhaltlichen Fragen in enger Zusammenarbeit mit dem Jugendamt besprochen und geklärt werden.

Außerdem haben diese Mitarbeiter einen sehr engen Kontakt zum Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamtes. Dieses Modell funktioniert unter unseren konkreten Bedingungen. Allerdings ist es möglich, daß unter anderen Bedingungen die Funktionsfähigkeit dieses Modells in Frage gestellt wird.

Alles in allem muß meines Erachtens die Planung von vornherein sehr bedarfsorientiert sein. Die Einzelheiten einer Kooperation müssen auf jeden Fall den sehr konkreten Bedingungen angepaßt werden, wenn Schulsozialarbeit gelingen soll.

Nun zurück zu den Ergebnisse der Arbeitsgruppe 4. In der Arbeitsgruppe haben sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zunächst über das Ziel der Arbeit verständigt. Unsere Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche. Und diese leben unter bestimmten Verhältnissen, bei deren Bewältigung sie Lebenshilfe benötigen. Wer kann ihnen die geben? Die Familie kann und sollte es tun, die Schule sollte es, in der Praxis macht das sehr häufig die Gruppe oder Clique und sicherlich muß es an bestimmten Stellen auch die Jugendhilfe tun. Es ist nur die Frage, wer von denen kann was?

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren sich darüber einig, daß es bei der Ermittlung des Fortbildungsbedarfes ganz vordergründig wichtig ist, zu ermitteln, wer welche Aufgaben hat und welche Fähigkeiten zur Bewältigung der Aufgaben erforderlich sind. Zu den Hauptaufgaben der Schule gehören Vorbereitung auf das Leben und Wissensvermittlung, wobei sich die Schule dabei nach einheitlicher Auffassung aller Arbeitsgruppenteilnehmer reformieren muß.

Daß die Schule aber auch Freizeitangebote machen kann und Freizeit gestalten kann, wenn die Rahmenbedingungen dafür geschaffen sind, das zeigt zum Beispiel die Tatsache, daß an meiner Schule, einer Ganztagschule, aufgrund einer entsprechenden Ausstattung mit Lehrerstunden ein umfangreiches und vielseitiges Angebot an Freizeitmöglichkeiten vorhanden ist. Gerade die ostdeutschen Lehrer sind aufgrund ihrer pädagogischen Vorerfahrungen durchaus in der Lage, attraktive Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche zu machen.

Wenn man die entsprechenden Rahmenbedingungen für die Schule schafft, dann kann Freizeitarbeit durchaus eine Aufgabe sein, die die Schule und die Lehrer in guter Qualität leisten können.

Wenn der Lehrer lehren will, muß er die entsprechenden Bedingungen haben. Wenn man Kindern und Jugendlichen etwas beibringen will, geht das nur über Kommunikation. Und das funktioniert nur, wenn die Ansprechpartner dazu bereit sind. Das heißt: Zunächst kann man als Lehrer nicht Wissensvermittler sein, sondern man ist - ob man es will oder nicht - als Lehrer auch Sozialarbeiter. Ein guter Pädagoge schafft sich entsprechende Bedingungen und leistet soziale Gruppenarbeit. Man muß das Gefüge in der Klasse kennen, ansonsten gelingt die ganze Wissensvermittlung, Kenntnisvermittlung und Fähigkeitsvermittlung nicht. Es gibt also keine Trennung zwischen Wissensvermittlung, pädagogischer Arbeit oder Sozialarbeit. Und wenn an der Schule kein anderer da ist, dann ist der Lehrer auch Sozialarbeiter.

Nun hat die 1. Gesamtschule Cottbus beispielsweise einen Schulsozialarbeiter in der Schule. Das ist ein Idealfall. Gerade in der Schule kann dieser am effektivsten wirksam werden. Welche Aufgaben sollen diese Sozialarbeiter in der Schule haben? Unser Verständnis von Schulsozialarbeit geht davon aus, daß der Schulsozialarbeiter in den Fällen kompetent ist, in denen es um die individuelle Konfliktbewältigung einzelner geht. Aufgrund seiner völlig anderen Methodik ist der Schulsozialarbeiter besser als alle anderen in der Lage, mit einem Schüler über dessen Probleme ins Gespräch zu kommen.

Wichtig ist, daß dieser Schulsozialarbeiter die Zeit, die Gelassenheit und Ruhe hat, um mit den Schülern zu sprechen. Allerdings muß er erst einmal

grundsätzlich für alle Schüler erreichbar sein. Denn die Probleme entstehen zum großen Teil nicht in der Schule; vielmehr werden sie dort ausge-
tragen.

Deshalb ist es besonders wichtig, daß an der Schule ein Ansprechpartner existiert, der mit einer völlig anderen Methodik diesen Kindern und Jugendlichen einen Halt gibt. Voraussetzung dafür sind allerdings auch Informationen von den Lehrern und deshalb ist die Kooperationsbereitschaft eine grundlegende Voraussetzung für ein Gelingen der Schulsozialarbeit. Der Schulsozialarbeiter muß wissen, wo sich Konfliktverhalten andeutet. Er selbst hat auch die Aufgabe, die Lehrer zu informieren, wenn in irgend-einer Klasse ein Problem akut wird. Der Schulsozialarbeiter sollte auch mit Eltern Kontakt aufnehmen und auf die Rückkopplung mit dem Allge-
meinen Sozialen Dienst des Jugendamtes achten.

Und was soll nun die Jugendhilfe? Man könnte ja sagen, daß man diese gar nicht braucht, wenn an der Schule ein Sozialarbeiter existiert. Diese Aussage ist natürlich Unfug. Die Jugendhilfe hat die Möglichkeit, mit ihren Spezialisten und spezifischen Aufgabenfeldern in verschiedene Lebensbereiche hineinzuwirken - so beispielsweise in den Bereich der Familienerziehung, um konkrete Konflikte von Kindern lösen zu helfen.

Welcher Fortbildungsbedarf resultiert nun im konkreten Fall daraus, wenn Lehrer und Schulsozialarbeiter in enger Kooperation und Verzahnung all das an Aufgaben erfüllen sollen, was ich kurz umrissen habe? Schulsozialarbeiter müssen dafür fachlich kompetent gemacht werden und die Lehrerausbildung muß den Aspekt Sozialarbeit beinhalten.

Im konkreten Fall sollte ein Modell entwickelt werden, das schnelle, wechselseitige Informationen zwischen den Kooperationspartnern ermöglicht. Natürlich müssen die Sozialarbeiter entsprechende Kenntnisse von Gesprächsführung, Konfliktbewältigung und anderen Dingen haben; das trifft aber auch in gleichem Maße auf die Lehrer zu. Die Teilnehmer der Arbeitsgruppe 4 plädieren sogar dafür, gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer und Schulsozialarbeiter zu organisieren, um eine einheitliche Methodik im Vorgehen entwickeln zu können. Am effektivsten wäre solch eine Art Fortbildung dann, wenn diese jeweils an einer konkreten Schule durchgeführt werden würde, in einem Kreis, in dem sich alle

Kollegen und Partner kennen. Aus der Sicht des Jugendamtes wurde in diesem Zusammenhang noch einmal darauf hingewiesen, daß die Schaffung rechtlicher Grundlagen für eine solche Modellgestaltung unbedingt notwendig ist.

Klaus Schäfer: Ein Mißverständnis möchte ich an dieser Stelle ausräumen. Alle Teilnehmer haben bisher gesagt, soziale Arbeit in Schulen muß bedarfsorientiert angeboten werden. Was aber ist der Bedarf und wer definiert diesen? Definiert ihn Schule allein? Dazu gab es in den Arbeitsgruppen ein deutliches Nein. Er muß also in Schule und Jugendhilfe festgestellt werden.

Zu den Positionen von Frau Vogel möchte ich folgendes sagen: Sie haben eine ganze Reihe von Positionen markiert und Forderungen aufgestellt, die eigentlich in der Ausbildung berücksichtigt werden müssen. Ob das alles Fortbildung leisten kann, da habe ich Zweifel. Sie haben aber sehr gut herausgearbeitet, was den Unterschied zwischen dem Lehrer in den neuen und in den alten Bundesländern ausmacht.

Die Verwirklichung von Forderungen, die Sie genannt haben, scheint meines Erachtens mit dem Selbstverständnis des Lehrers in den alten Bundesländern nur schwer möglich zu sein. Dort ist das Verständnis von der Rolle des Lehrers doch sehr auf Wissensvermittlung ausgerichtet. Dem Lehrer zu sagen, er wäre auch Sozialarbeiter, würde nach meinen Erfahrungen sogar zu erheblichen Problemen führen. Aber bei dieser Frage die Kooperation zu suchen, bleibt die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit aller Beteiligten.

Frau Vogel hat die Überleitung zu den rechtlichen Strukturbedingungen bereits angeschnitten. Im speziellen war das das Thema der Arbeitsgruppe 3. So bitte ich Frau Bauer, die wichtigsten Positionen der Diskussion in dieser Arbeitsgruppe zu benennen.

Inge Bauer: In der Diskussion der Arbeitsgruppe 3 wurde erst einmal zusammengetragen, worin von allen Teilnehmern die Gemeinsamkeiten gesehen werden. Bei der Prüfung der rechtlichen Voraussetzungen stand demzufolge die Frage im Mittelpunkt, welche Gemeinsamkeiten haben Schule und Jugendhilfe? Wir sind vom gemeinsamen Erziehungsauftrag

ausgegangen, den die Schule und das Jugendamt haben. Danach wurde dazu übergeleitet, welche staatlichen Hilfen durch das Jugendamt zu geben sind. Während der Diskussion wurde herausgearbeitet, daß es keinesfalls nur § 13 KJHG sein kann, sondern alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer plädierten für ein umfassendes Angebot. Demnach müßten es die §§ 11 bis 13 schon sein und alles, was den Jugendschutz betrifft.

Das sind natürlich Ansprüche, die der junge Mensch - von der Gesetzeslage abgeleitet - in unterschiedlichen Leistungsbereichen erlebt. Einerseits geht es um Angebote an alle Kinder und Jugendlichen im gesamten außerschulischen Bildungsfeld durch Jugendarbeit. Andererseits zielt dieser Leistungsbereich auf sozial Benachteiligte beziehungsweise individuell Beeinträchtigte. Fazit: Es müßte eine Verpflichtung der staatlichen Instanzen bestehen, das gesamte Instrumentarium anzubieten.

Einige Kollegen meinten, daß genügend Rechtsquellen vorhanden seien, die man nur auszuschöpfen bräuchte. Anderen erschien es als Problem, daß eine Vielzahl von Vorgaben leider nicht so auf dem Papier existieren, daß jeder sofort damit arbeiten kann. So wie es aus anderen Bereichen schon geschildert wurde, stellt es sich natürlich mit den rechtlichen Grundlagen auch dar. Der eine versteht es, dieses Instrument zu nutzen; der andere meint, daß da nichts konkret stünde. Beispielsweise wird in dem Brandenburger Schulgesetz nirgendwo verankert, wie die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule zu geschehen hat; also kommt es auf Ideen und Möglichkeiten vor Ort an.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Arbeitsgruppe 3 erachten es als wichtig, daß die Regierungsadministrationen schon mit mindestens empfehlenden Charakter Voraussetzungen dafür schaffen müssen, wie die Zusammenarbeit zwischen den beiden Bereichen gestaltet werden kann. Zum Beispiel könnten Erlasse des Arbeitsamtes zur Zusammenarbeit mit Schule und Jugendamt helfen, oder Durchführungsbestimmungen von Kultusministerien oder Landesausführungsgesetze zum KJHG genutzt werden, um dezidiert darzustellen, wie Schulgesetze und KJHG miteinander zu verbinden wären.

Eine Forderung aus der Arbeitsgruppe mündete darin, daß gesagt wurde, Jugendhilfeplanung und Schulplanung müßten gemeinsam intensivere

Wege gehen. Das ist sicher in verschiedenen Bereichen unterschiedlich gestaltet. Und aus diesem Grunde meint die Arbeitsgruppe 3, daß man auf diese Dinge nachdrücklich hinweisen sollte.

Einen breiten Raum nahm während der Diskussion in der Arbeitsgruppe das Problem ein, daß es doch schon eine Vielzahl von Angeboten und Projekten gibt, allerdings in dem einen oder anderem Bundesland mit völlig verschiedenen Voraussetzungen. Ich wurde gebeten, ganz dringend an Sie alle zu appellieren, Ihre Praxisbeispiele unterschiedlichster Art schriftlich zusammenzufassen und an den Verein für Kommunalwissenschaften nach Berlin zu schicken. Es wird von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gewünscht, daß der VfK daraus eine Beispielmappe oder einen Reader zusammenstellt. Wir meinen, daß der eine oder andere Kollege Anregungen oder bestimmte Formularvordrucke daraus entnehmen könnte.

Aus meiner praktischen Erfahrung möchte ich sagen: Als die Empfehlungen des Brandenburger Landesministeriums zur Zusammenarbeit mit den einzelnen Bereichen zur Installation von Schulsozialarbeit kamen, hatten wir im Landkreis Elbe-Elster das Feld schon so weit bereitet, daß alle Institutionen darauf vorbereitet waren. Mit dem Staatlichem Schulamt, dem Schulverwaltungsamt und dem Jugendamt wurde unter Leitung des verantwortlichen Dezernenten eine Arbeitsgruppe gebildet, die koordinierend und organisatorisch tätig wurde. Prioritäten zum Einsatz der Schulsozialarbeiter wurden in dieser Gruppe von Fachleuten gesetzt.

Das war zugleich die Voraussetzung, daß wir alle Bürgermeister oder Amtsdirektoren von der Notwendigkeit überzeugen konnten: „Das ist also von der Basis **und** von oben so gewollt.“ Ausgangspunkt für uns waren nicht der gesetzliche Druck oder eventuell fehlende Rahmenbedingungen. Ausgangspunkt der Diskussion im Elbe-Elster-Kreis war, daß die Schulen mit Auffälligkeiten und Problemen von Kindern an uns mit der Bitte um Hilfsmaßnahmen herangetreten waren. So kamen wir zu der Feststellung, daß dies ein Ansatzpunkt wäre, um helfen zu können, um Probleme zu lösen. Das hat jeder erkannt, auch die politisch Verantwortlichen.

Klaus Schäfer: Eines möchte ich noch zur Diskussion in der Arbeitsgruppe 3 ergänzen. Ich glaube, daß man auch über Ausbildungsordnungen nachdenken muß. Der rechtliche Rahmen ist nicht unmittelbar nur der

Handlungsrahmen vor Ort, sondern der Lehrer wird häufig erst dann mit Schulsozialarbeit konfrontiert, wenn der Schulsozialarbeiter in der Schule ist, also in der Praxis. An dieser Stelle muß die Ausbildungsordnung für Lehrer wohl verändert werden. Aber wir wissen natürlich, wie schwer das ist, weil das Ländersache ist.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen sind meines Erachtens Schnittpunkte für die Formulierung von Schlußfolgerungen. Ich stelle dem Plenum die Frage: **Was müssen, was können, was wollen wir tun?**

Ich glaube, daß wir uns noch darüber Gedanken machen müssen, wie man die geschilderten Positionen und Forderungen vor Ort umsetzen kann. Mir selbst ist noch nicht ganz klar, wie Schule und Jugendhilfe im Sinne von kommunalpolitischem Handeln gleichermaßen agieren können.

Zweitens ist auch noch nicht deutlich und klar, wie die unterschiedlichen Ebenen - die Landesebene auf der einen Seite, die kommunale Ebene, so das Schulaufsichtsamt und die Schulaufsichtsbeamten, auf der anderen Seite und drittens Jugendhilfe - zu einem einheitlichen Handlungskonzept gelangen können. Sind wir in der Lage, unter Berücksichtigung all dieser Zusammenhänge überhaupt Vorschläge einzubringen? Wo existiert dabei ein Ansatzpunkt?

Inge Kallenberger, *Leiterin des Kreisjugendamtes Halberstadt, Sachsen-Anhalt*: Für mich ist das eine Aufgabe im Rahmen der Jugendhilfeplanung. Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe beginnt doch immer mit einer gewissen Planung, die das Gesetz auch vorschreibt. Durch funktionsfähige Arbeitsgruppen im Bereich der Jugendhilfeplanung ist es möglich, eine sinnvolle und nutzbringende Zusammenarbeit zu entwickeln.

Meines Erachtens sollten den entsprechenden Arbeitsgruppen Vertreter von Schulen, Trägern der freien Wohlfahrtspflege, Vertreter von Verbänden, Vereinen, der Polizei, Justiz oder des Arbeitsamtes angehören. Aus den Erfahrungen im Landkreis Halberstadt möchte ich erwähnen, daß bei entsprechender Verständigung der Bedarf rechtzeitig angemeldet und mittels Planung unter Berücksichtigung der verschiedensten Zielstellungen auch umgesetzt werden kann.

Claus Wergin: Dieses Arbeitsfeld, über das wir hier reden, muß natürlich vor allem dort umgesetzt werden, wo die Schule zu Hause ist. Es ist zunächst eine örtliche Aufgabe, die durch Kooperationen in den Gemeinden unter Mitwirkung von Eltern, Schülervvertretungen sowie Lehrern ausgehandelt und in Gang gesetzt werden muß.

Das bedeutet in der Konsequenz strukturell, daß die eigentliche Kooperation zwischen dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe unter Mitwirkung der Organe der Schule - wie der Schulkonferenz, der Lehrerräte oder der Schülervvertretungen - organisiert werden muß. Darüber hinaus können auch andere Formen gesucht und genutzt werden.

Warum sollen die Bildungsausschüsse des Kreises nicht mit den Jugendhilfeausschüssen jährlich eine gemeinsame Sitzung veranstalten? Warum soll es nicht zweimonatlich eine Arbeitsberatung zwischen dem Schulrat und dem Leiter des Schulverwaltungsamtes mit dem Jugendamtsleiter geben? Warum soll es nicht eine Arbeitsgemeinschaft zum Thema Jugendschutz geben?

Wenn man danach fragt, wo das wichtigste Feld der Zusammenarbeit liegt, dann muß man sagen, vor allem auf der unteren Ebene. Das kann der Stadtteil sein oder die schultragende Gemeinde, wo doch alle Freiheiten zur Vertragsgestaltung existieren. Wir sollten allerdings darauf achten, daß solche Kooperationen in die Jugendhilfeplanung eingebunden bleiben und daß die übergeordneten Organe - der Schulrat beziehungsweise das übergeordnete Schulverwaltungsamt und der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe - solchen Kooperationsformen natürlich zustimmend gegenüberstehen.

Für die Kosten bedeutet das: Kosten der schulbezogenen Jugendhilfe sind Kosten der Jugendhilfe! Ich denke nicht, daß man das anders regulieren kann. Ich weiß zwar nicht, wie es in anderen Bundesländern ist, aber in Mecklenburg-Vorpommern endet die Schule fünfzehn Minuten nach dem Unterricht. Alles, was dann gemacht wird, obliegt dem Schulträger oder dem jeweiligen Jugendhilfeträger.

Olaf Hartke, *Gesellschaft zur Förderung angewandter Jugendforschung e. V.*, Berlin: Ich möchte daran anknüpfen. Unser Verein arbeitet eng mit dem Berliner Stadtbezirk Marzahn zusammen. Wir haben in einigen Be-

zirken Berlins die Situation, daß Stadträte zugleich für den Bereich Bildung und Jugend verantwortlich sind. Dort wird ein Vordenken hinsichtlich einer schulbezogenen Jugendhilfe leichter.

Ich meine, solange man aus den traditionellen Handlungsfeldern der Jugendhilfe und des Ressorts Schule auf die Klienten, auf die Betroffenen schaut, wird man immer wieder zu Selbstbeschränkungen kommen. Ich glaube, wenn man die veränderten Lebenslagen und Lebenswelten der Kinder in den Mittelpunkt stellt - und bei den aktuellen Problemlagen ist es doch völlig egal, wer den Bedarf definiert -, dann müssen Jugendhilfe und Schule zusammenarbeiten.

Wenn sich die Schule öffnet, wird sie doch sicherlich auch irgendwelche Handlungsfelder der Jugendhilfe mit bestreiten. Und wenn die Jugendhilfe auf die Schule zugeht, wird diese natürlich bestimmte Aufgaben der Schulsozialarbeit übernehmen. Ich denke, daß wir uns bei einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe beschränken, wenn wir aus den einzelnen Ressorts heraus die Probleme betrachten.

Ich nehme sogar an, daß wir zu einem neuen Verständnis hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe kommen müssen und auch werden. Ich glaube sogar, aus einer traditionell langen Beschränkung sehen wir manche Problemfelder und manche Lösungsvarianten heute noch nicht.

Der Blick in die Stadtteile scheint mir vordergründig wichtig zu sein, um die entsprechenden Absprachen und Formen der Kooperation unbürokratisch und schnell zu finden. Oft funktioniert die Zusammenarbeit an der Basis doch besser, als es die Gesetzeslage zuläßt. Auf etwas anderes können wir nicht warten, weil uns wohl sonst die angestauten Probleme überrollen würden.

Klaus Schäfer: Die Frage ist nur, ob man das eine tun soll und das andere nicht lassen darf. Ich denke, es reicht nicht aus, daß man nur auf der kommunalen Ebene oder nur im Stadtteil sagt, macht doch etwas und dies in irgendeiner Form - ich will es gar nicht Regelsystem nennen -, aber ich will es als Aufforderungssystem über landesrechtliche Regelungen bezeichnen. Und das halte ich in der Schule für außerordentlich wichtig.

Ich habe Zweifel - das sage ich aus meiner Kenntnis über die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule - ob, es richtig ist, daß die Jugendhilfe die finanziellen Ressourcen allein erbringt, die Schule jedoch nicht. Das ist übrigens ein gewaltiger Konflikt zwischen den einzelnen Ressorts. In diesem Zusammenhang möchte ich doch noch einige Meinungen darüber hören, ob man wirklich so stark trennen darf und kann?

Christian Pokorni, *Leiter des Referates Jugendarbeit im Sächsischen Staatsministerium für Kultus*: Es gibt ja für Schule und Jugendhilfe insofern einen gemeinsamen gedanklichen Überbau, als Schule ein Bildungsziel hat und Jugendhilfe ein großes Interesse daran hat, daß Schüler dieses Bildungsziel erreichen. Denn erreichen sie dieses Bildungsziel nicht, gehören sie wohl über kurz oder lang als Klientel zur Jugendhilfe. Aus diesem Zielpunkt heraus muß es auch der Kommunalpolitik angelegen sein, sich recht frühzeitig einer schulbezogenen Sozialarbeit oder einer schulbezogenen Jugendhilfe zuzuwenden.

Es gibt bestimmte Auslöser von Bildungsdefiziten. Diese entstehen zum Beispiel in der Schule, meist aufgrund der Art der Unterrichtsvermittlung. Dieses Defizit kann die Jugendhilfe nicht ausgleichen. Wenn sie den von der Jugendministerkonferenz 1993 postulierten präventiven Auftrag wahrnehmen will, kann die Jugendarbeit das nur leisten, wenn sie sich - in welcher organisatorischen Form auch immer - in die Schule mit einbringt.

Ich stimme Ihnen zu, Herr Schäfer, daß man nachdenken muß, ob man die Ressourcentrennung - hier Mittel für Schule und Unterricht, dort Mittel für Jugendhilfe oder damit auch die Zuständigkeitstrennung in Schulverwaltungsamt und Jugendamt - künftig noch so beibehalten kann wie bisher. Wenn ich davon ausgehe, daß Schule ein ganz lebensprägender und lebensbestimmender Raum für junge Menschen ist, wird man mittelfristig Überschneidungsbereiche von Schule und Jugendhilfe beschreiben und sie der Schule zuordnen müssen.

Prof. Dr. Franz Prüb: Ich möchte noch einmal an zwei Gedanken anknüpfen, die ich bereits gestern genannt hatte. Wenn wir die Frage beantworten wollen, was wir tun müssen, so halte ich es für dringend notwendig, zu einer Verständigung über die Dinge zu kommen, die wir so abenteuerlich begonnen haben, nämlich personelle Kontinuität einerseits und

Verstetigung der Schulsozialarbeit andererseits zu erreichen. Dies ist in den einzelnen neuen Bundesländern sehr unterschiedlich.

In Brandenburg gibt es beispielsweise die Sozialarbeit an Schulen; eine sozialpädagogische Arbeit im schulischen Bereich existiert in Sachsen-Anhalt. In Thüringen gibt es Jugendberufshilfe und Jugendarbeit an Schulen. Dabei wird deutlich, daß es regional vielerlei und verschiedene Ansätze gibt - im Grunde genommen allerdings mit gleicher Zielstellung. In diesem Zusammenhang sollten wir intensiver darüber nachdenken, wie eine bessere Verstetigung dieser Arbeitsformen möglich werden kann.

Der zweite Gedanke betrifft das Problem struktureller Entscheidungen. Wir sind uns wohl darüber einig, daß der Entscheidungsbedarf groß ist. Entscheidungen sind insbesondere deshalb zu treffen, weil dann keiner mehr vor dem anderen weglaufen kann. Gegenwärtig ist die Jugendhilfe zur Zusammenarbeit verpflichtet, die Schule jedoch nicht. Die Frage besteht nun darin, wie auch die Schule in bestimmte Verpflichtungen einzubinden ist. Man müßte auch klarmachen, daß hier Unterstützungspotentiale vorhanden und bei weitem nicht hinreichend genutzt werden.

Ein weiterer Gedanke besteht noch darin, daß wir zu einer personellen Stabilität kommen müssen, weil auf den von uns diskutierten Feldern eine wirkliche Entwicklung nur über Kontinuität möglich ist. Das heißt, über eine Regelaufgabe ist intensiver nachzudenken.

Ich nenne diesen Bereich „Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule“. Ich würde dabei vordergründig drei Ebenen sehen, über die sicherlich sehr differenziert nachgedacht werden muß. Die erste Ebene wäre die Landesebene. In diesem Zusammenhang stimme ich auch Claus Wergin zu, der sagt, daß hierbei vom Bund kaum etwas zu erwarten sei. Diese von uns angedachten Bedingungen müssen zuallererst auf Landesebene geschaffen werden. Die zweite Ebene wäre die kommunale, und die dritte Ebene der unmittelbare Arbeitsbereich, die Schule, das Jugendamt oder bestimmte Abteilungen des Jugendamtes.

Auf der Landesebene würde ich es als vordringliche Aufgabe sehen, Rahmenrichtlinien zu schaffen, die diese Arbeit ermöglichen. Meines Erachtens ist das eine grundlegende Voraussetzung dafür, daß auf kommunaler

Ebene tatsächlich gehandelt werden kann. Natürlich muß man vorsichtig sein mit den Entscheidungen und Aussagen, die man in ein solches Gesetz einbringt. Denn sonst würden sich die Bürgermeister wieder sperren und sagen: „Die können im Lande sehr gut Gesetze machen, aber wir müssen das ausbaden.“ Das ist noch eine Diskrepanz.

Auf Landesebene wäre weiterhin die Sicherung von Verlässlichkeiten für die freien Träger zu regeln, damit diese einen abgesteckten Handlungsrahmen haben und die ewige Projektbeantragung wegfällt. Der Aufwand für solcherlei Dinge muß unbedingt minimiert werden. Mir ist es dabei noch wichtig, daß von der Landesebene aus die Schule zur Kooperation verpflichtet wird. Das sollten alle Schulgesetze mit berücksichtigen.

Auf kommunaler Ebene halte ich die Verbesserung der unmittelbaren Zusammenarbeit zwischen Schulamt und Jugendamt für außerordentlich wichtig. Von dort aus könnten vielerlei Anstöße kommen, ebenso wie die notwendige Entwicklung verschiedener neuartiger Finanzierungsmodelle, die in Kooperation erarbeitet und beschlossen werden sollten.

Schließlich müssen Finanzierungsmodalitäten gemeinsam in den Ausschüssen durchgesetzt werden. Ich mische mich schon in die Kommunalpolitik ein und weiß, wie schwierig das ist. Diese kommunale Ebene müßte die Fachlichkeit sichern sowie die Zusammenarbeit über die Planung. Schulentwicklungsplanung ist gegenwärtig in vielen Städten und Gemeinden Mecklenburg-Vorpommerns in der Diskussion. Diese sollte man meines Erachtens mit der Jugendhilfeplanung vernetzen. Auf der Schulebene wäre es sicherlich notwendig, die konkreten Absprachen über die Ressourcen der Zusammenarbeit zu treffen. Weiterhin muß darüber nachgedacht werden, welche Qualifikationen in diesem Bereich notwendig sind.

Alles in allem wollte ich in Kurzform einige Anregungen darstellen. Am wichtigsten erscheint mir die Aufgliederung in diese drei genannten Ebenen mit der Zuordnung der entsprechenden Verantwortung für die Entwicklung eines besseren Verhältnisses zwischen Jugendhilfe und Schule.

Klaus Schäfer: Ich glaube, eine Betrachtung der Bundesebene bringt uns nicht weiter. Auch mit dem Jugendhilferecht werden wir bei den von uns diskutierten Problemen nicht weiterkommen - oder?

Harald Weise: Ich möchte mich noch mal auf Herrn Prof. Prüß beziehen und aus meiner Sicht etwas ergänzen. Aus dem Blickwinkel von Schule haben wir doch auf der Landesebene in Thüringen die Erfahrung gemacht, daß Veränderungen durch die Schulen hinsichtlich der Programme für Fortbildungen der Lehrer möglich sind. Am Anfang hatten wir ein hohes Maß an fachlicher Fortbildung, dann haben wir auf methodische Inhalte gedrängt. Wir drängen jetzt auf Landesebene darauf, daß die Landesinstitute auch die Fortbildung für Lehrer, Sozialpädagogen und Sozialarbeiter anbieten. Das muß unbedingt kommen. Ich glaube auch, daß wir eine Chance haben, dies zu aktivieren.

Ein weiteres Problem besteht meiner Meinung nach darin, verschiedene Projekte kontinuierlich zu führen. Hier bin ich ganz kühn und sage: Von dieser Tagung müßte im Grunde genommen ein Impuls ausgehen, daß eine Schule, die einen Regelschulenteil hat, ein Recht auf Schulsozialarbeit hat. Das ist eine Forderung an die Politik, und zwar in allen Bundesländern. Wenn man in Deutschland Politik machen will und festschreibt, daß es ein Recht auf einen Kindergartenplatz gibt, muß es auch ein Recht auf Schulsozialarbeit geben!

Im Mittelpunkt der Erörterung steht auch die Frage nach den strukturellen Anforderungen. Diese müßten auf jeden Fall in den Schulen formuliert werden. Zur internen Schulentwicklung möchte ich sagen, daß sich diese intern vollziehen muß. Es gibt bereits Ansätze für die interne und externe Schulbegleitung. Ich verweise auf die Fachtagung „Forum Schulentwicklung“ in Jena am 16. März 1996, wo auch Modelle vorgestellt wurden, wie Schulen bei entsprechender externer und interner Begleitung ihren Entwicklungsweg schneller machen können. Das müssen wir tun. Und wenn wir die Frage stellen, ob wir das wollen, dann sage ich ja, wir können es schaffen.

Dr. Gerd Mager, Leiter des Jugendamtes Berlin-Spandau: Ich unterstütze diesen Appell zum Recht auf Schulsozialarbeit. Wir haben in der Arbeitsgruppe 3, in der es um die rechtlichen Voraussetzungen ging, festgestellt, daß man so ungeheuer viel erreichen kann, wenn man nur will. Und das Problem besteht doch wohl darin, wie man das verstetigt bekommt. Wir haben auch erörtert, wie das ist, wenn die ganzen Förderprogramme auslaufen.

Das Problem der Finanzierung wurde in der Arbeitsgruppe nur kurz angeschnitten. Beim Bericht der Arbeitsgruppe 4, die sich mit der Fortbildung beschäftigt hat, kam mir plötzlich der Gedanke, daß uns ein wichtiger Fortbildungsimpuls fehlt: Wie kann man Mittel umschichten, wie kann man etwas freier davon im Kopf werden, alle Aufgaben, die uns jetzt in der konkreten Weise an uns herangetragen werden, als **zusätzliche** zu verstehen, die **zusätzlich** finanziert werden, insbesondere, da wir ungeheure Reserven haben, wenn wir nur vernünftig damit umgehen.

Ich habe einmal überschlagen: Der Jugendhilfeetat im Stadtbezirk Berlin-Spandau mit 220 000 Einwohnern für die Heimerziehung beträgt 33 Millionen DM im Jahr. Ein Heimplatz kostet uns mindestens 72.000 DM jährlich. Das ist das Jahressalär **eines** Sozialarbeiters.

Und wenn ich mir vorstelle, bei den 540 Unterbringungen, die wir ständig in Heimen haben, gelänge es durch präventive Orientierung, die Zahl um nur zehn zu reduzieren, dann kann ich die ganze Schulsozialarbeit im Bezirk finanzieren, ohne daß die Schule auch nur einen Pfennig hinzugeben muß.

Ich denke, bei diesem Problem sind wir auch in unserer Kreativität gefordert. Viel zu häufig sind es nur Abwehrstrategien nach dem Motto, „**wir** müssen uns ja nicht bewegen, vielmehr sollen sich die anderen bewegen“. Eine solche Sichtweise jedoch geht an der Wirklichkeit und an der Notwendigkeit vorbei.

Klaus Schäfer: Ich glaube, dieser Denkansatz ist auch ein Appell, den man nutzen sollte, bei der Diskussion um neue Steuerungsmodelle, bei der outputorientierten Steuerung der Jugendhilfe nachzuweisen, daß früh investiertes Geld Kosten ersparen hilft. Das ist sicher ein schwieriger Prozeß, aber dabei sind wir auf dem Weg, der notwendig ist.

Henrik von Bothmer, Geschäftsführer der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit, Bonn: Natürlich wird das auch künftig problematisch bleiben. Statistisch läßt sich allerdings nachweisen, daß die Ausgaben für stationäre Unterbringungen in den letzten fünf Jahren - also seit Gültigkeit des KJHG - erheblich gestiegen sind. Die Kosten für die „kurative“ Jugendhilfe haben also bei etwa stagnierenden Jugendhilfeetats die Mittel für die präventiven Ansätze aufgezehrt.

Herr Weise hat während unserer Diskussionsrunde darauf hingewiesen, daß bei der Lehrerfortbildung der sozialpädagogische Aspekt stärker mit einbezogen werden sollte. Ich hatte das Glück, an einer gemeinsam vorbereiteten und durchgeführten Veranstaltung des niedersächsischen Lehrerfortbildungsinstitutes und des Landesjugendamtes zum Thema Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe/Jugendsozialarbeit und Schule teilnehmen zu können.

Ich denke, daß solche gemeinsamen Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen eine Form sind, wie die Kooperation besser vorangebracht werden kann, weil solche Veranstaltungen die gemeinsame Erarbeitung von praktischen Handlungsmöglichkeiten beinhalten und sich nicht auf das Appellieren an die jeweils andere Seite beschränken.

Claus Wergin: Es kann ja sein, daß wir möglicherweise in den neuen Bundesländern zur Zeit gute Voraussetzungen haben. Für Mecklenburg-Vorpommern möchte ich erwähnen, daß es eine Koalitionsvereinbarung der Regierungsparteien gibt, in der eindeutig formuliert wurde, daß Kooperationen zwischen den Schulträgern und Jugendhilfeträgern gefördert werden sollen. Und in Folge dieser Koalitionsaussage sind jetzt zwei Landesgesetze in Arbeit - einmal das Schulgesetz, zum anderen das Jugendförderungsgesetz -, in denen es sogenannte Brückenparagraphen zueinander geben wird, die sowohl die Schule als auch die Jugendhilfeträger verpflichten, miteinander zu kooperieren.

Dr. Ingo Gottschalk: Bisher stand der strukturelle Aspekt im Mittelpunkt. Ich möchte noch einmal ganz knapp auf die drei Fragen der Podiumsdiskussion Bezug nehmen und verstärkt zur Diskussion von Möglichkeiten persönlicher Intervention anregen.

Zur ersten Fragestellung: Was müssen wir tun? Es ist wohl unbestritten, daß die Problemlagen der Klientel die inhaltliche Arbeit eines jeden bestimmen. Wenn ich mich frage, was wir tun können, dann steht für mich die Ressourcenoptimierung im Mittelpunkt meiner Überlegungen. Und wenn ich mich letztlich frage, was wir tun wollen, so sehe ich erneut einen Bezug zur Diskussion in der Arbeitsgruppe 1, in der die Klärung des Verständnisses von Schulsozialarbeit beziehungsweise schulbezogener Ju-

gendhilfe im Mittelpunkt stand. Ich definiere mit diesem Verständnis ja schließlich mein ganz persönliches Handlungsspektrum.

Klaus Schäfer: Ich erkenne auch eine wichtige Transportfunktion von den neuen Bundesländern in die alten hinsichtlich des Problems der Ressourcenoptimierung und der Ressourcenverteilung. Man kann das in den neuen Bundesländern möglicherweise viel unvoreingenommener machen als in den alten.

Ich möchte das an einem Beispiel verdeutlichen. Ich bin in Nordrhein-Westfalen für die Weiterentwicklung des Landesjugendplanes für das dritte Ausführungsgesetz zuständig, und seit zwei Jahren ranken sich viele Diskussionen um die Frage: Wie können wir sinnvoll Umverteilungsprozesse in Gang setzen? Und das vor folgendem Hintergrund: Der Landesjugendplan umfaßt in Nordrhein-Westfalen 192,5 Millionen DM. 1,5 Millionen DM stehen politisch zur Debatte, das heißt, wir entscheiden real nur über 1,5 Millionen DM.

Eine Debatte über eine Umverteilung zu führen, führt zu Ängsten bei den Trägern, weil diese vermuten, daß man ihnen etwas wegnimmt. Hier existiert ein großes Problem und ich vermute, daß man in den neuen Ländern viel unvoreingenommener zu Lösungen gelangen wird als in den alten, wo seit 1951 eine feste Struktur existiert. Fast alle Länderförderungen sind im Zeitraum zwischen 1950 bis 1952 entstanden. Ich halte es für eine große Chance, darüber nachzudenken, nicht um Trägern etwas wegzunehmen, sondern um sie zu ermutigen, neue Akzente zu setzen.

In der offenen Jugendarbeit gibt es viele Bezüge zur Schule und man muß darüber nachdenken, ob es richtig ist, daß man abends das Haus mit drei hauptamtlichen Mitarbeitern mit fünf Jugendlichen auf hat oder ob man nicht durch andere Öffnungszeiten auch andere Formen entwickeln kann. Das setzt aber das voraus, was von Herrn Schröer gesagt worden ist. Wir denken natürlich auch innerhalb unseres Förderungssystems immer noch in sehr klar konturierten Kästchen - § 13 ist § 13 und wehe da kommt § 11, Absatz 3, Nr. 5 rein - politische Bildung oder irgend so etwas.

Ich möchte es dabei belassen. Wenn wir die Antworten zu den Fragestellungen der Podiumsdiskussion auflisten, wird meines Erachtens deutlich,

daß recht viele Handlungsperspektiven im Interesse der Entwicklung von Kinder und Jugendlichen zusammengetragen wurden.

Die entscheidende Frage allerdings wird in der Tat das Problem der Ressourcenumschichtung sein. Denn die Bildungsexpansion und die Veränderung von Schule wird sich nicht unter dem Aspekt vollziehen, daß mehr gebaut wird, mehr Personal eingestellt wird und jede Schule mehr Geld bekommt. Entscheidend wird der Aspekt sein, wo und wie mit bestehenden Mitteln eine entsprechende Reformpolitik praktiziert wird. Wie das geschehen soll, ist heute noch unklar. Auf jeden Fall wird das eine der großen Herausforderungen der nächsten Jahre sein. Und dabei darf sich Jugendhilfe nicht verschließen.

Wenn Kindheit und Jugendphase sich so verändern, wie es dargestellt worden ist, und wenn auch Schule nicht mehr der zentrale Ort für Chancenverteilung ist und Jugend immer mehr eigene Lebensführung praktizieren sowie eigene Chancen und Möglichkeiten in ihrer Lebensperspektive entwickeln muß, dann wird auch Schulsozialarbeit und Schule ein neues Verständnis für das Freihalten und Öffnen von Räumen für Jugendliche und Eltern entwickeln müssen, damit mehr eigene Lebensführung möglich und praktizierbar wird - und das nicht nur im Einzelfall. Es müssen soziale Infrastrukturen entwickelt werden, die auch diese Perspektiven eröffnen.

Ich danke allen Beteiligten hier auf dem Podium, in den Arbeitsgruppen und im Plenum für ihre engagierten Beiträge.

Resümee der Fachtagung

KLAUS SCHÄFER

Leiter des Referates Grundsatzfragen der Jugendpolitik im Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen

Ein Schlußresümee zu ziehen ist schwer, zu differenziert und zum Teil auch kontrovers waren die Diskussionen. Deshalb will ich nur einige, aus meiner subjektiven Sicht wichtige, Aspekte hervorheben.

Ohne Zweifel hat diese Tagung bestätigt, daß wir eine intensivere fachliche Diskussion darüber brauchen, welche Angebote und welches Profil soziale Arbeit in Schulen benötigt, um gemeinsam mit der Schule frühzeitig präventiv zu wirken.

Angesichts der wachsenden Integrationsprobleme junger Menschen in die Erwachsenengesellschaft an der Schwelle von der Schule zum Beruf und vor dem Hintergrund zunehmender sozialer Konflikte kann ein intensiveres Zusammenspiel zwischen sozialer Arbeit einerseits und schulischem Lernen andererseits ein wichtiger Anknüpfungspunkt sein, um Kindern und Jugendlichen frühzeitig bei der Überwindung von Problemen und Konflikten zu helfen.

Dabei wird nicht von **dem** Profil sozialer Arbeit in Schulen gesprochen werden können. Vielmehr bedarf es der Entwicklung von Handlungsansätzen, die die spezifischen Belange und Situationen vor Ort berücksichtigen.

Von großer Bedeutung ist jedoch:

- Wie gelingt es, die Kooperation von Jugendhilfe und Schule so zu gestalten, daß Lehrer und Sozialarbeiter als Partner handeln und ihre jeweils spezifische Verantwortlichkeit und Kompetenz in den Prozeß einbringen und
- wie gelingt es, Strukturen zu schaffen, die die jeweils unterschiedlichen Handlungsansätze entfalten helfen und Hemmschwellen in der Zusammenarbeit abbauen können?

Festzustellen ist, daß der Zugang der Institution Schule und der Lehrer zu den Handlungsansätzen sozialer Arbeit zwischen den neuen und den alten Bundesländern sehr unterschiedlich ist. Dies hat auch etwas mit der Rolle und dem Selbstverständnis des Lehrers zu tun, der im Unterschied zu den alten Bundesländern in den neuen ein stärkeres Profil als sozialpädagogisch Handelnder hat. Dies hat die Tagung deutlich gezeigt. Deshalb muß diese Unterschiedlichkeit auch bei den Diskussionen um ein neues Profil der Schulsozialarbeit gesehen werden.

Von besonderer Bedeutung ist - das wurde in allen Arbeitsgruppen unterstrichen -, daß soziale Arbeit in Schulen ein eigenständiger Bereich ist, der nicht Ausfallbürge oder „pädagogischer Handlanger“ für die Schule ist, sondern sich gleichberechtigt mit den jeweils spezifischen Möglichkeiten in diesen Prozeß einbringt.

Angesichts der im 8. Jugendbericht dargestellten Paradigmen - wie zum Beispiel Lebensweltorientierung und Ganzheitlichkeit - muß die Ausgestaltung sozialer Arbeit in Schulen in die örtliche Jugendhilfeplanung einfließen. Dort muß dem Grundsatz der Öffnung der Schule und des stadtteilorientierten Handelns in der Jugendhilfe auch ein breites und offensives Verhältnis von sozialer Arbeit in Schulen zugrunde gelegt werden.

Ich glaube, daß die Diskussionen in den Arbeitsgruppen gezeigt haben, daß wir eine breitere Diskussion über den Stellenwert sozialer Arbeit in Schulen benötigen, die - abseits von „Schuldzuweisungen“ - neue Wege des Aufeinanderzugehens eröffnet und Kooperationsbeziehungen verbindlicher macht.

Literaturhinweise

Arbeitsgemeinschaft der Jugendämter der Länder
Niedersachsen und Bremen (Hrsg.)

Kinder und Jugendliche fordern uns - Schule und Jugendhilfe
in gemeinsamer Verantwortung. Große Arbeitstagung
in Delmenhorst vom 23. bis 25. Mai 1993 - Tagungsbericht
Göttingen 1994. - 264 S.

Bezugsadresse: Hans-Joachim Rhode, Kreisjugendamt Göttingen,
Rheinhäuser Landstraße 4, 37083 Göttingen

Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Sachsen (Hrsg.)

Schwerpunkt: Jugendarbeit und Schule

in: CORAX-magazin offener Kinder- und Jugendarbeit, Chemnitz, 1994/4

Bezugsadresse: Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Sachsen,
Weststraße 118, 09116 Chemnitz

Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (Hrsg.)

Avenarius, Hermann

Rechtsfragen der Kooperation von
außerschulischer Jugendbildung und Schule

Bonn 1990. - 52 S.

Bezugsadresse: Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke,
Heilsbachstr. 6, 53123 Bonn

Bothmer, Henrik von

Jugendsozialarbeit und Schule. Versuch einer Ortsbestimmung

in: Sozialpädagogik, Gütersloh, 1994/4, S. 177-185

Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport

Empfehlung zum Projekt „Sozialarbeit an Schulen“ vom 11. April 1994

in: Amtsblatt des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport,
Potsdam, 1994/9 (14. Juli), S. 459-467

Braun, Karl-Heinz

Schule und Sozialarbeit in der Modernisierungskrise

in: neue praxis, Neuwied, 1994/2, S. 107-118

Brenner, Gerd/ Nörber, Martin (Hrsg.)
Jugendarbeit und Schule. Kooperation statt Rivalität um die Freizeit
Weinheim: Juventa Verlag 1992. - 195 S.
ISBN: 3-7799-0961-8

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter
Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule.
Beschluß der 74. Arbeitstagung vom 5. bis 7. Mai 1993 in Münster
Münster 1993. - 21 S.
Bezugsadresse: Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter,
Landesjugendamt Hessen, Wilhelmshöher Allee 157-159, 34121 Kassel

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.)
Themenheft: Kooperation von Jugendhilfe und Schule (Teil 1)
in: KABI - Informationsdienst, Bonn, 1995/23 (5. Mai)
Bezugsadresse: Bundesministerium für Familie, Senioren,
Frauen und Jugend, 53107 Bonn

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.)
Themenheft: Kooperation von Jugendhilfe und Schule (Teil 2)
in: KABI - Informationsdienst, Bonn, 1996/27 (22. Januar)
Bezugsadresse: Bundesministerium für Familie, Senioren,
Frauen und Jugend, 53107 Bonn

Deinet, Ulrich
Schule aus - Jugendhaus? Schule oder Jugendhilfe:
Wo gehört das Thema „Betreuung“ hin?
in: sozialmagazin, Weinheim, 1996/1, S. 31-36

Deinet, Ulrich
Ganztagsangebote im Jugendhaus. Sozialpolitische Inpflichtnahme
oder Perspektive für die Offene Kinder- und Jugendarbeit?
in: deutsche jugend, Weinheim, 1994/3, S. 122-130

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.)
In die Schule geh ich gern, alle Tage wieder ...
Schülerclubs in Berlin, Brandenburg und Sachsen
Berlin 1995. - 120 S.

Bezugsadresse: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung,
Schumannstr.5, 10117 Berlin

Deutscher Bundesjugendring (Hrsg.)
Die Zeit wird knapp. Jugendarbeit und Ganztagschule
Bonn 1992. - 86 S.
(Schriftenreihe des Deutschen Bundesjugendrings Nr. 21)
Bezugsadresse: Deutscher Bundesjugendring,
Haager Weg 44, 53127 Bonn

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.)
Raab, Erich/ Rademacker, Hermann
Schulsozialarbeit in München. Entwurf einer Konzeption für den
kommunalen Kinder- und Jugendplan der Landeshauptstadt München
München 1994, Bezugsadresse: Deutsches Jugendinstitut,
Abteilung 2, Freibadstraße 30, 81543 München

Elskemper-Mader, Heike
Zum Verhältnis von Schule und Freizeit: 8-12jährige zwischen
Anforderungen und Freiräumen - Anregungen für die schulische
und außerschulische Praxis
in: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.)
Was tun Kinder am Nachmittag?
Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit
München: DJI Verlag 1992, S. 217-261

Evangelisches Jugendwerk (Hrsg.)
Weingardt, Martin
Lebensräume öffnen - Neue Schritte zum kreativen
Miteinander von Jugendarbeit, Schule und Gemeinde
Stuttgart 1994.
Bezugsadresse: Schülerarbeit im Evangelisches Jugendwerk,
Dannecker Straße 19a, 70182 Stuttgart

Gilles, Christoph
Zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule.
Die Gewaltdebatte war der Auslöser
in: sozialmagazin, Weinheim, 1996/1, S. 26-30

Gilles, Christoph
Ganztagsbetreuung von Schulkindern -
was kann die Offene Jugendarbeit leisten?
in: Jugendwohl, Freiburg, 1994/6, S. 270-275

Glanzer, Werner
Schulsozialarbeit in den neuen Ländern -
Schlagwort oder zukunftsweisende strukturelle Maßnahme?
in: Jugendhilfe, Neuwied, 1993/1, S. 19-22

Hollenstein, Erich
Die doppelte Öffnung der Schulsozialarbeit
in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit,
Frankfurt/Main, 1991/2, S. 116-124

Hoyer, Hans-Dieter/ Väth, Elmar
Schulsozialarbeit in den ostdeutschen Bundesländern.
Ziele, Aufgaben und Handlungsfelder
in: Jugendhilfe, Neuwied, 1994/4, S. 204-212

Hurrelmann, Klaus
Beide Seiten profitieren. Vorteile bei der Kooperation
von Jugendarbeit und Schule
in: sozialmagazin, Weinheim, 1996/1, S. 16-21

Hurrelmann, Klaus
Die Belastung von Jugendlichen durch die Schule
in: Kind-Jugend-Gesellschaft, Neuwied, 1991/1, S. 14-18

Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung Hannover (Hrsg.)
Kooperation von Jugendarbeit und Schule in Niedersachsen
Hannover 1990.
Bezugsadresse: Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung
an der Universität Hannover, Grotefeldstr.2, 30167 Hannover

Jugendhilfe und Schule - Schulsozialarbeit
in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.)
Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugend-

lichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern
Bonn 1994, S. 467-472

Kalb, Peter E./ Petry, Christian/ Sitte, Karin (Hrsg.)
Jugendarbeit und Schule. Für eine andere Jugendpolitik.
3. Weinheimer Gespräch
Weinheim: Beltz Verlag 1994. - 91 S.
ISBN: 3-407-34086-9

Landeshauptstadt München, Sozialreferat/ Stadtjugendamt (Hrsg.)
Kommunaler Kinder- und Jugendplan. Teilplan 2: Jugendsozialarbeit.
Konzeption Schulsozialarbeit in München.
Modellversuch „Schulsozialarbeit/ Schülertreff“ - Erfahrungsbericht
München 1995. - 103 S.
Bezugsadresse: Landeshauptstadt München, Sozialreferat/Stadtjugendamt,
Orleansplatz 11, 81667 München

Landeshauptstadt München, Sozialreferat/ Stadtjugendamt (Hrsg.)
Modellversuch „Schulsozialarbeit/ Schülertreff“
im Schuljahr 1993/94. Erfahrungsbericht
München 1994. - 100 S.
Bezugsadresse: Landeshauptstadt München, Sozialreferat/ Stadtjugendamt,
Kinder- und Jugendsozialarbeit, Orleansplatz 11, 81667 München

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/
Landesjugendring Nordrhein-Westfalen (Hrsg.)
Jugendarbeit und Schule. Beiträge zur Gestaltung
des Schullebens und Öffnung von Schule
Soest 1990.
Bezugsadresse: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung,
Paradieser Weg 64, 59494 Soest

Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt (Hrsg.)
Fachkonferenz Jugendarbeit und Schule am 7. Februar 1995
im Maternushaus Köln. Tagungsdokumentation
Köln 1995. - 73 S.
Bezugsadresse: Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt,
Fachberatung Jugendarbeit, Kennedy-Ufer 2, 50679 Köln

Landschaftsverband Westfalen-Lippe, Landesjugendamt (Hrsg.)
„Jugendhaus über Mittag“. Ganztagsangebote
in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit
Münster 1994. - 174 S.

Bezugsadresse: Landschaftsverband Westfalen-Lippe,
Landesjugendamt, Warendorfer Str.25, 48133 Münster

Landschaftsverband Westfalen-Lippe, Landesjugendamt (Hrsg.)
Ganztagsangebote in der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule
Münster 1995. - 191 S.

Bezugsadresse: Landschaftsverband Westfalen-Lippe, Landesjugendamt,
Warendorfer Str.25, 48133 Münster

Langkamp, Brigitte/ Nick, Sigrid/ Reuß, Walter/ Thome, Karin
Die Integration erziehungshilfebedürftiger Schüler ist möglich.
Die Bedingungen und Voraussetzungen müssen stimmen:
Jugendhilfe und Schule müssen kooperieren
in: Unsere Jugend, München, 1995/3, S. 118 ff.

Liebau, Eckart
Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule
in: Die Deutsche Schule, Weinheim, 1995/2

Mörschner, Marika
Sozialpädagogik und Schule. Zur Entwicklung ihrer Beziehung
München: Ernst Reinhardt Verlag 1995. - 200 S.
ISBN: 3-497-01156-8

Mühlum, Albert/ Rothe, Marga
Kooperation von Schule und Jugendhilfe
in: Wiesner, Reinhard/ Zarbock, Walter H. (Hrsg.)
Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und seine
Umsetzung in die Praxis
Köln: Carl Heymanns Verlag 1991, S. 287-317
ISBN: 3-452-21915-1

Mühlum, Albert
Schulsozialarbeit

in: Becker-Textor, Ingeborg/ Textor, Martin R. (Hrsg.)
Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung
Neuwied: Luchterhand Verlag 1993, S. 241-270
ISBN: 3-472-00977-2

Mühlum, Albert
Schulsozialarbeit an Hauptschulen.
Ein Kooperationsmodell für Schule und Jugendhilfe
in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit
Frankfurt/Main, 1992/1, S. 34-42

Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Arbeit, Gesundheit
und Soziales, Düsseldorf/ Nordrhein-Westfalen, Ministerium
für Schule und Weiterbildung, Düsseldorf (Hrsg.)
Kooperationsmodell zwischen Jugendhilfe und Schule
zur ganztägigen Betreuung von Schülerinnen und Schülern
der Sekundarstufe I einschließlich der Sonderschulen. Zwischenbericht
Düsseldorf 1995. - 18 S.

Nörber, Martin
Schulische Betreuungsangebote -
ein Kooperationsfeld für die Jugendhilfe
in: Jugendwohl, Freiburg, 1993/8-9, S. 383-395

Oelerich, Gertrud
Jugendhilfe, Schule und Schüleralltag:
„Da ging es um einen Jugendlichen, um einen Schüler“
in: sozialmagazin, Weinheim, 1996/1, S. 22-25

Prüß, Franz
Chancen und Wege zur sozialen Arbeit in der Schule
in: Jugendhilfe, Neuwied, 1995/1, S. 13-23

Reiß, Gunter (Hrsg.)
Schule und Stadt. Lernorte,
Spielräume, Schauplätze für Kinder und Jugendliche
Weinheim: Juventa Verlag 1995. - 189 S.
ISBN: 3-7799-0192-7

Rumpf, Joachim
Über die Entwicklung
der Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule
in: Jugendwohl, Freiburg, 1993/8-9, S. 372-383

Schinzler, Engelbert
Eindeutiges Ja zur Schulsozialpädagogik. Ergebnisse einer Pilotstudie
in: Jugendwohl, Freiburg, 1994/4, S. 159-162

Schnitzler, Lothar
Schulsozialarbeit: Möglichkeiten und Grenzen
der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule
in: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.)
Lebenswelten gestalten.
Beiträge vom 9. Deutschen Jugendhilfetag 1992 in Hamburg
Münster: Votum Verlag 1992, S.139-152
ISBN: 3-926549-65-3

Schulz, Hartmut
Jugendhilfe und Schule: Mit mehr Kooperation gemeinsam
die neuen Herausforderungen bestehen!
in: Forum Jugendhilfe, Bonn, 1994/2, S. 43-45

Schwerpunkt: Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule
in: Hessische Jugend, Wiesbaden, 1993/1-2
Bezugsadresse: Hessischer Jugendring, Bismarckring 23, 65183 Wiesbaden

Sengling, Dieter
Jugendhilfe - Ausfallbürge auch für die Schule?
in: Reiß, Gunter (Hrsg.)
Schule und Stadt. Lernorte,
Spielräume, Schauplätze für Kinder und Jugendliche
Weinheim: Juventa Verlag 1995, S. 163-173
ISBN: 3-7799-0192-7

Sozialpädagogisches Institut Nordrhein-Westfalen -
Landesinstitut für Kinder, Jugend und Familie (Hrsg.)
Kesberg, Edith/ Hellekes, Benedikta

Pilotprojekt „Hort in der Jugendfreizeitstätte“. Abschlußbericht
Köln 1995. - 58 S.

ISBN: 3-926828-46-3

Bezugsadresse: Sozialpädagogisches Institut NRW - Landesinstitut für
Kinder, Jugend und Familie, An den Dominikanern 2-4, 50668 Köln

Themenheft: Jugendarbeit und Schule.

Kooperation oder Konkurrenz?

in: Jugendpolitik, Bonn, 1990/4

Bezugsadresse: Deutscher Bundesjugendring,
Haager Weg 44, 53127 Bonn

Themenheft: Jugendsozialarbeit und Schule

in: Jugend-Beruf-Gesellschaft, Bonn, 1994/1

Bezugsadresse: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit -
Jugendaufbauwerk, Kennedyallee 105-107, 53175 Bonn

Thimm, Karlheinz

Schule des Lebens. So könnten

Schulverweigerer und Schulverweigerinnen lernen

in: Unsere Jugend, München, 1994/12, S. 514-530

Wulfers, Wilfried

Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung
und Demokratisierung der Schule

Hamburg: AOL Verlag 1991. - 340 S.

Zenke, Karl

Jugendhilfe und Schule

in: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.)

Jugendhilfe 2000 - Visionen oder Illusionen?

Dokumentation der Arbeitstagung

der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) und

des Deutschen Vereins für öffentliche

und private Fürsorge am 25. November 1994 in Potsdam

Bonn 1994, S. 90-97

ISBN: 3-922975-44-5

Bezugsadresse: AGJ, Haager Weg 44, 53127 Bonn

Zenke, Karl

Schule und Jugendarbeit - Was Sozialarbeiter von der Schule wissen sollten, wenn sie mit ihr kooperieren wollen

in: Kind-Jugend-Gesellschaft, Neuwied, 1992/3, S. 77-80

Zusammenarbeit zwischen Schule, Jugendamt
und freien Trägern der Jugendhilfe.

Beschluß der Jugendministerkonferenz vom 25. Januar 1994

in: Jugendhilfe, Neuwied, 1994/4, S. 241-242