

Ruprecht - Karls - Universität Heidelberg

Jugendhilfe und Schule

**Konzepte und Grundpositionen -
historische und internationale Aspekte
der Bezüge von Jugendhilfe und Schule**

**Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde
der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften
der Ruprecht - Karls - Universität Heidelberg
2006**

**vorgelegt von
Gerald Schreck Graf von Reischach**

Erstgutacher: Prof. Dr. Lenhart

Zweitgutacher: Prof. Dr. Hamburger

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
Einführung	7
Problemstellung	9
Aufbau der Arbeit.....	11
1 Grundlegendes zu Jugendhilfe und Schule	14
1.1 Begriffsklärung: Soziale Arbeit, Sozialarbeit und Sozialpädagogik..	16
1.2 Jugendhilfe als ein Teilbereich der sozialen Arbeit Definition, Aufgabenbereiche und Trägerstrukturen.....	18
1.2.1 Jugendarbeit.....	23
1.2.2 Jugendsozialarbeit.....	28
1.2.3 Förderung der Erziehung in der Familie.....	28
1.2.4 Tageseinrichtungen	29
1.2.5 Hilfen zur Erziehung	31
1.2.6 Leistungen der Jugendhilfe in Bezug zur Schule	39
1.2.7 Exkurs: Die Jugendhilfe im Zahlenspiegel	43
1.2.8 Trägerstrukturen der Jugendhilfe	44
1.2.9 Trägerstrukturen der Jugendhilfe in Bezug zur Schule	46
1.3 Das Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland – vertikal gegliedert und föderativ	47
1.3.1 Die Polytechnische Oberschule in der DDR.....	48
1.3.2 Die Bildungsreform in der Bundesrepublik	49
1.3.3 Die Grundstruktur des Bildungswesen der Bundesrepublik.....	50
1.3.4 Gesamtschule.....	53
1.3.5 Sekundarstufe II	54
1.3.6 Tertiärer Bereich.....	54
1.3.7 Sonderschulen.....	55
1.3.8 Exkurs: Das Schulwesen im Zahlenspiegel	55
1.3.9 Ganztagschulen.....	57
1.3.10 Schulsysteme in den einzelnen Bundesländern	62
1.3.11 Die Schularten und Schulstufen in Bezug zur Jugendhilfe	65
1.3.12 Ganztagschulen in Bezug zur Jugendhilfe	66
1.4 Überblick über organisatorische, finanzielle und personelle Ausgangsbedingungen bei Schule und Jugendhilfe	67
1.4.1 Organisationsprinzipien von Schule und Jugendhilfe	68

1.4.2	Budgets von Schule und Jugendhilfe	70
1.4.3	Personalstrukturen von Schule und Jugendhilfe	71
1.5	Die gesellschaftlichen Aufgaben von Schule und Jugendhilfe als grundsätzliches Spannungsverhältnis zwischen Selektion und Integration	72
1.6	Lebensweltorientierung der Jugendhilfe in Bezug zur Schule	74
1.7	Erweitertes Bildungsverständnis	76
1.8	Sozialpädagogisch orientierte Schulkritik	81
1.9	Gemeinsame Aufgaben von Jugendhilfe und Schule als Begründung für eine Kooperation	83
1.10	Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule als weiter und offener Handlungsbereich	85
1.11	Zusammenfassung Grundlegendes zu Jugendhilfe und Schule	87
2	Gesetzliche Grundlagen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule	88
2.1	Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)	89
2.2	Ausführungsgesetze der Bundesländer	96
2.3	Schulgesetze der Bundesländer	97
2.4	Erlasse, Richtlinien, Förderprogramme u. ä.	98
2.5	Zusammenfassende Diskussion und Verweis auf das Potenzial einer Autonomie von Schule	98
3	Historische Entwicklung der Bezüge von Jugendhilfe und Schule	100
3.1	Industrieschulen	100
3.2	Die Volksschule des frühen 19. Jahrhunderts, die schulische und sozialpädagogische Aufgaben in sich vereint	102
3.3	Entstehung der Schulkinderfürsorge	103
3.3.1	Schulspeisungen	104
3.3.2	Ferienkolonien	105
3.3.3	Schullandheime	105
3.3.4	Horte	105
3.3.5	Erste Kooperation von Jugendarbeit und Schule am Beispiel des Jugendheims in Gotha	107
3.3.6	Schulärzte und Schulschwestern	108
3.3.7	Schulpflege	109
3.4	Die Reichsschulkonferenz (1920)	112
3.5	Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (1922)	114
3.6	Gertrud Bäumer und die Kooperation von Jugendhilfe und Schule	115
3.7	Dienststelle Schülerhilfe Hamburg	117

3.8	Ende der Kooperation im Nationalsozialismus	117
3.9	Trennung von Jugendhilfe und Schule auch nach 1945	118
3.10	Die Kooperation von Anfang der 70-er Jahre bis heute	120
3.10.1	Anfang der 70-er Jahre bis Mitte der 80er Jahre	121
3.10.2	Mitte der 80-er Jahre bis Anfang der 90er Jahre	123
3.10.3	Erste sozialpädagogische Forschung und Konzeptentwicklung	124
3.10.4	Anfang der 90-er Jahre bis heute	125
3.10.5	Die neuen Bundesländer als Motor der Kooperation von Jugendhilfe und Schule	126
3.11	Zusammenfassung und kritische Einschätzung der historischen Entwicklung von Jugendhilfe und Schule	128
4	Konzepte und Grundpositionen.....	132
4.1	Das Projekt „Schulsozialarbeit“ des Deutschen Jugendinstituts München (Raab/Rademacker 1981, Raab/Rademacker/Winzen 1987,Raab/Rademacker 2004).....	132
4.2	Schulsozialarbeit nach Tillmann (1982)	136
4.3	Übergreifende Schulsozialarbeit nach Mühlum (1988, 2004).....	142
4.4	Schulsozialarbeit nach Wulfers (1991, 2001).....	148
4.5	Systemische Schulsozialarbeit nach Seithe (1998, 2002)	153
4.6	Schulsozialarbeit nach dem integrierten Ansatz von Olk/Bathke/Hartnuß (2000).....	157
4.7	Integrationsorientierte Schulsozialarbeit nach Drilling (2001)	161
4.8	Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit nach Deinet (2004).....	165
4.9	Schulbezogene Jugendhilfe nach Prüß (1996,2004).....	168
4.10	Die Familienorientierte Schülerhilfe nach Rothe (1998).....	172
4.11	Kommunale Jugendbildung nach Coelen (2004)	175
4.12	Schulstationen nach Nevermann (2004)	178
4.13	Schulsozialarbeit nach Homfeldt/Schulze-Krüdener (2001).....	182
4.14	Bezüge der Jugendhilfe zur Schule nach Oelerich (1998, 2002, 2004).....	189
4.14.1	Schulsozialarbeit	190
4.14.2	Bildung, Erziehung und Betreuung von Grundschulkindern	192
4.14.3	Jugendarbeit im Kontext von Schule.....	194
4.14.4	Hilfen zur Erziehung und Schule	195
4.15	Kritische Zusammenfassung der Konzepte.....	197
5	Handlungsprinzipien und Methoden	203
5.1	Allgemeines zur Methodendiskussion in der Sozialen Arbeit	203
5.2	Methoden und Arbeitsprinzipien der Schulsozialarbeit	

nach Müller (2004).....	208
5.3 Eigenes Methodenrepertoire?	213
6 Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung als integrierte Fachplanung?	215
7 Soziale Arbeit / Jugendhilfe und Schule im internationalen Kontext	224
7.1 Einführung.....	224
7.2 USA	231
7.2.1 Schulsystem	231
7.2.2 Soziale Themen.....	234
7.2.2 Soziale Themen.....	235
7.2.3 Soziale Arbeit/Jugendhilfe	236
7.2.4 School Social Work	243
7.3 Großbritannien.....	248
7.3.1 Schulsystem	250
7.3.2 Soziale Themen.....	252
7.3.3 Soziale Arbeit/Jugendhilfe	256
7.3.4 Education Welfare Service	260
7.4 Skandinavien.....	265
7.4.1 Schulssysteme in Skandinavien.....	265
7.4.2 Soziale Themen.....	273
7.4.3 Soziale Arbeit/Jugendhilfe	275
7.4.4 School Curators	277
7.5 Niederlande	281
7.5.1 Schulsystem	281
7.5.2 Soziale Themen.....	286
7.5.3 Soziale Arbeit/Jugendhilfe	288
7.5.4 Schulbegleitungsdienste.....	290
7.6 Schweiz.....	295
7.6.1 Schulsystem	296
7.6.1 Soziale Themen.....	299
7.6.3 Soziale Arbeit/Jugendhilfe	300
7.6.4 Schulsozialarbeit	302
7.7 Österreich.....	305
7.7.1 Schulsystem	305
7.7.2 Soziale Themen.....	307
7.7.3 Soziale Arbeit/Jugendhilfe	308

7.7.4	Schulsozialarbeit	310
7.8	Zusammenfassende Diskussion der internationalen Ansätze	313
7.9	Internationale Formen der Zusammenarbeit von Sozialer Arbeit / Jugendhilfe und Schule in Bezug auf die Situation in der Bundesrepublik	317
8	Kritische Einschätzung der Bezüge von Jugendhilfe und Schule	320
8.1	Die Trennung und ihre Folgen.....	320
8.2.	Die historische Entwicklung.....	322
8.3	Die Konzepte und Grundpositionen	323
8.4.	Die gesetzlichen Regelungen.....	325
8.5	Die Methoden und Handlungsformen.....	326
8.6	Die Chancen einer integrierten Planung	327
8.7	Der internationale Aspekt	328
9	Diskussion einer eigenen Position.....	330
9.1	„Schulsozialarbeit“ oder Vielfalt von Bezügen zwischen Jugendhilfe und Schule?	331
9.2	Weitere Handlungsfelder der Kooperation von Jugendhilfe und Schule.....	333
9.2.1	Ganztagsschule/Ganztagsangebote	333
9.2.2	Jugendsozialarbeit und Schule	334
9.2.3	Beratungsdienste an der Schule	334
9.2.4	Eingliederungshilfe und Schule	335
9.2.5	Übergang vom Kindergarten in die Schule.....	336
10	Ausblick.....	339
	Abkürzungen:	341
	Literatur:.....	342

Einführung

Mit der Schulreform Ende der sechziger Jahre wurden in der Bundesrepublik erstmals an den neu errichteten Gesamtschulen Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeiter bzw. Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen¹ angestellt. Nach der Trennung von Jugendhilfe und Schule Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts und einer jahrzehntelangen separaten Entwicklung wurde damit eine neue Ära der Zusammenarbeit eingeleitet². Für die Kooperation setzte sich schließlich der Terminus "Schulsozialarbeit" durch. Das neue Arbeitsfeld blieb in der Bundesrepublik im Wesentlichen auf Gesamtschulen beschränkt, vielfach kam es auch dort über einen Projektstatus nicht hinaus und war schließlich Ende der achtziger Jahre mehr oder weniger ein Auslaufmodell. Erst als Anfang der neunziger Jahre in den neuen Bundesländern verschiedene Projekte der Kooperation von Jugendhilfe und Schule (Seithe 1998, Olk/Bathke/Hartnuß 2000) durchgeführt wurden, erfuhr Schulsozialarbeit wieder eine Aufwertung. Im Zuge von Forschungsprojekten und Publikationen kam es auch in den alten Bundesländern zu einer verstärkten Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Heute gibt es bundesweit Sozialarbeiter nicht nur an Gesamtschulen, sondern auch an Förder- und Hauptschulen, an Grundschulen sowie an beruflichen bzw. berufsvorbereitenden Schularten. Neben der „Schulsozialarbeit“, bei der Sozialarbeiter an der Schule angestellt sind bzw. die Arbeit eines Sozialarbeiters zentral und unmittelbar auf eine Schule bezogen ist (vgl. Oelerich 1998), haben sich weitere Bezüge von Jugendhilfe und Schule entwickelt, die über eine Engführung auf „Schulsozialarbeit“ hinausgehen, So gibt es heute, auch wenn keine Sozialarbeiter an den Schulen angestellt sind, beispielsweise Kooperationen von Jugendhäusern bzw. Vereinen oder von Beratungsdiensten mit Schulen. Es wurden aber auch neue Bezüge zwischen Jugendhilfe und Schule hergestellt wie beim Frankfurter Zentrum für Erziehungshilfe (s. Afeln/Kleemann 2000 und Oelerich/Reischach 2005). Die vielfältigen Beziehungen zwi-

¹ Im Folgenden wird aus Gründen der Vereinfachung meist die männliche Form verwendet. Es wird auch nicht unterschieden zwischen der Berufsbezeichnung Sozialarbeiter und Sozialpädagoge.

² Es gab zwar vorher schon vereinzelt Sozialarbeiter bzw. Projekte, die mit Schülern aus sozialen Brennpunkten in oder außerhalb von Schule arbeiteten. Mit der Entstehung der Gesamtschulen wurde die Kooperation aber auf eine breitere Basis gestellt und institutionalisiert.

schen Jugendhilfe und Schule sind in ihrer Bandbreite kaum noch zu überblicken. Wie die Konzepte, so ist auch die Terminologie vielfältig und uneinheitlich: Neben „Schulsozialarbeit“ finden sich u. a. Begriffe wie „Jugendsozialarbeit an Schulen“, „Jugendarbeit an Schulen“, „Schülerhilfe“ oder „schulbezogene Jugendarbeit“. Sie weisen teilweise auf jeweils spezifische Ansätze hin, teilweise werden sie aber auch synonym gebraucht und tragen damit zu einer Unübersichtlichkeit des Arbeitsfeldes bei. Der Terminus „Schulsozialarbeit“, der sich in den achtziger Jahren durchgesetzt hat, ist u. E. angesichts der vielschichtigen Formen der Kooperation zu eng geworden. Gleichwohl wird er in einigen Konzepten (s. Wulfers 2001, Mühlum 2004) weiterhin als Oberbegriff für alle Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule verwendet. Zunehmend wird er aber durch neutralere Termini wie „Bezüge von Jugendhilfe und Schule“ (Oele- rich 2004) oder „Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ ersetzt (vgl. Hart- nuß/Maykus 2004).

Problemstellung

Es gibt mittlerweile vielfältige Bezüge von Jugendhilfe und Schule. Ein weitläufiges und uneinheitliches Arbeitsfeld ist entstanden. Wie wir eingangs schon dargelegt haben, gibt es heute neben „Schulsozialarbeit“ noch andere Bezüge zwischen Jugendhilfe und Schule. Raab/Rademacker (2004 S.17) konstatieren: „Die Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule sind in Deutschland nach wie vor in hohem Maße klärungs- und entwicklungsbedürftig. Die Trennung beider Bereiche öffentlicher Bildung und Erziehung und deren Festschreibung war schon auf der Reichsschulkonferenz und in den Debatten um das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz in den Anfängen der Weimarer Republik umstritten – und sie ist es bis heute mit guten Gründen geblieben.“

Die vorliegende Arbeit will dazu beitragen, die Bezüge von Jugendhilfe und Schule im historischen, aktuell-konzeptionellen, gesetzlichen, methodischen und internationalen Kontext zu analysieren.

Dabei wollen wir auch der Frage nachgehen, inwieweit „Schulsozialarbeit“ (s. u. Oelerich 1998) bzw. weitere Bezüge von Jugendhilfe und Schule zu einer Überwindung der jahrzehntelangen Trennung von Jugendhilfe und Schule beitragen und damit insgesamt zu einer kooperativen Neuausrichtung der Bildungs- und Erziehungsinstitutionen in der Bundesrepublik (Maykus 2004) führen.

In einem Überblick soll der gesetzliche Rahmen der Kooperation sowohl im Hinblick auf die Jugendhilfe als auch in den Schulgesetzen der Bundesländer diskutiert werden. Danach werden verschiedene Konzepte von Schulsozialarbeit bzw. der Bezüge von Jugendhilfe und Schule in der Bundesrepublik analysiert. Bei dieser Analyse werden die Grundlinien der jeweiligen Konzepte aufgezeigt und dabei exemplarisch Grundpositionen und Handlungsfelder der Kooperation diskutiert. Wir wollen hier u. a. auch der Frage nachgehen, inwieweit Maßnahmen am Ende des 19. Jahrhunderts im Rahmen der Schulkinderfürsorge Vorläufer der heutigen Kooperation von Jugendhilfe und Schule waren. Ebenso wollen wir diskutieren, welche Methoden und Handlungsprinzipien bei einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule Anwendung finden. Danach wird die Frage nachgegangen werden, inwieweit es Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung im Rahmen einer integrierten Fachplanung vermögen, die Bezüge von

Jugendhilfe und Schule weiter zu entwickeln.

Nach einer kritischen Zusammenfassung soll eine eigene Position vorgestellt werden. Hier wollen wir in einem eigenen Schema die gegenwärtigen Bezüge von Jugendhilfe und Schule in der Bundesrepublik aufzeigen. Dabei soll auch herausgearbeitet werden, dass sich die Kooperation nicht mehr nur an Problemen von Schülern und Lehrern orientieren kann, sondern insgesamt auch präventiv ausgerichtet sein muss, um potenziell bei allen Schülern zu einer Problementlastung beizutragen. Außerdem ist die Kooperation einem neuen erweiterten Bildungsbegriff verpflichtet, der gerade ausführlich im Zwölften Kinder- und Jugendbericht ausgeführt wird (s. BMFSFJ 2005). Abschließend soll in diesem Rahmen diskutiert werden, ob insbesondere Schulsozialarbeit nicht zu kurz greift und von breiteren Formen der Kooperation ergänzt werden sollte. In diesem Zusammenhang ist auch der Frage nachzugehen, ob nicht generell Schulsozialarbeit zu sehr problem- und defizitorientiert ist und in ihrer institutionellen Anbindung an Schule immanent Gefahr läuft, von der Schule okkupiert zu werden, während eine Kooperation der Jugendhilfe in ihrer Bandbreite doch eher die Chance bietet, dass sich beide Seiten bei weitgehender Beibehaltung ihrer Identität in einem Überschneidungsbereich treffen und sich hier Modalitäten einer Kooperation auf gleicher Augenhöhe ausbilden.

Wir werden insbesondere auf verschiedene internationale Formen der Kooperation eingehen. Hier wollen wir untersuchen, wie soziale Arbeit international an der Schule verortet ist und welche Konsequenzen sich daraus für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Bundesrepublik ergeben können.

Aufbau der Arbeit

Grundlegendes zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird im ersten Kapitel diskutiert. Es werden u. a. die Begriffe Sozialpädagogik, Sozialarbeit, soziale Arbeit geklärt. In diesem Rahmen wird die Jugendhilfe als eine spezielle Form der sozialen Arbeit in ihren Grundzügen und Strukturen dargestellt. Aber auch das föderative Schulwesen in der Bundesrepublik werden wir hier kurz aufführen, um danach Schnittstellen der Zusammenarbeit herauszuarbeiten. Hierbei wird auf organisatorische, finanzielle und personelle Bedingungen von Schule und Jugendhilfe ebenso verwiesen wie auf unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen, die immanent zu Spannungen führen.

Das Konzept einer Lebensweltorientierung der Jugendhilfe, ein erweiterter Bildungsbegriff, wie er im Zwölften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005) zu Grunde gelegt wird und die gegenwärtige sozialpädagogische Schulkritik (z. B. Prüß 2004, Deinet 2004) lassen geradezu eine Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule als unumgänglich erscheinen. Als Begründung für eine Kooperation sollen auch die gemeinsamen Aufgaben von Jugendhilfe und Schule diskutiert werden. Es soll aufgezeigt werden, dass sich heute die Kooperation von Jugendhilfe und Schule als offener und weitläufiger Bereich zeigt, der nicht einmal über eine eindeutige Terminologie verfügt.

Im zweiten Kapitel werden die rechtlichen Grundlagen sowohl im Kinder- und Jugendhilfegesetz als auch in den Ausführungsgesetzen, Schulgesetzen, Erlassen, Richtlinien und Förderprogrammen der einzelnen Bundesländer diskutiert.

Im dritten Teil werden wir die Geschichte der Kooperation von Jugendhilfe und Schule aufarbeiten. Ausgehend von der Industrieschule des ausgehenden 18. Jahrhunderts wird die historische Entwicklung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule nachgezeichnet werden. Nach einer kurzen Phase einer Kooperation kam es in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts zu einer Trennung der beiden Institutionen, die erst mit der Bildungsreform in den sechziger Jahren bzw. gegen Ende des letzten Jahrhunderts teilweise wieder aufgehoben wurde.

Bei der gegenwärtigen Flut an Literatur und der Vielzahl von Ansätzen werden im vierten Teil der Arbeit verschiedene Konzepte und Grundpositionen analysiert. Sie wurden exemplarisch im Hinblick darauf ausgewählt, dass es sich einmal um grundlegende

Konzepte handelt, auf die auch in der neueren Literatur immer wieder Bezug genommen wird. Dazu gehören beispielsweise Raab/Rademacker (1981) Raab/ Rademacker/Winzen (1987), Tillmann (1982), Mühlum (1988) und Wulfers (1996). Auch Olk/Bathke/Hartnuß (2000) zählen mittlerweile zu den Standardwerken. Daneben wollen wir hier auch neue Konzepte diskutieren, die einen je eigenen Fokus in die Kooperation von Jugendhilfe und Schule einbringen: Rothe (1999) mit einer starken Familienorientierung, Deinet (2004) mit seinem Konzept der Sozialraumorientierung oder Coelen (2004), der u. a. als Alternative zur Institutionalisierung von Schulsozialarbeit eine kommunale Jugendbildung vorschlägt. Unter Bezugnahme auf Oelerich (1998) gehen Homfeldt/Schulze-Krüdener (2001) über die „Schulsozialarbeit“ hinaus und nehmen u. a. die Kooperation der Schule mit der Jugendarbeit sowie dem Jugendamt in ihr Konzept mit auf. Schließlich soll die elaborierte Systematisierung von Oelerich (1998, 2002, 2004), die endgültig die Engführung auf „Schulsozialarbeit“ zu Gunsten einer umfassenden Sichtweise der Kooperation verlässt, die Breite des gegenwärtigen Arbeitsfeldes aufzeigen.

Methoden und Handlungsmuster der sozialen Arbeit im Kontext von Schule sollen im 5. Kapitel aufgearbeitet werden. Dabei wird zum einen die gegenwärtige Methodendiskussion in der sozialen Arbeit kurz aufgenommen und zum anderen auf besondere Methoden in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule verwiesen.

Inwieweit Jugendhilfeplanung in Verbindung mit der Schulentwicklungsplanung im Rahmen einer integrierten Fachplanung eine Chance für eine Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes bietet, ist Thema des sechsten Kapitels. Unterschiedliche Planungsansätze sowie fehlende gesetzliche Regelungen haben dazu beigetragen, dass Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung kaum kooperieren.

Im siebten Kapitel wird die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im internationalen Rahmen diskutiert. Dazu wollen wir zunächst kurz die Schulsysteme der jeweiligen Länder vorstellen, auf die jeweiligen sozialen Problemlagen verweisen und einige Grundlinien der sozialen Arbeit/Jugendhilfe darstellen. Danach werden wir auf die jeweiligen Bezüge zwischen Sozialer Arbeit und Schule in einzelnen Ländern eingehen. Auf eine lange Tradition können Großbritannien, die USA und Kanada zurückblicken. Der Kooperation der sozialen Dienste mit der Schule liegt in den skandinavischen Ländern und in den Niederlanden aufgrund einer gewachsenen Zusammenarbeit ein völlig

anderes Selbstverständnis als in der Bundesrepublik zu Grunde. Es gibt dort eine Kultur der Zusammenarbeit. Unsere Nachbarländer Österreich und die Schweiz richten sich dagegen eher an bundesdeutschen Konzepten aus. Die verschiedenen Formen einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Ausland sollen abschließend in eine Beziehung zur bundesdeutschen Kooperation von Jugendhilfe und Schule gesetzt werden.

Schließlich soll im achten Kapitel anhand der Geschichte, der vielfältigen Ansätze in der Bundesrepublik eine kritische Zusammenfassung und Einschätzung des Arbeitsfeldes erfolgen.

Im neunten Kapitel wird eine eigene Position zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule vorgenommen. Dazu werden weitere Bezüge von Jugendhilfe und Schule aufgezeigt, die über das Konzept von Oelerich (2004) hinausgehen. Es wird aber auch der Frage nachgegangen, ob nicht Schulsozialarbeit in ihrer institutionellen Anbindung an Schule weitgehend neutralisiert wird, während in einer Kooperation mit der ganzen Bandbreite der Jugendhilfe eher eine Chance zu einer Neuausrichtung der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen in der Bundesrepublik liegt.

1 Grundlegendes zu Jugendhilfe und Schule

Im ersten Kapitel soll Grundlegendes zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule diskutiert werden. Im Unterschied zu vielen anderen Ländern in Europa und Nordamerika gibt es in der Bundesrepublik zwei Institutionen der Bildung und Erziehung, die weitgehend organisatorisch getrennt sind. Im Zuge einer jahrzehntelangen separaten Entwicklung, die Anfang der zwanziger Jahre des letzten Jahrhunderts begann, haben sich deutlich unterschiedliche Identitäten ausgebildet. Während das Schulwesen in der Bundesrepublik fest institutionalisiert ist, zeichnet sich die Jugendhilfe durch weitgehende Heterogenität und eine relative Unübersichtlichkeit aus.

Die Schule ist im Bereich des Bildungswesens der Länder verortet, während die Jugendhilfe kommunal organisiert ist und zum weiten Bereich der sozialen Arbeit gehört. Zunächst werden wir die Begriffe Sozialpädagogik, Sozialarbeit und soziale Arbeit klären, um dann näher auf die Jugendhilfe als einem Teilbereich der sozialen Arbeit einzugehen. In diesem Rahmen werden diejenigen Leistungsbereiche der Jugendhilfe diskutiert, die im Hinblick auf eine Kooperation mit der Schule relevant sind. Danach werden wir auf die Schule im föderativen Bildungssystem der Bundesrepublik eingehen, um u.a. herauszuarbeiten, welche Bezüge die jeweiligen Schularten bzw. Schulstufen zur Jugendhilfe haben. Wir werden auch die unterschiedlichen Organisationsprinzipien sowie finanzielle und personelle Rahmenbedingungen aufzeigen, die eine Zusammenarbeit der beiden Institutionen teilweise konstituieren. Auf das grundsätzliche Spannungsverhältnis, in dem Jugendhilfe und Schule aufgrund ihrer jeweils verschiedenen gesellschaftlichen Aufgaben stehen, werden wir hier ebenso hinweisen wie auf gemeinsame Aufgaben, die es trotz einer jahrzehntelangen Trennung gibt und die u. E. eine Kooperation notwendig machen. Eine Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule konstituiert auch die Theorie einer Lebensweltorientierung der Jugendhilfe. Danach ist sie für alle Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen zuständig, die Schule ist davon nicht ausgenommen. Die Lebenslage „Schülersein“ begründet somit gleichsam ein Engagement der Jugendhilfe für Schüler. Auch ein erweiterter Bildungsbegriff, wie er gegenwärtig im Zwölften Kinder und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2005) diskutiert wird, zielt insbesondere im Hinblick auf informelles Lernen

auf eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule, wie wir unten detailliert ausführen werden. Auf einen verengten Lernbegriff richtet sich vor allem die neuere Schulkritik der Sozialpädagogen.

Abschließend wollen wir darlegen, dass gegenwärtig das Feld der Kooperation von Jugendhilfe und Schule immer noch ein weiter und offener Handlungsbereich ist, der nicht einmal terminologisch eindeutig ist. Der Terminus „Schulsozialarbeit“, der sich in den achtziger Jahren durchsetzte, um das neue Arbeitsfeld zu beschreiben, vermag u. E. heute nicht mehr das Spektrum der Kooperation abzudecken.

1.1 Begriffsklärung: Soziale Arbeit, Sozialarbeit und Sozialpädagogik

Die Unübersichtlichkeit und Komplexität der sozialen Arbeit zeigt sich nicht zuletzt in den Begriffen, die zum Teil synonym verwendet werden: soziale Arbeit, Sozialarbeit und Sozialpädagogik³.

Von den Begriffen Sozialpädagogik, Sozialarbeit und soziale Arbeit hat sich in den letzten 20 Jahren soziale Arbeit als Oberbegriff durchgesetzt. Aus historischer Perspektive spricht zwar einiges dafür, weiterhin von Sozialpädagogik und Sozialarbeit als getrennten Arbeitsfeldern zu sprechen. So hat sich die Sozialpädagogik aus der Kleinkindpädagogik und Jugendpflege entwickelt, während der Ursprung der Sozialarbeit eher in der Gesundheits- bzw. Armenfürsorge und der Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen liegt (s. Thole 2002 S. 14ff.).

Trotz der unterschiedlichen Herkunft ist heute kaum noch ein Unterschied zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit auszumachen, beide Professionen sind gleichsam verschmolzen und spielen auch bei der Ausbildung nur noch eine untergeordnete Rolle. Die zunehmende Verwendung des Oberbegriffs "soziale Arbeit" spiegelt diese Entwicklungen wider, der für die Einheit von Sozialpädagogik und Sozialarbeit steht.

Die soziale Arbeit hat sich in den letzten hundert Jahren sehr stark ausdifferenziert. In Form von Beratung, Betreuung, Unterstützung und Hilfe ist sie zu einem wichtigen Arbeitsfeld moderner Gesellschaften geworden. Erler (2004) hat versucht zusammenzufassen, in welchen Praxisfeldern Sozialarbeiter/Sozialpädagogen tätig sind. Trotz großer Akribie ist dieses Unterfangen Stückwerk geblieben, entwickelt sich doch die soziale Arbeit entlang eines gesellschaftlichen Bedarfs ständig weiter. So sind in den letzten

³ Unterschieden werden muss dieser Begriff von Sozialpädagogik von dem Begriff „Sozialpädagogik“ wie er ursprünglich von Mager und Diesterweg als Sozialerziehung geprägt und u.a. von Natorp, Willmann und Nohl in diesem Sinne verwendet wurde. Mörschner (1988) hat sich ausführlich mit diesem Thema beschäftigt und das Verhältnis von Sozialpädagogik und Sozialerziehung in drei unterschiedlichen Sichtweisen betrachtet:

1. Beide Begriffe werden weitgehend synonym verwendet u..a. bei Röhrs, Bornemann und Huth
2. Sozialerziehung ist die Praxis und Sozialpädagogik die Theorie bei Schlieper und Prior
3. Sozialpädagogik ist für T. Wilhelm ein historischer Begriff, der der Beschreibung geschichtlicher Phänomene vorbehalten bleiben sollte. Er sollte durch den Begriff „moderne Sozialerziehung“ ersetzt werden.

Jahren einige neue Arbeitsfelder hinzugekommen wie zum Beispiel Streetwork, neue familienorientierte Hilfen oder Arbeitsfelder im Umfeld der Selbsthilfe-Bewegung.

Weiterentwickelt in den letzten dreißig Jahren haben sich auch Theorien sozialer Arbeit. Am populärsten davon sind die Theorien der „offensiven Jugendhilfe“ aus den siebziger Jahren und der „lebensweltorientierten sozialen Arbeit“, die von Thiersch (1997) in den 80er Jahren entwickelt und mit dem Achten Jugendbericht der Bundesregierung (BMJFFG 1990) in den 90er Jahren einem breiten Fachpublikum nahe gebracht wurden.

Insgesamt ist die Geschichte der sozialen Arbeit von einer Expansion und Ausdifferenzierung der Aufgaben und Arbeitsfelder geprägt. Das leitende Prinzip dabei kann unter dem Motto "Von der Intervention zur Prävention“ gefasst werden. Nach C.W. Müller ist die Geschichte der sozialen Arbeit auch eine Geschichte von Institutionen, die sich im Laufe der letzten 30 Jahre dahingehend verändert haben, dass heute Menschen weniger in Spezialeinrichtungen eingewiesen bzw. weggesperrt werden, sondern die zwischenmenschliche Hilfe im Vordergrund des sozialpädagogischen Handelns steht.

„Die alte Soziale Arbeit hatte vor allem *Einrichtungen* geschaffen: feste Häuser, Festungen oder Gefängnissen nicht unähnlich: ZuchtHaus, WaisenHaus, KrankenHaus, IrrenHaus, KinderHeim und AltenHeim⁴. Die neue Soziale Arbeit sollte dagegen vor allem *Maßnahmen* und *Verfahren* einführen: Beratung, Ermutigung, Unterstützung“ (Müller 1993 S. 11, kursiv im Original).

In diesen Zusammenhang kann man auch die Kooperation zwischen sozialer Arbeit und Schule stellen, die statt Um- und Ausschulung (z. B. in Heimschulen oder Sonderschulen) Hilfestellung anbietet, damit die Schüler *an ihrer* Schule bleiben können.

Thole (2002) weist darauf hin, dass durch neue gesellschaftliche Entwicklungen (z. B. Globalisierung, Entflechtung traditioneller Milieus, Technisierung, Medialisierung, Aushöhung sozialer Sicherungssysteme, Zerbröckeln familiärer Strukturen) die Risiken für einen beträchtlichen Teil der Bevölkerung in der Bundesrepublik steigen. Damit werden auch die Risiken entkoppelt von besonders problembelasteten Bevölkerungsgruppen. Die soziale Arbeit ist nicht mehr nur mit einem gesellschaftlich marginalisierten Klientel konfrontiert, sondern auch mit neuen, bisher ihr unbekanntem Adressatengruppen. Es

⁴Die Schreibweise entspricht dem Original. Es gehören u. E. auch HeimSchulen und SonderSchulen dazu.

kommt damit zu einer Erweiterung der Perspektive:

„Infolge der Verschiebung bisher gültiger gesellschaftlicher Grundkonstanten kann die Soziale Arbeit ihr Angebot keineswegs mehr konzentrisch und ausschließlich auf soziale Probleme fixieren. Die Verallgemeinerung der Problemfälle hält die Soziale Arbeit an, sich zu einem im Alltag allseits präsenten, lebensweltorientierten und unterstützenden Hilfs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot sowie zu einer Begleiterin, Initiatorin und Unterstützerin von Bildungsprozessen zu erweitern (...). Nicht faktisch, aber zumindest potenziell kann heute ein jeder oder eine jede zum Subjekt und damit zum ‚Fall‘ von Sozialer Arbeit werden“ (Thole 2002 S. 47).⁵

Danach wird sich in den kommenden Jahren die soziale Arbeit bei einer dynamisierenden Entwicklung der modernen Gesellschaft verändern, ohne dabei ihr Tagesgeschäft zu vernachlässigen „soziale Integration zu gewährleisten, im beschränkten Umfang sich an den gesellschaftlich kulturellen Reproduktionsleistungen zu beteiligen und dort wo andere Sozialisationsinstanzen versagen, brüchig werden oder nicht vorhanden sind, Sozialisationsfunktionen zu übernehmen , aber (...) dies alles unter neuen, bisher nicht näher betrachteten oder noch nicht präzise zu lokalisierenden Bedingungen“(Thole 2002 S. 50).

1.2 Jugendhilfe als ein Teilbereich der sozialen Arbeit

Definition, Aufgabenbereiche und Trägerstrukturen

”Jugendhilfe stellt einen Ausschnitt der Sozialpädagogik dar. Sie richtet sich an Kinder, Jugendliche und ihre Familien. Für die Jugendhilfe gilt es, junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern, durch soziale Arbeit Benachteiligung zu vermeiden und abzubauen, sowie Sorge zu tragen für positive Lebensbedingungen und eine kinder- und familienfreundliche Umwelt. Jugendhilfe umfasst demnach allgemein fördernde, direkt helfende und politische Aufgabenbereiche” (Jordan/Sengling, 2000 S. 12 kursiv im Original).

⁵ Noch nicht klar ist dabei, in welchem Umfang dies geschehen wird bei gleichzeitiger Finanznot der Kommunen, die eher einer althergebrachten Form sozialer Arbeit das Wort reden und die Bewältigung neuer Risiken und Belastungen neoliberalistisch dem Einzelnen überlassen wollen.

Die Termini „Jugendhilfe“ bzw. „Kinder- und Jugendhilfe“ haben in den letzten dreißig Jahren zunehmend den Begriff ‚Jugendwohlfahrt‘ ersetzt, der heute als antiquiert gilt. Wenn im Folgenden von Jugendhilfe gesprochen wird, so ist damit immer auch Kinder- und Jugendhilfe gemeint. Darunter wird eine Vielzahl von Hilfestellungen für Kinder, Jugendliche und Eltern subsumiert, die von Kindertagesstätten, Angeboten der Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit über Beratung bis zur konkreten Hilfestellung bei schwerwiegenden Problemen reichen.

„Jugendhilfe hat in Ergänzung zur Familie und neben Schule und Ausbildung junge Menschen in ihrer Entwicklung allgemeinerzieherisch zu fördern, durch Beratung und Unterstützung sozialen Benachteiligungen und Entwicklungskrisen entgegenzuwirken, Hilfe zur Erziehung zu leisten und an gerichtlichen Verfahren mitzuwirken. Zugleich soll Jugendhilfe sich anwaltschaftlich-politisch für bessere Lebensbedingungen junger Menschen einsetzen. Damit verbunden ist die Erarbeitung und Durchsetzung korrigierender Alternativen ebenso wie die Vertretung der betroffenen Gruppen gegenüber anderen gesellschaftlichen Interessen und Gruppen“ (a.a.O. S. 14 kursiv i.O.).

Jugendhilfe steht dabei in einem andauernden und sich ständig verändernden Prozess. Anfängliche, weit ins 19. Jahrhundert zurückreichende fürsorgerische Aufgaben der Jugendwohlfahrt verbunden mit einem disziplinarischem Anspruch wurden im Laufe der letzten einhundert Jahre durch allgemein stützende, fördernde und emanzipatorische Ansätze ergänzt, die insgesamt dazu beitragen sollen, dass junge Menschen in ihren individuellen und sozialen Entwicklung gefördert werden und Benachteiligungen vermieden oder abgebaut werden (vgl. § 1 KJHG).

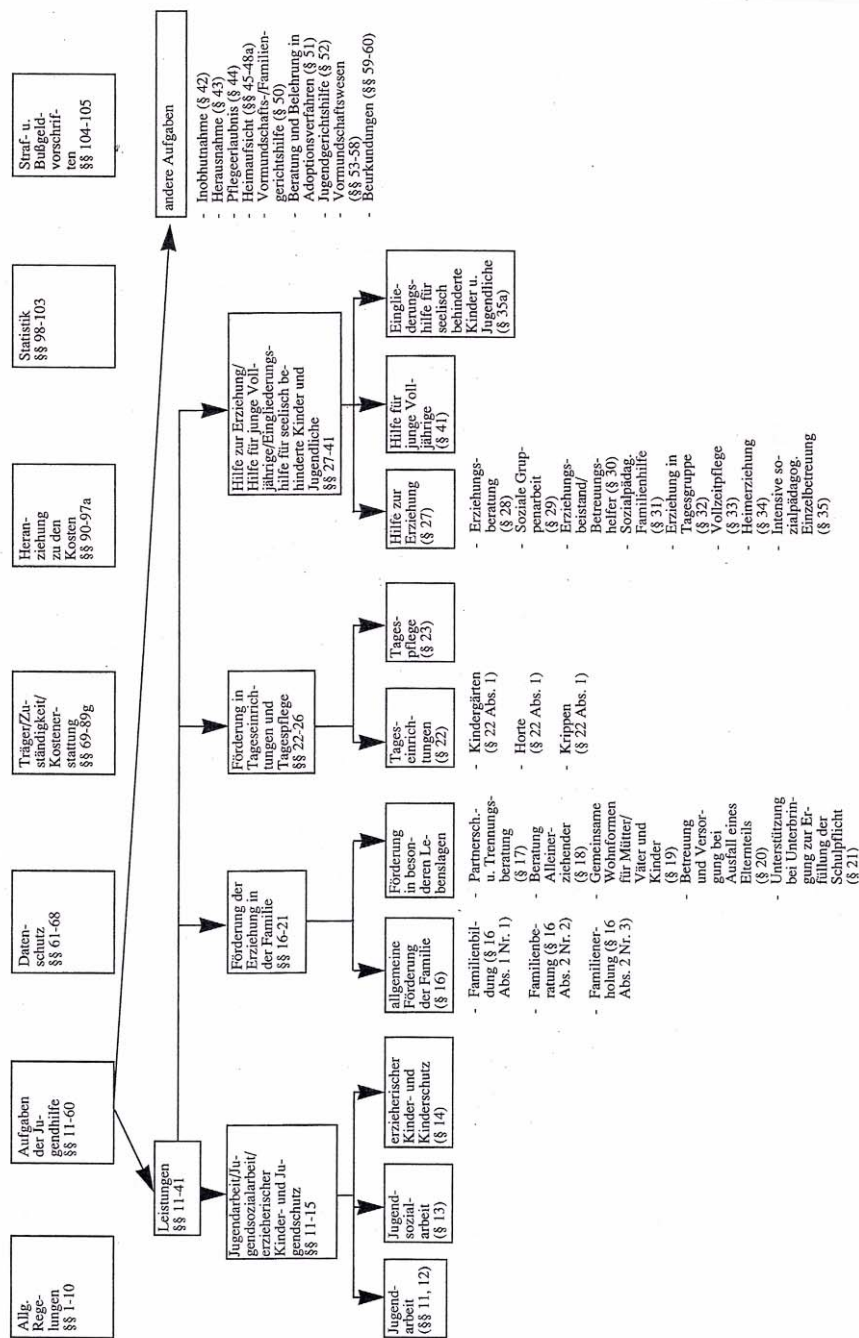
Ihren Niederschlag fand diese Entwicklung auch in der Jugendgesetzgebung. Waren erste Ansätze im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 noch sehr stark einem fürsorgerischen/disziplinarischen Denken verhaftet, so hat sich doch mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz⁶ ein eher fördernder Aspekt durchgesetzt, der verbunden ist mit dem

⁶ Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) bzw. die gesetzlichen Grundlagen einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule werden im 2. Kapitel ausführlich diskutiert. Hier soll zunächst kurz auf die Systematik des KJHG eingegangen werden - insbesondere auf die Leistungen nach §§ 11- 41 KJHG, die man in Säulen einteilen kann.

Postulat einer Einflussnahme der Jugendhilfe auf Politik und Gesellschaft (z.B. durch Jugendhilfeplanung).

Die einzelnen Aufgaben der Jugendhilfe sollen anhand der Systematik des Kinder- und Jugendhilfegesetzes aus dem nachfolgenden Schaubild deutlich werden.

Schaubild: Überblick über die Systematik des SGB VIII (= Art. 1 §§ 1-105 KJHG)



Quelle: Kunkel, P.-C.: Grundlagen des Jugendhilferechts. Systematische Darstellung für Studium und Praxis. Baden-Baden 1995 S. 29

Man kann die Jugendhilfe in Säulen⁷ einteilen, denen man die einzelnen Leistungen zuordnet. In den jeweiligen Säulen gibt es größtenteils eigenständige Leistungspakete, die von spezifischen Trägern und insbesondere von einem spezifischen Fachpersonal angeboten werden. Die einzelnen Säulen haben insgesamt nur punktuelle Berührungspunkte. In der Praxis finden die verschiedenen Säulen selten eine gemeinsame Basis; sie arbeiten i. d. R. nebeneinander her. So gibt es beispielsweise zwischen Kindergärten (Tageseinrichtungen) und Heimen oder Tagesheimen (Hilfen zur Erziehung) so gut wie keine Berührungspunkte. Ebenso haben Einrichtungen der offenen Jugendarbeit nur selten Kontakt mit Beratungsstellen oder Sozialen Diensten. Wir wollen hier zur Übersichtlichkeit nochmals die verschiedenen Säulen⁸ auführen:

- 1. Säule:**
Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz
- 2. Säule:**
Förderung der Erziehung in der Familie
- 3. Säule**
Tageseinrichtungen für Kinder
- 4. Säule**
Hilfen zur Erziehung, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche
- 5. Säule**
„Andere Aufgaben“. Darunter werden vielfältige Aufgaben der Jugendhilfe subsumiert, die u. a. von der Jugendgerichtshilfe über die Mitwirkung bei Gerichtsverfahren bis zur Adoption reichen.

⁷ siehe Schaubild

⁸ Die Jugendhilfe wird z.T. auch in sechs Säulen gegliedert, indem die Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35a) als eine weitere Säule dargestellt wird.

Die sog. Versäulung der Jugendhilfe, die in der Praxis mit einer gegenseitigen Abschottung der einzelnen Leistungsbereiche einhergeht, wurde in den letzten fünfzehn Jahren zunehmend kritisiert. Klatezky (1991) hat schon Anfang der neunziger Jahre darauf aufmerksam gemacht, dass die einzelnen Segmente der Hilfen zur Erziehung flexibilisiert werden sollten, denn mit den Scheuklappen der Versäulung sei es nur schlecht möglich, auf die vielfältigen Probleme von Kindern/Jugendlichen und ihren Familien zu reagieren. Heute versucht man mit sog. integrierten Hilfen (s. u.) eine Verbindung von Regeleinrichtungen der Jugendhilfe (z.B. Horten) und Beratungsdiensten herzustellen, um damit ganzheitliche Hilfe zu leisten.

Wir wollen hier aber – zur besseren Übersichtlichkeit – bei der Analyse der Bezüge von Jugendhilfe und Schule das schematische Säulenmodell zu Grunde legen. Es zeigt sich, dass die meisten Säulen einen Bezug zur Schule haben, allerdings gilt das nicht für jede Leistung innerhalb der jeweiligen Säule. Aus dem breiten und differenzierten Spektrum der Leistungen stehen nur wenige in einem strukturellen Bezug zur Schule. Wir werden sie hier zunächst allgemein als Maßnahme der Jugendhilfe und später in ihrem Bezug zur Schule diskutieren.

1.2.1 Jugendarbeit

Jugendarbeit⁹ ist vielschichtig und bewegt sich größtenteils zwischen den Polen „offene Kinder- und Jugendarbeit“ und „Jugendverbandsarbeit“. Daneben gehören für Wensierski (2002 S. 39) aber auch Ferienfreizeitmaßnahmen, Abenteuerspielplätze, Workcamps, soziokulturelle Angebote und interkulturelle Projekte sowie Jugendbildungsstätten zur breiten Angebotspalette der Jugendarbeit. An der Schnittstelle zur Jugendsozialarbeit (s. u.) sind neuere Formen wie aufsuchende bzw. mobile Jugendarbeit, Fußballfanprojekte, Streetwork oder cliquenorientierte bzw. akzeptierende Jugendarbeit (z.B. mit Jugendlichen aus der rechten Szene) entstanden.

⁹Der Arbeitsbereich bezieht sich auch auf Kinder, deshalb wird er meist als Kinder- und Jugendarbeit bezeichnet. Wir werden ihn stärker auf Jugendliche beziehen und ihn deshalb im Folgenden meist nur als Jugendarbeit bezeichnen.

Insgesamt erreichen die verschiedenen Formen der Jugendarbeit einen großen Teil der Minderjährigen¹⁰ und bieten ihnen in einer komplexer und diffuser werdenden Gesellschaft, die Möglichkeit zur eigenen Identität und zu ihren Interessen zu finden (s. Jordan/Sengling 2000 S. 111).

Nach dem Zwölften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005 S. 374) erfüllt die Jugendarbeit vielfältige Funktionen. Sie ist ein sozialer und kultureller Bildungsort, ein Forum der Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertfragen, sie bietet Unterstützungsstrukturen zur Bewältigung der alltäglichen Lebensführung sowie Räume der Begegnung und Geselligkeit an. Ihre Bildungsarbeit ist bestimmt durch: Freiwilligkeit der Teilnahme und Mitarbeit, Milieunähe, Selbstorganisation, Mitbestimmung und Ehrenamtlichkeit. Die Gleichaltrigen-Gruppe ist die zentrale Gesellungs- und Arbeitsform.

Es gibt vielfältige Positionen in der Jugendarbeit, die zum einen auf die plurale Trägerstruktur¹¹ zum anderen aber auch auf eine rege Fachdiskussion in den letzten 30 Jahren zurückzuführen sind. Die Entwicklungslinie verläuft von "antikapitalistischer Jugendarbeit" über "emanzipatorische Jugendarbeit" hin zur "akzeptierenden" und "bedürfnisorientierten Jugendarbeit". In diesem Rahmen werden die Jugendlichen selbst und ihre Bedürfnisse und Interessen immer mehr in den Vordergrund gestellt. Gegenwärtige sozialräumlich orientierte Ansätze verstehen sich als Hilfe zur Alltags- und Lebensbewältigung. Jugendarbeit ist dabei nicht mehr das Wesentliche, sondern das Medium, mit dem andere (aus der sozialräumlichen Lebenswelt stammende) Ziele realisiert werden (s. Jordan/ Sengling 2000 S. 116). Dazu führt Wensierski (2002 S. 37) definierend aus: „Statt traditioneller Angebotspädagogik zielt sozialräumlich orientierte Jugendarbeit deshalb eher auf indirekte Settings: sie ist – obgleich immer pädagogi-

¹⁰ Im Gesamtsystem der Kinder- und Jugendhilfe ist die Jugendarbeit mit knapp 7% der Ausgaben und 6% des Personals eher marginal. So waren Ende 2002 nur rund 34.100 Personen auf nicht ganz 22.800 Vollzeitstellen in Einrichtungen der Jugendarbeit beschäftigt. Die Relation zwischen der Anzahl der Kinder und Jugendlichen im Alter von 6 bis 18 Jahren und den Vollzeitstellen ergibt für diesen Zeitpunkt eine rechnerische Jugendarbeits-Personalquote von 549 : 1 in Westdeutschland (einschließlich Berlin) und 236 : 1 in den östlichen Bundesländern. Gegewärtig zeichnet sich ein Trend zum Abbau von Personal und Einrichtungen der Jugendarbeit ab. So ist zwar bundesweit die Anzahl der Einrichtungen zwischen 1998 und 2002 bei etwa 10.400 stehen geblieben; die Anzahl der Beschäftigten in diesen Einrichtungen hat sich jedoch um etwa 10% verringert (s. BMFSFJ 2005 S. 372).

¹¹ Von allen öffentlich geförderten Maßnahmen werden 80 % von freien Trägern durchgeführt, die gut drei Viertel aller Teilnehmer erreichen (BMFSFJ 2005 S. 366).

sche Bildungsarbeit - auch soziale Infrastruktur und Dienstleistung, die die Jugendlichen bei der Suche und Selbstgestaltung eigenständiger Jugendräume, als ‚Suche nach generationseigenen Ausdrucksformen und lebensphasenspezifischer Lebensbewältigung‘ unterstützt“.¹²

Methodisch orientiert sich Jugendarbeit weniger an den sog. klassischen Methoden wie Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit oder Gemeinwesenarbeit, sondern eher an neueren Formen wie der biographischen Diagnostik oder der Sozialraumanalyse und der Supervision. Dazu kommen gruppendedynamische bzw. gruppenpädagogische Ansätze, aber auch Beratung und – je nach Arbeitsgebiet – spielpädagogische Methoden, Animation, Projektarbeit, Kursangebote, Seminararbeit oder Diskussionsforen. Zu den methodischen Arrangements zählen u. a. auch Jugendcafes, Discos, Rockkonzerte oder Aufführungen von Kleinkunst (s. ebd.).

Der Bildungsaspekt in der Jugendarbeit wird intensiv im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (s. BMFSFJ 2005) diskutiert. Der Aspekt der außerschulischen Jugendbildung tritt gegenwärtig ergänzend zur schulischen Bildung massiv in Erscheinung. So wird beispielsweise im baden-württembergischen Jugendbildungsgesetz dezidiert darauf verwiesen, dass die außerschulische Jugendbildung ein eigenständiger und gleichberechtigter Teil des gesamten Bildungswesens ist (s. ebd. S. 363). Zum Bildungsaspekt führt der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005 S. 365) schließlich aus: „Zusammengefasst dreht sich der aktuelle konzeptionelle Diskurs um eine Figur von Bildung als subjektiver Aneignung, als eigensinnigem Prozess. Damit wird eine Differenz betont zu einer Vorstellung von Bildung als Wissenserwerb in formalen Organisationen, als Erwerb lediglich kognitiver und technisch-instrumenteller Kompetenzen. Bildung ist demgegenüber der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung immanent, der u. a. durch Jugendarbeit befördert werden kann. Ziel dieser Förderung ist die Befähigung zu selbst bestimmter Lebensführung und zu sozialer Eingebundenheit und Verantwortung. Ausgangspunkt ist der junge Mensch in seinen Verhältnissen, seinen jeweils individuellen Lebensbedingungen. Diese sollen durch Bildung als Vermittlung von Selbstachtung und Reflexion erkannt und verändert werden. Bildung vollzieht sich im Wesentlichen als aktiver Prozess der Aneignung und der Auseinanderset-

¹² Hier weist Wensierski (2002) auch darauf hin, dass es Ansätze gibt, nach denen sich Jugendarbeit stärker auf Pädagogik und Bildung stützen müsse im Sinne von Werte- und kultureller Traditionsvermittlung.

zung, der Selbsttätigkeit im Kontext unmittelbarer Erfahrung. Durch personale Beziehungen, durch Gelegenheitsstrukturen und Freiräume werden Bildungsprozesse herausgefordert und unterstützt.“

1.2.1.1 Offene Kinder- und Jugendarbeit

In Jugendhäusern, Jugendfreizeitstätten, Jugendzentren, Jugendtreffs usw. gibt sog. offene Kinder- und Jugendarbeit, die grundsätzlich für alle Kinder und Jugendliche zugänglich ist. Sie fordert keine Vereinsmitgliedschaft und stellt auch kaum Ansprüche hinsichtlich einer organisatorischen Mitarbeit an die Kinder/Jugendlichen. Es werden verschiedene Angebote zur Verfügung gestellt: z.B. Tischtennis, Kicker, Billard, Disco und ein Raum, um sich zu treffen, Musik zu hören und miteinander zu reden. Die traditionellen Angebote, die freizeitpädagogisch, kulturpädagogisch oder politisch ausgerichtet sind, werden teilweise ergänzt durch erlebnispädagogische Elemente und mediengestützte Freizeitaktivitäten. Erste Ansätze gehen auf sog. Reeducation-Programme der Vereinigten Staaten in den 50-er Jahren zurück, die viele Jugendhäuser gründeten und dann an die Kommunen übergaben. Die Jugendzentrumsbewegung Ende der sechziger Jahre hat zur Gründung weiterer Angebote geführt. Später haben Gemeinden, Jugendverbände und Vereine die Initiative zur Gründung von Jugendhäusern übernommen. Eine "Krise" der Jugendarbeit hat sich in den letzten 15 - 20 Jahren darin ausgedrückt, dass Jugendliche den Jugendhäusern fern blieben. Die traditionelle "Komm-Struktur" musste daher in der Jugendarbeit z.T. verlassen werden. Die Szenen, in der Jugendliche leben, wurden aufgesucht, die Lebenswelten mit ihren Gefahren für das Aufwachsen Jugendlicher rückten mehr und mehr in den Mittelpunkt. Mobile Jugendarbeit, Streetwork, cliquenorientierte und akzeptierende Jugendarbeit sind dabei Termini, die darauf hinweisen, dass sich neue aufsuchende Formen von Jugendarbeit gebildet haben

1.2.1.2 Jugendverbandsarbeit

Jugendverbandsarbeit ist gekennzeichnet durch feste Mitgliedschaft der Jugendlichen in einem Verband/Verein. Sie sind damit eingebunden in Organisationsstrukturen und Hierarchien und von ihnen wird eine größere Verbindlichkeit hinsichtlich der Teilnahme am Verbands-/Vereinsleben bzw. bei der organisatorischen Mitgestaltung erwartet als bei der offenen Jugendarbeit. Es gibt eine Vielzahl von Jugendverbänden, die man grob in vier Kategorien unterteilen kann: religiöse und weltanschauliche Verbände (z.B. Evangelische Jugend), politische Jugendverbände (z.B. die Falken), fachspezifische Jugendverbände (z.B. Jugendrotkreuz, Jugendfeuerwehr) und Sportverbände. Anders als bei der offenen Jugendarbeit gibt es eine stärkere Wechselbeziehung zwischen Jugendverband und Erwachsenen – die auch zu einer generationsübergreifenden Kommunikation führen kann.

„Gefragt nach ihrer aktiven Mitwirkung in einer Organisation waren fast 65% der Jungen und 50% der Mädchen im Sport, 21% der Jungen und 25% der Mädchen in kirchlichen Jugendgruppen sowie immerhin 11% der Jungen und 8% der Mädchen in einem Heimatverein aktiv. (...) Laut den Daten der PISA-Studie ergibt sich ein Anteil von 54% der Jungen und 47% der Mädchen in der 9. Klasse, die in einem Sportverein aktiv sind (...). Zählt man die Mitgliedschaften in Sportvereinen nicht mit, sind zusammengefasst knapp ein Fünftel der 15- bis 17-Jährigen in Jugendorganisationen eingebunden (...). Auch die Shell-Studie 2002 ermittelte einen Anteil von 19% der 12- bis 25-Jährigen, die in Jugendorganisationen und Jugendgruppen aktiv sind. Der Anteil der 15- bis 17-Jährigen wird in dieser Untersuchung mit 25% beziffert“ (BMFSFJ 2005 S. 377).

Vielfach können allerdings die fast hundertjährigen Organisationsstrukturen der Jugendverbandsarbeit Jugendliche nicht mehr erreichen: "Nicht nur, dass sie sich traditionell schwer tun damit, Jugendliche aus dem Umfeld von Protestgruppen, neuen sozialen Bewegungen und Jugendkulturen zu erreichen; auch die schwindende Bindungsbereitschaft Jugendlicher in Bezug auf feste Mitgliedschaften in Organisationen und langfristiges Engagement werfen die Frage nach einer konzeptionellen Neuorientierung auf" (Wensierski 2002 S.42). Auf der anderen Seite können gerade in einer Zeit, die von Individualisierung und Pluralisierung der Lebenslagen (z.B. Auflösung traditioneller Milieus) geprägt ist, Vereine und Verbände Sicherheit und Orientierungsmuster für Ju-

gendliche, den Dialog der Generationen, Gruppenerlebnisse und solidarische Handlungsmuster bieten.

1.2.2 Jugendsozialarbeit

Der Übergang von aufsuchender bzw. mobiler Jugendarbeit (s.o.) zur Jugendsozialarbeit ist fließend. "Unter Jugendsozialarbeit lassen sich jene Maßnahmen und Angebote der Jugendhilfe zusammenfassen, die sich vorrangig der beruflichen und sozialen Integration von so genannten sozial benachteiligten bzw. individuell beeinträchtigten Jugendlichen und jungen Erwachsenen widmen" (Galuske 2002 S. 64). Jugendsozialarbeit richtet sich im Unterschied zur Jugendarbeit insbesondere an Zielgruppen, die von Ausgrenzung bedroht oder bereits ausgegrenzt sind. Armut, Herkunft aus sozial problematischen Familienverhältnissen, fehlende und schlechte Schulabschlüsse, Delinquenz und mangelnde oder unzureichende deutsche Sprachkenntnisse sind Indikatoren sozialer Benachteiligung. Die Arbeitsgebiete der Jugendsozialarbeit beziehen sich im Wesentlichen auf die Handlungsfelder Schulsozialarbeit, geschlechtsspezifische Jugendsozialarbeit (insbesondere mit sozial benachteiligten Mädchen), Jugendsozialarbeit mit ausländischen Jugendlichen und jugendlichen Aussiedlern, Jugendberufshilfe und Jugendwohnen.

1.2.3 Förderung der Erziehung in der Familie

Im Rahmen einer offensiven und lebensweltorientierten Jugendhilfe kommt der Beratung von Familien eine besondere Rolle zu. In den §§ 16-18 KJHG geht es vor allen Dingen um Beratung und Hilfestellungen für Familien, die noch unterhalb der Hilfen zur Erziehung bzw. einer Intervention des Jugendamts angesiedelt sind. Das Ziel einer allgemeinen Förderung der Familie liegt darin, Mütter, Väter und andere Erziehungsbeauftragte zu unterstützen, damit sie ihrer Erziehungsverantwortung gerecht werden können. Dazu gehören auch Familienfreizeiten, Familienbildung, Familienerholung, Anregung zur Selbst- und Nachbarschaftshilfe. Vorrangig sind aber Familienberatung bzw. Beratung in Fragen der Erziehung, Partnerschaft, Trennung und Scheidung und

die Unterstützung von allein erziehenden Elternteilen (nach Jordan/Sengling 2000, S.127). In der Familienberatung liegen konkrete individuelle Problemlösungsmöglichkeiten. Die Beratung von Familien, die vom Jugendamt, Freien Trägern der Jugendhilfe, Erziehungsberatungsstellen und anderen Beratungseinrichtungen angeboten wird, richtet sich nicht in erster Linie an Kinder und Jugendlichen, sondern an Eltern mit Problemen bei der Erziehung, Partnerschaft, Krisen, Trennung und Scheidung. Es handelt sich in der Regel um niederschwellige Angebote.

Die anderen Elemente dieses Abschnitts wie Familienbildung¹³, Familienerholung und Familienfreizeiten sind eher marginal.¹⁴

1.2.4 Tageseinrichtungen

Der Terminus Tageseinrichtungen für Kinder umfasst folgende Organisationsformen: Kinderkrippen, Kindergärten, Tageseinrichtungen mit alterseinheitlichen und altersgemischten Gruppen, Kindertagesstätten und Horte¹⁵.

Bei Kinderkrippen handelt es sich um Einrichtungen für unter dreijährige Kinder.¹⁶ Kindergärten nehmen Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Beginn der Schulpflicht auf¹⁷. In Kindertagesstätten¹⁸ (oder Kindertagesheime) werden Kinder den

¹³ s. dazu auch Reischach (2005c und 2006e)

¹⁴ Vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) wird u.a. im Rahmen des Programms „Lokale Bündnisse für Familien“ versucht diesen Bereich stärker zu unterstützen.

¹⁵ Zum 31.12.2002 gab es insgesamt in der Bundesrepublik 47.279 Tageseinrichtungen für Kinder. Es waren 798 Kinderkrippen, 27.830 Kindergärten, 4.813 Tageseinrichtungen mit alterseinheitlichen Gruppen, 6.157 Tageseinrichtungen mit altersgemischten Gruppen, 4.212 Tageseinrichtungen mit alterseinheitlichen und gemischten Gruppen und 3.469 Horte (s. BMBW 2005 S. 37)

¹⁶ Dieser Bereich wurde zumindest in den alten Bundesländern in den letzten Jahrzehnten stiefmütterlich behandelt. Im internationalen Vergleich stand die Bundesrepublik (alte Bundesländer) mit einer Versorgungsquote von ca. 2% am hinteren Ende. Mit dem Inkrafttreten des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG) am 01.01.2005 wurde dieser Bereich neu gewichtet. Danach sind die Träger der Jugendhilfe und die Gemeinden angehalten, auf einen bedarfsgerechten Ausbau der Angebote für unter Dreijährige hinzuwirken.

¹⁷ Im Zuge des zum 01. Januar 1996 eingeführten Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz wurden zwischen 1994 und 2002 zusätzlich 325.000 Plätze (+16%) in Kindergärten geschaffen und zusätzlich 157.000 Ganztagsplätze (+38%). Der Ausgabenzuwachs für Tageseinrichtungen betrug zwischen 1994 und 2002 in den westlichen Ländern ohne Berlin 1,4 Mrd. EUR (vgl. KOMDAT 2005 S. 4).

ganzen Tag über betreut. Neben diesen schon fast klassisch zu nennenden Einrichtungstypen findet man zahlreiche Mischformen (s. Jordan/Sengling 2000 S. 80).

Horte sind Angebote vorwiegend für Grundschul Kinder¹⁹, um sie nachmittags ganzheitlich zu fördern. Sie sind eigenständige pädagogische Einrichtungen, in denen Kinder gebildet werden, mit Gleichaltrigen spielen und Sport treiben können und in denen die Hausaufgaben überwacht werden.

Die Versorgung mit Hortplätzen ist regional sehr unterschiedlich. Dünn ist die Versorgung in den alten Bundesländern, während in den neuen Bundesländern fast die Hälfte aller Kinder einen Platz erhält. So stand in den neunziger Jahren in den alten Bundesländern (BMFFJG 1990) nur für jedes 23. Kind im Alter von 6 bis 10 Jahren ein Hortplatz zur Verfügung. Heute steht für nahezu jedes 10. Kind in den alten Bundesländern ein Platz zur Verfügung (BMBW 2005 S. 40)²⁰. Bei dieser generellen Unterversorgung sind auch noch starke regionale Unterschiede zu berücksichtigen, wobei die Großstädte und vor allen Dingen die Stadtstaaten²¹ deutlich über dem Bundesdurchschnitt der alten Länder liegen. Das Angebot an Hortplätzen steht damit in keinem Verhältnis zur Lebensrealität von Familien, die u. a. durch die Zunahme der Frauenerwerbstätigkeit in stärkerem Maße auf diese Betreuungsform auch für Schüler angewiesen sind.

So gilt auch heute noch: "Das äußerst knappe Angebot an Hortplätzen führt bei der selektiven Platzvergabepraxis dazu, dass überwiegend Kinder aus schwierigen Familienverhältnissen, Kinder allein erziehender Eltern und Ausländerkinder in Horten sind, was sowohl zu einer schwierigen Lebens- und Arbeitssituation in den Horten wie auch

¹⁸ Im Rahmen des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (s. o.) haben die Gemeinden und die Träger der öffentlichen Jugendhilfe darauf hinzuwirken, dass auch hier ein bedarfsge-rechter Ausbau erfolgt.

¹⁹ Nach dem Tagesbetreuungsausbaugesetz müssen auch die Angebote für Schulkinder bedarfsgerecht ausgebaut werden. Das kann in Horten aber auch in anderen eher schul-bezogenen Einrichtungen erfolgen.

²⁰ Am 31.12.2002 gab es rd. 400.000 Hortplätze für die rd. 4,5 Mio. Kinder im Hortalter.
Aus: http://www.destatis.de/presse/deutsch/pk2004/kindertages_stat_hahlen.htm

²¹ Die Versorgungsquote mit Hortplätzen beträgt in Berlin 33%, Hamburg 25% und Bremen 18%. Dagegen liegt sie in Niedersachsen bzw. Baden-Württemberg bei unter 5%. In Baden-Württemberg gibt es seit über 15 Jahren eine Betreuungsform, die als "Hort an der Schule" bezeichnet wird. Der Standard dieser Horte ist gegenüber den klassischen Kinderhorten reduziert - sowohl in räumlicher als auch in personeller Hinsicht. Diese Einrichtungen können Schulräume für die Nachmittagsbetreuung von Kindern benutzen. Auch an die Ausbildung der Betreuungspersonen werden geringere Ansprüche gestellt als beim traditionellen Hort.

zu einer Stigmatisierung der Horte und deren Besucher führt” (BMFFJG 1990, S. 99). Anders stellt sich die Situation in den neuen Bundesländern dar. In der ehemaligen DDR gab es eine Vollversorgung an Hortplätzen. Auch heute noch steht in den neuen Bundesländern für über die Hälfte aller Kinder in Grundschulalter ein Hortplatz zur Verfügung (s. BMBW 2005, S. 40).

1.2.5 Hilfen zur Erziehung

Hilfen zur Erziehung (HzE) sind ein besonderer Teilbereich der Jugendhilfe, der sich insbesondere auf Kinder und Jugendliche bezieht, die in problem- und konflikthaften Lebenssituationen sind bzw. entwicklungsgefährdeten Sozialisationsbedingungen ausgesetzt sind. Anlass für die Gewährung einer Hilfe zur Erziehung ist immer ein bereits bestehendes oder ohne diese Hilfe drohendes erzieherisches Defizit eines Minderjährigen. Im Unterschied zu anderen Bereichen der Jugendhilfe definieren sich also Hilfen zur Erziehung nicht über positive Sozialisations- und Erziehungsleistungen, sondern sie sind ein reagierender Eingriff auf die Nichterfüllung sozialisatorischer Minimalanforderungen durch die Familie: Das Eintreten als Ausfallbürge bei nicht gelingender oder bedrohter Erziehung in der Familie ist somit zentrales Strukturmerkmal von Hilfen zur Erziehung.

Seit den siebziger Jahren vollzieht sich ein Wandel bei den Hilfen zur Erziehung, der durch die Verabschiedung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes und durch den Achten Jugendbericht der Bundesregierung (BMFFJG 1990) in den neunziger Jahren festgeschrieben wurde: Während traditionell im Handeln des Jugendamtes die Heimerziehung bzw. die Vollzeitpflege im Mittelpunkt stand, gibt es heute eine Vielzahl von ambulanten und teilstationären Hilfen, die dem Allgemeinen Sozialen Dienst zur Verfügung stehen.

Im KJHG ist eine Vielzahl von Hilfen benannt, die gleichrangig nebeneinander stehen. Erziehungsberatung, Soziale Gruppenarbeit, Erziehungsbeistandschaft, Sozialpädagogische Familienhilfe, Erziehung in einer Tagesgruppe, Stationäre Hilfen (Vollzeitpflege, Heimerziehung) und Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung sind Hilfen, die in den §§ 28-35 KJHG ausdrücklich genannt werden. Von diesen Hilfeformen haben nur wenige strukturelle Bezüge zur Schule. Dazu gehören aus der o.g. Angebotspalette

Erziehungsberatung, Soziale Gruppenarbeit, Erziehung in einer Tagesgruppe, Heimerziehung und Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung. Es sind darüber hinaus in den letzten Jahren weitere Hilfeformen für Kinder/Jugendliche und Familien entstanden, die nicht ohne weiteres unter die oben genannten Hilfen subsumiert werden können. Sie stellen gleichsam eine Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung dar, die auf einem konkreten Hilfebedarf von Kindern/Jugendlichen und ihren Familien basieren. Dazu zählen vor allen Dingen die Hilfen, die im Rahmen der Flexibilisierung und Integration von HzE entstanden sind. Aber auch am Schnittpunkt von Hilfen zur Erziehung und Schule sind beispielsweise mit dem Frankfurter Zentrum für Erziehungshilfe (s. Oelerich/Reischach 2005) neue Hilfeformen entstanden.

Im Folgenden werden wir diejenigen Hilfen zur Erziehung aufführen, die einen Bezug zur Schule haben.

1.2.5.1 Erziehungsberatung

Die Aufgabe der Erziehungsberatung liegt darin, Kinder, Jugendliche und deren Familien bei Problemen der Erziehung, des Zusammenlebens und bei anderen Lebensfragen und -konflikten zu beraten, aber auch sie zu fördern und mit den Beteiligten neue Lebensperspektiven zu entwickeln. Diese Form der Hilfe zur Erziehung wird in der Regel von Erziehungsberatungsstellen bzw. Psychologischen Beratungsstellen erbracht. Die Inanspruchnahme ist kostenlos und freiwillig. Die Mitarbeiter der Beratungsstellen sind zur Verschwiegenheit auch gegenüber Jugendamt und Schule verpflichtet. In den siebziger Jahren²² erfolgte nach dem Vorbild der englischen Child Guidance Clinics ein flächendeckender Ausbau der Beratungsstellen. Es war das Ziel gem. der Richtlinien der WHO eine Beratungsstelle pro 40.000 Einwohner einzurichten. Wenn auch bis heute diese Richtzahl nicht ganz erreicht werden konnte, so kann man doch im großen und ganzen davon ausgehen, dass es in der Bundesrepublik vor allen Dingen in den

²² Erziehungsberatung zählt zu den ältesten Formen institutioneller Beratung. In Deutschland gibt es eine über hundertjährige Tradition. So wurde schon 1903 in Hamburg die erste heilpädagogische Beratungsstelle eingerichtet, 1906 gründete man in Berlin eine „medico-pädagogische Poliklinik für Kinderforschung, Erziehungsberatung und ärztliche erzieherische Behandlung“ (Vossler 2005 S. 5). In Wien haben Ende der 20-er Jahre August Aichhorn und Fritz Redl in nahezu allen Stadtbezirken Erziehungsberatungsstellen eingerichtet.

alten Ländern ein Netz von Beratungsstellen gibt, an die sich Kinder/Jugendliche und ihre Familien bei Erziehungs- und Lebensfragen wenden können²³. Das Qualifikationsniveau dieser Einrichtungen ist groß, im multifunktionalen Team arbeiten Psychologen, Diplompädagogen, Ärzte und Sozialpädagogen, die in der Regel über Zusatzausbildungen im therapeutischen Bereich verfügen sowie Therapeuten.

Erziehungsberatungsstellen werden vorwiegend bei emotionalen und sozialen Problemen von Kindern /Jugendlichen aber auch bei Schulproblemen aufgesucht: Daneben sind Schwierigkeiten in der familiären Interaktion und bei psychosomatische Auffälligkeiten ebenfalls Gründe, um die Hilfe von Erziehungsberatungsstellen in Anspruch zu nehmen.

Die Schwerpunkte der Erziehungsberatung sind Diagnostik, Krisenintervention, Beratung und Therapie mit Einzelnen, Familien und Gruppen. Aber auch präventive Multiplikatorenarbeit gehört zum Aufgabenbereich, um Eltern, Lehrkräfte und Erzieherinnen zu beraten und zu unterstützen, damit sie Probleme von Kindern und Jugendlichen frühzeitig erkennen und eigene Lösungskompetenzen entwickeln. (s. Jordan/Sengling 2000 S. 131).

1.2.5.2 Soziale Gruppenarbeit

Methodisch gehört soziale Gruppenarbeit wie Einzelfallhilfe und Gemeinwesenarbeit zum Grundrepertoire der sozialen Arbeit.²⁴ Die Gruppe wird u.a. dazu benutzt, Defizite der Gruppenmitglieder zu überwinden und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu fördern. Dabei sind Erkenntnisse der Kleingruppenforschung wie Gruppendynamik und Soziometrie so wichtig wie die Rolle und das Verhalten des Gruppenpädagogen und das Erkennen von Gruppenphasen. Seit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes ist soziale Gruppenarbeit auch eine Hilfe zur Erziehung nach § 29 KJHG.²⁵ „Die Bezeichnung ‚Soziale Gruppenarbeit‘ wurde gewählt, um gruppenpädagogische Angebote, die unter unterschiedlichen Bezeichnungen wie soziale Trainingskurse, Übungs-

²³ Es gab im Jahre 2000 in der Bundesrepublik 1.069 Erziehungsberatungsstellen bzw. Psychologische Beratungsstellen für Kinder und Eltern (Vossler 2005 S.4).

²⁴ s. insbesondere C.W. Müller 1997

²⁵ Soziale Trainingskurse (§ 10 Abs. Nr. 6 Jugendgerichtsgesetz) als Erziehungsmaßregel“ für jugendliche Straftäter sind ebenfalls Formen sozialer Gruppenarbeit.

und Erfahrungskurse, Erziehungskurse, Stützkurse etc. entwickelt worden sind, zusammenzufassen“ (Wiesner 2006 S. 456). Erst Mitte der neunziger Jahre hat man das Potenzial dieser Hilfe entdeckt und verschiedene ambulante gruppenpädagogische Angebote zum Sozialen Lernen in Gruppen entwickelt. ”Soziale Gruppenarbeit“ steht als Oberbegriff für Angebote einer zeitlich befristeten (Kurs) oder fortlaufenden pädagogischen Betreuung von Minderjährigen in Krisen ihrer Entwicklung. Dies beinhaltet i. d. R. deutliche Verhaltensprobleme vor allem im Bereich des normkonformen Verhaltens, bei denen jedoch über konkrete inhaltliche Angebote unter Einbeziehung des sozialen Umfelds Chancen zur Entwicklung und Stärkung der sozialen Kompetenzen gesehen werden“ (Jordan/ Sengling, 2000, S. 171).

Methodisch lässt sich u.a. ein handlungs- oder erlebnisorientierter Ansatz von einem themenorientierten Ansatz abgrenzen.

Die Familienorientierte Schülerhilfe nach Rothe (1999) wird auf der Basis von § 29 KJHG als Soziale Gruppenarbeit durchgeführt (s .u.). Soziale Gruppenarbeit wird hier gleichsam als tagesstrukturierende Maßnahme in Ergänzung zur Schule (s. Reischach 2002 f) gefasst. In diesem Rahmen werden Schüler, die von Ausgrenzung und Umschulung bedroht sind sowohl im Hinblick auf ihre schulischen als auch im Hinblick auf ihre lebenspraktischen und sozialen Kompetenzen unterstützt. Daneben zielt die Maßnahme auf eine Integration der Kinder und Jugendlichen in Angebote des Gemeinwesens (s. Wiesner 2006 S. 457).

1.2.5.3 Erziehung in einer Tagesgruppe

Eine Zwischenstellung zwischen ambulanten und stationären Hilfen zur Erziehung nehmen die Tagesgruppen ein. Die Bedeutung und die Ausbreitung dieser Hilfeform sind in den letzten fünfundzwanzig Jahren ständig angewachsen. In Tagesgruppen werden Kinder vom Vorschulalter bis zu etwa 14 Jahren aufgenommen, wobei der Schwerpunkt im Grundschulalter liegt. Es handelt sich um Kinder und Jugendliche, die Störungen und Auffälligkeiten im Verhaltens- und/oder Leistungsbereich aufweisen. Vielfach befinden sie sich am Rande zu einer Fremdunterbringung.

Das Angebot der Tagesgruppen richtet sich an die Zeit nach der Schule bis zum späten Nachmittag. Am Abend, in der Nacht und am Wochenende sind die Kinder und

Jugendlichen in ihrer Familie, die somit ihr Lebensmittelpunkt bleibt. In den Tagesgruppen können die Kinder und Jugendlichen zur Ruhe kommen, neue Verhaltensweisen kennen lernen, traumatische Erfahrungen aufarbeiten und Entwicklungen nachholen bzw. neue Perspektiven finden. "Ein spezifisches Merkmal der Tagesgruppenbetreuung ist der relativ günstige Personalschlüssel von einem Mitarbeiter zu 3 bis 4 Kindern und die kontinuierliche Anwesenheit der Pädagogen während der Betreuungszeit der Kinder. Schichtdienst ist in der Tagesgruppe nicht üblich, und deshalb ist trotz der begrenzten täglichen Betreuungsdauer die Entstehung konstanter Beziehungen möglich. Neben dem wichtigen Erfahrungsmedium Gruppe ist in der Tagesgruppe gezielte Kleingruppen- und Einzelbetreuung möglich und üblich. Außerdem fällt in der Regel die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie den Schulen in die Verantwortung der Gruppenmitarbeiter, wodurch eine ganzheitliche Betreuung erleichtert wird" (Späth 1989, S. 327 f.).

1.2.5.4 Heimerziehung, sonstige betreute Wohnformen

Heimerziehung als Hilfe für versagende familiäre Sozialisation nahm bis zum Ende der 60-er Jahre eine Monopolstellung in der Jugendhilfe ein. Durch die Studentenbewegung und die damit einhergehende massive Heimkritik setzte ein Veränderungs- und Qualifizierungsprozess in Heimen ein (siehe dazu ausführlich Günder 1995, Reischach 2004 k). Verkleinerung der Einrichtungen, Dezentralisierung, Regionalisierung, Qualifizierung der Mitarbeiter und die Einbeziehung verschiedener Spezialdienste (z.B. Therapeuten) führte insgesamt dazu, dass Heime entinstitutionalisiert wurden. Daneben haben sich Außenwohngruppen der Heime entwickelt, betreutes Wohnen, Kleinstheime, Mutter-Kind-Heime usw. Geschlossene Unterbringungen, die in den 70-er Jahren zu kontroversen Auseinandersetzungen in der Jugendhilfe geführt hatten, werden nur noch in ganz seltenen Fällen durchgeführt und in der Regel durch eine Vielzahl von Projekten ersetzt, die ihren Schwerpunkt in erlebnispädagogischer oder therapeutischer Ausrichtung haben. Mittlerweile haben die Heime ein breites Spektrum an differenzierten Hilfsangeboten entwickelt. Viele dieser Hilfeangebote stehen nicht mehr in Konkurrenz zur Herkunftsfamilie, sondern sind als familienergänzende und familienunterstützende Maßnahmen durchaus vor Ort einsetzbar. Viele Einrichtungen bieten mitt-

lerweile Tagesgruppen und Soziale Gruppenarbeit an. Die Arbeit mit den Familien reicht von der klassischen Elternarbeit von Heimkindern über Sozialpädagogische Familienhilfe bis hin zur aufsuchenden ambulanten Familientherapie (s. Reischach 2005a) bzw. der Familienberatung.

Daneben bieten Heime als freie Träger der Jugendhilfe auch im Stadtteil Maßnahmen der Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und Schulsozialarbeit anbieten.

1.2.5.5 Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung

Im Zuge der Heimreform wurden auch verschiedene neue intensive Formen der Betreuung diskutiert. Neben einem generellen Ausbau der Sozialpädagogischen Familienhilfe und der Sozialen Gruppenarbeit (s. Reischach 2004k) hat die Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung ebenfalls einen Aufschwung erfahren. Es handelt sich hier um eine flexible Betreuungsmaßnahme, die sehr stark auf die individuelle Lebenssituation der Jugendlichen ausgerichtet ist. Diese Hilfe zur Erziehung kann sowohl im ambulanten als auch im stationären Settings durchgeführt werden. Es handelt sich bei der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung meist um eine 1 : 1 Betreuung, es werden aber auch Kleingruppen betreut.

Intensive Sozialpädagogische Einzelfallhilfe richtet sich vor allen Dingen an Jugendliche, die von traditionellen Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung nicht mehr erreicht werden.

Unter dem Slogan "Menschen statt Mauern" werden hier vor allen Dingen Jugendliche angesprochen, die früher in geschlossenen Heimen untergebracht wurden bzw. sich der Heimerziehung entzogen haben. Erlebnispädagogische Elemente sind vielfach bei dieser Maßnahme enthalten²⁶.

²⁶ In die Schlagzeilen gekommen ist diese Hilfe vor allen Dingen durch die Auslandsaufenthalte, die von Presse, Funk und Fernsehen als überzogen dargestellt wurden. Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung stellt vielfach die letzte Möglichkeit dar, eine Beziehung zu Kindern und Jugendlichen aufzubauen, die sich anderen Maßnahmen der Jugendhilfe entziehen. Dazu können sowohl erlebnispädagogische Elemente als auch Auslandsaufenthalte unabdingbar sein. Mittlerweile wurde gesetzlich geregelt, dass ein Auslandsaufenthalt die Ausnahme sein sollte. Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung ist vorwiegend vor Ort einzusetzen, um durch eine intensive Begleitung von Kindern und Jugendlichen Heimunterbringungen oder Aufenthalte in der Kinder und Jugendpsychiatrie zu verhindern.

1.2.5.6 Neuere Entwicklungen im Bereich der Hilfen zur Erziehung

Der Entwicklungsprozess der Hilfen zur Erziehung, der in den 60-er Jahren mit der Heimkritik eingesetzt hat und in den achtziger Jahren mit der Ambulantisierung der Hilfen zur Erziehung fortgesetzt wurde, sieht sich gegenwärtig einem weiteren Entwicklungsschub ausgesetzt. Nicht Kinder/Jugendliche und ihre Eltern sollen sich den vorfindbaren Strukturen der Erziehungshilfe anpassen müssen, sondern die Hilfen sollen sich nach dem jeweiligen Bedarf der Kinder/Jugendlichen und ihrer Familien richten.

Dabei geht es, wie oben bereits angeführt, gegen eine "künstliche Versäulung" und um eine Flexibilisierung der Erziehungshilfen. Die Hilfen sollen sich immer wieder neu an den individuellen Bedarf des Kindes/Jugendlichen und seiner Familie orientieren. Dazu müssen die Einrichtungen und Dienste lernfähig sein, um sich neuen und zunächst unwägbareren Anforderungen zu stellen. Situationen und Probleme sollen damit ohne Rückgriff auf die Einzelparagraphen in flexiblen Betreuungsformen arrangiert werden. Die Orientierung am individuellen Bedarf setzt ein multiprofessionelles überschaubares Team voraus, das die im Einzelfall erforderliche Hilfe leisten kann.

Der Aufbau von Jugendhilfestationen vor allem in den neuen Bundesländern trägt dieser Entwicklung Rechnung. In den Jugendhilfestationen werden verschiedene Hilfen der Erziehung "aus einer Hand" angeboten.

Der andere Entwicklungsstrang besteht darin, dass vermehrt integrierte Hilfen angestrebt werden. Das bedeutet, dass Verbundsysteme mit Regeleinrichtungen geschaffen werden, die z.B. Jugendarbeit, Hortarbeit, außerunterrichtlicher Arbeit an Schulen mit niederschweligen Beratungsansätzen der sozialen Dienste und Hilfen zur Erziehung vernetzen. Integrierte Hilfen versuchen das gesamte Spektrum der Jugendhilfe bei der Unterstützung und Hilfe für Kinder/Jugendliche und ihre Familien mit einzubeziehen.

"Dies drückt sich beispielsweise in Gedanken der Stärkung des Systems von Regeleinrichtungen (Jugendhaus, Kita, Hort, Schule, etc.) und in den Überlegungen zur Schaffung einer belastbaren Infrastruktur aus (...). Damit rücken beispielsweise Fragen der gemeinsamen Fallbearbeitung von Hilfen zur Erziehung und Horten oder Kitas oder Jugendhäusern in den Vordergrund (...). Zum anderen rücken die möglichen Übergän-

ge zwischen offener Jugendarbeit, Vereinen, freiwilligen Initiativen und den Hilfen zur Erziehung deutlicher in der Blickpunkt" (Koch 2000 S. 202).

Die integrierten Hilfen haben eine große Bandbreite. "Diese reichen über informelle Settings bis hin zu therapeutischen Angeboten, von herkömmlicher sozialpädagogischer Arbeit bis hin zur heilpädagogischen Intensivbetreuung" (s. BMFSFJ 1998, S. 255).

1.2.5.7 Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder- und Jugendliche

Mit dem nachträglichen Einfügen des § 35a in das Kinder- und Jugendhilfegesetz ist die Zuständigkeit für junge Menschen, die seelisch behindert sind, auf die Jugendhilfe übergegangen²⁷. Damit wird eine Personengruppe, nämlich Kinder und Jugendliche, die seelisch behindert oder von einer solchen Behinderung bedroht sind, der Jugendhilfe zugeordnet. Die Adressaten sind selbst berechtigt bzw. sie haben einen Anspruch auf Leistungen zur Eingliederung in die Gesellschaft. Es geht um die Abweichung von einem dem für das Lebensalter typischen Zustand der seelischen Gesundheit, der mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate dauert und in deren Folge eine Teilhabe am Leben der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist. Die Aufgabe der Eingliederungshilfe ist es, eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine vorhandene Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und den behinderten Menschen in die Gesellschaft einzugliedern. Seelische Behinderung ist ein Prozess, kein statischer, festgeschriebener Zustand wie bei einer Körper- oder Sinnesbehinderung.

Seit der Aufnahme der Eingliederungshilfe in Form von § 35a in das Kinder- und Jugendhilfegesetz im Jahre 1993 sind die Fallzahlen in diesem Bereich rapide angestiegen (vgl. Reischach 2004e). Neben den Kindern und Jugendlichen mit schwerwiegenden psychiatrischen Erkrankungen, die nach einer medizinischen Akutbehandlung über die Jugendhilfe fremd untergebracht werden, liegt die Bedeutung von § 35a KJHG

²⁷ Damit ist die Jugendhilfe aber nur teilweise zuständig für behinderte Kinder und Jugendliche, da es sich „nur“ um seelisch behinderte Kinder und Jugendliche handelt. Die „große Lösung“ hätte bedeutet, dass die Jugendhilfe für alle Kinder und Jugendlichen zuständig geworden wäre, also auch für körperlich und geistig behinderte junge Menschen.

auch darin, dass Schüler mit Teilleistungsstörungen wie Legasthenie und Dyskalkulie unterstützt werden – aber nur, wenn eine seelische Behinderung vorliegt oder eine solche Behinderung droht und dies von einem Kinder- und Jugendpsychiater attestiert worden ist. Da man davon ausgeht, dass Teilleistungsstörungen ihrerseits oftmals schwerwiegende Entwicklungsstörungen nach sich ziehen, erfolgt im Rahmen der Jugendhilfe eine therapeutische Aufarbeitung der Lese-, Rechtschreib- bzw. Rechenschwäche, um u. a. weitergehende Entwicklungsstörungen bzw. psychische Störungen zu minimieren. Daneben gibt es im ambulanten Bereich im Rahmen der Eingliederungshilfe nach § 35 a KJHG eine sog. Schulbegleitung von autistischen Kindern und Jugendlichen, die unter bestimmten Voraussetzungen vom Jugendamt übernommen wird. Damit können Kinder trotz ihrer Behinderung eine Schulform besuchen, die ihren intellektuellen Fähigkeiten entspricht.

1.2.6 Leistungen der Jugendhilfe in Bezug zur Schule

Wir haben oben verschiedene Leistungen der Jugendhilfe diskutiert, da wir mit Oelerich (2004) bzw. Homfeldt/Schulze-Krüdener (2001) davon ausgehen, dass es nicht nur im Rahmen der traditionellen Schulsozialarbeit Bezüge zwischen Jugendhilfe und Schule gibt, sondern dass vielfältige Bezüge zwischen den einzelnen Leistungen der Jugendhilfe und der Schule bestehen.

Nachdem wir oben einzelne Leistungen der Jugendhilfe vorgestellt und charakterisiert haben, wollen wir hier aufzeigen, in welchem Bezug sie zur Schule stehen. Wie wir weiter unten sehen werden, nehmen die einzelnen Konzepte und Theorien darauf immer wieder Bezug.

1.2.6.1 Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit in Bezug zur Schule

Jugendarbeit bzw. Jugendsozialarbeit sind in der Bundesrepublik Kernbereiche der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Deinet (1996, 2005) bzw. Oelerich/Reischach (2005) zeigen einige Beispiele der Kooperation zwischen offener bzw. verbandlicher Jugendarbeit und Schule auf. Auch bei der Schulsozialarbeit stehen vielfach Elemente

der Jugendarbeit im Vordergrund z.B. in Form von Schülertreffs, Schülercafés bzw. sportlichen, künstlerischen oder handwerklichen Aktivitäten. Im Rahmen von Jugendsozialarbeit werden explizit Schüler mit Problemen beraten und betreut, sie ist damit neben Jugendarbeit eine wesentliche Begründung für Schulsozialarbeit.

1.2.6.2 Förderung der Erziehung in der Familie in Bezug zur Schule

Auf Beratung in Erziehungsfragen bezieht sich vornehmlich der Bereich Förderung der Erziehung in der Familie. Wie wir in einem anderen Rahmen (Reischach 2004e) schon dargelegt haben, steigt insgesamt der Beratungsbedarf von Familien - auch bei Problemen von Kindern und Jugendlichen in der Schule bzw. mit der Schule. Im Hinblick auf Erziehungsfragen in Bezug zur Schule kommt diesem Bereich immer mehr Bedeutung zu. Nicht nur Schulsozialarbeiter beraten in diesem Kontext Eltern in Erziehungsfragen, sondern auch Beratungsdienste steigen zunehmend an Schulen in die Beratung von Eltern ein.

Familienbildung, die ohnehin randständig in der Bundesrepublik ist, erfolgt größtenteils in einem außerschulischen Rahmen (s.Reischach 2006e).

1.2.6.3 Tageseinrichtungen für Kinder in Bezug zur Schule

Bei dem Bereich Tageseinrichtungen für Kinder steht der Hort in Bezug zur Schule im Mittelpunkt. Vor allem beim Ausbau der Ganztageschule (s.u.) spielt er eine wichtige Rolle, wie wir weiter unten detailliert ausführen werden. Daneben kommt gegenwärtig den Bereichen „Übergang vom Kindergarten in die Schule“ bzw. dem Projekt „Schulreifes Kind“ eine zunehmende Bedeutung zu. In den einzelnen Bundesländern werden z.Zt. verstärkt bildungspolitische Strategien entwickelt, die zu einer Annäherung der Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule führen sollen. Dabei wird auf der einen Seite eine generelle Zusammenarbeit gefordert im Sinne einer gemeinsamen Entwicklung beider Bereiche bei der frühkindlichen Bildung und Erziehung. Sie sollen anschlussfähig werden, indem die jeweiligen pädagogischen Konzeptionen aufeinander abgestimmt werden. „Die Schulfähigkeit von Kindern sollte demnach zur gemeinsamen

Aufgabe der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen werden. Die Kooperation beider Institutionen muss in besonderem Maße darauf eingerichtet sein, die Anschlussfähigkeit beider Systeme im Interesse eines optimalen Wechsels für die Kinder zu gewährleisten“ (BMFSFJ 2005 S. 345)

Auf der anderen Seite richtet sich der Fokus auf potenzielle Problemschüler, die frühzeitig gefördert werden sollen. So wird beispielsweise in Baden-Württemberg das Projekt „Schulreifes Kind“ folgendermaßen beschrieben: „Kinder mit Entwicklungsverzögerungen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen, Kinder mit großem Unterstützungsbedarf sowie Kinder mit geringen familiären Entwicklungsmöglichkeiten sollen möglichst frühzeitig erkannt und gefördert werden.“²⁸

1.2.6.4 Hilfen zur Erziehung in Bezug zur Schule

Weitgehend in einem Anfangsstadium stehen strukturelle Bezüge zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule (s. a. Oelerich 2002). Da bei den Kindern und Jugendlichen, für die Hilfen zur Erziehung eingeleitet werden, gravierende emotionale und soziale Probleme vorliegen, ist der Fokus zunächst auf deren Aufarbeitung gerichtet. Nahezu alle Adressaten von Hilfen zur Erziehung sind aber auch Schüler und daher ist es unmöglich den Bereich Schule auszublenden. So kommt es, da meist gravierende Schulprobleme mit einer Hilfe zur Erziehung einhergehen, im Einzelfall zu einem regelmäßigen Kontakt zwischen Einrichtungen und Diensten der Hilfen zur Erziehung und der Schule. Es gibt daneben aber auch eine strukturelle Zusammenarbeit zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule, die sich vornehmlich auf die Bereiche Erziehungsberatung, Soziale Gruppenarbeit und Tagesgruppen bezieht. Oelerich/Reischach (2005) führen hierzu einige Beispiele auf. Kurz zusammengefasst beziehen sich die Kooperationen beispielsweise auf Beratungsangebote der Erziehungsberatungsstellen an Schulen oder auf eine Nachmittagsbetreuung für Schüler im Rahmen der Sozialen Gruppenarbeit (s. Reischach 2002 f). Eine intensive Betreuung von Schülern am Nachmittag, die weit über die Horterziehung hinausgeht, gibt es bei den Tagesgruppen (s. Oele-

²⁸ Landtag von Baden-Württemberg: 13. Wahlperiode: Große Anfrage der Fraktion der SPD und Antwort der Landesregierung: Bildungsort Kindergarten. Drucksache 13/4788 vom 26.10.2005 S. 8

rich/Reischach 2005). Sowohl durch die Qualifikation der Mitarbeiter als auch durch einen günstigen Personalschlüssel soll hier eine Aufarbeitung der persönlichen Defizite der Schüler erfolgen. Im Bereich Heimerziehung gibt es einen Bezug zur Schule, weil „Schulen für Erziehungshilfe“ teilweise als Privatschulen geführt werden und einer stationären Einrichtung der Jugendhilfe (i. e. einem Heim) angegliedert sind. Daneben werden zunehmend auch Kinder und Jugendliche, die als nicht beschulbar gelten, im Rahmen der Heimerziehung einzeln unterrichtet.

Durch eine Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung werden vornehmlich sog. „Drop Outs“ betreut, die die Schule frühzeitig verlassen haben und für die ein Schulbesuch keine Perspektive mehr darstellt. Durch eine Sonderbeschulung, die mit einer sozialpädagogischen Einzelbetreuung verbunden ist, wird versucht, sie so weit zu unterstützen, dass sie entweder wieder in die Schule integriert werden können oder einen externen Schulabschluss erreichen.²⁹

1.2.6.5 Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche in Bezug zur Schule

Im Rahmen der Eingliederungshilfe für seelisch behinderte oder von einer seelischen Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlichen kommt es z. B. zu einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Form einer Schulbegleitung für autistische Kinder und Jugendliche. Aber auch die Aufarbeitung von Teilleistungsstörungen wie Legasthenie oder Dyskalkulie fällt in diesen Leistungsbereich.

1.2.6.6 Andere Bereiche der Jugendhilfe in Bezug zur Schule

Strukturelle Bezüge zur Schule haben im Wesentlichen die o.g. genannten Leistungen der Jugendhilfe. Bei den anderen Bereichen gibt es eher Bezüge im Einzelfall (z.B. bei der Erziehungsbeistandschaft, der Sozialpädagogischen Familienhilfe, der Jugendgerichtshilfe oder im Pflegekinderwesen). Da es sich aber um keine strukturelle Zusam-

²⁹ Mit einer sog. Sozialpädagogischen Schülerhilfe, die am Jugendamt angesiedelt ist und mit dem allgemeinen Sozialen Dienst eng kooperiert, können u. E. Drop Outs aufgefangen werden (s. dazu Reischach 1992).

menarbeit von Jugendhilfe und Schule handelt, werden sie hier nicht weiter berücksichtigt.

1.2.7 Exkurs: Die Jugendhilfe im Zahlenspiegel³⁰

Die Ausgaben für die Jugendhilfe beliefen sich in der Bundesrepublik im Jahre 2004 auf 20.671 Mrd. €. Im Vorjahr (2003) waren es 20.612 Mrd. €. Im Unterschied zu früheren Jahren, in denen ständig hohe Steigerungsraten zu verzeichnen waren, blieb das Ausgabenvolumen praktisch gleich³¹. Im Jahre 2004 wurden in Westdeutschland (einschließlich Berlin) 16.895 Mrd. € für die Jugendhilfe ausgegeben, in Ostdeutschland waren es 3.579 Mrd. €.

Der Bereich „Hilfen zur Erziehung“ schlägt bei 660.481 Fällen mit rd. 5,4 Mrd. € zu Buche. „Im Vergleich zur Mitte der 1990-er Jahre entspricht dies, nimmt man das Jahr 1995 als Bezugspunkt, einem Fallzahlenanstieg von 39% sowie einer nominalen Zunahme der Ausgaben um 35%. Während sich jedoch auch zwischen 2003 und 2004 der Anstieg der Hilfen weiter fortsetzt, stagnieren erstmalig seit In-Kraft-Treten des SGB VIII die Ausgaben für dieses Feld bzw. gehen sogar ‚leicht‘ zurück“ (KOMDAT 2005 S.2).

Das Ausgabenvolumen blieb zwar in den letzten beiden Jahren gleich, die Fallzahlen sind aber angestiegen. Die Hilfefälle sind in 2004 insgesamt um 2,6 % auf insg. 660.481 Fälle angestiegen. Die Beratung ist im benannten Zeitraum nur um 1,1% auf rd. 305.000 Fälle angestiegen. Einen geringen Anstieg finden wir bei den Fremdunterbringungen, von 3.137 Fällen (1,9%) auf heute rd. 169.900 Hilfen. Die Ausgaben dafür sind zwischen 2003 und 2004 um immerhin 1,1% zurückgegangen. Familienunterstützende und ergänzende, also ambulanten Hilfen haben zwischen 2003 und 2004 um rund 10.100 Fälle auf rund 185.600 Hilfen (+5,8%) zugenommen. Damit stehen in der Jugendhilfe 2004 die ambulanten Hilfen³² im Vordergrund. (s. KOMDAT 2005 S.3).

Weiter angestiegen um 9,9% auf 477,8 Mio. EUR zwischen 2003 und 2004 sind die Ausgaben für Eingliederungshilfen gemäß § 35a SGB VIII.

³⁰ Wir beziehen uns im Folgenden auf die Zahlen von KOMDAT 8.2005.3

³¹ Es ging sogar leicht zurück, wenn man eine allgemeine Preissteigerungsrate von 1,6 % zu Grunde legt.

³² Die teilstationären Hilfen werden hier zu den ambulanten Hilfen gezählt.

Zurückgegangen um 3,3 % sind Maßnahmen der Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit, wie das schon in den letzten Jahren zu beobachten war. Nach Erhebungen des Statistischen Landesamts für das Jahr 2004 gab es 97.300 Angebote, an denen knapp 3,7 Mio. junge Menschen teilgenommen haben. Im Vergleich zum Jahre 2000 sind die Maßnahmen um 17% und die Anzahl der Teilnehmer um 19% zurückgegangen. Bei einer gegenwärtig steigenden Zahl der 12- bis 21-Jährigen (+6%) sind das 24% weniger Maßnahmen und 15% weniger Teilnehmer im Vergleich zum Jahre 1992.

Allerdings muss diese besorgniserregende Entwicklung relativiert werden: Die außerschulischen Jugendbildungsmaßnahmen blieben nahezu unverändert. Zurückgegangen sind Kinder- und Jugenderholungen (23%), die Mitarbeiterfortbildungen bei freien Trägern (25%) und die Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit (31%).

Mehr als die Hälfte des Jugendhilfebudgets (11.431 Mrd. €) gab die öffentliche Jugendhilfe im Jahr 2004 für die Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen aus³³. Zu den Ausgaben von 2002, die sich auf 10,5 Mrd. € beliefen, führt das Statistische Bundesamt³⁴ aus, dass die Mittel in eigene Einrichtungen der Städte und Gemeinden sowie als Zuschüsse an Einrichtungen freier Träger, z. B. der Kirchen oder des Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbandes flossen. Den Ausgaben für Kindertagesbetreuung standen 2002 bundesweit rund 1,4 Mrd. Euro Einnahmen durch Elternbeiträge gegenüber. Damit blieben für die öffentlichen Hand 9,2 Mrd. € im Jahr 2002 als reine Ausgaben.

1.2.8 Trägerstrukturen der Jugendhilfe

Die Jugendhilfe ist gekennzeichnet durch eine Pluralität der Trägerstrukturen. Dem Jugendamt als kommunalem Träger der Jugendhilfe steht eine Vielzahl von sog. freien Trägern gegenüber, die von den "klassischen" freien Trägern wie Caritas-Verband und Diakonischem Werk bis zur Jugendzentrums- bzw. Kinderbetreuungsinitiative reicht.

Bei den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe unterscheidet man zwischen den örtlichen

³³ Statistisches Bundesamt: Soziale Sicherung, Kindergeld, Erziehungsgeld, Jugendhilfe und Wohngeld 2005 siehe online unter: daten1/stba/html/basis/d/solei/soleiq33.php (Stand 21.05.2006)

³⁴ Statistisches Bundesamt: Kindertagesbetreuung in Deutschland : Einrichtungen, Plätze, Personal und Kosten 1990 bis 2002. Wiesbaden 2004, S. 39

und den überörtlichen Trägern. Nach dem KJHG haben die überörtlichen Träger, Landesjugendamt, Oberste Landesbehörden und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend eher anregende, fördernde und koordinierende Aufgaben, während die meisten Aufgaben der Jugendhilfe vom örtlichen Jugendamt wahrgenommen werden.

1.2.8.1 Das Jugendamt

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz schreibt vor, dass kreisfreie Städte und Landkreise Jugendämter zu errichten haben. Es gibt rd. 620 Jugendämter (s. Santen u.a. 2003) in der Bundesrepublik. Wie schon oben erwähnt, wurden durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz fast alle Bereiche der Jugendhilfe auf das örtliche Jugendamt verlagert. Auch die Kosten für Hilfen zur Erziehung - einschließlich der Heimerziehung - müssen nach dem Inkrafttreten des KJHG seit 1991 vom örtlichen Jugendhilfeträger übernommen werden. Die Steigerung der Kosten für die örtlichen Jugendämter war enorm. Sie hat u.a. dazu geführt, dass auf der örtlichen Ebene vermehrt über neue prophylaktische und Kosten sparende Maßnahmen nachgedacht wurde. In vielen Fällen hat das zum Ausbau von Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit, Schulsozialarbeit, Tagesbetreuung, ambulanter und teilstationärer Maßnahmen geführt, die in Zeiten des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) noch eher ein Mauerblümchendasein fristeten.

1.2.8.2 Freie Träger der Jugendhilfe

Neben dem Jugendamt gibt es sog. freie Träger der Jugendhilfe. Nach dem KJHG ist der öffentliche Träger verpflichtet, mit freien Trägern partnerschaftlich zusammenzuarbeiten, sie zu fördern und an Entscheidungen (z.B. Jugendhilfeausschuss, Jugendhilfeplanung) zu beteiligen. Nicht zuletzt durch das Subsidiaritätsgesetz (vgl. § 4 Abs. 2 KJHG) wird den freien Träger die starke Stellung in der Jugendhilfe garantiert. Es lassen sich grob folgende verschiedene Trägergruppen unterscheiden: Kirchen und Religionsgemeinschaften, Wohlfahrtsverbände, Jugendverbände und „Andere Träger“. Kirchen und Religionsgemeinschaften sind traditionell Träger von Kindertagesstätten und kirchlicher Jugendarbeit. Vor allen Dingen in ländlichen Gemeinden kommt ihnen

dabei große Bedeutung zu. Eine Vielzahl der Kindergärten steht hier in kirchlicher Trägerschaft. Aber auch Jugendarbeit liegt vielfach in den Händen von Kirchen und Religionsgemeinschaften (Teestuben, Jugendtreffs).

Die traditionellen Wohlfahrtsverbände (Arbeiterwohlfahrt, Caritas-Verband, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Deutsches Rotes Kreuz, Diakonisches Werk, Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland) haben sich 1949 in der Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege zusammengeschlossen. Sie sind ein wichtiger Faktor der Jugendhilfe auf kommunaler wie überregionaler Ebene. Sie verfügen über zahlreiche Mitarbeiter und ehrenamtliche Helfer, die viele Facetten der Jugendhilfe abdecken. Sie sind auch politisch einflussreich in Gemeinden und Ausschüssen bzw. haben eine einflussreiche Lobby bei Parteien und Verwaltungen. Bei den Jugendverbänden lässt sich, wie oben schon aufgezeigt, grob folgende Klassifizierung vornehmen: religiöse und weltanschauliche Verbände (z.B. Evangelische Jugend), politische Jugendverbände (z.B. die Falken), fachspezifische Jugendverbände (z.B. Jugendrotkreuz, Jugendfeuerwehr) und Sportverbände. Die Jugendverbände sind auf Gemeinde-, Kreis-, Landes- und Bundesebene organisiert. Unter „Anderen Trägern“ verbergen sich im Jugendhilfebereich viele engagierte Initiativen und kleine Vereine, die oftmals die Bürokratie, Inflexibilität und das politische Taktieren der etablierten Wohlfahrts- und Jugendverbände kritisieren und durch ihr Engagement immer wieder die etablierten Träger herausfordern, sich neuen Aufgaben und Problemen zu stellen. Selbsthilfe spielt ebenfalls seit Jahrzehnten eine bedeutende Rolle vor allem in Hinblick auf Innovationen in der Jugendhilfe: Kinderläden, Spielplatzinitiativen, Jugendhaus-Vereine, engagierte Mütter, die für einen Hort kämpfen, Kleintheime - all diese Basisbewegungen haben ein grosses Potenzial, da Betroffene vor Ort meist schnellere, pragmatischere und unbürokratischere Lösungen anstreben als die etablierten öffentlichen und freien Träger.

1.2.9 Trägerstrukturen der Jugendhilfe in Bezug zur Schule

In der Kooperation mit der Schule gibt es vielfältige Trägerstrukturen auf der Seite der Jugendhilfe. Dies erschwert oftmals eine Zusammenarbeit, da von schulischer Seite die Zuständigkeit, Verantwortlichkeit bzw. die Finanzierungsmodalitäten nicht überblickt

werden.

Es gehen neben dem Jugendamt als örtlichem Träger auch die freien Träger in großer Bandbreite Bezüge zur Schule ein. Vielfach ist die Schulsozialarbeit nicht beim Jugendamt, sondern bei einem freien Träger angesiedelt. Daneben sind in einzelnen Bundesländern z.B. auch Gemeinden, die kein eigenes Jugendamt haben, Träger von Schulsozialarbeit. Die Palette ist nicht nur bei „Schulsozialarbeit“ sehr breit, sondern auch bei Einrichtungen der Jugendarbeit und Tagseinrichtungen, die mit Schulen kooperieren. Wie Oelerich/Reischach (2005) aufzeigen, gehen auch zunehmend Vereine und Verbände Kooperationen mit Schulen ein. Daneben gibt es auch Projekte, die auf die Initiative von Lehrern, Sozialarbeitern oder Eltern zurückgehen, die einen Trägerverein gegründet haben..

1.3 Das Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland – vertikal gegliedert und föderativ

Im Gegensatz zur weitgehend kommunal organisierten Jugendhilfe (s. o.) mit ihrer pluralen Trägerstruktur ist das Bildungssystem der Bundesrepublik föderativ geprägt. Es ist Aufgabe der sechzehn Bundesländer. Daher gibt es in der Bundesrepublik auch nahezu sechzehn verschiedene Schulsysteme, auf die wir unten näher eingehen werden.

Ein weiteres Merkmal des Schulsystems der Bundesrepublik ist das Nebeneinander von vertikal gegliederten Schulformen, die von einzelnen Schulformen ergänzt werden, in denen alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden. Im Unterschied zum westeuropäischen bzw. nordamerikanischen Ausland werden die Schüler relativ früh getrennt und i. d. R. schon nach dem zehnten Lebensjahr einer besonderen Schulform zugewiesen. Im Folgenden wollen wir die Grundstruktur des Schulwesens überblickartig darstellen, um daran anschließend den Bezug der jeweiligen Schulart bzw. Schulstufe zur Jugendhilfe herstellen.

Neben einer gemeinsamen Grundschule war eine Dreiteilung des Schulwesens mit einer relativ hohen Undurchlässigkeit bis zu den sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts charakteristisch für die Bundesrepublik. „Das heute in der BRD vorherrschende Schulsystem mit seinem Nebeneinander von Schulformen, die gegeneinander

hierarchisch abgestufte Ansprüche und Berechtigungen aufweisen und vergeben, hat seine Wurzeln in vordemokratischer Zeit, in der jeder sein Leben lang in der sozialen Schicht verbleiben sollte, in die er zufällig hineingeboren worden war: die (karg ausgestattete) Volksschule war für das ‚gemeine Volk‘ bestimmt, die Mittelschule diente dem Bürgertum und die Höhere Schule den ‚oberen Zehntausend‘. Insbesondere in der Volksschule sollten gehorsame, gläubige Untertanen erzogen werden“ (Evers/Mancke 1996 S. 473). Im Unterschied zu vielen Schulsystemen im Ausland konnte man sich nicht auf eine gemeinsame Schule für alle Kinder einigen. Als kleinster gemeinsamer Nenner wurde schließlich die gemeinsame Grundschule als Kompromiss der Reichsschulkonferenz von 1920 eingeführt.

Nach dem 2. Weltkrieg führte man im überwiegenden Teil der Besatzungszonen das althergebrachte dreigliedrige Schulwesen fort. Dabei wurde die Dreigliedrigkeit, die damals recht undurchlässig war, z. T. auch mit statisch angeborenen Begabungen begründet (z. B. die Aufteilung in eine je praktische, technische oder wissenschaftliche Begabung).

1.3.1 Die Polytechnische Oberschule in der DDR

In der sowjetisch besetzten Zone Deutschlands (SBZ) und in Ost-Berlin wurde im Rückgriff auf reformpädagogische Modelle nach 1945 eine achtjährige Einheitsschule³⁵ eingeführt. Im Schulwesen der DDR dominierte die allgemein bildende Polytechnische Oberschule (POS), die auch auf dem Lande fast überall bis zur 10. Klasse ausgebaut war und mit ihrer meist Ein- bis Zweizügigkeit Wohnortnähe aufwies. Auf das Hochschulstudium bereite die sog. „Erweiterte allgemein bildende polytechnische Oberschule“ (EOS, 11. und 12. Klassenstufe) ca. 10% eines Altersjahrganges vor, der bestimmten politischen und leistungsorientierten Kriterien genügen musste. Daneben gab es im Anschluss an die 8. oder 10. Klasse der Polytechnischen Oberschule u. a. sog. Betriebsberufsschulen und doppelqualifizierende Ausbildungsgänge (Facharbeiterprüfung plus Abitur). Es existierten weitere Spezialschulen, Spezialklassen, Kinder und Jugendsportschulen sowie Sonderschulen. Ab den siebziger Jahren kamen schulüber-

³⁵ Die Einheitsschule war u. a. schon in den zwanziger Jahren eine Forderung des „Bunds der Entschiedenen Schulreformer“ um Paul Oestreich, Fritz Karsen u.a.

greifende überregionale Förderungsformen für Hochbegabte hinzu (Spezialistenlager, Schülergemeinschaften, Schülerakademien, Fach-Olympiaden, Freizeitzentren).

Mit der Wende wurde 1989/90 das Schulsystem der DDR weitgehend durch die Übernahme westdeutscher Schulstrukturen abgelöst. Tausende Einheitsschulen wurden aufgelöst. Damit wurde aber auch eine gewachsene personelle und organisatorische Identität aufgeben, die in einer engen Verflechtung mit der kommunalen Nachbarschaft und der Verbindung zu außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen bestand.³⁶ Das (westdeutsche) Gymnasium wurde in allen neuen Bundesländern eingeführt, die Gesamtschule wurde allenfalls Angebotsschule, allerdings nirgendwo die einzige Schulform.

1.3.2 Die Bildungsreform in der Bundesrepublik

In Westdeutschland kam es Mitte der sechziger Jahren zu einer Reform des Bildungswesens, die u. a. durch die schlechte Stellung im internationalen Vergleich begründet wurde, dem sog. Sputnik-Schock (1957), dem Bau der Mauer (1961), der den Zustrom qualifizierter Fachkräfte aus der DDR unterbrach und dem Ausrufen eines Bildungsnotstandes (Georg Picht, Ralf Dahrendorf). Erste Ergebnisse empirischer Schulforschung förderten erhebliche Rückstände bestimmter Bevölkerungsgruppen an weiterführender Schulbildung zu Tage (z. B. Arbeiterkinder, Mädchen, Landbewohner, Katholiken). Angesichts der wirtschaftlichen Entwicklung des Landes wurde eine bessere Ausschöpfung der Begabungsreserven postuliert und im Zuge einer Gesellschaftskritik auch das dreigliedrige Schulwesen in Frage gestellt. Schließlich brach sich ein dynamischer Begabungsbegriff (Heinrich Roth) Bahn, der im Gegensatz zu den in Westdeutschland bislang vorherrschenden statisch-nativistischen Begabungsideologien stand.

Evers/Mancke (1996 S. 474) ziehen folgendes Fazit der Bildungsreform:

„Die ‚Landschulreform‘ überwindet durch die Einführung von Mittelpunktschulen/Dorfgemeinschaftsschulen schrittweise die Tradition der oft nur ein- oder zweiklassigen ‚Zwergschulen‘, im öffentlichen Schulwesen wird mit der Einführung von (christlichen) ‚Gemeinschaftsschulen‘ die Trennung der Konfessionen weitgehend überwunden, die Vollzeitschulpflicht wird nun in allen Bundesländern auf mindestens 9 Jahre

³⁶ Die Bildungs- und Betreuungseinrichtungen gehörten allerdings vorwiegend zu den Nachwuchsorganisationen der SED und waren ideologisch ausgerichtet.

ausgeweitet, die Volksschul-Oberstufe wird in eine selbständige Oberstufe mit Namen ‚Hauptschule‘ umgewandelt und mit der teilweisen Einführung von ‚Orientierungs- oder Förderstufen‘ für die 5. und 6. Klassen soll die Übergangsauslese in das dreigliedrige System entschärft werden. Ab Mitte der 60-er Jahre werden schließlich Modelle der ‚Gesamtschule‘ entwickelt und erprobt, einer neuen Schulreform, die die herkömmliche Schulstruktur ersetzen und ihre Mängel überwinden soll, deren Abschlüsse jedoch (aus politischen, nicht pädagogischen Gründen) an das herkömmliche Schulsystem gebunden bleiben.“

Die Reform führte insgesamt zu einer Bildungsexpansion (mehr höherwertigen Abschlüssen in Realschulen und Gymnasien) und auch die soziale Chancengleichheit wurde verbessert.

1.3.3 Die Grundstruktur des Bildungswesen der Bundesrepublik

Die Grundstruktur des Schulwesens ist durch die föderative Struktur der Bundesrepublik geprägt. Die regional unterschiedliche Vielfalt der Schulsysteme zeigt, dass das Schulwesen von den jeweiligen historisch-regionalen gesellschaftlichen Bedingungen und von den politischen Kräfteverhältnissen und Prioritätensetzungen abhängig ist. Die ständige Kultusministerkonferenz (KMK) hat seit 1948 eine Reihe von Vereinbarungen getroffen, die ein Mindestmaß an Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit bewirken sollen. Im folgenden Schaubild wird das Schulsystem in seiner Grundstruktur dargestellt. Weiter unten wollen wir kurz auf die sechzehn verschiedenen Schulsysteme der einzelnen Länder eingehen.

Aus der Gesamtübersicht wird deutlich, dass auf den freiwilligen Besuch einer Tageseinrichtung (z. B. Kindergarten) bzw. einer Vorschule (= Elementarbereich) die für (fast) alle Kinder gemeinsame Grundschule (=Primarbereich) folgt, die aus den Klassenstufen 1 – 4 bzw. 1 – 6 oder parallelen Sonderschuleinrichtungen besteht. Zwischen der Primar- und der Sekundarstufe gibt es in einigen Ländern Orientierungsstufen (OS) für die Klassenstufe 5 und 6.

Die **Sekundarstufe I** besteht aus mehreren Schularten:

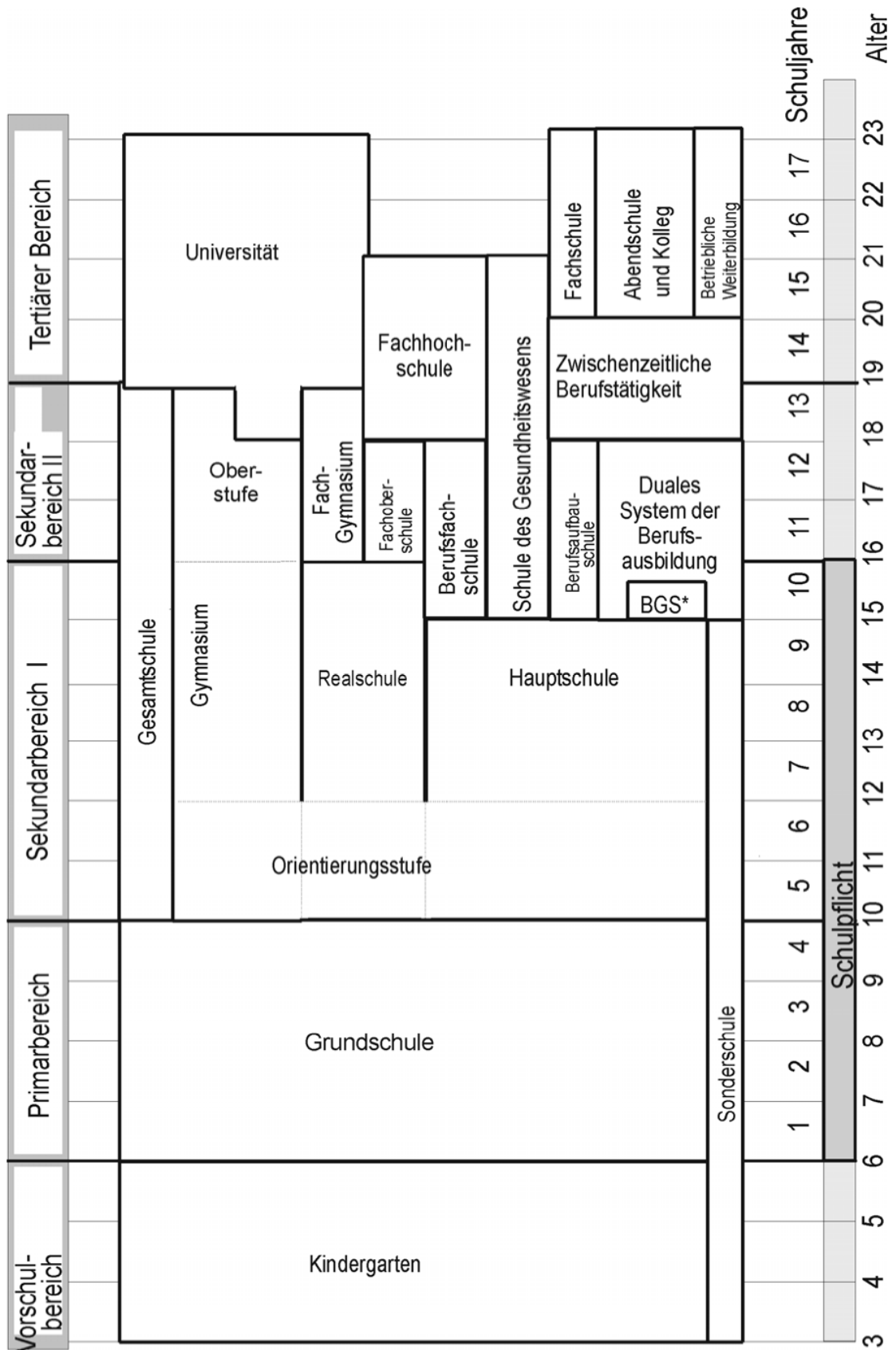
- der Hauptschule (die je nach Bundesland bis zur 9. oder 10. Jahrgangsstufe ausgebaut ist),

-
- der Realschule (mit den Klassen 5-10 bzw. 7-10)
 - der Mittelstufe des Gymnasiums (ab Klasse 5 oder 7)

Insbesondere die Hauptschule ist trotz vieler Lippenbekenntnisse zum Sorgenkind des bundesdeutschen Schulwesens geworden³⁷. Sie wurde teilweise aufgewertet durch einen erweiterten qualifizierten Abschluss, der nach der 10. Klassenstufe erreicht werden kann und in einigen Ländern dem Realschulabschluss gleicht.

³⁷ s. dazu auch die gegenwärtige Diskussion um die Berliner Rütli-Hauptschule, an der nach Aussage des Lehrkörpers Unterrichten nicht mehr möglich sein soll.

Deutschland



* Berufs-Grundschul-Jahr

© DIPF 2002

Quelle: Arbeitsgruppe 2003, S. 62

Im Grunde ist sie die Pflichtschule für alle, die keinen weiterführenden Abschluss anstreben, insbesondere für Jugendliche aus Migrantenfamilien³⁸. Die Hauptschule ist aber auch zum Sammelbecken für Jugendliche geworden, die den an Realschulen und Gymnasien gestellten Ansprüchen nicht genügten und gescheitert sind. Damit ist sie inzwischen faktisch zur „Restschule“ geworden, die mit zahlreichen Problemen behaftet ist.

Angesichts der o.g. Probleme³⁹ ersetzen in einigen Bundesländern die „differenzierte Mittelschule“ oder die „Regelschule“ bzw. „Regionalschule“ oder die „Sekundarschule“ als Schulverbund die jeweiligen Haupt- und Realschulen.

1.3.4 Gesamtschule

Als Antwort auf den strukturellen und inhaltlichen ‚Modernitätsrückstand‘ im westdeutschen Schulwesen wurden in den sechziger Jahren Gesamtschulen eingerichtet. In der Bundesrepublik haben sich seither zwei Grundtypen entwickelt:

Die Kooperative Gesamtschule, bei der die drei Schularten des alten Systems additiv in Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialzügen unter einem Dach zusammenfasst werden und die Integrierte Gesamtschule. Sie ist das Gesamtschulmodell, das das herkömmliche Schulsystem teilweise überwunden hat, indem hier alle Schüler gemeinsam (wenn auch in einigen Fächern nach dem jeweils aktuellen fachlichen Leistungsstand in Kursen differenziert) unterrichtet werden. Erst am Ende der Sekundarstufe I wird aufgrund der erbrachten Leistungen der jeweilige Schulabschluss erteilt (entsprechend des herkömmlichen Systems).

„Die erste IGS nahm 1966 in West-Berlin ihre Arbeit auf, Hessen folgte kurz danach. 1969 beschloss die KMK ein bundesweites Experimentierprogramm. 1982 wurde die IGS bundesweit als ‚Regelschule‘ anerkannt, dabei wurde in der KMK die Bindung an

³⁸ Zwischen den Schulabschlüssen der Abgänger mit deutschem Pass und Jugendlichen anderer Nationalität findet man gravierende Unterschiede. Ausländische Jugendliche erreichen in allen Bundesländern geringere Abschlüsse als deutsche Jugendliche. In Nordrhein-Westfalen ist der Anteil von ausländischen Schulabgängern ohne Abschluss (12%) am geringsten, den höchsten Wert erreicht Berlin mit 31% (s. Hovestadt 2002, S. 3). Die Wahrscheinlichkeit, dass ein ausländischer Schulabgänger keinen Schulabschluss hat, ist in Hessen, Bayern und Baden-Württemberg etwa dreimal höher als bei deutschen Schulabgängern.

³⁹ s. dazu auch DJI Bulletin 2005.73 S. 16 f.

äußere Leistungsdifferenzierung in einigen Fächern vereinbart“ (ebd. S.478).

1.3.5 Sekundarstufe II

Die Sekundarstufe II gliedert sich in einen berufsbildenden und einen allgemeinbildenden Bereich.

Im berufsbildenden Bereich ist die Berufsschule vorrangig, die nach Berufsfeldern gegliedert ist. Sie ist neben dem Betrieb oder einer überbetrieblichen Lehrwerkstatt als obligatorische Teilzeitschule Bestandteil der Berufsausbildung im sog. dualen System. Sie wird entweder an einem oder zwei Tagen der Woche besucht oder in einem mehrwöchigem Blockunterricht.

Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag, die keine andere Schule besuchen, sind bis zum Ende ihres 18. Lebensjahres ebenfalls berufsschulpflichtig. Sie besuchen z. B. in Baden-Württemberg das sog. Berufsvorbereitungsjahr, das durch eine sehr große Problemdichte gekennzeichnet ist.

Daneben gibt es weitere Schulformen im berufsbildenden Bereich, wie das Berufsgrundbildungsjahr, die Berufsaufbauschule und die Berufsfachschule (s. dazu ausführlich Evers/Mancke 1996 S.478 f.). Die Fachoberschulen sollen eine wissenschaftlich-theoretische und praktische Ausbildung vermitteln.

Der allgemeinbildende Bereich der Sekundarstufe II ist die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien. Hinzu kommen gymnasiale Oberstufen an Integrierten Gesamtschulen sowie gymnasiale Bildungsgänge im berufsbildenden Bereich. Auch der Sekundarbereich II ist stark länderspezifisch geprägt.

1.3.6 Tertiärer Bereich

Zum tertiären Bereich gehören die wissenschaftlichen und künstlerischen Hochschulen, Fachhochschulen, Fachschulen und andere Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung. Auch Abendgymnasien und Kollegs sind Teil des tertiären Bereichs. Auf diesen Bereich soll hier nicht näher eingegangen werden.

1.3.7 Sonderschulen

Verwiesen werden soll hier aber kurz auf das Sonderschulwesen in der Bundesrepublik. Neben Sonderschulen für Lernbehinderte (auch Hilfsschulen oder Förderschulen genannt) als größter Gruppe gibt es Sonderschulen für Geistigbehinderte, Blinde, Sehbehinderte, Gehörlose, Schwerhörige, Körperbehinderte, Sprachbehinderte und Schulen für Erziehungshilfe. Im Gegensatz zum vergleichbaren Ausland stehen bei uns Ansätze einer Integration behinderter Kinder und Jugendliche in die allgemeinbildenden Schulen erst am Anfang.

1.3.8 Exkurs: Das Schulwesen im Zahlenspiegel⁴⁰

Nach den Grund- und Strukturdaten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (s. BMBF 2005, S. 50 ff) gab es im Jahre 2003 in der Bundesrepublik 9.227.000 Schüler an allgemeinbildenden Schulen. Im Folgenden werden wir die Anzahl der Schularten Grundschule, schulunabhängige Orientierungsstufe, Haupt-, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Sonderschulen und die jeweilige Anzahl der Schüler diskutieren⁴¹.

Schularten

Im Jahre 2003 gab es in der Bundesrepublik 16.992 Grundschulen als quantitativ größter Bereich des Bildungswesens. Danach folgen die 5.358 Hauptschulen als zweitgrößter Bereich. Das in der Bundesrepublik gut ausgebaute Sonderschulwesen mit insgesamt 3.479 Schulen liegt noch vor den Gymnasien (3.139) und den Realschulen (2.980). Es gibt 1.712 schulartunabhängige Orientierungsstufen und heute immerhin bereits 2.436 Schulen mit mehreren Bildungsgängen, die i. d. R. Haupt- und Realschulen ersetzen. Dagegen ist die Anzahl von 759 Integrierten Gesamtschulen vergleichsweise gering.

Im Vergleich zum Vorjahr gibt es insgesamt weniger Schulen mit Ausnahme von „Schulen mit mehreren Bildungsgängen“. Diese neue Schulform verzeichnet zwischen

⁴⁰ Wir beziehen uns im Folgenden auf die Grund- und Strukturdaten des BMBF (2005)

⁴¹ Nicht berücksichtigt wurden hier die Freien Waldorfschulen, Abendschulen, Kollegs

2002 und 2003 einen Anstieg von über 700 Schulen. Insgesamt ist die Anzahl aller anderen Schulformen gering rückläufig in einer Größenordnung von je 20 – 30 Schulen. Drastisch zurückgegangen (um über 400) sind die „schulartunabhängigen Orientierungsstufen“, nachdem einige Bundesländer zu einer Selektion nach der vierten Grundschulklasse zurückgekehrt sind.

Schülerzahlen

Im Jahre 2003 besuchten 3.146.900 Schüler eine Grundschule und zusätzlich 16.400 Kinder den Primarbereich einer Integrierten Gesamtschule. Nicht bzw. noch nicht im vertikalen Schulsystem waren 1.177.600 Schüler, davon waren 428.800 Schüler in Schularten mit mehreren Bildungsgängen, 287.100 Schüler in schulartunabhängigen Orientierungsstufen und 461.700 Schüler in Integrierten Gesamtschulen.

Ein Gymnasium (Klasse 5-10) besuchten 1.642.700 Kinder und Jugendliche, in eine Realschule gingen 1.296.700 Schüler und in einer Hauptschule waren 1.092.500 Schüler.

Eine Sonderschule besuchten 429.325 Schüler. Davon waren allein über die Hälfte, nämlich 228.912 Schüler in einer Sonderschule für Lernbehinderte. Die anderen Sonderschulen wurden wie folgt besucht: Sonderschule für Blinde und Sehbehinderte (4.736 Schüler), für Hörbehinderte (10.994), für Sprachbehinderte (35.889), für körperlich und motorisch Behinderte (22.567), für geistig Behinderte (69.904) und für in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung behinderte Kinder und Jugendliche (30.149).

Moderat gestiegen ist die Anzahl der Gymnasiasten und Realschüler, während die Anzahl der Hauptschüler gering abnimmt. Die Anzahl der Schüler an „Schularten mit mehreren Bildungsgängen“ ist ebenfalls rückläufig, obwohl diese Schulform gerade ausgebaut wird. Vor allem die Anzahl der Schüler, die eine Orientierungsstufe besuchen, ist stark zurückgegangen.

Privatschulen

In der Bundesrepublik ist die Zahl der Privatschulen in den letzten Jahren stark angestiegen.⁴² In den alten Bundesländern hat sich die Anzahl in den letzten zwanzig Jahren sogar verdoppelt. Es gibt heute in der Bundesrepublik 2.686 allgemeinbildende Privatschulen mit insgesamt 621.762 Schülern. Dazu gehören 656 Sonderschulen, 529 Grundschulen, 392 Gymnasien und 180 Freie Waldorfschulen. Damit haben die Privatschulen einen Anteil von 7,36%. Trotz sinkender Geburtenraten nimmt die Zahl der Schüler in diesem Bereich zu. Mittlerweile gehen 6,9% aller Schüler (2004) in der Bundesrepublik auf eine Privatschule. Dazu kommen rd. 2000 private berufliche Schulen mit weiteren 226.000 Schülern.

1.3.9 Ganztagschulen

In der Bundesrepublik sind im Unterschied zum Ausland⁴³ Ganztageschulen immer noch die Ausnahme. Von den 5% aller Schulen, die bisher einen Ganztagsbetrieb anboten, waren viele Privatschulen, Gesamtschulen oder Schulen im sonderpädagogischen Bereich. Vor allem Gesamtschulen wurden im Rahmen der Bildungsreform als Ganztagschulen eingerichtet. Auch in der DDR gab es kein ausgebautes System von Ganztagschulen; aber mit dem breiten Angebot an Horten und einem Mittagessen an Schulen bzw. der Zusammenarbeit von Schulen und den Jugendorganisationen mit ihren außerschulischen Aktivitäten lag faktisch ein ganztägiges Angebot vor, das allerdings als Teil des Erziehungssystems zu einer sozialistischen Persönlichkeit obligatorisch war und dem sich die Schüler kaum entziehen konnten.

In der „alten“ Bundesrepublik waren Ganztagschulen, abgesehen von den meisten Gesamtschulen, lange Zeit tabuisiert, da ihnen ein massiver Eingriff in die Sphäre der Familie unterstellt wurde:

„Mittlerweile hat sich das Bild gewandelt. Ganztagschulen erscheinen nicht mehr durchgängig als Konkurrent zur Familie, sie werden nicht mehr ideologisch verdächtigt.

⁴² Die folgenden Ausführungen stammen von der Frankfurter Rundschau vom 30.05.2005

⁴³ s. dazu ausführlich Otto, H.-U./Coelen, Th.(Hrsg.) 2005 und Ladenthin, V./Rekus, J. (Hrsg.) 2005

Sie gelten vielmehr seit ein paar Jahren als eine zeitgemäße Antwort auf gewandelte Bedürfnisse von Eltern, Erwerbsarbeit und Erziehung von Kindern zu vereinbaren, auf neue Anforderungen und Erwartungen an die Bildung des Nachwuchses und auf eine bessere Förderung insbesondere von bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen“ (BMFSFJ 2005 S. 485). Mit dem „Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung“ (IZBB) setzt sich die Bundesregierung in Zusammenarbeit mit den Ländern seit 2002 für den Ausbau von Ganztagsschulen ein und stellt für die Zeit von 2003 bis 2007 rd. 4 Mrd. € für den Ausbau von Ganztagesangeboten an allen Schularten zur Verfügung.

1.3.9.1 Formen von Ganztagsschulen

Die Begrifflichkeit im Hinblick auf die Ganztagsschule ist nicht eindeutig. Die sog. gebundene Ganztageschule, wie wir sie vornehmlich aus der Bildungsreform kennen, ist nur noch ein Teil davon. Viele Ganztagsschulen arbeiten heute eng mit außerschulischen Einrichtungen und Trägern zusammen und können dadurch erst ein ganztägiges Angebot bereitstellen. Daher wird hier auch oft der Begriff „Ganztagsangebot“ verwendet, mit dem deutlich gemacht werden soll, dass es nicht um eine Ausweitung von Schule geht, sondern um Arbeitsformen und Handlungsprinzipien der Jugendhilfe. Die Bezeichnung „Ganztagschule“ verleitet dagegen zur Vorstellung, dass es sich nur um eine schulische Veranstaltung handelt, das Zusammenwirken mehrerer Institutionen wird ausgeblendet.

„In der Fachdiskussion werden neben den Begriffen ‚Ganztagschule‘ und ‚Ganztagsangebot‘ auch ‚Ganztagsbetreuung‘ und ‚Ganztagsbildung‘ verwendet (...). Der Begriff ‚Ganztagsbetreuung‘ akzentuiert allerdings sehr stark familien- und sozialpolitische Aspekte; dass damit auch ein Bildungsanspruch verbunden wird, verschwindet dabei. Dieser Anspruch wird wiederum in dem Begriff ‚Ganztagsbildung‘ betont, der aber andererseits offen lässt, in welcher Form dieses ganztägige Bildungsangebot organisiert ist. Zunächst ist der Begriff insofern unbefriedigend, da er unterschwellig einen hegemonialen Anspruch auf Kinder und Jugendliche transportiert und den gesamten Tageslauf dem Primat der Bildung unterordnet. Einen in unterschiedlichen Richtungen befriedigenden Begriff gibt es infolgedessen bislang nicht“ (BMFSFJ 2005 S. 486 f.).

Wir wollen hier den Begriff „Ganztagsschule“ verwenden und dabei auf drei unterschiedliche Formen verweisen. Es gibt „gebundene Ganztagsschulen“, die für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend sind; dagegen sind „teilweise gebundene Ganztagsschulen“ nur für einen Teil der Schülerschaft (z.B. für einzelne Klassenstufen oder für Ganztagszüge) verpflichtend. „Offene Ganztagsschulen“ sind ganztägige Angebote, die nur von einem Teil der Schülerschaft in Anspruch genommen werden. Die Teilnahme ist freiwillig.

„Der Ausbau von Ganztagsschulen erfolgt derzeit überwiegend nach dem Modell der offenen Ganztagsschule (...). Allerdings gibt es auch viele Mischformen. Als Ganztagschulen gelten nach der Definition der KMK auch Schulen, die in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen ein ganztägiges Angebot bereitstellen. Das können Halbtagschulen sein, die mit einem Hort zusammenarbeiten. Diese Schulen können mit Mitteln des IZBB gefördert werden, wenn die Zusammenarbeit mit der außerschulischen Einrichtung in einer Konzeption belegt wird und dadurch ein ganztägiges Angebot garantiert wird. Diese Formen der Kooperation von Schule und außerschulischen Einrichtungen werden in der Statistik der KMK auch zu den offenen Formen von Ganztagschulen gezählt (...). Dabei handelt es sich streng genommen nicht um Ganztagschulen, sondern um ganztägige Betreuungsangebote“(BMFSFJ 2005 S. 486).

1.3.9.2 Gründe für den Ausbau von Ganztagesesschulen

Die Gründe für einen Ausbau der Ganztagsschulen sind vielschichtig. Bildungspolitisch sollen ganztägige Angebote eine bessere Entwicklung der Kompetenzen aller Kinder und Jugendlichen sowie einen Abbau herkunftsbedingter Benachteiligungen ermöglichen. Familienpolitisch soll durch ein bedarfsgerechtes, ganztägiges Angebot eine bessere Balance von Familie und Beruf erreicht werden. Arbeitsmarktpolitisch soll mit einem verlässlichen System der ganztägigen Förderung und Betreuung von Kindern das vorhandene Qualifikationspotential von Frauen besser ausgeschöpft werden.

Auch eine Rhythmisierung des Schultags wird angeführt, indem ein Wechsel von Anspannungs- und Entspannungsphasen zwischen aktiven Lern- und Übungs- bzw. Ruhephasen erfolgen könne. Ebenfalls benannt werden „alternative Lernformen“, Projektarbeit und fächerübergreifendes bzw. fächerverbindendes Lernen sowie eine indivi-

duellere Förderung der einzelnen Kinder.

1.3.9.3 Ganztageschulen im Zahlenspiegel

Betrug im Jahr 2001 der Anteil an Ganztageschulen aller allgemeinbildenden Schulen in Deutschland noch ca. 5%, so waren es im Schuljahr 2002/03 schon knapp 10%. Die Zunahme ist lediglich eine Folge der neuen Definition von Ganztageschule von 2003, nach der auch Halbtageschulen, die z.B. mit einem Hort zusammenarbeiten, als Ganztageschulen gezählt werden. Fees (2005) definiert im Sinne der Kultusministerkonferenz den Begriff Gesamtschule folgendermaßen:

- *„zeitliche Mindestangebotsdauer:* An mindestens drei Tagen in der Woche soll über den Vormittag hinaus ein Angebot bereitgestellt werden, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst.
- *Gliederung durch eine Mittagspause:* Der ganztägige Betrieb soll durch eine Mittagspause gegliedert werden, in der ein Mittagessen (...) angeboten werden soll.
- *Vorliegen eines Konzepts:* Die ergänzenden Angebote müssen in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen, was die Schulleitung zu organisieren und zu verantworten hat“ (ebd. S. 127 kursiv im Original).

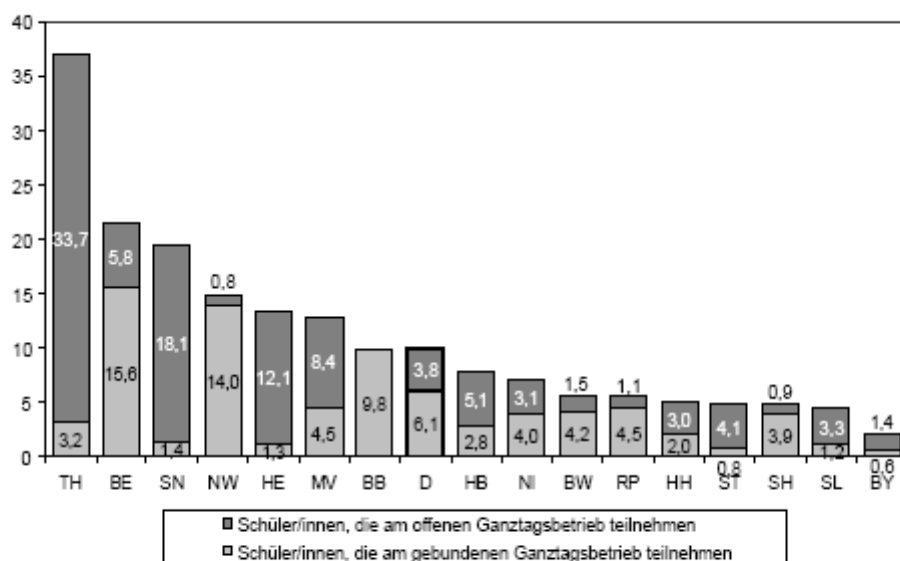
Nach dieser Konzeption gibt es in der Bundesrepublik folgenden Ausbaustand:

„Nach der KMK-Definition verzeichnen die neuen Bundesländer, insbesondere Sachsen und Thüringen, einen hohen Anteil von offenen Ganztageschulen aufgrund des gut ausgebauten Angebots an Hortplätzen und der engen Kooperation von Grundschule und Hort sowie mit Programmen zur Förderung von Jugendarbeit an Schulen in der Sekundarstufe I. In Berlin, Nordrhein-Westfalen und Brandenburg resultiert dagegen der relativ hohe Anteil von Schülerinnen und Schülern, die an einem Ganztagsbetrieb teilnehmen, vor allem aus der größeren Zahl an Integrierten Gesamtschulen in diesen Ländern, die vielfach als Ganztageschulen geführt werden“ (BMFSFJ 2005 S. 491). Vom Ganztageschulverband wird geschätzt, dass es bisher in Deutschland rund 2.700 voll ausgebaute Ganztageschulen in gebundener und in offener Form gibt. Im Schuljahr 2003/04 nahmen 962.700 Schülerinnen und Schüler an einem Ganztageschulangebot

teil. Der Anteil der an einem Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2003/04 betrug damit 10,9%.

Im Schuljahr 2003/04 verfügten 12,4% aller Grundschulen über Ganztagsangebote. Deutlich angestiegen sind die Ganztagesangebote bei den Hauptschulen (um 14,8% im Schuljahr 2003/04), bei Schularten mit mehreren Bildungsgängen (um 21,7% im Jahr 2003) und insbesondere bei den Gymnasien (um 16,2% aller Gymnasien im Jahr 2003) (s. ebd. S. 493 f.).

Zur Weiterentwicklung der Ganztagesangebote in der Bundesrepublik kommt der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht zu folgender Einschätzung: „Hochrechnungen des BMBF auf der Basis von Meldungen der Länder Anfang April 2005 prognostizieren für das Schuljahr 2005/06 die Einrichtung von 1.500 neuen Ganztagschulen mit Mitteln des IZBB. Damit könnte es im Schuljahr 2005/06 bereits etwa 4.500 neu eingerichtete Ganztagschulen und Schulen mit ganztägigen Angeboten in Deutschland geben“ (BMFSF 2005 S. 494).



1 aller Schülerinnen und Schüler in den Bundesländern

Quelle: Sekretariat KMK 2005

Quelle: BMFSFJ 2005, S. 492

1.3.10 Schulsysteme in den einzelnen Bundesländern

Wie wir oben schon ausgeführt haben, ist das Bildungswesen in der Bundesrepublik föderativ geprägt. Bei Hovestadt (2002) finden wir einen Überblick über die verschiedenen Schulsysteme in den sechzehn Bundesländern, die wir auf der nächsten Seite darstellen werden. Neben einer gemeinsamen Grundschule hat sich in allen Bundesländern nur eine gemeinsame Form der Sekundarschule durchgesetzt - das Gymnasium. Darüber hinaus lassen sich nur noch Unterschiede feststellen(s. dazu nachfolgendes Schaubild).

1.3.10.1 Grundschule

Bei allen Schulsystemen in der Bundesrepublik werden die Schülerinnen und Schüler zunächst gemeinsam in der Grundschule unterrichtet, die i. d. R. vier, in Berlin und Brandenburg sechs Jahre dauert.

1.3.10.2 Orientierungsstufe/Förderstufe

Beim Übergang zur Sekundarstufe I gibt es unterschiedliche Modelle. In immerhin einem Viertel der Bundesländer (Berlin, Brandenburg, Bremen und Sachsen-Anhalt) werden die Kinder erst nach der 6. Klasse aufgeteilt. Diese Bundesländer haben entweder eine 6-jährige Grundschule oder eine 2-jährige Orientierungsstufe zwischen Grundschule und Sekundarstufe I.

In Bayern wurde bis vor kurzem nur eine Selektion in Gymnasiasten und Nichtgymnasiasten vorgenommen, die zweite Gruppe wurde erst nach der Klasse 6 in Haupt- oder Realschüler aufgeteilt. Ähnlich wird in Hamburg verfahren, wobei es dort zusätzlich eine Gesamtschule gibt.

Eine Mischform stellt die Struktur in Hessen dar, hier kann die Schulartentscheidung bereits nach der 4. Klasse erfolgen oder aber nach einer zweijährigen Förderstufe erst nach der 6. Klasse.

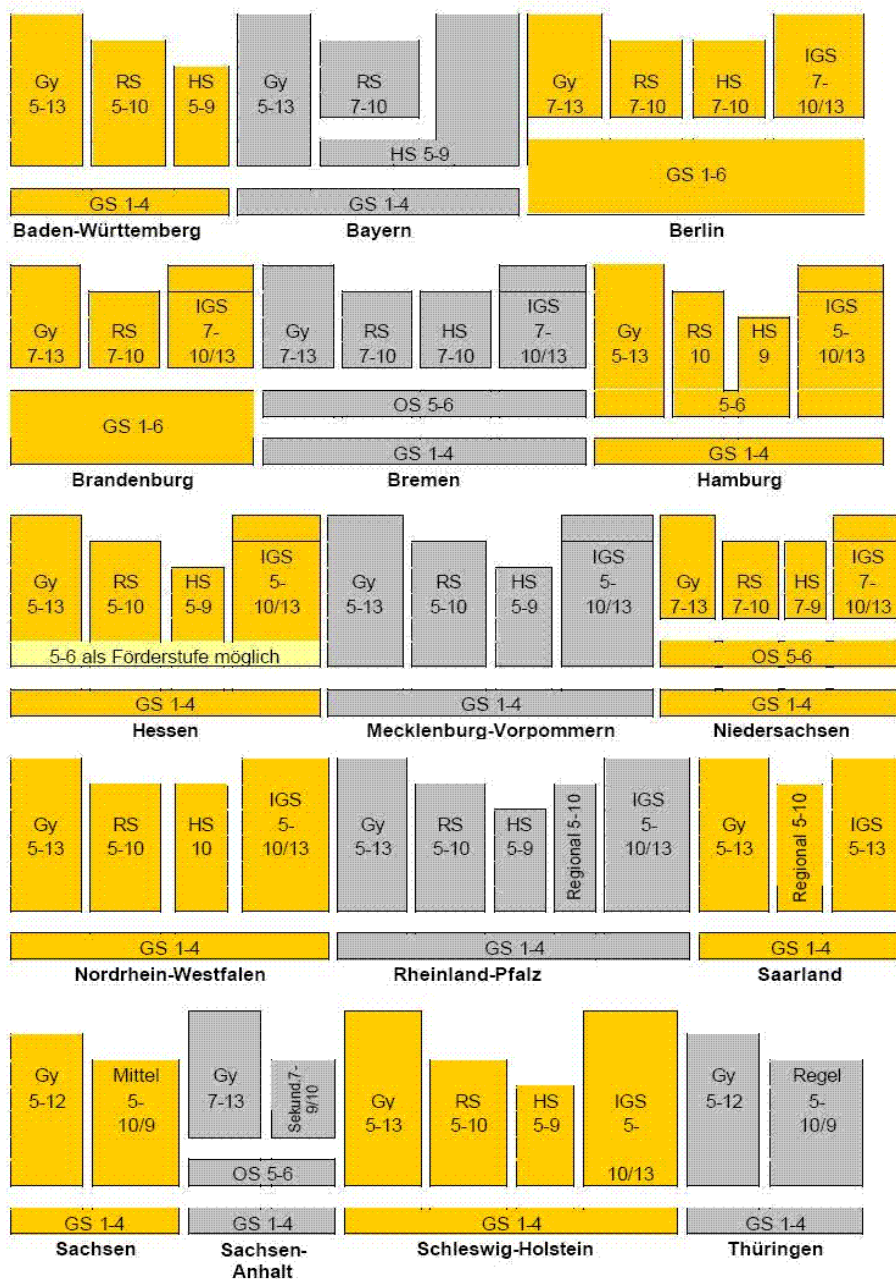
1.3.10.3 Sekundarstufe I

Nach vier bzw. sechs Jahren werden die Schüler in allen Bundesländern größtenteils vertikal (nach Leistungen) aufgeteilt und in unterschiedlichen Schularten unterrichtet. Das klassische dreigliedrige Schulsystem gibt es vorwiegend in Baden-Württemberg und Bayern. Aber auch in Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und Mecklenburg-Vorpommern dominiert das dreigliedrige Schulwesen. Hier werden zwar weitere schulartübergreifende Schulformen angeboten, die jedoch nur wenige Schüler erreichen.

Bei mehr als der Hälfte der Bundesländer (insbesondere bei den östlichen Bundesländern) gibt es eine Schulart mit mehreren Bildungsgängen, die Haupt- und Realschule zusammenführt. In drei ostdeutschen Bundesländern finden wir keine Hauptschule, der Hauptschulabschluss kann dort überwiegend an Gesamtschulen oder an „Schularten mit mehreren Bildungsgängen“ abgelegt werden.

Evers/Mancke (1996 S. 482 f.) schließen ihren Überblick über das Schulwesen in der Bundesrepublik weitgehend schulkritisch, weisen jedoch auch darauf hin, dass es einige Ansätze von lebensnahen, ganzheitlichen Unterrichtsformen und -inhalten (Projektunterricht, Öffnung des Unterrichts, Entdeckendes Lernen, Ganzheitlichkeit) gibt. Daneben fordern sie mehr Autonomie für die Einzelschule sowie mehr Mitbestimmung den Schülern, Lehrern und Eltern zu übertragen und die Schulaufsicht auf eine Rechtsaufsicht zu reduzieren. Bremen und Hessen haben erste Schritte in diese Richtung unternommen.

Tab. 1: Schulstruktur ohne Sonderschulen:
Allgemeinbildende Schulen in Deutschland



Quelle: K. Klemm, AG Bildungsplanung Bildungsforschung, Uni Essen

aus Hovestadt G. (2002), S. 11.

Quelle:Hovestadt, G. 2002 S. 11

1.3.11 Die Schularten und Schulstufen in Bezug zur Jugendhilfe

Wie schon oben die Leistungen der Jugendhilfe haben wir hier auch die verschiedene Schularten und Schulstufen in der Bundesrepublik diskutiert, um darauf aufbauend aufzeigen, an welchen Schulformen es Bezüge zur Jugendhilfe gibt. Während „Schulsozialarbeit“ in ihren Anfängen in der Bundesrepublik auf die neu entstandenen Gesamtschulen beschränkt war (s. Tillmann 1982), gibt es heute zwischen vielen Schulstufen und Schularten Bezüge zur Jugendhilfe. Neben den Gesamtschulen wird an den Hauptschulen bzw. Schulen, die einen Hauptschulabschluss vergeben (s.o.) Schulsozialarbeit angeboten. Aber auch an Förderschulen und beim Übergang von der Schule in den Beruf bzw. dem Berufsvorbereitungsjahr kommen vermehrt Sozialarbeiter zum Einsatz. Selbst an Grundschulen wird „Schulsozialarbeit“ zunehmend angeboten(s. Brühhaber 2005).

Wenn man eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule nicht in einer Engführung auf „Schulsozialarbeit“, sondern in der gesamten Bandbreite⁴⁴ sieht, lässt sich feststellen, dass heute fast alle Schularten der Sekundarstufe I Bezüge zur Jugendhilfe aufgenommen haben und sie i. d. R. auch pflegen. Soweit dies nicht vorrangig auf fürsorgische Themen bezogen ist, gilt das auch für Realschulen und selbst für Gymnasien. Aber auch immer mehr Grundschulen bzw. Orientierungsstufen gehen Bezüge zur Jugendhilfe ein, wobei die Bandbreite fast über das gesamte Spektrum der Jugendhilfe reicht.

Schulsozialarbeit vor allen Dingen für sozial randständige und problematische Schüler sowie Schüler aus Migrantenfamilien findet wir auch am Ende der Sekundarstufe I beim Übergang von der Schule in den Beruf bzw. in den beruflichen bzw. berufsvorbereitenden⁴⁵ Bereichen der Sekundarstufe II.

⁴⁴ Wir werden das nach Oelerich (2004) weiter unten ausführlich diskutieren.

⁴⁵ Zunehmend werden im Berufsvorbereitungsjahr in Baden-Württemberg auch Schulsozialarbeiter eingesetzt

1.3.12 Ganztagsschulen in Bezug zur Jugendhilfe

Ohne Bezug zur Jugendhilfe ist das ehrgeizige Projekt „Ganztagsschule“ in der Bundesrepublik nicht zu bewerkstelligen. Das gilt insbesondere nach der Neudefinition des KMK, nach der u. a. auch Kooperationen von Grundschulen und Horten als Ganztagschule (s.o.) gelten. Der Ausbau der Ganztagsschulen wird in Zukunft ein wichtiges Arbeitsfeld werden – allerdings nicht nur für sozialpädagogische Fachkräfte, sondern auch für Lehrer und anderes z. T. nicht einschlägig ausgebildetes Personal. Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005 S. 512 ff) weist aus, dass die Jugendhilfe häufig Träger von Ganztagsangeboten ist. Daneben gibt es aber weitere Träger wie Sportverbände, Volkshochschulen oder Musikschulen, die größtenteils mit nicht ausgebildeten Honorarkräften in diesem Bereich tätig sind. In einigen Bundesländern (z.B. im Saarland) übernehmen auch Eltern Funktionen im Ganztagesbetrieb.

Die Jugendhilfe wird in den meisten Fällen zwar gerne als Dienstleister in Anspruch genommen, bei der konzeptionellen Entwicklung der Ganztagschule ist sie aber nach den bisherigen Erfahrungen selten beteiligt⁴⁶. Eine Schulentwicklungsplanung in Kooperation von Jugendhilfe und Schule⁴⁷ auf gleicher Augenhöhe ist eher die Ausnahme.

Im Zwölften Kinder- und Jugendbericht BMFSFJ 2005 S. 520f.) werden drei unterschiedliche Modelle einer Kooperation im Rahmen der Ganztagschulen aufgezeigt:

- das additives Modell
- das Kooperationsmodell
- das integrierte Modell

Während im additiven Modell die Schule und die außerunterrichtliche Betreuung unverbunden nebeneinander stehen, zeichnen sich das Kooperationsmodell durch Vernetzung und ein verbindliches Zusammenspiel beider Institutionen aus. Wird im additiven Modell die traditionelle Halbtageschule nur durch einen Betreuungsaspekt ergänzt, so werden im Kooperationsmodell unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote der Lehrer durch Bildungs-, Betreuungs- und Förderangebote von außerschuli-

⁴⁶ s.BMFSFJ 2005 S. 516

⁴⁷ s. BMFSFJ 2005 S. 217

schen Akteuren ergänzt.

Kaum verwirklicht ist dagegen das integrierte Modell, nach dem Schule und außerschulische Einrichtungen und Dienste die Gesamtverantwortung und gemeinsame Gestaltung der ganztägigen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Schulalter übernehmen⁴⁸.

Zur Debatte um die Ganztagschule stellt der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (ebd. S. 523) zusammenfassend fest: "Insgesamt zeigt sich eine disparate Entwicklung. Jugendhilfe stellt einen nachgefragten Partner dar, allerdings eher als günstiger Anbieter denn als gleichwertiger Kooperationspartner."

Nach unserer Einschätzung wird die Entwicklung der Ganztagschule in Zukunft einen nicht unerheblichen Teil der Jugendhilfe binden. Kooperationen von Horten bzw. Angeboten der Jugendarbeit mit Schule werden zunehmen, und auch die Aufgaben der Schulsozialarbeit im Ganztagesbereich werden ansteigen. Allerdings sehen wir nicht eine generelle gleichsam „naturwüchsige“ Zuständigkeit der Jugendhilfe für den Ganztagesbereich einer Schule, obwohl das von vielen Seiten propagiert wird. Jugendhilfe hat, darauf haben wir mehrfach hingewiesen, ein anderes Selbstverständnis als die nachrangige Betreuung von Schulkindern.

1.4 Überblick über organisatorische, finanzielle und personelle Ausgangsbedingungen bei Schule und Jugendhilfe

Im Folgenden wollen wir kurz organisatorische, finanzielle und personelle Bedingungen aufführen, die den Institutionen Schule und Jugendhilfe zu Grunde liegen bzw. deren Zusammenarbeit teilweise auch konstitutionieren. Wir beziehen uns weitgehend auf den Zwölften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005), der hierzu einen kurzen Überblick mit den neuesten Zahlen gibt.

⁴⁸ Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005 S. 521) weist hier zu Recht darauf hin, dass zwar mit dem integrierten Modell die Verantwortung und Gestaltungsmöglichkeit der Jugendhilfe steigt, sie gleichzeitig aber auch an Autonomie verliert.

1.4.1 Organisationsprinzipien von Schule und Jugendhilfe

Schule

Schule unterliegt dem Prinzip der Staatlichkeit. Das gesamte Schulsystem untersteht der Aufsicht des Staates. Die Schulen in Deutschland sind aber keine „rechtsfähigen Personen“, sie können nicht ihr eigenes Budget verwalten und nicht einmal ein Konto auf eigenen Namen führen oder selbständig Verträge abschließen (etwa mit Honorarkräften oder institutionellen Kooperationspartnern). Sie brauchen dazu den (kommunalen) Schulträger, die „innere“ Schulaufsichtsbehörde oder einen Förderverein. Auch das jeweilige Schulprogramm muss der Schulaufsicht vorgelegt werden, die es erst genehmigen muss, bevor es in Kraft treten kann. Zurzeit gibt es eine Reihe von Reformbemühungen, die auf eine verstärkte einzelschulische Autonomie bis hin zur Budgetierung von Schule abzielen. Mehr und mehr in die Kritik gerät dabei auch die überkommene Trennung von „äußerer“ (in der Regel kommunaler) und „innerer“ (auf Landesebene verorteter) Schulaufsicht.

Der Schulbesuch ist in Deutschland obligatorisch. Die allgemeine Schulpflicht dauert in fast allen Bundesländern 12 Jahre. Auf eine erste Phase der Vollzeitschulpflicht (9 Jahre; in Berlin, Brandenburg und NRW: 10 Jahre) folgt die Teilzeitschulpflicht, die an einer Berufsschule oder an einer allgemeinen bzw. berufsbildenden Vollzeitschule erfüllt werden kann.

Die institutionelle Ordnung des Schulwesens ist weitgehend durch das Leistungsprinzip charakterisiert. Die Schule teilt die Schüler in Jahrgangsklassen oder in Fachleistungskurse ein. Dort dominieren Curricula mit einem hohen Grad an Verbindlichkeit. Für erbrachte individuelle Leistungen gibt es Noten oder Abschlusszeugnisse. Die Leistungsorientierung drückt sich im Aufbau des Sekundarstufensystems aus, dessen frühzeitiger selektiver Charakter in hohem Maße über die späteren Lebens- und Berufschancen der Schüler mitbestimmt. Trotz zunehmender Aufgaben im sozialerzieherischen Bereich steht die formalunterrichtliche Bildung im Vordergrund. Die pädagogische Arbeit der Lehrer ist durch ein hohes Maß an Selbständigkeit gekennzeichnet, „was – negativ formuliert – auch häufig zum Einzelkämpfer/innentum der Lehrkräfte, d.h. zur fehlenden kollegialen Beratung, Supervision oder Vernetzung mit anderen pädagogischen Systemen führt“ (BMFSFJ 2005 S. 474). Der Selbständigkeit der Lehrer auf der einen Seite

steht unverbunden eine Unselbständigkeit der Einzelschulen (s.o.) gegenüber. Insgesamt kommt der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht zu folgender Einschätzung: "Schule verharrt in ihrer ‚Kernveranstaltung Unterricht‘ – allen reformorientierten Modellversuchen zum Trotz – auf der Systemebene nach wie vor im ‚45-Minuten-Takt‘ sowie in einer Unterteilung von ‚Kernfächern‘, die – so die zahlreicher werdenden Kritiker/innen – nicht mehr der aktuellen Verfasstheit des Systems gesellschaftlicher Arbeitsteilung entspricht. Im Kanon einer für alle Schüler/innen verbindlichen Grundbildung fehlen beispielsweise Psychologie, Ökonomie, Kultur- und Sozialwissenschaften sowie polytechnisch orientierte Angebote. Im Gegenzug erscheint die bildungsbiografische Relevanz vieler überkommener Lerninhalte und -fächer durchaus fraglich. Der curricular vorgegebene Wissenskanon stehe zudem nicht immer in Verbindung mit lebensweltlichen oder auch aktuellpolitischen und gesellschaftlichen Kontexten" (ebd. S. 475 f.).

Jugendhilfe

Dagegen ist die Kinder- und Jugendhilfe plural ausgerichtet. Verschiedene Träger, Institutionen, Organisationen, Einrichtungen der Jugendhilfe halten ein breites Angebot im Beratungs-, Bildungs- und Betreuungsbereich bereit. Die Jugendhilfe ist in sich selbst so ausdifferenziert, dass für die verschiedenartigen Tätigkeiten z. T. nur schwer ein einheitlicher Bezugspunkt gefunden werden kann, der auf der Ebene von Organisationszielen zwischen den verschiedenen Einrichtungen und Trägern eine tragfähige Verbindung schaffen könnte⁴⁹. „Die Organisationsziele der Jugendhilfe sind also im Vergleich zu Schule weit weniger standardisiert und überprüfbar, es fehlen in der Regel Maßstäbe, die das eigene Tun im Sinne der Konkretisierung und Evaluierung von Zwischenzielen messbar machen (es gibt beispielsweise keine Noten). Jugendhilfe bezweckt eine umfassende Persönlichkeitsbildung; ihr geht es in einem weit verstandenen Sinne um die Integration in die Gesellschaft, und da diese je individuell erfolgen muss, bedarf es hierzu flexibler Handlungsprogramme und -methoden. Aus dieser Pluralität resultiert ein hoher Grad an Unsicherheit einerseits und Autonomie andererseits“ (ebd. S. 476).

Schon aus dieser knappen Gegenüberstellung wird deutlich, dass beide Institutionen

⁴⁹ Er liegt u. E. gegenwärtig weitgehend in der Integrationsfunktion der Jugendhilfe (s. u.).

ein je eigenes Selbstverständnis und unterschiedliche Organisationsprinzipien haben, die mit unterschiedlichen institutionellen Logiken und fachlichpädagogische Prinzipien einhergehen und eine Verständigung zwischen den jeweiligen Fachkräften erschweren.

1.4.2 Budgets von Schule und Jugendhilfe

Schule

Was die Budgets von Jugendhilfe und Schule anbetrifft, führt der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht aus, dass die Bildungsausgaben für das allgemein bildende Schulwesen in Deutschland im Jahr 2001 insgesamt 47,5 Mrd. € betragen⁵⁰, wobei der weit überwiegende Kostenanteil auf die Länder entfiel. Von diesem Budget wurden zur Finanzierung der öffentlichen allgemein bildenden Schulen 44,6 Mrd. € (2002: 45,3 Mrd. €³²⁵) und für die privaten Schulen 2,9 Mrd. € aufgewendet.

Jugendhilfe

Dagegen betragen die reinen Ausgaben der öffentlichen Hand für die Kinder- und Jugendhilfe im Jahre 2003 20,612 Mrd. €; die Nettoaufwendungen nach Abzug der Einnahmen (u.a. Gebühren und Teilnahmebeiträge) beliefen sich auf 18,4 Mrd. €. Diese verteilten sich auf die verschiedenen Leistungsbereiche sehr unterschiedlich, wobei über die Hälfte der Ausgaben (10,8 Mrd. € bzw. 9,4 Mrd. € netto) für den Bereich der Tageseinrichtungen für Kinder aufgewendet wurde. Die Leistungen für die Hilfen zur Erziehung beliefen sich auf 4,8 Mrd. €, für die Jugendarbeit wurden nur 1,4 Mrd. € ausgegeben (s. BMFSFJ 2005, S. 479).

Kooperation Jugendhilfe-Schule

Trotz eines Gesamtvolumens beider Institutionen von rd. 65 Mrd. € steht nur ein geringer Teil der Gesamtressourcen für kooperationsrelevante Aufgaben von Jugendhilfe und Schule zur Verfügung. Da er auf viele Haushaltsstellen, Projekte und Modelle ver-

⁵⁰ Mit einem Anteil von 9,8 % der gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildung nimmt die Bundesrepublik im internationalen Vergleich eine Position im hinteren Bereich ein. Dagegen stehen die USA (15,2%), Großbritannien (12,7 %) und die skandinavischen Länder weitaus besser da. Eine Spitzenstellung hat nach Mexiko (23,9 %) und Südkorea (17,0 %) Norwegen (16,1%) inne. Auch Dänemark (15,3%), Schweden (13,1%) und Finnland (12,7%) liegen weit vor der Bundesrepublik (vgl. Frankfurter Rundschau vom 04. April 2006).

teilt ist, ist er quantitativ nicht zu beziffern.

1.4.3 Personalstrukturen von Schule und Jugendhilfe

Schule

Nach dem Zwölften Kinder- und Jugendbericht unterrichten im Schuljahr 2002/2003 in der Bundesrepublik rd. 740.000 Lehrer an allgemeinbildenden Schulen (einschließlich Sonderschulen). Mehr als die Hälfte (55%) hat eine Vollzeitstelle und ca. ein Drittel arbeitet in Teilzeit. Stundenweise beschäftigt sind ca. 10 % der Lehrkräfte.

Jugendhilfe

In der Kinder- und Jugendhilfe waren im Jahr 2002 nach der Kinder- und Jugendhilfe-statistik 573.802 Menschen beschäftigt. Davon waren 48% in Vollzeit und 47% in Teilzeit bzw. 5 % nebenberuflich bzw. stundenweise tätig.

Die Personalausstattung in der gesamten Kinder- und Jugendhilfe – bezogen auf Voll- und Teilzeitstellen – erreicht zwar nicht die Größenordnung im Schulsystem, sie hat sich aber im Laufe der Zeit der Kapazität des Schulsystems angenähert

Kooperation Jugendhilfe-Schule

Im Vergleich zur Schule gibt es in der Jugendhilfe eine wesentlich ausgeprägtere Ausdifferenzierung der Arbeitsbereiche. Die schulbezogene Jugendhilfe ist dem Teil des Schulsystems, mit dem sie kooperiert, in der Personalausstattung deutlich unterlegen. So stehen in der Summe von Hort, Jugendarbeit und schulbezogener Jugendsozialarbeit ungefähr 70.000 fachlich tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe einer Zahl von 676.000 Lehrkräften (ohne stundenweise Beschäftigte) gegenüber; das entspricht gegenwärtig in etwa einem Verhältnis von 1 : 10. (s. ebd. S 479 f.).

1.5 Die gesellschaftlichen Aufgaben von Schule und Jugendhilfe als grundsätzliches Spannungsverhältnis zwischen Selektion und Integration

Eine Gegenüberstellung von Jugendhilfe und Schule bei den Organisationsprinzipien führen deutlich die Probleme einer systembezogenen Zusammenarbeit auf. Dazu kommen unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen der beiden Teilbereiche, die zu immanenten strukturellen Spannungen führen, auf die hier eingehen wollen. Dazu werden wir auf Fend (1980) zurückgreifen, der in seiner „Theorie der Schule“ der Schule drei zentrale Funktionen zuweist, die wir hier kurz aufführen und in Beziehung zur Jugendhilfe setzen wollen. Es handelt sich bei Fend um die Qualifikationsfunktion, Selektionsfunktion und Integrationsfunktion von Schule.

In der Schule werden im Unterricht Kenntnisse und Fertigkeiten im Rahmen der Qualifikationsfunktion von Schule vermittelt. In letzter Zeit wird zunehmend das Qualifikationsmonopol der Schule in Frage gestellt, indem ein erweiterter Bildungsanspruch eingefordert wird, der über schulische Vorstellungen von Bildung hinausgeht und auch der Jugendhilfe eine Qualifikationsfunktion zuweist (s. BMFSFJ 2005). Eine weitere Funktion der Schule besteht darin, dass sie durch Notengebung die Schülerschaft selektiert, und durch die Vergabe von unterschiedlichen Schulabschlüssen zu einem gewissen Teil der Schülerschaft ihren Platz in der Gesellschaft zuweist (Allokationsfunktion). Daneben ist es Aufgabe der Schule, Werte und Normen der Gesellschaft an die nachfolgende Generation weiterzugeben und damit zur Stabilisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse beizutragen (Integrationsfunktion).

Dabei gibt es zwischen den verschiedenen Funktionen Widersprüche, die nach der gesellschaftlicher Ausrichtung und dem jeweiligen Zeitgeist variieren. Die Ambivalenzen lassen sich unter dem Stichworten: individuelle Förderung vs. Auslese, soziales Lernen vs. Konkurrenz bzw. Selbstbestimmung vs. Anpassung und Unterordnung beschreiben. Wurde in den siebziger Jahren im Rahmen der Bildungsreform eher die Integrationsfunktion von Schule thematisiert, so kann man heute beobachten, dass in der Schule eher die Selektionsfunktion überwiegt. Die Aufgabe schwierige und leistungsschwächere Schüler zu integrieren, steht kaum mehr an. Meist ist dies der Jugendhilfe vorbehalten bzw. wird gerne an die Jugendhilfe delegiert.

Nach Lenhart (1993 S. 17) hat die Schule neben einer Qualifikationsfunktion und Integrationsfunktion (s .o.) eine Legitimationsfunktion. Die Bildungsinstitutionen legitimieren und kritisieren zugleich das politische System. Daneben kommt der Schule auch eine Interpretationsfunktion zu: „Schule bewahrt, verändert, erneuert kulturelle Muster mit dem Kernbereich einer bestimmten Wertestruktur.“

Homfeldt/SchulzeKrüdner (2001 S. 9) formulieren pointiert zur gesellschaftlichen Funktion von Schule und Jugendhilfe: „Geht man von einer für die heutige Gesellschaft konstitutiven sozialen Ungleichheit aus, so ergibt sich, dass Schule als zentrale Instanz sekundärer Sozialisation und als Zuteilungsapparatur für Lebenschancen durch Erziehung nach ihren Maßstäben Ungleichheit durch Selektion reproduziert auf der Grundlage eines Leistungsprinzips, das durch Schulbesuchspflicht gesichert ist. Als Instrument der Selektion schafft das Leistungsprinzip über seine Verinnerlichung durch die Beteiligten die Integration der Kinder und Jugendlichen, während Nichtzurechtkommen in die Psyche der Einzelnen verlagert wird, für die dann wiederum die Jugendhilfe zuständig ist. Sie bemüht sich um Integration nach Selektion.“

Jugendhilfe soll die Folgen von gesellschaftlichen Desintegrationsprozessen abfedern und zu einer wie auch immer gearteten Integration beitragen. Integration ist damit der entscheidende Modus, der die Soziale Arbeit als System konstituiert. So steht die Jugendhilfe als Subsystem der Sozialen Arbeit vorwiegend für die Integration von leistungsschwachen, benachteiligten und von Ausgrenzung bedrohten Kindern und Jugendlichen bzw. deren Familien. Dabei sind die Integrationsaufgaben nicht ein für allemal fest, sondern sie ergeben sich auch aus den jeweiligen gesellschaftlichen Desintegrationsprozessen, die sich im Rahmen von Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen ständig verändern.

Die Jugendhilfe erfüllt heute ihre Integrationsfunktion weniger durch disziplinarische als durch allgemein fördernde bzw. direkt helfende Angebote und politische Maßnahmen, die sich z. T. nach den Bedürfnissen und Wünschen des jeweiligen Klientels ausrichten. Gleichwohl gibt es auch bei der sozialen Arbeit die Differenzierung in integrationsfähiges und weniger integrationsfähiges Klientel (z.B. bei straffälligen Jugendlichen oder Klienten mit psychiatrischen Erkrankungen).

Homfeldt/Schulze-Krüdener (2001 S. 10) fassen zusammen: „Deutlich ist: Bei der Funktionsbestimmung des Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe sind Selektion

und Integration von zentraler Bedeutung. Beide Systeme genügen in unterschiedlicher Ausprägung einem gesamtgesellschaftlichen Anspruch auf Integration, auf Eingliederung in die bestehende Gesellschaft. In unterschiedlicher Ausprägung meint: es gibt wie erwähnt einen graduellen Unterschied zwischen Schule und Jugendhilfe in Bezug auf Integration. Eine solche Bedeutungszumessung von Integration auf gesamtgesellschaftlich-funktionaler Ebene steht in Differenz zur Integration, wie sie auf der Ebene der Arbeitsfelder Verwendung findet. In ihnen ist Integration weitgehend als Gegenspieler zur Selektion in Gebrauch.“

Danach besteht zwischen den beiden Bildungs- und Erziehungsinstitutionen Schule und Jugendhilfe insbesondere auf der Ebene der Arbeitsfelder ein Spannungsverhältnis, das sich aus den divergierenden Funktionen von Selektion und Integration herleitet. Der Selektionsfunktion von Schule steht dabei meist die Integrationsfunktion der Jugendhilfe entgegen – in diesem Spannungsfeld agieren weitgehend die Bezüge von Jugendhilfe und Schule und auf eben diesem Hintergrund müssen auch die nachfolgenden Konzepte (s. Kapitel 4) gesehen werden.

1.6 Lebensweltorientierung der Jugendhilfe in Bezug zur Schule

Mit Erscheinen des Achten Jugendbericht der Bundesregierung (BMJFFG:1990) wurde die Theorie der lebensweltorientierten sozialen Arbeit vielfach in der Jugendhilfe handlungsleitend.

Kurz zusammengefasst liegen nach Thiersch (1997,1999) die Aufgaben lebensweltorientierter sozialer Arbeit darin, neben den traditionellen Aufgaben sozialer Arbeit für Arme und Unterprivilegierte auch Hilfe und Unterstützung zur "Selbstbehauptung" potenziell für alle Menschen anzubieten angesichts der heutigen schwierigen Normalität. Es gilt Menschen in ihren Anstrengungen zu unterstützen, ihr Leben zu meistern und sich in ihrer Lebenswelt zu behaupten, also ihnen bei ihren Versuchen zu helfen, selbsttätig ihre Probleme zu lösen. Es gilt Menschen in den jeweiligen komplexen Verhältnissen zu sehen, wie sie versuchen zwischen eigenen Ressourcen und Problemen zurechtzukommen.

Lebensweltorientierte soziale Arbeit will aber auch Menschen verstehen, wie sie sich im Ringen um Selbstbehauptung wehren gegen allzu wohlmeinende entfremdete Vor-

gaben - auch von sozialer Arbeit. Dabei wird Hilfe durchaus als Zumutung von Lernen, Veränderung, Neuorientierung begriffen. Insgesamt sind im Rahmen der lebensweltorientierten sozialen Arbeit Hilfen präventiv auszurichten. Die Unterstützung soll so angeboten werden, dass sich Krisen nicht dramatisieren. Es ist das Ziel, für Menschen in der Auseinandersetzung mit ihren Verhältnissen tragfähige und belastbare Strukturen zu schaffen und sie bei den Suchprozessen nach einem gelingenden Alltag zu unterstützen. Es sollen keine vorgefertigten und allgemeinverbindlichen Lösungswege vorgegeben werden, sondern die jeweils individuelle Hilfe ist auszuhandeln.

Auch die Jugendhilfe hat sich vielfach danach neu ausgerichtet. So hat hier in den letzten 10 bis 15 Jahren eine erhebliche Ausweitung und Differenzierung der Angebote und Leistungen stattgefunden. Im Rahmen dieser Theorie sind neue Angebote entstanden, die vermehrt in der Lebenswelt der Menschen verortet sind. So haben sich im Gefolge an die Lebensweltorientierung u.a. niederschwellige Beratungsangebote, gemeinwesenorientierte Projekte, Streetwork, familienorientierte Hilfen oder mobile Betreuung entwickelt.

Lebensweltorientierte Jugendhilfe lässt sich nach dem Achten Jugendbericht (BMJFFG 1990) in folgenden Strukturmaximen beschreiben:

- Prävention
- Dezentralisierung/Regionalisierung
- Alltagsorientierung
- Partizipation
- Integration

Im Rahmen der Theorie einer lebensweltorientierten Jugendhilfe wurden auch die Bezüge der Jugendhilfe zur Schule neu ausgerichtet. Indem das zentrale Bestimmungsmerkmal für Kinder und Jugendliche deren Situation als Schüler ist, ist es notwendig, dass die Jugendhilfe eben diesen Teil der Lebenswelt auch in ihr Handlungsrepertoire einbezieht – nämlich die Schule. Die Lebenslage *Schülersein* wird damit zum Ausgangspunkt für die Jugendhilfe, die die Schule mit ihren Möglichkeiten und Grenzen, mit ihren Angeboten aber auch als Ursache von Problemen mit einbezieht.

1.7 Erweitertes Bildungsverständnis

Ein erweitertes Bildungsverständnis, das die Jugendhilfe in letzter Zeit verstärkt thematisiert, spricht in seiner Konsequenz für eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Im Folgenden wollen wir zunächst das erweiterte Bildungsverständnis kurz skizzieren, das dem Zwölften Kinder- und Jugendbericht⁵¹ der Bundesregierung (BMFSFJ 2006) zu Grunde liegt und darauf aufbauend die Notwendigkeit einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule aufzeigen.

„Bildung ist ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet. Bildung des Subjekts in diesem Sinne braucht folglich Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen. Bildung erfolgt dabei in einem Ko-Konstruktionsprozess zwischen einem lernwilligen Subjekt und seiner sozialen Umwelt. In diesem Sinne sind (...) Kinder und Jugendliche als Ko-Produzenten ihres eigenen Bildungsprozesses zu begreifen (ebd. S. 107). Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht konkretisiert dies im Weiteren:

„Bildung in diesem Sinne kann verstanden werden als ein anhaltender und kumulativer Prozess des Erwerbs der Fähigkeit zur Selbstregulierung und als subjektive Aneignung von Welt in der aktiven Auseinandersetzung mit und in diesen Weltbezügen.(...) Damit solche Bildung möglich wird, brauchen Heranwachsende Bedingungen und Gelegenheiten, um sich die Welt in diesen Dimensionen erschließen und sich mit ihr auseinandersetzen zu können. Das sind konkrete Orte, an denen diese Zugänge möglich werden, die sie in strukturierter Form repräsentieren; das sind ferner Medien und Modalitäten, die es ihnen ermöglichen, sich lernend mit der Welt auseinander zu setzen; das sind schließlich zwischenmenschliche Begegnungen und soziale Beziehungen, durch die eine lernende Auseinandersetzung mit der Welt in diesen Dimensionen angebahnt und eingeleitet werden kann“ (ebd. S. 112).

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005 S. 119 f.) weist darauf hin, dass den Lernwelten jenseits der Schule sowie anderen Bildungsgelegenheiten im Kindes- und Jugendalter eine stärkere Aufmerksamkeit zukommen sollte. So kann Bildung als Prozess der umfassenden Entwicklung eines handlungsfähigen Subjekts nicht mehr

⁵¹ Im Folgenden wird er z.T. nur als der Zwölfte Jugendbericht bezeichnet.

nur in der Schule und auch nicht mehr nur in formalen Bildungsinstitutionen erworben werden: „So unbestritten die Bedeutung der Schule für die Bildung von Kindern und Jugendlichen auch weiterhin ist, so wird in der politischen, der öffentlichen und der wissenschaftlichen Diskussion doch zugleich die Möglichkeit unterschätzt, dass andere Bildungsorte und Lernwelten für die Bildung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam, vielleicht sogar unerlässlich geworden sind. Dies entwertet nicht die Bedeutung der Schule, schon gar nicht in Bezug auf die von ihr erwartete Vermittlung kultureller und instrumenteller Kompetenzen. Schule bleibt dafür eine unabdingbare Institution (...) Und dennoch muss eine Bildungsreform (...) auf Schule und zugleich auch auf andere für die Bildung von Kindern und Jugendlichen relevante Orte und Institutionen gerichtet sein und dabei das Wechselspiel zwischen diesen Orten und Institutionen beachten, will sie beispielsweise Friktionen und sich gegenseitig verstärkende Prozesse des Ausschlusses bzw. der Beeinträchtigung von Bildung vermeiden. Es liegt daher nahe, den Zeiten und Räumen vor und neben der Schule vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken, damit sich deren Potenziale, Chancen und Risiken präziser ausloten und beispielsweise ihre Rolle als Verstärker oder als Gegengewicht schulbildungsbezogener Risikogruppen genauer einschätzen lassen. Viele dieser Orte haben jedoch nach wie vor damit zu kämpfen, überhaupt als eigenständige Bildungsgelegenheiten und Lernorte wahrgenommen zu werden, da sie bestenfalls halbherzig als ergänzende, nachrangige Lerngelegenheiten gelten, zumindest solange sie sich nicht fraglos dem Diktat eines formalisierten, kanonisierten und curricular organisierten Bildungskonzepts unterwerfen oder sich diesem zumindest annähern.“

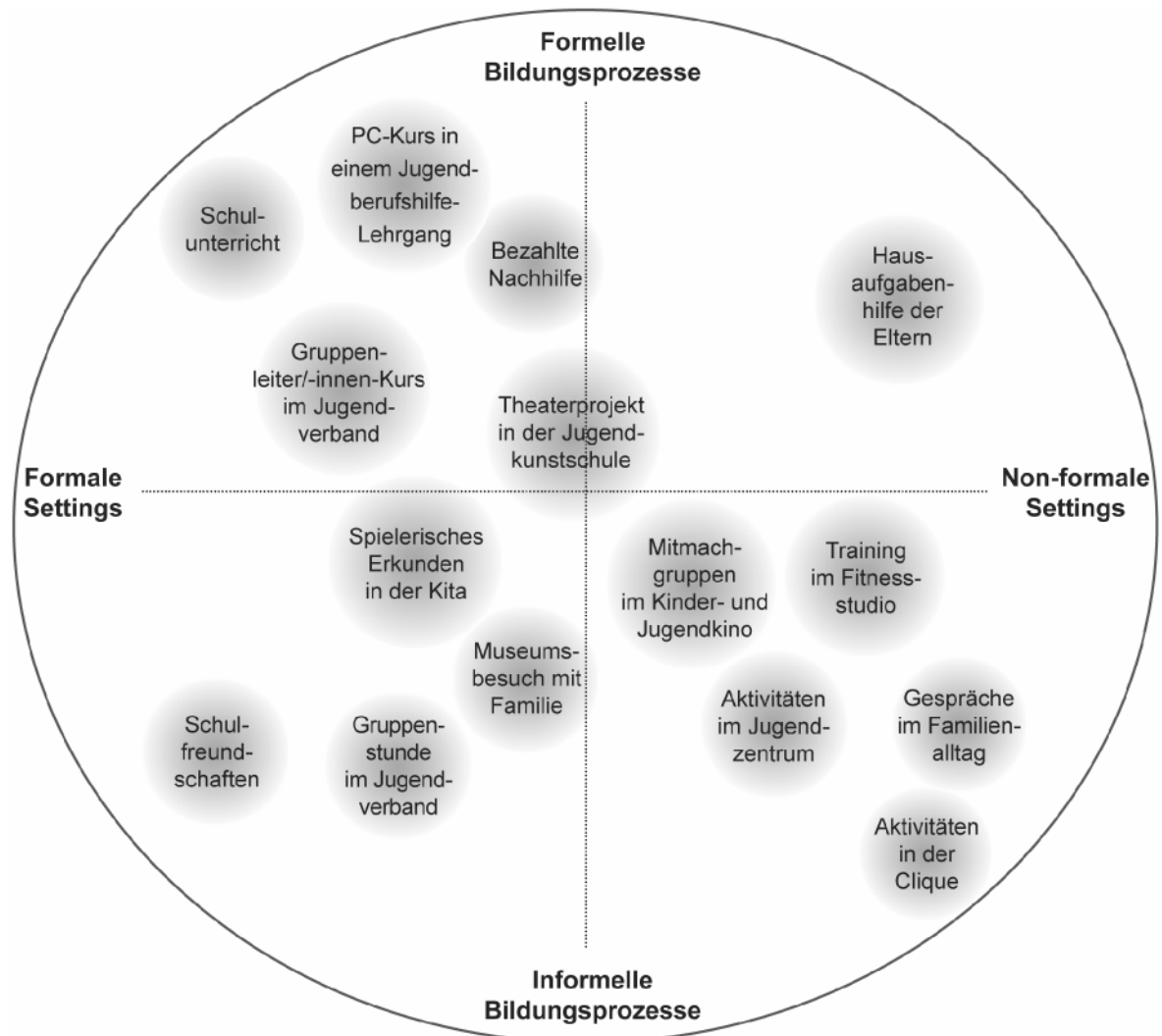
Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht geht davon aus, dass Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen an unterschiedlichen Bildungs- und Lernorten stattfinden, da Bildungsprozesse keine institutionellen Grenzen kennen und sich zeitlich, räumlich und sozial nicht eingrenzen lassen. Bildungsprozesse können aus vielfältigen Möglichkeiten und Gelegenheiten entstehen, wie das aus dem nachfolgenden Schaubild hervorgeht. Neben Schule und Familie ist Bildung u.a. auch möglich im Rahmen der Jugendhilfe (.z.B. Kindertagesstätten, Jugendarbeit). Aber auch Medien, Peers und sogar Schülerjobs sowie kommerzielle Freizeitangebote tragen u. a. zur Bildung von jungen Menschen bei.

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht unterscheidet hier zwischen „Lernwelt“ und „Bildungsort“:

“Der Begriff ‚Lernwelt‘ ist allgemeiner und diffuser zugleich, weniger eingrenzbar als ein spezifischer Ort, da er in der Regel weitaus mehr umfasst als Bildung. Demgegenüber bezieht sich der Begriff ‚Bildungsort‘ nur auf solche Orte und Institutionen, die u.a. auch eine explizite Bildungsfunktion haben und durch ein Minimum an Planung und Organisation auf diese Funktion ausgerichtet sind. In diesem Sinne werden Schule, Kindergarten und Jugendarbeit als ‚Bildungsorte‘ bezeichnet, während im Unterschied dazu die Medien und Gleichaltrigen-Gruppen als typische ‚Lernwelten‘ gelten können“(ebd. S. 122).

Im Weiteren weist der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht auf die jeweiligen „Bildungsmodalitäten“ hin, die als formelle und informelle Bildungsprozesse beschrieben werden. Während formelles Lernen vorwiegend in der Schule stattfindet, kommt es zu informellem Lernen i. d. R. außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen. Meist ist es von individuellen Interessen gesteuert, ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, jedenfalls nicht institutionell organisiert. „Der Ort dieser Form der Bildung und des Lernens ist zuallererst der lebensweltliche Zusammenhang und die (soziale) Umwelt der Bildungsakteure“ (ebd. S. 128). Daneben unterscheidet der Bericht zwischen formalen und nonformalen Bildungssettings, je nachdem wie stark ihr Ziel ist, die jeweiligen Nutzer zu bilden.

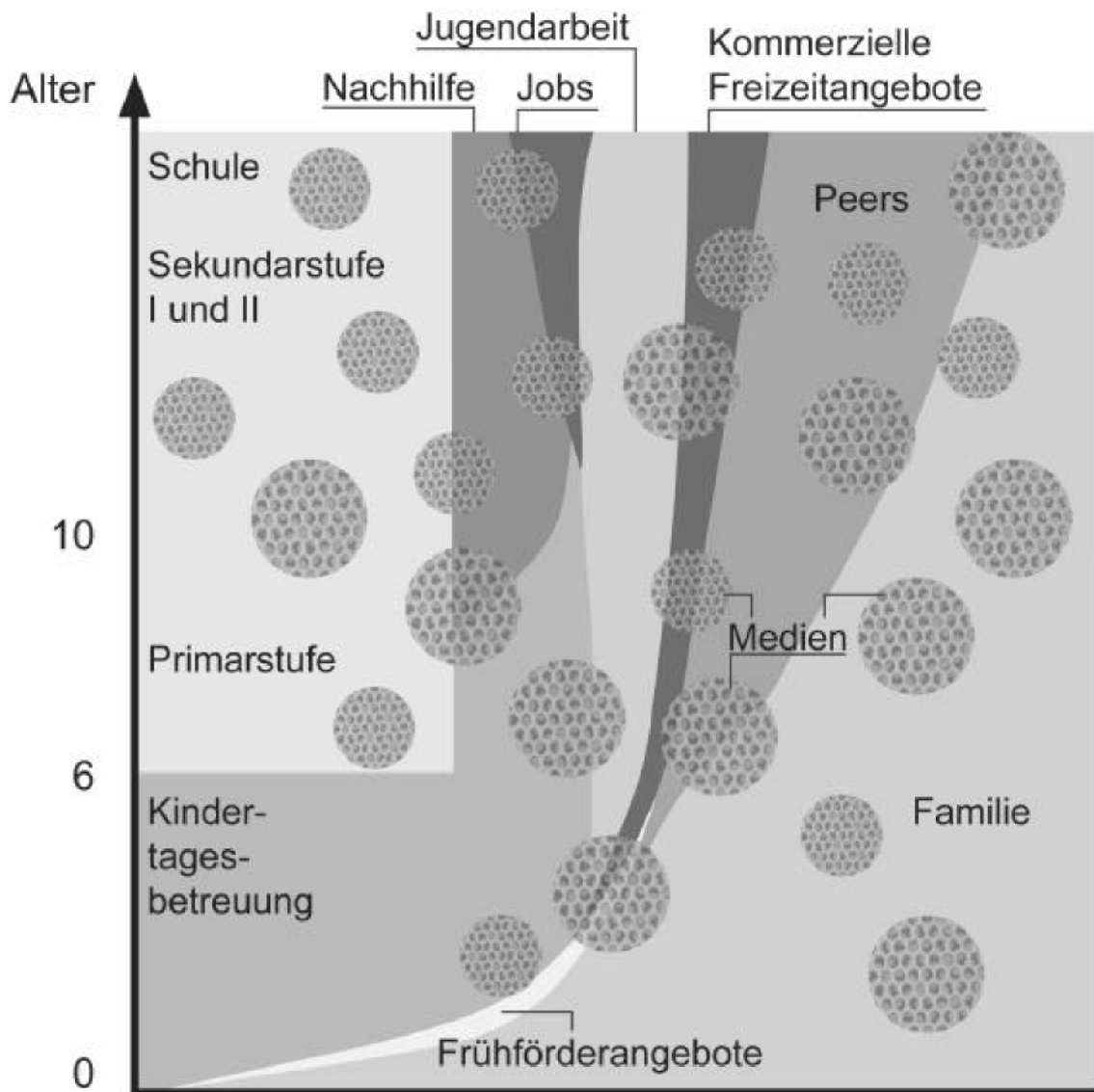
Ein stark formales Bildungssetting finden wir bei der Schule, eher nonformal sind die Angebote der Jugendhilfe. Beispiele für die jeweiligen Bildungsmodalitäten werden in den nachfolgenden Schaubildern (Quelle BMFSFJ 2005 S. 126, 130) aufgeführt.



Quelle: BMFSFJ 2005, S:130

Unterrichtlich-formale Lernformen gelten im Rahmen eines so gestalteten erweiterten Bildungsbegriffs als wandlungsbedürftig u.a. durch das Einbeziehen von außerschulischen Akteuren. Lernformen und Lernorte werden als ergänzungsbedürftig angesehen(s. BMFSFJ 2005. S. 463). Dabei kommt der Kooperation von Jugendhilfe und Schule eine zentrale Rolle zu. Im Rahmen der gegenwärtigen Debatte werden ihr gute

Bildungsorte und Lernwelten



Quelle: BMFSFJ 2005 S. 126

Voraussetzungen für eine bedarfsgerechte und lebensweltorientierte Gestaltung von Bildungs- und Erfahrungsräumen für junge Menschen zugeschrieben.

So kommt der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht zu der Einschätzung, dass es in der jetzigen Debatte zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule um weit mehr als um Ergänzung oder Bearbeitung von Defiziten geht: „Es geht um die Entwicklung eines ‚gemeinsamen Dritten‘. Dabei gewinnt das beispielsweise der PISA-Studie zugrunde liegende Grundbildungskonzept auch in der hiesigen Bildungsdiskussion an Gewicht. Der zentrale Auftrag öffentlicher Bildungsinstitutionen im Bereich des Vorschul- und Schulalters besteht demnach in der Vermittlung von Kompetenzen, welche sich nicht nur als Wissenszuwachs im schulischen Kontext zeigen, sondern auch im breiteren Horizont der Lebensführung jenseits der Schüler/innen -rolle angewandt werden können. Da sich Kompetenzen, bildungsbiografisch betrachtet, in ganz unterschiedlichen Lebenszusammenhängen nach und nach herausbilden, also nicht allein dem Lernort Schule als Bildungsleistung zugerechnet werden können, ist Letztere per se auf die Öffnung zu anderen Lernanbietern, -orten und -formen verwiesen“ (ebd. S 473).

1.8 Sozialpädagogisch orientierte Schulkritik

In der Geschichte der Kooperation von Jugendhilfe und Schule schwingt immanent Kritik an der Schule mit⁵². So konstatiert Tillmann schon 1982 (s. 31): "Für Schulsozialarbeit ist also die kontinuierliche Kritik der Institution Schule und ihrer Verfahrensweise eine wesentliche und legitime Aufgabe." Iben (1967) weist bereits sehr pointiert darauf hin, dass der Sozialpädagogik die Aufgabe zuteil werde, die Schule von schwierigen und milieubehinderten Schülern zu befreien, um ein reibungsloses Funktionieren der Schule zu garantieren. Das Verhältnis von Schule zur Jugendhilfe reduziere sich damit auf ein sog. Lieferant-Abnehmer-Verhältnis. Tillmann (1982) moniert die Räumkommando- bzw. Feuerwehrfunktion, die der Jugendhilfe von der Schule zugewiesen werde und benennt die Gefahr einer „Subordination“ unter schulische Zwecke. Grossmann (1987) kritisiert in ihrer historischen Auseinandersetzung den ständigen Versuch der

⁵² Gerade der Jugendhilfe geht eine Schulkritik meist allzu leicht von der Hand. Oft herrscht dabei eine schwarz-weiß Sichtweise vor, die sich etwa in dem Bild des Schulsozialarbeiters als des „Guten“, des „Verständnisvollen“ manifestiert. Der Lehrer hingegen wird dabei oft als derjenige dargestellt, der die Schüler diszipliniert und größtenteils langweilt.

Schule, die Jugendhilfe abzuwerten und prägt den Slogan vom „Aschenputtel im Schulalltag“.

Wulfers (1996) beklagt, dass die Schule nicht mehr der zentrale Lernort sei. Viele Schüler nähmen schulische Angebote und Anforderungen nicht mehr an, weil schulisches Lernen an Lehr- und Rahmenpläne gebunden sei, die nicht an ihren Wohn- und Lebensproblemen orientiert seien. Schule erzeuge Leistungsdruck und Konkurrenzverhalten und vernachlässige die individuelle Förderung von Problemschülern. Sie böte selektive und zerrissene Inhalte, einhergehend mit einer nicht mehr überschaubaren Stoffmenge an, die mit einer überzogen abstrahierten Entfernung von der Realität der Schüler Formen von Kooperation oder sozialem Lernen nahezu verhindere.

Auch Seithe (2002) problematisiert, dass schulisches Lernen für einen Großteil der Schüler nur noch Stress und Belastung sei. Schule trage z. B. mit Frontalunterricht, lernzielorientiertem Lernen, fehlendem Lebensweltbezug des Unterrichtsstoffes häufig selbst dazu bei, dass Schule Langeweile und Stress bedeute und in vielen Fällen zu Schulunlust und Leistungsversagen führe. Hier bedürfe es geeigneter Lösungsansätze und Hilfeleistungen. Schule müsse Unterricht und Lernen so gestalten, dass sie nicht eine vom eigenen Leben abgeschnittene Welt darstelle, sondern Spaß mache und für Schüler verwertbar sei. Olk/Bathke/Hartnuß. (2000 S. 177) fordern, dass der Kanon der Bildungs- und Erziehungsziele der Schule erweitert, die Schule sich in die Lebenswelt öffnen sowie kognitive Lernkonzepte durch erfahrungsorientiertes Lernen ergänzt werden müssten. Prüß (2004 S. 103 f.) beklagt, dass sich die heutige Schule vorwiegend darin sehe, einen Fächerkanon zu realisieren und die bestmögliche kognitive Entwicklung der Schüler voranzutreiben. Dabei stehe sie zunehmend vor dem Problem, dass die Voraussetzungen, sich auf die Schule und die von ihr vorgegebenen Strukturen einzustellen, bei immer weniger Schülern gegeben seien. Prüß (ebd.) weist darauf hin, dass die Schule nach wie vor persönliche Probleme von Schülern ausblende und damit übersehe, dass Lebensprobleme in vielen Fällen zu Schulproblemen werden. Nevermann (2004) fordert, im Rahmen der Schulentwicklung den sozial-emotionalen Bereich stärker in die allgemeine Erziehungsarbeit der Schule zu integrieren.

Bestand die Kritik an der Schule in den siebziger und achtziger Jahren vornehmlich darin, dass der Jugendhilfe von der Schule eine untergeordnete Rolle zugewiesen wurde bzw. der Schulsozialarbeit im schulischen Alltag kaum Wertschätzung entgegen

gebracht wurde, geht es heute eher um die Vernachlässigung sozial-emotionaler Bedürfnisse von Schülern⁵³. Es wird auch beklagt, dass schulisches Lernen wenig mit der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen verbunden sei. Daneben wird die fehlende Öffnung der Schule zum Gemeinwesen thematisiert. Die Kritik richtet sich auch an eine Schule, die nach wie vor kaum informelle Lernarrangements mit einbezieht, sie nicht einmal anerkennt (s. dazu auch BMFSFJ 2005).

1.9 Gemeinsame Aufgaben von Jugendhilfe und Schule als Begründung für eine Kooperation

Während mit der Reichsschulkonferenz (1920) und der Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (1922) für Jahrzehnte eine Trennung von Jugendhilfe und Schule festgeschrieben wurde, geht man heute von gemeinsamen Aufgaben von Jugendhilfe und Schule aus, die gleichsam eine Kooperation der beiden Institutionen begründen (s. a. Oelerich 2004, Oelerich/ Reischach 2005).

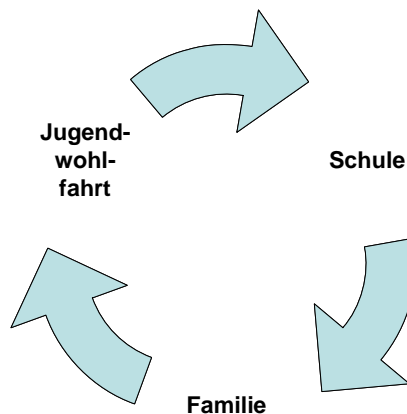
In den zwanziger Jahren wurde in der Folge der Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG) der Jugendwohlfahrt die Aufgabe einer dritten Erziehungsinstanz neben Familie und Schule zugewiesen. Die Aussage von Gertrud Bäumer in den zwanziger Jahren, dass Jugendwohlfahrt alles ist, was nicht Familie und Schule ist, hat sich in der Entwicklung der Jugendhilfe teilweise bis zu den siebziger Jahren als handlungsleitendes Prinzip fortgesetzt. Zwar wurde dieses Konstrukt schon früher bei der Beratung von Familien durch die Familienfürsorge in Frage gestellt, es behielt aber doch bis zu Beginn der Theorie einer „offensiven Jugendhilfe“ in den siebziger Jahren eine gewisse Gültigkeit.

Es gab zwar bereits Ansätze von Krisenintervention, Beratung und Betreuung von Familien im Rahmen der Familienfürsorge, aber erst Anfang der siebziger Jahren kam es mit der Einführung der Sozialpädagogischen Familienhilfe (s. Rothe 1999) zu einem

⁵³ Gleichwohl ist auch heute noch die Frage der Wertschätzung von Schulsozialarbeit im schulischen Alltag u. E. in der Praxis ein zentrales Thema, selbst wenn dazu z. Zt. wenig in der Literatur erscheint. Auf der anderen Seite war die Öffnung von Schule auch schon in den siebziger und achtziger Jahren ein Thema, das mit dem Konzept einer lebensweltorientierten Jugendhilfe im Achten Jugendbericht (vgl. BMJFFG 1990) in den neunziger Jahren an Bedeutung zunahm.

breiten Überschneidungsbereich zwischen Familie und Jugendhilfe. und damit zu einem Paradigmenwechsel.

**Jugendwohlfahrt als 3. Erziehungsinstanz
neben Familie und Schule
bei Gertrud Bäumer**



Auch Jugendhilfe und Schule blieben über ein halbes Jahrhundert getrennt. Sie bewegten sich erst mit den Projekten der Schulsozialarbeit Anfang der siebziger Jahre aufeinander zu. Mittlerweile geht man von einem Überschneidungsbereich zwischen Familie und Jugendhilfe sowie zwischen Jugendhilfe und Schule aus. Daneben gibt es auch einen Überschneidungsbereich zwischen Schule und Familie, der sich u. a. in der Beratung von Eltern durch Lehrer bzw. schulbezogene soziale Dienste manifestiert (s. dazu Rothe 1998, BMFSFJ 2005).

Die Überschneidungsbereiche konstitutionieren nach Oelerich (2002 S. 774) eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule: "Eine erste Begründung ergibt sich daraus, dass beide Institutionen neben je spezifischen Aufgabenstellungen auch *gemeinsame Aufgaben* zu erfüllen haben, nämlich soziale Integration, Bildung und Erziehung. Zwar verfolgen beide Institutionen diese Aufgaben mit je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und einem nachrangigen Verhältnis: die Schule als Regelinstitution und die Jugendhilfe in vielen Bereichen als nachgeordnete Spezialinstitution, aber die Zielrichtung öffentlicher Erziehung und Bildung bleibt ihnen gemeinsam und damit auch ein - historisch variabler - Überschneidungsbereich ihrer Aufgaben und Funktionen."

Bei Oelerich/Reischach (2005 S. 122) kommt noch der Bereich „Betreuung“ hinzu. Sie verweisen hier vor allem auf den Grundschulbereich. So ist z. B. die Verlässliche Grundschule in Baden-Württemberg durchaus ein Angebot der Betreuung für Grundschulkindern.

1.10 Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule als weiter und offener Handlungsbereich

Trotz gemeinsamer Aufgaben (s. o.) gibt es zwischen Jugendhilfe und Schule keinen klaren und offiziellen Auftrag, der fachliche Zielsetzungen beschreibt und das Handeln begründet.

Das hängt u. a. mit den fehlenden rechtlichen Voraussetzungen (s. u.) zusammen. Es liegen auch im Unterschied zum internationalen Rahmen so gut wie keine Qualitätskriterien und Standards vor, sodass wir es in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule wie in vielen anderen Bereichen der sozialen Arbeit eher mit einem offenen Handlungsbereich zu tun haben. Die Offenheit bietet den Vorteil, dass sie situativ gefüllt und auf die jeweilige Schule bzw. Einrichtung zugeschnitten werden kann.

Derzeit zeigt die Kooperation von Jugendhilfe und Schule ein breites Erscheinungsbild. Die Handlungsfelder reichen von einer Betreuung von Grundschulern über Horterziehung, Schulsozialarbeit, Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit an der Schule bis hin zu schulbezogenen Hilfen zur Erziehung bzw. der Eingliederung von behinderten Schülern.⁵⁴ Aber auch inhaltlich hat sich das Arbeitsfeld ausgeweitet. Erste Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule waren eher freizeitorientiert im außerschulischen Bereich der Ganztageschulen verortet. Daneben ging es aber auch von Anfang an darum, schwierige und von Ausgrenzung bedrohte Kinder und Jugendliche zu unterstützen. Als weiteres Standbein ist mittlerweile eine Form der Prävention hinzugekommen, die sich im Rahmen eines modernen Verständnisses von Jugendhilfe potenziell an alle Kinder und Jugendliche richtet. "Junge Menschen sind mit erhöhten bildungsbezogenen Bewältigungsanforderungen konfrontiert. Dazu zählen insbesondere ein selbstgesteuertes Wissensmanagement, der Umgang mit Informationen, die Orientierung und Herstellung eigener lebensleitender Werte sowie das Aushalten unsicherer

⁵⁴ Wir werden das weiter unten explizit ausführen.

und offener Bildungsbiografien. Dies muss gelernt, erprobt werden und verlangt dabei nach Unterstützung. Das aktuelle Bildungsverständnis wird vor diesem Hintergrund sehr breit definiert und vereint sowohl die Aneignung von Wissen und die Ausbildung von Fähigkeiten, als auch reflexive und soziale Kompetenzen, meint also vermehrt Aspekte von aktiver Lebensgestaltung. Die Bildung erfährt eine tendenzielle Sozialpädagogisierung" (Hartnuß/ Maykus 2004, S. 30).

Uneinheitliche Terminologie

Diese strukturelle Offenheit drückt sich auch in einer uneinheitlichen Terminologie aus: "Die Begrifflichkeiten variieren sehr stark zwischen Schulsozialarbeit, soziale Arbeit an Schulen, Schuljugendarbeit, Jugendarbeit mit Schülern, schulbezogene Jugendsozialarbeit oder schulbezogene Jugendhilfe, um nur einige zu nennen. Gegenwärtig begegnet man aber vermehrt der Formulierung 'Kooperation von Jugendhilfe und Schule', womit vielmehr ein Oberbegriff geprägt, ein größerer Rahmen des Zusammenwirkens suggeriert und ausgedrückt wären. Er ist eine konzeptuelle Klammer für die Tätigkeit von Sozialpädagogen mit spezifischen sozialpädagogischen Methoden und Zielen in der Schule oder im unmittelbaren Schulumfeld. Diese Tätigkeit kann vereinbart und auf der informeller Ebene mehr oder wenig intensiv und kontinuierlich eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule bedeuten" (Hartnuß/Maykus 2004, S. 31).

Die Herausgabe eines Handbuchs mit dem Titel *Kooperation von Jugendhilfe und Schule* von Hartnuß/Maykus 2004 unterstreicht diese Entwicklung. Oelerich (2004) spricht von „Bezügen der Jugendhilfe zur Schule“. Nach wie vor wird aber auch „Schulsozialarbeit“ als übergeordneter Terminus (z.B. von Wulfers 2001 oder Mühlum 2004) verwendet.

Insgesamt bleibt die Terminologie uneinheitlich für ein Arbeitsfeld, dessen besondere Bedeutung darin liegt, dass die jahrzehntelange Trennung von Jugendhilfe und Schule aufgebrochen wird und sich die beiden Bereiche aufeinander zu bewegen.

1.11 Zusammenfassung

Grundlegendes zu Jugendhilfe und Schule

In diesem Kapitel wurde Grundlegendes zu Jugendhilfe und Schule herausgearbeitet. Zunächst haben wir die Struktur der Jugendhilfe und das Schulsystem der Bundesrepublik analysiert und aufgezeigt, an welchen Schnittpunkten es Bezüge zwischen Jugendhilfe und Schule gibt. In einem zweiten Schritt wurden strukturelle Probleme und Spannungen einer Zusammenarbeit thematisiert. Die Lebenslage „Schülersein“ im Rahmen der Theorie der Lebensweltorientierung aber auch ein erweitertes Bildungsverständnis lassen Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule als notwendig erscheinen. Daneben lässt sich auch aus einer sozialpädagogisch orientierten Schulkritik eine Kooperation ableiten. Insbesondere gemeinsame Aufgaben von Jugendhilfe und Schule bei der Erziehung, Bildung, Betreuung und Integration junger Menschen begründen Bezüge zwischen Jugendhilfe und Schule. Abschließend haben wir darauf hingewiesen, dass das Arbeitsfeld im Überschneidungsbereich zwischen Jugendhilfe und Schule in der Bundesrepublik nach wie vor wenig strukturiert ist. Es zeigt sich heute angesichts einer Ausweitung des Handlungsfeldes, das weit über die traditionelle Schulsozialarbeit hinausgeht, zunehmend als offener Handlungsbereich, der nicht einmal über eine einheitliche Terminologie verfügt.

2 Gesetzliche Grundlagen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule

Die gesetzlichen Grundlagen einer Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule sind eher vage. Sowohl im Kinder- und Jugendhilfegesetz bzw. den Landesausführungsgesetzen als auch in den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer sind Regelungen für eine Zusammenarbeit der beiden Institutionen eher randständig. Nach Münder (2004 S. 561) finden sich Aussagen zu den gesetzlichen Grundlagen einer Kooperation nur punktuell an verschiedenen Stellen des KJHG, die meist im Kontext zu anderen Organisationen und Institutionen stehen. Aber auch in den Ausführungsgesetzen der Bundesländer und den Schulgesetzen wird die Kooperation von Jugendhilfe und Schule weitgehend nachrangig behandelt. Es haben zwar fast alle Bundesländer Regelungen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in ihre Schulgesetze aufgenommen, meist wird darin aber die Schule in einer Generalklausel dazu aufgefordert, mit der Jugendhilfe zusammenzuarbeiten. Daneben wird in einigen Ländern durch Erlasse, Richtlinien und Förderprogramme sowie durch Arbeitshilfen, Empfehlungen und Rahmenkonzepte die Kooperation fachlich unterstützt und präzisiert. Im Folgenden wollen wir zum einen die rechtliche Situation im Bereich der Jugendhilfe analysieren und zum anderen die Schulgesetze bzw. Erlasse, Richtlinien und Förderprogramme der einzelnen Bundesländer überblickartig vorstellen und diskutieren. Bei der Vielzahl von Schulgesetzen, Rahmenrichtlinien, Förderprogrammen u. ä. der 16 Bundesländer kann hier nur ein kurzer Überblick gegeben werden. Wir verweisen dabei im Wesentlichen auf die Analyse von Hartnuß/Maykuss (2004), die eine tabellarische Übersicht zum Bereich der gesetzlichen Grundlagen der Schulen erarbeitet haben.

2.1 Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)⁵⁵

Die gesetzlichen Grundlagen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Kinder- und Jugendhilfegesetz sind, wie oben bereits angedeutet, nicht eindeutig und meist im Kontext zu anderen Institutionen und Einrichtungen zu finden. Münder (2004) unterscheidet zwischen grundsätzlichen Aussagen zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule und individuellen Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe für junge Menschen. Die nachfolgenden Analysen beziehen sich auf generelle gesetzliche Grundlagen der Jugendhilfe in Bezug zur Schule und auf die Diskussion um eine gesetzliche Verankerung von "Schulsozialarbeit" im KJHG.

Grundsätzliche Aussagen

Grundsätzliche Aussagen zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule finden sich in §§ 1, 10 und 81 KJHG.

In § 1 Abs. 3 KJHG wird der Jugendhilfe die Aufgabe auferlegt, generell dazu beizutragen, dass für Kinder und Jugendliche positive Lebensbedingungen geschaffen werden. Es handelt sich um eine Querschnittsaufgabe, die sich u. a. auch auf die Zusammenarbeit mit der Schule bzw. der Schulverwaltung bezieht. Im Rahmen einer lebensweltorientierten Jugendhilfe, wie sie spätestens nach Erscheinen des Achten Jugendberichts (BMJFFG 1990) gefordert wird, muss auch die Lebenslage "Schülersein" ins Visier genommen werden.

§ 1 Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe

- (1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.
- (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.
- (3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere
 1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen.
 2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen

⁵⁵ Im folgenden werden die jeweiligen Paragraphen aus dem Sozialgesetzbuch (SGB), Achstes Buch (VIII) Kinder- und Jugendhilfe, Achstes Buch Sozialgesetzbuch (Artikel 1 des Gesetzes vom 26. Juni 1990, BGBl. I S.1163) zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 13. September 2005 (BGBl. I S.2729) zitiert.

3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,
4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.

In § 81 KJHG wird die Zusammenarbeit der Jugendhilfe mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen geregelt. Diese gesetzliche Grundlage verpflichtet den Träger der öffentlichen Jugendhilfe (i. d. R. das Jugendamt) zur Zusammenarbeit mit der Schule und der Schulverwaltung. Die freien Träger der Jugendhilfe werden durch dieses Gesetz allerdings nicht gebunden, ebenso ist danach weder die Schule noch der Schulträger zur Kooperation verpflichtet. Münder (2004 S. 562 f.) führt in diesem Zusammenhang aus, dass Verstöße gegen dieses Recht kaum rechtliche Sanktionsmöglichkeiten nach sich ziehen und daher einen geringen funktionalen Gehalt haben. Nach Münder (ebd., S. 563) "eröffnet der Inhalt des § 81 KJHG ein weites Feld der Zusammenarbeit, zwingt allerdings auch die Träger der öffentlichen Jugendhilfe, die auf diesem Feld nur sehr zurückhaltend tätig sind, nicht dazu, konkrete, verbindliche und effektive Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule zu betreiben. "

§ 81 Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen

Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt, insbesondere mit

1. Schulen und Stellen der Schulverwaltung,
2. Einrichtungen und Stellen der beruflichen Aus- und Weiterbildung,
3. Einrichtungen und Stellen des öffentlichen Gesundheitsdienstes und sonstigen Einrichtungen des Gesundheitsdienstes,
4. den Stellen der Bundesagentur für Arbeit,
5. den Trägern anderer Sozialleistungen,
6. der Gewerbeaufsicht,
7. den Polizei- und Ordnungsbehörden,
8. den Justizvollzugsbehörden und
9. Einrichtungen der Ausbildung für Fachkräfte, der Weiterbildung und der Forschung im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse zusammenzuarbeiten.

Relevant für die Kooperation ist auch § 10 KJHG, in dem die Nachrangigkeit der Jugendhilfe geregelt wird. Danach sind die Leistungen aller anderen Träger (z. B. Sozialhilfe oder Leistungen der Krankenkassen) bzw. der Schulen vorrangig. So führt Münder (2004 S. 564) aus: "Entsprechend diesem allgemeinen Nachrangprinzip der Jugendhilfe sind auch Verpflichtungen der Schule im Verhältnis zu den Verpflichtungen in der Jugendhilfe vorrangig." Das kommt zum Tragen, wenn die Schule die Jugendhilfe zur

Übernahme von Leistungen auffordert, die eigentlich ihrem Aufgabenbereich zuzuordnen sind.

„Damit hat die Schulverwaltung zunächst vorrangig gegenüber der Jugendhilfe all die Leistungen zu erbringen, die ihr nach den jeweils landesrechtlich geltenden Schulgesetzen obliegen. So z. B. auch die pädagogische Betreuung, sofern nach geltendem Schulrecht die Schule diesen Betreuungsaufwand abzudecken hat. Über diese ausdrücklich in Schulgesetzen geregelte Zuständigkeit hinaus gilt der Vorrang der Schule gegenüber der Jugendhilfe auch dort, wo es um entsprechende Lernschwierigkeiten o. Ä. geht (...). Somit ist die Schule vorrangig dafür zuständig, durch entsprechende schulpädagogische Maßnahmen (z.B. Förderunterricht, Stützunterricht) in den Fällen von Lernschwierigkeiten entsprechende Leistungen zu erbringen“ (Münder 2004 S. 564).

§ 10 Verhältnis zu anderen Leistungen und Verpflichtungen

(1) Verpflichtungen anderer, insbesondere der Träger anderer Sozialleistungen und der Schulen, werden durch dieses Buch nicht berührt. Auf Rechtsvorschriften beruhende Leistungen anderer dürfen nicht deshalb versagt werden, weil nach diesem Buch entsprechende Leistungen vorgesehen sind.

(2)...., (3)...., (4)...

Individuelle Leistungen

Individuelle Leistungen in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule werden vorrangig in §§ 11, 13, 27 ff. und 35 a KJHG geregelt.

Dabei markieren die §§ 11 und 13 KJHG im Großen und Ganzen die Grundlagen für "Schulsozialarbeit", ohne sie ausdrücklich zu benennen. In § 11 KJHG wird vorrangig die Jugendarbeit, in § 13 KJHG die Jugendsozialarbeit geregelt. Danach können aber auch außerhalb von "Schulsozialarbeit" Jugendarbeit bzw. Jugendsozialarbeit eine Kooperation mit der Schule eingehen (s. Oelerich/Reischach 2005)⁵⁶. Wenn Schülern eine „Hilfe zur Erziehung“ gewährt werden muss, dann handelt es sich um eine Leistung nach §§ 27 ff. KJHG (Hilfen zur Erziehung). Schließlich geht es bei § 35a KJHG (Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche) u. a. auch um Schüler, die an Entwicklungs- oder Teilleistungsstörungen leiden. Wenn durch diese

⁵⁶ Wir werden weiter unten (s. Kapitel 9) detailliert darauf eingehen.

Störungen eine seelische Behinderung droht oder bereits entstanden ist, bedeutet dies, dass Schüler Anspruch auf Hilfe haben (z. B. bei Legasthenie, Dyskalkulie oder auch Autismus, sofern dies z. B. von einem Kinder- oder Jugendpsychiater festgestellt wurde).

Schulsozialarbeit

Konkrete gesetzliche Grundlagen für Schulsozialarbeit finden sich im KJHG nicht, sie lassen sich aber aus § 11 Abs. 3 Nr. 3 und § 13 KJHG herleiten.

Dabei ist „schulbezogene Jugendarbeit“ nach § 11 Abs.3 Ziff.3 KJHG nicht problemorientiert und richtet sich im Duktus der Jugendarbeit als Angebot generell an alle Schüler. Dagegen zielt „Jugendsozialarbeit“ nach § 13 KJHG auf benachteiligte und individuell beeinträchtigte junge Menschen, denen sozialpädagogische Hilfen angeboten werden sollen, um deren schulische Ausbildung sowie ihre soziale Integration fördern. In der Praxis hat sich ein integrierter Ansatz (s. Olk/Bathke/Hartnuß 2000) ausgebildet, der beide Ansätze in sich vereint. Die Ausrichtung der jeweiligen Form von „Schulsozialarbeit“ ist von Schule zu Schule verschieden, der jeweilige Anteil an „schulbezogener Jugendarbeit“ bzw. „Jugendsozialarbeit“ wird an jeder Schule unterschiedlich gewichtet.

§ 11 Jugendarbeit

- (1) Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.
- (2) Jugendarbeit wird angeboten von Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend, von anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Sie umfasst für Mitglieder bestimmte Angebote, die offene Jugendarbeit und gemeinwesenorientierte Angebote.
- (3) Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören:
 1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung,
 2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit,
 3. arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit,
 4. internationale Jugendarbeit,
 5. Kinder- und Jugenderholung,
 6. Jugendberatung.
- (4) Angebote der Jugendarbeit können auch Personen, die das 27.Lebensjahr vollendet haben, in angemessenem Umfang einbeziehen.

§ 13 Jugendsozialarbeit

- (1) Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.
- (2) Soweit die Ausbildung dieser jungen Menschen nicht durch Maßnahmen und Programme anderer Träger und Organisationen sichergestellt wird, können geeignete sozialpädagogisch begleitete Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen angeboten werden, die den Fähigkeiten und dem Entwicklungsstand dieser jungen Menschen Rechnung tragen.
- (3) Jungen Menschen kann während der Teilnahme an schulischen oder beruflichen Bildungsmaßnahmen oder bei der beruflichen Eingliederung Unterkunft in sozialpädagogisch begleiteten Wohnformen angeboten werden. In diesen Fällen sollen auch der notwendige Unterhalt des jungen Menschen sichergestellt und Krankenhilfe nach Maßgabe des § 40 geleistet werden.
- (4) Die Angebote sollen mit den Maßnahmen der Schulverwaltung, der Bundesanstalt für Arbeit, der Träger betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung sowie der Träger von Beschäftigungsangeboten abgestimmt werden.

Im Hinblick auf „Schulsozialarbeit“ weisen Hartnuß/Maykuss (2004 S. 572 ff) auf eine eindeutige „Schiefelage“ im Kinder- und Jugendhilfegesetz hin: „Konsens besteht dahingehend, dass Schulsozialarbeit als ein komplexes sozialpädagogisches Angebot der Jugendhilfe am Ort der Schule verstanden wird, das in verschiedenen Feldern verankert ist. Es beinhaltet vielfältige Elemente der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und der Ganztagsbetreuung (...). Ein in dieser Weise verstandener integrierter Ansatz schulbezogener Angebote der Jugendhilfe findet jedoch bislang keine eindeutige rechtliche Grundlage im KJHG. (...) Die integrierte Interventionsorientierung der sozialpädagogischen Praxis folgt also der Logik eines Zusammenspiels der Hilfen und Angebote, ihrer Verbindung, während im KJHG eher eine institutionelle Differenzierung und Spezialisierung suggeriert wird (Logik der Trennung der Hilfen und Angebote). Die Praxislogik hat sich vermehrt der notwendigen integrierten Interventionsorientierung angepasst, damit ist sie aber auch tendenziell entkoppelt von der gegenwärtigen jugendhilferechtlichen Codifizierung.“

Aus dieser Position heraus fordern sie schließlich eine Neuverortung schulbezogener Angebote mit der Einführung eines neuen Paragraphen (§ 13a KJHG), der schulbezogene sozialpädagogische Hilfen und Angebote im KJHG festschreiben soll.⁵⁷

Bei der Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen (s. ebd.) geht es jugendhilferechtlich um die §§ 22 ff. KJHG, die u. a. eine Betreuung von Grundschulkindern in Horten regeln. Daneben gibt es vor allem im Bereich der Hilfen zur Erziehung (§§ 27ff KJHG) vielfältige Entwicklungen, bei denen „Hilfen zur Erziehung“ zunehmend in Bezug zur Schule gesetzt werden. Auch hier zeigen Oelerich/Reischach (2005) mit dem Beispiel der Familienorientierten Schülerhilfe (§ 29 KJHG) und der Lernwerkstatt (§ 32 KJHG) auf, dass sich die Kooperation von Jugendhilfe und Schule auch auf diese rechtlichen Bereiche bezieht.

Die Bedeutung von § 35a KJHG für die Kooperation liegt vorwiegend darin, dass Schüler mit Teilleistungsstörungen wie Legasthenie und Dyskalkulie unterstützt werden – aber nur, wenn eine seelische Behinderung vorliegt oder eine solche Behinderung

⁵⁷ Er könnte nach Hartnuß/Maykus (2004 S. 589f.) folgendermaßen lauten:

„§ 13a Schulbezogene sozialpädagogische Hilfen und Angebote.

(1) Schülerinnen und Schülern sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen und Angebote in der Schule oder ausdrücklich auf Schule bezogene, im unmittelbaren Schulumfeld angesiedelte Angebote in Anspruch nehmen können, die einen Beitrag zu ihrer Persönlichkeitsbildung darstellen, ihre individuelle und soziale Entwicklung fördern, ihre schulische Ausbildung sichern und dazu beitragen, Bildungsbenachteiligungen abzubauen. Die Angebote sollen zum unterstützenden Erlernen von Strategien der Bewältigung und zur Abfederung von Lernbelastungen sowie zur Bereicherung des Schullebens beitragen.

(2) Die Angebote umfassen zum einen Hilfen für Schülerinnen und Schüler mit sozialen Defiziten und Problemen, die durch die Schule allein nicht aufgefangen werden können. Im Mittelpunkt stehen hier Konzepte zur Bearbeitung von Ausgrenzungs- und Benachteiligungstendenzen und Aktivitäten, die die Lernmotivation und Lernfähigkeit fördern. Gleichzeitig sollen die Angebote Freizeit-, Kontakt- und Erfahrungsräume im Kontext Schule zur Verfügung stellen, die an den Bedürfnissen, Interessen und Wünschen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen, von ihnen als soziale Unterstützung abrufbar sind, zur Selbstbestimmung befähigen und soziales Lernen fördern.

(3) Die Angebote sind mit der Schulverwaltung abzustimmen und beruhen in der Regel auf einer vereinbarten, intensiven und kontinuierlichen Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Die Träger der Angebote haben ferner mit den Trägern der Angebote gemäß § 11 und gemäß § 13 zusammenzuarbeiten, um eine effektive regionale Angebotsstruktur zu etablieren und ihre Angebote abzustimmen und zu koordinieren. Die Träger der Angebote sollen darüber hinaus mit anderen, angrenzenden Angeboten kooperieren. Die Angebote stellen auch einen Beitrag zur sozialpädagogischen Qualifizierung von Schule dar und sind systematisch in Schulentwicklungspläne einzubinden.“

droht und dies von einem Kinder- und Jugendpsychiater attestiert worden ist. Daneben wird damit u. a. auch eine Schulbegleitung autistischer Kinder geregelt.

§ 35a Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche

- (1) Kinder und Jugendliche, die seelisch behindert oder von einer solchen Behinderung bedroht sind, haben Anspruch auf Eingliederungshilfe. Die Hilfe wird nach dem Bedarf im Einzelfall
 1. in ambulanter Form,
 2. in Tageseinrichtungen für Kinder oder in anderen teilstationären Einrichtungen,
 3. durch geeignete Pflegepersonen und
 4. in Einrichtungen über Tag und Nacht sowie sonstigen Wohnformen geleistet.

- (2) Aufgabe und Ziel der Hilfe, die Bestimmung des Personenkreises sowie die Art der Maßnahmen richten sich nach folgenden Bestimmungen des Bundessozialhilfegesetzes, soweit diese auf seelisch behinderte oder von einer solchen Behinderung bedrohte Personen Anwendung finden.:
 1. § 39 Abs.3 und § 40,
 2. § 41 Abs.1 bis 3 Satz 2 und Abs.4 mit der Maßgabe, dass an die Stelle der Vereinbarungen nach § 93 des Bundessozialhilfegesetzes Vereinbarungen nach §77 dieses Buches treten,
 3. die Verordnung nach § 47 des Bundessozialhilfegesetzes.

- (3) Ist gleichzeitig Hilfe zur Erziehung zu leisten, so sollen Einrichtungen, Dienste und Personen in Anspruch genommen werden, die geeignet sind, sowohl die Aufgaben der Eingliederungshilfe zu erfüllen als auch den erzieherischen Bedarf zu decken. Sind heilpädagogische Maßnahmen für Kinder, die noch nicht im schulpflichtigen Alter sind, in Tageseinrichtungen für Kinder zu gewähren und lässt der Hilfebedarf es zu, so sollen Einrichtungen in Anspruch genommen werden, in denen behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam betreut werden.

Da nicht behandelte Teilleistungsstörungen ihrerseits oftmals schwerwiegende Entwicklungsstörungen nach sich ziehen, erfolgt im Rahmen der Jugendhilfe eine therapeutische Aufarbeitung der Lese-, Rechtschreib- bzw. Rechenschwäche. Münder (2004 S. 586) kommt hierzu zu folgender Einschätzung: „In der Realität ist es jedoch häufig so, dass Schule und Schulverwaltung nicht über hinreichende Ressourcen und Angebote zur Förderung von Kindern mit entsprechenden Schulleistungsschwächen verfügen. Um in diesen Fällen eine Verfestigung solcher Teilleistungsschwächen zu vermeiden, die dadurch möglicherweise bedingte Aussonderung von Kindern zu verhindern, und so einer drohenden seelischen Behinderung vorzubeugen, übernimmt

Jugendhilfe oft Leistungen bei diesen Schulleistungsschwächen. Im Grunde genommen stellt dies eine Resignation gegenüber nicht hinreichend vorhandenen Ressourcen auf der Ebene der Schule dar.“

Daneben gibt es im ambulanten Bereich im Rahmen der Eingliederungshilfe nach § 35 a eine sog. Schulbegleitung von autistischen Kindern und Jugendlichen, die unter bestimmten Voraussetzungen vom Jugendamt übernommen wird. Damit können Kinder trotz ihrer Behinderung eine Schulform besuchen, die ihren intellektuellen Fähigkeiten entspricht. Im Zuge der Nachrangigkeit der Jugendhilfe (vgl. § 10 KJHG) wird aber zunächst geprüft, ob die Krankenkasse bzw. die Schule leistungspflichtig ist.

Seit der Aufnahme des § 35a in das Kinder- und Jugendhilfegesetz im Jahre 1993 sind die Fallzahlen in diesem Bereich rapide angestiegen (vgl. Reischach 2004). Daher fordert die Jugendhilfe, dass sich Schule hier mehr einbringt. Durch speziell ausgebildete Sonderpädagogen an Schulen, Lese- und Recheninseln, Schwerpunktschulen u. a. in Verbindung mit der Jugendhilfe kann hier auch die Schule zur Aufarbeitung dieses Defizits beitragen.

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich auf das Kinder- und Jugendhilfegesetz. Es ist ein Bundesgesetz. Daneben wird aber auch auf der Ebene der Bundesländer die Kooperation in den Landesausführungsgesetzen zum KJHG und in den Schulgesetzen gesetzlich geregelt. Wichtig sind hier auch die verschiedenen länderspezifischen Erlasse, Richtlinien und Förderprogramme. Sie finden sich bei Hartnuß/Maykuss 2004.

2.2 Ausführungsgesetze der Bundesländer

Die Bereiche "Jugendarbeit" (§ 11 SGB VIII) und "Jugendsozialarbeit" (§ 13 SGB VIII) stehen unter einem Landesrechtsvorbehalt (§ 15 SGB VIII). Das bedeutet, dass den Bundesländern hier ein gewisser Gestaltungsspielraum zugestanden wird. Aus den Zusammenstellungen von Hartnuß/Maykus (2004) werden die einzelnen landesrechtlichen Regelungen deutlich. In den Ausführungsgesetzen der Länder ist die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Großen und Ganzen auf die Organisationsebene ausgerichtet. Damit soll erreicht werden, dass sich die Schule bzw. die Schulverwaltung und die Schulbehörde an den jeweiligen Jugendhilfeausschüssen der Kommune bzw.

Landes beteiligen. Daneben wird auch punktuell eine Kooperation bei der Jugendhilfeplanung, eine Vernetzung und Gemeinwesenorientierung und eine Zusammenarbeit von Schule und Kindertagesstätten geregelt.

2.3 Schulgesetze der Bundesländer

Größtenteils wird in den jeweiligen Schulgesetzen die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in einer allgemeinen Generalklausel gefasst. Sie ermöglicht grundsätzlich ein breites Spektrum der Kooperation (Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Thüringen). In einigen Ländern findet sich dieser Aspekt in abgeschwächter Form als Aufgabe des Schulleiters (Baden-Württemberg, Hessen, Rheinland-Pfalz).

Daneben haben einige Länder gesetzliche Rahmenbedingungen zur Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen erlassen (Bayern, Mecklenburg-Vorpommern), um die Phase der Einschulung für Kinder zu unterstützen. Auch die Einbindung von Sozialpädagogen bzw. anderen pädagogischen Mitarbeitern in schulische Gremien wurde bei einigen Schulgesetzen festgeschrieben. Bei der Öffnung der Schule wird mittlerweile in einigen Ländern die Jugendhilfe ausdrücklich genannt und insbesondere in Nordrhein-Westfalen, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern ist die Jugendhilfe Partner bei der Gestaltung der Ganztageschule. Zur Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen der Bildung und Erziehung bei der Einschulung bzw. einem Schulwechsel ist in Thüringen die Schule aufgefordert. Daneben gibt es in einigen Ländern eine Mitteilungspflicht der Schule gegenüber dem Jugendamt bei Fehlverhalten von Schülern (Brandenburg) oder bei Ordnungsmaßnahmen (Baden-Württemberg). In Berlin wird der schulpсихologische Dienst ausdrücklich zur Kooperation mit den Jugendämtern verpflichtet. In Niedersachsen, Thüringen, Berlin gibt es die Möglichkeit Sozialpädagogen in schulische Gremien einzubinden. Sie können als beratende Mitglieder an der Schulkonferenz teilnehmen. Eine Zusammenarbeit zwischen Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung ist bisher nur im Schulgesetzentwurf von Berlin vorgesehen.

2.4 Erlasse, Richtlinien, Förderprogramme u. ä.

Einen zentralen Stellenwert für die Praxis der Kooperation von Jugendhilfe und Schule haben nach Hartnuß/Maykus (2004 S. 585) Erlasse, Richtlinien, Förderprogramme, Arbeitshilfen, Empfehlungen und Rahmenkonzepte der Bundesländer. Viel eher als in den Schulgesetzen wird hier eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule geregelt. Sie basieren meist auf fachlich qualifizierten Gutachten und zeichnen sich in der Regel durch eine wissenschaftliche Begleitung aus. Allerdings sind die Förderprogramme, Arbeitsempfehlungen und Rahmenkonzepte meist zeitlich befristet und können damit kaum für einen stabilen verbindlichen und langfristigen Rahmen der Kooperation sorgen.

2.5 Zusammenfassende Diskussion und Verweis auf das Potenzial einer Autonomie von Schule

Wie bereits oben mehrfach angedeutet, entspricht die gesetzliche Regelung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowohl auf der Seite der Jugendhilfe als auch auf der Seite der Schule nicht mehr der fachlichen Entwicklung und Ausdifferenzierung dieses Arbeitsfeldes. Sie ist größtenteils sehr vage gehalten. Um dem fachlichen Standard gerecht zu werden, der sich seit Inkrafttreten des KJHG entwickelt hat, sollte die Kooperation von Jugendhilfe und Schule als eigenständiger Leistungsbereich in das Kinder- und Jugendhilfegesetz aufgenommen werden. Daher können wir uns auch der Forderung von Hartnuß/Maykuss (2004 S. 587) anschließen: "Eine eindeutige rechtliche Fixierung schafft (Rechts-) Sicherheit und fördert die Profilierung des Feldes. Von ihr erhoffen wir uns, dass sie die bestehenden Ansätze aufgreift, ihnen den Rücken stärkt, neue Entwicklungsimpulse setzt und damit zur Etablierung eines eigenständigen Angebotssegments im Rahmen der Jugendhilfe beiträgt." Eine Einführung eines neuen § 13a in das KJHG, der im Wesentlichen die "Schulsozialarbeit" regelt, halten wir für sinnvoll. Darüber hinaus sollte aber auch eine generelle gesetzliche Regelung getroffen werden, die etwa im Anschluss an § 81 KJHG detailliert eine Zusammenarbeit der Jugendhilfe mit der Schule regelt. Für eine Verankerung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den Schulgesetzen der Länder können wir uns nur aussprechen, wenn

darin die eine gleichrangige Stellung von Jugendhilfe und Schule garantiert wird. Auf einen interessanten Aspekt weist in diesem Zusammenhang Rademacker (2001) hin. Bei der Qualitätsdebatte von Schule wird zunehmend auch eine Autonomie der einzelnen Schule gefordert. Sie könnte, wenn die gesetzlichen Rahmenbedingungen einen Spielraum schaffen, neue Formen der Kooperation von (einzelnen) Schulen mit der Jugendhilfe eröffnen. Rademacker verweist hier auf das hessische Schulgesetz, bei dem die rechtliche Stellung der einzelnen Schulen am wirksamsten gestärkt worden ist. Wenn auch die Kooperation von Jugendhilfe und Schule hier nicht zentral angesprochen ist, so bedeutet die Stärkung der Einzelschule ein Paradigmenwechsel im Schulsystem, der Bezüge von Jugendhilfe und Schule unterstützten könnte. Aus langjährigen Erfahrungen mit der Schwerfälligkeit des Schulsystems (wie auch der Jugendhilfe) können wir uns Rademacker anschließen, der insgesamt die Ausweitung der Spielräume der Einzelschule für sehr bedeutsam hält. Damit einhergehend sehen wir natürlich auch, dass dies zu großen regionalen Disparitäten führen kann, je nach Engagement und Bereitschaft, sich auf eine Kooperation einzulassen.

3 Historische Entwicklung der Bezüge von Jugendhilfe und Schule

Im Folgenden wollen wir die Geschichte von Jugendhilfe und Schule nachzeichnen, die sich in Deutschland jahrzehntelang getrennt entwickelt haben und erst wieder gegen Ende des zwanzigsten Jahrhunderts einen gemeinsamen Weg suchen.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts haben sich nach Großmann (1987) die beiden pädagogischen Einrichtungen Jugendhilfe und Schule in Deutschland ausdifferenziert und als getrennte Arbeitsfelder weiter entwickelt. So hat bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts die Schule zwar gesellschaftlich notwendige Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, hauptsächlich diente sie aber zur sittlich-religiösen Erziehung sowie zur Kontrolle und Disziplinierung der Armenkinder (Grossmann 1981, Homfeldt 2004). „In der Literatur wird die Volksschule des 19. Jahrhunderts noch überwiegend als Institution gesehen, die schulische wie sozialpädagogische Funktionen in sich vereint“ (Homfeldt 2004, S. 46).

Als getrennte Institutionen haben sich Jugendhilfe und Schule ab den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts weiter entwickelt. Mit der Ausdifferenzierung und der getrennten Weiterentwicklung gab es in Deutschland im Unterschied zu vielen anderen westlichen Ländern nur noch eine punktuelle Zusammenarbeit. Erst Anfang der 70-er Jahre des letzten Jahrhunderts wurden neue Kooperationsformen zwischen Jugendhilfe und Schule geschaffen, die seit Anfang des 21. Jahrhunderts ausgebaut und intensiviert werden. Im Folgenden soll der Prozess der Trennung und Wiederannäherung von Jugendhilfe und Schule in Deutschland nachgezeichnet und analysiert werden.

3.1 Industrieschulen

Von Mitte des 18. Jahrhunderts bis Mitte des 19. Jahrhunderts erfüllte das niedrige Schulwesen nicht nur die Vermittlung von notwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern seine Aufgabe bestand auch darin, den Nachwuchs der unteren Stände zu kontrollieren und zu disziplinieren. Waren im Mittelalter die Armen durch Almosen versorgt worden, die als gottgefällig galten, hat sich mit der Neuzeit eine andere Haltung

gegenüber den Armen wie auch deren Kinder durchgesetzt. Während für die Erwachsenen im Rahmen einer Disziplinierung u. a. sog. Arbeitshäuser entstanden, sah man eine Lösung der Armenfrage bei den Kindern in der Erziehung und der schulischen Ausbildung. Unter dem Einfluss der Philanthropen entstanden in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts Industrieschulen. Das waren Elementarschulen mit eingegliederten Produktionsstätten. Arbeit und Lernen wurden hier zu einem pädagogischen Konzept verbunden. Grossmann (1987) sieht in den Industrieschulen erste Vorläufer einer Kooperation von Armenpflege und Schule. Die Industrieschulen gelten auch als Vorläufer der Arbeitsschule beziehungsweise des polytechnischen Unterrichts. Aber es war weniger das pädagogische Konzept der Einheit von Lernen und Arbeiten, das im Vordergrund stand, sondern Industrieschulen sollten zur Kontrolle und Disziplinierung der Armenkinder beitragen.

"Es war die gesellschaftliche Funktion der Industrieschule, soziale Krisenherde zu befriedigen, die Gesellschaft vor der Verwahrlosung der Kinder zu schützen und eine soziale Randgruppe, nämlich die armen Kinder und deren Eltern zu disziplinieren" (Grossmann 1981, S. 85). Im Unterschied zu den damals vorhandenen Spinn- und Fabrik-schulen lag der Fokus der Industrieschulen nicht vornehmlich darin, möglichst viel Gewinn aus der Arbeit der Kinder herauszuschlagen. Es ging eher darum, den Menschen zur "Industrie" zu erziehen. Dabei hatte der Begriff "Industrie" eine andere, ursprünglichere Bedeutung (lat. industria). Der Begriff beinhaltete Betriebsamkeit, Emsigkeit und Arbeitsamkeit. So betont der Philanthrop Joachim Heinrich Campe, dass es Aufgabe der Nation sei, die Jugend zur Industrie zu erziehen. Das Ideal der damaligen Zeit war der "industriöse Mensch" und dazu sollten die Industrieschulen erziehen.

In diesem Sinne wollte die Industrieschule nicht nur die Armut bekämpfen, sondern auch die Erziehung verändern.

Die Industrieschulbewegung erfuhr in allen deutschen Staaten gegen Ende des 18. Jahrhunderts eine enorme Bedeutung:

"1786 finden sich in Böhmen mehr als 100, schon 1787 gegen 200 Industrieschulen, 1798 weist Böhmen 674 Industrieschulen auf. In Baden-Durlach werden 1783 nur noch drei Gemeinden ohne Industrieschulen gezählt. In Bayern arbeiten 1807/08 450, in Württemberg noch 1822 342 Industrieschulen " (Grossmann 1987 S.24).

Im Gegensatz zu ihrem Anspruch, eine allgemeine Volksschule zu sein, wurden die Industrieschulen nur von Armenkindern besucht. Vielfach wurden die Industrieschulen auch von der Armenpflege ins Leben gerufen, um die Kinder am Betteln zu hindern. Disziplinierend wurde der Lohn nur ausbezahlt, wenn die Kinder regelmäßig die Schule besuchten. So konstatiert Grossmann: "Ganz offensichtlich ist es die gesellschaftliche Funktion der Industrieschule die Entstehung neuer Randgruppen zu verhindern, bzw. die Armen zu disziplinieren " (1987 S. 23).

Zumindest von ihrem ursprünglichen Selbstverständnis müssen diese Industrieschulen des ausgehenden 19. Jahrhunderts von den Arbeits- und Fabriksschulen unterschieden werden, die zur Produktion von Waren durch Kinderarbeit dienten. Da es sich sehr bald herausstellte, dass sich die Industrieschulen wirtschaftlich nicht selbst tragen konnten, wurden sie Ende des 19. Jahrhunderts in Fabriksschulen umgewandelt, bei denen die Ausbeutung der Kinder im Vordergrund stand. Erst die verschiedenen Arbeitsschutzgesetze am Ende des 19. Jahrhunderts, die die Kinderfabrikarbeit verboten, führten zur Schließung der Fabriksschulen.

3.2 Die Volksschule des frühen 19. Jahrhunderts, die schulische und sozialpädagogische Aufgaben in sich vereint

Nach Grossman (1987 S.14) ist die Volksschule des 19. Jahrhundert eine Institution, die schulische wie sozialpädagogische Funktionen in sich vereint. Auch Homfeldt (2004 S. 46) konstatiert: "Weitgehend war die Volksschule die einzige funktionsfähige Erziehungsinstitution für die Masse der arbeitenden Bevölkerung. Die zusätzlichen Integrationsaufgaben, die im zwanzigsten Jahrhundert von sozialpädagogischen Einrichtungen erbracht werden, wurden deshalb im 19. Jahrhundert noch überwiegend von der Volksschule übernommen. So sollten z. B. Lehrer auf bereits von Gerichten bestrafte Schüler, die das 12. Lebensjahr (Strafmündigkeitsalter in Preußen) überschritten hatten, einwirken, indem sie ,diese vor den anderen Kindern mit harten Worten strafen, um in denselben das Bewusstsein von der Sündhaftigkeit der begangenen Übertretung zu wecken und die Gewissen zu stärken' (...) Die disziplinierende Aufgabe der Lehrer erstreckte sich auch auf die Zeit nach der Schule" (ebd.).

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts lag das vorrangige Interesse des Staates in Bezug auf Schule weniger in der Qualifikation der Schüler, sondern eher in deren Kontrolle und Integration in das bestehende Staatswesen. Die Sicherung der politischen Herrschaft und die Immunsisierung der Jugend gegen die sich ausbreitende Arbeiterbewegung war das vorrangige Ziel der Volksschule.

3.3 Entstehung der Schulkinderfürsorge

Mit der industriellen Entwicklung im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wurde von der Volksschule zunehmend ein höheres Qualifikationsniveau gefordert. Die erhöhten Qualifikationsanforderungen gerieten zunehmend in ein Spannungsverhältnis mit der Integrationsfunktion der Volksschule.

Mit der Reichsgründung (1871) ging ein wirtschaftlicher und technischer Aufschwung im Deutschen Reich einher, der höhere Anforderungen an die Schule stellte. Die Schule wurde ausdifferenziert und schwächere, beziehungsweise nicht angepasste Schüler wurden zunehmend auf Hilfsschulen geschickt, um einen reibungslosen Ablauf des Schulbetriebs zu gewährleisten.

Angesichts des Massenelends der proletarischen Familien entstanden gegen Ende des 19. Jahrhunderts allgemeine Einrichtungen und Dienste der Wohlfahrtspflege, die sich um die Familien und insbesondere die Kinder kümmerten. Mit dem langsamen aber stetigen Voranschreiten der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht Ende des 19. Jahrhunderts wurde das Elend der proletarischen Kinder auch verstärkt in den Schulen sichtbar. Als Folge davon entwickelte sich die Schulkindersorge. Zu ihr zählen u. a. Schulspeisungen, Ferienkolonien, Erholungsheime, Horte und die Schulgesundheitspflege. Mit der Durchsetzung der Schulpflicht wurden sozusagen soziale Probleme verstärkt in die Schulen getragen, die ihrerseits zu flankierenden Maßnahmen der Jugendhilfe an den Schulen führten.

3.3.1 Schulspeisungen

Da der Lohn für Kinderarbeit größtenteils in Verpflegung bestand, mussten viele Kinder hungern, wenn sie auf Grund der neu eingeführten Kinderarbeitsschutzgesetze (1839,1853) nicht mehr arbeiten durften. Im Rahmen von Schulspeisungen wurde versucht dem entgegenzuwirken. Nach Grossmann (1987 S. 36f.) sahen Berliner Schulärzte im Winter 1907/08 bei 9.000 Kindern die Notwendigkeit einer Schulspeisung für gegeben an. Der Verein für Kindervolksküchen in Berlin konnte aber nur etwa die Hälfte der Kinder verköstigen. Homfeldt (2004 S. 49) führt dazu aus: „Zuvörderst war die Schulspeisung wichtig. Sie war gedacht 'für arme, aus ungünstigen Verhältnissen stammende und kränkliche Kinder'“. Zur Prüfung sozialer Bedürftigkeit wurden Fürsorgerinnen herangezogen. Im 19. Jahrhundert war die Schulspeisung Aufgabe der allgemeinen Armutspflege. Bis zum Ersten Weltkrieg differenzierte sich die Speisung von Kleinkindern und Schulkindern als Fürsorgemaßnahme, vor allem in den Großstädten immer weiter aus. Im Krieg wurde die Schulspeisung integriert in allgemeine Notstands- und Volksspeisungen. Nach dem Krieg wurde die Kinderspeisung als Hilfswerk englischer und amerikanischer Quäker fortgeführt. (...) Die Speisungen waren gedacht als Zusatzernährung. Die Kosten wurden ab 1925 von Gemeinden und Gemeindeverbänden aufgebracht. Nachdem ab 1925 der allgemeine Nahrungsmittelmangel nicht mehr so akut war, ordnete sich die Schulspeisung in die übrigen Maßnahmen der Schulgesundheits- und Kindererholungsfürsorge ein."

Mit den Schulspeisungen kam es Ende des 19. Jahrhunderts zu ersten Verbindungen von Schule und Armenpflege. So gibt Homfeldt (2004 S.47) folgende Einschätzung: "Je größer der Funktionsverlust von Familie und Schule bezüglich umfassender sorgender Energie wurde, desto stärker wurde die Forderung nach weiteren Erziehungseinrichtungen. So entstanden im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts Horte als Schutzeinrichtungen für aufsichtslose schulpflichtige Kinder, Ferienkolonien, die Schulgesundheitspflege und schließlich um 1880 die Schulpflege."

3.3.2 Ferienkolonien

Der schlechte Gesundheitszustand von Arbeiterkindern aus Großstädten führte dazu, dass für diese Kinder sog. Ferienkolonien eingerichtet wurden. Gründer dieser Ferienkolonien war der Züricher Pfarrer Walter Bion. Die Kinder sollten in den Kolonien Erholung und Kräftigung finden. Es waren tendenziell Kinderheilstätten, in die die unterernährten und kränklichen Kinder verschickt wurden.

Im Rahmen der Schulgesundheitsfürsorge begann die Erholungsfürsorge in Form der Kindererendsendung nach dem Ersten Weltkrieg eine wichtige Rolle zu spielen für erholungsbedürftige Kinder aus armen Familien. Während die Kinder nach dem Ersten Weltkrieg ins In- und Ausland verschickt wurden, entwickelte sich ab 1925 eine wohnortnahe Erholung.

3.3.3 Schullandheime

Auch die Gründung von Schullandheimen ab 1918 hatte die Aufgabe, für Großstadtkinder Möglichkeiten der Erholung in der Natur zu schaffen.

Im Unterschied zu den Ferienkolonien gingen nicht einzelne Schüler, sondern Schulklassen in die Schullandheime. Die Schullandheimbewegung war, wenn man so will, eine präventive Gesundheitsmaßnahme, die an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule angesiedelt werden kann. Daneben entwickeln sich so genannte Freiluft- oder Waldschulen beziehungsweise Gartenschulen.

3.3.4 Horte

Wie schon oben erwähnt, spitzte sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Lage der Arbeiterfamilien zu. I. d. R. waren beide Eltern erwerbstätig und die Kinder waren vor allem in Großstädten nach Unterrichtsende unversorgt. Als Reaktion darauf wird von Franz Xaver Schmidt-Schwarzenberg, einem Professor für Pädagogik an der Universität Erlangen, 1871 der Knabenhort "Sonnenblume" gegründet. Bei ihm steht nicht die Beschäftigung im Vordergrund, sondern die Erziehung und Betreuung der Kinder. Nach

diesem Vorbild werden in allen Großstädten des Deutschen Reiches Kinderhorte errichtet. Nach einer Statistik der "Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge" von 1911 gibt es damals bereits 950 Horte (s. Grossmann 1987 S. 39).

Angesichts der vielen unversorgten Kinder wird die Hortversorgung weiter ausgebaut und 1912 werden allein in Preußen ca. 50.000 Kinder von 631 Kinderhorten betreut. Der Bedarf ist aber weitaus größer, aber es fehlen die Mittel. Einen maßgeblichen Anteil am Ausbau der Kinderhorte hatte die deutsche Frauenbewegung. So errichtete bereits 1896 Lida Gustava Heymann in Hamburg eine Art "Settlement": Es gab dort einen Mittagstisch für arbeitende Frauen und Mütter und einen Kinderhort. Im Unterschied zu den damals getrennt geschlechtlichen Horten herrschte Koedukation. Auch Alice Salomon sammelte erste Erfahrungen in einem Kinderhort in Berlin. Sie charakterisierte die damalige Horterziehung: "Es wurden nur solche Kinder betreut, deren Mütter entweder verwitwet oder von ihren Ehemännern verlassen waren. (...) Sie kamen nach der Schule und blieben bis sieben und hatten also einen recht langen Tag. Nichts wurde getan, um die intellektuellen oder künstlerischen Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln. Sie mussten ihre Hausaufgaben machen und danach wurden sie belohnt (oder bestraft) indem sie stricken mussten" (nach Grossmann 1987 S.40).

Horterziehung in der damaligen Zeit war auf Kinder beschränkt, deren Mütter erwerbstätig oder krank waren, die in gesundheitsgefährdenden Wohnungen lebten oder sich nicht genügend um das Kind kümmern konnten.

"Die Beaufsichtigung der Kinder bei den Hausaufgaben galt als wichtigste Aufgabe des Hortes, zumal die kärglich ausgestatteten Räume - viele Horte waren in Klassenzimmern untergebracht - kaum freizeitpädagogische Angebote erlaubten" (Grossmann 1987 S. 40).

Bei der Institutionalisierung der Horterziehung lassen sich nach Grossmann (1987 S. 44) drei Phasen unterscheiden:

1. Phase:

In der ersten Phase, die bis 1910 dauerte, entstanden Horte als Einrichtungen der Schulkinderfürsorge in unterschiedlicher Trägerschaft in Form von Frühstücks-, Mittags- und Nachmittagshorten. Sie wurden überwiegend von Lehrerinnen und Lehrern geleitet.

2. Phase:

Nach der ersten Kinderhortkonferenz 1911 und der Gründung des Verbands der Kinderhorte (1912) entwickelte sich der Beruf der Hortnerin, die an Kursen in der Frauenfachschule ausgebildet wurde.

In dieser Phase trennten sich die Horte von der Schule und wurden selbstständige Einrichtungen der Jugendwohlfahrt. Die Lehrerinnen und Lehrer stiegen nach und nach aus der Horterziehung aus.

3. Phase:

Nach 1922 wurde die Zersplitterung der Trägerschaft von Horten aufgehoben und im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz wurde geregelt, dass Horte zur Jugendhilfe gehören.

Der Hort blieb trotz der Qualifizierung des Personals ein Teil der Schulkinderfürsorge, dem eine negative Selektion zugrunde lag. Dies verdeutlichen Hortrichtlinien von 1927, die festlegten, dass nur Kinder aufgenommen werden sollten, deren Mütter erwerbstätig oder krank waren, die in Wohnverhältnissen lebten, die schwere gesundheitliche Gefahren in sich bargen oder wenn sich die Mutter nicht mehr um das einzelne Kind kümmern konnte bzw. wenn allgemeine sittliche Verwahrlosung drohte (vgl. Gossmann 1987 S. 46).

3.3.5 Erste Kooperation von Jugendarbeit und Schule am Beispiel des Jugendheims in Gotha

Neben der Horterziehung führt Grossmann (1987 S. 43) das Jugendheim am Herzog Ernst Seminar in Gotha als Beispiel einer frühen Kooperation von Jugendarbeit und Schule für eher ältere Schüler an. Es handelte sich in der heutigen Terminologie um ein Jugendhaus, das räumlich, organisatorisch und personell mit der Schule eng verbunden war. Das Jugendheim hat sich in den Jahren 1907 - 1910 aus der evangelischen Jugendarbeit (Konfirmandenabende) entwickelt und wurde von engagierten Lehrern und Lehramtsstudenten geleitet. „Zum pädagogischen Programm gehörten: neben der Anfertigung der Schularbeiten, Lektüre, Musizieren, Ausflüge, Vorbereitung von Festen. Die Mehrzahl der Kinder, die das Jugendheim freiwillig besuchen, gehören den unteren

Schichten an. Meist arbeiten beide Eltern und oftmals sind die Wohnverhältnisse unzulänglich“ (Witzmann 1913 S. 494 zit. nach Grossmann 1987 S. 43).

Witzmann hält die Mitarbeit von Lehrern in der Jugendpflege für wichtig und betont, dass dies auch ein wichtiger Teil der Lehrerbildung sei. „Das Jugendheim ist für die Seminaristen das Anschauungsgebiet, das Arbeitsfeld, die Lehrwerkstatt der Jugendpflege. Hier sollen sie die Ziele, die Arbeitsmethoden, die Hilfsmittel, die Schwierigkeiten der Jugendpflege an einem klar umgrenzten Einzelgebiet durch eigne Anschauung und Erfahrung kennenlernen“ (ebd. S. 499 zit. nach Grossman 1987, S. 44).

3.3.6 Schulärzte und Schulschwestern

Der schlechte Gesundheitszustand der Arbeiterkinder in den Großstädten führte dazu, dass sich zunehmend Schulärzte und Schulschwestern um die Schulkinder kümmerten. So wurden von Städten und Gemeinden ab 1880 die ersten Schulärzte nebenamtlich eingestellt. Es dauerte aber über zehn Jahre, bis sich der schulärztliche Dienst etablieren konnte. Anfänglich konzentrierte sich der Schularzt auf Reihenuntersuchungen und auf hygienische Kontrollen des Schulgebäudes. Allmählich wurde ihm aber auch die gesundheitliche Fürsorge der schulpflichtigen Kinder übertragen. Die Behandlung erkrankter Kinder überließ er niedergelassenen Ärzten. Er konnte aber finanzielle Hilfen beim Armenamt beantragen und unterernährte Kinder für die Schulspeisung bzw. erholungsbedürftige Kinder für die Ferienkolonien vorschlagen.

Die Schulärzte wurden häufig von Schulschwestern unterstützt, von denen nur wenige eine Ausbildung als Krankenschwester hatten. Meist genügte eine höhere Mädchenbildung. Die Schulschwester war zunächst eine Assistentin des Schularztes, die ihm bei den Untersuchungen behilflich war. Daneben nahm sie aber auch Kontakt zu den Eltern auf und führte Hausbesuche durch, wenn dies der Schularzt für notwendig hielt bzw. wenn die Eltern nicht bei der Behandlung des Kindes mitarbeiteten. Bei der Arbeit mit den Eltern wurden auch erzieherische Aspekte angesprochen. Eine Zusammenarbeit mit dem Vormundschaftsgericht, der Jugendwohlfahrt und der Polizei stand bisweilen an. Hier zeigte sich, dass die Ausbildung der Schulschwester nicht ausreichte, um alle Bereiche abzudecken.

3.3.7 Schulpflege

Aus dem oben genannten Bedarf an gesundheitlicher, fürsorglicher und erzieherischer Unterstützung entstand ab 1908 ein neuer Frauenberuf - die Schulpflegerin. Es war ihre Aufgabe im Rahmen einer Einheitsfürsorge von gesundheitlicher, sozialer und erzieherischer Hilfe die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Grossmann (1987 S. 49f) gibt eine Arbeitsplatzbeschreibung einer Schulpflegerin aus dem Jahre 1915 beim Jugendamt der Stadt Frankfurt wider:

- „§ 1. Schulpflegerinnen werden nach Bedarf vom Jugend-Amt angestellt; dienstlich unterstehen sie dem Schulinspektor, der dem Jugend-Amt angehört.
- § 2. Als berufsmäßige Vermittlerin zwischen Schule, Schularzt und Jugend-Amt einerseits und dem Elternhause andererseits hat die Schulpflegerin die Aufgabe, die Fürsorge für bedürftige, kranke, vernachlässigte, verwahrloste und minderbegabte Volksschulkinder unter Inanspruchnahme der öffentlichen und privaten Wohlfahrtseinrichtungen möglichst wirksam zu gestalten.
- § 4. Bei aller fürsorgenden Tätigkeit ist stets daran festzuhalten, daß in erster Linie die Eltern oder deren Stellvertreter verpflichtet sind, für die leibliche und geistige Gesundheit ihrer Kinder zu sorgen. Nur wenn sich ein selbständiges Eingreifen der Eltern durch Belehrung und sonstige Einwirkung nicht erreichen läßt, oder wenn ein tatsächliches Unvermögen der Eltern vorliegt, soll die weitere Tätigkeit der Schulpflegerin einsetzen.
- § 6. Ist festgestellt, daß die Eltern durch Krankheit oder andere Umstände gehindert sind, den Kindern die nötige Hilfe, besonders in gesundheitlicher (ärztlicher) Hinsicht angedeihen zu lassen, so hat die Schulpflegerin ihre unentgeltliche Stellvertretung für diesen Zweck anzubieten.
- § 8. Nimmt die Schulpflegerin bei ihren Hausbesuchen Mißstände hinsichtlich der Körperpflege, Ernährung, Kleidung, Schlafgelegenheit, Beschäftigung usw. wahr oder erfährt sie von solchen Mißständen, so hat sie die Eltern darauf aufmerksam zu machen und auf Abstellung hinzuwirken. Insbesondere soll sie die Bedeutung der körperlichen Reinlichkeit und des Badens sowie reiner Luft in Wohn- und Schlafräumen und die Schädlichkeit des Alkoholgenusses für Kinder gebührend betonen. Unter Umständen soll sie die sachgemäße Behandlung der

mit Kopfläusen behafteten Kinder selbst ausführen und vorkommenden Falles nichts unterlassen, damit eine mit Ungeziefer behaftete Wohnung gründlich gereinigt wird.

- § 9. Erhält die Schulpflegerin auf Grund ihrer Erkundungen in der Schule oder auf anderem Wege Mitteilung von unregelmäßigem Schulbesuch, schlechten Leistungen oder von Übermüdung eines Kindes, so hat sie den Ursachen nachzugehen und auf Abstellung hinzuwirken.
- § 10. Sind in den Fällen §§ 8 und 9 Ermahnungen fruchtlos, so hat die Schulpflegerin dem Schulinspektor Vorlage zu machen; dieser entscheidet im Einvernehmen mit dem Jugend-Amt, welche Maßnahmen ergriffen werden sollen, insbesondere ob Anträge an das Jugend-Amt, Wohnungs-Amt oder an private Wohlfahrtseinrichtungen zu richten sind. Der Schulpflegerin wird ein taktvolles, harmonisches Zusammenarbeiten mit allen beteiligten Ämtern, Vereinen und Personen zur besonderen Pflicht gemacht.
- § 12. Die Schulpflegerin hat als Ausweis über ihre Tätigkeit für jedes überwiesene Kind eine Personalkarte nach Formular zu führen, auf Grund deren sie den Schulleiter, gegebenenfalls auch den Schularzt von den Ergebnissen ihrer Tätigkeit benachrichtigt".

Wie aus dieser Dienstanweisung hervor geht, ist die Schulpflegerin in ihrem Spielraum sehr begrenzt und ihre Tätigkeit ist im Wesentlichen auf nachgehende, von der Schule bzw. dem Jugendamt bestimmte fürsorgerische Aufgaben reduziert.

Grossmann (1987 S. 52) zählt den Aufgabenkatalog auf, den der Augsburger Schulinspektor Hösle der Schulpflege zuweist, der noch umfangreicher ist: Er verlangt, "daß die Schulpflegerin eine Art pädagogischer 'Schutzmann' wird, aber nicht mit Seitengewehr und Strafanzeige, sondern als Wächterin und Helferin jener unglücklichen Kinder, die als Bettler und Streuner ihre Lebensbahn beginnen. (...) Daneben kann die Schulpflegerin die Beaufsichtigung der Kinderspielplätze, die Überwachung der im Fürsorgeverfahren in Familienpflege untergebrachten Kinder und Familienbesuche im Auftrag des Schulamtes in besonderen Angelegenheiten der Erziehung und des Unterrichts übernehmen.

So fallen ihr alle jene pädagogischen Aufgaben zu, mit welchen einerseits das Lehrpersonal nicht belastet werden kann und welche andererseits unzureichend gebildeten

Kräften nicht übertragen werden können. Wir denken an die Überwachung und Beschäftigung von Kindern in den Schulspeiseanstalten und Ferienhorten, Veranstaltung von Jugendnachmittagen für anderweitig nicht gesammelte im Erwerbsleben stehende Mädchen, Abhaltung von Vorträgen in den Sonntag- und Abendheimen für Jugendliche, Unterstützung der Eltern bei der Berufswahl für nicht vollsinnige, geistig minderwertig und antisoziale Kinder"(Hösle 1917, S. 27f. zit. nach Grossmann 1987 S. 52).

"Selbstverständlich" war die Schulpflegerin meist dem Schulleiter oder dem Schulamt unterstellt. Grossmann (1987 S. 54) kritisiert, dass die Schulpflegerin von ihrem Grundverständnis nur defizitorientiert auf Probleme von Schule und Familie reagieren konnte. Dabei hatte sie einen viel zu breiten Aufgabenbereich, der kaum zu bewältigen war zumal beispielsweise in Frankfurt eine Schulpflegerin für fünf Schulen zuständig war (s. Grossmann 1987 S. 519). Sie übt auch Kritik an dem üblichen Verfahren, dass sich Lehrerinnen und Lehrer allzu gerne durch die Schulpflegerin entlasten ließen. Allerdings kommt Grossmann auch zu dem Schluss, dass es sich bei der breiten Aufgabenbeschreibung teilweise doch zumindest programmatisch um Vorläufer der heutigen Schulsozialarbeit gehandelt habe, denn sie konstatiert, „daß sich in dem Berufsbild der Schulpflegerin Jugendfürsorge und Jugendpflege verbinden, denn zu ihren Aufgaben zählt die Freizeitpädagogik ebenso wie Beratung in allen das Leben der Jugendlichen betreffenden Fragen. Nach diesem umfassenden sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Ansatz können wir durchaus davon sprechen, daß hier Jugendhilfe im heutigen Sinne betrieben werden sollte“(ebd. S. 53 f.).

Die Aufgabenzuschreibung an die Schulpflegerin wird die hier sehr ausführlich dargestellt, um plastisch auch die widersinnigen und unrealistischen Vorstellungen aufzuzeigen, die damals Grundlage einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule waren. Vor diesem Hintergrund erscheint die Schulpflegerin nicht nur als "Mädchen für Alles", sondern in der Tat als „Aschenputtel im Schulalltag“ wie Grossmann die Geschichte einer Kooperation ungleicher Partner treffend bezeichnet.

Trotz alledem wurde der Beruf der Schulpflegerin, die an den gerade sich etablierenden sozialen Frauenschulen ausgebildet wurde, zu einem neuen Frauenberuf, der sich in Großstädten rasch ausbreitete. So waren bei der Stadt Frankfurt 1916 bereits über 20 Schulpflegerinnen angestellt.

Mit der Reichsschulkonferenz (1920) und der Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (1922) wurde die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule neu geordnet. Dieser Neuordnung, die wir unten ausführlich diskutieren, fiel die Schulpflege schon Mitte der 20-er Jahre zum Opfer.

3.4 Die Reichsschulkonferenz (1920)

Wendemarken der Kooperation von Jugendhilfe und Schule sind zum einen die Reichsschulkonferenz (1920) und die Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (1922). Sie sollen hier nur in so weit erwähnt werden als die Kooperation von Jugendhilfe und Schule tangiert wird.

In der Schulkonferenz konnte die vierjährige gemeinsame Grundschule für alle Kinder festgeschrieben werden, private Vorschulen, die auf den Besuch eines Gymnasiums vorbereiten sollten, wurden abgeschafft. Aber das Anliegen, eine Einheitsschule bis zur achten Klasse zu schaffen, wurde abgelehnt. In Art. 144 wird das gesamte Schulwesen unter staatliche Aufsicht gestellt. Insgesamt wurde angestrebt, das Bildungswesen in der Weimarer Republik zu demokratisieren.

Auch die Beziehungen zwischen Jugendwohlfahrt und Schule wurden auf der Reichsschulkonferenz thematisiert. Es wurde eine engere Zusammenarbeit beider Bereiche angestrebt. Der 17. Ausschuss "Jugendwohlfahrt und Schule" bestand aus 29 Personen, die Leitung hatte der Deutsche Städtetag und die stellvertretende Leitung das sächsische Kultusministerium inne. Die Jugendwohlfahrt vertraten die Professoren Christian Jasper Klumker, Wilhelm Polligkeit (beide Frankfurt) und Johannes Trüper (Jena).

Zunächst ging es darum, die Zuständigkeit folgender Bereiche zu regeln:

- "A) Ausbildung von nicht vollsinnigen, geistig gebrechlichen und verkrüppelten Kindern.
- B) Vorbereitung zur Schule durch pflichtmäßigen Besuch öffentlicher Kindergärten (?).
- C) Die Schaffung von Schulhorten als ergänzende Einrichtungen des Schulunterrichts (Anfertigung der Hausaufgaben) (?).
- D) Vorbereitung der Frau auf ihre Aufgaben als Hausfrau und Mutter.

- E) Vorbereitung der Berufswahl.
- F) Hebung der körperlichen Leistungsfähigkeit durch Leibesübungen (Turnen, Spielen, Wandern, Baden).
- G) Schulärztliche Überwachung.
- H) Schulspeisungen (?)
- I) Gewährung von Erziehungsbeihilfen(?)"

(Reichsschulkonferenz 1920/21 S.864 zit. nach Grossmann 1987 S. 77)

In der Diskussion warnte vor allen Dingen Klumker vor allzu viel staatlichem Einfluss auf die freie Jugendfürsorge. Im zweiten Diskussionsstrang wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit die Schule über den Unterricht hinausgehen und zum Lebensraum werden sollte. Klumker war hier sehr skeptisch, er forderte aber:

"Das Ziel der Entwicklung muß sein, die Jugendwohlfahrt mit der Schule auf das engste zu verbinden. Das ist nur möglich, wenn die Schule eine Erziehungs- und Lebensgemeinschaft wird, nicht eine Konstruktion, wie sie wahrscheinlich zunächst zur Herrschaft kommen wird" (Reichsschulkonferenz 1920/21 S. 866 zit. nach Grossmann 1987 S. 86).

Eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf gleicher Augenhöhe, wie sie auch heute noch gefordert wird, wird harsch durch den sächsischen Kultusminister Wolf gebremst, der einwirft: „Schulmaßnahmen gehen überall vor und dürfen nicht durch Jugendwohlfahrt eingeschränkt werden.“ (Ebd. Seite 868 zit. nach Grossmann 9. 87 S. 78)

Als Ergebnis der Reichsschulkonferenz kann fest gehalten werden, dass die angestrebte Kooperation von Jugendhilfe und Schule nicht verwirklicht wurde, sondern im Gegenteil die gegenseitige Abgrenzung verstärkt wurde. Die Gründe hierfür lagen vor allen Dingen darin, dass sich die freien Wohlfahrtsverbände in ihrer Arbeit gegen jeglichen staatlichen Einfluss (auch in Form der Schule) wehrten. Zum anderen war die Schule auch nicht bereit, auf die Bedingungen der Jugendwohlfahrt einzugehen, ihr einen gewissen Freiraum bei der Arbeit in der Schule zuzugestehen.

Auf der Reichsschulkonferenz konnte man sich darauf einigen, dass der Kindergarten und die Jugendpflege der Jugendwohlfahrt, der Unterricht von behinderten Kindern und die Leibesübungen fortan der Schule zugewiesen wird.

3.5 Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (1922)

Mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, das 1922 verabschiedet wurde, wurde die zersplitterte Kinder- und Jugendfürsorge im Deutschen Reich zusammengeführt. Vor allen Dingen während des Ersten Weltkrieges und danach hatte sich gezeigt, dass eine Jugendwohlfahrt, die bei Orts- und Landesarmenverbänden, bei der städtischen Polizei bzw. bei Gerichten und Versicherungsanstalten angesiedelt war, kaum wirksame Hilfe leisten konnte. Die Grundzüge des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes, das schon seit dem Fürsorgetag 1918 vorbereitet worden war, lagen darin, dass Jugend- pflege und Jugendfürsorge unter dem Begriff Jugendwohlfahrt zusammengefasst werden sollten und es eine zentrale Instanz der Jugendwohlfahrt geben sollte - das Jugendamt. Mit der Errichtung eines Jugendamtes erhoffte man sich endlich die Bündelung aller Kräfte im Bereich der Jugendwohlfahrt und eine fachliche Weiterentwicklung.

"Mit den Jugendämtern tritt neben die Schule ein zweites großes System der Erziehungsfürsorge, und man erwartete damals, daß sich eine Perspektive nun für die organisierte Zusammenarbeit von Schule und Jugendamt bilden werde" (Grossmann 1987 S. 80).

Es zeigte sich aber sehr schnell, dass sich die beiden Bereiche Schule und Jugendhilfe auseinander entwickelten. Bei den Jugendämtern wurden Fürsorgerinnen angestellt, deren Hauptaufgabe darin bestand, mit den Familien zu arbeiten (Familienfürsorge). Auch die Bezirke der Jugendämter, die je nach sozialen Problemen zusammengestellte geografische Einheiten waren, unterschieden sich von den Schulbezirken. Daraus ergab sich, dass die Jugendhilfe vorwiegend in ihrem eigenständigen Zuständigkeitsbereich tätig wurde und nur punktuell mit der Schule zusammenarbeitete. Das Elternrecht wurde im Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes dahingehend gestärkt, dass die Erziehung des Nachwuchses zur leiblichen, geistigen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit als natürliches Recht der Eltern definiert wurde (siehe auch Art. 120 der Reichsverfassung). Die Jugendwohlfahrt durfte demnach erst eingreifen, wenn eine Fehlentwicklung oder Verwahrlosung des Kindes offensichtlich war. Im Hinblick auf die Kooperation mit der Schule wurde in den §§ 2 und 4 (RJWG) geregelt, dass die Jugendwohlfahrt nicht in die gesetzliche Zuständigkeit der Schule eingreifen durfte (§ 2) und dass die Jugendhilfe nur

für die schulpflichtige Jugend außerhalb des Unterrichts zuständig war (§ 4). Damit wurde die Jugendwohlfahrt zur dritten Erziehungsinstanz neben Familie und Schule.

3.6 Gertrud Bäumer und die Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Gertrud Bäumer, die 1920 als Abgeordnete für die Demokratische Partei im Deutschen Reichstag als Ministerialrätin in das Reichsministerium des Inneren berufen wurde, setzte sich intensiv für eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule ein. Allerdings waren die Vorarbeiten zum Reichsjugendwohlfahrtsgesetz fast abgeschlossen, sodass sie keinerlei Einfluss mehr hatte auf eine gesetzliche Absicherung einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Von Haus aus Volksschullehrerin hatte Gertrud Bäumer als langjährige Leiterin der sozialen Frauenschule in Hamburg beste Voraussetzung dafür, die Kooperation von Jugendhilfe und Schule so koordinieren. "Mir schwebte vor, dass die Volksschule nur in ihrem pädagogischen 'Stab' Mitarbeiter haben müsste, die für die Wahrnehmung der sozialen Aufgaben in besonderer Weise vorgebildet und mit ihr beauftragt würden. In der 'Schulpflege' waren Ansätze dazu, nur dass die Schulpflege auch mehr von außen her als selbstständige soziale Einrichtung an die Schule herankam, statt aus *ihr* hervorzugehen und ihre *interne* Aufgabe zu bleiben. Damit würde natürlich das Jugendamt für seine eigentlichen Aufgaben und für die nicht schulpflichtige Jugend nicht ausgeschaltet sein" (Bäumer 1933 S. 323 f. zit. nach Grossmann 1987 S. 86)

Als Befürworterin einer Schule als Lebensort, die in den Stadtteil hinreicht, entwickelte Gertrud Bäumer folgende zukunftsweisende Vorstellungen von Schule:

"Es ist an sich nicht ein für allemal abgemacht, dass der Erzieherkörper einer Schule nur besteht aus Leuten, die den *Unterricht erteilen*. Könnte man sich nicht eine Organisation der Schule denken, bei der andere sozialfürsorgerische Kräfte in viel stärkerem Maß an die Schule, in der Schule innerlich mit ihr verbunden werden?(...) Mir schwebt das Bild einer Schule vor, wie ich sie im Ausland gesehen habe, die ein wirkliches Volkshaus für den Stadtteil geworden war, in der die Lehrkräfte ihre Aufgabe nicht nur dahin auffaßten, dass sie für den Unterricht da seien, sondern gemeinsam eine soziale

Heimat für die Bevölkerung dieses Stadtteiles schufen" (Bäumer 1922 S. 158 zitiert nach Grossmann 1987 S. 86).

Dagegen haben sich in der Praxis die beiden Institutionen fortan auseinander entwickelt. Die Stellen der Schulpflegerinnen wurden zunehmend in Stellen für Bezirkssozialarbeit umgewidmet. Die Schule ihrerseits konzentrierte sich auch im Zuge einer weiteren Verwissenschaftlichung der Volksschule auf den Unterricht. Schon Ende der zwanziger Jahre haben sich die beiden Erziehungsinstitutionen als vollkommen eigenständige Bereiche ausgebildet und getrennt weiter entwickelt.

Gertrud Bäumer erkannte die Gefahr, die mit der Auseinanderentwicklung verbunden war und forderte 1926:

"Es liegt auf der Hand, dass diese beiden einander ergänzende Systeme sowohl in deren sozialpädagogischen Grundgedanken wie auch in ihrem praktischen Zusammenwirken eine größere Einheit bilden müssten. Bis jetzt ist das aus Gründen der geschichtlichen Entwicklung keineswegs der Fall. Die Schule hat sich in viel stärkerem Maß zu einer Unterrichtsanstalt entwickelt als dies möglicherweise in der Natur ihrer Aufgabe gelegen hätte. Sie hätte werden können die Stelle, von der aus die gesamte Erziehungsfürsorge für das schulpflichtige Kind, sofern sie nicht von der Familie geleistet werden kann und geleistet wird, als eine einheitliche Aufgabe übernommen worden wäre. Tatsächlich schwebte es ihr als Ideal heute wieder vor, eine soziale Lebensgemeinschaft darzustellen. Sie ist aber weit davon entfernt. Trotzdem die Schule als Mittelpunkt auch der Jugendfürsorge mannigfache Vorteile böte, hat es die Entwicklung mit sich gebracht, dass Wohlfahrtsbehörden neben ihr ihre Aufgabe ausgestaltet haben, ohne dass die Aufgabe einer dauernden und systematischen Verständigung und Zusammenarbeit mit der Schule auch nur wirklich gestellt worden wäre " (Bäumer 1926 S. 52 f. Zitiert nach Grossmann 1987 S. 84 f.)

Mit der Reichsschulkonferenz und der Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes wurde eine getrennte Entwicklung von Schule und Jugendhilfe für mehr als ein halbes Jahrhundert festgeschrieben. Erst im Zuge der Bildungsreform in den siebziger Jahren wurde sie mit der Einführung von Schulsozialarbeit wieder aufgebrochen.

Gleichzeitig hat dies aber auch dazu geführt, dass sich die Jugendhilfe unabhängig von einer schwerfälligen und hierarchisch gegliederten Institution in ihren eigenen Aufgabenfeldern weiterentwickeln konnte.

3.7 Dienststelle Schülerhilfe Hamburg

Mit der Einführung der Berufsschulpflicht wird 1931 in Hamburg die so genannte Dienststelle Schülerhilfe geschaffen. Sie hat dafür zu sorgen, dass berufsschulpflichtige Jugendliche ihrer Schulpflicht nachkommen. In der Tradition englischer „education welfare officers“ bzw. amerikanischer „attendance officers“ (s. u.) überwacht sie in der Tat den Schulbesuch der berufsschulpflichtigen Jugend in Hamburg. Von den Nazis wird die Schülerhilfe in eine Art Schülerpolizei überführt. Nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelt sich an der Dienststelle Schülerhilfe ein breites Angebot an psychologischer und sozialpädagogischer Hilfestellungen für Hamburger Schulen. Im Zuge der neueren Entwicklung in den siebziger Jahren wird die Schülerhilfe auf über 50 Mitarbeiter ausgebaut. Ende der 90er Jahre wird die Dienststelle Schülerhilfe in das Projekt REBUS⁵⁸ integriert.

3.8 Ende der Kooperation im Nationalsozialismus

Wie in wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Hinsicht gingen der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten auch im sozialen Bereich Krisen voraus. War der Anfang der zwanziger Jahre durch eine Institutionalisierung der Jugendhilfe und Ausbreitung neuer sozialpädagogischer Arbeitsfelder geprägt, so ist die Zeit zwischen 1930 und 1933 von einer Zäsur in der Entwicklung der Wohlfahrtspflege gekennzeichnet (s. Homfeldt 2004 S. 53). Staatliche Garantien und soziale Mindestsicherungen wurden sukzessive zurückgefahren, Leistungen wurden gekürzt, der repressive Charakter der Fürsorge nahm zu.

Nachdem die Nationalsozialisten an die Macht gekommen waren, wurde schließlich die soziale Arbeit im Großen und Ganzen als überflüssig angesehen. Nach deren Ideologie und dem damaligen Jargon sollten Schwache, Lebensunwerte, Entartete und Asoziale

⁵⁸ s.Preuss-Lausitz, U.(Hrsg.) 2004

ausgemerzt werden. In diesem Rahmen war es natürlich nicht mehr möglich, liberale reformpädagogische Ansätze weiterzuführen bzw. die Kooperation von Jugendhilfe und Schule weiterzuentwickeln.

Schule und Gesellschaft waren auf das Führerprinzip eingestellt. Das einzige Interesse der Machthaber bestand darin, die Jugend im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie zu erziehen: "Der völkische Staat hat (...) seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten (Hitler in: Mein Kampf, zitiert nach Grossmann 1987 S. 92 f.).

In der Schule und allen Dingen in den Jugendorganisationen der Nationalsozialisten (z. B. Hitlerjugend) sollten diese Erziehungsgrundsätze umgesetzt werden. Die Mitgliedschaft in der Hitlerjugend war von 1936 an obligatorisch. Damit entstand neben der Schule eine zweite Erziehungsinstitution. Nach Baldur von Schirach, dem Reichsjugendführer, sollten beide Bereiche scharf voneinander getrennt werden. "Der Trennungsstrich zwischen Schule und HJ kann nicht scharf genug gezogen werden, wohl aber muss die Zusammenarbeit zwischen Jugendführern und Lehrern vertrauensvoll und kameradschaftlich sein" (zitiert nach Grossmann 1987 S. 95).

Schirach fordert in diesem Zusammenhang, dass der Lehrer alles meiden muss, was die Autorität des Jugendführers untergräbt. Nicht selten kommt es in der Praxis zu Spannungen zwischen den HJ-Führern und den Lehrern.

Reformbestrebungen, wie sie während der Weimarer Republik in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule begonnen worden waren, fanden während der zwölfjährigen Nazizeit nicht statt. Schule und Hitlerjugend erfüllten vorrangig Ordnungs- und Kontrollfunktionen im Sinne des nationalsozialistischen Staates

3.9 Trennung von Jugendhilfe und Schule auch nach 1945

Massenelend, zerbombte Häuser bzw. Wohnungen und Schulen, Hunger und Krankheiten waren massive Probleme der Bevölkerung, auf die sich die Fürsorge nach 1945 einstellen musste. Für eine grundsätzliche Erneuerung der Jugendhilfe fehlt die Energie. Man griff zunächst auf die alten Strukturen der Weimarer Republik zurück. "Nach

dem Zweiten Weltkrieg war es in der Bundesrepublik Deutschland zunächst still um eine Verhältnisklärung von Schule zur Jugendhilfe" (Homfeldt 2004 S. 54). Das nimmt nicht wunder, denn Schule wie Jugendhilfe hatten sich bei kaum vorhandenen Ressourcen um gravierende Probleme zu kümmern:

Viele Lehrer waren im Krieg gefallen, man musste teilweise auf pensionierte Lehrer zurückgreifen und in manchen Städten waren über die Hälfte der Schulen zerstört, im Winter gab es kaum Heizmaterial. Die Bücher waren unbrauchbar, weil sie im Nationalsozialismus entstanden waren und dessen Ideologie verherrlichten. Es herrschte allenthalben Hunger und Krankheit, es gab viele Flüchtlingskinder und Kriegswaisen. Die Kinder waren durch den Krieg traumatisiert oder versehrt. Erst langsam fassten die Reeducationsprogramme der Amerikaner Fuß bei den in der Naziideologie erzogenen Kindern und Jugendlichen.

Iben (1976 S. 22) weist darauf hin, dass in den fünfziger Jahren bereits Hans Scherpner und Friedrich Trost versuchten, in der Lehrerbildung sozialpädagogische Inhalte zu vermitteln. "Für alle Studenten wurde ein sogenanntes Sozialpraktikum eingeführt. Doch blieb der Einfluss auf das Bewusstsein und die Einstellung der Lehrer relativ gering." Zu den Befürwortern einer stärkeren sozialpädagogischen Ausbildung von Lehrern gehörte auch Berthold Simonsohn, der schon in den sechziger Jahren angesichts des fortschreitenden Funktionsverlustes der Familie erkannte, dass sich der Erziehungsauftrag auf die Schule verlagert habe. Der erzieherischen Kompetenz des Lehrers komme eine wachsende Bedeutung zu. Der Lehrer stehe also nicht mehr von der Alternative "Erziehen oder Unterrichten" sondern vor dem harten Muß "Erziehen um zu unterrichten" (s. Grossmann 1987, S. 114). Bei Simonsohn liegt folgendes Verständnis von Sozialpädagogik vor: "Sozialpädagogik ist heute nicht nur Sorge um Benachteiligte, Gefährdete und Gestrauchelte, sei es aufgrund von Schwächen und Mängeln, der Anlage oder der Umweltbedingungen, sondern ein integrierender Anteil der gesamten Pädagogik für alle Kinder und Jugendlichen" (Simonsohn 1968 zit. nach Grossman 1987, S. 113). Simonsohn, der sich in der Tradition der psychoanalytischen Pädagogik der zwanziger Jahre sah, bot an der Frankfurter Universität auch für Lehrerstudenten sozialpädagogische Themen an.

Mit der Reform der Lehrerausbildung in den siebziger Jahren wurden sozialpädagogische zugunsten fachlicher und fachdidaktischer Themen wieder weitgehend aus der Lehrerbildung verbannt.

Nachdem der "Bildungsbericht '70" (Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik 1970) und der "Strukturplan für das Bildungswesen" (Deutscher Bildungsrat 1970) eine Neuordnung des Bildungswesens vorschlug, bei der u. a. die Gesamtschule das dreigliedrige Schulsystem weitgehend ersetzen sollte, wurde vor allem von Hornstein (1971) kritisiert, dass den Bildungsreformplänen eine sozialpädagogische Dimension fehle. Er wies u. a. darauf hin, dass die seit Jahrzehnten immer wieder erhobene Forderung nach einer 'sozialpädagogisch orientierten Schule' nicht berücksichtigt werde. Auch für Iben (1976) wurden sozialpädagogische und psychohygienische Gesichtspunkte bei der Bildungsreform vergessen. Er bezog sich dabei auf das Vorbild schwedischer Schülerhilfen, bei denen bereits Schulpsychologen, Schulsozialarbeiter und Schulärzte an den Gesamtschulen wirkten.

Als schließlich Ende der 60-er Jahre die ersten Gesamtschulen als Ganztageschulen eingerichtet wurden, stellte man dort Sozialarbeiter an.

3.10 Die Kooperation von Anfang der 70er Jahre bis heute

Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Bundesrepublik, die um 1970 mit der Einstellung der ersten Schulsozialarbeiter an Gesamtschulen⁵⁹ begann, lässt sich in drei Phasen⁶⁰ unterteilen:

- 1. Phase:** Anfang der 70-er Jahre bis Mitte der 80-er Jahre
- 2. Phase:** Mitte der 80-er Jahre bis Anfang der 90-er Jahre
- 3. Phase:** Anfang der 90-er Jahre bis heute.

⁵⁹ s. dazu Fussnote 2

⁶⁰ Die Unterteilung in die drei Phasen ist identisch mit Speck (2005) bzw. Olk/Bathke/Hartnuß (2000).

3.10.1 Anfang der 70-er Jahre bis Mitte der 80-er Jahre

Mit der Schulreform der sechziger Jahre wurde vorwiegend die Bildungsbenachteiligung von bildungsfernen Schichten thematisiert. Es war das Ziel, herkunftsbedingte Benachteiligungen durch ein neues Schulsystem zu überwinden und Bildungsreserven besser auszuschöpfen. Dabei fehlte, wie Hornstein (1971) (s. o.) kritisch anmerkte, eine gesellschaftskritische beziehungsweise sozialpädagogische Perspektive. Die ersten Stellen für Schulsozialarbeiter wurden daher auch eher pragmatisch im Freizeitbereich der Gesamtschulen geschaffen (s. o.). Mit der Einstellung von Sozialpädagogen entfernten sich die Lehrer immer mehr vom Freizeitbereich, der im Unterschied zum Unterricht eher als nachrangig angesehen wurde. Er wurde damit sozusagen delegiert an eine andere Berufsgruppe, die im Status wie auch in der Bezahlung unter den Lehrern stand. Ein zweiter Problembereich bildete sich sehr schnell heraus: von den Sozialpädagogen sollten die schwierigen Schüler betreut werden. Ging man anfänglich in einer gewissen Euphorie davon aus, dass alternative Unterrichtsformen, leichtere Übergänge von einer Schulform in die andere, Wahlmöglichkeiten und Rhythmisierung des Unterrichts dazu beitragen würden, dass die Zufriedenheit der Schüler steige, sah man sich an den neuen Gesamtschulen recht schnell mit einer großen Gruppe von Problemschülern konfrontiert. Aggressivität und Vandalismus, Unsicherheit und Orientierungslosigkeit, Lern- und Leistungsverweigerung waren nur einige der Probleme, mit denen sich die neuen Gesamtschulen auseinandersetzen mussten. Die Gesamtschulen als Mammutschulen mit z. T. über 2000 Schülern bildeten vielfach einen idealen Nährboden für Schülerinnen und Schüler mit Problemen beziehungsweise sie trugen durch ihre Organisationen gewissem Maße selbst dazu bei.

Hier wurde sehr schnell der Ruf nach Sozialarbeitern laut, die mit diesen Schülern arbeiten sollten. "Die hiermit verbundenen Erwartungen der Schule bezogen sich in der Regel auf die sozialpädagogische 'Entsorgung' von Schülern mit individuell abweichenden Verhaltensweisen" (Olk/Bathke/Hartnuß 2000 S. 20). Die Sozialpädagogen ihrerseits thematisierten diese Verhaltensweisen nicht auf individueller Grundlage, sondern forderten teilweise auch eine Umstrukturierung der Schule, die diese Verhaltensweisen zumindest begünstigte. Auf sozialpädagogische Seite war mit der "offensiven Sozialpädagogik", die sich in der damaligen Zeit Bahn brach, ein Paradigmenwechsel in der Ju-

gendhilfe zu verzeichnen: Die Jugendhilfe wollte nicht mehr im Rahmen der damaligen gesellschaftlichen Entwicklung der Umwälzung ein Instrument der Nothilfe und Kontrolle sein, sondern suchte "offensiv" die Verhältnisse zu verändern, die zum Einsatz von Sozialpädagogen überhaupt führten. Im Rahmen der "offensiven Sozialpädagogik" lehnte es die Schulsozialarbeit zunehmend ab, als Räumkommando oder Feuerwehr in der Schule zu fungieren.

Die Kritik an der Schule, die zum großen Teil die Probleme von Schülern mit verursachte, führte dazu, dass Schulsozialarbeit nicht mehr nur kompensieren, sondern auch präventiv tätig werden wollte.

Der zweite Aspekt der Sozialpädagogen in der Schule zielte, wie die allgemeine Diskussion in der Sozialpädagogik dieser Zeit, darauf ab, die Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern durch die eigene Hilfestellung zu reduzieren. "In Anlehnung an interaktionistische soziologische Ansätze, die Jugendhilfe selbst als eine Instanz sozialer Kontrolle analysiert, die mit ihren eigenen Etikettierungen soziale Problemfälle selbst produziert, indem Jugendhilfe z. B. Angebote und Maßnahmen für 'lernbehinderte', 'benachteiligte' oder 'verhaltensauffällige' Kinder und Jugendliche organisiert, trage sie (unbeabsichtigt) zur Stigmatisierung dieser Personengruppen bei. Dies bedeute im Verhältnis von Jugendhilfe und Schule, dass in den Fällen, in denen Jugendhilfe als externe Instanz eingeschaltet werde, problembelastete Kinder und Jugendliche gerade durch diesen Schritt von 'normalen' Schüler/Innen getrennt und zu 'amtlichen Fällen' abgestempelt würden. Das Auftreten der 'Fürsorgerin' belege dann erst, dass es sich bei der betroffenen SchülerIn um eine 'Assoziale' beziehungsweise 'Abweichende' handelte" (Olk/Bathke/Hartnuß 2000 S. 22).

Die Erwartungen der Schule, dass sich nun Sozialarbeiter in Einzelfallhilfe gezielt um einzelne schwierige Schüler kümmern, um sie sozusagen "zu entsorgen", wurde vielfach enttäuscht. Schulsozialarbeit arbeitete zwar mit Problemgruppen, sah aber den Fokus ihrer Handlung vorwiegend in präventiven Programmen und zu einem nicht unerheblichen Teil in einer massiven Schulkritik.

Mit der Schulsozialarbeit hatte die soziale Arbeit in der Bundesrepublik ab 1970 ein neues Arbeitsfeld. Dabei war eindeutig ein Nord-Süd-Gefälle und eine Konzentration auf die Stadtstaaten und Niedersachsen auszumachen. Eine andere Klassifikation lässt sich politisch erklären: die sozialdemokratisch regierten Länder führten in großem Stil

die Gesamtschule ein, während die unionsregierten Länder eher nur Modellversuche zuließen. Entsprechend der Verteilung von Gesamtschulen war auch die Anzahl der Schulsozialarbeiter in den Stadtstaaten und im Norden der Republik am höchsten. Nach Tillmann (1982) war die Schulsozialarbeit an Gesamtschulen in der damaligen Bundesrepublik folgendermaßen zu quantifizieren:

" Es lässt sich grob überschlagen, dass in etwa 500 bis 700 dieser Schulen Aktivitäten stattfinden, die sich als Schulsozialarbeit bezeichnen lassen - also an zwei bis drei Prozent unserer Schulen " (ebd. S. 15).

3.10.2 Mitte der 80-er Jahre bis Anfang der 90-er Jahre

Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den 80-er Jahren lässt sich in der Praxis mit den Stichworten "Konsolidierung", "Latenz" und "Rückbau" charakterisieren. Im Rahmen der "Wende", die 1982 mit der Ablösung der sozial-liberalen Koalition durch die konservativ-liberale Koalition eingeleitet wurde, stand weniger die Integration von benachteiligten Kindern und Jugendlichen bzw. die Ausschöpfung von Bildungsreserven im Mittelpunkt der Diskussion, sondern die Themen konzentrierten sich eher auf "Hochbegabte" bzw. auf die Förderung von Eliten. Projekte der Kooperation von Jugendhilfe und Schule wurde nicht mehr ausgebaut, als Relikt aus der sozialdemokratisch orientierten Bildungsreform wurden sie teilweise geduldet teilweise aber auch abgebaut. Dies galt vor allem für Projekte, die vom Bundesministerium bzw. von den Ländern initiiert worden waren.

Neue Projekte der Kooperation von Jugendhilfe und Schule entstanden eher im Hinblick darauf, den Übergang von der Schule in den Beruf zu begleiten bzw. die Jugendarbeitslosigkeit abzufedern. Da die Projekte nun vorwiegend von kommunaler Seite finanziert wurden, handelte es sich oft um zeitlich befristete Maßnahmen, die zum Teil mit Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) realisiert wurden. Daneben entstanden Projekte von arbeitslosen Lehrern und Sozialpädagogen, die pragmatische Hilfen für benachteiligte Schülerinnen und Schüler (Haupt- und Förderschüler) anboten.

Damit hatte sich die Situation der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Vergleich zu den siebziger Jahren verändert. Stand damals der Ausgleich von Bildungsbenachtei-

ligung und eine wie auch immer geartete Reform der Schule im Vordergrund, so handelte es sich jetzt eher um eine pragmatische Hilfe.

3.10.3 Erste sozialpädagogische Forschung und Konzeptentwicklung

Anfang der 80-er Jahre entwickelte sich eine erste Fachdiskussion zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Vom deutschen Jugendinstitut München wurde das Projekt "Schulsozialarbeit" initiiert (s. u.). Es war u. a. die Aufgabe des Projektes Expertentagungen durchzuführen und konzeptionell zur Weiterentwicklung des neuen Arbeitsfeldes beizutragen. Es entwickelte in der Tat daraus eine erste Fachdiskussion zum Thema Schulsozialarbeit, die nicht zuletzt in einer mehrbändigen Reihe des Deutschen Jugendinstitut ihren Niederschlag fand. Im Rahmen dieses Projektes hat das Deutsche Jugendinstitut erstmals eine bundesweite Vollerhebung zur Verbreitung von Schulsozialarbeit bei den Jugendämtern durchgeführt. Dabei wurde, wie wir weiter unten sehen werden, der Begriff Schulsozialarbeit es sehr weit gefasst. Neben Schulsozialarbeitsprojekten an Schulen wurden auch Schülerhilfen und Hausaufgabenhilfen miteinbezogen. Nach einer nur sechsjährigen Dauer wurde das Projekt mit der Herausgabe des "Handbuchs der Schulsozialarbeit " (Raab /Rademacker /Winzen 1987) beendet. Genauso wichtig für die Entwicklung und eine erste konzeptionelle Ausrichtung des neuen Arbeitsfeldes war die Herausgabe des Sammelbandes "Schulsozialarbeit" von Tillmann im Jahre 1982. Hier wurden verschiedene Positionen zum "Arbeitsbegriff" Schulsozialarbeit zur Diskussion gestellt, die ihrerseits wieder ihren Niederschlag in der täglichen Praxis der Schulsozialarbeit fanden.

Im Rahmen der allgemeinen Jugendhilfe wurden Themen diskutiert, die auch für die Weiterentwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule bedeutsam waren: der Strukturwandel der Familie, die zunehmende Berufstätigkeit von Frauen und die Betreuung der Kinder, die Hauptschule als Restschule, Jugendarbeitslosigkeit, die Zunahme der Population an weiterführenden Schulen und die abnehmende Erziehungskraft der Schulen waren zentrale Themen, die hier nicht weiter ausgeführt werden sollen (vgl. dazu ausführlich Oik/Bathke/Hartnuß 2000 S. 30, BMJFFG 1990).

Als Konsequenz aus dieser Diskussion gelten für Olk/Bathke/Hartnuß (2000 S. 31): "Eine verstärkte Nachfrage von Erziehungs- und Betreuungsleistungen in der Schule und eine höhere Erwartung an die Integrationsfunktion von Schule. "

Im Weiteren sehen Olk/Bathke/Hartnuß angesichts der gesellschaftlichen Entwicklung und der sozialpädagogischen Forschung einen Paradigmenwechsel in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule: "Indem eingestanden wird, dass die Öffnung des Schulsystems gegenüber den Lebensbezügen von Schülerinnen und Schüler nicht nur benachteiligten Gruppen von Kindern und Jugendlichen, sondern tendenziell allen Schülerinnen und Schülern zugute kommen würde, erhöhte sich die Durchschlagskraft entsprechender pädagogischer Reformforderungen. In der Folge entwickelt sich eine schulpädagogische Debatte über die innere und äußere Öffnung von Schule" (ebd. S. 31).

3.10.4 Anfang der 90-er Jahre bis heute

Auf dem Hintergrund der oben skizzierten gesellschaftlichen und sozialpädagogischen Diskussion hat das Interesse an einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den 90-er Jahren zugenommen. Auf der Grundlage einer lebensweltorientierten Jugendhilfe wurde u. a. auch die Schule als der zentrale Lebensort von Kindern und Jugendlichen thematisiert: Das zentrale Bestimmungsmerkmal ihrer Lebenslage ist das *Schülersein*. Eine lebensweltorientierte Jugendhilfe, wie sie im Achten Jugendbericht der Bundesregierung als handlungsleitende Theorie formuliert wird, muss diese Lebenslage mit einbeziehen - und damit die Schule. Schon daraus wird eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule zwingend, um Kinder und Jugendliche in diesem Teil ihrer Lebenswelt zu unterstützen und zu fördern. Auf schulpädagogischer Seite entwickelte sich in den 90-er Jahren eine erste Diskussion um eine Öffnung der Schule und um eine gemeinwesenorientierte Schule bzw. um mehr Autonomie der einzelnen Schule und um eine Schule, die Lern- und Lebensort sein sollte.

Auch das Thema Ganztageschule bzw. Ganztagesbetreuung wurde wieder aufgenommen, in die auch die Kooperation von Jugendhilfe und Schule verstärkt mit einfluss.

3.10.5 Die neuen Bundesländer als Motor der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Einen Entwicklungsschub erhielt die Kooperation von Jugendhilfe und Schule ab den 90-er Jahren aus den neuen Bundesländern. Hier wurden neue Modelle der Kooperation erprobt, die ihrerseits auch in den alten Bundesländern zu neuen Initiativen und Projekten führten.

Nach der Wiedervereinigung wurde das Schulsystem (s. o.) in den neuen Bundesländern neu strukturiert. Es orientierte sich im Kern am Schulsystem der alten Bundesrepublik (siehe dazu Olk/Bathke/Hartnuß 2000 S. 37). Die Arbeitsteilung zwischen Jugendhilfe und Schule wurde damit auch auf die neuen Bundesländern übertragen. Die Schule hatte nicht mehr eine umfassende soziale Funktion wie in den Zeiten der DDR. Die polytechnische Oberschule der DDR war kaum selektiv ausgelegt, sie hatte im Gegenteil eher eine Integrationsfunktion. Mit der zehnjährigen Einheitsschule hatte man u. a. auch bildungsferne Schichten an eine höhere Schulbildung heranführen wollen. Daneben war die Schule konsequent mit dem sozialen Umfeld verknüpft. Es gab eine enge Verbindung mit den Nachwuchsorganisationen der SED (Junge Pioniere, Thälmann-Pioniere und FdJ), deren Strukturen mit dem Schulsystem vernetzt waren. Die Schulklassen waren die Basiseinheit der Kinder- und Jugendarbeit der DDR. Darüber hinaus gab es zahlreiche Arbeitsgemeinschaften an den Schulen, die am Nachmittag von Lehrern angeboten wurden. An den Schulen wurde ein Mittagessen angeboten und für Grundschul Kinder stand eine Vollversorgung mit Hortplätzen zur Verfügung. Die Vernetzung von Schule und Parteiarbeit sowie die ganztägige Versorgung in der Schule sollte natürlich auch den staatlichen Einfluss auf die Kinder und die Familien sichern. Insofern war die Rundumversorgung an der Schule, wie sie zunächst als weit gespanntes Netz einer außerschulischen Versorgung und Betreuung erscheint, ein Teil des totalitären Systems der DDR, das diese Maßnahmen auch für die Indoktrination bzw. Disziplinierung und Kontrolle benutzte.

Die Jugendhilfe selbst hatte in der DDR nicht die Aufgabe Jugendarbeit zu betreiben. Dies wurde den Jugendorganisationen der Partei überlassen. Die Jugendhilfe war eher nachgehend und bezog sich in den meisten Fällen auf die Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen bzw. auf straffällige Jugendliche.

Die polytechnischen Oberschulen, die kleine wohnortnahe Schulen waren, verschwanden. Es folgte ein Run auf das Gymnasium, die Hauptschule fand sehr geringe Akzeptanz. Bei einem demografischen Rückgang der Schülerzahlen in den neuen Bundesländern hat dies dazu geführt, dass die Einzugsbereiche der Schulen immer größer wurden und es zahlreiche Fahrschüler gab. Die im Vergleich zur alten Bundesrepublik dünne Besiedlung führte überdies zur Gefährdung mancher Schulstandorte. Ebenso gravierend für Schüler und Eltern war der Wegfall aller Einrichtungen, die bisher um das Schulsystem herum den Alltag der Schüler bestimmt hatten. Mit dem Wegfall der Nachwuchsorganisationen der SED verschwanden auch viele freizeitpädagogische Angebote. Obwohl sie ihre Hauptfunktion darin sahen zu kontrollieren und zu indoktrinieren, bildeten sie immerhin ein Freizeitangebot für Kinder und Jugendliche. Daneben fiel der Umwälzung auch das Mittagessen an der Schule zum Opfer und die Hortversorgung wurde reduziert.

Die Jugendhilfe in den neuen Bundesländern musste sich aus finanziellen Gründen auf die Pflichtaufgaben beschränken. Der Ausbau und die fachliche Qualifizierung von Kindertagesstätten sowie der Hilfe zur Erziehung waren vorrangig gegenüber dem Ausbau der Jugendarbeit. In eben diese Lücke stießen (Landes-)Programme der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, die vorwiegend in der Jugendarbeit verortet waren. Dazu kamen Projekte, die auf Grund von Aggression, Vandalismus und rechtsradikalen Entwicklungen von den einzelnen Städten und Gemeinden initiiert wurden.

Olk/Bathke/Hartnuß (2000 S. 41) führen folgende Gründe auf, die dazu beigetragen haben, dass sich Projekte der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den neuen Bundesländern entwickeln konnten:

Viele Eltern und Lehrer hatten noch Erfahrung mit einem Schulwesen, das über den Unterricht hinaus weitere soziale Funktionen erfüllte. Sie artikulieren deshalb entsprechende Erwartungen an die neue Schule. Es gab keine jahrzehntelange Trennung zwischen Jugendhilfe und Schule wie in den alten Bundesländern und die damit entstandenen Verhärtungen. Der Wegfall der Angebote der Jugendarbeit der politischen Nachwuchsorganisationen wurde nicht kompensiert, sodass hier deutliche Wünsche und Erwartungen der Jugendlichen an eine neue Form von Jugendarbeit bestanden. Aufgrund tiefgreifender Veränderungen der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen

fordern Schüler wie Eltern Unterstützungsangebote, die z. T. in einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule realisiert wurden.

Insgesamt gab es in der DDR verschiedene Berührungspunkte zwischen Schule und Jugendhilfe, die mit der deutschen Einheit weggefallen sind. Gleichwohl blieben die Erwartungen von Lehrern, Schülern und Eltern an eine, wie auch immer geartete Schule, die mehr als Unterricht ist. Das hat dazu geführt, dass in den neuen Bundesländern die Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf einen fruchtbaren Boden fiel und einen Aufschwung erlebte.

Die Intensität, mit der die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den neuen Bundesländern betrieben wurde sowie die publizistischen Aktivitäten und Forschungsprojekte hat dazu geführt, dass auch in den alten Bundesländern das Thema wieder aufgenommen wurde. In nahezu allen alten Bundesländern entwickelten sich neue Formen in der Kooperation.

3.11 Zusammenfassung und kritische Einschätzung der historischen Entwicklung von Jugendhilfe und Schule

Übernahm bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts das niedrige Schulwesen auch Aufgaben der sozialen Arbeit im Hinblick auf eine Kontrolle und Disziplinierung von pauperisierten Schichten, so bildeten sich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts getrennt vom Schulwesen eigene sozialpädagogische Institutionen heraus, die flankierend und unterstützend zur gesellschaftlichen Entwicklung insbesondere ab den 1920-er Jahren eine eigene Identität und Geschichte ausbildeten.

Im Hinblick auf die Kooperation von Jugendhilfe und Schule bedeutet dies: In der Folge von verschiedenen Kinderarbeitsschutzgesetzen und durch politischen Druck wurde Ende des 19. Jahrhunderts allmählich die Schulpflicht durchgesetzt. Einhergehend mit dem Schulbesuch von verelendeten Arbeiterkindern verlagerte sich vor allen Dingen in den Großstädten die soziale Problematik auch in die damalige Volksschule. So trat konkret ab 1870 die Schulkinderfürsorge neben die allgemeine Fürsorge. Horte für unversorgte aufsichtslose Kinder, Schulspeisungen, die Untersuchung und medizinische Betreuung durch Schulärzte und Schulschwestern, Erholungsmaßnahmen in Ferienkolonien bzw. Schullandheimen und schließlich die wirtschaftliche, gesundheitliche und

erzieherische Fürsorge durch die Schulpflege sind Maßnahmen, die dem Elend begegnen sollten.

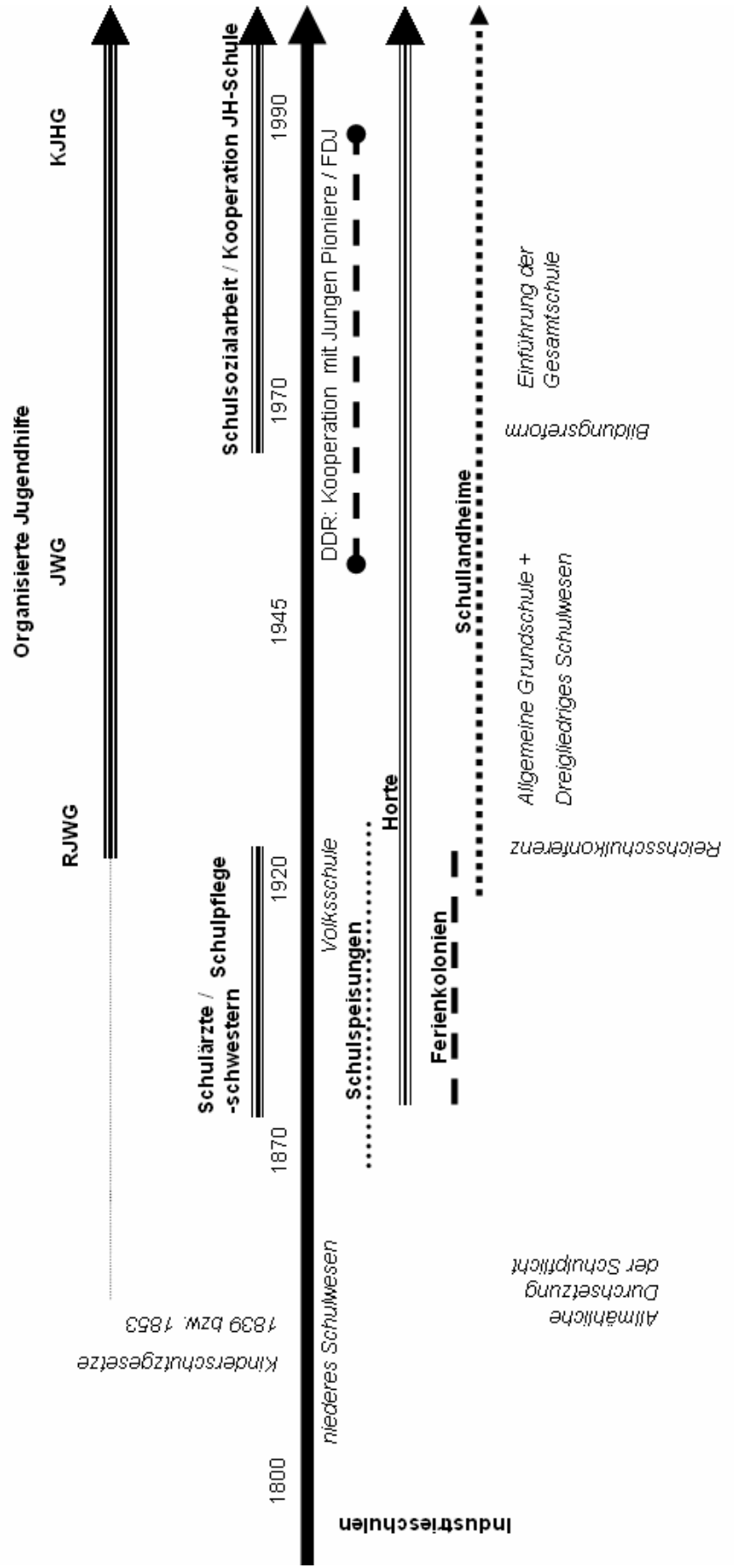
Mit der Reichsschulkonferenz (1920) und der Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (1922) wird eine Trennung zwischen Jugendhilfe und Schule eingeleitet. Die beiden Bereiche entwickeln sich von nun an getrennt weiter und bauen eigene Schwerpunkte und neue Handlungsfelder auf. In der Zeit des Nationalsozialismus kommt die soziale Arbeit insgesamt zum Stillstand. Nach Kriegsende knüpft die Jugendhilfe in der Bundesrepublik an die Zeit der Weimarer Republik an. Abgesehen von einigen Initiativen in der Lehrerbildung bleibt es bei einer Trennung von Jugendhilfe und Schule, die erst in den siebziger Jahren im Rahmen der Schulreform in Form von "Schulsozialarbeit" aufgebrochen wird. Dieses neue Arbeitsfeld kommt schon wieder in den achtziger Jahren zum Stillstand.

In der DDR war die polytechnische Oberschule eher integrativ angelegt. Sie wurde durch verschiedene Maßnahmen flankiert (Mittagessen, Arbeitsgemeinschaften, Vollversorgung an Hortplätzen, Verfechtung mit der Jugendarbeit der Partei).

Als in den 90-er Jahre nach der Wende diese flankierenden Maßnahmen weggefallen waren, entstanden dort neue Kooperationen von Jugendhilfe und Schule, die vorwiegend freizeitpädagogisch ausgerichtet waren. Diese Projekte hatten ihrerseits wieder einen Rückkoppelungseffekt auf die alten Bundesländer und führten auch hier zu einer verstärkten Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

In dem beiliegenden Schaubild wird die Kooperation von Jugendhilfe und Schule graphisch dargestellt.

Flankierende und getrennte Entwicklungslinien der Jugendhilfe in Bezug zur Schule



In einer ersten Einschätzung hatte die Schulkinderfürsorge am Ende des 19. Jahrhunderts bzw. am Anfang des 20. Jahrhunderts kaum Berührungspunkte mit Projekten der Schulsozialarbeit in den siebziger Jahren bzw. mit den heutigen Bezügen von Jugendhilfe und Schule.

Die Schulkinderfürsorge war auf einer völlig anderen sozialen und sozialpädagogischen Grundlage entstanden, sie war reaktiv ausgelegt und hatte zum Ziel, materiell unterversorgte, hungernde und kranke Kinder zu unterstützen.

Die Schulsozialarbeit der siebziger Jahre, die im Rahmen einer Theorie der „offensiven Sozialpädagogik“ im Anschluss an die Studentenbewegung in die Reformschulen kam, war weitgehend schulkritisch eingestellt. Sie konnte diese Position in der damaligen Zeit auch noch mit einer sich verändernden Schule, wie sich die damalige Gesamtschule verstand, verhandeln.

Stillstand, Latenz und Rückbau von Projekten der Schulsozialarbeit hingen nicht zuletzt mit der allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Entwicklung in den achtziger Jahren und dem Ende der Schulreform zusammen.

Mit dem Ansturm aus den neuen Bundesländern haben sich ab Mitte der neunziger Jahre neue Bezüge von Jugendhilfe und Schule in der Bundesrepublik entwickelt. Sie entstanden unter neuen Vorzeichen als pragmatische Hilfe mit einem breiten Aufgabenbereich an fast allen Schulformen.

Die heutigen Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule sehen sich methodisch in der Beratung, Krisenintervention, Einzelfallhilfe, sozialen Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit verortet und bringen darüber hinaus Elemente der Jugendarbeit in die Schule ein (siehe dazu auch das Kapitel über Methoden). Die Öffnung der Schule, Schule als Lern- und Lebensort sowie ein Anspruch auf Mitarbeit bei der Schulentwicklung sind weitere konstitutionelle Elemente einer neuen Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

Dagegen überwogen bei der Schulkinderfürsorge wie auch bei der Schulpflege fürsorgliche Aufgaben in einem autoritären Schulsystem. Grossmann (1987) bezeichnet die damalige Funktion der sozialen Arbeit in der Schule treffend als "Aschenputtel im Schulalltag". Zu Recht verweist sie dabei aber immer auch auf die Gegenwart - auf die vielfältigen Versuche der Schule, die Jugendhilfe vielleicht nicht mehr zum Aschenputtel aber doch zum Juniorpartner zu machen.

4 Konzepte und Grundpositionen

In einer wörtlichen Übersetzung des amerikanischen "school social work" wurde von Abels (1971) der Begriff „Schulsozialarbeit“ in der Bundesrepublik eingeführt. Schulsozialarbeit konnte hierzulande aber zunächst kaum Fuß fassen. Zwar arbeiteten schon hier und da Sozialarbeiter an Schulen (vor allem an den Gesamtschulen) oder im schulischen Umfeld, aber erst mit dem Projekt des Deutschen Jugendinstituts München "Schulsozialarbeit" (Raab/Rademacker 1981) und dem von Tillmann (1982) herausgegebenen Sammelband "Schulsozialarbeit" hat sich in den achtziger Jahren "Schulsozialarbeit" als neues Arbeitsfeld entwickelt, und es hat sich auch der Begriff durchgesetzt. Im Folgenden werden wir verschiedene Konzepte der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Bundesrepublik analysieren.

Dabei bilden die frühen Ansätze von Raab/Rademacker (1981) und Tillmann (1982) bzw. die Ansätze von Coelen (2004) und insbesondere von Oelerich (2002, 2004) die jeweiligen Endpunkte der Diskussion. Insgesamt soll hier ein Überblick über verschiedene Konzepte gegeben werden, die sich zwar vielfach überschneiden aber dennoch jeweils verschiedene inhaltliche Schwerpunkte aufweisen. Bei dieser Analyse sollen exemplarisch Grundpositionen und Handlungsfelder der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Kontext der letzten 35 Jahre herausgearbeitet werden. Im Folgenden wollen wir hier zunächst die einzelnen Konzepte ausführlich diskutieren und jeweils zusammenfassend ihre Grundlinien aufzeigen. Am Ende des Kapitels werden wir sie im Hinblick auf den jeweiligen Fokus bzw. auf Gemeinsamkeiten und auf die jeweiligen Unterschiede diskutieren.

4.1 Das Projekt „Schulsozialarbeit“ des Deutschen Jugendinstituts München (Raab/Rademacker 1981, Raab/Rademacker/Winzen 1987, Raab/Rademacker 2004)

Beim Deutschen Jugendinstitut München wurde bereits Mitte der 70-er Jahre die Schule in ihrer Bedeutung für die außerschulische Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen thematisiert. Neben vielen Einzelvorhaben, die praxisorientiert sozialpädagogische For-

schung in diesem Bereich betrieben, wurde Ende der 70-er Jahre der Forschungsschwerpunkt "Jugendhilfe und Schule" am Deutschen Jugendinstitut eingerichtet.

Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft nahm 1979 ein Angebot des Deutschen Jugendinstituts an und förderte für den Zeitraum von 1980 bis 1986 das Projekt "Schulsozialarbeit", das von Erich Raab und Hermann Rademacker⁶¹ geleitet wurde.

Die erste Aufgabe dieses Projektes bestand darin, eine problemorientierte Bestandsaufnahme der Modellversuche, Initiativen und Regeleinrichtungen von Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik durchzuführen. Die zweite Aufgabe lag darin, Einrichtungen der Schulsozialarbeit beim Erfahrungsaustausch und bei der Weiterentwicklung zu unterstützen. Dazu wurden ab 1981 regelmäßige überregionale Fachtagungen zur Schulsozialarbeit durchgeführt. Das Projekt "Schulsozialarbeit" wurde mit dem „Handbuch Schulsozialarbeit“ abgeschlossen, das 1987 von Raab/Rademacker/ Winzen herausgegeben wurde.

Raab/Rademacker (2004) beschreiben in einem Rückblick die Ausgangssituation ihres Projektes als ein Feld, das von außerordentlich heterogenen und teilweise auch bemerkenswert kämpferisch vertretenen Positionen gekennzeichnet war, die u.a. auf der schulkritischen Positionen der offensiven Jugendhilfe dieser Zeit fußten. "Unser Interesse und unser Auftrag von Seiten des Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (heute: Bundesministerium für Bildung und Forschung) war allerdings, die in vielen Einzelinitiativen und Projekten bestehenden Ansätze und Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule unabhängig von ihrer konzeptionellen Positionierung wissenschaftlich zu begleiten und zu evaluieren und dies mit dem Ziel zu verbinden, die Entwicklung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule sowohl qualitativ als auch quantitativ zu befördern. Angesichts des vorfindlichen Entwicklungsstandes in dem zwar vielfältig aber insgesamt dünn bepflanzten Feld von Projekten und Initiativen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule bedeutete dies zunächst einmal, die bestehenden Projekte und Initiativen aufzuspüren und zu erfassen und ihnen im Rahmen des DJI-Projektes durch Fachtagungen und die Veröffentlichung von Arbeitsberichten und Materialien ein Forum des Erfahrungsaustausches und des fachlichen Diskurses zu bieten(...). In diesem Sinne waren wir, und das schlägt sich in dem Handbuch für

⁶¹ Später kam noch Gerda Winzen hinzu.

Schulsozialarbeit deutlich nieder, die Anwälte großzügiger Vielfalt bezogen auf die begriffliche Füllung dessen, was als Schulsozialarbeit bezeichnet wurde“ (ebd. S. 20 f.).

Im Rahmen des o. g. Forschungsauftrags gingen Raab/Rademacker von einer weit gefassten Definition von Schulsozialarbeit aus: "Wir bezogen also die Tätigkeit der sozialpädagogischen Fachkräfte an Schulen in Nordrhein-Westfalen, Bayern, Niedersachsen, Hamburg, Bremen, Berlin und anderen Bundesländern unabhängig davon ein, ob sie ihren Arbeitsauftrag auf das Aufgabenspektrum der Jugendhilfe bezogen oder ihn daraus ableiteten, oder ob sie sich weitestgehend widerstands- und kritiklos einen von der Schule bestimmten Auftrag zuschreiben ließen und in der ihnen oft zgedachten lehrerähnlichen Tätigkeit gar eine Aufwertung ihres beruflichen Status sahen, wie wir es etwa in den beiden bayerischen Gesamtschulen in Nürnberg und München, aber auch in einigen Beispielen nordrhein-westfälischer Gesamtschulen beobachteten.

Aber auch bei Projekten außerhalb der Schule begnügten wir uns damit, sie unter Schulsozialarbeit zu subsumieren, wenn sie nur in ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen einen Schulbezug hatten. Dies galt etwa für Hausaufgabenhilfen und sozialpädagogische Schülerhilfen, die in sehr unterschiedlichem Umfang sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche in ihre Arbeit einbezogen und sich keineswegs in jedem Fall auch als Anwälte der Interessen dieser Kinder und Jugendlichen gegenüber der Schule verstanden, was eine Erklärung möglicherweise darin findet, dass diese Projekte nicht zuletzt auch ein Betätigungsfeld für die wachsende Zahl von Lehrerinnen und Lehrern waren, die angesichts sinkender Schülerzahlen ab dem Ende der 70-er Jahre in der Schule keine Beschäftigung gefunden hatten. Bei solchen Projekten fragten wir nicht einmal danach, ob die Schulen, die die betreuten Kinder und Jugendlichen besuchten, überhaupt von der Arbeit dieser Projekte wussten. Wir sahen sie als mögliche Keimzellen für eine zu entwickelnde Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule und maßten sie nicht an den Kriterien einer Qualität der Zusammenarbeit, die wünschenswert, ja geboten wäre“ (ebd. S. 22).

Gleichwohl galt das besondere Interesse des Projektes "Schulsozialarbeit" den Sozialarbeitern, die vor Ort an der Schule arbeiteten. Sie waren, wie oben bereits mehrfach angesprochen, vornehmlich an Gesamtschulen angestellt. Bei ihrer Untersuchung haben Raab/Rademacker/Winzen (1987) festgestellt, dass diese Form der Schulsozialarbeit in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich ausgebaut war. Es gab ein

stark ausgeprägtes Nord-Süd Gefälle, wobei sie den Schwerpunkt der Schulsozialarbeit in den Stadtstaaten und in Niedersachsen fanden. Auch in Nordrhein-Westfalen war Schulsozialarbeit ein Thema im Rahmen der damaligen Neueinrichtung von Gesamtschulen. Einzelne Modellversuche mit Schulsozialarbeit gab es auch in Hessen. Dagegen hatten die übrigen Bundesländer Vorbehalte gegen eine Beschäftigung von Sozialpädagogen in Regelschuldienst.

Für Raab/Rademacker/Winzen (1987 S. 61f.) gilt:

"Schulsozialarbeit ist Bestandteil der Sozialorganisation von Schule. Wie, in welcher Form, Schulsozialarbeit im jeweiligen Schulsystem aber installiert wurde, hängt zunächst direkt mit den schulpolitischen Motiven, den Anlässen ihrer Einrichtung zusammen. Wir glauben dabei drei Grundformen identifizieren zu können, die inzwischen natürlich längst theoretisch-programmatisch, konzeptionell und pädagogisch-praktisch fortentwickelt und teilweise ineinander übergeführt wurden, die aber immer noch im Groben die Ausgangssituation und i. d. R. heute noch den organisatorischen Rahmen in den einzelnen Bundesländern kennzeichnen. Diese Grundmodelle sind:

1. Schulsozialarbeit als außerunterrichtlicher oder freizeitpädagogischer Fachbereich in der Ganztagschule.
2. Schulsozialarbeit als Teil eines sozialen Beratungsdienstes (auch an Halbtagschulen).
3. Schulsozialarbeit als Sozialarbeit in der Schule (auch unter Einbezug externer Träger der Jugendhilfe).

Die Schulverwaltungen einzelner Bundesländer haben in Bezug auf jeweils eines dieser Modelle Vorgaben gemacht. Berlin, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen orientierten sich an der Abdeckung des Ganztagsbetriebs, Hamburg und Bremen stärker am Beratungsmodell. Sozialarbeit in der Schule wurde in Hessen versucht, anderswo allenfalls in Einzelfällen geduldet. Die übrigen Länder machten kaum Vorgaben und überließen es meist ihren Versuchsschulen, ihnen angemessene Modelle zu entwickeln."

Zusammenfassung

Die Bedeutung des DJI Projekts lag darin, dass Anfang der achtziger Jahre erstmals eine Bestandsaufnahme der vielfältigen Einrichtungen, Dienste und Initiativen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule durchgeführt wurde. Dabei wurde bewusst auf eine Engführung von Schulsozialarbeit verzichtet, die etwa darin hätte bestehen können, dass nur an der Schule angestellte Sozialarbeiter Berücksichtigung gefunden hätten. Es wurde im Gegenteil eine sehr breite Definition von Schulsozialarbeit zu Grunde gelegt, mit der das Feld der Kooperation zu dieser Zeit beleuchtet werden sollte. Bei Raab/Rademacker (1981) gibt es drei Grundformen von Schulsozialarbeit: (1) im außerunterrichtlichen bzw. Freizeitbereich, (2) als Beratungsdienst, (3) als Sozialarbeit in der Schule.

Darüber hinaus wurde mit den Fachtagungen erstmals ein Forum für dieses neue Arbeitsfeld der sozialen Arbeit geschaffen. In diesem Rahmen fanden vielfältige fachliche Auseinandersetzungen statt, die insgesamt notwendig waren, um das neue Arbeitsfeld zu konstituieren. Nicht zuletzt die mehrbändige Reihe zur Schulsozialarbeit des Deutschen Jugendinstituts hat dazu beigetragen, dass sich Schulsozialarbeit in Theorie und Praxis weiterentwickeln konnte.

4.2 Schulsozialarbeit nach Tillmann (1982)

Tillmann⁶² führte in den achtziger Jahren Schulsozialarbeit als „Arbeitsbegriff“ in die erziehungswissenschaftliche Diskussion der Bundesrepublik ein. In seinem Sammelband "Schulsozialarbeit" (1982) gab er folgende Einführung in das damals recht neue Arbeitsfeld: "'Schulsozialarbeit' ist keine Institution, die exakt beschrieben, amtlich dokumentiert und systematisch erfasst ist; ebenfalls ist 'Schulsozialarbeit' kein Begriff, der in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussion schon feste Konturen gewonnen hat. In einer solchen Situation ist es äußerst schwierig, durch Definitionen Klarheit zu schaffen. Statt mit einem Definitionsversuch beginnen wir daher mit der Kurzbeschreibung sehr unterschiedlicher praktischer Arbeitsformen, um von dort zu einer begrifflichen Fassung vorzudringen" (Tillmann 1982 S. 12). Dazu stellt Tillmann einige Praxisbeispiele von Schulsozialarbeit vor, die recht unterschiedlich u. a. auf den Frei-

⁶² s. dazu auch Tillmann (1976) .

zeitbereich oder auf den Bereich der Beratung bezogen sind. Tillmann führt aus: "Bereits in dieser kurzen Skizzierung lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Arbeitsformen erkennen: verschieden akzentuierte Zielsetzungen, unterschiedliche Arbeitsformen, verschiedene Schulformen, ganz unterschiedliche Anstellungsträger. Was aber haben diese Arbeitsformen gemeinsam? Trotz aller Unterschiedlichkeit sind sie darauf ausgerichtet, die räumlich-organisatorische Trennung zwischen Schule und Jugendhilfe zumindest partiell aufzubrechen; sozialpädagogische Fachqualifikationen dauerhaft in (oder an) der Schule anzusiedeln, um damit eine Korrektur und Ergänzung der erzieherischen Wirkung von Schule zu erreichen, die insbesondere auf die Hilfestellung bei schwierigen und gefährdeten Schülern zielt.

Wir halten es für sinnvoll, alle in der Praxis vorkommenden Arbeitsformen, auf die diese Merkmale zutreffen, als ‚Schulsozialarbeit‘ zu bezeichnen und gemeinsam zu betrachten. Dabei erscheint es uns nebensächlich und eher verwirrend, ob diese Ansätze sich selbst als ‚sozialpädagogische Schülerarbeit‘ als ‚Schülerhilfe‘, als ‚offensive Jugendhilfe‘ oder auch als ‚Jugendsozialarbeit‘ verstehen. Solange weder in der Praxis noch in der Theorie mit diesen verschiedenen Begriffen deutlich ausmachbare Unterschiede verbunden sind, ist es für den erziehungswissenschaftlichen Diskussionsprozess erheblich sinnvoller, einen übergreifenden Begriffsgebrauch zu wählen. Hier hat sich ‚Schulsozialarbeit‘ in den letzten Jahren als Arbeitsbegriff durchgesetzt " (Tillmann 1982 S. 13f.).

Für Tillmann ist Schulsozialarbeit ein neues Arbeitsfeld, das neben die klassischen Arbeitsfelder wie Heimerziehung, Familienfürsorge und offene Jugendarbeit tritt. Aus Sicht der Schule sieht er in der Hereinnahme von Sozialarbeit in die Schule eine weitere Ausdifferenzierung der Lehrerrolle: "In komplexer werdenden Schulsystemen wird die Lehrertätigkeit selbst in Spezialdisziplinen aufgegliedert (z. B. Curriculumexperte, Beratungslehrer, Medienfachmann) und durch andere pädagogische Qualifikationen ergänzt (Schulpsychologe, Sozialarbeiter)"(ebd. S.14).

Die quantitative Ausbreitung des neuen Arbeitsfelds war zunächst gering. Im Zuge der Bildungsreform wurde Schulsozialarbeit fast nur an den neu entstandenen Gesamtschulen insbesondere bei den Ganztageschulen eingerichtet:

Die Aufgabe der Sozialpädagogen bestand vornehmlich darin, den Ganztagesbetrieb zu organisieren, insbesondere den Freizeitbereich bzw. den außerunterrichtlichen Bereich,

mit dem die Lehrerschaft in der Bundesrepublik bislang noch keine Erfahrung hatte. Als zweiter Bereich kam recht schnell die Betreuung von schwierigen Schülern hinzu, bisweilen auch die Funktion, die Schule von schwierigen Schülern zu entlasten.

"Schwierige Schüler' sollten aus den normalen Lerngruppen herausgenommen, von Sozialpädagogen in gesonderten Gruppen 'fachmännisch' behandelt, um möglichst bald wieder in den Klassenverband eingegliedert zu werden" (ebd. S. 29). Sowohl die Arbeit im Freizeitbereich als auch die Arbeit mit Problemschülern führte zu Spannungen zwischen der Schule und dem Selbstverständnis der Sozialpädagogen. Dass die Schule ihre Versager selbst produziere, um sie dann Einrichtungen der Jugendhilfe zur Behandlung zu überweisen, darauf hatte Iben schon 1967 aufmerksam gemacht. Iben (1967) führte sehr pointiert aus, dass der Sozialpädagogik hier die Aufgabe zugewiesen werde, die Schule von schwierigen und milieubehinderten Schülern zu befreien, um ein reibungsloses Funktionieren der Schule zu garantieren. Das Verhältnis von Schule zur Jugendhilfe reduziere sich damit auf ein sog. Lieferant-Abnehmer-Verhältnis, das auch durch den im Vergleich zu den Lehrern niedrigeren Status der Sozialpädagogen unterstrichen werde. In diesem Sinne wendet sich auch Tillmann gegen die sog. Räumkommando-Funktion von Schulsozialarbeit. Im Rahmen einer „offensiven Sozialpädagogik“, die nicht reparieren, sondern die problemverursachenden Strukturen verändern will, gerät auch die Schule in die Kritik. "Für Schulsozialarbeit ist also die kontinuierliche Kritik der Institution Schule und ihrer Verfahrensweise eine wesentliche und legitime Aufgabe" (Tillmann 1982 S. 31). Die Widersprüche zwischen der Programmatik einer „offensiven Sozialpädagogik“, die sich in dieser Zeit Bahn brach und der Reduktion der Schulsozialarbeit auf einen Pannendienst bzw. ein Räumkommando in der Schule führten zu dauerhaften Spannungen in vielen Projekten der Schulsozialarbeit.

Auf dem Hintergrund der "offensiven Sozialpädagogik" warnt Tillmann auch vor einer stigmatisierenden Sozialpädagogik. Sie müsse sich davor hüten, dass durch ihr Eingreifen Schülerinnen und Schüler von "normalen" zu "amtlich auffälligen" Jugendlichen würden. "Das Eingreifen der Jugendhilfe, auch wenn es in bester Absicht geschieht, hat als Eingreifen selbst erhebliche negative Konsequenzen: es überführt die in der Schule vorherrschenden Typisierungen und Stigmatisierungen auf eine offiziell-amtliche Ebene, schafft Informationen für Kontrollinstanzen wie Polizei und Jugendgerichte, verstärkt zugleich die Selbstdefinition des Jugendlichen als 'abweichend'. Kurz: indem Lehrer ihre

'Problemfälle' an die 'eigentlich zuständigen' Instanzen der Sozialarbeit und Jugendhilfe weitergeben, werden die Probleme meist nicht gelöst, sondern eher noch verstärkt“ (ebd. S. 23 f.).

Tillmann (1982 S. 31) stellt heraus, dass Sozialpädagogik von einer grundsätzlich anderen Entstehungsgeschichte, einem anderen Theoriezusammenhang und einer eigenständigen methodischen Vorgehensweise ausgeht. Im Unterschied zur Schule, die in Klassenverbänden agiert und Stoff bewältigen muss, ist die soziale Arbeit auf Beziehungsarbeit ausgerichtet und auf die Bearbeitung von sozialen Problemlagen: "Sie kann und muss daher mit einzelnen Schülern und mit kleinen Gruppen arbeiten." Tillmann betont, dass darin eine enorm hohe Konflikträchtigkeit liegt: "Eine fruchtbare Kooperation kann wohl nur bei erheblicher Sensibilität und Kommunikationsbereitschaft auf beiden Seiten entstehen“ (...). Das neue Praxisfeld Schulsozialarbeit soll gerade dadurch wirksam werden, dass Vertreter von Schule und Jugendhilfe ihre je spezifischen Kompetenzen, Arbeitsansätze und pädagogischen Sichtweisen ergänzend einbringen“ (ebd. S. 32f.).

In diesem Zusammenhang stellt er die Frage, welche Kooperationsformen es für die Sozialpädagogik an der Schule gibt. Dabei unterscheidet er zwischen folgenden Ansätzen:

- Subordination unter schulische Zwecke
- kritische Integration
- ablehnende Distanz.

Subordination unter schulische Zwecke

Unter "Subordination unter schulische Zwecke" fasst er vorwiegend die Praxis an Berliner Gesamtschulen. Hier sind die Sozialpädagogen den Schulbehörden bzw. den Rektoren unterstellt und übernehmen vielfältige Aufgaben, die mit ihrer Ausbildung und ihrem Berufsverständnis als Sozialpädagogen sehr wenig zu tun haben. Tillmann (1982 S. 35) zitiert dazu eine Sozialpädagogin aus einer Berliner Gesamtschule:

"Sozialpädagogen werden als (billiges) Aufsichtspersonal missbraucht, das ständig verfügbar ist: Vertretung bei Unterrichtsausfall, zu viele Aufsichten gerade in der Zeit, in der wir im Interesse der Schüler für sie frei sein müssen, Ordnungsaufgaben (Ruhe,

Pünktlichkeit, Sauberkeit) werden uns gestellt und durchgesetzt (...) Unterricht hat bei der Vergabe von Räumen und Mitteln uneingeschränkte Priorität. Fachräume (Küche, Werkstatt, Sporträume) werden uns direkt verweigert oder 'vermietet'. Unsere persönlichen Arbeitsplätze sind völlig unzureichend. Sozialpädagogen sind überfordert bei der Bewältigung und Beschäftigung von Schülermassen in Pausenzeiten, denn wir haben dann 90 bis 120 Schüler pro Sozialpädagogen zu beschäftigen und zu beaufsichtigen(..) Sozialpädagogen sind als Minderheit ohne Schutz in den Schulgremien: Es ist für uns unerträglich, dass zum Beispiel die Gesamtkonferenz (140 Lehrer zu 12 Sozialpädagogen) über sozialpädagogische Inhalte und ihre Organisation Mehrheitsentscheidungen treffen kann". Da auch im Bundesland Nordrhein-Westfalen in den siebziger Jahren das Konzept der Subordination als vorherrschend galt, waren damals rund 75 Prozent aller Projekte der Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik dieser Kooperationsform zuzuordnen.

Kritische Integration

Dagegen findet sich in Hamburg eine Form von Schulsozialarbeit, die Tillmann als kritischer Integration bezeichnet. Der Beratungsdienst, der aus Schulpsychologen und Schulsozialarbeitern bestand, war vorwiegend im Bereich Beratung, Fortbildung und Therapie tätig. Der Hamburger Schulsozialarbeit wurden keine Aufgaben im Freizeit- und Aufsichtsbereich zugewiesen, sie hatten konkret folgende Aufgaben:

- Einzelfallhilfe und Elterngespräche bei akuten und längerfristigen Problemlagen von Schülern
- soziale Gruppenarbeit
- Lehrerfortbildung
- Elternarbeit
- Analyse von Kommunikationsschwierigkeiten in Schulklassen.

Obwohl die Schulsozialarbeit auch hier der Schulbehörde unterstellt war, verfügte sie über einen relativ weiten Handlungsspielraum. Dabei war die sozialpädagogische Tätigkeit auch darauf ausgerichtet, Veränderungen in Schule und Unterricht zu bewirken (s. ebd. S. 36).

Ablehnende Distanz

Daneben gibt es bei Tillmann als drittes Modell das sog. schuldistanzierte Konzept von Schulsozialarbeit. "Konstitutiv für dieses Konzept ist zum einen die Ablehnung von schulinternen Analyse-, Beratungs- und Therapietätigkeiten: Da die Veränderung von Schule durch Schulsozialarbeit als illusorisch angesehen wird, wird ein unmittelbares Hineinwirken in die Schule explizit abgelehnt; stattdessen sollen alternative Lernfelder für schulgeschädigte Jugendliche aufgebaut werden. Schulsozialarbeit wird in diesem Sinne zur 'qualitativen Erweiterung der Jugendarbeit'(...), die den engen Bezug zum Stadtteil, zur Lebenswelt der Jugendlichen sucht"(ebd. S. 37).

Tillmann zitiert den „Arbeitskreis Hessische Schulsozialarbeit“, der seine Position eines schuldistanzierten Konzepts folgendermaßen beschreibt: "Konkret heißt das, daß in diesen Projekten Einrichtungen wie Schülerzentren, Schülerclubs und Angebote existieren, die die außerschulischen Probleme wie Berufsfindung, Jugendarbeitslosigkeit genauso aufgreifen wie auch die Schwierigkeiten, die die Jugendlichen im Bereich der Schule haben"(ebd. S. 37).

Zusammenfassung

Tillmann führt Schulsozialarbeit als neuen Arbeitsbegriff in die erziehungswissenschaftliche Diskussion der Bundesrepublik ein. Mit diesem Arbeitsfeld soll die langjährige räumlich-organisatorische Trennung zwischen Schule und Jugendhilfe zumindest partiell aufgebrochen und sozialpädagogische Fachqualifikationen dauerhaft an der Schule angesiedelt werden. Damit kann nach Tillmann auch eine Ergänzung der erzieherischen Wirkung von Schule erreicht werden, die insbesondere auf eine Hilfestellung bei schwierigen und gefährdeten Schülern zielt.

Er arbeitet drei Grundpositionen der Kooperation heraus (Subordination unter schulische Zwecke, kritische Integration und ablehnende Distanz). Als Fazit spricht er sich für eine kritische Integration aus und fordert (ebd. S. 38): "Schulsozialarbeit muss in ihrer jeweiligen Praxis zwischen dem Anspruch auf einen eigenständigen und kritischen Arbeitseinsatz auf der einen und ihrer Kooperationsfähigkeit gegenüber der Institution Schule auf der anderen Seite ausbalancieren". Wie oben bereits erwähnt, sieht Tillmann darüber hinaus in der Ausdifferenzierung der Lehrerrolle in komplexer werdenden Schulsystemen eine wichtige Funktion von Schulsozialarbeit. Insbesondere setzt er sich

in seinem Konzept von Schulsozialarbeit dafür ein, dass sich Schule und Jugendhilfe mit ihren jeweiligen Methoden und Arbeitsansätzen ergänzen.

4.3 Übergreifende Schulsozialarbeit nach Mühlum (1988, 2004)

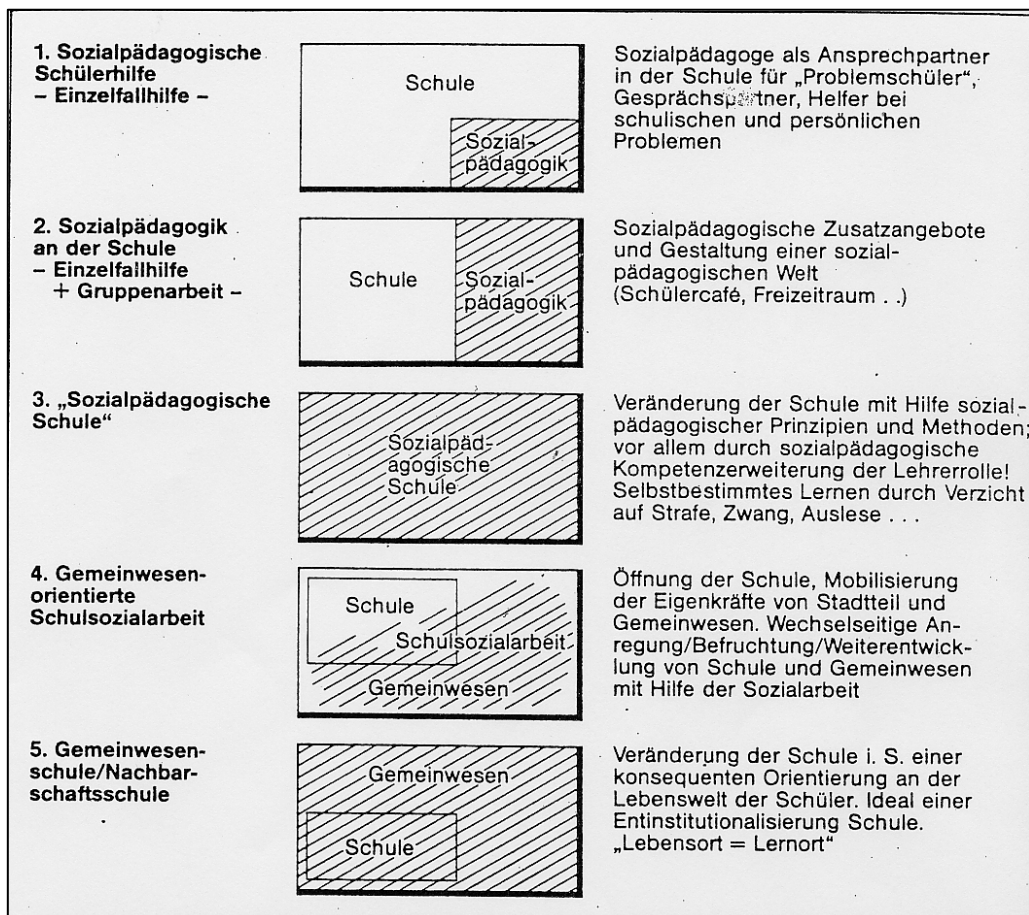
Nach Mühlum (1988 S. 18 f.) führen familiäre und gesellschaftliche Probleme von Schülern dazu, dass mehr und mehr Schulen nach einschlägigen Sozialisationshilfen verlangen, da "offenbar nur eine ganzheitliche Lebens- und Erziehungshilfe in Frage (kommen kann G.S.v.R.), deren Aufmerksamkeitshorizont ausdrücklich weiter reicht als Schule. Familie und Freundschaft, Freizeit und Schule, das Leben im Stadtteil und der Übergang in den Beruf, konkrete Lebensfragen und Sinnperspektiven - all das drängt und bedrängt und sucht nach Antwort, zumindest aber nach Anteilnahme. Damit ist Schule überfordert und immer häufiger auch die Familie. Also trat Sozialpädagogik und Sozialarbeit auf den Plan, verstärkt seit Beginn der 80-er Jahre: Zur Unterstützung und Vermittlung der polarisierten Erziehungsbereiche und zur Verbesserung der Sozialisationsbedingungen an der Schnittfläche von Schule und Jugendhilfe: Dieses neue Kooperationsfeld wird inzwischen ganz überwiegend als Schulsozialarbeit bezeichnet."

Mühlum bleibt zwar beim Terminus „Schulsozialarbeit“, inhaltlich weitet er aber seinen Begriff von „Schulsozialarbeit“ aus, indem er ihn neben eine gemeinwesenorientierte Schule, eine Nachbarschaftsschule im Sinne der amerikanischen Community School und sogar eine „sozialpädagogische Schule“ platziert. Das nachfolgende Schaubild zeigt die Bandbreite seines Begriffs von Schulsozialarbeit auf. Hat in Modell (1) die Schulsozialarbeit im Tillmann'schen Sinne (s. o) eher eine Feuerwehrfunktion, so trägt Modell (2) bereits zu einer Veränderung des schulischen Alltags durch die Installierung sozialpädagogischer Elemente an der Schule bei (z.B. durch ein Schülercafé oder verschiedene andere Freizeitangebote).

In seiner weiteren Differenzierung verlässt Mühlum eine Engführung auf Schulsozialarbeit, indem er ein Ineinandergreifen von Sozialpädagogik und Schule im Rahmen einer „sozialpädagogische Schule“ aufzeigt - allerdings eher als theoretisches und weitgehend illusorisches Modell (3). Als wünschenswert und durchaus realisierbar gilt für Mühlum das Modell (4): eine gemeinwesenorientierte Schulsozialarbeit, die sich gegenüber dem Stadtteil öffnet. Dagegen wird die „Gemeinwesenorientierte Schule“ in Modell

(5), die Schule als Lern- und Lebensort begreift, in der Bundesrepublik wohl auf absehbare Zeit schwer zu realisieren sein.

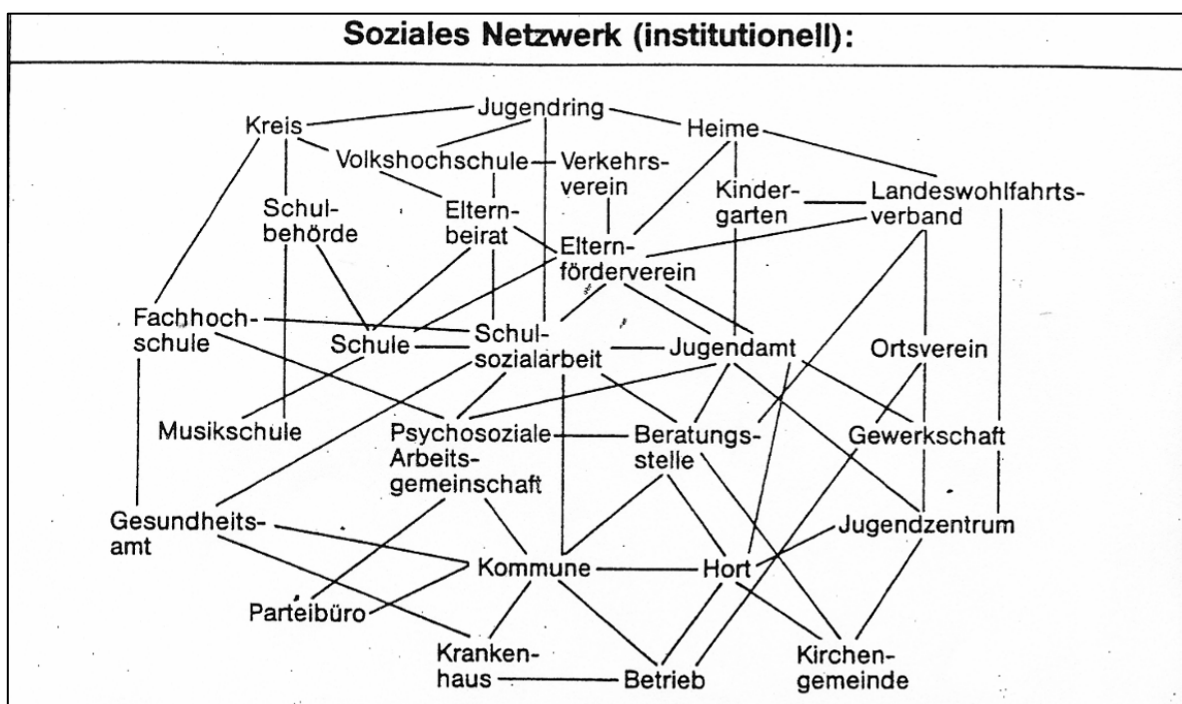
Mühlums Kritik richtet sich gegen eine Schulsozialarbeit, die vor allem im Binnenraum von Schule lokalisiert bleibt: „Gemeinsam ist der sozialpädagogischen Akzentuierung jedoch die Konzentration auf Erziehungsleistungen und -hilfen im schulischen Erziehungsprozess mit der ihr eigenen Methodik. Genau besehen wird hier mit Hilfe der ‚Experten für soziale Beziehungen‘ bzw. mit der ‚sozialpädagogischen Idee‘ allerdings nur der innerschulische Ablauf verbessert, statt eine Öffnung der Schule zu ihrem sozialen Umfeld und damit zur außerschulischen Lebenswirklichkeit ihrer Schüler zu bewirken. Dies versuchen erst in jüngster Zeit gemeinwesenorientierte oder stadtteilbezogene Modelle, die ihre sozialarbeiterische Akzentuierung nun auch bewusster mit dem Begriff Schulsozialarbeit ausdrücken. Ihre vermutlich konsequenteste Form findet diese Orientierung in der Idee der ‚community education‘, der Nachbarschafts- oder Gemeinwesen-schule, die Schule und Gemeinde zusammenbringen und Lernen als Teilhabe an kon-



Quelle: Mühlum 1988 S.21

kreten lokalen Entwicklungen organisieren will“ (ebd. S. 20).

Damit redet Mühlum, wie weiter unten Rothe (1999) oder auch Olk/Bathle/Hartnuß. (2000), einer Öffnung von Schule das Wort. Vor allen Dingen in der Netzwerkarbeit (s nachfolgendes Schaubild) sieht Mühlum eine wichtige Funktion von Schulsozialarbeit, die damit in einer ökologischen Perspektive über die Schule hinausragt, aber auch zu einem verlässlichen Partner im Gemeinwesen wird.



Quelle: Mühlum 1988 S. 22

Dies mag zwar auf den ersten Blick für bundesrepublikanische Verhältnisse befremdlich sein, in den USA wie auch in England ist Community Education schon längst nicht mehr exotisch.⁶³

Im Sinne Mühlums späterer Kurzdefinition „Schulsozialarbeit ist berufliche Soziale Arbeit in und mit Schulen“ (2004 S. 89) fordert er bereits 1988: „Schulsozialarbeit sollte

⁶³ Siehe dazu u.a.: Sozialpädagogische Schule und Gemeinwesenarbeit in New York : ein Reisebericht von 56 Lehrern, Sozialpädagogen, Gemeinwesenarbeitern und Hochschulmitgliedern/ hrsg. v. Deutschen Jugendinstitut München. 1985

sich jedoch ausdrücklich als berufliche Sozialarbeit verstehen. Sie ist weder Ersatz- noch Hilfslehrer, weder Lückenbüßer noch pädagogisches Naturtalent. Ihre sozialprofessionelle Kompetenz stützt sich auf analytische Fähigkeiten, rechtlich-administrative Fertigkeiten und methodisches Können beim Erkennen und Bearbeiten psychosozialer Probleme, im Umgang mit Einzelpersonen, Gruppen und Gemeinwesen“ (ebd. S. 24f.). Für Mühlum (1988) ist Schulsozialarbeit auf dem Wege, ein eigenständiges Berufsfeld der Sozialarbeit zu werden. Angesiedelt zwischen Schule und Jugendhilfe versucht sie, die Sozialisations- und Unterstützungsleistungen beider Institutionen zu koordinieren und zu verbessern. Schulsozialarbeit deckt ein weites Spektrum ab, indem sie bei Problemen in der Schule, in der Familie, bei der Lehrstellensuche, im Umgang mit Behörden sowie bei spezifischen Lebensproblemen tätig wird. Die Arbeit mit einzelnen Schülern, Lehrern, Eltern ist für Mühlum ebenso wichtig wie soziale Gruppenarbeit oder schulübergreifende Aktivitäten.

Mühlum (2004) fasst sein Konzept einer sog. übergreifenden Schulsozialarbeit folgendermaßen zusammen:

„Je nach Modell und Konzept differieren Vorgehensweise und Arbeitsschwerpunkte. So lässt sich z. B. ein freizeitpädagogischer Ansatz vom Beratungsansatz, ein schulzentrierter vom umfeldorientierten Ansatz unterscheiden. Für am überzeugendsten halte ich eine übergreifende Schulsozialarbeit, die eigenständig Hilfestellung für Schüler, Schule und Eltern anbietet und darüber hinaus Jugendhilfe und Stadtteilaktivitäten initiiert, unterstützt und koordiniert (Stichworte: Öffnung der Schule, Vermittlung und Vernetzung). Hinsichtlich der *Prinzipien und Methoden* sind neben einem eigenständigen Arbeitskonzept und dem sozialpädagogischem Methodenrepertoire ein autonomer Handlungsbe- reich (relativ unabhängig von Schulprinzipien) und die *Grundsätze* Freiwilligkeit und Vertrauen, Ganzheitlichkeit, Hilfe zur Lebensbewältigung und Integrationshilfe beson- ders hervorzuheben. Sie machen auch den Unterschied zur Schule aus und verdeutli- chen die Komplementarität von Schulpädagogik und Sozialpädagogik. In diesem ‚Er- gänzungsverhältnis‘ und dem Aufbau von Kommunikationsstrukturen, die eine gemein- same Verständigung im pädagogischen Dreieck (i. e. Familie, Schule, Jugendhilfe GSvR) ermöglichen, liegt die besondere Chance der Schulsozialarbeit (...) Strategisch ist die Position der Mitte, zwischen Jugendamt, Schule und Familie, Chance und Prob- lem zugleich: Sie ermöglicht erst die mehrfach angedeutete Mittlerrolle und Brücken-

funktion und ist gewiss ein Grund für den Erfolg von Sozialarbeit an Schulen. Positionen der Mitte geraten aber auch schnell zwischen die Fronten. Angesichts der Macht etablierter Institutionen, zwischen denen sie platziert ist, drängt sich das Bild vom Zwischen-den-Stühlen-Sitzen geradezu auf“ (ebd. S. 90).

Im Rückgriff auf eine eigene Untersuchungen zur Wirkung von Schulsozialarbeit, die er an Ravensburger Hauptschulen durchgeführt hat, betont Mühlum (2004) die Wichtigkeit von Schulsozialarbeit für Lehrer, Eltern und Schüler.

Für die Lehrer lag die Bedeutung der Schulsozialarbeit dort in der komplementären Berufsrolle und der sozialprofessionellen Kompetenz, die die Sozialpädagogen in den Schulalltag einbrachten. Vorrangig war die Erwartung einer Entstörung des Unterrichts, d. h. dass störende Schüler „funktionsfähig“ gemacht würden. Für Eltern war dagegen eher der niederschwellige Zugang zu sozialpädagogischen Hilfen wichtig, daneben aber auch die zusätzlichen Angeboten für ihre Kinder mit der vorrangigen Erwartung besserer Schulleistungen sowie wachsender Schul- und Lebensfreude. Die Schüler genossen die relative Freiheit von Leistungs- und Kontrollzwängen beispielsweise im Schülertreff, der nicht stigmatisierende Begegnung und universelle Ansprechbarkeit ermöglichte. Sie hofften auf die Sozialpädagogen als erwachsener Beistand in der Schule und über die Schule hinaus. „Ohne die Daten im Detail zu präsentieren (...) sei hervorgehoben, wie anrührend und aufschlussreich die Antworten der Schülerinnen und Schüler waren. Sie gipfelten darin, dass jemand da sei bei den kleinen und großen Problemen des Alltags: *Da-sein, Zeit-haben, Zu-hören, Vertrauen* waren Schlüsselbegriffe, deren appellativer Charakter unüberhörbar ist. Betont wurde darüber hinaus die Brückenfunktion der SSA und der ‚sozialpädagogische Raum‘ in dem Schule neu und attraktiv erlebt wird: Schule als Lebensraum und Schulsozialarbeit als Anlaufstelle für die kleinen und großen Probleme in einer immer unübersichtlicheren Welt “ (Mühlum 2004 S. 90 Hervorhebung im Original GSvR).

Für Mühlum wird Schulsozialarbeit im Sozialisationsdreieck Schule, Schüler, Eltern immer wichtiger: In diesem Sinne fordert er (Ebd. S. 90 ff.): „Voraussetzung dafür ist, dass Schulsozialarbeit ihre eigene Funktionsbeschreibung fertigen und per Kontrakt mit der Schule verbindlich machen kann, dass sie als komplementäre Berufsrolle im System Schule anerkannt wird und durch persönliche und sozialprofessionelle Kompetenz überzeugt. Ihre Bedeutung an der Schnittfläche von Schule, Familie und Jugendamt liegt

darin, dass sie diese in ihrer jeweiligen Funktion unterstützt und ergänzt und jene Kooperation ermöglicht, die allseits gefordert, aber viel zu wenig realisiert wird.“

Schulsozialarbeit hat nach Mühlum (2004 S. 90 ff.) insgesamt folgende Aufgaben:

„Unterstützung der personalen und sozialen Reifungsprozesse zur Verhinderung von Devianz, also *Prävention*; Hilfen bei der Problemlösung und bei der Verbesserung des Bewältigungsverhaltens, also *Intervention*; fachliche Abklärung und Abstimmung von Maßnahmen sowie ggf. Einbeziehung anderer Fachdienste, also *Koordination*; Mitgestaltung von Umfeldbedingungen und Aktivierung von Selbsthilfepotentialen, also *Resourcenerschließung*; Verbesserung der Lebenssituation und der Wirksamkeit von Hilfen durch Vernetzung der Unterstützungsangebote, also *Netzwerkarbeit*; Insgesamt: Vermeidung von Exklusion und Förderung von Inklusion, also soziale *Integration*.

Das sind geradezu ‚klassische‘ Aufgaben der professionellen Sozialarbeit, die hier wie in jedem Handlungsfeld – situationsangemessen variiert und im Interesse der Hauptbetroffenen wahrgenommen werden müssen, mit dem Ziel einer besseren Bewältigung der Alltagsanforderungen (Lebensführung) und einer Verbesserung der Lebensumstände (Lebenslage)“(Kursiv i.O.GSvR).

Zusammenfassung

Mühlum geht von gesellschaftlichen Problemen der Schüler aus, mit denen Schule allein überfordert ist und die Unterstützung der Jugendhilfe braucht. Auch wenn Mühlum in seiner Terminologie bei „Schulsozialarbeit“ bleibt, so ist doch damit ein sehr weitreichender Ansatz verbunden, der über die gemeinhin definierte Schulsozialarbeit hinausgeht, wie sie vornehmlich in seinem Schema in Modell (1) und (2) dargestellt ist. In diesem Sinne wendet er sich gegen eine Schulsozialarbeit, die im Binnenraum von Schule verbleibt und plädiert für eine Öffnung ins Gemeinwesen und für Netzwerkarbeit. Mühlum fordert, dass der Schulsozialarbeit durch einen Kontrakt ein autonomer Handlungsbereich in der Schule zugestanden wird. Er betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der Komplementarität von Schulpädagogik und Sozialpädagogik. Schließlich weist Mühlum (2004 S. 90 ff.) auf das breite Spektrum hin, das Schulsozialarbeit abdeckt: Probleme in Schule und Familie, bei der Lehrstellensuche und beim Übergang zum Beruf, im Umgang mit Behörden und bei spezifischen Lebensproblemen.

Mühlum (2004) fasst Schulsozialarbeit als berufliche Soziale Arbeit in und mit Schulen: „Die Schulsozialarbeit soll wie alle Sozialarbeit zur Verbesserung des (Sozial-) Verhal-

tens und der (Sozial-) Verhältnisse hier im Kontext Schule beitragen“ (ebd. S. 92).

4. 4 Schulsozialarbeit nach Wulfers (1991, 2001)

Wulfers (1996⁶⁴ S. 28) verwendet nach wie vor „Schulsozialarbeit“ als übergreifenden Terminus: „Im Hinblick auf die weiteren Ausführungen wird Schulsozialarbeit als ein Oberbegriff verwendet, der alle Aktivitäten einschließt, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit (bzw. Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen. So kann die unterrichtliche, soziale und psychische Situation der genannten Personengruppen verbessert werden. Die gewählten Aktivitäten sollten gleichzeitig zu einer Öffnung der Schule nach innen und außen beitragen und eine soziale Verbesserung des Schullebens erwirken. Eine Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen und privaten Einrichtungen, die in diesem Bereich arbeiten, ist unabdingbar.“

Wulfers bleibt bei seiner Begrifflichkeit. Im Sammelband von Huxtable/Blyth (2002 S. 125) zur internationalen Schulsozialarbeit führt er aus:

“I have used the term school social work as an umbrella term that includes all activities appropriate for dismantling conflicts and discrepancies between students, teachers, and parents in the school or related to the school on the basis of sound social work methods.”

In seiner Ausgangssituation stellt Wulfers (1996 S. 49 f.) die Frage, ob die Schule und die spezifischen Bedingungen, unter denen schulisches Lernen stattfindet, dazu geeignet sind, den Schülern gerecht zu werden: „Leider muß dieses größtenteils verneint werden. Hinzu kommt besonders bei den Abgangsschülern der Hauptschule, daß die Schule für sie nicht mehr der zentrale Lernort ist. Viele SchülerInnen nehmen schulische Angebote und Anforderungen nicht mehr an, weil schulisches Lernen

- an detaillierte und obligatorische Lehr- und Rahmenpläne gebunden wird, die nicht an ihren Wohn- und Lebensproblemen orientiert sind, weil die Schule

⁶⁴ Die Erstauflage erschien 1991.

-
- Leistungsdruck und Konkurrenzverhalten erzeugt und die individuelle Förderung von Problemschülern vernachlässigt, und weil sie
 - selektive und zerrissene Lehrangebote, einhergehend mit einer nicht mehr überschaubaren Stoffmenge und mit einer überzogen abstrahierten Entfernung von der Realität der SchülerInnen, zum Teil in einer Lernumgebung anbietet, die Formen von Kooperation oder sozialem Lernen (hohe Klassenfrequenzen, inhumane Schularchitektur u.a.) nahezu verhindern.“

Die hier vorgetragene Schulkritik zeigt die Diskrepanzen zwischen den Alltagserfahrungen und den Interessen der Schüler und dem institutionalisierten Lernen in der Schule auf, die häufig in Schulschwierigkeiten münden. Daher sind für Wulfers Bemühungen notwendig, solche lernhemmenden Diskrepanzen zu verringern, ohne dabei die strukturelle Polarität von „Schule“ und „Leben“ zu verkennen. In diesem Zusammenhang stellt er der Schule Inhalte und leitende Kriterien der Jugendarbeit gegenüber, die gekennzeichnet sind durch offene und informelle Kommunikationsstrukturen, Freiwilligkeit der Teilnahme, Verzicht auf Leistungskontrollen, Lebensnähe zum Lerngegenstand, Ausrichtung der Angebote nach den Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen, Herrschaftsarmut, Gruppenorientierung, Ausweitung des Lernortes im Hinblick auf Straßenöffentlichkeit und damit eine aktive Gestaltung und Auseinandersetzung mit der Umwelt. „Vor allen Dingen aus den Erfahrungen der Jugend- und Stadtteilarbeit können wir entnehmen, daß der Stadtteil durchaus Lernort sein kann. Hier werden Kinder und Jugendliche nicht nur mit den alltäglichen Lern- und Erfahrungsformen konfrontiert, sondern es findet ein Austausch zwischen den ‚lebendigen‘ Menschen statt, der gekennzeichnet ist durch bestimmte mitmenschliche Verkehrsformen und in dem der Lernende immer auch Lehrender ist.(...) Bereits an der idealtypischen Gegenüberstellung von Lernformen der Jugendarbeit, dem Lernen in vielen Schulen und den Beispielen für Lernmöglichkeiten an außerschulischen Lernorten wird deutlich, daß die institutionalisierte Schule vielfach noch einem verengten Lernbegriff verpflichtet ist. Daß sich das Lernen in der Schule mehr an den aktuellen und zukünftigen Lebenssituationen der SchülerInnen orientieren sollte, wird immer dringlicher. Allerdings sind viele Lerninhalte und -formen der Schule immer noch weit davon entfernt, den aktuellen Lebensbedürfnissen unserer Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden.(...) Eine wesentliche Aufgabe der Schulsozialarbeit liegt darin, andere Lernorte im Gemeinwesen oder im Stadtteil aufzuspüren und zu nut-

zen, wobei eine gemeinwesenorientierte Schule oder die Verwirklichung des Konzepts "Stadt-als-Schule" diesen Prozeß erheblich vereinfachen würde. Wahrscheinlich wird es bis zur allgemeinen Umsetzung dieser pädagogischen Reformideen noch sehr lange dauern. Für die Schulsozialarbeit sollte also gelten, daß die Lebenswelt von Schülern zur Grundlage ihrer Arbeit genommen und gleichzeitig versucht wird, sich offen zu halten für vielfältige außerschulische Kontakte" (Wulfers 1996 S. 51f.)

Wulfers fordert in diesem Zusammenhang eine gemeinwesenorientierten Schulsozialarbeit, die mit anderen Einrichtungen des Erziehungs- und Sozialbereiches zusammenarbeitet.

Wulfers verengt im Weiteren seinen Ansatz auf Problemgruppen: „Auch wenn die Schulsozialarbeit in alle Schulformen unserer allgemeinbildenden Schulen gehört, so zeigt es sich, vor allen Dingen im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Arbeitskräfte und die Arbeitszeit, daß sich die Klientel der Schulsozialarbeit in erster Linie aus der Gruppe der Kinder und Jugendlichen zusammensetzt, die zu den sogenannten Problemgruppen zählen: sei es, daß größere Sozialisationsdefizite offensichtlich werden, daß körperliche oder seelische Leiden vorliegen oder daß es zu größeren Konflikten mit der Schule oder dem Elternhaus kommt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß es sich bei dem Klientel von Schulsozialarbeit um solche Kinder und Jugendlichen handelt, die besonders:

- alkohol-, drogen-, medien- und kriminalitätsgefährdet sind,
- auffällige Verhaltens- und Disziplinierungsschwierigkeiten aufweisen oder
- besondere Probleme im psychischen Bereich haben“(ebd. S. 54).

Wulfers nennt daher auch als vorrangiges Ziel von Schulsozialarbeit, dass sie dazu beitragen soll, die Entstehung von Verhaltensabweichungen im schulischen Bereich zu verhindern, bzw. dass Jugendliche, die in der Schule auffällig werden, später nicht zum Klientel der Jugendhilfe werden. Daher hält er es für folgerichtig, dass durch die Schulsozialarbeit bereits dort Maßnahmen ergriffen werden, wo es durch strukturelle oder individuelle Mängel innerhalb der Institution Schule zu einer Benachteiligung von Schülern kommt:

Schulsozialarbeiter sollen in diesem Sinne Eltern von benachteiligten, sozial auffälligen oder behinderten Schülern bei Bedarf auf vorhandene Unterstützungsmaßnahmen und

Hilfen der verschiedenen städtischen wie kommunalen Sozialstellen aufmerksam machen bzw. sie unterstützen. Dabei versucht Wulfers (1996 S. 56) dem Vorwurf zu entgehen, Schulsozialarbeit reduziere sich bei ihm auf Notfallpädagogik, indem er auf die lebensweltorientierten Jugendhilfe verweist: „Die einzelne Symptombehandlung soll nicht im Vordergrund stehen, vielmehr soll versucht werden, zu einer ganzheitlichen Behandlung der Probleme zu gelangen, um die SchülerInnen nicht nur in ihrer Schulrolle, sondern in der Gesamtheit ihrer lebensweltlichen Bezüge anzusprechen. Von daher wird bei auftretenden Störungen im Sozialverhalten wie schulischem Lernverhalten die Gesamtheit dieser Bezüge daraufhin untersucht, wo die Ursachen für die auftretenden Störungen liegen.“

Wulfers fordert dazu eine Öffnung der Schule hin zur Jugendarbeit: „Es soll eine Vermittlung zwischen der außerschulischen Jugendarbeit, der offenen Jugendarbeit und der Jugendhilfe erfolgen und damit ein Gegengewicht zu der Technokratisierungs- und Verwaltungstendenz der Schule geschaffen werden“ (ebd. S.56).

Nach Wulfers (1996 S. 57 ff.) haben sich in der Schulsozialarbeit drei Wirkungsbereiche mit jeweils spezifischen Aufgabenfeldern herauskristallisiert:

- im unterrichtlichen Bereich
- im außerunterrichtlichen Bereich
- im außerschulischen Bereich

Schulsozialarbeit im unterrichtlichen Bereich bezieht sich als soziales Beratungssystem auf die Situation im Unterricht und die Kooperation mit Lehrern. Im außerunterrichtlichen Bereich soll Schulsozialarbeit Motor bzw. Management des schulischen Freizeitbereichs sein. Im außerschulischen Bereich soll sie u.a. zur Öffnung der Schule beitragen, indem sie z. B. mit außerschulischen Institutionen zusammenarbeitet (Vereinen, Gewerkschaft, kommunalen, städtischen und kirchlichen Organisationen).

Nach Wulfers hängt es wesentlich von der Organisationsform der Schulsozialarbeit ab, inwieweit spezifische Zielsetzungen und Arbeitsbereiche erfolgreich realisiert werden können. Dabei gibt es bei ihm drei verschiedene Modelle, die in unterschiedlicher Ausprägung und überdies in vielfachen Mischformen vorkommen:

- das Integrations- und Subordinationsmodell
- das Distanzmodell
- das Kooperationsmodell

Wulfers problematisiert wie schon oben Tillmann (1982) das Integrations- und Subordinationsmodell wie auch das Distanzmodell. Dagegen favorisiert er das Kooperationsmodell: „Der kooperative Ansatz ist durch eine verbindlich geregelte Struktur der Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit gekennzeichnet. Weiterhin ist jeweils ein eigenständiger Träger für die Schule und für die Schulsozialarbeit zuständig. Bei der Verteilung der Arbeitsschwerpunkte wird davon ausgegangen, daß Schule und Schulsozialarbeit unterschiedliche Aufgaben und Arbeitsbereiche wahrzunehmen haben, aber gleich wichtig sind. Durch diese Zuordnung der Arbeitsfelder von Schule und Schulsozialarbeit soll weitgehende Eigenständigkeit hinsichtlich der Methoden und Arbeitsbereiche ermöglicht und gleichzeitig Kooperation angeregt werden. Somit hat dieses Modell den Vorteil, dass auf der einen Seite die unterschiedliche fachliche Kompetenz von Lehrern und Schulsozialarbeitern gesehen und eigenständig in die Arbeit eingebracht wird; auf der anderen Seite ergeben sich durch Arbeitszusammenhänge wichtige und vor allen Dingen für die gezielte Betreuung von ProblemschülerInnen förderliche Kooperationsabsprachen. Weiterhin eröffnet dieses Modell die Möglichkeit, dass sich durch die Präsenz von Schulsozialarbeitern in der Schule die Zugangsmöglichkeiten zu speziellen und gezielten Hilfen für SchülerInnen verbessern, die sie ansonsten nicht wahrnehmen würden, da die ‚Schwellenängste‘ zum Aufsuchen von Einrichtungen der Jugendhilfe und -pflege zu groß sind.(...) Weil sich dieses Modell zur praktischen Organisation der Schulsozialarbeit vor allen Dingen am Schulalltag der SchülerInnen orientiert, bietet es der Schulsozialarbeit die Möglichkeit, individuell oder in Gruppen mit den Schülern zu arbeiten und Einfluss auf die Schule zu nehmen, ohne Eigenständigkeiten aufzugeben. Somit besitzt es durchaus gute Voraussetzungen, partiell etwas am bestehenden starren Schulsystem zu verändern“(ebd. S.57 f. kursiv im Original GSvR).

Zusammenfassung

Wulfers (1996, 2001) verwendet „Schulsozialarbeit“ als Oberbegriff. Er geht bei seiner schulkritischen Begründung für Schulsozialarbeit von schulimmanenten Problemen aus (z. B. Leistungsdruck, Schulangst, Konkurrenzverhalten und Zerstückelung von Lerninhalten). Dem verengten Lernbegriff in der Schule stellt er einen Ansatz von informeller Bildung aus der Jugendarbeit gegenüber. Indem er der Bildung in der Jugendarbeit den Aspekt „andere Lernorte im Gemeinwesen oder im Stadtteil aufzuspüren“ zuordnet und ihn als Ergänzung zur schulischen Bildung darstellt, wird daraus ein ganzheitlicher Bil-

dungsansatz. Widersprüchlich ist seine Wendung hin zu Problemgruppen, für die Schulsozialarbeit in erster Linie zuständig sein soll. Dies steht im Gegensatz zu seinem Ansatz einer Kooperation von Schule und Jugendarbeit, die ja ihrerseits vornehmlich dadurch konstituiert ist, dass sie sich als Angebot für alle Jugendlichen sieht.

Mit seinem Ansatz, Schulsozialarbeit auf drei Ebenen zu beziehen, nämlich den unterrichtlichen, außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich, legt Wulfers einen Grundstein für eine ganzheitliche Schulsozialarbeit, die nicht - wie so viele Projekte in der Praxis - nur auf den Freizeitsektor oder den Beratungsbereich an der Schule reduziert ist, sondern einen formellen wie auch einen informellen Bildungsaspekt mit einschließt ebenso wie eine Gemeinwesenorientierung. Schließlich ist auch sein „Kooperationsmodell“ der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule richtungsweisend für viele Projekte geworden. Indem es auf eine weitgehende Eigenständigkeit der Methoden und Arbeitsbereiche insistiert und gleichzeitig eine institutionelle Kooperation in der Schule betont, eröffnet es strukturell die Möglichkeit auf die Schule Einfluss zu nehmen ohne die Eigenständigkeit aufzugeben. Auch wenn Wulfers versucht, Schulsozialarbeit als Oberbegriff für alle Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu definieren, verbleibt sein Ansatz im Wesentlichen bei einer Engführung auf Schulsozialarbeit (s. u. Oelerich 2002, 2004).

4.5 Systemische Schulsozialarbeit nach Seithe (1998, 2002)

Seithe (2002) geht von einem tiefgreifenden Wandel der Gesellschaft aus, mit dem sowohl Schule als auch Jugendhilfe konfrontiert ist. Mit diesem Wandel wird das traditionelle Selbstverständnis beider Institutionen wie auch ihrer pädagogischen Konzepte in Frage gestellt. Die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse haben nachhaltige Auswirkungen auf die Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen. Stichwortartig können sie in der Veränderung der Familie, der Krise am Arbeitsmarkt und dem damit einhergehenden Strukturwandel der Jugend in Form von biografischen Verunsicherungen, umfassenden Individualisierungsprozessen, der Pluralisierung der Jugendkulturen, Drogen und Gewalt gefasst werden.

Nach Seithe werden diese Themen auch in die Schule hineingetragen, die Schule jedoch benötigt zur Bewältigung dieser Aufgabe die Jugendhilfe als zusätzliche Instanz, die sie unterstützt.

Daneben problematisiert Seithe (2002 S. 80) auch die Schule selbst: "Schulisches Lernen ist für ein Großteil der SchülerInnen Stress und Belastung (...). Schule trägt mit ihren pädagogischen Methoden (z. B. Frontalunterricht, lernzielorientiertes Lernen, fehlender Lebensweltbezug des Unterrichtsstoffes) häufig selber dazu bei, dass Schule für SchülerInnen Langeweile und Stress bedeutet und in vielen Fällen zu Schulunlust und Leistungsversagen führt. Hier bedarf es geeigneter Lösungsansätze und Hilfeleistungen. Schule muss lernen, Schule, Unterricht und Lernen so zu gestalten, dass sie nicht eine vom eigenen Leben abgeschnittene Welt darstellen, sondern Spaß machen und für SchülerInnen verwertbar sind". I

In diesem Sinne plädiert Seithe für eine Öffnung der Schule, die u. a. die Traditionen der Reformpädagogik wieder aufgreift und die Schule zum Lern- und Lebensort macht, aber auch die Themen "Schulkultur" und "Qualität von Schule" ernst nimmt. Die Jugendhilfe selbst muss im Rückgriff auf den Neunten Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 1994 S. 467) dazu beitragen, das Risiko des Scheiterns zu begrenzen und die Chancen Benachteiligter im Bildungswettbewerb zu sichern. Seithe fordert, dass es das elementare Interesse der Jugendhilfe sein muss, an einer positiven und erfolgreichen schulischen Sozialisation ihres Klientels mitzuarbeiten. Sie problematisiert das "additive Verhältnis" von Jugendhilfe und Schule, dass für sie durch ein mehr oder weniger "Nebeneinander" der beiden Bereiche gekennzeichnet ist. Das gilt sowohl für den Freizeitbereich als auch für die Beratung und Betreuung. Dem setzt Seithe (2002 S. 81f.) einen systemischen Ansatz von Schulsozialarbeit entgegen:

„Ein *systemischer Ansatz von Schulsozialarbeit* geht von den Ausgangsbedingungen der Übersumation und des Fließgleichgewichtes im System Schule aus. Anstelle einfacher Kausalzusammenhänge und linearer Wirkungsfolgen werden zirkuläre Prozesse identifiziert. Schulsozialarbeit arbeitet mit dem System Schule, indem sie auf vielfältigsten Ebenen Wirkungen anstrebt und Zusammenhänge nutzt. Dabei erkennt sich Schulsozialarbeit selber als Element dieses Systems. Im Sinne dieses Konzepts wird die Gestaltung und Verbesserung des Lebensraumes Schule zum gemeinsamen Anliegen aller *im* System Beteiligten, indem gemeinsame Probleme gemeinsam aber arbeitsteilig

und unter Wahrung der eigenen professionellen Identitäten und Aufgaben gelöst werden.“

Seithe (2002 S. 82) nennt folgende Ziele ihres Ansatzes:

„Die Ziele von Schulsozialarbeit im Sinne eines systemischen Arbeitsansatzes richten sich auf die möglichst optimale Funktionsfähigkeit des Systems und Lebensraums Schule:

- die Verbesserung der Kooperation und die Vernetzung zwischen den professionellen Helfern und Instanzen (LehrerInnen, SchulsozialarbeiterInnen, Elternhäuser, Jugendamt, Schulamt),
- die Verbesserung der Infrastruktur des Systems Schule z. B. Verbesserung der Schumatmosphäre, Schaffung von Kommunikationsräumen und -strukturen, Öffnung der Schule zum Gemeinwesen, Ausgleich von Defiziten im Lebensfeld Schule, Abbau von Dysfunktionalitäten),
- die Verbesserung der Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen miteinander und untereinander; die Stützung und Integration der schwächsten Mitglieder (u.a. sozialbenachteiligte SchülerInnen),
- die Stärkung der Selbsthilfepotentiale (z.B. Teamarbeit unter LehrerInnen, Fortbildung der LehrerInnen und SozialarbeiterInnen, Förderung von Gruppen und Projektarbeit, Unterstützung der demokratischen Arbeits- und Selbstverwaltungsstrukturen wie SchülerInnenmitverwaltung, Elternbeirat),
- die Förderung einer besseren Funktionalität der Schule in dem Sinne, dass Schule ihre gesellschaftlichen Aufgaben (Bildung und Erziehung) besser und für die SchülerInnen, individuell verträglicher' erfüllt“.

Nach Seithe hat die Schulsozialarbeit im Sinne einer lebensweltorientierten Jugendhilfe folgende Aufgaben:

- Lebensbewältigung:
sie muss dazu beitragen, dass Schüler sowohl in als auch außerhalb der Schule ihr Leben bewältigen lernen,

- Prävention:
im Rahmen von Jugendarbeit in der Schule soll es Angebote geben, die die Lebenslage Schüler*innen aller Kinder und Jugendlicher verbessern und fördern,
- Arbeit mit sozial benachteiligten und individuell beeinträchtigten Schülern:
diese Aufgabe ist ein unabdingbarer Bestandteil von Schulsozialarbeit, der u. a. in Form von Beratung, Einzelfallhilfe und sozialer Gruppenarbeit geleistet werden muss.

Im Sinne der Lebensweltorientierung der Jugendhilfe fordert Seithe im Rahmen des Einmischungskonzepts der Jugendhilfe in alle Lebensbereiche, die Kinder und Jugendliche betreffen (vgl. § 1.4 KJHG), dass sich die Sozialarbeit auch in das Lebensfeld Schule einmischen soll. Die Öffnung der Schule zum Gemeinwesen und die Schule als Lern- und Lebensort zu begreifen, in dem Angebote von Vereinen und sonstige Aktivitäten aus dem Gemeinwesen integriert werden, sind ebenfalls wichtige Aufgaben von Schulsozialarbeit. Seithe sieht konkret folgende Arbeitsbereiche von Schulsozialarbeit:

- im Freizeit und Erholungsbereich
- in der Schaffung von Kommunikationsorten
- in der Klassenbetreuung
- in der sozialpädagogischen Gruppenarbeit
- in der Einzelfallhilfe
- in der Öffnung der Schule.

Zum systemischen Ansatz führt sie weiter aus: „Additive Freizeitkonzepte beschränken sich schwerpunktmäßig auf die Angebote, die im Rahmen der offenen Jugendarbeit üblich sind (Schaffung von Kommunikationsorten, Freizeitangebote, Projekte, Freizeiten). Additive Schulsozialarbeitsansätze, die sich verstärkt um problembelastete Schüler*innen kümmern, konzentrieren sich im Wesentlichen auf Beratungsangebote und Einzelfallarbeit, manchmal werden auch Gruppenangebote im Sinne sozialer Gruppenarbeit entwickelt.

Systemische Ansätze versuchen diese Angebotsbereiche ebenfalls abzudecken, bieten darüber hinaus aber die Arbeit mit Klassenverbänden, die Beratung von LehrerInnen in Einzelfällen oder in Bezug auf Klassenverbände, die Kooperation mit LehrerInnen in Projekten und in thematischen Arbeits- und Fortbildungsgruppen sowie die Zusammenarbeit bei Eltern- und Helfergesprächen an.“

Seithe geht bei ihrem systemische Ansatz davon aus: "Es gibt keine Themen, Probleme und Aspekte, die Schulsozialarbeit nichts angingen“ (ebd. S. 82).

Zusammenfassung

Bei den gegenwärtigen tiefgreifenden gesellschaftlichen Problemen ist nach Seithe die Schule allein überfordert. Sie benötigt die Jugendhilfe, die sie unterstützt. Schulisches Lernen ist für die meisten Schüler Stress, Langeweile und Belastung, weil u. a. kein Bezug zu ihrer Lebenswelt hergestellt werden kann. Schulsozialarbeit nach Seithe will mit dem System Schule auf mehreren Ebenen arbeiten. Sie will dazu beitragen, dass Schüler lernen, ihr Leben in und außerhalb der Schule zu bewältigen. In diesem Sinne ist der Ansatz von Seithe auch darauf ausgerichtet, schulische Lern- und Kommunikationsformen zu problematisieren und aufzubrechen. Dazu gehört aber auch die Beratung von Lehrern bei Einzelfällen oder in Bezug auf Klassenverbände, gemeinsame Projekte von Jugendhilfe und Schule und gemeinsame thematische Arbeits- und Fortbildungsgruppen sowie die Zusammenarbeit bei Eltern- und Helfergesprächen. Im Rahmen der Schulentwicklungsplanung soll die Schule dahingehend verändert werden, dass sie zum Lern- und Lebensort von Kindern und Jugendlichen wird.

4.6 Schulsozialarbeit nach dem integrierten Ansatz von Olk/Bathke/Hartnuß (2000)

Für Olk/Bathke/Hartnuß (2000) stellen moderne Gesellschaften veränderte Anforderungen sowohl an die Jugendhilfe als auch die Schule. Soziale Probleme infolge des Strukturwandels von Familien, der Krise am Arbeitsmarkt, Pluralisierung der Jugendkulturen sowie umfassender Individualisierungsprozesse lassen die Kooperation von Jugendhilfe und Schule als dringend notwendig erscheinen.

Auf diesem Hintergrund soll die Schule zum Lern- und Lebensraum werden, der zum Gemeinwesen hin geöffnet ist. Es soll eine Ganztageschule bzw. eine Schule mit festen Öffnungszeiten sein, die über eine ausgeprägter Autonomie verfügt.

Olk/Bathke/Hartnuß (2000 S.177) fordern, "daß der Kanon der Bildungs- und Erziehungsziele der Schule erweitert, die Schule in die Lebenswelt geöffnet sowie wissenschaftsorientierte und kognitive Lernkonzepte durch Modelle des erfahrungsorientierten Lernens ergänzt werden müssen".

In diesem Zusammenhang einer Umgestaltung der Schule wird auch die Schulsozialarbeit gesehen:

"Indem die Fachkräfte der Jugendhilfe ihre spezifisch-sozialpädagogischen Herangehensweisen, Methoden und Interventionsformen in die Schule hineinbringen, machen sie neue Formen des Erlebens und Handelns im Binnenraum der Schule möglich. Sie bereichern die schulische Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern und beeinflussen darüber hinaus das professionelle Handeln der Lehrerinnen und Lehrer und damit das Gesamtsystem Schule" (ebd. S.179 f.).

Damit hat Schulsozialarbeit am Ort der Schule eine doppelte Aufgabenstellung:

- (1) Schulsozialarbeit ist auf der einen Seite eine Form der präventiven Jugendhilfe, die sich die Förderung von Kindern im schulpflichtigen Alter zur Aufgabe macht. Als gleichsam aufsuchende Form der Jugendhilfe begibt sie sich ähnlich wie Streetwork und sozialpädagogische Familienhilfe in das Lebensfeld der jungen Menschen in die Schule, wo Kinder einen großen Teil ihrer Zeit verbringen, wo wesentliche Entscheidungen über ihre Zukunftschancen fallen und wo Probleme von Kindern frühzeitig sichtbar werden.
- (2) Auf der anderen Seite trägt Schulsozialarbeit immer auch zur inneren und äußeren Schulreform dar. Indem Fachkräfte der Jugendhilfe an der Schule nach ihren sozialpädagogischen Grundsätzen arbeiten und mit sämtlichen schulischen Bezugsgruppen kooperieren, tragen sie zur Reflexion des gesellschaftlichen Auftrags von Schule bei und können damit an einer Weiterentwicklung von Schule hin zu einem Lebensort mitwirken.

Im Verständnis von Olk/Bathke/Hartnuß ist Schulsozialarbeit nicht additiv im Sinne einer Randstellung, die lediglich dafür verantwortlich ist, dass nicht funktionierende Schülerinnen und Schüler "entsorgt" werden. Sie ist eindeutig auch auf den Unterricht bezogen.

In diesem Sinne sprechen sich Olk/Bathke/Hartnuß (2000 S. 178) auch für die Bezeichnung "Schulsozialarbeit" aus, die sie folgendermaßen definieren:

„Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden unter Schulsozialarbeit sämtliche Aktivitäten und Ansätze einer verbindlich vereinbarten, dauerhaften und gleichberechtigten Kooperation von Jugendhilfe und Schule – bzw. von Fachkräften der Jugendhilfe einerseits und Lehrkräften andererseits – verstanden werden, durch die sozialpädagogisches Handeln am Ort sowie im Umfeld der Schule ermöglicht wird. Schulsozialarbeit in diesem Sinne ist definitionsgemäß eine Aufgabe der Jugendhilfe. Sie bringt jugendhilfespezifische Ziele, Tätigkeitsformen, Methoden und Herangehensweisen in die Schule ein, die auch bei einer Erweiterung des beruflichen Auftrages der Lehrerinnen und Lehrer nicht durch die Schule allein realisiert werden können. Schulsozialarbeit ist also eine zusätzliche Ressource, die die pädagogische Qualität der Schule weiterentwickeln hilft und das Repertoire pädagogischer Arbeitsformen und Lernchancen erweitert.“

Integrierter Ansatz von Schulsozialarbeit

Olk/Bathke/Hartnuß verbinden den freizeitpädagogischen und den problembezogenen, fürsorglichen Ansatz zum sog. "integrierten Ansatz", der gleichsam eine Verschmelzung der beiden Ansätze darstellt. Danach richtet sich Schulsozialarbeit grundsätzlich an alle Schüler. Daneben sollen aber benachteiligte Schüler besonders unterstützt werden u.a. durch Einzelfallhilfe oder durch gruppenbezogene Interventionsformen, die ihrerseits wieder eng mit dem Freizeitbereich verbunden sind, um Stigmatisierungen zu vermeiden.

Schulsozialarbeit soll damit im Rahmen sozialpädagogischer Methoden und Handlungen in der Schule zur Unterstützung und zur Lebensbewältigung von Schülern beitragen. Schulsozialarbeit erfüllt eine wichtige Vermittlungsfunktion zwischen den Anforderungen der Schule und den konkreten herkunfts- und persönlichkeitspezifischen Orientierungen, Handlungsmustern und Kompetenzen der Schüler. Der Schulsozialarbeit kommt danach die Aufgabe zu, dass die Schule für die Schüler verträglicher und "schülergerechter" wird.

"Dies bedeutet, dass das Wirken von Schulsozialarbeit die Schule selbst, ihre Binnenlogik, internen Abläufe und Aufgabenselbstverständnisse keineswegs unberührt lassen kann. Die Integration des sozialpädagogischen Angebots der Schulsozialarbeit in die Schule setzt - bestenfalls – Reflexionsprozesse über das Aufgabenselbstverständnis von Schule (...) in Gang, die in weitreichende Entwicklungsprozesse einmünden können" (ebd. S. 185f.).

Doppelte Öffnung von Schule

Olk/Bathke/Hartnuß plädieren für eine doppelte Öffnung der Schulsozialarbeit, die sich sowohl auf den Unterricht als auch auf das Gemeinwesen bezieht:

"Gemeint ist hiermit, dass Fachkräfte der Jugendhilfe aus ihrer Sicht mit Hilfe ihrer Methoden und Herangehensweisen das Unterrichtsgeschehen bereichern. Dies kann z. B. durch Formen der Unterrichtsbeteiligung geschehen, in der Möglichkeiten des sozialen Lernens erprobt werden beziehungsweise in denen im Unterricht bestimmte soziale Probleme und Konflikte sowie Themen aus dem Alltagsleben von SchülerInnen (...) erarbeitet werden (z.B. Sexualität, Drogen, Gewalt, Umgang mit Konflikten etc.) " (ebd. S. 191).

Daneben soll Schulsozialarbeit eine Öffnung der Schule ins Gemeinwesen unterstützen und dazu beitragen, dass außerschulische Erfahrungen und Gegebenheiten in den schulischen Zusammenhang eingefügt werden, um damit die bisher eher theoretisch orientierten Lernprozesse mit erfahrungsorientiertem und offenem Lernen zu kombinieren.

Damit wird das schulische Lernkonzept, das oftmals auf formelles Lernen eingeeengt ist, um Formen von informellem Lernen erweitert. Die Eröffnung von Erfahrungs- und Lernräumen soll insbesondere solchen Schülern helfen, die an herkömmlichen Konzepten von Schule scheitern und die durch einen Bezug auf eigene praktische und handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten ihr Selbstwertgefühl stärken und damit Entwicklungschancen erhalten (vgl. ebd. S.192).

Zusammenfassung

Olk/Bathke/Hartnuß bleiben beim Terminus Schulsozialarbeit. Darunter fassen sie „sämtliche Aktivitäten und Ansätze einer verbindlich vereinbarten, dauerhaften und gleichberechtigten Kooperation von Jugendhilfe und Schule“(Olk/Bathke/Hartnuß 2000

S. 178). Dadurch wird sozialpädagogisches Handeln an der Schule sowie im Umfeld der Schule ermöglicht. Schulsozialarbeit als Aufgabe der Jugendhilfe soll jugendhilfespezifische Ziele, Tätigkeitsformen, Methoden und Herangehensweisen in die Schule einbringen. Schulsozialarbeit ist damit eine zusätzliche Ressource, die die pädagogische Qualität der Schule weiterentwickeln hilft und das pädagogische Repertoire erweitert. Olk/Bathke/Hartnuß sprechen sich für einen "integrierten Ansatz" aus, der Jugendarbeit (§ 11 KJHG) und Jugendsozialarbeit (§ 13 KJHG) in sich vereint. Schulsozialarbeit soll integrierter Bestandteil von Schule werden, der nicht nur zur Lebensbewältigung von Schülern beiträgt, sondern den Unterricht durch Modelle informellen und erfahrungsorientierten Lernens ergänzt. Bei Olk/Bathke/Hartnuß soll Schulsozialarbeit dazu beitragen, dass die Schule zum Lern- und Lebensort wird. Im Rahmen einer „doppelten Öffnung“ von Schulsozialarbeit sollen sozialpädagogische Themen in den Unterricht eingebracht und soziales Lernen eingeübt werden sowie die Öffnung der Schule ins Gemeinwesen initiiert werden.

Olk/Bathke/Hartnuß streben eine gemeinwesenorientierte Schule bzw. eine Stadtteilschule an, die ein Ort von Bildung und Kommunikation sein, aber auch Lebensbewältigungsstrategien für Kinder und Jugendliche bereithalten soll.

4.7 Integrationsorientierte Schulsozialarbeit nach Drilling (2001)

Drilling (2001) kritisiert das additive bzw. das schuldistanzierte Modell (s. o.). Er grenzt sich dabei ebenso von der Anmaßung ab, dass Schulsozialarbeit die Entwicklung der Schule oder den Unterricht beeinflussen solle. Für ihn ist Schulsozialarbeit ein Teilsystem im komplexen System Schule, bei dem die Interaktion von Schülern und Lehrern im Vordergrund steht. Der Schulsozialarbeit kommt bei Drilling allerdings eine wichtige Funktion zu, nämlich Kindern und Jugendlichen Hilfestellung und Orientierung beim Entwicklungsprozess zu geben. Nach dem Motto "Schuster bleib bei deinem Leisten" hat die Sozialarbeit in der Schule nach Drilling vorrangig die Aufgabe, bei persönlichen und sozialen Problemen von Schülerinnen und Schülern Hilfestellung zu geben. In diesem Zusammenhang weist er darauf hin, dass die schulische Leistungsfähigkeit vielfach durch psychische und soziale Probleme, die nicht bearbeitet wurden, dauerhaft gestört werden kann.

"Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutioneller Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der sozialen Arbeit auf das System Schule "(ebd. S. 95).

Drilling verdeutlicht und verdichtet sein sog. integrationsorientiertes Konzept von Schulsozialarbeit, nach dem im Wesentlichen die Schulsozialarbeit in der Schweiz aufgebaut wurde:

"Integrationsorientiert heißt das Modell, weil es ausdrückt, dass die soziale Arbeit an einer Zusammenarbeit mit der Schule interessiert ist und eine interdisziplinäre Kooperation anstrebt, die die Stärkung der Persönlichkeiten von Schülerinnen und Schülern ins Zentrum stellt. Darin unterscheidet sich dieses Konzept vom Distanzmodell, in dem Schule und Jugendhilfe unverbunden nebeneinander agieren. Integrationsorientiert impliziert ferner, dass die soziale Arbeit ein Repertoire professioneller Methoden und Arbeitsweisen bietet, das auf die spezielle Situation an der Schule adaptiert werden kann. Darin unterscheidet sich dieses Konzept von Formen der Schulsozialarbeit, die sich auf eine Nischenfunktion reduzieren lassen, ihre Aufgabe in der Verbesserung schulpädagogischer Methoden sehen. Schließlich bedeutet integrationsorientiert, dass Schulsozialarbeit aus einer emanzipierten Position heraus operiert. Schulsozialarbeit soll als ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe verstanden werden und erschließt sich, dort wo es sinnvoll ist, Wege der Zusammenarbeit mit der Schule. Darin unterscheidet sich das integrationsorientierte Konzept der Schulsozialarbeit vom additiven Modell, in dem die soziale Arbeit punktuell und nach (von der Schule geäußertem) Bedarf im Schulhaus aktiv wird " (Drilling 2001 S. 93f.).

Drilling fordert ausdrücklich, dass Schulsozialarbeit nicht eine zufällige Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule im Einzelfall sein kann, sondern eine fest vereinbarte Kooperation zwischen diesen beiden Einrichtungen voraussetzt. Drilling geht bei seinem integrationsorientierten Konzept von sechs Grundsätzen aus, die für ihn Schulsozialarbeit konstitutionieren:

Prävention, Ressourcenorientierung, Beziehungsarbeit, Prozessorientierung, Methodenkompetenz und Systemorientierung.

In der folgenden Tabelle werden die oben genannten Grundsätze von Drilling näher erläutert.

Definition und Grundsätze eines integrationsorientierten Konzeptes von Schulsozialarbeit

Definition	Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und, wo nötig, ihre Kompetenzen für individuelle und gesellschaftsbezogene Lösungsprozesse zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule.
Grundsatz der Prävention	Schulsozialarbeit unterstützt Kinder und Jugendliche in der individuellen und sozialen Entwicklung. Persönlichen und sozialen Problemlagen will Schulsozialarbeit vorbeugen bzw. diese verhüten. Sie interveniert soweit möglich immer schon vor dem Eintreffen des unerwünschten Ereignisses oder Zustandes. Dazu muss sie Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Bezugspersonen weitmöglichst und frühzeitig einbeziehen.
Grundsatz der Ressourcenorientierung	Schulsozialarbeit arbeitet präventiv mit den Stärken der Schüler/-innen und unterstützt sie so in ihrer Persönlichkeit. Sie engagiert sich für das Ziel, die Schule gegenüber ihrem sozialen Umfeld zu öffnen, also den Lern- und Leistungsort Schule um den Lebens- und Erfahrungsraum Schule zu erweitern.
Grundsatz der Beziehungsarbeit	Schulsozialarbeit unterstützt Schüler/-innen, Lehrkräfte und Eltern beim Aufbau einer Beziehungskultur. Auf dieser Grundlage können Sozialkompetenzen entwickelt bzw. erweitert werden und kann Konflikten offen und konstruktiv begegnet werden.
Grundsatz der Prozessorientierung	Schulsozialarbeit handelt im Interesse der Schüler/-innen. Sie bietet niederschwellige Beratungs-, Begleitungs- und Interventionsangebote. Insbesondere Schüler/-innen in schwierigen Situationen sollen dadurch bei ihren individuellen Lösungsprozessen unterstützt werden.
Grundsatz der Methodenkompetenz	Schulsozialarbeit baut auf den Grundlagen der Einzelfallhilfe, der sozialen Gruppenarbeit, der Gemeinwesenarbeit und der Projektarbeit auf. Damit regt sie Lösungsprozesse an, will dagegen nicht als Problemlösungsinstanz an sich agieren. Insbesondere wenn die Komplexität der Probleme eine interdisziplinäre Zusammenarbeit erfordert, muss die Schulsozialarbeit unbürokratisch an Helferorganisationen und externe Fachstellen verweisen bzw. mit diesen interagieren können.
Grundsatz der Systemorientierung	Die Angebote der Schulsozialarbeit richten sich an Schüler/-innen, Eltern, Lehrkräfte, Helferorganisationen und weitere mit der Schule im Zusammenhang stehende Einrichtungen. Obschon Schulsozialarbeit im (Teil-)System Schule wirkt, reichen die Lösungsansätze weit über den schulischen Rahmen hinaus. Schulsozialarbeiterisches Denken ist systemorientiert, nicht klientenzentriert. Problemlösungen werden mit dem Wissen um die verschiedenen Rollen ihrer Zielgruppen und ihren Beziehungen zu anderen Menschen in unterschiedlichen Systemen gestaltet.

Quelle: Drilling 2001 b S. 50 f.

Zusammenfassung

Drilling fordert in seinem integrationsorientierten Modell von Schulsozialarbeit eine interdisziplinäre und fest vereinbarte Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Dabei erwartet er von der Schule, dass sie der Schulsozialarbeit zugesteht, auch in der Schule nach den Grundsätzen und Methoden sozialer Arbeit zu arbeiten, da sie ja ein Teil der Jugendhilfe ist. Ebenso wie er sich gegen schuldistanzierte beziehungsweise additive Kooperationsformen wendet, die er im Großen und Ganzen als kontraproduktiv ansieht, weist er auch den Anspruch von Schulsozialarbeit zurück, in die Organisation der Schule einzugreifen bzw. den Unterricht zu verändern. Aus dieser Position heraus kann Drilling auf der anderen Seite Forderungen der Schule an die Schulsozialarbeit zurückweisen, genuine Aufgaben des Lehrkörpers zu übernehmen (Unterricht, Pausenaufsicht, Vertretung usw.).

4. 8 Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit nach Deinet (2004)

Im Rahmen einer verstärkten Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe entwirft Deinet das Konzept einer lebensweltbezogenen Schulsozialarbeit, die eng mit dem Sozialraum, in dem die Schule liegt, verbunden ist. Dieses Konzept einer sozialraum-/lebensweltorientierten Schulsozialarbeit stellt er einer sog. schulstandortbezogenen Schulsozialarbeit gegenüber.

Schulstandortbezogene Schulsozialarbeit

Für Deinet reicht hier das Spektrum von einer schulspezifischen Schulsozialarbeit an Gesamtschulen über freizeitorientierte Schulsozialarbeit im Rahmen der offenen Jugendarbeit bis zur einzelfallorientierten Beratung und Betreuung von schwierigen Schülern im Hauptschulbereich bzw. beim Übergang von der Schule in den Beruf. Der schulstandortbezogenen Schulsozialarbeit hält Deinet einen hohen Problem- und Unterrichtsbezug zugute, und er verweist auf eine mögliche Präventionswirkung. Nach Deinet erfolgt in diesem Modell eine Kooperation mit anderen Institutionen dagegen eher zufällig - als Nebenprodukt. Bei der schulstandortbezogenen Schulsozialarbeit sind die Sozialarbeiter i. d. R. an der Schule angestellt. Sie sind damit in die schulischen Gremien

integriert und können an schulischen Abläufen bzw. an der Schulentwicklung teilnehmen. Schulstandortbezogene Schulsozialarbeit ist damit zwar effizient im Hinblick auf den schulinternen Bedarf an sozialpädagogischer Problembearbeitung – „sie bleibt aber letztlich im System Schule gebunden und führt nicht langfristig zu einer Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule“ (ebd. S. 241).

Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit

Dem stellt er das Konzept einer lebensweltbezogenen Schulsozialarbeit entgegen, das sich an den Themen und Problemen von Kindern und Jugendlichen eines Sozialraums/Stadtteils ausrichtet und nicht nur die Schule im Blick hat. Es ist u. a. durch vielfältige Vernetzungen mit der Jugendarbeit (zum Beispiel dem Jugendhaus) gekennzeichnet. Es herrscht hier eine *Moderation* des Einzelfalls vor, d. h. im Einzelfall wird Hilfe nicht selbst geleistet, sondern in Kooperation mit den Trägern der Jugendhilfe, die im Umfeld der Schule agieren, erbracht. Insgesamt zeichnet sich die lebenswelt-/ sozialraumorientierte Schulsozialarbeit vor allem dadurch aus, dass sie eine Öffnung der Schule und eine Vernetzungen mit dem Sozialraum verfolgt.

Ausdrücklich verweist Deinet (2004) darauf, dass Lebenswelten und Sozialräume auch *Bildungsräume* sind. Sie treten gleichsam neben die Schule als weiterer Lernort.

„Kinder und Jugendliche lernen und bilden sich nicht nur in Institutionen der Schule, sondern insbesondere auch in ihren jeweiligen Lebenswelten, Nahräumen, Dörfern, Stadtteilen, vor allem auch im öffentlichen Raum. Diese Bereiche sind die Orte des informellen Lernens, das die intentionalen Bildungsprozesse wesentlich mitprägt. Die Entwicklung sozialer Kompetenz in wechselnden Gruppen oder im Umgang mit fremden Menschen in neuen Situationen, die Erweiterung des Handlungsraumes und damit des Verhaltensrepertoires prägen auch die Fähigkeit für den Erwerb von Sprachkenntnissen und Bildungsabschlüssen. Die Aneignung ihrer jeweiligen Lebenswelt als schöpferischer Prozess der eigentätigen Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und symbolischen Kultur der Gestaltung und Veränderung von Räumen und Situationen - sozusagen die Bildung des Subjektes im Raum - wird wesentlich beeinflusst, gefördert oder eingeschränkt durch die sozialstrukturellen Bedingungen von Dörfern, Wohnquartieren, Stadtteilen, Regionen. Zwischen dem tätigkeitstheoretischen Aneignungskonzept (...) und dem aktuellen Bildungsdiskurs ergibt sich ein direkter Zusammenhang.

Schlüsselkompetenzen wie Handlungskompetenz, Risikoabschätzung, Neugier und Offenheit als Dimension personaler Kompetenz und als zentrale Schlüsselqualifikationen auch für schulisches Lernen werden insbesondere in den Bereichen informeller Bildung in den Orten und Räumen der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen erworben. Die Chancen, solche Kompetenzen zu entwickeln, werden wesentlich geprägt durch die Struktur der jeweiligen Lebenswelten und die Fähigkeiten des Individuums, sich seine Lebenswelt anzueignen. Die Kinder- und Jugendhilfe kann ihren Bildungsbegriff sehr fruchtbar an das Aneignungskonzept anlegen und ihre gesellschaftliche Funktion gerade im Bereich des sozialen, informellen Lernens entwickeln“ (ebd. S. 242 f.)⁶⁵.

In Deinets Konzept ist sowohl die Schule als auch der Stadtteil/der Sozialraum ein Ort von Bildung, die in Zukunft stärker aufeinander bezogen werden sollten.

So fordert er, dass z. B. im Rahmen einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit die Schulbezirke und die Bezirke der Jugendhilfe angeglichen werden sollten. Aber auch Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung sollten sich aufeinander zu bewegen und aufeinander abgestimmt werden.

Zur Weiterentwicklung einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit hält er es u. a. für notwendig, dass die Schule kommunalisiert wird. Dabei soll die Unterteilung in Schulunterrichts- und Schulträgersystem aufgehoben und möglichst viele Entscheidungen und Kompetenzen auf die einzelne Schule bzw. Kommune verlagert werden.

Nach Deinet muss sich aber auch die Jugendhilfe verändern und ihre Versäulung und Segmentierung abbauen (s. Peters/Trede/Winkler 1999 und Peters/Koch 2004). "Voraussetzung für eine solche Umorientierung der Jugendhilfe ist auch die Orientierung vom Fall zum Feld, d.h. eine sozialräumliche Orientierung an den Bedarfen, Erfordernissen, Themen und Problemen des jeweiligen Sozialraums, weg von der reinen institutionellen Sichtweise des jeweiligen Bereiches " (ebd. S. 253).

⁶⁵ Deinet führt dazu verschiedene Beispiele des Lernens im Sozialraum auf, wie beispielsweise die *Autofotografie* von Kindern, die mit Einwegkameras wichtige Eindrücke aus ihrer Lebenswelt festhalten, die dann in einer Gruppendiskussion besprochen und ausgewertet werden. Eindrucksvoll ist auch sein Beispiel eines *Jugendkulturenkatasters*, mit dem ein differenziertes Bild der verschiedenen Jugendkulturen und Jugendcliquen in einem Stadtteil aus der Sicht der Jugendlichen zusammengestellt wird (vgl. Deinet 2004 S. 245).

Zusammenfassung

Deinet wendet sich gegen eine sog. schulstandortorientierte Schulsozialarbeit, bei der letztlich die Sozialarbeiter von der Schule gebunden und in ihrem Sinne funktionalisiert werden. Dem hält er sein Konzept einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit entgegen. Er fordert eine Vernetzung der Schulsozialarbeit mit dem Sozialraum bzw. eine Öffnung der Schule in einen Sozialraum/Stadtteil als weiteren Bildungsraum, der einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat.⁶⁶

Für Deinet ist eine sozialraumorientierte Schulsozialarbeit der Motor für eine Öffnung der Schule und einer Kooperation mit dem Stadtteil. Damit verbindet er die Hoffnung, dass die Schule für Themen und Probleme aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sensibilisiert wird und sie nicht länger ausblendet. Gleichzeitig betont er die Wichtigkeit von Sozialräumen als Orte der Aneignung und des informellen Lernens.

4.9 Schulbezogene Jugendhilfe nach Prüß (1996,2004)

Prüß (2004) kommt in seiner Schulkritik zu der Aussage, dass die heutige Schule ihre Aufgabe vorwiegend darin sieht, einen Fächerkanon für die bestmögliche kognitive Entwicklung der Schüler zu realisieren. Dabei steht sie zunehmend vor dem Problem, dass bei immer weniger Schülern die Voraussetzungen, sich auf die Schule und die von ihr vorgegebenen Strukturen einzustellen, gegeben sind:

„Hauptaspekt von Schule ist Bildung als spezifische Unterstützung Heranwachsender zum Erwerb von Kenntnissen und der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Schüler benennen unterschiedliche Belastungen und Probleme, die im Zusammenhang mit der Schule bestehen (Leistungsanforderungen, Schüler-Schüler-Beziehungen, Schüler-Lehrer-Beziehungen ...). Entscheidend dabei ist, dass ca. 50-60 % eigene Ressourcen zur Problembewältigung mobilisieren, 30-40 % jemanden wüssten, der ihnen helfen könnte, aber ca. 10-13 % niemanden hätten, der ihnen Hilfe und Unterstützung gewähren könnte. Hieraus ergibt sich ein neuer Bewältigungsanspruch der heutigen Schuljugend“ (ebd. S. 104).

⁶⁶ Für eine Umsetzung seines Konzepts sieht er gute Chancen an Hauptschulen, deren Einzugsbereich auf einem Stadtteil gezogen ist. Deinet verweist aber auf darauf, dass eine sozialräumliche Verbindung zwischen Jugendhilfe und Stadtteil nicht in allen Fällen möglich ist (zum Beispiel an ländlichen Bildungszentren, wo es viele Fahrschülern gibt).

Prüß geht bei seiner weiteren Analyse davon aus, dass die Schule überwiegend Probleme von Schülern ausblende und damit Lebensprobleme in vielen Fällen zu Schulproblemen würden. "Deshalb ist Schule mit ihrer tradierten Aufgabe überfordert. Schule muss für immer mehr Schüler immer mehr sein als Unterrichten von Fächern. Schule ist zukunftsorientiert und setzt deshalb 'Gegenwartsbeherrschung' voraus, die jedoch nicht mehr bei allen gegeben ist " (ebd.S. 104).

An diesem Punkte setzt bei Prüß die schulbezogene Jugendhilfe ein. Sie soll vor Ort Unterstützungs- und Hilfeleistungen geben und zwar an der Schule - dort, wo die Probleme entstehen. Die Institutionen Jugendhilfe und Schule sollen hier eng zusammenarbeiten und funktionale Räume schaffen, in denen ganzheitliche Hilfe möglich ist.

Damit sind nach Prüß Leistungen der Jugendhilfe nicht mehr nachrangig gegenüber der Schule, sondern sie sind fundamentale Leistungen zur Lebensbewältigung, die auch dazu beitragen, dass die Schule erfolgreich bewältigt werden kann.

Prüß (2004 S. 111) definiert sein Konzept einer schulbezogenen Jugendhilfe folgendermaßen:

„Schulbezogene Jugendhilfe soll nicht nur innerhalb der Organisationsform Schule wirksam werden, sondern ein Hilfe- und Unterstützungsangebot für Kinder und Jugendliche im Schulalter darstellen und sowohl die Kinder- und Jugendarbeit nach den Schwerpunkten des § 11 SGB VIII als auch die schulbezogene Jugendsozialarbeit als Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder als Überwindung individueller Beeinträchtigungen nach §13 SGB VIII sowie die Berufsvorbereitung und Jugendberufshilfe als Unterstützung zur Entwicklung von Lebensperspektiven (§ 13 SGB VIII) einschließen. Deshalb ist der Begriff Schulsozialarbeit zu eng und impliziert soziale Arbeit an der Schule, ohne hinreichend auch die Formen der Jugendarbeit und die Verantwortung der Jugendhilfe zu berücksichtigen. Mit der Kennzeichnung ‚Schulbezogene Jugendhilfe‘ soll das umfassendere Leistungsangebot der Jugendhilfe am Ort Schule begrifflich gefasst und deutlich gemacht werden, dass es keine Dienstleistung für die Schule, sondern weiter gefasst ein komplementärer Bereich für Schulkinder und Schuljugendliche zu ihrem gesunden Aufwachsen in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft ist, indem Verbindlichkeiten und Bezugspersonen in überschaubaren Sozialräumen geschaffen werden. Damit ist Schulbezogene Jugendhilfe ein eigenständiger Leistungsbe-
reich der Jugendhilfe und eine Ergänzung zur Schule und zur Familie. Aus dieser Beg-

riffsbestimmung ergibt sich, dass sie jugendhilfespezifische Ziele genauso verfolgt wie jugendhilfespezifische Arbeitsformen, Methoden und Handlungskonzepte nutzt und diese in Schule mit einbringt. Die Schulbezogene Jugendhilfe soll eine Scharnierstelle zwischen der Institution Schule und der Institution Jugendhilfe im Zuge des Aufeinanderzugehens dieser beiden Einrichtungen sein und die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen zur Grundlage allen Handelns und Entscheidens machen. Außerdem können über die Schulbezogene Jugendhilfe spezielle Dienstleistungsangebote für Kinder, Jugendliche und ihre Familien vermittelt und nutzbar im Sinne der Vernetzungsarbeit gemacht werden. Das heißt dann auch, Schulbezogene Jugendhilfe muss durch sozialpädagogische Fachkräfte realisiert werden. Hierdurch könnte die historisch gewachsene Abschottung beider Institutionen überwunden und eine klare Zuständigkeit ausgehandelt, Fachlichkeit und Kooperationskompetenz entwickelt werden. Aus der historisch gewachsenen Konkurrenz, aus der langjährigen nebeneinander bestehenden Koexistenz und additiven Nutzung der Angebote muss sich nun eine wirksame flächendeckende Kooperation von Jugendhilfe und Schule entwickeln und eine aktive Rolle bei der Schaffung einer Erziehungsallianz von Familie, Schule und Jugendhilfe spielen. Diese scheint durch die Schulbezogene Jugendhilfe als eine eigene Organisationsform realisierbar zu sein.“

Die schulbezogene Jugendhilfe kann nur verwirklicht werden, wenn sich die Schule zu einem Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum Heranwachsender entwickelt. „Dann nimmt Schulsozialarbeit den Charakter einer *schulbezogenen Jugendhilfe* an, also ein umfassenderes Angebot der Jugendhilfe im Sozialraum Schule, ohne dass sie bereits die gesamte Jugendhilfe ist“ (ebd. S. 119). Nach Prüß (ebd. S. 117) ist Schule heute schon ein multifunktionaler Ort des Aufwachens für Kinder und Jugendliche. Sie ist in erster Linie ein *Lernort*, an dem die kognitive Entwicklung fachbezogenen aber auch projektbezogen erfolgt. Daneben ist die Schule auch ein *Lebensort*, an dem soziale Beziehungen geknüpft und Kontakte entwickelt werden. Schule gewinnt gerade als Treffpunkt und Begegnungsort für immer mehr Schüler an Bedeutung. Die Schule ist für Prüß aber auch ein *Gestaltungs- und Erfahrungsraum*, an dem Schüler an verschiedenen Projekten und Unternehmungen teilnehmen und Erfahrungen sammeln können bzw. Gestaltungsmöglichkeiten haben. Daneben sieht Prüß in der Schule auch einen *Kulturort*, an dem wichtige kulturelle Güter aufgenommen und von den Schülern verarbeitet werden.

"Insofern gestaltet sich die heutige Schule als eine *Lebensschule*; sie bereitet nicht auf das Leben schlechthin vor, sie ist bereits Lebenspraxis. Dies trifft explizit zu für die Gesamtschulen" (ebd. S. 118).

Für Prüß ist die Schulbezogene Jugendhilfe vornehmlich an einer Ganztagschule realisierbar: "Hier werden Lernen *und* Leben miteinander verbunden sein, Erfahrungen gesammelt und Entwicklungsprozesse gemeinschaftlich erlebt werden können (ebd. S. 120). Im Rahmen der Entwicklung von Ganztagesesschulen sollte daher eine neue Schulform geschaffen werden, die kind- und jugendorientiert ist und nicht die gegenwärtige Schule reproduziert, indem es lediglich zusätzliche Betreuungsangebote am Nachmittag gibt. Im Rückgriff auf den Zehnten Jugendbericht (BMFSFJ 1998) fordert er: "Es kann hier nicht um die Beseitigung eines 'Betreuungsdefizits' am Nachmittag gehen, wir brauchen eine neue Kultur des Aufwachsens "(ebd. S. 120).

Die neue Schule soll eine Schule „systemischer Art“ sein, die alle Ressourcen des Sozialraums und verschiedene Berufsgruppen einbezieht und in der es pädagogische, kulturelle und vor allem lern-differenzierte Angebote gibt. In dieser Schule hält auch die Schulbezogene Jugendhilfe ein umfassendes Angebot an Maßnahmen der Jugendhilfe bereit, um alle Kinder und Jugendliche beim Prozess ihrer Lebensgestaltung zu unterstützen.

"Schule wird damit zum mehrprofessionellen Handlungsraum, wo alle Heranwachsenden entsprechend ihrem Bedürfnis und ihrem Bedarf die erforderlichen Angebote erhalten bzw. Vermittlungen erfahren bzw. suchen können " (ebd. S. 123).

Zusammenfassung

Das Konzept einer Schulbezogenen Jugendhilfe von Prüß geht weit über den sozialpädagogischen Rahmen hinaus. Es fordert eine neue Schule, die er als *Lebensschule* bezeichnet. Sie soll ein *Lern- und Lebensort, ein Erfahrungs- und Gestaltungsraum und ein Kulturort sein*. Am besten verwirklichen lässt sich dies nach Prüß an einer Ganztageschule, an der jenseits von kognitivem Lernen vielfältige Erfahrungen möglich sind und Entwicklungsprozesse einsetzen können. Hier soll Schulbezogene Jugendhilfe Unterstützung und Hilfe für Kinder und Jugendliche im Schulalter anbieten. Schulbezogene Jugendhilfe wird damit nicht zur Dienstleistung für die Schule, sondern sie ist ein komplementärer Bereich im Sozialraum Schule. In diesem Sinne soll die Schulbezogene Jugendhilfe frühzeitig bei Problemen von Schülern ansetzen. Anders als in der gegen-

wärtigen Schule soll der emotionale Bereich, der fundamental für das Lernen ist, gestärkt werden. Prüß (ebd. S. 122) weist u. E. zu Recht darauf hin, dass in der gegenwärtigen Schule die Schulsozialarbeit randständig bleibt und kaum ein Entwicklungspotenzial hat: "Solange in der Qualitätsdebatte von Schule die Schulbezogene Jugendhilfe keine *strukturelle* Verortung findet (vgl. auch §§ 13, 81 SBG VIII), bleibt die Kooperation defizitär und Schule in ihrer Grundstruktur unverändert, so dass Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit weiterhin als Bringleistung der Jugendhilfe verstanden und erlebt wird."

4.10 Die Familienorientierte Schülerhilfe nach Rothe (1998)

Ein anderes Grundverständnis liegt der Familienorientierten Schülerhilfe von Rothe (1998) zu Grunde. Angesiedelt im Dreieck von Schule, Familie und Jugendhilfe nimmt sie eine besondere Stellung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule ein⁶⁷:

Die "Familienorientierte Schülerhilfe ist ein die Familie einbeziehendes Angebot, das *in* den Schulen stattfindet. Es vermittelt Kindern und Jugendlichen, die von Ausgrenzung bedroht sind, durch individuelle Hilfen zum sozialen lebenspraktischen und schulischen Lernen Integrationschancen" (Rothe 1998, S. 44 fett und kursiv i.O.).

Bei der Familienorientierten Schülerhilfe handelt es sich um eine Pioniereinrichtung in der Zusammenarbeit von Hilfen zur Erziehung und Schule. Sie ist eine Hilfe zur Erziehung nach § 29 KJHG (Soziale Gruppenarbeit). Indem sie aber vielfach Inhalte und Methoden der Sozialpädagogischen Familienhilfe, aus der sie entstanden ist, in ihre Arbeit integriert und damit die Arbeit mit der Familie zum zweiten Standbein macht, geht sie weit über die bekannten Formen von sozialer Gruppenarbeit hinaus, sie wird zum "Ableger der Sozialpädagogischen Familienhilfe" (Rothe 1998).

"Soziales Lernen in der Gruppe ist ebenso notwendig wie intensive Arbeit mit den Eltern, um sie zu motivieren die Fähigkeiten ihrer Kinder zu erkennen und die Fortschritte mit Interesse zu begleiten und zu fördern" (ebd. S. 49).

Die Familienorientierte Schülerhilfe wird an Förder- und Hauptschulen angeboten für Kinder und Jugendliche, "die punktuell oder längerfristig aus dem Klassenverband herausfallen, d.h. nicht integrierbar sind aufgrund auffälligen Verhaltens jedweder Provenienz.

⁶⁷ s. dazu auch Reischach 2002c

Mit diesen Schülern trainiert die Familienorientierte Schülerhilfe mit unterschiedlichen Mitteln und Methoden und unterschiedlichen Schwerpunkten schulisches Lernen, soziales Lernen und lebenspraktisches Lernen" (ebd. S. 45).

Das Besondere an der Familienorientierten Schülerhilfe ist die intensive Arbeit mit der Familie und der stark ausgeprägte gemeinwesenorientierte Ansatz, der auch in der Sozialpädagogischen Familienhilfe von Rothe (1999) zu finden ist: Kontakte zu ortsansässigen Vereinen und Verbänden, Kirchengemeinden in der Region werden systematisch aufgebaut und gepflegt. "Ziel ist die Integration von Kindern *und* Eltern in Angebote des Gemeinwesens (Vereine, kirchliche Angebote etc.), um Ausgrenzung zu verhindern oder aufzuheben und außerschulische Ressourcen zu erschließen" (ebd. Hervorhebung i.O.).

Bei der Hilfe zur Bewältigung von Alltagsproblemen und der Lösung von Konflikten und Krisen unterstützt die Familienorientierte Schülerhilfe auch die Familie des jeweiligen Schülers. "Im Rahmen der Familienorientierte Schülerhilfe gehen Angebote der sozialen Gruppenarbeit (§ 29 KJHG) und der Sozialpädagogischen Familienhilfe (§ 31 KJHG) Hand in Hand"(Rothe 1998, S. 49).

Grundlegend für die Arbeit mit Schülern und Familien ist der systemische Ansatz. Nicht der einzelne problematische Schüler steht im Mittelpunkt, sondern die Familie und das sie umgebende System mit seinen Interaktionen (vgl. dazu ausführlich Rothe 1993).

Über einen Familienlageplan und ein darauf aufbauendes Soziogramm werden die emotionalen Beziehungen innerhalb der Familie dargestellt und analysiert (s. dazu ausführlich Rothe1999).

Eine Besonderheit des *Heidelberger Modells* sind die auf dem Hilfeplan des Jugendamts aufbauenden Selbsthilfepläne. Hier werden die mit der Familie - nicht für die Familie - erarbeiteten Ziele in einzelnen Handlungsschritten konkret geplant und erreichbar gemacht. Durch eine mit der Familie geplante konkrete Aufgabendelegation: 'Wer erledigt was bis wann' werden alle Familienmitglieder am Erfolg beteiligt. Der Familienhelfer übernimmt dabei die Rolle des 'Mutmachers' (s. dazu auch ausführlich Rothe 1999). In einzelnen Handlungsschritten werden die Selbsthilfepläne umgesetzt. Es werden regelmäßige Familiengespräche über die Erfolge und das weitere Vorgehen geführt.

Integration nach dem Umfeldorientierten Modell

Durch die Einbeziehung bzw. Erschließung des Umfelds bzw. der Ressourcen des Gemeinwesens weist die Familienorientierte Schülerhilfe über die herkömmliche Arbeit mit Familien wie auch über Schulsozialarbeit hinaus, die meist zu sehr im Nahraum der Familie bzw. der Schule verhaftet bleibt und i. d. R. zu wenig außenorientiert ist (vgl. Hinte 2000). Bei der Familienorientierten Schülerhilfe war die Gemeinwesenorientierung von Anfang an von zentraler Bedeutung. Die Isolation der Schüler und ihrer Familien aufzubrechen und sie zu einem "freiwilligen und lustbetonten Kontakt zum sozialen Umfeld" (Rothe 1996, S. 68) befähigen ist dabei das Ziel. Der Prozess der Integration von Schülern und ihrer Familien in das Gemeinwesen erfordert verschiedene Schritte, die von der Familienorientierten Schülerhilfe eingeleitet und begleitet werden müssen. Dabei wird versucht, dass sich die Schüler nach und nach die Umwelt erschließen, zuerst Erfahrungen im Nahraum der Schule machen und erst danach im Gemeinwesen. "Auf der Grundlage der im 'geschützten Raum' gemachten Erfahrungen kann das Zutrauen in die eigenen kommunikativen und kreativen Fähigkeiten soweit wachsen, dass ein selbständiger Umgang mit gesellschaftlichen Institutionen möglich wird"(Rothe 1998, S. 62).

Die konsequente Orientierung des Heidelberger Modells an den Ressourcen des Gemeinwesens und die Chancen, die mit einer Integration verbunden sind, haben dazu geführt, dass die Schulen, an denen die Familienorientierte Schülerhilfe tätig ist, eine vorsichtige Öffnung der Schule ins Gemeinwesen wagen (s. Reichach 2002). Künstler, Handwerker, Jugendverbände und Sportvereine aus dem Gemeinwesen kommen an die Schule und bieten am Nachmittag Projekte an der Schule an, die auch von Schülern, die nicht in der Familienorientierten Schülerhilfe sind, regelmäßig besucht werden. Die Idee einer *community school* - viel diskutiert im Zuge des Strukturwandels von Schule – wurde von der Familienorientierten Schülerhilfe an diesen Schulen initiiert.

Die Familienorientierte Schülerhilfe als Hilfe zur Erziehung

Die Familienorientierten Schülerhilfe ist eine *Hilfe zur Erziehung* nach § 29 KJHG, daher wird sie vom Jugendamt eingeleitet und auch bezahlt. Damit hat die Familienorientierte Schülerhilfe einen völlig anderen Charakter als die o. g. *Schulsozialarbeit*. Sie ist eine Hilfe für Schüler, die von Ausgrenzung bedroht sind. Sie ist eine Hilfe für Schulverweigerer, die nach einer langen negativen Schulkarriere völlig resigniert sind und kein Ver-

trauen mehr in die eigenen Fähigkeiten und Potentiale haben. Es handelt sich um Schüler, die isoliert sind und weder in der Klasse noch im Gemeinwesen Anerkennung und Freunde finden, in keinem Verein oder einer anderen Jugendgruppe zurechtkommen. Sie fallen meist durch Gewalt und Vandalismus auf, viele stammen aus Notwohngebieten oder von Familien, die seit Jahren dem Jugendamt bekannt sind.

Zusammenfassung

Die Familienorientierte Schülerhilfe nach Rothe(1999) hat nicht nur den jeweiligen Schüler im Fokus, sondern die Arbeit mit der Familie und die Integration ins Gemeinwesen sind die anderen beiden gleichwertigen Säulen ihrer Arbeit.

Die Familienorientierte Schülerhilfe unterstützt und fördert die Schüler im Rahmen von sozialer Gruppenarbeit. Roth's Konzept ist vorrangig darauf ausgelegt, im Sinne einer „Hilfe zur Erziehung“ zur sozialen Integration der Schüler beizutragen. Dazu gehören schulische Hilfeangebote, lebenspraktische Hilfen (im Sinne einer Vermittlung von life skills) und der Versuch, sie in Angebote des Gemeinwesens (z. B. Vereine, Kirchen) zu integrieren, um ihre Isolation aufzubrechen. Im Gegensatz zu den meisten anderen o. g. Ansätzen und Konzepten findet sich bei Rothe keine Kritik an der Institution Schule, am Unterricht und an schulischen Kommunikationsformen. Zentral an Roth's Ansatz, der aus der Sozialpädagogischen Familienhilfe entwickelt wurde, ist die intensive Arbeit mit den Familien und die Gemeinwesenorientierung.

4.11 Kommunale Jugendbildung nach Coelen (2004)

Nach Coelen (2004 S. 258) ist Schulsozialarbeit von der Schule bereits weitgehend kolonialisiert⁶⁸ worden und trägt eher zur „Selbstentlastung des Schulsystems“ bei als zu einer Vernetzung und Öffnung der Schule. Zwar sieht auch Coelen unter Hinweis auf Prüß (2004) und Deinet (2004) die Notwendigkeit unterrichtliches Lernen durch außerrichtliche Erfahrungen zu verbinden, er weist jedoch im Gegensatz zu den oben Genannten darauf hin, dass die Begriffe „Öffnung der Schule“, „gemeinwesenorientierte Schule“ wie auch Schulautonomie oder Profilbildung der einzelnen Schulen in der Schulpädagogik z. Zt. immer noch wenig Anklang finden.

⁶⁸ Coelen verwendet den Begriff „kolonialisiert“ selbst nicht.

Coelen setzt dem mit dem Konzept einer Kommunalen Jugendbildung ein weitgehend pragmatisches Konzept entgegen:

„Das theoriegeleitete Modell der kommunalen Jugendbildung (...) ist als gemeinsame Basis und Aufgabe von Schule und Jugendarbeit zu verstehen. Es beruht auf der Einsicht, dass Schulen und Jugendeinrichtungen nur im Rahmen einer kommunalen Öffentlichkeit in ein erziehungswissenschaftlich begründbares Verhältnis eintreten können. Kommunale Jugendbildung ist keine Aufgabe, die sich allein durch eine veränderte Lehrerrolle oder eine reformierte Lehrerausbildung bewältigen ließe. Analog kann es nicht darum gehen, die Schulsozialarbeit zu verbessern oder auszuweiten, vielmehr wäre statt ihrer eine ‚schulbezogene Jugendarbeit‘ (...) zu institutionalisieren. Die kommunale Jugendbildung ließe sich in Form eines Ganztagsmodells konkretisieren (...). Darin würde vormittags der verpflichtende Schulunterricht stattfinden und am späteren Nachmittag die freiwillige Jugendarbeit. In der Zwischenzeit würden in den Räumen der Jugendeinrichtung bzw. des Vereines/Verbandes ein Mittagessen, Freizeitmöglichkeiten und Hausaufgabenbetreuung angeboten“ (Coelen 2004 S. 269). In dieser Zeit müssten die Kinder durch Teilzeitbeschäftigte aus beiden Bereichen auf zusätzlicher Honorarbasis oder durch Vollzeitbeschäftigte gegen Stunden- bzw. Arbeitszeitentlastung pädagogisch betreut werden.

Coelen hält es für wichtig, dass die Zeit zwischen Schulunterricht und Jugendarbeit ohne externe Kräfte organisiert wird. Hier könnte ein Austausch der Mitarbeiter von Schule und Jugendhilfe erfolgen und damit eine inhaltliche Verzahnung der beiden Bereiche zu Stande kommen. So könnte beispielsweise Projektunterricht von Sozialpädagogen in der Schule durchgeführt bzw. Gruppenarbeit von Lehrern in der Jugendeinrichtung angeboten werden. Das gesamte Arrangement müsste in räumlicher Nähe stattfinden - aber nicht im selben Gebäude - und fest und dauerhaft institutionalisiert sein. Die beiden Pole dieses Konzepts einer kommunalen Jugendbildung, die Coelen auch als „Ganztagsbildung“ (s. oben) bezeichnet, bilden auf der einen Seite die Schule in Form von Unterricht und auf der anderen Seite das Jugendhaus, in dem Jugendarbeit angeboten wird. Während der Unterricht verpflichtend ist, muss die Jugendarbeit aus methodischen Gründen freiwillig bleiben. Der Zwischenbereich, der in der Abbildung mit Mittagessen, freier Zeit und Hausaufgabenhilfe bezeichnet wird, ist Aufgabe von beiden Seiten - und er ist verbindlich. In diesem Mittelbereich müssen beide Professionen zu-

sammenarbeiten und Stundenkontingente einbringen. Als Modell einer Institutionalisierung der kommunalen Jugendbildung schlägt er u. a. einen gemeinsamen Trägerverein vor.

Das Modell der kommunalen Jugendbildung hat nach Coelen den Vorteil, dass die wechselseitigen unterschiedlichen Prinzipien von Verpflichtung in der Schule und Freiwilligkeit in der Jugendarbeit bleiben bestehen. Daneben kann es zu einer dauerhaften Kooperation zwischen Lehrern und Sozialarbeitern auf der sozialräumlichen Ebene kommen. Es gibt vor allem ein Ganztagesangebot für die Schüler. Weitere Vorteile einer kommunalen Jugendbildung bestehen darin, dass:

- die Schule sich auf den Unterricht konzentrieren kann,
- die Jugendarbeit ihre Prinzipien (z.B. Freiwilligkeit, Partizipation) nicht aufgeben und sich nicht der Schule unterordnen muss,
- Lehrer und Sozialpädagogen sich in dem Zwischenbereich um einzelne besonders zuwendungsbedürftige Schüler kümmern können und
- schulische und außerschulische Lebenswelten für Lehrer, Schulleitung und Sozialpädagogen transparent werden.

Coelen sieht einen weiteren Vorteil der Kommunalen Jugendbildung darin, dass Schulen und Jugendeinrichtungen wechselseitig konzeptionell Einfluss aufeinander nehmen können und eine Gleichrangigkeit der beiden Institutionen gegeben ist.

Schulgebäude	Jugendeinrichtung			
Unterricht (Projektunterricht)	Mittagessen*	freie Zeit*	Hausaufgabenhilfe*	Jugendarbeit (Gruppenarbeit)

Quelle: Coelen 2004 S.266

Zusammenfassung

Nach Coelen (2004) wird Schulsozialarbeit mit der bereits fortgeschrittenen „Institutionalisierung“ vom Schulsystem weitgehend gebunden bzw. kolonialisiert und trägt damit zur Selbstentlastung des Schulsystems bei. Er schlägt mit der Kommunalen Jugendbildung ein Konzept vor, das bei größtmöglicher Beibehaltung der Eigenständigkeit beider

Institutionen einen breiten Überschneidungsbereich innehat, in dem sowohl der Schule als auch der Jugendarbeit ein je eigener Aufgabenbereich bleibt. Coelens Konzept bietet die Möglichkeiten einer pragmatischen *institutionellen Kooperation* von Jugendhilfe und Schule auf gleicher Augenhöhe, die in eine Ganztagesbetreuung mündet.

4.12 Schulstationen nach Nevermann (2004)

Als Antwort auf gravierende emotionale und soziale Probleme von Schülern wurden in Berlin von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in den Jahren 1992 bis 1995 sog. Schulstationen gefördert, die vorwiegend an Grundschulen angesiedelt waren. Der Begriff "Schulstation" beinhaltet bei Nevermann (2004 S. 125) folgendes:

„Zum einen benennt Schulstation ein pädagogisches Konzept, einen Organisations- und Handlungsansatz, der auf Prävention ausgerichtet ist und dessen Zielsetzungen die Realisierung von innerschulischen ergänzenden pädagogischen Maßnahmen zur emotionalen und sozialen Stützung von Schülerinnen und Schülern mit entsprechendem Bedarf beinhaltet. Zum anderen wird mit dem Begriff Schulstation ein pädagogischer Ort, ein besonders ansprechend, bequem und materialreich ausgestatteter Raum in der Schule bezeichnet, der Schülerinnen und Schülern bei Bedarf nicht nur persönliche Zuwendung, Ruhe und Beruhigung verspricht, sondern auch tätigkeitsbezogenes gemeinsames Handeln. Und um die positive emotionale Nähe zu diesem Ort zu erleichtern, heißt dieser Ort in der Praxis zum Beispiel Oase, Insel, Spatzennest, Villa Kunterbunt, Regenbogeninsel, und vieles mehr“.

Die Zielsetzung der Schulstationen ist auf zwei Ebenen angesiedelt: zunächst geht es darum, den sozialemotionalen Bereich stärker in die allgemeine Erziehungsarbeit der Schule zu integrieren. Lehrer sind vielfach überfordert, in diesem Bereich ihre Schüler zu fördern und rufen hier schnell nach psychosozialen Diensten. Daneben ist es Aufgabe der Schulstation, sich um Kinder und Jugendliche mit ausgeprägter Konzentrationschwäche, stark aggressivem Verhalten oder deutlich depressiver Stimmung zu kümmern.

"Ziel ist nicht, durch eine Schulstation in der Schule die unliebsamen Schüler mit Störverhalten im Unterricht loszuwerden. Ziel ist vielmehr, über verbindliche Kooperation

zwischen Schulstation und Lehrern die notwendige zusätzliche Stützung für Problemschüler auf gemeinsamen Schultern zu verteilen und Lehrer von dem oftmals sehr belastenden Gefühl zu befreien, mit den schwierigen Problemen in der Klasse immer alleine dazustehen. Das Konzept Schulstation wurde entwickelt, um Schülern mit Verhaltensproblemen wirksamer und verlässlicher innerhalb der Schule helfen zu können (...). Über die pädagogischen Angebote einer Schulstation soll Schülerinnen und Schülern in akuten Stresssituationen, bei sozialen Konflikten oder bei besonderen emotionalen Belastungen ein Ort des Rückzugs, des Vertrauens und der Entspannung geboten werden, um dann auf dieser Grundlage die notwendigen weiteren Schritte zu realisieren. Das pädagogische Angebot einer Schulstation zielt auf Möglichkeiten einer Deeskalation von Problemsituationen durch ein gezieltes ‚Aus-dem-Felde-Gehen‘ der Betroffenen, auf Unterstützung und Entlastung im Umgang mit schwierigen Schülern. Durch Kooperation mit den Pädagogen einer Schulstation erweitern sich die Möglichkeiten, die notwendige pädagogische Arbeit vor Ort nicht nur zu teilen, sondern sich auch gemeinsam darüber zu verständigen. Der verbindliche regelmäßige Austausch zwischen Pädagogen der Schulstation und unterrichtenden Lehrern ist eine unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiche Schulstationsarbeit“ (ebd. S. 126f.).

Die Zugangswege zur Schulstation sind vielfältig. Lehrkräfte können Schüler schicken, die im Unterricht gerade emotional oder sozial überfordert sind oder die Lehrer vereinbaren mit der Schulstation Termine, an denen die Schüler in die Schulstation kommen können, um beispielsweise Stress und Ängste abzubauen. Schüler können die Schulstation eigenständig auch während des Unterrichts besuchen, wenn sie der Meinung sind, dass sie es nicht mehr schaffen am Unterricht teilzunehmen. Die Schulstation bietet daneben an festen Zeiten außerhalb des Unterrichts Aktivitäten an, die von den Schülern besucht werden, weil sie Spaß machen, emotional entlastend, Stress reduzierend und sozial integrierend sind.

„Der allgemeine pädagogische Ansatz von Schulstationsarbeit ist relativ einfach: Überall dort, wo Schülerinnen und Schüler im Verlaufe des Schulalltags das Bedürfnis nach emotionaler Entlastung und Stressreduzierung oder auch nach konkreter Hilfe und Unterstützung haben, soll die Schulstationstür offen stehen und ein temporärer Rückzug selbstregulierend ermöglicht werden. Und wenn die Lehrkräfte den Eindruck gewinnen, dass sie dem einen oder anderen Schüler ihrer Lerngruppe aus einer akuten sozialen

Konfliktlage oder einer das schulische Lernen blockierenden Problemsituation nicht alleine heraushelfen können, dieses zur Vermeidung möglicher Eskalationen aber notwendig wäre, stehen Pädagogen einer Schulstation ergänzend zur Seite. Eine Schulstation muss für jeden zugänglich sein, der Hilfe sucht oder braucht. Organisatorisch ist das allerdings mit einem hohen Anspruch verbunden. Schulstationsarbeit muss sich so einrichten, dass niemand weggeschickt zu werden braucht. Das Wegschicken ist ohnehin eine kritische Sache, weil nicht gesichert ist, dass der Schüler oder die Schülerin sich noch einmal traut, wiederzukommen“ (ebd. S. 128).

Um die pädagogischen Ziele der Schulstationen verwirklichen zu können, muss eine Schulstation regelmäßig während der Unterrichtszeiten geöffnet sein, teilweise erstrecken sich die Öffnungszeiten bis in den Nachmittag hinein. Es sind mindestens zwei pädagogische Fachkräfte an einer Schulstation angestellt.

Bei der Bearbeitung von sozial-emotionalen Problemen von Schülern nennt Nevermann (ebd. S.134) u. a. folgende Handlungsschritte und Methoden:

Gespräche mit Schülern, gezielte Beratung, Krisenintervention, gemeinsames Erarbeiten von Problemlösungsstrategien, soziale Konflikte in der Gruppe lösen helfen, Vermittlung von Techniken der Mediation, Förderung der sozialen Kontaktaufnahme, Entspannungsübungen und Stressbewältigung, Angebote zur emotionalen Beruhigung und Entlastung, Unterstützung und Hilfe bei akuten Leistungsprobleme, Reduzierung von Leistungsangst bzw. sozialer Angst und Gehemmtheit, Elternarbeit.

Schulstationen wollen gerade benachteiligten und besonders zuwendungsbedürftigen Kindern und Jugendlichen das Gefühl vermitteln, dass es Menschen und Orte gibt, die an ihrer Entwicklung und an ihren Lernerfolgen interessiert sind. Sie wollen auch dazu beigetragen, deren Anstrengungsbereitschaft, Kompetenz und psychische Widerstandsfähigkeit zu fördern, die Grundlage jeglichen Lernens sind.

„Die Schulstation ist ein Ort, an dem Schüler vor allem emotionale Stützung erfahren sollen. Solche Stützung hilft, Problemlösungen zu finden und zu realisieren. Sie ist ein wesentlicher Aspekt der Hilfe zur Selbsthilfe. Entsprechend muss die Arbeit in Schulstationen versuchen, persönliche Befindlichkeiten zur Geltung kommen zu lassen. Schüler werden ermutigt, so zu sein, wie sie sich fühlen. Sie dürfen sagen, was sie meinen. In ihren Äußerungen offenbaren sich auch ihre Emotionen. Über Emotionen und subjektive Befindlichkeiten wird gesprochen und diskutiert. Der Umgang mit den eigenen Emo-

tionen kann als Lerninhalt auch in den Unterricht der Klasse hineingetragen werden. Hier lassen sich gemeinsam Grundlagen emotionaler Kompetenz erwerben (...), auf denen sich Persönlichkeitsmerkmale wie Beziehungsfähigkeit, Bewältigungskompetenz sowie die Fähigkeit zur Selbstregulation aufbauen“(ebd. S. 136).

Streblov (2003) berichtet von einer Schulstation an einer Berliner Hauptschule, die regelmäßig von 7.30 bis 14:00 Uhr, bei Bedarf auch bis 16:00 Uhr besetzt ist. Sie führt Aussagen einer Clique von Berliner Hauptschülerinnen und Hauptschülern auf, die wochenlang nur die Schulstation und nicht den Unterricht besuchten. Sie gibt die Aussage einer Schülerin, die zuvor mehrere Wochen die Schule geschwänzt hatte, in eindrücklicher Weise wider: “ Ich meine ma, wenn ich den ganzen Tag nur schlafe, is ja auch scheiße, is ja langweilig.((Räuspern)). Denn bezieht sich mein Leben nur noch auf essen, rauchen, schlafen, kiffen und rausaufen und wieder schlafen und so weiter, hihi, dies war denn mein Tagesablauf und so ist er ist dann aufstehen, Schule (betont gesprochen), vielleicht ab und so mal einen rauchen, mal was trinken, normale Zigaretten rauchen' " (ebd. Seite 22). Gerade durch die Möglichkeit, sich hier zu treffen, wurde die Schülerin wie auch die Clique teilweise wieder integriert und verschiedene Desintegrationsprozesse, die gewöhnlich mit Kriminalisierung einhergehen, konnten gestoppt werden.

„Über die Schulsozialarbeit erschließen sich die Schüler einen Möglichkeitsraum, der ihnen zu neuen Handlungsmöglichkeiten, zum Chilligsein, verhilft. Durch das Angebot erlebt es die Gruppe als positiv, sich nicht länger in Handlungen wie Diebstahl in einem der Schule nahe gelegenen Einkaufsmarkt zu verstricken, sondern stattdessen die Schulstation nutzen zu können („Geht man nich klauen, sondern spielt Kicker, Dart‘). Die Schulsozialarbeit erhält gleichsam die Wirkung eines Katalysators, sofern es in der Gruppe darum geht, die Etikettierung als kriminell zu überwinden. Der für die Jugendlichen wesentliche Wechsel von vorheriger Anspannung (in der Gruppe 'Chillig' also das kriminalisierungsfähige Handeln) und aktueller Entspannung (beispielsweise spielen) in der Schulstation bildet eine Grundlage, um neue Orientierungen zu gewinnen " (Streblov 2003 S. 25).

Nevermann gibt an, dass im Rahmen des Modellprojekts über 300 Schulstationen in Berlin eingerichtet wurden. Sie wurden vorrangig über die Bildungsverwaltung finanziert und mit Erzieherinnen bzw. ABM-Kräften besetzt und fachlich von den schulpsychologi-

schen Diensten begleitet. Nach der Projektphase blieben 2003 nur noch ca. 100 Schulstationen übrig (Nevermann 2004 S. 138). Sie sind gegenwärtig in den Arbeitskonzepten der "verlässlichen Halbtagesgrundschule" verankert und sollen in den nächsten Jahren in ein Modell der Ganztagesesschule integriert werden.

Zusammenfassung

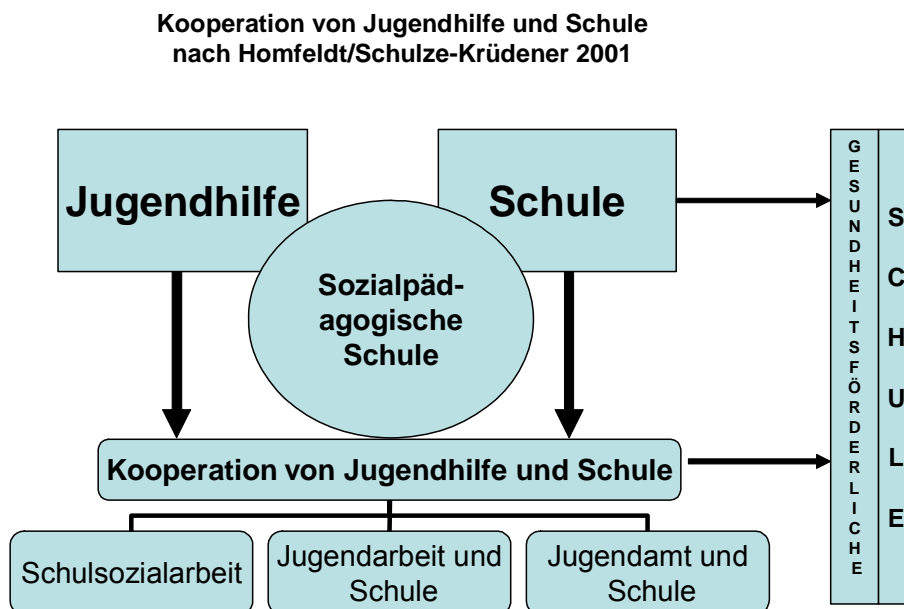
Mit den Schulstationen (Nevermann 2004) wurden an Schulen Einrichtungen geschaffen, die vorrangig die Aufgabe haben, problembelastete Schüler im emotionalen Bereich zu unterstützen, dass sie nicht aus dem Bezugsrahmen Schule herausfallen. Schulstationen bieten emotionale Entlastung, Stressreduzierung und konkrete Hilfe und Unterstützung. Dabei kann auch ein temporärer Rückzug aus dem Unterricht selbstregulierend möglich sein. Auch wenn Lehrkräfte den Eindruck gewinnen, dass sie dem einen oder anderen Schüler aus einer akuten sozialen Konfliktslage oder einer das schulische Lernen blockierenden Problemsituation nicht alleine heraushelfen können, dieses zur Vermeidung möglicher Eskalationen aber notwendig wäre, stehen ihnen Pädagogen einer Schulstation ergänzend zur Seite. Insgesamt wollen Schulstationen besonders zuwendungsbedürftigen Kindern und Jugendlichen das Gefühl vermitteln, dass es Menschen und Orte gibt, die an ihrer Entwicklung und an ihren Lernerfolgen interessiert sind.

4.13 Schulsozialarbeit nach Homfeldt/Schulze-Krüdener (2001)

Im Rückgriff auf Oelerich (1998) stellen Homfeldt/Schulze-Krüdener (2001) in ihrem Aufsatz „Schulsozialarbeit: eine kritisch-konstruktive Bestandsaufnahme“ trotz der verwirrenden Terminologie ein erweitertes Kooperationskonzept vor, in dem "Schulsozialarbeit" nur ein Teilbereich ist, der durch die Kooperationsbereiche "Jugendarbeit und Schule", "Jugendamt und Schule" und „Sozialpädagogische Schule" ergänzt wird. Zusätzlich haben Homfeldt/Schulze-Krüdener den Aspekt "gesundheitsförderliche Schule" in ihr Konzept mit aufgenommen. Auf der folgenden Seite haben wir versucht, das Konzept von Homfeldt/Schulze-Krüdner in einem Schema darzustellen.

Schulsozialarbeit

Zum Handlungsfeld "Schulsozialarbeit" gehört es nach Homfeldt/Schulze-Krüdener u. a. den Lebensraum Schule zu gestalten, einen Freizeitbereichs an der Schule aufzubauen sowie eine sozialpädagogische Betreuung bzw. die Arbeit mit „schulfrustrierten“ Kindern und Jugendlichen zu gewährleisten. Beratung und Unterstützung beim Übergang in das Berufsleben sind weitere Bausteine von Schulsozialarbeit. Es ist für sie eine zentrale Aufgabe über die Methode der „biographischen Diagnostik“ zum Verstehen und Verständnis benachteiligter Kinder und Jugendlicher beizutragen:



„Jugendhilfe kann einbringen, dass es keine Normalbiographien mehr gibt, Lebenslagen entstandardisiert sind, mithin von einer Vielfalt von Normalitäten, und das heißt von Subjekten mit Eigensinn, auszugehen ist. Über die traditionelle Hilfe von Schülern und Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten hinaus könnte eine wichtige Facette von Jugendhilfe in der Schule darin liegen, biographisch-diagnostisch zu arbeiten, mithilfe fallhermeneutischer Herangehensweise das jeweils Besondere spezifischer Bewältigungspraxen zu erfassen, dies allerdings gesellschaftlich verknüpft, um mögliche Konfliktlinien, die der Alltag verbirgt, zu enthüllen und zu zeigen, welche Leistungen das Subjekt er-

bringt, die eigenen Erfahrungen zu integrieren' (...). Biographie eröffnet ‚in einem bedeutenden Sinne die Perspektiven für den konkreten Fall mit seinem Eigensinn bei gleichzeitiger (notwendiger) Öffnung für die Kontextualisierungen in den sozialen Raum' (...). Insbesondere durch biographische Diagnostik benachteiligter Kinder und Jugendlicher, z. B. mithilfe lebensgeschichtlich-narrativer Ansätze, kann bei Lehrkräften Verstanden und Verständnis für unpassende Normalitätszumutungen in Bezug auf diese Gruppe wachsen“(ebd. S. 21f.).

Kooperation von Jugendarbeit und Schule

Homfeldt/Schulze-Krüdener haben neben dem o.g. Bereich „Schulsozialarbeit“ auch den Bereich Kooperation von Jugendarbeit und Schule in ihr Konzept aufgenommen. Damit erweitern sie ihren Ansatz, indem sie auch außerschulische Angebote und Einrichtungen in ihrem Bezug zur Schule miteinbeziehen. Sie verweisen auf niedrigschwellige, stadtteilorientierte Angebote der Jugendarbeit, die vielfältige Bezüge zur Schule aufgebaut haben. Dazu gehören z.B. die Öffnung von Jugendhäusern für die Mittagspause der Schulkinder als sog. Über-Mittag-Betreuung oder gemeinsame Projektwochen zu Themen wie Gewalt und Drogen. Dabei gelten andere Arbeitsprinzipien als in der Schule. Sie sind, wie oben bereits mehrfach angesprochen, gekennzeichnet durch Freiwilligkeit, Verzicht auf Leistungsorientierung, Altersheterogenität sowie vielfältige Möglichkeiten der Mitbestimmung und Selbstorganisation.

Bei Homfeldt/Schulze-Krüdener sind für die Jugendarbeit Kontakte zur Schule deshalb attraktiv, weil darüber auch solche Jugendliche erreicht werden können, die aus eigener Initiative die Angebote der Jugendarbeit nicht annehmen. Schulbezogene Jugendarbeit geht somit dort auf die Jugendlichen zu, wo sie sich bereits aufhalten, öffnet sich, mischt sich ein, sucht die Zusammenarbeit mit der Schule und bemüht sich um die Einrichtung von Kommunikations- und Verbundnetzen.

Schulbezogene Jugendarbeit, die potenziell alle Schülerinnen und Schüler anspricht, sollte sich allerdings davor hüten, verschulte Freizeitangebote durchzuführen, sondern eher neue soziale Milieus, Leitbilder und Lebensstile der Schüler und Schülerinnen aufgreifen.

Kooperation Jugendamt und Schule

Relativ schwach ausgebildet ist für Homfeldt/Schulze-Krüdener (ebd. S. 20f.) die Zusammenarbeit zwischen Jugendamt und Schule. Obwohl Schulprobleme vielfach zu einer Intervention des Jugendamts führen, gibt es nach wie vor - von einigen Ausnahmen abgesehen - meist nur eine einzelfallbezogene Zusammenarbeit. So fordern Homfeldt/Schulze-Krüdener (ebd. S. 21) tragfähige Kommunikations- und Vernetzungsstrukturen, denn erzieherische Hilfen sind für die Betroffenen um so effizienter, je früher sie einsetzen. Außerdem sind frühzeitige Hilfen i. d. R. mit weniger Kostenaufwand verbunden. Sie weisen in diesem Zusammenhang u. a. auch auf die Jugendhilfeplanung hin, die auf der einen Seite die Kommunikation der beiden Bereiche anregen und intensivieren und auf der anderen Seite für eine Infrastruktur an schulbezogenen Hilfen sorgen sollte. Nicht erwähnt werden bei Homfeldt/Schulze-Krüdener (2001) Bezüge des Allgemeinen Sozialen Dienstes des Jugendamts zur Schule, die u. a. in Form von regelmäßigen Sprechstunden an der Schule abgehalten werden oder Kooperationen von Schulen mit Erziehungsberatungsstellen (s. dazu Oelerich 2002, 2004).

Sozialpädagogische Schule

Mit der Sozialpädagogischen Schule ziehen u. E. Homfeldt/Schulze-Krüdener (2001 S. 21f.) eine zweite Ebene in ihr Konzept ein. „Ausgangspunkte konzeptioneller Überlegungen zur Begründung einer sozialpädagogischen Schule waren - ähnlich wie für Schulsozialarbeit - die Feststellungen, schulisches Lernen nicht nur als unterrichtliches Lernen zu begreifen (...). Sozialpädagogische Schule intendiert die Herausführung der Schule aus ihrer kognitiven Engführung zu Gunsten einer Ausrichtung auf die Lebenswelt ihrer Schüler und Schülerinnen (vgl. Homfeldt u. a., 1977). (...) Befürworter einer sozialpädagogischen Schule (sind GSvR) von der inneren Reformierbarkeit der Schule mithilfe einer sozialpädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte überzeugt. Ein solches erweitertes Erziehungsverständnis setzt die Hereinnahme sozialpädagogischer Sinn-elemente in die Aufgabe der Lehrkräfte und zum anderen die sozialpädagogische Qualifikation von Schulpädagogik voraus“.

Exkurs: Die sozialpädagogische Schule in der Kritik

Dieser Ansatz ist vielfach kritisiert worden. Die Ablehnung einer sozialpädagogischen Schule erfolgt bei Olk/Bathke/Hartnuß (2000 S. 180) aus grundsätzlichen Erwägungen,

da das Konzept letztlich darauf hinauslaufen würde, den Prozess der Ausdifferenzierung und funktionalen Trennung der beiden Sozialisationsinstanzen Jugendhilfe und Schule wieder rückgängig zu machen, indem sozialpädagogische Aufgaben und Handlungsfelder in den Regelbetrieb der Schule reintegriert und sozialpädagogische Aufgaben an die Lehrerrolle angelagert würden. Olk/Bathke/Hartnuß sehen in den Zielen, Herangehensweisen und Handlungsmethoden von Schule und Jugendhilfe teilweise einander widersprechende, gegenläufige Logiken: „Während Schule das Funktionselement der Differenzierung hoch gewichten muß, konzentriert sich Jugendhilfe sehr stark auf das Funktionselement der Integration (...) Jeder Versuch, diese unterschiedlichen Logiken in der vorgeschlagenen Weise zu rekombinieren, würde darauf hinauslaufen, diesen Widerspruch *in einer einzigen* Institution bzw. *in einer einzigen* Berufsgruppe in sich zu vereinigen. Es wäre also durch das Konzept einer sozialpädagogischen Schule nicht viel mehr gewonnen, als daß der Konflikt zwischen Differenzierung und Integration nun nicht mehr länger zwischen zwei Institutionen und den Angehörigen zweier Berufsgruppen, *sondern innerhalb* einer Institution und einer Berufsgruppe ausgetragen werden müsste“ (Olk/Bathke/Hartnuß 2000 S. 180).

Olk/Bathke/Hartnuß (ebd.) weisen darauf hin, dass bei den gesellschaftlichen Funktionserwartungen an das Bildungs- bzw. Schulsystem i. d. R. sozialpädagogische Schulen einen Insel- bzw. Modellstatus innerhalb des Bildungssystems einnehmen und es insgesamt doch bei der leistungs- und ausleseorientierten Schule bleibt. Es erscheint für sie sinnvoller, die Funktions- und Rollendifferenzierung zwischen Bildungssystem und Jugendhilfesystem nicht wieder aufzuheben, sondern dass Jugendhilfe und Schule miteinander kooperieren. „Auf diese Weise ist sichergestellt, daß beide Funktionsimperative institutionell abgesichert und repräsentiert und gleichzeitig in ihren extremen Auswirkungen durch die jeweils andere Institution und ihre Ansprüche und Erwartungen gegenbalanciert werden.“

Auf weitere Kritik an einer sozialpädagogischen Schule kann in diesem Rahmen nur kurz verwiesen werden. So spricht sich Helsper (2001), kurz zusammengefasst, dafür aus, dass statt einer sozialpädagogischen Schule die beiden Systeme Jugendhilfe und Schule nebeneinander bestehen bleiben, dabei aber den „Fallzusammenhang“ (ebd. S.41) im Auge behalten:

„Lehrer(innen) müssen einschätzen können, ohne sich pädagogisch zu entlasten, an welchem Punkt sie mit ihren pädagogischen Möglichkeiten auf Grenzen gestoßen sind und sich an dieser Stelle doch nicht für unzuständig erklären, sondern nun in Kooperation mit Sozialpädagog(inn)en, Berater(inne)n oder auch Therapeut(inn)en die Fallbearbeitung kooperativ gestalten. In einer Kooperation, die gerade auf der Grundlage der Anerkennung der Differenz von Handlungsrahmungen und -möglichkeiten im Interesse des Jugendlichen ansetzt und in jedem Handlungsbereich die Handlungsmöglichkeiten realisiert und genau darüber – untereinander und mit dem Jugendlichen/Schüler in Austausch bleibt. In diesem Sinne gibt es vielfältige Möglichkeiten einer Kooperation von Schule, Sozialpädagogik, Jugendhilfe und Jugendarbeit, die alle auf der Grundlage der Anerkennung von Differenz Möglichkeiten der Zusammenarbeit ergeben, indem der pädagogische Arbeitsbogen zum Bezugspunkt wird. Dies kann durchaus in Form des Zusammenwirkens unterschiedlicher pädagogischer Akteure in der Schule stattfinden, insofern die Anerkennung der Differenz sowohl auf der institutionellen, als auch auf der interaktiven Kooperationsebene gegeben ist. (...) In diesem Sinne könnten - ohne Entdifferenzierung, sondern im klaren Bewusstsein von unterschiedlichen Zuständigkeiten und der kommunikativen Klärung von Zuständigkeitsproblemen und Interventionserfordernissen – Lehrer(innen), Berater(innen), Jugendarbeiter(innen) und Psycholog(inn)en im schulischen Rahmen kooperieren und in der Stärkung des pädagogischen Arbeitsbogens Exklusionen vermeiden und den Erfolg stellvertretender Inklusion befördern"(ebd.). In diesem Sinne fordert Helsper (2001 S. 41 f.) statt einer sozialpädagogischen Schule eine Schule, die ein genuin pädagogischer Ort sein sollte, an dem sich beide (bzw. auch mehrere) Professionen treffen und ergänzen.

Homfeldt, der bereits 1977 die sozialpädagogische Schule proklamiert hat (s. Homfeldt u.a. 1977), merkt zu seinen mehrjährigen Erfahrungen mit einer sozialpädagogischen Schule kritisch an: "Indem Lehrkräfte sowie Schüler und Schülerinnen ein sie interessierendes gemeinsames Drittes in Gestalt außerunterrichtlicher Aktivitäten entwickelten, entfaltete sich die Schule zu einer lebendigen Einrichtung im Gemeinwesen (...). Gleichwohl: Das durch die gelungene Schulentwicklung vor Ort begründete Plädoyer für eine sozialpädagogische Schule stand und fiel mit dem Engagement ihrer Lehrkräfte. Strukturell war die sozialpädagogische Schule letztlich nicht durchsetzbar" (Homfeldt/Schulze-Krüdener 2004 S. 22).

Gesundheitsförderliche Schule

Nach Homfeldt/Schulze-Krüdener (2004 S. 23) verfolgt im Sinne eines integrierten Verständnisses auch eine gesundheitsförderliche Schule – analog zur Schulsozialarbeit – auf die gesamte Schule bezogene Schulentwicklungsziele.

„Zu einer gesundheitsförderlichen Schule gehört der Blick auf den Körper und damit auch der Blick auf Ernähren und Essen sowie Bewegen, beides Bereiche, die sowohl in der Jugendhilfe weitgehend, noch mehr in der Schule ausgeblendet sind.“

Mit dem Bereich „gesundheitsförderliche Schule“ sprengen (Homfeldt/Schulze-Krüdener (2004 S. 22f.) u. E. weitend ihr Konzept, auch wenn sie behaupten, „dass Versuche zur gesundheitsförderlichen Schule kompatibel mit einer auf verschiedenen Ebenen wirkenden Schulsozialarbeit“ sind.

Wenn auch bei Homfeldt/SchulzeKrüdner (2001) zu Recht mit der „gesundheitsförderlichen Schule“ eine stärkere Einbeziehung von Körperlichkeit in Schule und Jugendhilfe angemahnt werden soll, die auch wir für dringend notwendig (vgl. Reischach 2004 c) halten, so wird u. E. mit der Hereinnahme dieses Bereichs doch das Konzept gesprengt, das grundsätzlich die Kooperation von Jugendhilfe und Schule zum Thema hatte.

Zusammenfassung

Homfeldt/Schulze-Krüdener (2001) versuchen im Unterschied zu anderen o. g. Konzepten vielfältige Kooperationsformen von Jugendhilfe und Schule in ihrem Konzept zu erfassen. Die Autoren sprechen dabei zwar immer noch von „Schulsozialarbeit“, gehen aber über sie hinaus und beziehen ähnlich wie weiter unten Oelerich (2004) die Kooperation der Schule zur Jugendarbeit und zum Jugendamt mit ein. „Schulsozialarbeit“ ist für sie bereits nur noch ein Teilbereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Neben Freizeitangeboten und der Betreuung von schwierigen Schülern kann sie u. a. in die Schule einbringen, „dass es keine Normalbiographien mehr gibt, Lebenslagen entstandardisiert sind, mithin von einer Vielfalt von Normalitäten, und das heißt von Subjekten mit Eigensinn, auszugehen ist. (...) Insbesondere durch biographische Diagnostik benachteiligter Kinder und Jugendlicher, z. B. mithilfe lebensgeschichtlich-narrativer Ansätze, kann bei Lehrkräften Verstehen und Verständnis für unpassende Normalitätszumutungen in Bezug auf diese Gruppe wachsen“ (Homfeldt/Schulze-Krüdener 2001 S. 21f.).

Mit dem Ziel, eine sozialpädagogische Schule zu schaffen, verlassen sie das enge Terrain der Jugendhilfe und fordern in der Tradition der Reformpädagogik bzw. der Alternativschulbewegung u. a. „sozialpädagogische Sinnelemente“ in den Schulalltag aufzunehmen, die Schule zu öffnen, außerschulische Lernfelder ernst zu nehmen und in diesem Sinne auch die Lehrkräfte „sozialpädagogisch“ weiterzubilden. Diese Forderung vermag möglicherweise den Alltag an der Schule so zu verändern, dass sie zu einem Lern- und Lebensort wird und eine Intervention von Seiten der Jugendhilfe zurückgefahren werden kann bzw. u. U. nicht mehr nötig ist. Dieser Ansatz, der auch heute noch bei Schulen aus der Reformpädagogik und bei Alternativschulen verfolgt wird, ist vielfach vehement kritisiert worden (s. u. a. Olk/Bathke/Hartnuß 2000, Helsper 2001).

4.14 Bezüge der Jugendhilfe zur Schule nach Oelerich (1998, 2002, 2004)

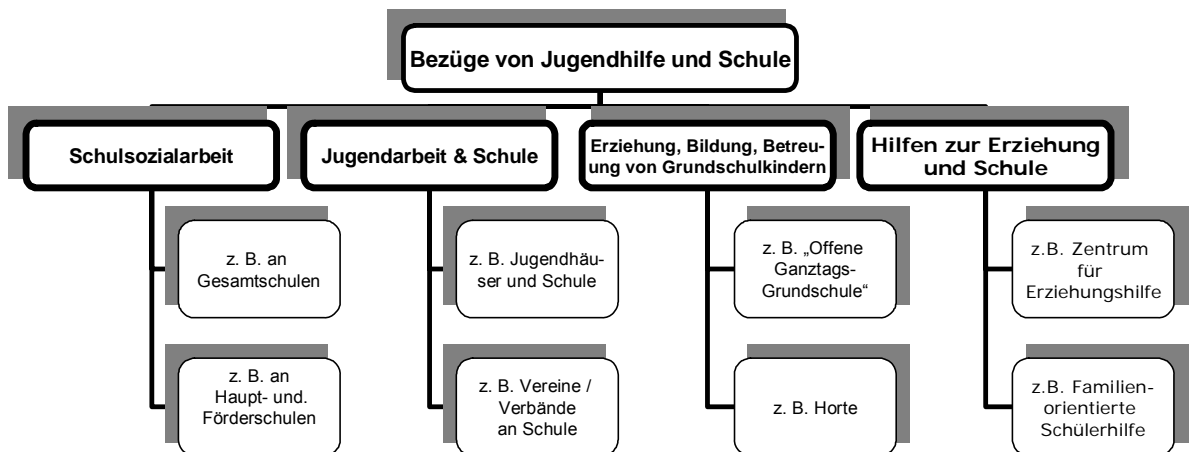
Mit einem ausdifferenzierten Konzept gibt schließlich Oelerich (1998, 2002, 2004) begrifflich wie auch grundsätzlich die Engführung auf „Schulsozialarbeit“ auf und gliedert (2004) die Bezüge zwischen Jugendhilfe und Schule in vier Handlungsbereiche:

Schulsozialarbeit
Bildung, Erziehung und Betreuung von Grundschulkindern
Jugendarbeit im Kontext von Schule
Hilfen zur Erziehung und Schule

Auf der nächsten Seite haben wir das Konzept von Oelerich (2004) als Schema dargestellt. Im Folgenden wollen wir die o. g. vier Handlungsbereiche einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule analysieren.⁶⁹

⁶⁹ Vielfältige Praxisbeispiele finden sich bei Oelerich/Reischach (2005).

Bezüge von Jugendhilfe und Schule nach Oelerich 2004



4.14.1 Schulsozialarbeit

Im Unterschied zu den meisten o. g. Konzepten verengt Oelerich den Begriff „Schulsozialarbeit“ auf „Einrichtungen mit sozialpädagogischen Fachkräften, die direkt in der Schule verortet oder (...) unmittelbar und zentral auf Schule bezogen sind“ (Oelerich 1998 S. 13).

Dabei nimmt sie Bezug auf eine Form von Schulsozialarbeit, die im Wesentlichen im Rahmen der Schulreform an Gesamtschulen bzw. Ganztagschulen Anfang der siebziger Jahre entstanden ist. Grundsätzlich ist daher bei Oelerich „Schulsozialarbeit“ auf eine konkrete Schule bezogen bzw. die Sozialarbeiter sind an der Schule angestellt.

Schulsozialarbeit in dieser Engführung hat mittlerweile ihren festen Platz an Gesamt- und Ganztageschulen und sie befindet sich dort oft in direkter Trägerschaft der Schule⁷⁰. Schulsozialarbeit stellt zwar nach wie vor kein quantitativ umfängliches Handlungs-

⁷⁰ Vor allem in den Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen ist Schulsozialarbeit in Trägerschaft der Schule. Daneben treten als Träger von Schulsozialarbeitsprojekten bisweilen auch öffentliche und freie Träger der Jugendhilfe auf.

feld der Jugendhilfe dar, wird aber gegenwärtig sukzessive ausgebaut (vgl. Oelerich/Reischach 2005 S. 126 f.). Seit Mitte der neunziger Jahre wird Schulsozialarbeit vermehrt auch an Haupt- und Förderschulen angeboten. Schulsozialarbeit gibt es daneben in Grundschulen aber auch als Hilfe beim Übergang von der Schule in den Beruf an Berufskollegs (Nordrhein-Wesfalen) oder dem Berufsvorbereitungsjahr (Baden-Württemberg) sowie in Projekten (Jugendwerkstätten) für sog. schulmüde Jugendliche (vgl. Oelerich 2004 S. 756 f.).

„Ob und wie die verschiedenen Ende der 1990er Jahre neu eingerichteten Angebote der Schulsozialarbeit – in den alten wie den neuen Bundesländern – tatsächlich langfristig in der Jugendhilfelandchaft verankert werden können und welche Konsequenzen der Ausbau der Ganztagschule für die Schulsozialarbeitsprojekte haben wird, ist derzeit kaum sicher einzuschätzen“ (Oelerich/Reischach 2005 S. 127).

Aufgrund ihrer Anstellung an der Schule bzw. ihrer unmittelbaren Nähe zur Schule und der auf Schule bezogenen Aufgabenstellung steht die Schulsozialarbeit in der besonderen Gefahr, in ihrer täglichen Arbeit von den Zielen und Zwecken der Schule bestimmt und für einen reibungslosen Ablauf des Schulbetriebs instrumentalisiert zu werden. Die Polarität zwischen der Unterstützung von Schülern und Eltern auf der einen und der Entlastung der Schule von schwierigen Schülern auf der anderen Seite ist immanent für Schulsozialarbeit. Hier müssen u. a. eindeutige strukturelle und konzeptionelle Vereinbarungen mit der Schule getroffen werden, damit Schulsozialarbeit ein eigenständiges jugendhilfespezifisches Profil an der Schule entfalten kann.

Neben „Schulsozialarbeit“ macht Oelerich (2004) noch weitere Bezüge zwischen Jugendhilfe und Schule aus, die sie als „Bildung, Erziehung und Betreuung von Grundschulkindern“, „Jugendarbeit im Kontext von Schule“ und „Hilfen zur Erziehung und Schule“ fasst.

4.14.2 Bildung, Erziehung und Betreuung von Grundschulkindern

Bei der Betreuung von Grundschulkindern spielen die unterschiedlichen Formen von Hortangeboten eine wichtige Rolle. Neben den Horten als eigenständigen Tageseinrichtungen, gibt es u. a. Horte an Kindertageseinrichtungen, in Jugendfreizeitstätten und in Kinderhäusern bzw. in „Schulkinderhäusern“, wo eine oder mehrere Hortgruppen unmittelbar räumlich an eine Grundschule angeschlossen sind, sich aber ausdrücklich als Angebot der Jugendhilfe definieren (vgl. Oelerich 2004 S. 751).

Bei einem hohen Betreuungsbedarf von Schulkindern, der durch Horte allein nicht befriedigt werden kann, haben sich in den 90-er Jahren verschiedene neue Betreuungsformen entwickelt, die teilweise der Jugendhilfe und teilweise der Schule zuzurechnen sind. So wurden beispielsweise in Nordrhein-Westfalen von schulischer Seite zwei zentrale Programme aufgelegt: „Schule von acht bis eins“ und „Dreizehn Plus“. Das Programm „Schule von acht bis eins“ soll unabhängig vom Unterricht eine verlässliche Betreuung von Grundschulkindern von Schulbeginn (7.30 Uhr) bis mindestens 13.00 Uhr sicherstellen. Das Programm „Dreizehn Plus“, bezieht sich auf die Zeit nach Schulschluss (inklusive Mittagessen und Hausaufgabenbetreuung) für Schulkinder der Sekundarstufe I insbesondere für Haupt- und Sonderschulen. Beide Programme, die jeweils eine verbindliche Betreuung in festen Gruppen vorsehen, können aufgrund ihrer finanziellen Ausstattung nur Honorarkräfte einsetzen und damit i. d. R. kein fachlich ausgebildetes Personal. Organisatorisch werden beide Programme sowohl von der Schule als auch von der Jugendhilfe durchgeführt, wobei im Primarbereich schulinterne Elterninitiativen eine wichtige Rolle übernommen haben (vgl. Oelerich 2004 S. 750). Ähnliche Programme wurden auch in anderen Bundesländern aufgelegt, z. B. in Baden-Württemberg die sog. „Verlässliche Grundschule“, die im Wesentlichen auch im Schulbereich angesiedelt ist.

Neben eher der Schule bzw. dem Hort angelagerten Formen der Betreuung gibt es eine Vielzahl weiterer Angebote des Jugendbereichs, die eine Betreuung von Schulkindern vorsehen:

Dazu gehören u. a. „Schülertreffs in Tagesstätten“(SiT), „Über-Mittag-Gruppen“ in Jugendhäusern, sozialpädagogische Mittagstische, Schülercafés u. ä. als spezielle Angebote der Jugendhäuser für Schulkinder.

Hier werden Grundelemente wie Mittagessen, Betreuung über die Mittagszeit, Schulaufgabenbetreuung und "Freiraum" zum Teil in der Schule zum Teil in Einrichtungen der Jugendarbeit angeboten. Problematisch ist dabei, dass bei diesen Betreuungsformen meist Aufsichtspflichten übernommen werden müssen, die über ein in der herkömmlichen Jugendarbeit reichendes Maß hinausgehen. Dies wird innerhalb der Jugendarbeit entsprechend kontrovers diskutiert (vgl. Deinet 1996, S. 83). Auf der anderen Seite besteht für solche Einrichtungen, die eine Betreuung mit Angeboten der Jugendarbeit an oder für die Schule kombinieren, die Chance im Nachmittagsbereich eine größere Anzahl von Kindern und Jugendlichen zu erreichen und ihnen Räume zur informellen Bildung anzubieten. Es ist hierbei allerdings problematisch, die Handlungsprämisse professioneller Jugendarbeit mit den Rahmenbedingungen der Schule zu verbinden. So ist es schwierig einerseits eine verlässliche Betreuung sicherzustellen, dabei aber die eigene Identität der Jugendarbeit (z. B. das Prinzip der Freiwilligkeit) nicht aufzugeben. Erste Erfahrungen, die mit den neuen Konzepten von offenen Ganztagesgrundschulen in Bezug auf die Handlungsmöglichkeiten der Jugendarbeit gemacht wurden, sind hier nicht eindeutig (vgl. Oelerich/Reischach 2005 S. 126).

Zu den vielfältigen Betreuungsformen im Bundesland Nordrhein-Westfalen, das bei der Einbindung von Jugendarbeit in die Betreuung von Schulkindern weitgehend Vorreiterfunktion übernommen hat, führt Oelerich (2004 S.751) aus: „Vor Ort werden häufig je nach Bedarfslage, Gegebenheiten und personellen bzw. materiellen Ressourcen Kombinationen aus verschiedenen der bereits genannten wie auch aus weiteren schulischen wie Jugendhilfeangeboten in einer sich ergänzenden Form realisiert. Hierbei ist insbesondere die offene, aber auch die verbandliche Jugendarbeit engagiert. In der Konsequenz kann man davon ausgehen, dass mittlerweile der Großteil aller Einrichtungen der Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen, mehr oder weniger intensiv ein bzw. mehrere Betreuungsangebote für Schulkinder vorhält. Ob es sich bei den einzelnen hier angesprochenen Angeboten tatsächlich um eine intensive Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule handelt oder lediglich um ein mehr oder weniger abgestimmtes Vorgehen nebeneinanderher, lässt sich nach derzeitigem Informationsstand kaum angemessen beurteilen.“

In einem Ausblick auf die weitere Entwicklung im Bereich der Erziehung, Bildung und Betreuung von (Grundschul)kindern verweist Oelerich (2004 S. 751 ff.) auf das Pro-

gramm „Offene Ganztagsgrundschule“, das derzeit als das dominante Thema in der Auseinandersetzung um die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Nordrhein-Westfalen wie auch in vielen anderen Bundesländern gilt: „Verfolgt man die verschiedenen Aktivitäten zum Thema im Land, dann scheint im Moment eher der Schulbereich die Federführung übernommen zu haben. In wieweit sich die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule letztlich als eine zunehmend gleichberechtigte herausstellen wird und ob sich hierbei insgesamt eine qualitative wie quantitative Verbesserung der Betreuungssituation im Land wie auch an den einzelnen Standorten ergeben wird, bleibt abzuwarten.“ Neben der Betreuung von Grundschulkindern geht Oelerich auch auf die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Grundschule ein. Eine verstärkte Bildungsarbeit an Kindertagesstätten soll u. a. den Übergang in die Grundschule vorbereiten. Damit zusammenhängend thematisiert sie auch die Einführung eines Schulfähigkeitsprofils für jedes Kindergartenkind in Nordrhein-Westfalen. Da es auch in anderen Bundesländern diese Bereiche in je unterschiedlicher Intensität gibt, ist es sinnvoll, sie als eine weitere Facette der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Auge zu behalten.

4.14.3 Jugendarbeit im Kontext von Schule

Im Kontext der Betreuung von Schulkindern ist oben bereits vieles beschrieben worden, was auch der Kooperation von Jugendarbeit und Schule zugeordnet werden kann. Dazu gehört die Betreuung von Schulkindern in Form von „Über-Mittag-Gruppen“ in Jugendhäusern, „Sozialpädagogischen Mittagstischen“, „Schülercafés“ u. ä., die oft auch mit einer Unterstützung und Beaufsichtigung der Hausaufgaben verbunden ist.

Über den reinen Betreuungsbereich hinaus finden sich weitere Formen der Zusammenarbeit. Von Kooperationen mit Sportverbänden und anderen Jugendverbänden berichten Oelerich/Reischach (2005). Deinet (1996) stellt in seinem Sammelband „Schule aus – Jugendhaus“ ausführlich die vielfältigen Kooperationen mit der offenen Jugendarbeit vor. Auch im Zuge des Ausbaus von Ganztagesesschulen gibt es zunehmend an verschiedenen Schularten Projekte von Jugendarbeit und Schule (vgl. Nörber 1995, 1998, Reischach 2002a und 2004b, BMFSFJ 2005).

Im Rahmen der kulturellen Jugendarbeit sind die Ansatzpunkte der Kooperation ebenso vielfältig wie die kulturellen Angebote der Jugendarbeit selbst. Es geht u. a. um gemein-

same Theater- und Musikprojekte, gemeinsame Graffiti-Aktionen oder um Kooperationen mit Jugendkunstschulen (vgl. Oelerich 2004 S. 754 f.).

4.14.4 Hilfen zur Erziehung und Schule

Bei Oelerichs ist dieser Bereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule weiter gefasst als ihre Begrifflichkeit, die hier eine Engführung auf den Teilbereich Hilfen zur Erziehung (§§ 27 ff) im Kinder- und Jugendhilfegesetz nahe legt. Sie definiert (2004 S. 757): „Ein weiterer Kooperationsbereich zwischen Jugendhilfe und Schule bezieht sich schließlich auf den Bereich der ‚Hilfen zur Erziehung‘ inklusive der behördlichen Jugendhilfe im Rahmen des Jugendamtes.“

Nach Oelerich/Reischach (2005 S. 123 f.) geht es in diesem Kooperationsbereich einmal um die alltäglichen Kontakte zwischen Professionellen, die in Feldern der Erziehungshilfe tätig sind (Erziehungsberatung, ambulanten, teilstationären oder stationären erzieherischen Hilfen) bzw. dem Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamts und Lehrern bzw. Schulleitern.

Da auch Kinder und Jugendliche, die Adressaten und Nutzer von Angeboten erzieherischer Hilfen sind, täglich zur Schule gehen, gehört *Schülersein* auch für sie zu einem zentralen Charakteristikum ihrer Lebenslage. Anlass von Kontakten oder Kooperationen sind häufig auffällige Verhaltensweisen der Schüler, Schuleschwänzen oder eine drohende Überweisung auf eine Sonderschule (Förderschule bzw. Schule für Erziehungshilfe). Zudem haben viele Kinder und Jugendliche, die Hilfen zur Erziehung erhalten, schulische Probleme, sodass Kontakte der beiden Bereiche Schule und Hilfen zur Erziehung die Regel sind.

Im Hinblick auf eine Kooperation kommen Oelerich/Reischach (2005 S. 123) zu folgender Einschätzung: „Trotz der eher geringen Beachtung, die dieser Handlungsbereich von Jugendhilfe und Schule auch in der Fachöffentlichkeit gefunden hat, hat sich eine zaghafte Etablierung eigenständiger Angebote vollzogen. Zum einen wurden nicht selten auf der Ebene alltäglicher Kooperationen Vereinbarungen zwischen den Einrichtungen erzieherischer Hilfen und Schulen getroffen, die eine systematische Zusammenarbeit auch jenseits der in der Regel stigmatisierenden Einzelfallkontakte zunehmend ermöglichen können. Auf dieser Ebene hat sich mittlerweile eine eher 'stille' Kooperation

entwickelt. Daneben haben sich jedoch auch spezifische Kooperationsmodelle von erzieherischen Hilfen und Schulen etabliert“.

Von Mitarbeitern der Jugendämter wird in einigen Bundesländern seit den neunziger Jahren verstärkt Beratung an Schule angeboten (im Bereich des ehemaligen Landesjugendamts Baden). Hier halten u. a. die Mitarbeiter des Allgemeinen Sozialen Dienstes regelmäßige Sprechstunden an den Schulen ab. Aber auch Erziehungsberatungsstellen und Tagesgruppen haben strukturelle Beziehungen zur Schule aufgebaut.

Daneben wurden auch neue schulbezogene Hilfen geschaffen, die vor allem einer drohenden Ausschulung bzw. Umschulung in eine Schule für Erziehungshilfe entgegenwirken sollen. Beim Frankfurter Zentrum für Erziehungshilfe (Reiser/Loeken 1993, Loeken 2000, Affeln/Kleemann 2000, Oelerich/Reischach 2005) werden zum einen in einem sog. Tandem von Sozialpädagogen und Sonderpädagogen Grundschüler mit Schul- und Verhaltensproblemen in der Regelschule unterstützt, um eine Umschulung in eine Sonderschule zu vermeiden. Als zweites Angebot des Frankfurter Zentrums für Erziehungshilfe wird in der *Lernwerkstatt* jugendlichen Schulverweigerern die Möglichkeit einer "Nachbeschulung" angeboten. In den Kontext der Kooperation von Hilfen zur Erziehung und Schule gehört auch das Heidelberger Modell der Familienorientierten Schülerhilfe (s.o. Rothe 1998, vgl. auch Reischach 2002c, Oelerich/Reischach 2005), das von Rothe (1999) aus der sozialpädagogischen Familienhilfe entwickelt wurde.

Indem im Zuge der Alltagsorientierung in der Jugendhilfe (BMJFFG 1990, Thiersch 1999) auch Hilfen zur Erziehung vermehrt an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ansetzen sollen, um damit u. a. weitergehende administrative Maßnahmen zu verhindern, wird auch die Bedeutung dieses Bereichs der Kooperation steigen. Durch frühzeitige Intervention und Beratung ggf. auch Einleitung von ambulanten Hilfen zur Erziehung kann vielfach ein Scheitern in der Schule und die damit verbundenen Konsequenzen für die Jugendlichen (z. B. Abgleiten in eine Subkultur, Schulverweigerung oder auch Beschulung in einer Sonderschule für Erziehungshilfe) verhindert werden.

Zusammenfassung

Das Konzept von Oelerich vermag u. E. am ehesten das breite Spektrum der Bezüge von Jugendhilfe und Schule abzubilden, das mittlerweile viel mehr ist als „Schulsozialarbeit“. Damit lassen sich nicht nur Kooperationsprojekte im Betreuungsbereich von

Grundschülern einordnen, sondern auch Ansätze von Jugendarbeit im Kontext von Schule. Auch die Kooperation von Hilfen zur Erziehung mit der Schule bzw. die Schaffung von schulzentrierten Hilfen zur Erziehung, wie das am Beispiel der Familienorientierten Schülerhilfe oder des Frankfurter Zentrums für Erziehungshilfe dargestellt wurde, lässt sich mit diesem Konzept fassen. Mit dem Verlassen der Engführung auf „Schulsozialarbeit“ können selbst Randbereiche wie der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule mit Tageseinrichtungen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule zugeordnet werden. Anhand Oelerichs Konzept lässt sich gut aufzeigen, dass es nach langen Jahren der Trennung heute in vielen Bereichen Bezüge zwischen den beiden Bildungs und Erziehungsinstitutionen gibt.

4.15 Kritische Zusammenfassung der Konzepte

Mit den verschiedenen Konzepten, die wir oben dargestellt haben, sollte exemplarisch die aktuelle Diskussion zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Bundesrepublik nachgezeichnet werden. Angesichts der Vielzahl von Konzepten und der Breite der Diskussion war es unser Ziel, Grundpositionen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Kontext der letzten 35 Jahre herauszuarbeiten.

So ging es in den achtziger Jahren vornehmlich darum, ein neues Arbeitsfeld sozialer Arbeit u. a. mit einer einheitlichen Terminologie zu versehen und eben dieses neue Arbeitsfeld in seiner ganzen damaligen Vielfalt darzustellen und öffentlich zu machen. Mittlerweile hat sich das Arbeitsfeld gewissermaßen auf einem bescheidenen Niveau etablieren können. Es zeigt sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts in einer weiten Ausdifferenzierung und Bandbreite, wie Oelerich (2002, 2004) darlegt und Oelerich/Reischach (2005) anhand von Beispielen anschaulich aufzeigen. Teilweise schlägt sich das auch in der Terminologie nieder. Zwar verbleiben viele Ansätze (z.B. Mühlum, Wulfers, Olk/Bathke/Hartnuß) hartnäckig bei dem Terminus „Schulsozialarbeit“, obwohl der Terminus u. E. längst nicht mehr alle Bezüge von Jugendhilfe und Schule abzubilden vermag. Neue Termini wie „Bezüge von Jugendhilfe und Schule“ (Oelerich 1998, 2002, 2004) bzw. „Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ (Hartnuß/Maykuss 2004) können das u. E. dagegen viel eher leisten.

Im Folgenden wollen wir hier die verschiedenen Konzepte kurz zusammenfassen. Zuerst werden wir sie im Hinblick auf den jeweiligen besonderen Fokus und danach auf Gemeinsamkeiten bzw. Differenzen diskutieren.

Das Projekt des Deutschen Jugendinstituts "Schulsozialarbeit" (Raab/Rademacher/ Winzen 1987) hatte die Aufgabe, zu Beginn der achtziger Jahre die bestehenden vielfältigen Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu identifizieren und ein gemeinsames Forum für den Austausch und die Weiterentwicklung zu schaffen. Dazu legten sie eine sehr weit gefasste Definition von Schulsozialarbeit zu Grunde, die sowohl Projekte an den damals neu entstanden Gesamtschulen als auch Beratungsdienste an Schulen, Schülerhilfen und Hausaufgabenhilfen mit einbezog.

Tillmann (1982) hat den Terminus „Schulsozialarbeit“ als Arbeitsbegriff in die erziehungswissenschaftliche Diskussion der Bundesrepublik eingeführt. Er subsumiert die vielfältigen Kooperationsformen von Jugendhilfe und Schule unter die drei Ansätze "Subordination unter schulische Zwecke, kritische Integration und ablehnenden Distanz". Daneben sieht er in der Institutionalisierung von Schulsozialarbeit eine weitere Ausdifferenzierung der Rollen in komplexer werdenden Schulsystemen.

Mühlum (1988, 2004) bleibt zwar beim Terminus "Schulsozialarbeit", verlässt aber eine Engführung zu Gunsten einer weit gefassten Definition, die u. a. eine sozialpädagogische Schule, eine gemeinwesenorientierte Schule und eine Nachbarschaftsschule einschließt. Generell spricht sich Mühlum für eine Öffnung der Schule in das Gemeinwesen aus. Besonders wichtig ist ihm die Vernetzung der Schule mit außerschulischen Einrichtungen und Diensten.

Auch Wulfers (1996, 2000) bleibt bei dem Begriff "Schulsozialarbeit". Er geht davon aus, dass die Schule selbst immanent ihre Probleme produziert und Schulsozialarbeit Angebote für alle Schüler bereithalten sollte. Angesichts der Problemfülle von einigen Schülergruppen hält er es aber für notwendig, dass sich Schulsozialarbeit vorrangig mit ihnen befasst. Insgesamt spricht er sich für eine Öffnung der Lernfelder aus. Dazu stellt er dem Lernen in der Schule das Lernen in der Jugendarbeit gegenüber. Nach seinem Ansatz erstreckt sich Schulsozialarbeit auf den unterrichtlichen, außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich.

Schulsozialarbeit nach Seithe (2002) will mit dem System Schule dahingehend arbeiten, dass sie auf vielfältigsten Ebenen Wirkungen anstrebt. Sie will u.a. dazu beitragen, dass

Schüler lernen, ihr Leben in und außerhalb der Schule zu bewältigen. In diesem Sinne ist der Ansatz von Seithe darauf ausgerichtet, die Schüler zu unterstützen aber auch schulische Lern- und Kommunikationsformen zu problematisieren und aufzubrechen. Dazu gehört u. a. die Beratung von Lehrern bei Einzelfällen oder in Bezug auf Klassenverbände, gemeinsame Projekte von Jugendhilfe und Schule und gemeinsame thematische Arbeits- und Fortbildungsgruppen sowie die Zusammenarbeit bei Eltern- und Helfergesprächen. Im Rahmen der Schulentwicklungsplanung soll die Schule dahingehend verändert werden, dass sie zum Lern- und Lebensort von Kindern und Jugendlichen wird.

Olk/Bathke/Hartnuß (2000) fassen unter dem Terminus Schulsozialarbeit alle Aktivitäten und Ansätze einer verbindlich vereinbarten, dauerhaften und gleichberechtigten Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Schulsozialarbeit soll jugendhilfespezifische Ziele, Tätigkeitsformen, Methoden und Herangehensweisen in die Schule einbringen. Sie ist damit eine zusätzliche Ressource, die das pädagogische Repertoire der Schule erweitert. Bei ihrem "integrierten Ansatz" sollen Ansätze aus der Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit kombiniert werden. Schulsozialarbeit nach Olk/Bathke/Hartnuß soll integrierter Bestandteil von Schule sein, der nicht nur zur Lebensbewältigung von Schülern beiträgt, sondern auch den Unterricht durch Modelle erfahrungsorientierten Lernens ergänzt. Bei Olk/Bathke/Hartnuß soll Schulsozialarbeit dazu beitragen, dass die Schule zum Lern- und Lebensort wird. Im Rahmen einer „doppelten Öffnung“ von Schulsozialarbeit sollen sozialpädagogische Themen in den Unterricht eingebracht und soziales Lernen eingeübt werden sowie die Öffnung der Schule ins Gemeinwesen initiiert werden.

Drilling (2001) fordert dagegen von der Schulsozialarbeit, dass sie eine professionelle Unterstützung für Kinder und Jugendliche bei dem Prozess des Erwachsenwerdens sein soll. Für ihn ist Schulsozialarbeit methodische soziale Arbeit an der Schule, die sich nicht in den Unterricht einmischen, sondern sich um die emotionalen und sozialen Probleme von Schülern kümmern soll.

Deinet (2004) wendet sich gegen eine sog. schulstandortorientierte Schulsozialarbeit bei der letztlich die Sozialarbeiter von der Schule gebunden und in ihrem Sinne funktionalisiert werden. Dem hält er sein Konzept einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit entgegen, die vernetzt ist mit dem Sozialraum bzw. zu einer Öffnung der Schule

beiträgt. In diesem Zusammenhang betont er die Wichtigkeit von Sozialräumen als Orte des informellen Lernens. Gleichzeitig verbindet er mit einer Öffnung der Schule auch die Hoffnung, dass sie für Themen und Probleme aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sensibilisiert wird und sie nicht länger ausblendet.

Das Konzept einer schulbezogenen Jugendhilfe von Prüß (2004) geht davon aus, dass sich auch die Schule verändern muss. Sie soll zu einer „Lebensschule“ werden, die im Zuge eines Ganztagsbetriebes vielfältige Erfahrungen von Schülern ermöglicht. Die Aufgabe der schulbezogenen Jugendhilfe liegt darin, die Schüler komplementär zu Familie und Schule zu unterstützen und Probleme von Schulkindern frühzeitig zu bearbeiten. Er weist darauf hin, dass sich die bereits institutionalisierte Schulsozialarbeit in der gegenwärtigen Schule kaum entfalten kann.

Die Familienorientierte Schülerhilfe von Rothe (1998) ist eine "Hilfe zur Erziehung". Sie richtet sich insbesondere an einen kleinen Teil der Schülerschaft, die von Ausgrenzung bedroht ist. Mit diesen Schülern arbeitet die Familienorientierte Schülerhilfe im Rahmen von sozialer Gruppenarbeit (§ 29 KJHG). Beim Ansatz von Rothe (1998) geht es sowohl um den problematischen Schüler als auch um seine Familie. Er wird gleichsam in einer systemischen Sichtweise mit seiner Familie im Hinblick auf eine Integration ins Gemeinwesen unterstützt.

Coelen (2004) geht davon aus, dass Schulsozialarbeit in der gegenwärtigen Schule kaum Möglichkeiten der Selbstentfaltung hat bzw. eher zu einer "Selbstentlastung des Schulsystems" beiträgt. In seinem Konzept der Kommunalen Jugendbildung als Ganztagesmodell bringt er Schule und Jugendarbeit in einem Überschneidungsbereich zusammen, belässt aber jeder Institution weitgehend ihre Eigenständigkeit. Er will, dass beide aufeinander Einfluss nehmen können, ohne dass sie ihre jeweilige Identität aufgeben müssen.

Schulstationen nach Nevermann (2004) haben vorrangig die Aufgabe, problembelastete Schüler zu unterstützen, damit sie nicht gänzlich aus dem Bezugsrahmen Schule herausfallen. Schulstationen bieten emotionale Entlastung und Stressreduzierung bzw. konkrete Hilfe und Unterstützung an. Insgesamt wollen Schulstationen besonders zugewandungsbedürftigen Kindern und Jugendlichen das Gefühl vermitteln, dass sie nicht allein gelassen werden und dass es Menschen und Orte gibt, die an ihrer Entwicklung und an ihren Lernerfolgen interessiert sind.

Homfeldt/Schulze-Krüdener (2001) bleiben zwar beim Terminus „Schulsozialarbeit“, erweitern ihr Konzept aber durch die Bereiche „Jugendarbeit und Schule“ bzw. „Jugendamt und Schule“ sowie durch die „sozialpädagogische Schule“ und die „gesundheitsförderliche Schule“. Damit ist „Schulsozialarbeit“ bei ihnen nur noch ein Teilbereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Neben freizeitpädagogischen Angeboten an der Schule und der Betreuung von schwierigen Schülern hat für sie die Schulsozialarbeit die Aufgabe über die Methode der „biographischen Diagnostik“ zum Verstehen und Verständnis benachteiligter Kindern und Jugendlichen an der Schule beizutragen bzw. dies den Lehren gleichsam zu „übersetzen“.

Erst Oelerich (2002, 2004) legt mit ihrem Konzept, das endgültig die Engführung auf "Schulsozialarbeit" aufgibt, die Grundlage dafür, dass die vielfältigen Bezüge der Schule mit der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit, den Kindertagesstätten, den Beratungsdiensten sowie den Hilfen zur Erziehung in die Diskussion aufgenommen werden. Sie sind u. E. nicht mehr mit der Begrifflichkeit "Schulsozialarbeit" zu fassen und daher ist es folgerichtig, dass Oelerich dafür "Bezüge von Jugendhilfe und Schule" als Oberbegriff einsetzt.

In der abschließenden Diskussion wollen wir hier kurz die Gemeinsamkeiten wie auch die Differenzen der einzelnen Positionen und Konzepte herausarbeiten.

Bei einer zusammenfassenden Diskussion der einzelnen Ansätze besteht Konsens darüber, dass grundsätzlich die soziale Arbeit an der Schule ihre Eigenständigkeit behalten muss, gewissermaßen nicht in der Logik der Schule untergehen darf. Es wird ganz im Gegenteil auf die komplementäre Funktion verwiesen, die die soziale Arbeit in der Schule einnehmen muss. So formuliert Mühlum (2004 S. 89) treffend: "Schulsozialarbeit ist berufliche Soziale Arbeit in und mit Schulen". Das impliziert, dass die Jugendhilfe in der Lage sein muss, ihre eigene Methodik in der Schule zu entfalten und dabei nicht durch schulische Aufgabenzuweisungen oder durch schulische Arbeitsabläufe gebremst werden darf. Weitgehend gemeinsam ist, dass die Konzepte eine Öffnung der Schulsozialarbeit in das Gemeinwesen befürworten. Im Rahmen der Gemeinwesenorientierung soll eine Vernetzung mit den Einrichtungen und Diensten der Jugendhilfe erfolgen, die sich sowohl auf den Bereich der Beratung als auch auf das weite Feld der Jugendarbeit bezieht.

Es geht bei allen Konzepten vornehmlich darum, die Schülerinnen und Schüler beim Prozess des Aufwachsens bzw. Hineinwachsens in die Gesellschaft zu unterstützen. Frühzeitig Hilfestellung zu geben, emotionale und soziale Probleme ggf. unter Hinzuziehen von weiteren Fachdiensten anzugehen und aufzuarbeiten, die Brücke zur Jugendhilfe zu schlagen sind gemeinsame Kernelemente aller Konzepte.

Daneben üben einige Konzepte grundsätzliche Kritik an der Schule, am Unterricht und an den schulischen Kommunikationsformen. Im Zuge dieser Kritik kommt folgendes zur Sprache:

- Die Reduktion von Schule auf formelles vorwiegend kognitives Lernen bei gleichzeitiger massiver Vernachlässigung des informellen und sozialen Lernens wird thematisiert. Es wird gefordert, dass auch informelle Lernfelder bzw. Formen des Sozialen Lernens im Rahmen von Schule bereitgestellt und ernst genommen werden. Sie sind bisher weitgehend in der Jugendarbeit verortet.
- Das Ausblenden von emotionalen Komponenten des Lernens wie auch das Vernachlässigen von Emotionalität in der Schule schlechthin bzw. der persönlichen Befindlichkeiten und Probleme von Schülern wird kritisiert. Indem gleichsam durch nicht gelöste emotionale Probleme von Schülern das Fundament für weitere Lernleistungen gestört ist bzw. fehlt, ist die Bewältigung des Schulalltags nur schwer möglich. Dadurch kommt es häufig zu gravierenden Folgeproblemen, denen Schulen dann wiederum machtlos gegenüber stehen. Aus diesem Grund setzen einige Konzepte hier an und versuchen frühzeitig den Schülern beizustehen. Dabei ist die jeweilige Intensität unterschiedlich. Insbesondere beim Konzept von Nevermann (2004) steht sie im Mittelpunkt der Arbeit, aber auch bei Mühlum (1988) und Drilling (2001) ist dieser Aspekt von großer Wichtigkeit.

Die o. g. Konzepte markieren gleichsam Grundpositionen in der Bundesrepublik Deutschland und im deutschsprachigen Ausland. In Anbetracht der Fülle der Konzepte können wir hier keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Dennoch sind wir der Meinung, dass die hier diskutierten Ansätze exemplarisch das Arbeitsfeld widerspiegeln.

5 Handlungsprinzipien und Methoden

Im Zuge eines Wiederauflebens der Methodendiskussion in der sozialen Arbeit Ende der neunziger Jahre, die sich u. a. in den Monographien von Galuske (2002)⁷¹ und Spiegel (2004) manifestiert, setzte eher zögerlich auch eine Methodendiskussion in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule ein (s. a. Seithe 1998, Drilling 2001). Dabei war die Diskussion weitgehend auf das engere eher traditionelle Methodenarsenal der sozialen Arbeit beschränkt, hauptsächlich auf Einzelfallhilfe, Soziale Gruppenarbeit, ansatzweise auch auf Gemeinwesenarbeit und Krisenintervention sowie auf Jugendarbeit. Kaum in der Diskussion war die Methodik aus der Projektarbeit. Auch das Potenzial von Bildungsorten und Lernwelten außerhalb von Schule und Unterricht war nicht im Focus. Müller (2004) bringt erstmals diese Dimension in die Diskussion ein. Bei Müller geht es um unterschiedliche Methoden, die je nach Schwerpunkt im Rahmen von „Schulsozialarbeit“ eingesetzt bzw. miteinander kombiniert werden können.

Wenn auch in diesem Rahmen eine generelle Methodendiskussion nicht zu leisten ist, werden wir einleitend anhand von Galuske (2002) zumindest ein Überblick über die Entwicklung und Kritik von Methoden in der sozialen Arbeit vornehmen. Der Ansatz von Müller (2004), der erstmalig die Methodendiskussion auf die Schulsozialarbeit herunterbricht, soll im Anschluss daran diskutiert.

5.1 Allgemeines zur Methodendiskussion in der Sozialen Arbeit

Nach jahrelangem Stillstand hat sich gegen Ende der 90-er Jahre eine Diskussion um Methoden und Handlungsprinzipien in der sozialen Arbeit in der Bundesrepublik entwickelt. Als Beleg dafür stehen u. a. der Aufsatz von Schmidt-Grunert (1999) sowie die Monographien von Galuske (2002) und Spiegel (2004). Lange galt die Beschäftigung mit Methoden eher als das „schmutzige Geschäft der Praktiker“ (Galuske 2004), das im Gegensatz zur gut entwickelten Theoriebildung in der sozialen Arbeit vernachlässigt wurde.

Bis in die siebziger Jahre herrschte in der Sozialarbeit vorwiegend eine Dreifaltigkeit von Einzelfallhilfe, sozialer Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit vor. Diese Trias sah

⁷¹ Die erste Auflage erschien 1998.

sich insbesondere im Gefolge der Studentenbewegung einer harschen Kritik ausgesetzt. Die Reduzierung sozialer Probleme auf den Einzelfall, so die von uns kurz zusammengefasste Kritik, trüge u. a. zur Verschleierung der Herrschaftsverhältnisse bei. Eine Individualisierung sozialer Notlagen führe dazu, dass diese weiterhin gesellschaftlich ausgeblendet würden und nicht zu einer Veränderung der Gesellschaft führten.

Insgesamt wurde das dreifaltige Methodenrepertoire, das erst nach dem Zweiten Weltkrieg aus den USA importiert worden war⁷², sehr stark in Frage gestellt. Vor allem stand die Einzelfallhilfe im Mittelpunkt der Kritik. Eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit Methoden in der sozialen Arbeit fand bis zur Mitte der achtziger Jahre nicht statt, es wurde geradezu eine Beschäftigung damit vermieden. Teilweise umdefiniert wurde die soziale Gruppenarbeit, die im Zuge des aufkommenden Psychobooms weitgehend der Gruppentherapie Platz machen musste, lediglich die Gemeinwesenarbeit, die auch dazu beitragen konnte, dass sich auch die sozialen Verhältnisse ändern, erfuhr weiterhin eine gewisse Wertschätzung.

Erst in den 90-er Jahren setzte im Rahmen der Professionalisierungsdebatte der sozialen Arbeit die Beschäftigung mit Methoden wieder ein, u. a. um damit den Professionalisierungsgrad der sozialen Arbeit zu steigern. Gleichzeitig wurde von verschiedenen Seiten aber auch davor gewarnt, mit einer neuen Methodendiskussion einer Technologisierung der sozialen Arbeit Vorschub zu leisten und damit im Zuge einer gesellschaftlich wünschenswerten Funktionalisierung die Autonomie der Klienten durch den Rückgriff auf technische Verfahren zu unterminieren. So warnte Winkler (1995 S. 135): "Methode und Macht, das sind wohl zwei Brüder, auch wenn sie sich im Gewand der sozialen Arbeit verbergen. Und es sind zwei Brüder, die wenig leisten, wenn es um die Lösung sozialer Krisen geht. Sie suchen die Verhältnisse zu bewahren, wollen eine Geschichte erhalten, die doch schon längst historisch geworden ist. "

Im Zuge dieser Kritik stand ein technizistisch ausgerichtetes Methodenverständnis weiterhin in der Kritik und musste zunehmend einem integrierten Methodenverständnis Platz machen. So erfuhr auch die Position von Schilling (1993 S. 65 f.) heftig Kritik: "Methode ist das planmäßigen Vorgehen zum Erreichung eines Ziels: der erfolgreiche Weg zum Ziel; eine spezifische Art und Weise zu handeln. Methode ist eine Weise des Vorgehens in Richtung auf ein Ziel. Im Allgemeinen versteht man somit unter Methode

⁷² s. dazu ausführlich C. W. Müller 1997

eine bewusst gewählte Verhaltensweise zur Erreichung eines bestimmten Zieles. Methoden sind Formen des Herangehens an Aufgaben zur Lösung von Zielen und/oder Problemen. Methoden sind erprobte, überlegte und übertragbare Vorgehensweisen zur Erledigung bestimmter Aufgaben und Zielvorgaben".

Dem wurde ein Methodenverständnis entgegengesetzt, das sich nicht als neutral im Hinblick auf die gesellschaftliche Funktion sozialer Arbeit sieht. So fasst Galuske (2002 S. 26) pointiert zusammen: "Auch wenn im Methodendiskurs die Frage in nach dem ‚Wie‘ im Vordergrund steht, so können die Fragen nach dem ‚Woher‘, dem ‚Wohin‘, dem ‚Warum‘ und dem ‚mit Wem‘ nicht ausgeklammert werden."

Auf dem Hintergrund der oben skizzierten Argumentation gibt es mittlerweile vielfältige Definitionen davon, was Methoden in der sozialen Arbeit sind, was sie zu leisten vermögen beziehungsweise welche Probleme mit dem Einsatz von Methoden verbunden sind (siehe dazu Galuske 2002 S. 31). Im Zuge der neueren Methodendiskussion wird ausdrücklich betont, dass es die soziale Arbeit mit Lebenslagen, Arbeitsfeldern und Problemen zu tun hat, die viele Facetten hat. Es ist daher weder hilfreich noch sinnvoll, dafür eine einzige und einheitliche "Supermethode" einzusetzen. Die jeweilige Methode sollte ganz im Gegenteil den unterschiedlichen Personen, Problemen, Situationen und Arbeitsfeldern angemessen sein. "Die Frage, welche Methode welchem Falle angemessen ist, kann nur im Einzelfall geklärt werden. Damit Sozialarbeiterinnen nicht der Gefahr erliegen, Klienten den erlernten Methoden anzupassen, bedarf es als Grundlage eher einer in die Breite gehenden Methodenkenntnis, die auf bestimmte Arbeitsfelder hin zu spezifizieren und zu vertiefen ist" (ebd.S. 47f). In eben diesem Sinne ist die nachfolgende Diskussion zu Methoden zu sehen, bei der die Kenntnis von etablierten Methoden in der sozialen Arbeit vorausgesetzt wird. Sie sollte auf den jeweiligen Problembereich zugeschnitten werden und dennoch eine "strukturierte Offenheit" (Thiersch) gewährleisten. So führt Galuske (2002 S. 143) weiter aus: "Sozialpädagogische Methode wäre demnach weniger denn je mit schematisch anzuwendender Technik, mit einer Sammlung konkreter Handlungsanweisungen zu verwechseln. Sie wäre vielmehr ein flexibel nutzbares Instrument zur Analyse, Planung und Realisierung von Hilfen im Alltag."

Kam man bis zu den siebziger Jahren in der Methodenlehre nicht über die Dreifaltigkeit (s. o.) hinaus, so muss man heute Schmidt-Grunert (1999 S. 8) zustimmen: "Inzwi-

schen gibt es ein Sammelsurium methodischer Ansätze, die die klassischen Methoden variantenreich bereichern; ob sie eine wirkliche Bereicherung der Profession und der davon betroffenen Menschen sind, bedarf in jedem Fall einer detaillierten Überprüfung. (...) Denn nach wie vor existiert die praktische Notwendigkeit, mit dem einzelnen Menschen in Arbeitsbeziehungen zu treten, mit und in Gruppen fachkundig agieren zu können und in Stadtteilen, Milieus oder Kommunen Menschen zu aktivieren und öffentlichkeitswirksame Prozesse zu inszenieren."

Galuske (2002 S. 159 ff.) hat versucht, die vielfältigen Handlungskonzepte und Methoden in der Sozialen Arbeit anhand von vier Dimensionen zu ordnen:

- einzelfall- und primärgruppenbezogen
- gruppen- und sozialraumbezogen
- indirekt interventionsbezogen
- struktur- und organisationsbezogen.

Im nachfolgenden Schaubild (Galuske 2002 S. 163) hat er die einzelnen Methoden diesen vier Dimensionen zugeordnet:

Eine Aufarbeitung der o. g. jeweiligen konkreten methodischen Ansätze und Handlungskonzepte kann in diesem Rahmen nicht erfolgen. Es muss hier auf die Ausführungen von Galuske (2002) bzw. Spiegel (2004) verwiesen werden. Bei der Kooperation von Jugendhilfe und Schule kommen aus dem oben von Galuske (2002) genannten Repertoire vorwiegend folgende Methoden zur Anwendung:

- Soziale Beratung
- Einzelfallhilfe
- Soziale Gruppenarbeit
- Gemeinwesenarbeit
- Netzwerkarbeit
- Krisenintervention
- Angebote im Rahmen der Jugendarbeit

Handlungskonzepte und Methoden in der Sozialen Arbeit

direkt interventionsbezogene Konzepte und Methoden

Einzelfall- und primärgruppenbezogene Methoden

Soziale Einzelfallhilfe (4.)

Sozialpädagogische Beratung (13.)

Klientenzentrierte Beratung (14.)

Multiperspektivische Fallarbeit (15.)

Case-Management (16.)

Mediation (17.)

Rekonstruktive Sozialarbeit (18.)

Familientherapie (19.)

Familie im Mittelpunkt (FiM) (20.)

Gruppen- und sozialraumbezogene Methoden

Soziale Gruppenarbeit (5.)

Gemeinwesenarbeit (6.)

Erlebnispädagogik (21.)

Themenzentrierte Interaktion (22.)

Empowerment (23.)

Streetwork (24.)

Soziale Netzwerkarbeit (25.)

indirekt interventionsbezogene Methoden

Supervision (26.)

Selbstevaluation (27.)

Struktur- und organisationsbezogene Methoden

Sozialmanagement (28.)

Jugendhilfeplanung (29.)

5.2 Methoden und Arbeitsprinzipien der Schulsozialarbeit nach Müller (2004)

Die o. g. Methoden stammen weitestgehend aus der Sozialen Arbeit und werden lediglich auf die Schulsozialarbeit bezogen. Müller (2004) verweist erstmals auf eigene Methoden und Arbeitsprinzipien für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit.⁷³ Er geht davon aus, dass auch informelle Bildung für ein erfolgreiches Bestehen in der Schule unabdingbar ist. Da immer weniger Kinder auf diese informellen Bildungsangebote zurückgreifen können, ist es u. a. Aufgabe von Schulsozialarbeit vielfältige Übungsfelder der selbstbestimmten Aktion und sozialen Partizipation anzubieten. Dies gilt insbesondere für besonders zuwendungsbedürftige Kinder und Jugendliche bzw. für "potenzielle Modernisierungsverlierer" (ebd. S. 222).

Nach Müller gibt es keine spezifischen Methoden der Schulsozialarbeit. Zwar verfüge die Soziale Arbeit über eine Fülle von Methoden, die Methodendiskussion in der Schulsozialarbeit stehe dagegen noch ganz am Anfang. In diesem Sinne argumentiert Müller (2004 S. 222) im Hinblick auf eine bisher nicht stattgefundene Diskussion:

"Handlungskompetenzen stellen sich hier eher naturwüchsig her. Denn Schulsozialarbeit ist, methodisch gesehen, kein autonomes Arbeitsfeld, sondern bildet einen eher wildwüchsig entstandenen Schnittbereich der Operationsfelder von Jugendhilfe und Schule und nur im günstigen Fall den Kernbereich ihrer Kooperation (...). Gleichwohl kann, wer in den Fachtraditionen einer der beiden Partner oder beider zu Hause ist, vieles finden, was für Methoden der Schulsozialarbeit relevant ist."

Auf der Seite der Jugendhilfe verweist Müller (ebd. S. 222) auf eine mittlerweile weite Methodenlandschaft: "Zu nennen wären etwa, soweit es um Aktivierung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen geht, die klassischen Strategien der Einzelhilfe und der sozialen Gruppenarbeit, gegebenenfalls bereichert durch neuere Ansätze, die von klientenzentrierter Gesprächsführung, Gestaltpädagogik, systemischer Intervention, Psychodrama oder dem vielfältigen Methodenrepertoire der Gruppenpädagogik und Gruppendynamik angeregt sein mögen. Hinzu kommen, wenn Schulsozialarbeit

⁷³ Müller verwendet den Terminus „Schulsozialarbeit“. Damit ist zunächst einmal eine Engführung im Sinne Oelerichs (2002) gemeint. Daneben können seine methodischen Vorschläge aber auch auf den gesamten Bereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule bezogen werden. Wir halten uns bei der Aufarbeitung des Konzepts von Müller an seine Terminologie.

auf das lokale Umfeld der Schule und den Lebensraum der Schüler blickt, die Methodenarsenale der Gemeinwesenarbeit, der Sozialraumanalyse (...), Strategien des ‚Empowerment‘, der Netzwerkbildung, der Konfliktmediation und Deeskalation (...). Und nicht zuletzt natürlich das gesamte Repertoire der offenen Jugendarbeit mit ihren ‚raumorientierten‘, interkulturellen, geschlechtssensibilisierenden, kulturpädagogischen etc. Ansätzen“. Im Hinblick auf seinen Ansatz, der "Schulsozialarbeit" als Schnittmenge von Jugendhilfe und Schule sieht, bezieht er sich auch auf schulische Traditionen, auf den weiten Bereich der Reformpädagogik, auf Projektunterricht, Kunst- und Theaterarbeit, Ausgestaltung der Schule als Lebensraum bzw. Formen der Entdeckung außerschulischer Lernorte, Erlebnispädagogik bzw. die Kurt-Hahn'sche Erlebnistherapie bis hin zur Freinet-Pädagogik und der Kulturpädagogik.

In diesem Rahmen benennt Müller vier Handlungsbereiche von Schulsozialarbeit, die er folgendermaßen bezeichnet:

- Problem der Platzanweisung
- Netzwerkarbeit
- didaktische Instrumentarien
- Einzelfallhilfe und Beziehungsarbeit.

Obwohl Müller eingangs betont, dass es keine spezifischen Methoden in der Schulsozialarbeit gibt, ändert er im folgenden (ebd. S. 223) seine Meinung: "Ziel des Beitrages ist demnach, ein Sortierschema, ein Suchraster für Methodenfragen der Schulsozialarbeit zu liefern, um sich je nach Problemlage methodische Arbeitshilfen leichter erschließen zu können."

Platzanweisung:

Unter diesen Begriff fasst er den Stellenwert, den Schulsozialarbeit in der Schule erreichen kann. Dazu gehören vorrangig Selbstbewusstsein und Durchsetzungsstrategien der Sozialarbeiter vor Ort: „Konkret heißt das: Aushandeln von Arbeitszuschnitten, Prioritätensetzungen für Aufgaben, Rahmenbedingungen der Beteiligung am Schulgeschehen, Ausstattung mit Arbeitsmitteln und Räumen etc. und, insgesamt, die Herstellung all dessen, was in der neueren Qualitätsdebatte der Jugendhilfe ‚Strukturqualität‘

genannt wird, ist hier selbst eine oft mühsame Aufgabe. Sie erfordert hohes fachliches Geschick und darf nicht als leidige Randerscheinung abgetan werden.“

In diesem Rahmen kann sich Schulsozialarbeit beispielsweise in Qualitätszirkeln an der Schule einbringen. So kann nach Müller (ebd. S. 226) die Mitarbeit bei der Qualitätsdiskussion zu einer Aufwertung von Schulsozialarbeit führen: „Schulsozialarbeiter, die sich in solchen Methoden, die inzwischen ja auch die Schule in breiter Front erreicht haben, auskennen, haben einen strategischen Vorteil. Sie brauchen nicht in erster Linie für ihren eigenen Arbeitsplatz und seine Bedingungen zu kämpfen, sondern können sich als Anwälte einer gemeinsam zu leistenden Aufgabe verstehen. In einem solchen Rahmen treten sie nicht als Fordernde auf, sondern als Leute, die etwas anzubieten haben. Schulsozialarbeit als Ressource für die Qualitätsentwicklung von Schule, statt als Mängelverwaltung des Schulversagens zu begreifen, wäre demnach die erste und allgemeinste methodische Option.“

Netzwerkarbeit:

Netzwerkarbeit ist für Müller (ebd. S. 227) die zweite zentrale methodische Option: „In jedem Fall ist Raumorientierung und Anknüpfen an soziale Netze ein zentrales methodisches Instrumentarium für kompetente Schulsozialarbeit. Wichtig dabei ist jedoch, dass Schulsozialarbeit nicht einfach nur ihr eigenes Netzwerk aufbaut, aber in der Schule selbst damit isoliert dasteht. Sie muss sich vielmehr dafür einsetzen, die Beziehungen der Schule zum Umfeld als Netzwerk zu entwickeln und sich selbst in dienender Funktion dafür sehen.“ Von Bedeutung sind für ihn einmal die sozialen Netzwerke der Jugendlichen selbst (z. B. Cliques und Jugendkulturen, ethische Zusammenschlüsse), die Schulsozialarbeiter kennen bzw. einschätzen können sollen.

Daneben verweist er auf die vielfältigen Angebote informeller Bildung, wie sie Einrichtungen der Jugendhilfe, Kirchengemeinden aber auch Sportvereine vorhalten. Sie gilt es in das Netzwerk von Schulsozialarbeit aufzunehmen.

Schließlich fordert er die Vernetzung mit den sozialen Diensten und Einrichtungen, mit denen Schulsozialarbeit bei Gelegenheit sozusagen "auf dem kleinen Dienstweg" kooperieren kann.

Didaktische Instrumentarien:

Etwas missverständlich verwendet er hier den Begriff „Didaktik“, den er (ebd. S. 229) folgendermaßen erläutert: "Zweifelloos ist aber ein weiterer Begriff von Didaktik notwendig, um zu erfassen, um was es hier geht. Projektdidaktik, Didaktik der Aneignung und Gestaltung von Räumen gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen, Didaktik der Sensibilisierung für Umweltfragen, Didaktik der Gruppenentwicklung, Didaktik der Vermittlung von Erlebnissen (...), die ein ‚ohne Angst verschieden Sein‘ ermöglicht, einschließlich eines akzeptierenden Umganges der Geschlechter miteinander - all das sind Aufgaben, welche die traditionellen Formen einer Didaktik der Vermittlung von Wissensstoff prinzipiell überschreiten müssen." Insgesamt soll dies ausdrücken, wie ein Schulsozialarbeiter mit Kindern und Jugendlichen überhaupt Kontakt aufnehmen, Gruppendynamiken aufbrechen, Gelegenheiten für musische, künstlerische und handwerkliche Erfahrungen und Lernfelder schaffen und Hilfestellung bei der Aneignung von sozialräumliche Arrangements geben kann.

Zu den didaktischen Instrumentarien zählt er Interaktionsspiele, Spiele zum Aufwärmen von Gruppen aber auch Billard und Kickern, die u. a. die Funktion haben eine erste gemeinsame Basis zu schaffen.

Daneben hält er es für dringend notwendig, dass Schulsozialarbeiter über künstlerische, musische, sportliche und handwerkliche Fähigkeiten verfügen, um mit den Schülern zusammen neue Lernfelder zu entdecken bzw. zu gestalten. So führt er (ebd. S. 230) aus: "'Buchstäblich alles'(...) kann hier zum Medium von Bildungsprozessen werden (...) Ob die Aktivitäten im gemeinsamen Musikmachen oder in der Organisation von Diskos, oder in Theaterprojekten bestehen, ob sie sich im Schulgarten abspielen oder im gemeinsamen Ausbau eines Schülertreffs, ob der Chatroom oder die Fahrrad- und Mofawerkstatt oder das Kickerturnier der Ort sind, oder einfach Adhoc-Aktivitäten in offenen Treffs - was die Medien des Zusammenwirkens sind, ist letztlich nicht so wichtig. Entscheidend ist vielmehr, welche soziale Erfahrungen und Erfahrungen des Könnens dabei ermöglicht werden. Genau dafür aber müssen Schulsozialarbeiter/innen neben den nötigen sozialen Kompetenzen auch technische Fähigkeiten haben, um wenigstens auf dem einen oder anderen dieser Klaviere akzeptabel (mit)spielen zu können."

Eine weitere Ebene, in der sich Schulsozialarbeit zurechtfinden muss, ist der Bereich der Gruppenpädagogik bzw. Gruppendynamik. Die Kenntnis und die Sensibilität für Gruppenprozesse, Fragen der Leitung von Gruppen sowie der Umgang mit Konflikten und Rückzugsverhalten hält Müller (ebd. S. 230) für wesentliche methodische Elemente der Schulsozialarbeit. "Gruppentrainings, Ausbildungen in komplexeren Methoden des Rollenspiels, der Psychodramaleitung oder anderer Methoden sind deshalb für Schulsozialarbeit grundsätzlich immer hilfreich."

Schließlich fordert Müller, dass Schulsozialarbeit auch über eine Didaktik der räumlichen Arrangements verfügen soll und im Sinne einer negativen Pädagogik nach Rousseau Räume bzw. Orte bereitstellt, die sich Jugendliche aneignen können.

Einzelhilfe und Beziehungsarbeit:

Müller greift auch das Methodenrepertoire der sozialen Arbeit auf, über das Schulsozialarbeiter selbstverständlich verfügen sollten. Allerdings gibt er hier zu bedenken, dass sich Schulsozialarbeit davon hüten muss, Problemzuschreibungen und Stigmatisierungen der Schule zu übernehmen. Im Sinne seines Methodenverständnisses fordert Müller (ebd. S. 232) eine Schulsozialarbeit, die nicht symptomorientiert ist, sondern den gesamten Kontext mit einbezieht: "Schulsozialarbeit kann dazu aber nur in der Lage sein, wenn sie grundsätzlich auf ein 'multiperspektivisches Fallverstehen' (...) hin orientiert ist. Das heißt, der Blick auf Sachaufgaben und -konflikte ist ebenso wichtig wie der auf die persönlichen und institutionellen Interessen, wie der auf die Beziehungsebene."

Verknüpfung der Ansätze

Bei der Vielzahl der Methoden und Handlungsmöglichkeiten, die hier erstmalig von Müller (2004) für den Bereich Schulsozialarbeit zusammengestellt wurden, kommt es ihm (ebd. S. 233) wesentlich darauf an, dass die jeweiligen Ansätze miteinander verbunden werden und damit für die Schulsozialarbeit mehrere Perspektiven beim Umgang mit Schülern entstehen:

"Wer z.B. mit besonders schwierigen Jugendlichen als Einzelfall konfrontiert ist, wird sich gerade überlegen müssen: In welchen didaktischen Arrangements wäre es möglich, zu verhindern, dass dieser Jugendliche isoliert ‚behandelt‘ wird? Was könnte ihn stattdessen zum Teil eines Projektes und/oder einer ihn akzeptierenden, in seinen Ansprüchen aber auch begrenzenden Gruppe machen? Dies zu ermöglichen setzt vor-

aus, für einen solchen Jugendlichen Netze zu knüpfen, um Unterstützungspotential zu mobilisieren oder Stigmatisierungspotential abzuwehren. Dies wiederum kann zumeist nicht innerhalb der Schule allein bewältigt werden. Wenn aber die allgemeine Öffnung und Vernetzung der Schule nach außen, in die Gemeinde oder den Stadtteil keinen bereiteten Boden hat, ist dies kaum zu bewerkstelligen. Und wenn Schulsozialarbeit mehr sein soll als entlastender Freizeitbereich und Entsorgungspark für die Einzelfälle, so ist es auch notwendig, dass sie das entsprechende ‚Standing‘ hat. (...) Ähnliche Verschränkungen sind für die anderen methodischen Perspektiven notwendig. So kommt die pädagogische Arbeit mit Spielgruppen oder Projekten auf der didaktischen Ebene nie um die Aufgabe herum auch, Probleme schwieriger Einzelner, die zu integrieren sind, zu bewältigen. Netzwerkarbeit ist auf Schlüsselpersonen angewiesen, aber oft sind gerade auch schwierige und belastete Adressaten solche Schlüsselpersonen."

5.3 Eigenes Methodenrepertoire?

Insgesamt halten wir es für wichtig, dass in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule das klassische Methodenrepertoire der Sozialen Arbeit nach und nach durch neuere Methoden ergänzt wird und sich auch in diesem Arbeitsfeld die methodische Entwicklung der letzten Jahre vollzieht. Galuske (2002) gibt dazu einen breiten Überblick und stellt die verschiedenen Methoden ausführlich vor. Müller (2004) geht darüber hinaus und zeigt für die Schulsozialarbeit eine Vielzahl weiterer Handlungsmöglichkeiten und Methoden auf, die u. E. durchaus im Schulalltag umgesetzt werden können. Sie stammen sowohl aus dem Methodenrepertoire der Sozialen Arbeit als auch dem weiten Fundus der reformpädagogischen bzw. alternativen Schulen. Mit seinem Appell verschiedene Methoden zu kombinieren, um damit u. a. Stigmatisierungstendenzen entgegenzuwirken bzw. problematische Schüler durch außerschulische Maßnahmen zu stützen, weist Müller methodisch einen wichtigen Weg⁷⁴. Dagegen stellt er zwar einleitend heraus, dass sich Methoden und Handlungsprinzipien nach zwei Seiten ausrichten müssen, nämlich in Richtung Soziale Arbeit und in Richtung Schule, er verbleibt aber bei einigen kurz gefassten Verweisen z. B. auf die Projektarbeit und der Didaktik

⁷⁴ Auch wir können auf gute Erfahrungen damit in der Praxis verweisen (s. Reischach 2002).

des räumlichen Arrangements vorwiegend bei den Methoden der Sozialen Arbeit. Im Rahmen seiner Ausführungen zur Jugendarbeit wird zwar erwähnt, dass „buchstäblich alles“ (ebd. S. 230) aus der Jugendarbeit zum Medium von Bildungsprozessen werden kann. Nicht erwähnt wird aber wie die Projektmethode oder andere Elemente der Reformpädagogik (z. B. das Atelier von Freinet oder die vielfältigen handwerklichen Angebote der Waldorfpädagogik)⁷⁵ bzw. weitgehend selbstbestimmte alternative Lern- und Aneignungsformen der Freien Schulen in die tägliche Arbeit von Schulsozialarbeit integriert werden können. Er versäumt damit die Gelegenheit, eine Methodik für den informellen Bildungsbereich als einen zentralen Bereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu entwickeln. Eine entsprechende Aufarbeitung der vielfältigen Erfahrungen der reformpädagogischen Schulen wie auch der Alternativschulen zum informellen Bildungsbereich, die auf die Belange der Schulsozialarbeit zugeschnitten wäre, ist u. E. ein wichtiges Forschungsfeld, das gerade angesichts des Erscheinens des Zwölften Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung (BMFSFJ 2005) weiter verfolgt werden sollte.

⁷⁵ s. Reischach 2006c

6 Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung als integrierte Fachplanung?

Bezüge von Jugendhilfe und Schule auf der Planungsebene sind gegenwärtig eher die Ausnahme. Meist bezieht sich die Kooperation auf Einzelfälle, auf Konflikte und Probleme von einzelnen Schülern oder auf konkrete gemeinsame Projekte. Zwar sind Vertreter der Schule bzw. der Schulverwaltung in der Regel in den Jugendhilfeausschüssen der Kommunen wie auch in den Planungsgruppen der Jugendhilfeplanung, den Stadtteilrunden oder Runden Tischen vertreten. Ihre Mitarbeit hängt hier jedoch meist davon ab, ob es sich um gemeinsame Themen handelt oder ob der Schuleinzugsbereich mit dem jeweiligen Sozialraum einigermaßen deckungsgleich ist. Es gibt zwischen Jugendhilfe und Schule in diesem Bereich in den seltensten Fällen eine strukturelle Zusammenarbeit. Wie wir weiter oben gesehen haben, liegt das u. a. auch an den gesetzlichen Rahmenbedingungen, die eine Kooperation auf dieser Ebene nicht gerade fördern. Nach Merchel (2004) sollte das Nebeneinander von Jugendhilfe und Schule im Zuge einer integrierten Fachplanung überwunden werden. Dazu sollten die Planungsaktivitäten der beiden Bereiche aufeinander bezogen werden, um die Entwicklung der Kooperation zu befördern.

Im folgenden soll zunächst Grundlegendes zur Jugendhilfeplanung und danach zur Schulentwicklungsplanung ausgeführt werden, um daraus evtl. im Rahmen einer integrierten Fachplanung Überschneidungsbereiche zu identifizieren, die gemeinsam zu bearbeiten wären. Schließlich sollen abschliessend die Determinanten einer integrierten Fachplanung diskutiert werden.

Merchel (2004) geht von grundlegenden Unterschieden zwischen den beiden Planungsbereichen aus, die für ihn eine je eigene gesetzliche Grundlage, Geschichte und Planungslogik haben.

Die Schulentwicklungsplanung hat seit Ende der 60er Jahre einen festen Stellenwert im Gefüge der Bildungsplanung, während die Jugendhilfeplanung im Wesentlichen erst mit dem Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes Anfang der 90er Jahre zu einem Instrument der Weiterentwicklung der Jugendhilfe wurde.

Nach § 79 KJHG haben die Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Gesamt- und Planungsverantwortung für die Jugendhilfe.

§ 79 Gesamtverantwortung, Grundausstattung

- (1) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben für die Erfüllung der Aufgaben nach diesem Buch die Gesamtverantwortung einschließlich der Planungsverantwortung.
- (2) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen gewährleisten, daß die zur Erfüllung der Aufgaben nach diesem Buch erforderlichen und geeigneten Einrichtungen, Dienste und Veranstaltungen den verschiedenen Grundrichtungen der Erziehung entsprechend rechtzeitig und ausreichend zur Verfügung stehen; hierzu zählen insbesondere auch Pfleger, Vormünder und Pflegepersonen. Von den für die Jugendhilfe bereitgestellten Mitteln haben sie einen angemessenen Anteil für die Jugendarbeit zu verwenden.
- (3) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben für eine ausreichende Ausstattung der Jugendämter und der Landesjugendämter zu sorgen; hierzu gehört auch eine dem Bedarf entsprechende Zahl von Fachkräften.

Mit dem Instrument der Jugendhilfeplanung soll dieser gesetzliche Auftrag umgesetzt werden. Jugendhilfeplanung erstreckt sich auf alle Bereiche der Jugendhilfe. In § 80 KJHG sind die vielfältigen Aufgaben der Jugendhilfeplanung geregelt. Die Erhebung von Bestand und Bedarf sowie eine darauf aufbauende Maßnahmenplanungen und die Evaluation der Maßnahmen sind Grundelemente der Jugendhilfeplanung. In § 80 Abs.2 wird vorgeschrieben, dass die Jugendhilfe ein möglichst vielfältiges und aufeinander abgestimmtes Angebot bereithalten soll, das auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen bezogen sein soll. Schließlich wird in § 80 Abs. 4 gefordert, dass die Jugendhilfeplanung mit anderen örtlichen und überörtlichen Planungen abgestimmt wird.

§ 80 Jugendhilfeplanung

- (1) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben im Rahmen ihrer Planungsverantwortung
 1. den Bestand an Einrichtungen und Diensten festzustellen,
 2. den Bedarf unter Berücksichtigung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen und der Personensorgeberechtigten für einen mittelfristigen Zeitraum zu ermitteln und
 3. die zur Befriedigung des Bedarfs notwendige Vorhaben rechtzeitig und ausreichend zu planen; dabei ist Vorsorge zu treffen, dass auch ein unvorhergesehener Bedarf befriedigt werden kann.
- (2) Einrichtungen und Dienste sollen so geplant werden, dass insbesondere
 1. Kontakte in der Familie und im sozialen Umfeld erhalten und gepflegt werden können,

2. ein möglichst wirksames, vielfältiges und aufeinander abgestimmtes Angebot von Jugendhilfeleistungen gewährleistet ist,
 3. junge Menschen und Familien in gefährdeten Lebens- und Wohnbereichen besonders gefördert werden,
 4. Mütter und Väter Aufgaben in der Familie und Erwerbstätigkeit besser miteinander vereinbaren können.
- (3) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben die anerkannten Träger der freien Jugendhilfe in allen Phasen ihrer Planung frühzeitig zu beteiligen. Zu diesem Zweck sind sie vom Jugendhilfeausschuss, soweit sie überörtlich tätig sind, im Rahmen der Jugendhilfeplanung des überörtlichen Trägers vom Landesjugendhilfeausschuss zu hören. Das Nähere regelt das Landesrecht.
- (4) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen darauf hinwirken, dass die Jugendhilfeplanung und andere örtliche und überörtliche Planungen aufeinander abgestimmt werden und die Planungen insgesamt den Bedürfnissen und Interessen der jungen Menschen und ihrer Familien Rechnung tragen.

Methodisch und konzeptionell handelt es sich bei der Jugendhilfeplanung⁷⁶ um eine prozessorientierte Planung, die sich deutlich von einem technizistischen Planungsverständnis abhebt. Es steht weniger die Erhebung, Verarbeitung und Interpretation von Daten steht im Vordergrund als die Kommunikation und der Prozess des Aushandelns. Kennzeichnend für die Jugendhilfeplanung ist weiterhin auch eine Partizipation der Betroffenen. Es handelt sich darüber hinaus bei der Jugendhilfeplanung nicht nur um einen fachlichen Prozess, sondern um eine politische Aushandlung von Problemdefinitionen und Prioritätensetzungen.

Merchel (ebd. S. 596) definiert in diesem Sinne die Jugendhilfeplanung: „Konzeptionell und methodisch hat sich in der Jugendhilfeplanung ein Verständnis herausgebildet, das sich deutlich von einem technisch orientierten Planungsverständnis abhebt. Weil soziale Entwicklungsprozesse letztlich nur ansatzweise den von außen an sie herangetragenen Steuerungsbemühungen folgen, lässt sich der Charakter von Jugendhilfeplanung nicht mit Vorstellungen erfassen, die darauf hinauslaufen, dass man sich mit Hilfe planerischer Methoden soziale Wirklichkeit verfügbar machen könnte. Gegenüber solchen Vorstellungen von Sozialtechnik ist Jugendhilfeplanung zu kennzeichnen als eine beteiligungsorientiert zu gestaltende (Fach-) Politik, als eine öffentliche Aushandlung zwischen verschiedenen Interessen und Problemdefinitionen. Jugendhilfeplanung ist zu

⁷⁶ s. dazu ausführlich Jordan/Schone (1998)

verstehen als der zentrale Ort, an dem über Angebote und Maßnahmen der Jugendhilfe (sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht) in einer Region, über Träger, Kooperationsformen, Finanzierungsströme sowie über den Stellenwert von Jugendhilfe in der kommunalen Politik diskutiert, gestritten und letztlich entschieden wird. Daher muss Aushandlung als der zentrale, den Charakter von Jugendhilfeplanung kennzeichnende Begriff angesehen werden“.Jugendhilfeplanung ist demnach nicht mit der Bearbeitung eines Planes beendet, der einen mehr oder weniger guten Platz im Bücherregal erhält, sie ist ein kontinuierlicher Prozess der fachlichen Auseinandersetzung und Bewertung. Einrichtungen und Dienste der Jugendhilfe stehen hier nicht nur auf dem Prüfstand, sondern es wird von der Jugendhilfeplanung immanent eine Weiterentwicklung der Jugendhilfe erwartet.

Jugendhilfeplanung ist keine Expertenplanung, es wird im Gegenteil versucht, die Beteiligten vor Ort in den Planungsprozess mit einzubeziehen. Im Wesentlichen sind dies Mitarbeiter der Einrichtungen und Dienste sowie Vertreter der einzelnen Träger. Dies geschieht meist im Rahmen von Planungsgruppen, Stadteiltrunden oder Runden Tischen. Hier steht weniger das Expertenwissen im Vordergrund als die Moderation des Planungsprozesses, der gegebenenfalls von der Fachkraft für Jugendhilfeplanung mit fachlichen Perspektiven angereichert wird. Eine Beteiligung der Adressaten (Kinder, Jugendliche, Eltern) wird zwar allseits proklamiert, ist aber in der Praxis selten zu finden.

Es hat sich anhand vielfältiger Auseinandersetzungen und Diskurse um die Weiterentwicklung der Jugendhilfe gezeigt, dass die Jugendhilfeplanung nicht nur ein Prozess des fachlichen Aushandelns ist, sondern auch ein politischer Prozess. Prioritätensetzung und Definition von Problembereichen basieren auf der politischen Willensbildung der jeweiligen Kommune. Vielfach steht die Jugendhilfeplanung damit im Widerspruch zwischen fachlichen Anforderungen und dem politischem Selbstverständnis bzw. wirtschaftlichen Gegebenheiten und Determinanten des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe. Dazu führt Merchel (ebd. S. 597) aus: „Der politische Charakter von Jugendhilfeplanung bringt auch die Anforderungen mit sich, ihre Verortung im Spannungsfeld von Sachlichkeit und Wirtschaftlichkeit zu berücksichtigen, dies nicht nur als ein den Planungsprozess störendes Hindernis anzusehen, sondern diesen Tatbestand zu akzeptieren und somit die Ressourcenplanung stärker als bisher in die Fachplanung der Ju-

gendhilfe zu integrieren".

Schließlich ist Jugendhilfeplanung auch darauf ausgerichtet, die jeweiligen Einrichtungen und Dienste zu bewerten und gegebenenfalls umzustrukturieren. Damit übernimmt Jugendhilfeplanung notwendigerweise auch Aufgaben der Organisationsentwicklung, die ihrerseits oftmals in Konkurrenz zu einer eher politisch und administrativ ausgerichteten Organisationsentwicklung steht.

Methodisch haben sich verschiedene Formen der Jugendhilfeplanung herausgebildet⁷⁷. Es wird idealtypisch unterschieden zwischen bereichsorientiertem, zielorientiertem, zielgruppenorientiertem und sozialraumorientiertem Vorgehen. Während sich das bereichsorientierte Vorgehen vorwiegend auf die weiter oben genannten Säulen der Jugendhilfe richtet (z. B. Hilfen zur Erziehung oder Jugendarbeit oder Tageseinrichtungen), benennt eine zielorientierte Planung eher allgemeine Ziele der Jugendhilfe, die es zu erreichen gilt (z.B. Chancengleichheit). Dagegen befasst sich eine zielgruppenorientierte Planung mit innovativen Möglichkeiten der Beratung und Betreuung von einzelnen Zielgruppen (z. B. Straßenkinder). Eine sozialraumorientierte Planung hingegen versucht, kurz zusammengefasst, die jeweiligen Zielgruppen in einem Sozialraum (Gemeinde, Stadtteil) durch ein Ineinandergreifen verschiedener Hilfemöglichkeiten zu unterstützen. Beim sozialraumorientierten Vorgehen wird zunehmend auch die Schule mit eingeschlossen. In der Praxis herrschen methodische Kombinationen vor. Gegenwärtig setzt sich zunehmend eine sozialraumorientierte Planung durch, die allerdings auf die Kooperation von vielen Beteiligten wie auch verschiedenen Trägern angewiesen ist, die ihrerseits partielle Interessen vertreten, die oftmals einer fachlich ausgerichteten Planung im Wege stehen.

Festzuhalten bleibt, dass Jugendhilfeplanung im Wesentlichen qualitativ und prozessorientiert ausgerichtet sowie in seinen täglichen Handlungsbezügen in einen Prozess der fachlichen und politischen Auseinandersetzung eingebunden ist. Selbstverständlich braucht eine Planung empirische Grundlagen, dennoch steht bei einer qualitativ ausgerichteten Planung nicht die Generierung und Auswertung von Daten im Vordergrund, sondern die Kommunikation. Das methodische Vorgehen ist weniger auf quantitative als auf qualitative Erhebungsmethoden (z. B. problemzentriertes Interview, Beobachtung,

⁷⁷ s. Jordan/Schone (1998)

Gruppendiskussion) ausgerichtet.

Schulentwicklungsplanung ist zurzeit noch eher quantitativ ausgerichtet. "Im Mittelpunkt stehen 'die Analyse und Prognose der Schülerzahlen, die Bestimmung von Raumbedarf und Ausstattungsstandards, die Berechnung der Investitions- und Folgekosten'(...). Die kommunale Schulentwicklungsplanung ist zunächst primär konzipiert worden als ein Instrument zur quantitativem Bedarfsdeckung" (Merchel 2004 S.600). Pointiert hat nach Mauthe (1996 S. 17) Schulentwicklungsplanung die Aufgabe, "dass die richtige Schule zur richtigen Zeit in der richtigen Größe am richtigen Ort vorhanden ist". Im Mittelpunkt der Schulentwicklungsplanung steht also nicht eine qualitative Bestimmung von Schule, sondern ausgehend von der demografischen Entwicklung die Größe und Verfügbarkeit der jeweilig benötigten Schulform sowie die Verfügbarkeit und Genauigkeit von Daten. Der methodische Stellenwert der Schulentwicklungsplanung liegt in einer quantitativen und nicht auf einer qualitativen Ebene. Schulentwicklungsplanung ist dementsprechend auch vornehmlich Expertenplanung, die eine Beteiligung weitestgehend auf "Anhörungen" bzw. auf formalisierte Beteiligungsverfahren reduziert. Der Prozess des Aushandelns steht weniger im Vordergrund als die Erarbeitung von Vorschlägen, die dann von den Entscheidungsträgern politisch umgesetzt werden. In diesem Sinne ist Schulentwicklungsplanung zwar auch ein politischer Prozess, anders als die Jugendhilfeplanung tritt sie politisch aber erst dann in Erscheinung, wenn die Planungsprozesse weitestgehend abgeschlossen sind. Politisch virulent wird sie nur in Einzelfällen, beispielsweise wenn Schulen geschlossen oder Schuleneinzugsbereiche verändert werden sollen. Im Hinblick auf die Organisationsentwicklung ist die Schulentwicklungsplanung im Moment eher noch randständig. So konstatiert Merchel (ebd. S. 603): "Die tradierten Parameter der Schulentwicklungsplanung erreichen, anders als die Konzepte der Jugendhilfeplanung, die inneren Prozesse der betroffenen Organisationen kaum." Er setzt allerdings eine Hoffnung darauf, dass mit einer zunehmenden Autonomisierung der Einzelschule, die ihr jeweiliges Profil herausbilden muss, auch dem Prozess der Organisationsentwicklung im Rahmen der Schulentwicklungsplanung eine größere Bedeutung zukommen wird. In diesem Sinne fordert er, dass sich Schulentwicklungsplanung weniger denn je auf eine reine Standort- und Versorgungsplanung beschränkt, sondern sich verstärkt mit qualitativen Aspekten der Entwicklung von Schule auseinander setzen muss. Bei dem Prozess der Neuordnung sollte nach Merchel (2004 S. 604) auch die

Verbindung von Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung gesucht werden. Dies betrifft zum einen die Öffnung von Schule und die Bereitstellung von neuen Erfahrungsfeldern aber auch die Vernetzung der Schule mit Einrichtungen und Diensten aus dem sozialen Sektor sowie mit Angeboten im Freizeitbereich. Während sich dazu in § 80 Abs. 4 KJHG eine Verpflichtung der Jugendhilfe findet, gibt es auf Seite der Schule keine entsprechende gesetzliche Verpflichtung. Im Gegensatz zur Jugendhilfeplanung, die in einem Bundesgesetz geregelt ist, ist Schulentwicklungsplanung Aufgabe der Länder und dementsprechend vielfältig. Zwar gibt es in fast allen Ländern die Absicht, die Schulentwicklungsplanung auch qualitativ weiter zu entwickeln, die Ausgestaltung in der Praxis ist in einzelnen Ländern aber sehr unterschiedlich.

Merchel sieht die Notwendigkeit in folgenden Bereichen verstärkt zu kooperieren:

Ganztagsbetreuung von Kindern:

Die Trennung zwischen Schulen und Horten bzw. Kinderhäusern als Einrichtungen der Jugendhilfe ist langfristig nicht aufrecht zu erhalten. Hier müssen in Kooperation von Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung gemeinsame Strategien für die Betreuung von Schulkindern gesucht werden, die sowohl die Ressourcen der Schule als auch der Jugendhilfe miteinander verbinden.

Schulsozialarbeit:

Bei einer Zunahme der erzieherischen Defizite ist es nach Merchel (2004) eine gemeinsame Aufgabe von Jugendhilfe und Schule vor Ort Bewältigungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche zu schaffen. Dabei kann die Schule zum Ort frühzeitiger Intervention und Hilfe werden. Hier müssen im Rahmen einer integrierten Fachplanung von Jugendhilfe und Schule gemeinsame Hilfeangebote entwickelt werden.

Übergang Kindergarten-Grundschule:

Angesichts der Diskussion um die Ergebnisse von PISA, stellt sich auch in der Bundesrepublik vermehrt die Frage nach dem Stellenwert von Bildung im Kleinkindalter. Dabei werden teilweise alte Diskussionen um Vorschulerziehung wieder ins Spiel gebracht, teilweise wird die Notwendigkeit eines verpflichtenden Besuchs des Kindergartens mit

einer Spracherziehung insbesondere für Kinder aus Migrantenfamilien diskutiert. Von den Grundschulen wird in Nordrhein-Westfalen für jedes Kind von den Kindergärten ein sog. Schulfähigkeitsprofil erwartet, das die Kindergärten vor erhöhte Anforderungen stellt. Auch in diesem Rahmen einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist es nach Merchel dringlicher denn je, dass auf der Ebene der Planung strukturell zusammengearbeitet wird.

Schulentwicklung und "autonome" Schule:

Bei der Profilbildung einer Schule werden in Zukunft neben differenzierten Angeboten im Unterricht auch verstärkt außerunterrichtliche Komponenten eine Rolle spielen. Dazu gehört einmal die Nachmittagsbetreuung aber auch kulturelle oder sportliche Angebote, die im Rahmen einer Kooperation mit der Jugendarbeit geschaffen werden können. Angesichts der Zunahme von Erziehungsschwierigkeiten von Eltern aller sozialen Milieus, wird auch der Beratung ein zunehmend hoher Stellenwert zu kommen. Beratungsleistungen im Rahmen der Jugendhilfe werden damit zu einem Qualitätsmerkmal von Schule. Auch hier kann die Notwendigkeit einer strukturellen Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe auf Planungsebene nur unterstrichen werden.

Merchel (2004 S. 608 ff) plädiert für eine so genannte integrierte Planung, denn es ist "weder unter Ressourcenaspekten noch unter dem Aspekt einer einigermaßen transparenten Infrastrukturentwicklung sinnvoll, die Bearbeitung der Spannungsfelder allein den jeweiligen Institutionen und ihren Akteure zu schieben zu wollen. Über eine Kooperation auf der Planungsebene kann ein Ort geschaffen werden, an dem ein Rahmen für die Bearbeitung der Spannungsfelder konstruiert werden und damit für die einzelnen Handlungen die potenzielle Konflikthaftigkeit reduziert werden kann."

Gleichwohl sieht Merchel (ebd.) realistisch auch die praktischen Probleme, die bei einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf dieser Ebene entstehen:

"Gelingende Kooperation zwischen partiell autonomen Organisationen ist wohl eher ein besonders günstiger Fall und nicht ohne weiteres als Regelfall einzuplanen." Dies gilt insbesondere bei den Bezügen zwischen Jugendhilfe und Schule, die, wie wir oben ausführlich dargelegt haben, unterschiedliche Identitäten haben. So bedauert Merchel (ebd.), dass es angesichts der wenig entwickelten Praxis nicht klar ist, mit welchen

Schritten und Handlungsmodalitäten eine Kooperation auf der Planungsebene eingeleitet werden kann. Es haben sich zwar in der Praxis vielfältige Kooperationen zwischen einzelnen Schulen und Trägern der Jugendhilfe entwickelt, "aber es stellt sich noch nicht ausreichend deutlich heraus, wie dies auf die planerische Ebene übersetzt und für die Planung genutzt werden kann.(...) Die Überlegungen zur Kooperation und partiellen Verknüpfungen von Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung stehen noch in den Anfängen und bedürfen des Ausprobierens und Unterstützens von praktischen Ansätzen sowie der strukturierten Auswertung von bereits gemachten Erfahrungen."

Gleichwohl sieht er durchaus die Gefahr, dass die Jugendhilfe hier wieder einmal zum Handlanger von Schule gemacht wird und warnt nachdrücklich vor einer Überfrachtung der Erwartungen an die Jugendhilfeplanung. Aus eigenen langjährigen Praxiserfahrungen im Rahmen der Jugendhilfeplanung mit Schule kann diesen Befürchtungen von Merchel nur zugestimmt werden. Die Gefahr einer Indienstnahme durch die Schule ist unseres Erachtens auch hier gegeben. Aus eigenen Erfahrungen wird es sich, wie Merchel richtig erkennt, um einen langfristigen Prozess handeln, bei dem es viele Widerstände und Reibungspunkte gibt.

Insgesamt wird es nach unserer Einschätzung dennoch unumgänglich werden, dass Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung zumindest punktuell insbesondere bei den oben von Merchel genannten Überschneidungsbereichen zusammenarbeiten. Dazu bedarf es aber eines gesetzlichen Rahmens - insbesondere auf der Seite der Schule. Es ist allerdings zu bedenken, dass die Schule kaum über Mittel verfügt, die sie in diesen Prozess einbringen kann. Dazu kommt, dass sich die Schule meist nicht in den außerunterrichtlichen Bereich einbringen will- er wird gerne der Jugendhilfe zugeschoben⁷⁸. Solange sich Schule zentral auf Unterricht ausrichtet, besteht die Gefahr, dass die Jugendhilfe zum Ausfallbürge bei der Umsetzung der Ganztagschule wird. In diesem Sinne wird sich die Jugendhilfeplanung weiterhin eher auf ihr Kerngeschäft konzentrieren, das ausserhalb von Schule liegt.⁷⁹

⁷⁸ s. dazu auch den Zwölften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005)

⁷⁹ In der Praxis rangieren gegenwärtig die Themen Ausbau der Tagesbetreuung für unter dreijährige Kinder, Ausbau der familienorientierten Hilfen und Weiterentwicklung bzw. Flexibilisierung der Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfen nach § 35a KJHG weit vor einer wie auch immer gearteten integrierten Planung mit der Schule.

7 Soziale Arbeit / Jugendhilfe und Schule im internationalen Kontext

7.1 Einführung

Nachdem wir uns oben u. a. mit der Geschichte, verschiedenen Konzepten sowie den gesetzlichen und methodischen Grundlagen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in Deutschland beschäftigt haben, wollen wir im Folgenden auf die Kooperation von Sozialer Arbeit/Jugendhilfe⁸⁰ und Schule in einigen ausgewählten Ländern eingehen, die größtenteils auf eine ganz andere Geschichte zurückblickt und der vielfach auch ein völlig anderes Selbstverständnis zu Grunde liegt.

Ein Überblick über die Kooperation im internationalen Kontext findet sich erstmals bei Huxtable/Blyth, die 2002 den Sammelband "School Social Work Worldwide"⁸¹ herausgegeben haben. In Anlehnung an Huxtable/Blyth (2002) haben im deutschsprachigen Raum Nieslony (2004) und Reischach (2006 d) den internationalen Aspekt diskutiert.

Zur Entwicklung von school social work führen Huxtable/Blyth (2002 S.10) aus: "The origins of the earliest school social work programs (in the United Kingdom and the United States) were in attendance work following the introduction of universal compulsory attendance. However, there has been a steady trend toward a broader definition of the role. (...) The visiting teacher of 1906 who visited homes to support compulsory attendance laws, improve home/school communications, and attend child welfare, has become the school social worker of the 21-st century with wide-ranging responsibilities in special education, mental health, advocacy, program development, and home / school / community liaison".

⁸⁰ Angesichts der Unterschiedlichkeit des Begriffs „Jugendhilfe“ im internationalen Rahmen werden wir im Folgenden die Begriffe „Soziale Arbeit/Jugendhilfe“ verwenden, die u. E. dem Bereich eher angemessen sind.

⁸¹ Entstanden ist diese Publikation aus den Bemühungen des Dachverbandes der amerikanischen Sozialarbeiter, National Association of Social Workers (NASW), der 1999 zu einem weltweiten Austausch über School Social Work zur 1. Internationalen Konferenz zu School Social Work Worldwide nach Chicago einlud. 2003 fand in Stockholm die 2. Internationale Konferenz statt.

Zur quantitativen Verbreitung von school social work kommen Huxtable/Blyth (2002 S. 9) zur Einschätzung, dass es weltweit über 21.000 Schulsozialarbeiter gibt.⁸²

Allein in den USA, wo ab 1906 sog. visiting teachers angestellt wurden, gibt es mittlerweile rund 16.000 school social workers. Der Terminus wurde erst in den dreißiger Jahren eingeführt. Er ersetzte die Bezeichnung „visiting teacher“ bzw. „home school visitor“. In Großbritannien entstand Ende des 19. Jahrhunderts die Position des school attendance officers, hauptsächlich um die Schulpflicht durchzusetzen. Heute lautet die Berufsbezeichnung education welfare officer bzw. education social worker. In Skandinavien gibt es seit 1940 school curators ebenso wie in Kanada, wo die Bezeichnungen school attendance counselor und school social worker nebeneinander stehen. Auch die Niederlande haben bereits in den 50-er Jahren Schulsozialarbeit „schoolmaatschappelijk werk“ eingeführt, die im Rahmen einer Schulreform in den siebziger Jahren in die Schulbegleitungsdienste integriert wurde.

In Ghana entstand in den 60-er Jahren ein schulbezogener sozialer Dienst, der den Schulbesuch sicherstellen und dazu beitragen sollte, dass die Grundbedürfnisse der Schüler befriedigt werden. Auch in Argentinien wurde bereits in den 60-er Jahren vornehmlich in Buenos Aires „trabajador social escolar“ bzw. „trabajador social de escuela“ eingerichtet. Erst seit den siebziger Jahren gibt es in Deutschland, Australien, Polen und Hongkong Schulsozialarbeit.

In Österreich, der Schweiz, Neuseeland, Saudi-Arabien und vor allem in den osteuropäischen Staaten sowie in Japan steckt das Arbeitsfeld noch in einem Anfangsstadium. Huxtable/Blyth bedauern in ihrem Überblick, dass es aufgrund der wenigen vergleichenden Studien bzw. der schlechten Datenlage kaum Information über das Arbeitsfeld in den Mittelmeerländern, Afrika, Asien und Zentral- bzw. Südamerika gibt.

Gemeinsames Thema von school social work bei verschiedenen länderpezifischen Aufgaben und gesellschaftlichen Einflüssen ist für Huxtable/Blyth (2002 S. 234), dass man alle Schüler unterstützt, ihr Recht auf Bildung wahrzunehmen und ihnen hilft, in der Schule ihr Potenzial zu entfalten.

“School social workers in different countries have much in common regarding the methods used, in spite of the great variation in culture between these countries. Home-

⁸² Die Zahl dürfte zu niedrig sein. Da es allein in den USA 16.000 Schulsozialarbeiter, in Großbritannien 5.500, in Skandinavien 2500, Deutschland 5000 und in den Niederlanden 2.000 gibt, sollte man von mehr als 30.000 Schulsozialarbeitern ausgehen.

school communication, direct counseling for students, consultation with teachers, advocacy for students, and collaboration with community agencies have been the mainstays of school social work”.

Nieslony (2004) weist bei der Analyse internationaler Formen der Kooperation von sozialer Arbeit/Jugendhilfe und Schule auf die Abhängigkeit von den jeweiligen politischen, bildungs- bzw. sozialpolitischen und soziokulturellen Gegebenheiten hin: „Genauer betrachtet lässt die internationale Dimension der Schulsozialarbeit auf der Analyseebene es kaum zu, ihre Fachlichkeit vor dem Hintergrund nationaler Bildungs- und Wissenschaftssysteme abzubilden bzw. zu vergleichen“ (ebd. S. 143).

Wir stimmen Nieslony zu, der konstatiert, dass es sich bei einem internationalen Vergleich wegen fehlender Gemeinsamkeiten bei den Voraussetzungen, Intentionen und Konzepten nur um einen fragmentarischen Eindruck handeln kann. So muss bei der Diskussion der internationalen Entwicklung berücksichtigt werden, dass die Bereiche soziale Arbeit wie auch Schule stark länderspezifisch geprägt sind und teilweise auf eine völlig andere Geschichte zurückblicken als in der Bundesrepublik.

Die Schulsysteme im Ausland sind schon seit langem Gegenstand der vergleichenden Erziehungswissenschaft (s. a. Treptow 2002). Die Forschung wurde im Rahmen der PISA-Studien sogar noch intensiviert. Daher lässt sich school social work zumindest auf den jeweiligen nationalen schulischen Rahmen zu beziehen.

Dagegen steckt die vergleichende soziale Arbeit noch weitgehend in einem Anfangsstadium, so dass gegenwärtig eine tiefere Analyse nur schwer möglich ist. Es gibt beispielsweise in vielen, insbesondere in angelsächsischen Ländern, keine Sozialpädagogik. Auch der Begriff „Jugendhilfe“ hat eine jeweils eigene Tradition, die vielfach nicht der der Bundesrepublik entspricht. Puhl/Maas (1997) haben in ihrem Sammelband einen ersten Einblick in die soziale Arbeit in Europa gegeben. Gegenwärtig wird er teilweise von Hamburger u.a. (2004/2005) fortgeführt - allerdings unter dem Aspekt der Ausbildung für soziale Berufe in Europa.

Hamburger/Wöbcke (2005 S. 1) beklagen den Stand der gegenwärtigen Forschung: “In Europe there is a strong interest in international and comparative studies of social work and related social professions. But as the variety of the professional activities is very broad and the understanding of what is social work is so different there is - up to now - no study that documents at least the main areas of social work activities in

Europe, not to speak of all of them. Europe presently consists of more than 40 countries, in many of them social work is a young area of activity in training, research, and documentation. For this reason comparative research in the past had to be restricted to few selected countries with sufficient documentation and to selected aspects and activities of social work.”

Bei der Analyse der Ausbildungsmodalitäten für soziale Berufe in Europa kommen Hamburger/Wöbcke (2005 S.3) zusammenfassend zu folgender Einschätzung:

„Looking at the present situation of the social work profession and related social professions in Europe, we can make observations and draw conclusions as follows:

- Social work services are provided in the broader context of welfare provision and therefore also depend at least partly on the welfare system of the specific state. In many countries social services are mainly the responsibility of state agencies (as in Scandinavia, Ireland, and the UK), in others these agencies are predominantly nongovernmental (as in Austria, Switzerland, Germany, and the Netherlands). Subsidiarity is the key idea of providing social work services in the latter countries, and in Germany it is even the main principle of social policy. But in all countries we find social agencies of both types, and the nongovernmental institutions are often financed through the state (and carry out statutory duties).
- We can identify areas of ‘classical’ social work with main problem situations and client groups such as families in need, work with poor people, disability problems, the elderly, adaptation problems (people released from prison, homeless people, alcoholism, drug addiction, and others).
- There are social education and social pedagogy with a variety of social professions and activities (including kindergarten, leisure pedagogy, cultural pedagogy, sociocultural animation), which in some countries are considered part of social work and in others not.

-
- Social work within the health care system and clinical social work (within hospitals) as well as social therapy and rehabilitation work are in some countries considered not to be part of social work. The same applies to social work within the justice system and justice institutions (penal system, probation).
 - There are activities like counselling, social-counselling, therapy, social-therapy (all related to clinical psychology) which have established themselves and developed within the social work system of some countries.
 - The situation regarding immigrants, asylum-seekers, and refugees and the related xenophobia, hostility and violence to foreigners in some European countries emphasized and extended a special area of social work, namely youth work and community education with minorities, with rightwing youths, antidiscrimination work and intercultural pedagogy.
 - The social professions are female-dominated professions, which mainly render services to households, and largely with little prestige and remuneration.
 - And there is no clear relation between specific training or education for social professions and vocational activities.”

Angesichts der o. g. unterschiedlichen Formen der Sozialen Arbeit in Europa werden die Determinanten eines internationalen Vergleichs von school social work deutlich. Um school social work in seiner jeweiligen nationalen Bedeutung einschätzen zu können, müsste aber nicht nur die jeweilige Beziehung zum Schulsystem und zur sozialen Arbeit untersucht werden, sondern darüber hinaus auch die Beziehung zu weiteren gesamtgesellschaftlichen Bedingungen wie z. B. der Ebene formeller und informeller Bildungs- und Sozialisationsprozesse.

Bei unserer Analyse zum internationalen Aspekt von school social work wollen wir hier einen ersten Bezugsrahmen zur Schule und zur sozialen Arbeit/Jugendhilfe schaffen. Dazu werden wir zunächst einen kurzen Abriss über das jeweilige Schulsystem und einiger sozialer Probleme eines Landes geben, die einen Bezug zur Schule bzw. zu den Schülern haben. Danach soll kurz die soziale Arbeit/Jugendhilfe der jeweiligen Länder skizziert werden, soweit es die Datenlage erlaubt. Wir versuchen mit unserem Vorgehen gleichsam einige Rahmenbedingungen aufzuzeigen, auf denen school social work basiert. Sie müssen im Rahmen dieser Arbeit fragmentarisch bleiben und erheben keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit. Dennoch führen sie, obwohl z. T. komplexe gesellschaftliche sozial- und bildungspolitische Zusammenhänge ausgeklammert werden müssen, zu einer ersten kritischen Einschätzung. Wenn sich hieraus auch nicht immer ein direkter Bezug zu school social work herleiten lässt, so trägt doch zweifellos die Diskussion der jeweiligen Systeme von Schule und sozialer Arbeit sowie einiger sozialer Themen zu einer ersten Einordnung von school social work in dem jeweiligen Land bei. Im Folgenden wollen wir uns insbesondere mit den Formen von school social work auseinandersetzen, die Einfluss auf die Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland hatten.

Vor allem die Entwicklung in den USA wurde ab den achtziger Jahren in Deutschland rezipiert (Costin/Raab 1983) und auch der Terminus *Schulsozialarbeit*, der sich ab den 80-er Jahren für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule durchsetzte, verweist auf school social work in den USA. Daneben wollen wir hier auch das education welfare system in Großbritannien diskutieren, bei dem traditionell im Zuge einer Inklusion die Bekämpfung von Absentismus/Schuleschwänzen im Vordergrund steht.

Formen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in Skandinavien, die bei uns während der Debatte um die Bildungsreform in den siebziger Jahren leider nur am Rande diskutiert wurden, werden hier ebenso aufgeführt wie schoolmaatschappelijk werk im Rahmen von Schulbegleitungsdiensten in den Niederlanden, die bei der Schulerneuerungsbewegung strukturell an der Schule verankert wurden (s. Nieslony 1998, Reischach 2004d). Ergänzend wird auch die Situation in unseren unmittelbaren Nachbarländern Österreich und Schweiz aufgeführt, die mit einem ca. zwanzigjährigen Zeitverzug zur Bundesrepublik die Kooperation von Jugendhilfe und Schule diskutieren.

School Social Work Worldwide **Übersicht über die internationale Entwicklung**

Ende 19. Jh.	Großbritannien: School Attendance Officers
1906/07	USA: Visiting teachers (Boston, New York, Hartford)
1940	Skandinavien: School Curators Kanada; School Attendance Counsellors
1945	Niederlande: Schoolmaatschappelijk Werk
1960	Ghana: School Welfare Service Argentinien: Trabajador Social de Escuela
1970	Australien, Deutschland, Polen, Hongkong
1980	Korea
ab 1990	Österreich, Schweiz, Neuseeland, Saudi-Arabien, Sri Lanka, Mazedonien, Osteuropa

„Little is known about social work services to children in many parts of the world because of a lack of international comparative studies in the field of social work. For example, there is a lack of information about social work in schools in some parts of Europe, especially the Mediterranean countries, much of Africa, Asia and Central- and South-America “(Huxtable/Blyth 2002 S. 9).

7.2 USA

Die USA mit rd. 280 Millionen Einwohnern (2002) besteht aus 50 Bundesstaaten und Puerto Rico. Die Bundesstaaten selbst sind in counties untergliedert, denen bis auf einige Großstädte sämtliche Ortschaften angehören⁸³. Die Urbanisierung liegt bei 76%. Die vier am dichtesten besiedelten Staaten sind: Kalifornien (34,5 Mio. Einwohner), Texas (21,3 Mio.), New York (19 Mio.) und Florida (17,4 Mio.). Über 50% der Gesamtbevölkerung lebt in 11 Bundesstaaten (Kalifornien, Nevada, Arizona, Colorado, Florida, Illinois, Pennsylvania, Ohio, Michigan, New Jersey, Georgia). Es gibt in den USA rd. 70 Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 (= 24%).

Die USA sind ein Einwanderungsland mit einer Vielzahl von Kulturen. 74% der Bevölkerung sind Weiße, 12% Afroamerikaner, 10% Hispano-Amerikaner und 3% Asiaten. Dazu zählen über zwei Millionen Chinesen, zwei Millionen Filipinos, 800 000 Japaner, eine Million Koreaner und eine Million Vietnamesen. Zur Gruppe der Hispanos zählen 21 Millionen Mexikaner, 3,5 Millionen Puertoricaner und über eine Million Kubaner. Von den 1,4 Millionen Indianern leben ca. 400 000 in Reservaten. Die Einwanderungsquote wurde auf ca. 170 000 Menschen pro Jahr beschränkt, wird jedoch durch illegale Immigration überschritten. Die Landessprache ist Englisch, aber Spanisch spielt zunehmend eine größere Rolle.

7.2.1 Schulsystem

In den USA gibt es kein vertikal gegliedertes Schulsystem, sondern alle Schüler werden gemeinsam in den sog. Elementary Schools, Middle Schools und High Schools beschult.

Die Verwaltung der Schulen ist nicht wie bei uns Aufgabe der Länder bzw. dort der Bundesstaaten, sondern es gibt kleinräumige Schuldistrikte. Der Board of Education legt die Bildungsrichtlinien und die Schulsteuern fest bzw. betreibt teilweise auch Fundraising.

⁸³ Die folgenden Angaben sind aus: IJAB: Datenbank für internationale Jugendarbeit: USA Bonn, 2004. Online unter: http://www.dija.de/downloads/downloads/USA_Download.pdf. Entnommen am 27.02.2006

Die Kinder besuchen ab zwei Jahren private Day Cares, Nursery Schools oder Pre-schools. Darauf folgt der **Kindergarten** (ab 5 Jahren) als integrierter Teil der **Elementary Schools**, die auch Grade Schools oder Primary Schools bezeichnet werden. Sie umfassen die Klassenstufen vom Kindergarten bis zur fünften Klasse, manchmal auch bis zur vierten oder sechsten Klasse. In Schuldistrikten, in denen keine Middle Schools und Junior High Schools vorhanden sind, reichen sie auch bis zur achten Klasse. Der Schultag der Grundschüler hat unabhängig vom Alter der Kinder etwa 6 Stunden, schließt ein Mittagessen in der Schulkantine ein und endet gegen 15 Uhr. Die Klassengröße beträgt etwa 18 Kinder. Die Versetzung von einer Klassenstufe (bzw. Schulstufe) zur nächsten erfolgt an allen amerikanischen Schulen ohne weitere Prüfung, wenn das Programm erfolgreich absolviert wurde. In vielen Schuldistrikten bilden z. T. sog. Middle Schools das Verbindungsglied zwischen Elementary Schools und High Schools. Der Definition nach können Middle Schools die Klassen 5-8 umfassen, meist umfassen sie jedoch nur die Klassen 6-8. Statt einer Middle School besuchen die Schüler auch oftmals in den Klassenstufen 6-8 eine sog. **Junior High School**.

Danach folgt die **(Senior) High School**, eine Ganztagschule mit Kurssystem - also ohne Klassenverbände⁸⁴. Sie ist eine Einheitsschule im Sekundarbereich II und deckt die Klassenstufen 9 bis 12 ab. Sie wird mit dem "High School Diploma" abgeschlossen. Da die Schüler der Schulpflicht bereits vor Abschluss der High School entwachsen, verlassen ca. 25% der Schüler die Schule ohne Abschluss.

Der Erwerb des "High School Diploma" berechtigt zum Besuch einer tertiären Bildungseinrichtung (Postsecondary Education), die allgemein unter der Bezeichnung "College" zusammengefasst werden. Im allgemeinen Sprachgebrauch bezeichnet "College" vor allem die ersten vier Jahre des Hochschulstudiums (Undergraduate Period). Die Entscheidung einer Bildungseinrichtung, sich den Namen "College" oder "University" zu geben, ist in der Praxis jedoch oft willkürlich.

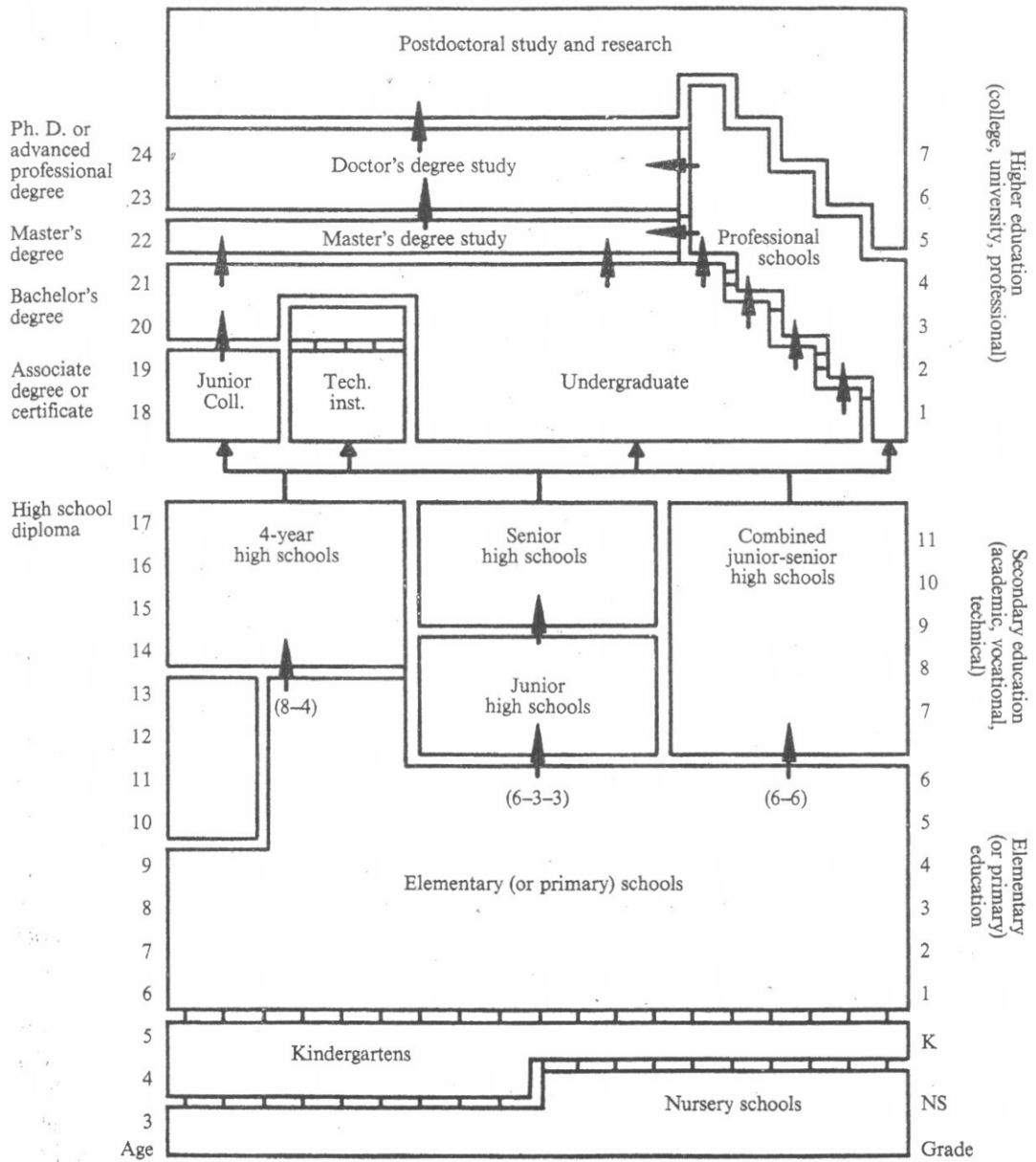
Die meisten amerikanischen Schüler (90%) besuchen öffentliche Schulen, die kostenfrei sind. Etwa 10% der Schüler sind an privaten Schulen, die meist konfessionell geprägt sind. Sie erheben Schulgeld. Umstritten sind die Charter Schools, die seit Anfang

⁸⁴ Es gibt auch Combined Junior/Senior High Schools

der neunziger Jahre schleichend zu einer Privatisierung des Bildungswesens beitragen⁸⁵. Es gibt immer mehr Eltern, die ihre Kinder nicht mehr in die Schule schicken, sondern im Rahmen des homeschooling die Beschulung selbst übernehmen. Daneben gibt es das sog. internet-schooling.

Mit dem Gesetz „No Child Left Behind Act“ von 2002 haben die Schulen eine größere Verantwortung für die Verbesserung der Leistungen aller Schüler. Vom Bildungsministerium wurden dafür 3,5 Mrd. US-Dollar bereitgestellt, die die kommunalen Schulbezirke in den Bundesstaaten flexibel einsetzen können. Das Gesetz zielt auch darauf ab, die Sicherheit in den Schulen zu verbessern und sie frei von Drogen zu halten.

⁸⁵ Nach Effenberger (2005) sind Charter Schools öffentliche Schulen mit großen Freiheiten in der Eigengestaltung. Sie geben sich ein je eigenes pädagogisches Profil und können ihre Lehrer selbst anstellen. Aber sie dürfen kein Schulgeld erheben oder nur bestimmte Schüler aufnehmen. Sie müssen Basiswissen vermitteln und auch lernbehinderte sowie sozial benachteiligte Kinder fördern. Alles andere ist offen gestaltbar: Ferienregelung, Unterrichtszeiten, Lehrplan, Lernmaterialien, Lehrerqualifikationen und Einstellungsverfahren, Klassengrößen, pädagogische Methoden, Verwaltungsstruktur und Trägerschaft. Es gibt mittlerweile rd. 3000 Charter Schools mit über einer halben Million Schüler. Eine Charterschule erhält für jeden Schüler genau die Summe, die die öffentliche Regelschule am Ort pro Kind aufwendet. Sie muss den Schulbehörden ständig Rechenschaft über ihre geleistete Arbeit ablegen. Kritiker sehen in den Charter Schools eine Privatisierung des Bildungswesens, mit dem das System der Bildungsgutscheine ("vouchers") quasi durch die Hintertür eingeführt werden soll. Als „Stachel im Fleisch der Regelschule“ bezeichnet sie Uli Schreiterer in seinem Artikel in der Frankfurter Rundschau vom 28.02.2006



Quelle: Progress of Education in the United States of America 1978-79 und 1979-80. U.S. Department of Education

7.2.2 Soziale Themen

In den USA leben über 15% der Familien unterhalb des durchschnittlichen Einkommens von rd. 50.000 \$ im Jahr⁸⁶ (Josefowicz 2002 S. 34). Von den Kindern und Jugendlichen waren 1999 durchschnittlich rd. 17% unterhalb der Armutsgrenze. Schwarze (33 %) und Hispanics (30 %) liegen weit darüber. Armut hat viele Gesichter wie Mangel an Essen und Kleidung, schlechte Gesundheitsversorgung und Obdachlosigkeit sowie eine hohe Mobilitätsrate. Drogen und Gewalt – auch an Schulen - sind weitere Manifestationen dieser sozialen Verhältnisse (s. ebd.). Die Scheidungsraten nehmen zu, ein Viertel aller Kinder wächst mit nur einem Elternteil auf. Unverheiratete Mütter bringen 32% aller Neugeborenen zur Welt. Ohne Krankenversicherung wächst jedes siebte Kind auf. Opfer sexueller Gewalt sind 27% aller Frauen und 16% der Männer in den USA, die Hälfte davon ist unter 18. Über eine Million Minderjährige reißen jährlich von zu Hause aus. Der Gebrauch von Drogen und die Ansteckung mit HIV sowie anderer sexuell übertragbarer Krankheiten unter Schülern nimmt zu. Immer mehr Schüler outen sich als homosexuell bzw. lesbisch und werden damit z. T. auch Opfer von Gewalt. Ein ganz besonderes Problem sind die Schwangerschaften von Teenagern. Wie Josefowicz u.a. (2002) ausführen, wird in jeder Minute in den USA von einer Mutter im Teenageralter ein Baby geboren. Von 1000 Geburten im Jahre 2000 stammten 48 Kinder von Müttern, die zwischen 15 und 19 Jahre alt waren. Es gibt rd. eine Million junge Mütter in den USA, die kaum die Schule beenden und mit ihren Kindern in der Armutsspirale weiter nach unten geraten. Josefowicz u.a. (2002 S. 37) gehen von ca. 20% depressiven Kindern und Jugendlichen in den USA aus, von denen ein nicht unerheblicher Teil auch suizidgefährdet ist. Selbstmord ist die dritthäufigste Todesursache bei jungen Leuten zwischen 15 und 24. Die Anzahl der Schulverweigerer nimmt zu, die Rate von Schülern aus sozial schwachen Familien ist dabei fünfmal höher als die von Durchschnittsfamilien.

Mit den Gleichstellungsgesetzen für Behinderte wurden die Kommunen und Bundesstaaten verpflichtet, behinderte Kinder und ihre Eltern zu unterstützen. Es werden gegenwärtig rd. 5,6 Millionen behinderte Kinder von sonderpädagogischen Programmen betreut. Ein Problem für die amerikansichen Schulen ist auch die zunehmende Anzahl

⁸⁶ Die folgenden Zahlen stammen von Josefowicz u.a. 2002 und IJAB 2004

von Kindern aus Migrantenfamilien, die kaum Englisch sprechen und nur schlecht dem Unterricht folgen können. Eines von fünf Kindern hat eine im Ausland geborene Mutter.

Gewalt ist an amerikanischen Schulen ein großes Problem. Die Gefahr, bei einer Schiesserei getötet zu werden, ist an amerikanischen Schulen zwölfmal höher als an Schulen anderer Industrieländer.⁸⁷ 1999 wurden in Schulen insgesamt 2,5 Millionen Verbrechen an Jugendlichen zwischen 12 und 18 Jahren verübt. In den High Schools sind die meisten Verbrechen Schlägereien, sexuelle Belästigung, Vergewaltigung und Diebstahl. Seit Mitte der 90-er Jahre haben rd. 80% der Schulen Sicherheitsposten angestellt, die den Zugang zu den Schulen kontrollieren. Zur Verhinderung von Jugendkriminalität werden Förderprogramme für gefährdete Jugendliche und vorbestrafte Jugendliche eingesetzt.

Cannabis ist die am häufigsten gebrauchte Droge, die schon rd. 40 % der Teenager probiert haben. Auch der Konsum von Ecstasy ist angestiegen. Die damit verbundenen Krankenhausfälle verzehnfachten sich seit 1995 von 421 auf 4511 im Jahre 2000. Allerdings ist seit 1998 das Rauchen von Zigaretten von 42% auf 28% im Jahre 2001 gesunken. Die Behörden führen das auf Kampagnen gegen das Rauchen zurück. Im Jahre 2000 stuften sich 46 Millionen Menschen über zwölf Jahre als Binge-Drinkers (Verzehr von mehr als fünf alkoholischen Getränken in kurzer Zeit) ein, davon waren ca. 19% zwischen zwölf und 20 Jahre alt.

7.2.3 Soziale Arbeit/Jugendhilfe

In ihrem Überblick über die soziale Arbeit in den USA weisen Reichert/Wieler⁸⁸ (2001 S. 1611) eingangs darauf hin, dass es vermutlich wenige Länder gibt, bei denen man bei der Diskussion der sozialen Arbeit so vorsichtig sein sollte, wie bei den Vereinigten Staaten von Amerika.

⁸⁷ s. IJAB 2004 S. 26

⁸⁸ Elisabeth Reichert und Joachim Wieler (2001) haben beide das Studium der Sozialarbeit in Deutschland und in den USA absolviert, in beiden Ländern praktiziert und gelehrt. Ihr Aufsatz zur Sozialarbeit (Social Work) in den USA ist 2001 im „Handbuch für Sozialarbeit / Sozialpädagogik“ erschienen.

So wird meist schon irrtümlich der Begriff „social work“ in der direkten Übersetzung aus dem Amerikanischen mit „Sozialarbeit“ gleichgesetzt, obwohl er im Deutschen i. d. R. mit Verwaltung und öffentlicher Sozialarbeit verbunden ist und damit eben nicht mit „social work“ identisch ist. Es gibt in den USA auch nicht die Sozialpädagogik als Teil der Sozialen Arbeit, die wie in Deutschland meist den Erziehungswissenschaften zugeordnet wird. „Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik (Education/Pedagogy) als mögliche Leit- oder Orientierungswissenschaft für die soziale Arbeit ist in den USA nie ein Thema gewesen. Education gilt als eine der verwandten Wissenschaften, auf die sich Sozialarbeit/Social Work stützt, aber viele Aspekte, die der Sozialpädagogik zugerechnet werden, sind sozusagen Inbegriff des Social Work. Hier zeigt sich, wie schwer es ist, Deutschland und die USA zu vergleichen“(ebd.).

Auf dem gesellschaftlichen Hintergrund eines ausgeprägten Calvinismus und Puritanismus bzw. eines Sozialdarwinismus in den USA, der sich u. a. in einem „Rugged Individualism“ und dem Prinzip des „Survival of the Fittest“ (Reichert/Wieler 2001) zeigt, hat Sozialarbeit grundsätzlich einen schweren Stand. Dazu kommt die ständige Debatte, ob die einzelnen Bundesstaaten (State Governments) oder der Bund (Federal Government) die Verantwortung für eine Minimalversorgung (!) in Not geratener Bürger zu tragen habe.

Erst nach der Weltwirtschaftskrise und ihren Folgen haben sich die Vereinigten Staaten in ihren wohlfahrtsstaatlichen Programmen den europäischen Industriestaaten angenähert. Mit dem „New Deal“ nach 1932 wurde eine gewisse wohlfahrtsstaatliche Entwicklung eingeleitet. Die bis dahin überwiegend privat getragene Sozialarbeit wurde stärker durch öffentliche Mittel ergänzt, und es entstanden während der „Großen Depression“ abgestufte flächendeckende Hilfsprogramme. Zu den Reformen zählte u. a. der „Social Security Act“ von 1935, der Anfänge einer flächendeckenden Sozialhilfe für Familien mit abhängigen Kindern (Aid to Families with Dependend Children – AFDC), eine rudimentäre medizinische Grundversorgung, eine Altersversorgung und eine Arbeitslosenversicherung zum Inhalt hatte.

„Wenn der öffentliche Sektor auf kommunaler, regionaler, Länder- und Bundesebene sukzessive und unter dem Druck von Kriegen oder besonderen Krisenzeiten zur Lösung sozialer Probleme auch immer wieder flächendeckende Programme auflegte, so geschah dies meist nur vorübergehend. Wie angedeutet, wurde während der ‚New Deal‘-

Ära eine große Masse an SozialarbeiterInnen mitgerissen, sich an sozialpolitischen Innovationen zu beteiligen, und es zeichneten sich wünschenswerte Strukturveränderungen ab, an die vorher niemand so recht geglaubt hatte. Sobald aber die ersten großen Schwierigkeiten, die größte Not vorüber war, legte sich der Enthusiasmus bei demjenigen Teil, der die Krise lediglich als einen vorübergehenden Einbruch verstanden hatte. Für ihn waren die Folgen dieser größten Wirtschaftskrise kein Indiz für ein grundsätzlich zu hinterfragendes Wirtschafts- und Gesellschaftssystem gewesen, sondern ein vorübergehender Notstand, nach dessen Überwindung man zur gewohnten Tagesordnung übergehen könne“ (Reichert/Wieler 2001 S. 1612).

Während der Großen Depression ist in den USA die berufliche soziale Arbeit entstanden, die ein verlässliches Gegengewicht zum anfälligen und unkalkulierbaren Wirtschaftssystem bilden sollte, das allerdings in seinen Grundbedingungen nicht wesentlich in Frage gestellt wurde. So kommen Reichert/Wieler (2001) zu der Einschätzung, dass zwar die Sozialarbeit in den USA weiterentwickelt und professionalisiert, im Rahmen einer eher unpolitischen Haltung das Wirtschafts- und Sozialsystem an sich jedoch nicht thematisiert wurde.

Nach Reichert/Wieler (2001) werden „Case Workers“ wie „Group Workers“ an den Hochschulen intensiv auf ihre spätere professionelle Praxis vorbereitet. Sie werden gut ausgebildet in der Diagnose und Behandlung von individuellen und Gruppenproblemen, die sie in ihrer täglichen Praxis antreffen werden. Aber sie werden nicht darauf vorbereitet, über weiterreichende soziale Belange zu sprechen oder über mögliche Handlungsstrategien zur sozialen Entwicklung der Gesellschaft zu reflektieren.

Grundsätzlich gibt es in den USA keine umfassenden öffentlichen Sozial- und Gesundheitshilfen wie bei uns bzw. anderen Ländern Westeuropas. So hat die USA immer noch kein nationales Krankenversicherungssystem, und das bedeutet, dass 43 Millionen Einwohner, d.h. 16,1 % der gesamten US Bevölkerung keine Krankenversicherung haben. Die Clinton-Administration hat 1996 das Unterstützungsprogramm für Familien (Aid for Families and Dependent Children - AFDC) geändert, das es seit 1935 gab. Nach einer „gründlichen Überarbeitung“ des bisherigen Welfare-Systems muss jeder Erwachsene in den USA in der Lage sein, sich oder seine Familie ohne große oder längerfristige finanzielle Hilfe der Regierung zu unterhalten. Das neue Sozialhilfegesetz in den USA ist sehr komplex, jedoch haben folgende Bestimmungen zu einer dramati-

schen Verschärfung der sozialen Situation von pauperisierten Bevölkerungsschichten bzw. Alleinerziehenden beigetragen: Es besteht eine generelle Arbeitspflicht - auch für Alleinerziehende mit kleinen Kindern. Die Gesamtdauer der öffentlichen Zuwendungen im Sozialhilfebereich wurde auf fünf Jahre für die gesamte Lebenszeit eines Antragstellers begrenzt. Ausgenommen von jeglicher öffentlicher Unterstützung sind Migranten und Drogenabhängige.

In seinem Aufsatz zu Aspekten der Sozialarbeit in den USA gibt der amerikanische Sozialarbeiter Hans Siegfried Falck dazu folgende Einschätzung:

„In den USA kommt die traditionelle Furcht und Skepsis gegenüber einer - angeblich - zu mächtigen zentralen Bundesregierung sowie der Sozialarbeit und ihrer Klientel nun völlig zu Wort. Es ist damit zu rechnen, dass für die Sozialarbeit nach den jetzt eingeleiteten Gesetzesänderungen ganz andere Bedingungen gelten als zuvor. Diese Veränderungen aber nur als Ausdruck republikanisch-parteilichter Präferenzen (sic!) zu verstehen, wäre wahrscheinlich zu kurz gegriffen. In den USA gibt es ganze Schichten von Bürgern und Wählern, die den Sozialstaat - soweit er einer ist - satt haben und ihn möglichst weitgehend abschaffen möchten, solange nur ihr eigener Vorteil, insbesondere in Sachen staatlicher Rente bzw. Altersversorgung, gesichert ist“ (Falck 1996 S. 40).

Trotz der o. g. eher wenig förderlichen Bedingungen und einem hohen Anteil an ehrenamtlichem und privatem Engagement im sozialen Bereich haben sich in den USA ein stabiles Berufsbild sowie gut organisierte Berufsvertretungen für Sozialarbeiter entwickelt.

Die Ausbildung der Sozialarbeiter erfolgt an Universitäten mit der Dreiteilung Undergraduate Studies (Ziel: Bachelor of Social Work) und darauf aufbauend Graduate Studies (Ziel: Master of Social Work). Zusätzlich ist es möglich, den DSW (= Doctor of Social Work) abzulegen. Methodisch herrscht nach wie vor die Einzelfallhilfe vor. Teilweise wurde aus der Einzelfallhilfe „Clinical Casework“⁸⁹, die von Sozialarbeitern dominiert wird, die entweder Freudianer oder Behavioristen sind. „Es zeigt sich auch deutlich

⁸⁹ s. dazu auch die gegenwärtige Diskussion in der Bundesrepublik in Geißler-Piltz, B./Mühlum, A./Pauls, H. 2006. Danach handelt es sich bei klinischer Sozialarbeit u. a. um individuelle bzw. familienorientierte Sozialarbeit, die sich speziell psychosozialer Problemlagen und Krisen, der Rehabilitation chronisch Kranker aber auch der Behindertenarbeit widmet. „Man kann also von Klinischer Sozialarbeit reden, wenn die soziale Arbeit in 'direkter Praxis' eigene Beratungs- und Behandlungsaufgaben wahrnimmt. Dass sie im Schnittpunkt zwischen medizinischer, psychiatrischer und psychotherapeutischer Behandlung angesiedelt ist, versteht sich von selbst.“ (Rhein-Neckar-Zeitung vom 15. April 2006)

durch die Lizenzierung für klinische Sozialarbeit, dass dieser Teil der Sozialarbeit gegenüber anderen Praxisbereichen eine gesetzlich geschützte Anerkennung genießt. Das sollte nicht zu leichtfertiger Kritik an der sozialen Einzelhilfe führen; denn viele klinische SozialarbeiterInnen arbeiten mit Benachteiligten und bemühen sich um die Einlösung eines kritischen Umweltbezugs. Es ist aber auch nicht von der Hand zu weisen, dass sich dieser Bereich gegenüber der sozialen Gruppenarbeit, der Gemeinwesenarbeit und sozialen Aktion ungleich stärker etabliert hat“ (Reichert/Wieler 2001 S. 1617). Die Soziale Gruppenarbeit wurde teilweise von der klinischen Sozialarbeit in eine medizinisch angehauchte Gruppentherapie umgestaltet, die von den Krankenkassen bezahlt wird. Community Organisation, die dritte klassische Methode ist eher unterrepräsentiert. Falck (1996 S. 43) geht davon aus, dass heute nicht mehr als 15% der Sozialarbeiter mit dieser Methode arbeiten.

Schon sehr früh haben sich in den USA die Sozialarbeiter berufsständisch organisiert. Nach der „American Association of Medical Social Workers“ (1918) hat sich bereits 1919 die „National Association of Visiting Teachers“ (s. u.) gebildet. Mit der „American Association of Social Workers“ wurde schließlich 1921 der größte Berufsverband der Sozialarbeiter in den USA geschaffen, der heute 155.000 Mitglieder hat.

Zusammenfassend zeichnen sowohl Falck (1996) als auch Reichert/Wieler (2001) ein eher skeptisches Bild der gegenwärtigen Situation in den USA. „Die drei genannten Probleme - drei unter zahlreichen anderen - geben vielleicht einen kleinen Eindruck von dem, was uns Sozialarbeiter bedrückt und begeistert. Kürzungen der Mittel, Feindseligkeit gegenüber der Sozialarbeit, Zweifel am Sozialstaat bringen äußere und innere Probleme für die Sozialarbeit“ (Falck 1996 S. 47). Reichert/Wieler (2001) kommen zu der Einschätzung, dass Sozialarbeit in den USA kaum mit kontinuierlichen sozialstaatlichen Maßnahmen rechnen kann, solange der Individualismus vorherrscht und nicht durch mehr kollektive Verantwortung ergänzt bzw. erweitert wird. Die Berufsgruppe der Sozialarbeiter ist trotz ihres hohen Organisationsgrades nicht in der Lage, Politik und Gesellschaft so zu beeinflussen, dass es zu wesentlichen und dauerhaften sozialen infrastrukturellen Änderungen kommt. Dennoch hat sich auf dem skizzierten gesellschaftlichen Hintergrund die Sozialarbeit als professionelle Arbeit stark profiliert. „Sie bleibt allerdings trotz aller Bemühungen weiterhin oder zunächst noch, um es salopp zu sagen, der berühmte oder ruhmlose ‚Tropfen auf dem heißen Stein‘“. Die klinische So-

zialarbeit (*Clinical Social Work*) hat sich sehr erfolgreich entwickelt, größtenteils, weil sie wohl auf dem Psychotherapiemarkt gegenüber den Honoraren von Psychologen und Psychiatern kostengünstiger ist. Daneben ist aber auch ein generalistischer Ansatz (*Generalist Social Work Practice*) entstanden, der ein Gegengewicht zur Therapeutisierung der Sozialarbeit bildet. Es gibt zunehmend ein gesellschafts- bzw. sozialpolitisches Engagement der Berufsverbände, die sich auch in die Politik einmischen“ (ebd. S. 1620 kursiv i.O. GSvR).

Kinder- und Jugendhilfe

Nach IJAB (2004) gibt es derzeit kein nationales Gesetz, das die Kinder- und Jugendhilfe in den USA regelt. Im Kongress wird bereits seit Jahren eine neue Gesetzesvorlage bearbeitet, die sich „The Younger Americans Act“ (YAA) nennt. Sie soll zum ersten Mal die Belange von Kindern und Jugendlichen zwischen 10 und 19 Jahren regeln⁹⁰. Grundsätzlich sollen alle Jugendlichen gefördert werden, dennoch zielt die finanzielle Unterstützung hauptsächlich auf bedürftige Jugendliche ab. Das Gesetz überlässt den Gemeinden die Entscheidung, welche Programme sie anbieten, um die Bedürfnisse der Jugendlichen zu befriedigen.

Es gibt in den USA keine zentral koordinierte Jugendpolitik und kein Jugendministerium. Eine Reihe von Ministerien befasst sich mit Jugendfragen und legt verschiedene Programme auf. Am intensivsten von den Behörden beschäftigt sich auf Bundesebene das Department of Health and Human Services (Ministerium für Gesundheit und soziale Dienste) mit Kinder- und Jugendpolitik. Daran angeschlossen ist die Administration for Children and Families (ACF), die für Bundesprogramme zur wirtschaftlichen und sozialen Förderung von Familien, Kindern, Einzelpersonen und Gemeinden zuständig ist. Unterabteilungen des ACF sind das Child Care Bureau (CC), das zuständig ist für die Verfügbarkeit von Betreuungsmöglichkeiten für Kinder für alle Familien, das Children's Bureau (CB), das sich u. a. um die Prävention von Kindesmissbrauch in Problemfamilien, Schutz von Kindern vor Missbrauch und die Versorgung von Kindern kümmert, die

⁹⁰ Die folgenden Angaben sind ebenfalls aus: IJAB: Datenbank für internationale Jugendarbeit : USA Bonn, 2004 online unter: http://www.dija.de/downloads/downloads/USA_Download.pdf. Entnommen am 27.02.2006

nicht nach Hause zurück können. The Family and Youth Services Bureau (FYSB) ist eine Bundesbehörde zur Unterstützung junger Menschen und Familien. Sie gewährt Gemeinden auf lokaler Ebene Fördermittel im Rahmen von Ausreißer und Obdachlosenprogrammen für junge Menschen. Das Head Start Bureau existiert seit 1965 und ist ein Entwicklungsprogramm für Kinder aus Familien mit geringem Einkommen. Vom Department of Agriculture (Landwirtschaftsministerium) werden im Rahmen des Family Nutrition Program Lebensmittel an bedürftige Familien verteilt und kostenlos Schulmahlzeiten angeboten.

Die kinder- und jugendpolitischen Schwerpunkte der Bundesregierung sind zusammengefasst die Förderung der Bildung, die Bekämpfung der Jugendkriminalität und des Drogenkonsums sowie die Förderung von Familien und benachteiligter Kinder und Jugendlicher.

Sehr unterschiedlich ist die Jugendhilfe auf der Ebene der einzelnen Bundesstaaten organisiert. Meist werden Jugendhilfe, Gesundheitsfürsorge, Strafvollzug u.ä. in einer Behörde zusammengefasst. Angelegenheiten der Jugendhilfe werden in dezentralen staatlichen Ämtern oder von kommunalen Behörden erledigt. Die Hauptkomponenten der Jugendhilfe sind „child welfare“, „juvenile justice“ und „youth development“.

Auf lokaler Ebene gibt es im Jugendhilfebereich vielfältige Träger, Initiativen und Selbsthilfegruppen, die teilweise die Bundesprogramme umsetzen, teilweise aber auch gemeinwesensspezifische Aufgaben übernehmen. „Die örtlichen Strukturen stellen die Basis der Jugendhilfe mit ihren vielfältigen, und durch die sehr unterschiedliche kommunalpolitische Schwerpunktsetzung, miteinander meistens nicht vergleichbaren Aufgabenbereichen dar. Eine sehr komplizierte, für Außenstehende auf den ersten Blick nicht überschaubare Verflechtung zwischen den politischen und administrativen Organen sowie der immensen Zahl von Verbänden, Organisationen, Einrichtungen, Selbsthilfegruppen etc. charakterisieren die örtliche Ebene. (...) Auf lokaler Ebene sind Zehntausende solcher Organisationen auf dem Territorium der USA tätig. Insgesamt gesehen, ist das soziale Netz und damit auch die Leistungsvielfalt der Dienste für Kinder und Jugendliche auf kommunaler Ebene an der Ostküste, an der Westküste und in Städten wie Chicago und Detroit stärker entwickelt als im Süden oder im Südwesten“ (IJAB

1986, S. 77). Am Beispiel vom New York City Youth Board zeigt IJAB (1986 S. 77 ff) auf, welche Aufgaben der Jugendausschuss in der Stadt übernimmt. Dazu gehört die Aufstellung von allgemeinen Grundsätzen der Jugendhilfe, die Bekämpfung von Kriminalität und die Verbesserung der Jugendhilfepraxis. Ihm zur Seite steht das Youth Bureau, das bei uns weitgehend dem Jugendamt entspricht. Ein Kennzeichen der amerikanischen Jugendhilfe ist die freiwillige Hilfe, auf der traditionell das amerikanische Wohlfahrts- und Sozialsystem aufgebaut ist.

7.2.4 School Social Work

School social work in den USA geht ursprünglich auf Nachbarschaftshilfe zurück. In Anlehnung an die Tradition und Ideen der Settlement Bewegung⁹¹ in der progressive era sollten nachbarschaftliche Hilfesysteme und Schule aufeinander bezogen werden. Das war in den USA gut möglich, weil dort Schule wie soziale Arbeit kommunale Einrichtungen sind. Bereits in den Jahren 1906/1907 wurden unabhängig voneinander in New York, Boston und Hartford sog. Visiting Teachers eingesetzt, die als Vorformen von Schulsozialarbeit von privaten Wohlfahrtseinrichtungen getragen wurden. Die Visiting Teachers sollten eine Verbindung zwischen Schule, Familie und dem Gemeinwesen schaffen, in dem die Schüler lebten. Die Integration von Migrantenkindern und Minderheiten in Schule und Gesellschaft war ihre vordringliche Aufgabe.

Bereits 1913 finanzierte die öffentliche Hand (Board of Education) in Rochester, New York, das erste Programm für Visiting Teachers. Die erste Nationale Konferenz für Visiting Teachers wurde 1916 abgehalten und bereits 1919 organisierten sich 14 engagierte Frauen als National Association of Visiting Teachers and Home School Visitors.

Im Zuge einer Kriminalprävention unterstützte Mitte der zwanziger Jahre der Commonwealth Fund of New York mit einem Drei-Jahres Programm die National Association of Visiting Teachers and Home School Visitors, die ihrerseits 30 Stellen für Visiting Tea-

⁹¹ In Anlehnung an die englische Settlement Bewegung (Toynbee Hall in London) gründet Jane Addams 1889 in Chicago das Hull House. Im Rahmen der Settlement Bewegung werden für benachteiligte Bevölkerungsschichten (vor allem arme Einwanderer) nachbarschaftliche soziale Dienste organisiert (z.B. Kindergarten, Arbeitsvermittlung, Wohnheim für berufstätige Mädchen aber auch kulturelle Angebote wie Leihbüchereien, Galerien, Laientheater).

chers im ganzen Land schufen. Als sich der Commonwealth Fund of New York 1930 zurückzog, gab es bereits in 31 Staaten der USA 244 Visiting Teachers.

Einen weiteren Schub für die Schulsozialarbeit brachte die Psychohygienebewegung, mit der allerdings eine starke Betonung der Einzelfallarbeit und Psychiatisierung einherging. Gebremst wurde die Entwicklung während der großen wirtschaftlichen Depression in den 30-er Jahren. Visiting Teachers wurden entweder abgeschafft oder stark reduziert. Ihre vordringliche Aufgabe bestand darin, die Grundbedürfnisse der Schüler nach Essen und Kleidung zu befriedigen.

Kennzeichnend für School Social Work, wie das Arbeitsfeld ab den 40-er Jahre hieß, war die Betonung der Einzelfallarbeit angelehnt an einem klinischen Modell. Wenn auch in der gegenwärtigen Methodendiskussion der Sozialarbeit in den USA u. a. mehr Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit gefordert wird, dominiert doch weiterhin die Einzelfallarbeit in der Schulsozialarbeit der USA⁹².

In den 70-er Jahren nahm die Anzahl an Schulsozialarbeitern immens zu. Es wurde mehr Gewicht auf die Arbeit mit Familien, Sozialen Diensten, Vertretern des Gemeinwesens und behinderten Schülern gelegt.

Das Gleichstellungsgesetz für behinderte Kinder in Bildung und Erziehung (Education for all Handicapped Children Act (P.L. 94142) von 1975 machte die Integration von behinderten Kindern zu einer wesentlichen Aufgabe von Schulsozialarbeit in den USA. Zwar nahm in diesem Zusammenhang die Anzahl der Schulsozialarbeiter zu, es wurde dadurch aber auch bis zu 75% der Arbeitskapazität gebunden. Damit gab es ab den 80-er Jahren eine Neuorientierung der Schulsozialarbeit in den USA. War die Schulsozialarbeit in den USA in ihren Anfängen im Rahmen der Settlement-Bewegung eher gemeinwesenorientiert, war die Arbeit mit dem einzelnen Schüler genauso wichtig wie die Arbeit mit der Familie, der sozialen Umgebung und dem Gemeinwesen, so ist heute vielfach die Arbeit auf Einzelfallhilfe reduziert. Erich Raab, der im Rahmen eines Forschungsprojekts des Deutschen Jugendinstituts die Schulsozialarbeit in den USA 1982 untersuchte, beklagt: "Dabei wurde die Schulsozialarbeit im Laufe der Zeit aber zunehmend auf die Methode der Einzelfallhilfe, auf 'casework', konzentriert und beschränkt.

⁹²Lela Costin, Professorin an der School of Social Work der Universität von Illinois in Urbana/Campaign, die die Diskussion über die Entwicklung der Schulsozialarbeit in den USA ab den 60-er Jahren wesentlich geprägt hat, forderte schon damals die Sozialarbeiter auf, mit größeren Gruppen anstatt mit Einzelfällen zu arbeiten.

Heute wird von vielen Sozialarbeitern beklagt, daß die Herstellung von angepaßtem Verhalten bei individuellen Schülern der eigentliche Job geworden sei. Es gehe nur noch um die Sammlung individueller Daten, um die Begutachtung einzelner Kinder, die Festlegung individueller Maßnahmen und Hilfen, die Berichterstattung über einzelne Kinder für Schulverwaltungen, Lehrer, Psychologen, Therapeuten und Eltern und all dies in wachsendem Maße ausschließlich bei behinderten Kindern, bei extrem gestiegenen Fallzahlen, die dem Schulsozialarbeiter vom Lehrer überwiesen werden. Damit ist Schulsozialarbeit zu einem Reparaturbetrieb, zu 'remedial work', zu klinischer Einzelfallhilfe verkümmert, verbunden mit aufwendigem Papierkrieg mit Gutachten und Berichten" (Raab 1983 S. 155).

Josefowicz u.a. (2002 S.46) fassen die Funktion heutiger school social work in den USA folgendermaßen zusammen: "School social workers continue to be viewed as links between the major social contexts in the lives of students. They serve as interpreters, clarifiers, informants, and mediators in order to build a trusting, working relationship between families, schools, and communities on behalf of children and adolescents".

Ein wichtiges Entwicklungspotenzial von Schulsozialarbeit sehen Josefowicz u.a. (2002) sowie Allen-Meaers/Washington/Welsh (1999) darin, dass die Schulsozialarbeiter an der Schule die verschiedenen Dienste aus den Bereichen Erziehungsberatung, Berufsberatung, Gesundheitsberatung und psychiatrische Beratung koordinieren.

Organisation

Die Anzahl der Schulsozialarbeiter in den USA wird heute auf ca. 16.000 geschätzt. Ihr Organisationsgrad ist entsprechend hoch. Bereits 1943 wurde die National Association of School Social Workers (NASSW) gegründet, die sich 1955 zusammen mit weiteren sechs zuvor selbständigen Fachverbänden zur größten Vereinigung amerikanischer Sozialarbeiter die National Association of Social Workers (NASW) zusammenschloss (s. Raab 1983). Die NASW gibt vierteljährlich eine bundesweite Zeitschrift für Schulsozialarbeiter mit dem Titel "Social Work in Education" heraus.

Auch auf regionaler Basis gibt es Organisationen für Schulsozialarbeiter. Einer der ersten Organisationen war die Illinois Association of School Social Workers (IASSW), die 1970 gegründet und von der School of Social Work der Universität von Illinois in Urbana/Campaign unterstützt wurde. Die IASSW gibt zweimal im Jahr die Zeitschrift "School Social Work Journal" heraus und veranstaltet eine jährliche Konferenz. Mittlerweile

(2002) gibt es in 31 Staaten regionale Organisationen für Schulsozialarbeiter und vier große regionale Dachorganisationen: Midwest School Social Work Council, Western Alliance of School Social Work Organizations, Southern School Social Work Council und Northeast Coalition of School Social Work Association.

Als neue Organisation wurde 1994 die School Social Work Association of America (SSWAA) gegründet, die unabhängig von der National Association of Social Workers (NASW) ist. Sie gibt einen monatlichen Rundbrief heraus und veranstaltet eine jährliche Konferenz.

Professionalität

Der hohe Organisationsgrad der Schulsozialarbeiter in den USA fördert den Austausch und hat Standards für Schulsozialarbeit festgesetzt, die im Rahmen einer Professionalisierung der Schulsozialarbeit in den USA entsprechend hoch sind.

“Anders als die Mehrzahl der in Schulen tätigen Sozialpädagogen in der Bundesrepublik verstehen amerikanische Schulsozialarbeiter sich in der Regel nicht als Pädagogen oder Erzieher. Sie sind vielleicht am treffendsten mit sozialarbeiterisch aufgeklärten Schulpsychologen und Erziehungsberatern zu vergleichen, deren zentrales Anliegen die Behebung von Lernhemmnissen ist, deren Ursachen in den sozialen Verhältnissen der Schüler liegen. Allerdings gibt es in den Schulen in den USA neben Schulsozialarbeitern meistens auch Schulpsychologen, Schullaufbahnberater und nach Bedarf andere Spezialisten (z.B. Sprachtherapeuten), die in einer Arbeitsteilung mit den unterrichtenden Lehrern zusammen für die ‘pupil services’ in der Schule zuständig sind.

Status und Gehalt von Schulsozialarbeitern sind dem von Lehrern mindestens ebenbürtig, oft sogar höher. Voraussetzung ist eine entsprechende Ausbildung, die üblicherweise einen vollen akademischen Abschluß auf dem Magisterniveau einschließt (MSW = Master of Social Work)” (Raab, 1983, S. 142 f.).

Raab, der im Rahmen des Deutschen Jugendinstituts verschiedene Ansätze von Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik und in den USA kennt, bemerkt kritisch:

“Alle unseren (sic) amerikanischen Gesprächspartner äußerten den Wunsch nach mehr Gelegenheit zu sozialpädagogischem Arbeiten, nach mehr Gruppenarbeit und Jugendarbeit in der Schule. Sie zeigten sich äußerst interessiert an den unkonventionellen unabhängig von der Institution Schule definierten deutschen Ansätzen einer schulkritischen Schulsozialarbeit als pädagogische Alternative zur Schulpädagogik (...). Hiervon

müßte die amerikanische Schulsozialarbeit lernen, die darin enthaltenen kreativen Impulse seien den amerikanischen casework-Profis längst verloren gegangen" (Raab 1983: S. 158).

Zusammenfassung

Angesichts gravierender sozialer Probleme von Kindern und Jugendlichen (s. o.) und einer sozialen Arbeit, die innerhalb der Gesellschaft einen generell schweren Stand hat, kommt u. E. der sozialen Arbeit an Schulen in den USA eine wichtige Funktion zu. Bei den verschiedenen Zuständigkeiten zwischen Bund, Bundesstaaten und Kommunen im sozialen Bereich mit wechselnden Programmen und unsicheren Strukturen kann hier in der Lebenswelt der Schüler interveniert und ggf. Hilfe eingeleitet werden. Die Schulsozialarbeiter agieren dabei im Dreieck Schüler, Schule und Familie. Sie müssen aber zunehmend auch administrative Aufgaben wie z. B. Begutachtung und Berichterstattung⁹³ übernehmen. Dabei ist die Bezeichnung „school social worker“ in ihrer deutschen Übersetzung als Schulsozialarbeiter eher missverständlich. School social work ist nämlich hier größtenteils klinische Sozialarbeit (s.o.). Man kann sie, wie Raab (1983) als eine Art Erziehungsberatung beschreiben, die an der sozialen Arbeit orientiert ist und sich um Lernprobleme kümmert, deren Ursachen in den sozialen Verhältnissen der Schüler liegen. Durch das Gleichstellungsgesetz für Behinderte wurde die Arbeit der Sozialarbeiter an Schulen größtenteils auf dieses Klientel bezogen. Es handelt sich weitgehend um Einzelfallarbeit. Sie bleibt dabei in der amerikanischen Tradition, die, wie wir oben gesehen haben, case-work stark gewichtet bzw. bei der group work und vor allem community organisation eher randständig sind.

Besonders hervorzuheben sind neuere Entwicklungen in der Schulsozialarbeit, die in einer Koordinationsfunktion verschiedener sozialer, gesundheits- und berufsbezogener Dienste an der Schule besteht. Sie kann jenseits der Einzelfallhilfe zu einer Aufwertung der Position der Sozialarbeiter an der Schule führen.

Im Gegensatz zu bundesdeutschen Ansätzen hat school social work in den USA eine lange Tradition und ihr kann auch ein hoher Professionalisierungsgrad bescheinigt werden. Quantitativ nimmt sie mit 16.000 Schulsozialarbeitern weltweit eine Spitzenstellung ein. Einher ging der Ausbau dieses Arbeitsfeldes mit einer Verrechtlichung, die ihrer-

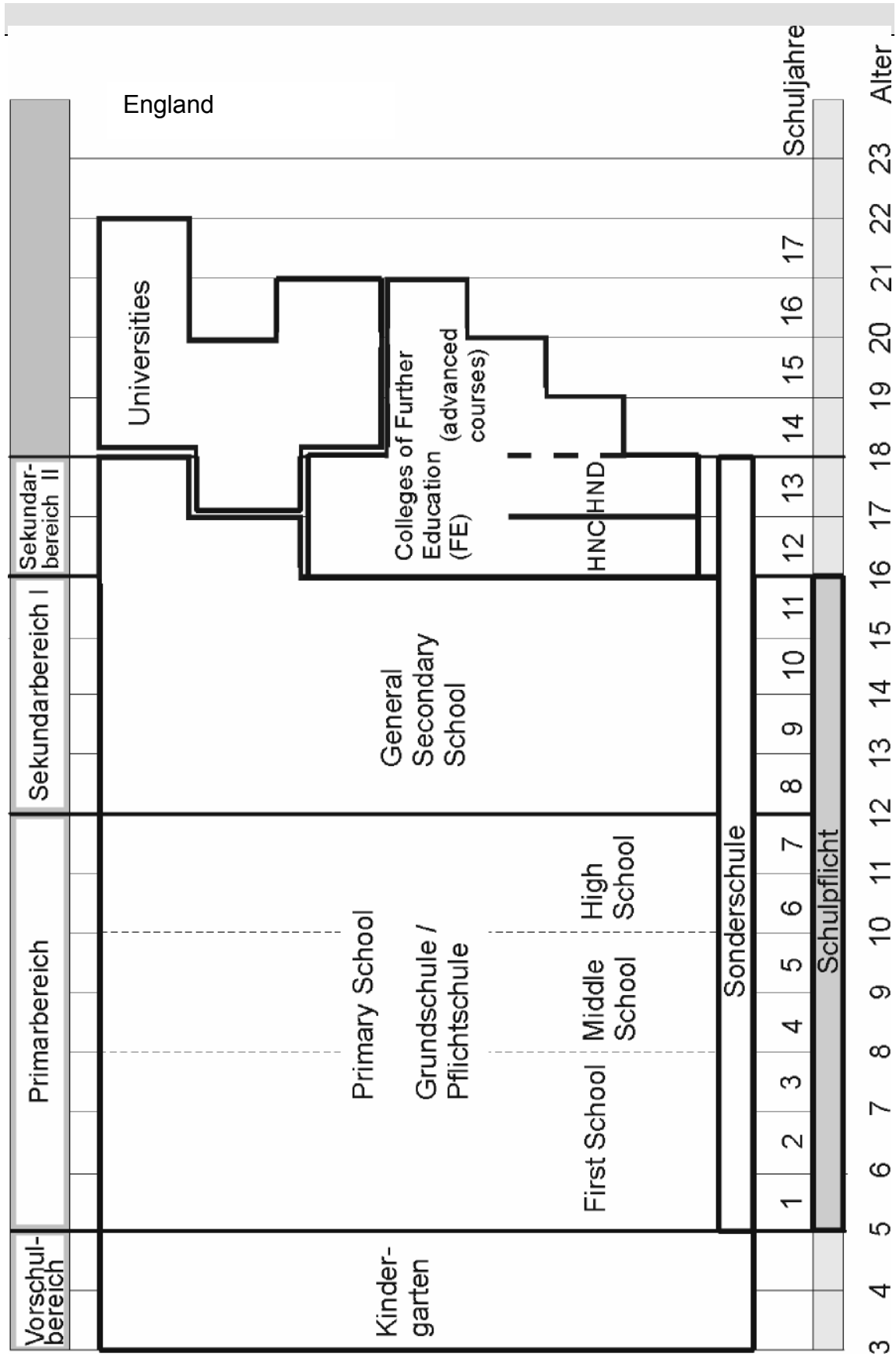
⁹³ Nach Josefowicz u.a. (2002 S. 46): They serve as interpreters, clarifiers, informants, and mediators (...)

seits eher eine Anbindung der Schulsozialarbeit an die Schule als an die soziale Arbeit begünstigte. Früher waren in den USA die Schulen selbst Anstellungsträger von Schulsozialarbeit, heute werden die Sozialarbeiter von einem Trägerkonsortium (Nieslony 2004) angestellt. Durch verschiedene Organisationsebenen auf nationaler wie bundesstaatlicher Ebene sowie einem hohen Kommunikationspotenzial hat die Schulsozialarbeit mittlerweile in den USA einen so hohen Stellenwert, dass school social work in den USA nicht nur ein wohl definierter Fachterminus ist, sondern mittlerweile zum festen Repertoire schulischer Hilfestellung gehört.

7.3 Großbritannien

Im Vereinigten Königreich und in Nordirland leben rd. 59,5 Millionen Menschen. Davon hat England 49.856 000, Schottland 5.057 000, Wales 2. 938 000 und Nordirland 1 703 000 Einwohner⁹⁴. Die Hauptstadt London ist mit über sieben Millionen Einwohnern eine der größten Städte der Welt. Mit durchschnittlich 246 Einwohnern pro km² gehört Großbritannien zu den bevölkerungsdichtesten Ländern Europas. Im Jahr 2001 waren ungefähr 14,8 Millionen Menschen unter 20 Jahre alt (24,9 %), 12,3 Millionen davon unter 16. Die Engländer stellen mit 83% den Großteil der Bevölkerung, gefolgt von Schotten mit 9%, Walisern mit 5% und Nordiren mit 3%. Knapp 5% der Bevölkerung – rund 2,7 Millionen Menschen – sind Angehörige ethnischer Minderheiten. Etwa die Hälfte von ihnen kommt aus Indien, Pakistan oder Bangladesch. Die große Mehrheit der ethnischen Minderheiten lebt in den städtischen und industriellen Ballungsgebieten, insbesondere in London. Seit 1983 gilt ein Quotensystem für Einwanderer aus den Commonwealth-Staaten. Die nachfolgende Graphik des englischen Bildungswesens stammt aus Arbeitsgruppe (2003 S. 39).

⁹⁴ (Stand: Juni 2003; siehe Statistisches Jahrbuch Großbritanniens und Nordirlands 2005) zit. nach DIJA 2005



7.3.1 Schulsystem

In Großbritannien ist das Schulsystem von regionalen Unterschieden geprägt. So sind nicht nur die Schulsysteme in England und Wales anders als in Schottland und Nordirland, sondern auch innerhalb der einzelnen Länder ist das Schulsystem nicht einheitlich. Das liegt u.a. an der Gestaltungsfreiheit der lokalen Erziehungs und Bildungsbehörden (Local Education Authorities, LEAs). Insgesamt besuchen heute über 90% aller Schüler eine staatliche Schule, Privatschulen⁹⁵ machen nur einen kleinen Teil des englischen Schulwesens aus. Früher hießen sie „Public Schools“⁹⁶, heute werden sie unter dem Oberbegriff „Independent Schools“ zusammengefasst.

Grundsätzlich ist das Schulsystem folgendermaßen gegliedert: Es gibt einen freiwilligen Elementarbereich für Kinder unter 5 Jahren. Nahezu alle Vierjährigen besuchen heute ein Vorschulprogramm (z.B. Infant Reception Classes, Nursery Schools, Play Groups, Private Day Nurseries). Die Schulpflicht in Großbritannien beginnt mit 5 Jahren, wenn die Kinder in die **Primary School** eingeschult werden. Er umfasst die Klassen 1 - 7. In den ersten drei Klassen (Key Stage 1) sind die Kinder in der Infant School, mit sieben wechseln sie in die Junior School (Key Stage 2), in der sie bis zum 11. Lebensjahr bleiben. Aus organisatorischen Gründen werden oftmals Infant Schools und Junior Schools zusammengefasst. Mit 11 Jahren wechseln die Schüler auf eine **Secondary School** (Key Stage 3) über, die in der Regel eine Gesamtschule ist. Es gibt ein nationales Curriculum und beim Übergang von einer Key Stage zur anderen werden nationale Leistungstests durchgeführt. Im Alter von 16 Jahren (Ende Key Stage 4) wird das Abschlussexamen (GCSE-Examination = General Certificate of Secondary Education) abgelegt, das etwa mit einem mittleren Schulabschluss bei uns vergleichbar ist. Im Anschluss daran besuchen über ein Drittel der 16-18 jährigen Schüler die Oberstufe, entweder als eine an eine Gesamtschule angegliederte Sixth Form oder an einem Sixth Form College. Nach zwei Jahren legen sie dort das GCEA-Level (= Certificate of Education at Advanced Level) ab, das zum Besuch einer Universität berechtigt. Andere Formen der Sekundar-

⁹⁵ Die Quote liegt bei 7% (s. Frankfurter Rundschau vom 30.05.2006)

⁹⁶ Es gibt heute 164 Grammar Schools.(Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsgruppe, Berlin 2003, S.35)

stufe II sind die eher berufsbildenden Further Education Colleges bzw. Colleges of Art oder Technical Colleges.

An der Universität können die Studenten nach drei Jahren den ersten Abschluss als Bachelor of Arts oder als Bachelor of Science ablegen. Darauf kann ein Masterstudien- gang und eine Dissertation folgen. Die Bildungsbeteiligung im Tertiären Sektor ist den letzten Jahren stark gestiegen. Die Regierung strebt eine Beteiligungsquote von 50% an.

An den für Großbritannien typischen Ganztageschulen beginnt der Unterricht an den Grundschulen gegen 9.00 Uhr und endet um 15.15 Uhr. Ein Schultag in den Sekundar- schulen dauert von 8.45 Uhr bis 16.00 Uhr. Es wird ein Mittagessen angeboten und es gibt viele außerunterrichtliche Aktivitäten, an denen die Schüler teilnehmen können. Neu eingeführt werden die „After School Clubs“ die ähnlich wie Angebote der Jugend- arbeit in Deutschland in Zukunft nicht nur die Aufgabe haben, die Hausaufgaben zu betreuen und Freizeitangebote zu initiieren, sondern darüber hinaus auch das Sozial- verhalten der Schüler im Sinne einer Inklusion zu fördern. Neuerdings gibt es sog. Ex- tended-Schools, die eine Reihe von zusätzlichen Serviceleistungen u.a. im Bereich Ju- genarbeit anbieten.

„Diversity“ ist ein weiteres wichtiges Vorhaben der gegenwärtigen britischen Schulent- wicklungsplanung: Die Sekundarschulen sollen ein je eigenes Profil entwickeln und ei- nen besonderen Schwerpunkt anbieten z. B. aus den Bereichen Technologie, Kunst und Musik, Sport und moderne Fremdsprachen. „Das Ziel von ‚Diversity‘ ist es, allen Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, ihre individuellen Talente zu nutzen und Erfolge in ihrem Spezialgebiet zu erleben. Dies werde auf die anderen Fächer ausstrahlen, so hofft man, und die Lernmotivation der 11- bis 14-Jährigen generell erhöhen“ (Ratzki 2001 S.1f.).

Im Jahre 1997 wurde in Großbritannien ein Benchmarking-System eingeführt, das die Leistungsfähigkeit der Schulen aufzeigen soll. Es bestehen detaillierte Kriterienkataloge auf allen Ebenen des Bildungswesens (Bildungspolitik, Schulaufsicht, Schülerleistung, Unterrichtsqualität). Es werden systematische Überprüfungen und Evaluationen der

bildungspolitischen Maßnahmen vorgenommen, die u.a. zur Unterstützung von Schulen aber auch zur Schließung einiger Schulen geführt haben.

7.3.2 Soziale Themen

In Großbritannien leben rd. 3,6 Millionen Kinder in Armut (Schütter 2005 S. 66), das Einkommen dieser Haushalte beträgt weniger als die Hälfte des durchschnittlichen britischen Einkommens (s. Blyth/Cooper 2002 S. 16). Mit der zunehmenden Arbeitslosigkeit ist es auch zu Wohnungsproblemen gekommen, da insbesondere Familien ihre Hypotheken nicht mehr zurückzahlen konnten. Seit 1979 hat sich die Zahl der Kinder, die in Armut leben verdreifacht (s. ebd.). Der Unterschied zwischen Arm und Reich heute wird z. B. von Wohlfahrtsorganisationen wie der National Child Care Organisation (NHC) mit dem viktorianischen Zeitalter verglichen (s. Blyth/Cooper 2002 S.16). Der Siebte Familienbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2005a S.88) führt im Rahmen eines internationalen Vergleichs dazu aus: „Vor dem Hintergrund eines (...) hohen Anteils von Geringverdienerhaushalten (Working Poor) lebten 1992/3 27% aller Kinder in Haushalten mit einem Einkommen unter 60% des Median. 1995 betrug die Armutsrate von Kindern in Einelternfamilien 40,3%; im EU-Vergleich wies das Vereinigte Königreich damit eine der höchsten Armutsrate von Kindern in Einelternfamilien auf. Jedoch auch die Armutsrate von Kindern in Paarhaushalten lag mit 17,5% weit über dem europäischen Durchschnitt. Auch Anfang des neuen Jahrhunderts, im Jahr 2001, war die Armutsrate von Kindern im Vereinigten Königreich im Vergleich zu anderen europäischen Ländern mit 15,4% noch sehr hoch. Bei erwerbstätigen allein Erziehenden lag sie bei 20,6%. Die britische Steuer- und Transferpolitik führte aber bereits zu diesem Zeitpunkt zu einer Reduktion der Armutsquote von 25,4% auf 15,4%. Vor diesen Hintergründen ist das Hauptcharakteristikum der aktuellen britischen Familienpolitik zu sehen: Insbesondere seit der Wahl von New Labour im Jahre 1997 konzentriert sie sich auf *ein* Ziel, der Verringerung bzw. Bekämpfung von Kinderarmut“.⁹⁷

Ganz besonders hat man in Großbritannien sozial benachteiligte Schüler im Visier. Überlegungen zur Leistungsförderung für schwache Schüler nehmen in Großbritannien

⁹⁷ kursiv im Original G.S.v.R.

mindestens ebenso viel Raum ein wie Überlegungen zur besonderen Förderung spezieller Talente⁹⁸. So unterstützen beispielsweise Studenten der Eingangssemester für ein kleines Honorar 14- bis 16-Jährige beim Lernen. Sie arbeiten mit Beratungsdiensten zusammen, die sich um schulische und persönliche Probleme der Jugendlichen kümmern und den Übergang nach der Pflichtschule in eine qualifizierte Berufsausbildung begleiten. Sozial benachteiligte Schüler erhalten im Rahmen eines Pilotprojekts Gutscheine, um ihnen die gleichen Bildungsmöglichkeiten zu bieten wie ihren besser gestellten Mitschülern: Musikstunden, Museums- und Theaterbesuche, aber auch Nachhilfe sollen ihnen so ermöglicht werden.

Es gibt verschiedene Risikogruppen, die ganz besonders vom Scheitern im Bildungswesen bedroht sind. Dazu gehören nach Blyth/Cooper (2002 S. 16):

- „students with special education needs
- young people in public care
- minority ethnic children
- children from ‘traveler’ families (families with an itinerant lifestyle)
- young people who care for a sick or disabled family member (‘young carers’)
- children living in families ‘under stress’
- pregnant schoolgirls and teenage mothers, with the UK having one of the highest rates in the developed world” (Blyth/Cooper 2002 S. 16).

Ihnen gilt das besondere Interesse der britischen Regierung, der regionalen Administration sowie der Local Education Authorities, die beispielsweise das „Social Inclusion: Pupil Support“ Programm aufgelegt haben, um insbesondere die Exklusion dieser Problemgruppen zu verhindern bzw. die Inklusion zu fördern.

⁹⁸Von Hochbegabten spricht man nicht in Großbritannien, aber auch nicht von „Lernbehinderten“, die bei uns in Sonderschulen landen.. Es sind dort „Langsam Lernende“, die nicht zu „Behinderten“ gemacht werden und deren Förderung Aufgabe der Regelschulen ist.

Ein umfassendes Programm gibt es für verhaltenschwierige Jugendliche. „In Schulen werden Lernstationen finanziert, wo Jugendliche, die den Unterricht stören, fachliche und verhaltenstherapeutische Hilfe erfahren sollen. Außerhalb der Schulen sind Lernstationen mit vollem Unterrichtsprogramm und eigenen Lehrkräften für Schulentlassene und Schwänzer vorgesehen. Ziel ist die Re-Integration. Ein nationales Netzwerk soll erfolgreiche Arbeit in diesen Lernstationen landesweit verfügbar machen. Schulen, die SchülerInnen aufnehmen, die an anderen Schulen entlassen wurden, erhalten zusätzliche Mittel“(Ratzki 2001 S. 3).

Insbesondere für behinderte Kinder, die in Großbritannien eher wertfrei als „students with special educational needs“ bezeichnet werden, gilt der Grundsatz der Integration. Da Spezialeinrichtungen zunehmend in der Kritik stehen, diese Kinder und Jugendlichen zu stigmatisieren, sollen sie im Rahmen des Education Act von 1996 (Blyth/Cooper 2002 S. 18.) in Regelschulen beschult werden.

Da Großbritannien neben den USA das Land mit der höchsten Zahl an Teenagerschwangerschaften ist, führt dies zur Diskussionen über adäquate Sexualaufklärung. Ein weiterer Bereich, der in Großbritannien Anlass zur Besorgnis gibt, ist die stetige Zunahme des Alkoholkonsums von Jugendlichen, das so genannte „binge-drinking“ insbesondere von jungen Frauen und Mädchen.

Die Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit ist ein zentrales Anliegen der Labour Regierung. Die allgemeine Erwartung und das erklärte politische Ziel ist, dass sich der überwiegende Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen weiterqualifiziert. Zur Unterstützung hat die Regierung (2004) die „Education Maintenance Allowance“ für 16- bis 18-Jährige eingeführt. Diese finanzielle Unterstützung soll es allen Jugendlichen unabhängig von den Ressourcen der Eltern ermöglichen, die angestrebten beruflichen Qualifikationen zu erreichen. Darüber hinaus hat die Regierung im Jahr 2000 mit „Connexions“ einen neuen Youth Support Service eingeführt. Dieser Service hat landesweit die Aufgabe, Jugendliche zwischen 13 und 19 Jahren mit einem breit gefächerten Angebot an Informationen und Hilfestellungen in Fragen der Berufsorientierung und Karriereplanung bzw. der allgemeinen Lebensplanung zu unterstützen. Die Jugendlichen können ihre Berater entweder in den Connexions-Büros der Schulen oder in den örtlichen Jugendeinrichtungen treffen. Zentrales Anliegen von Connexions ist, die Zahl der

Jugendlichen, die nicht in Schule oder Ausbildung sind (Not in Education, Employment or Training = NEET), drastisch zu reduzieren.

Der 2003 veröffentlichte Bericht zur Gesundheit von Jugendlichen in Großbritannien gab hinsichtlich des Drogenkonsums Anlass zur Besorgnis, da 14% der 16 bis 19-Jährigen bereits abhängig vom Alkohol sind und 1% der 11- bis 15-Jährigen Cannabis im letzten Monat konsumierten bzw. 4% der 11- bis 15-Jährigen im letzten Jahr eine Class-A-Droge (Heroin, Ecstasy etc) probierten.

Angesichts der o. g. sozialen Probleme hat die Labour Regierung folgende jugendpolitischen Schwerpunkte formuliert:

- „Wahlweise ein garantierter „sixth form“-Platz (Qualifizierung für die Universität), ein garantierter Ausbildungsplatz oder diverse stärker individuell zugeschnittene Möglichkeiten der beruflichen Qualifikation für Jugendliche über 16
- Verbesserte Möglichkeiten der sozialen Wiedereingliederung für von der Schule ausgeschlossene Jugendliche
- Auflage von zusätzlichen Programmen zur Kriminalitätsvorbeugung und / oder -vermeidung
- Verbesserung der Drogenberatung und -therapie für Jugendliche
- Mehr Alternativen an qualitativ hochwertigen Jugendeinrichtungen mit breitem Freizeit-, Bildungs- und Informationsangebot
- Steigerung der finanziellen Förderung in den nächsten 3 Jahren um 100 Millionen Pfund
- Die Schaffung eines modernen Youth Service, der durch die konsequente Beteiligung von Jugendlichen auf allen Ebenen und an allen Prozessen lebt“ (IJAB 2005 a S. 41)⁹⁹.

⁹⁹ s. online unter:

http://www.dija.de/downloads/downloads/Grossbritannien_Download.pdf Entommen am 6.3.2006

7.3.3 Soziale Arbeit/Jugendhilfe

Traditionell ist Social Work in Großbritannien, das sich auf die Bereiche Gesundheit, Bildung und Erziehung, Justiz und Nachbarschaftshilfe erstreckt, stärker als bei uns mit Fürsorge und Kontrolle verbunden. Im Zuge einer vermehrten Marktorientierung der britischen Gesellschaft kam es in den letzten Jahrzehnten zu einer Verschiebung der Sozialarbeit in Richtung freie Träger bzw. einer Privatisierung von Einrichtungen und Diensten. „Es ist ein erhebliches Wachstum von *Quasi-autonomous non governmental organisations* zu verzeichnen (QUANGOs)“ (Lyons 1997, S. 146 kursiv i.O.). Die Berufsbezeichnung „Social Worker“ ist viel breiter als bei uns, es handelt sich dabei nicht nur um Personen, die eine Qualifikation in diesem Bereich erlangt haben, sondern auch um Personen, „die in diesem Bereich keine professionelle oder andere Qualifikation besitzen, die sich aber den Werten der Sozialarbeit verschrieben haben, die gleichen Fertigkeiten und Ansätze verwenden und in denselben Einrichtungen angestellt sind“ (Lyons 1997, S. 147). Die Ausbildung von Social Workers war bisher in Großbritannien ohnehin auf nur zwei Jahre ausgelegt, wobei das erste Jahr aus „Kursen“ bestand und schon das zweite Jahr vornehmlich in einer Einrichtung der sozialen Arbeit abgeleistet wurde.¹⁰⁰ Ein Großteil der Social Workers ist bei den lokalen Social Service Departments (SSD) angestellt. Sie arbeiten vornehmlich mit problematischen bzw. bedürftigen Kindern und ihren Familien im Sinne einer fürsorgerischen Jugend- und Familienhilfe (Lyons/Manion 2004 S. 70). Daneben gibt es im sozialen Sektor einige weitere Berufsbezeichnungen. Der Care Manager kümmert sich vornehmlich um die problematische Erwachsene, Alte und Behinderte. Meist mit einer Zusatzausbildung sind die Approved Social Workers ausgestattet, die mit psychisch Kranken arbeiten. Social Care Workers sind dagegen vornehmlich Frauen, die sich eher direkt und praktisch um die Belange von alten und behinderten Menschen kümmern. Sie sind meist teilzeit beschäftigt und verfügen über keine Ausbildung. Daneben gibt es gut ausgebildete Community workers, die für die Entwicklung des Gemeinwesens bzw. der Nachbarschaftshilfe verantwortlich

¹⁰⁰ Gegenwärtig gibt es erste Versuche, die Ausbildung auf drei Jahre zu verlängern und den theoretischen Teil an der Universität anzusetzen, die ihrerseits im Kontakt mit sozialen Einrichtungen steht (s. Lyons/Manion 2004).

sind. Die Youth Workers bieten Jugendarbeit in Clubs und Freizeiteinrichtungen an, werden aber auch als Streetworker eingesetzt.

Schließlich sind die Probation Officers, die bei der Justiz angestellt sind, für straffällige Erwachsene bzw. ihre Rehabilitation zuständig. Für den Jugendbereich der Justiz gibt es youth offending teams. Auf die Berufsgruppe „education welfare officers“ werden wir unten detailliert eingehen.

Jugendhilfe im bundesrepublikanischen Sinn gab es bislang nicht. Jugendarbeit wurde von den Schulen oder in den Jugendclubs angeboten. Jugendfürsorge bzw. die Hilfesysteme wurde von den Social Service Departements geleistet und setzte erst bei älteren Kindern bzw. Jugendlichen an. Mit dem Programm „Every Child Matters“¹⁰¹ verfolgt die britische Regierung seit Ende der neunziger Jahre das Ziel, die Koordination von Maßnahmen sowie die Vernetzung von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu verbessern. Daraus entwickelte sich das neue Gesetz - Children Act 2004 - das eine grundsätzliche Umstrukturierung der Jugendhilfe in Großbritannien anstrebt. In der Folge wurde die neue Position eines Minister of State for Children als Teil des Department for Education eingeführt. Die neue Abteilung vereinigt jetzt folgende Programme Bereiche unter ihrem Dach:

Sure Start

Sure Start ist ein Regierungsprogramm mit dem Ziel, die Lebensbedingungen für kleine Kinder (ab 9 Monate) und ihre Familien zu verbessern. Mit dem Sure Start Programm soll hochwertige Betreuung und Bildung mit gesundheitspolitischen und anderen familienunterstützenden Maßnahmen verbunden werden. Das bedeutet im Einzelnen: Verbesserung der Kinderbetreuungssituation vor Ort, Verbesserung der Gesundheit von Kindern, Unterstützung von Eltern in Fragen der Erziehung sowie in der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Dazu wurden bisher über 500 Zentren eingerichtet, die bis zum Jahr 2008 verdreifacht werden sollen (s. BMFSFJ 2005a S. 93).

Early Excellence Centres

Mit den Early Excellence Centers, die mittlerweile in Europa viel Anerkennung erfahren haben, soll Früherziehung und Familienbildung insbesondere für benachteiligte Kinder

¹⁰¹ online unter: http://www.dija.de/downloads/downloads/Grossbritannien_Download.pdf

im Kindergartenalter geleistet werden. Der Grundgedanke der Early Excellence Centres liegt darin, dass die Eltern Experten der Erziehung ihrer Kinder sind bzw. bei der Erziehung unterstützt werden sollen. Ausgehend von der nordenglischen Industriestadt Corby haben sich vor allem in benachteiligten Regionen mittlerweile 107 Early Excellence Centres (BMFSFJ 2005a S. 93) gebildet.¹⁰² Langfristig sollen die Sure Start Centres und die Early Excellence Centres zu sog. Children's Centres zusammengeführt werden.

Early Years Childcare

Langfristiges Ziel der Regierung ist auch die garantierte unentgeltliche Versorgung mit Kindergartenplätzen für Drei- und Vierjährige. Gegenwärtig gibt es eine freie Versorgung für 12,5 Stunden pro Woche. Im Jahre 2010 sollen es 15 Stunden sein bei über 38 Wochen im Jahr. Zusätzlich gibt es finanzielle Unterstützung für Eltern durch „Child Tax Credits“ (CTC), eine Form eines einkommensabhängigen Kindergeldes.

Betreuung von Schulkindern

Um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu steigern, hat die britische Regierung auch die Betreuung von Schulkindern ausgebaut. Dazu wurden seit 2003 etwa 92 Millionen Pfund bereitgestellt. Benachteiligte Regionen werden mit zusätzlichen Mitteln im Rahmen der National Child Care Strategy ausgestattet, um die Out-of School Clubs für Kinder von 5 bis 7 Jahren zu gründen. Zusammen mit der obligatorischen Ganztageschule ist damit für Schulkinder eine lange Betreuungsdauer gewährleistet.

Connexions Service

Connexions ist ein national in Grossbritannien tätiger Informationsservice für Jugendliche zwischen 13 und 19 Jahren, der alle Jugendinformationsdienste und Einrichtungen einer Kommune zusammenbringt. Durch die Zusammenarbeit von Karriereplanung, Schule, Sozialen Diensten und Education Welfare System (s. u.) sollen Jugendliche ermutigt werden, nicht aus dem Bildungsprozess auszusteigen. Jeder Jugendliche hat Anspruch auf Unterstützung durch einen sog. „Personal Adviser“.

¹⁰² Auch in der Bundesrepublik wird das Konzept diskutiert. In Berlin ist nach dem Vorbild der Early Excellence Centres das Modellprojekt „Kinder- und Familienzentrum Schillerstrasse“ entstanden, das von der Heinz- und Heide-Dürr-Stiftung unterstützt wird.(s.online unter: <http://www.pfh-berlin.de/deutsch/1/modell/schiller.html>. Entnommen am 10.04.2006. s. dazu auch Rauschenbach/Diller (2006)

Special Education and Needs

Damit will man vor allen Dingen sicherstellen, dass Kinder und Jugendliche mit besonderen Anforderungen an Bildung und Erziehung (z.B. behinderte Kinder) durch die Schule entsprechend gefördert werden.

Die Zusammenführung der verschiedenen mit Kinder- und Jugendangelegenheiten befassten Abteilungen unter einem Dach führt erstmals in Großbritannien dazu, dass in Zukunft vorrangig ein Ministerium für Fragen der Erziehung, der Bildung und der Kinder und Jugendhilfe zuständig sein wird: das Department for Education and Skills (DfES).

Daneben gibt es den weiten Bereich der Jugendarbeit (Youth Service). Eine Umwandlung des Youth Service von einer Freizeitorientierung zu einer stärkeren Bildungsorientierung ist eine weitere Forderung der Regierung, die zur Veränderung in der Jugendarbeit führen wird.

Jugendarbeit ist in Großbritannien bislang keine gesetzlich verpflichtende Aufgabe der Kommunen. Aktuelle Statements der Regierung weisen allerdings in die Richtung, dass es in Zukunft eine Verpflichtung für die Kommunen geben soll, bislang noch nicht eingerichtete Serviceleistungen für Kinder und Jugendliche bereit zu stellen. Bislang war der Youth Service mit seinen Aufgaben auf örtlicher Ebene Teil des Department of Education. Seine Rolle im neuen Children Service ist zurzeit noch weitgehend ungeklärt.

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass sich die britische Kinder- und Jugendhilfe durch die Einführung des Children Act 2004 in einer Phase der grundlegenden strukturellen Veränderung befindet, indem von nun an Education, Children's Social Services und Health (Young People) zu einer Organisationsform¹⁰³ zusammengeführt

¹⁰³ „Der **Children Act 2004** beschreibt den Rahmen für diese grundlegende Veränderung sowie die Implementierung der neuen Strukturen auf allen Ebenen. Der erste Schritt einer Zusammenführung aller kinder- und jugendrelevanten Abteilungen unter einem Dach auf nationaler Ebene ist erfolgt. **Ungeklärt sind bislang:**

- die genauen Zuständigkeiten der einzelnen Abteilungen
- die Rolle des bisherigen Youth Service
- die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe
- die Kooperation der verschiedenen Berufsgruppen, insbesondere der Social Worker (Sozialarbeiter) und Youth Worker (Jugendarbeiter)
- wie die Ausbildungen der Social Worker und Youth Worker an das neue vielschichtigere und vielfältigere System angepasst werden
- die Implementierung auf kommunaler Ebene
- die zukünftige Rolle von Connexions
- die Rolle der freien Träger
- die Rolle der Jugendverbände“ (IJAB 2005a S.40f., fett im Original GSvR)

werden - ähnlich dem deutschen Kinder- und Jugendhilfesystem. Ungeklärt sind bislang u. a. die genauen Zuständigkeiten der einzelnen Abteilungen, die Kooperation der verschiedenen Berufsgruppen sowie deren Ausbildung, die an das neue vielschichtigere und vielfältigere System angepasst werden muss.

7.3.4 Education Welfare Service

Im Gegensatz zu den USA ist in Großbritannien der Terminus "school social worker" nicht gebräuchlich, eher "education social worker", vor allem aber die Termini "education welfare service (EWS)" bzw. "education welfare officer (EWO)". Die Bezeichnung "officer" weist auf den Status eines "local government official" hin (s. Blyth/Cooper 2002, S. 20).

"In the United Kingdom, two titles are used: *education welfare officer* and, less frequently, *education social worker*. The term 'welfare' means 'wellbeing'; however, it also carries the sense of government intervention, especially when paired with the term 'officer'. Although the term 'welfare' in the United Kingdom did not previously have negative connotations, there has been an ideological shift since the 1980s away from the social contract, in which welfare is seen as a right, toward individual initiative and the market economy, resulting in new perceptions of the term 'welfare'. The two titles currently in use (*education welfare officer* and *education social worker*) point to questions of divergent training, philosophy, and the roles that continue to trouble education social work in the United Kingdom. Most practitioners use the title education welfare officer, and the main role performed under this name continues to be attendance enforcement, with less emphasis on the broader activities of advocacy, mental health work, and prevention that are the signature of social work" (Huxtable/Blyth 2002, S. 235 kursiv im Original).

Bis ins 19. Jahrhundert reichen Vorformen von Schulsozialarbeit in Großbritannien zurück, school attendance officers wurden in Großbritannien bereits Ende des 19. Jahrhunderts eingesetzt, um die Schulpflicht durchzusetzen. Wie in den USA ist auch in Großbritannien Schule bzw. Schulsozialarbeit eine örtliche Angelegenheit der Local Education Authorities (LEA). Die Funktion des education welfare service besteht darin, die Schulpflicht durchzusetzen aber auch immer auf persönliche und soziale Probleme von Schülern zu reagieren.

“Many individual services have developed additional functions and broadened their role to ensure that ‘children are able to benefit to the full from whatever educational opportunities are offered them’ (...). In practice, this means that EWOs are involved on a wide range of work, primarily direct work with children and young people and their families. This work includes:

- preschool age children (for example, helping parents obtain nursery and other day care placements)
- child employment and licensing child entertainment
- interagency liaison, in particular regarding child protection and youth justice
- securing alternative education provision for students who are persistent nonattenders and students excluded from school
- young carers
- pregnant students and schoolage mothers
- children from traveller families
- children in public care
- students with special educational needs
- survivors of abuse
- students experiencing attendance difficulties
- students exhibiting behavior or relationship difficulties (for example problems with offending, bullying, alcohol, and drug use)
- parents of any child in the proceeding categories
- preparing reports for courts, when a young person is involved in the youth justice system, when legal proceedings have been investigated to protect a child from abuse or neglect or in connection with nonattendance at school, or when a parent is prosecuted for failing to ensure his or her child attendance at school
- providing advice concerning welfare benefits, such as free school lunches and free school clothing, and administering these benefits
- contributing to inservice training programs for teachers (ebd. S. 23).

Organisation

Die education welfare officers sind bei der lokalen Schulbehörde (LEA) anstellt, nicht bei den Schulen und auch nicht bei der lokalen Sozial- bzw. Jugendbehörde, gegen die sich abgrenzen: "Education welfare services have also developed independently of statutory social work services for children and families provided by local authority social services departments, which have tended to focus on child protection and are typically associated by the public with the forcible removal of children from their homes. Because of the potentially stigmatizing aspects of child protection work, many EWOs have resisted describing themselves as social workers"(dies. S. 21).

Ein EWO ist für mehrere Schulen zuständig, i.d.R. für eine Schule aus dem Sekundarbereich und für mehrere Elementarschulen.

Es wird geschätzt, dass es in Großbritannien ca. 5.500 EWOs gibt. Es gibt dazu keine Statistiken. Organisiert sind die EWOs entweder in der "National Association of Social Workers in Education" (NASWE) oder in der "Association for Education Welfare Management" (AEWM). Beide Organisationen publizieren einen Rundbrief, die NASWE den „Educational Social Worker“ und die AEWM den „Education Welfare Manager“. Sie garantieren den Informationsaustausch ihrer Mitglieder wie auch deren Weiterbildung, sie sind aber auch Lobby für die EWOs und verbessern die Standards. Beide Organisationen sind Teil der Dachorganisation „Training Advisory Group“, zu der u. a. auch das britische Department for Education and Employment, das nationale "Office for Standards in Education" gehört.

Die anerkannte Qualifikation für Soziale Arbeit in Großbritannien ist das "Diploma in Social Work"(DipSW), das von Central Council for Education and Training in Social Work (CCETSW) vergeben wird. Es ist, ähnlich wie in Deutschland, ein allgemeingültiges Diplom, das für verschiedene Formen von sozialer Arbeit qualifiziert. Für die Bedürfnisse der EWOs ist es nicht besonders zugeschnitten, die Anstellungsträger der EWOs fordern meist aber gar keine speziellen Kenntnisse. Im Jahre 1977 hatte sogar nur ein Fünftel aller EWOs eine qualifizierte Sozialarbeiterausbildung, was nach Blyth/Cooper (2002) auch heute noch zutreffen dürfte.

Die britische Regierung sieht im Schulbesuch die Schlüsselrolle, um die Qualifikation der Schüler auszubauen, Benachteiligung abzubauen und die Eingliederung zu forcieren. Die Hauptaufgabe der EWOs liegt daher vorwiegend darin, im Rahmen verschie-

dener Modelle den Schulbesuch zu verbessern. Die Audit Commission, eine Körperschaft, die die Wirtschaftlichkeit der Verwaltung überwacht, kommt zu dem Ergebnis: "Attendance work accounts for approximately 75 percent of referrals to the EWS, and the government has made it clear that the central role of education welfare should remain concentrated on improving school attendance"(dies. S. 27).

Gleichwohl arbeiten in Großbritannien education welfare officers bzw. education social workers neben einer Überwachung der Schulpflicht helfend/unterstützend mit einzelnen Schülern, Schülergruppen, Schulklassen und Eltern (s. o.).

Neuere Entwicklungen

Eine neuere Entwicklung ist ein Pilotprojekt, bei dem die EWOs nicht mehr bei der LEA, sondern direkt an der Schule angestellt sind, um so die Kooperation zu verbessern und zusammen mit den Schulleitern schneller auf die Abwesenheit von Schülern zu reagieren. Die Ergebnisse des Pilotprojekts liegen zwar noch nicht vor, eine Subordination (s. o. Tillmann 1982) der EWOs unter schulische Zwecke ist dabei wohl zu erwarten wie auch Loyalitätsprobleme der EWOs gegenüber Schülern und Eltern.

Als eine Zukunftsaufgabe sehen Blyth/Cooper (2002 S.28) die enge Kooperation des EWOs mit Bildungs-, Gesundheits- und Sozialdiensten.

Die Rolle der Schule in einem sozialen Netzwerk ist ein weiteres Thema im Rahmen des Regierungsprogramms "Connexions" (s.o.). Wie wichtig dieses Programm für das Überleben und die Weiterentwicklung des EWS ist, wird aus dem nachfolgenden Zitat des Präsidenten der National Association of Social Workers in Education ersichtlich:

"If we are not in 'Connexions' we will be isolated and dismembered to work under individual schools agenda's"(sic) (zit. nach Blyth/Cooper 2002, S. 29). Lyons/Manion (2004 S. 71) geben an, dass bisweilen die Bezeichnung „education welfare officer“ schon durch die Bezeichnung „connexion worker“ ersetzt wird.

Zusammenfassung

Insgesamt ist die Arbeit der EWOs traditionell wie auch durch neuere Vorgaben der Regierung auf die Behebung von Absentismus bzw. Schulschwänzen ausgelegt. Wie für den Education Social Work Service im mittlenglischen Warwickshire, gilt für das gesamte Educational Welfare System in Großbritannien:

„Our overall role is to ensure pupils in the county are able to access their education, and

attend schools regularly" (Warwick County Council/Warwickshire Education Social Work Service 2003, S. 1).

Neben den verschiedenen Programmen von Schule, Jugendhilfe und Jugendberufshilfe soll auch der EWS dazu beitragen, die Inklusion von Schülern zu befördern, die insbesondere wegen Schulabsentismus im Schulsystem zu scheitern drohen. Die Schule selbst ist wenig selektiv und trägt insbesondere durch neue Programme wie das Pupil Support Programme, Diversity oder den Lernstationen zur Inklusion bei. In den After School Clubs wird an den Schulen Jugendarbeit zur außerunterrichtlichen Inklusion angeboten.

Als unabhängig ist gegenwärtig die Position des EWS im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule einzustufen. Er grenzt sich, wie wir oben gesehen haben, vehement gegen die institutionalisierte Jugendhilfe ab, aber auch die Schule hat keinen direkten Zugriff. Im Rahmen ihrer Anstellung bei den LEAs können die EWOs in hohem Maße selbständig arbeiten und einzelne Schüler, Gruppen wie auch Eltern helfen und sie unterstützen. Durch neuere Vorgaben, wie die Anstellung an der Schule unter der Fachaufsicht des Schuldirektors, droht der EWS zu einem technizistischen Management von Absentismus/Schulschwänzen zu werden. Es ist aber durchaus auch denkbar, dass mit dem neuen Selbstverständnis im Rahmen des Children Act 2004 der EWS eher Anschluss an die Jugendhilfe findet. Die erfolgreiche Mitarbeit der EWOs bei neueren ganzheitlich orientierten Programmen wie dem Connexions-Programm oder in lokalen sozialen Netzwerken mit multidisziplinären Teams wird darüber entscheiden, ob das education welfare system in Großbritannien weiterhin unabhängig von Schule und Jugendhilfe bleibt.

Dem education welfare system in Großbritannien liegt ein Selbstverständnis von „care and control“ zu Grunde. Es soll die soziale Exklusion von vorwiegend sozial benachteiligten Schülergruppen durch Schulabsentismus verhindert werden. Daneben gibt es, wie wir oben aufgezeigt haben, im britischen Schulsystem verschiedene Programme, um die soziale Inklusion zu fördern. Im Unterschied zur Bundesrepublik sind in Großbritannien in diesem Bereich aber kaum ausgebildete Sozialarbeiter/Sozialpädagogen tätig, so dass die EWOs das Thema Schulverweigerung eher pragmatisch angehen als auf dem Hintergrund einer sozialpädagogischen Reflexion. Auch in der Bundesrepublik sind ähnliche Entwicklungen bzw. Prozesse im Gange im Rahmen der Diskussion um

Schulverweigerung (Thimm 2001). Hier wird aber zunehmend nicht mehr die Jugendhilfe, sondern die Polizei bei Schulverweigerung eingeschaltet. Parallelen gibt es auch zu neueren Entwicklungen in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule bei uns, wo - jedoch viel zögerlicher - auch auf lokaler Ebene die Kooperation mit Gesundheitsdiensten und Sozialen Diensten gesucht und die Funktion der Schule im sozialen Netzwerk thematisiert wird.

7.4 Skandinavien

Als Skandinavien¹⁰⁴ wollen wir hier Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden zusammenfassen. Diese fünf Länder haben insgesamt eine Einwohnerzahl von ca. 24 Millionen Einwohnern. Davon hat Schweden ca. 9 Millionen, Finnland und Dänemark je 5,3 Millionen, Norwegen 4,5 Millionen und Island 270.000 Einwohner. Die Quote an Kindern und Jugendlichen liegt bei 18-20%. Gering ist die Rate an Migranten. In Schweden beträgt sie ca. 7%, in Dänemark 7,7 % in Norwegen 6 % und in Finnland nur rd. 2 %. Dazu kommt in den nördlichen Gebieten die Volksgruppe der Saami.

7.4.1 Schulsysteme in Skandinavien

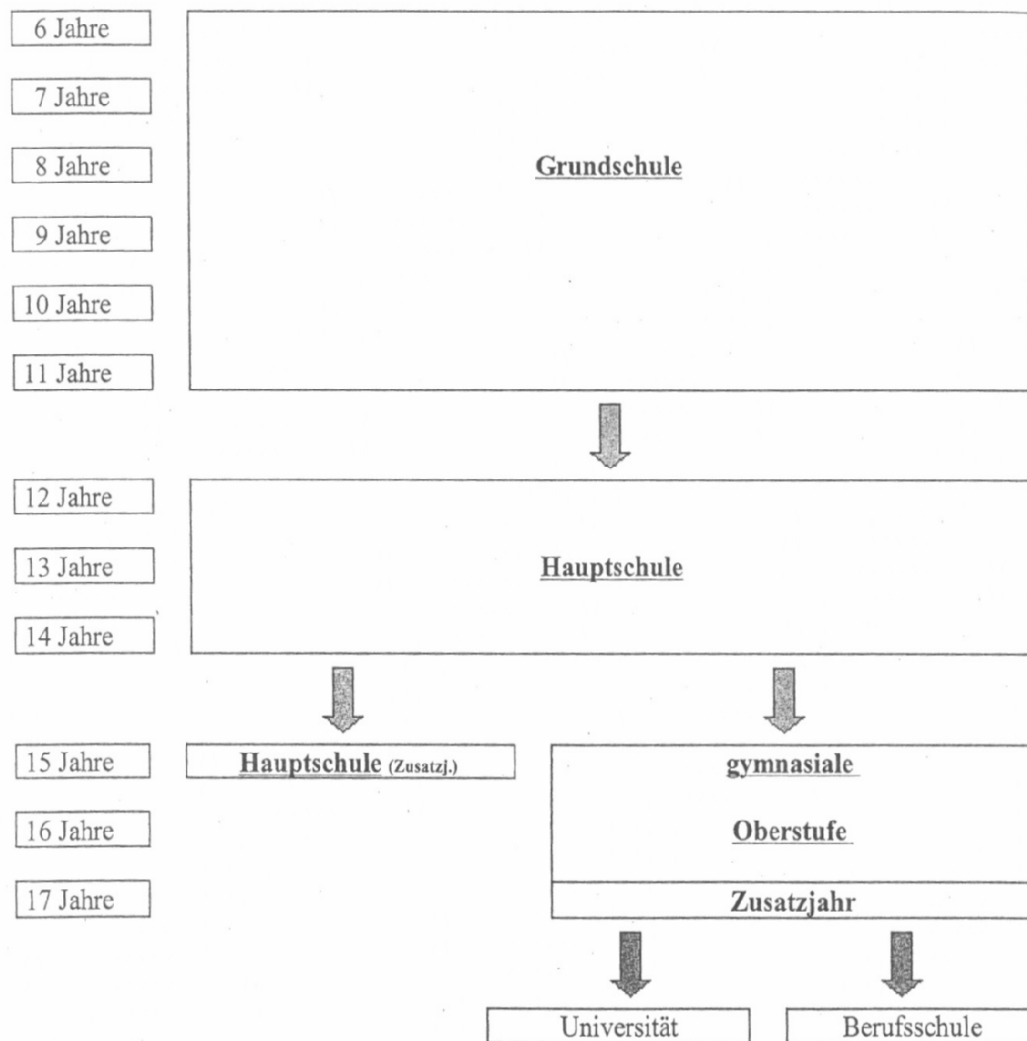
In allen Ländern in Skandinavien gibt es eine Einheitsschule, die neun Jahre lang von allen Kindern gemeinsam besucht wird. Eine äußere bzw. innere Differenzierung gibt es nicht bzw. sie setzt erst spät ein. Erst in der Sekundarstufe II besuchen die Schüler verschiedene Schularten. Die Unterschiede zwischen den Schulsystemen der einzelnen Länder sind gering. Die Kinder werden mit sieben Jahren eingeschult. Die Schulpflicht endet mit sechzehn, dauert also neun Jahre. Hervorzuheben ist insbesondere die vorbildliche Integration von behinderten Schülern in das Regelschulsystem in Skandinavien. Im Folgenden werden wir exemplarisch die Schulsysteme in Dänemark, Schweden und Finnland näher betrachten.

¹⁰⁴ Andersson u.a.(2002) bezeichnen sie als „Nordic Countries“

7.4.1.1 Schulsystem in Dänemark

Vor Beginn der Schule können dänische Kinder freiwillig in einen Kindergarten gehen. Mit sieben Jahren werden sie in die „**Folkeskole**“ eingeschult, an der sie neun Jahre gemeinsam unterrichtet werden. Zwischen dem ersten und den siebten Schuljahr werden sie nicht benotet, erst ab dem neunten Schuljahr kommt es zur äußeren Differenzierung, werden Englisch, Deutsch und Mathematik in zwei Leistungskursen unterrichtet. Nach der neunjährigen gemeinsamen Folkeskole können die Schüler entweder ein Zusatzjahr an der Folkeskole besuchen oder sie gehen in ein **dreijähriges allgemeines bildendes Gymnasium** bzw. ein zwei- bis dreijähriges berufliches Gymnasium. Beide bereiten auf ein Studium vor. In Dänemark besuchen 90 % der Kinder die staatliche Folkeskole, es gibt aber auch Privatschulen. In Dänemark gibt es keine Schulpflicht, sondern eine Unterrichtspflicht.

Das Schulsystem in Dänemark

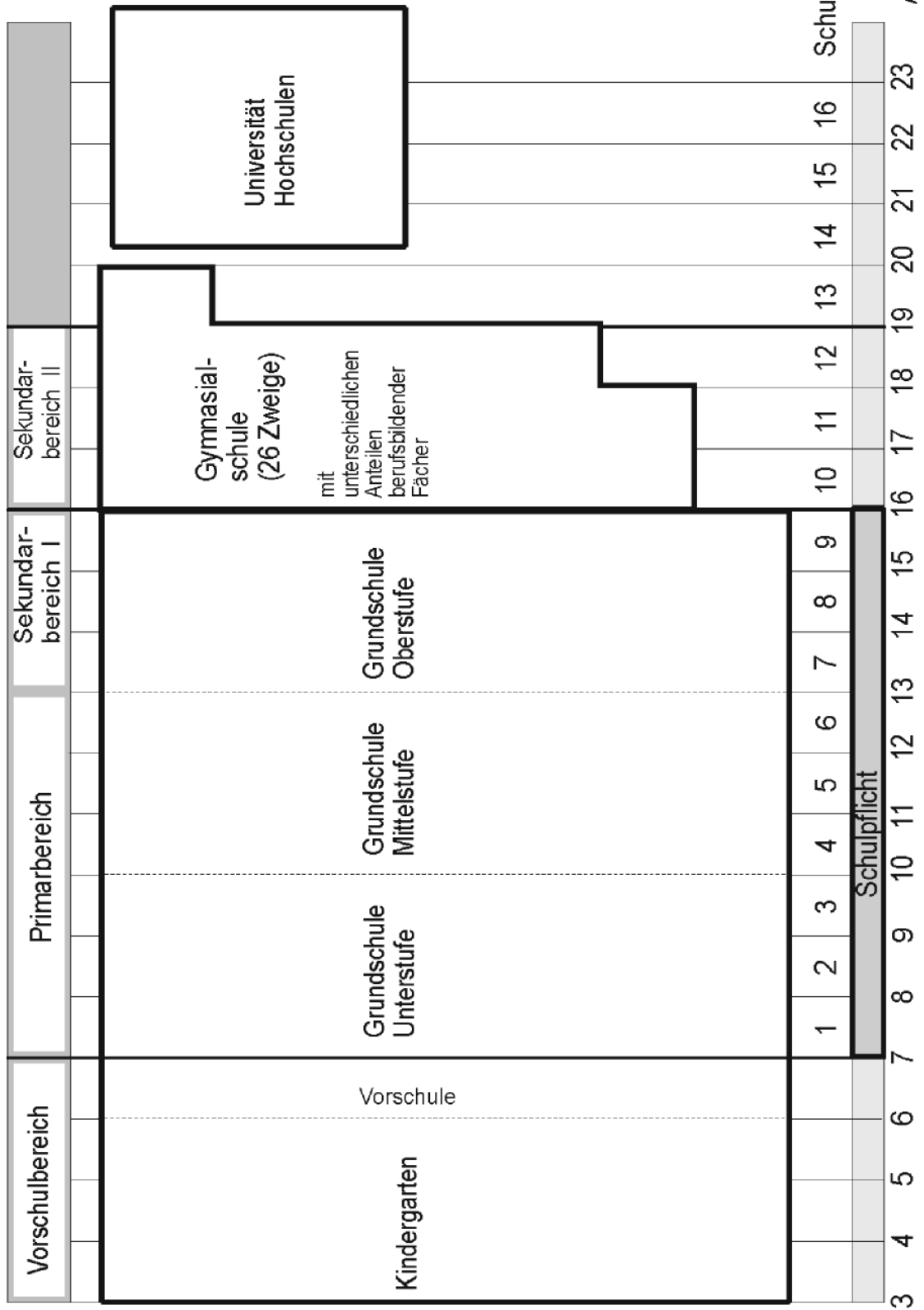


7.4.1.2 Schulsystem in Schweden

Auch in Schweden besteht vom 7. bis zum 16. Lebensjahr Schulpflicht. Zuvor haben alle Kinder zwischen sechs Monaten und fünf Jahren das Recht auf einen Platz in einer Kindertagesstätte. Die Vorschulklasse wird von fast allen Sechsjährigen besucht. Für die Betreuung von 7- bis 12-Jährigen nach der Schule stehen Horte zur Verfügung.

Mit sieben Jahren werden die Kinder in die neunjährige **Grundskola**, eine Gesamtschule, eingeschult, die sie in der Regel bis zum 16. Lebensjahr gemeinsam besuchen. Selten umfasst eine Grundskola alle neun Klassenstufen, meist nur die Primarstufe (1 bis 6) oder nur die Sekundarstufe I (7 bis 9), sodass die Schüler meist nach Klasse 6 die Schule wechseln müssen. Die Grundskola gilt als abgeschlossen, wenn die Fächer Schwedisch, Mathematik und Englisch erfolgreich absolviert wurden. Wenn die Schüler dieses Ziel erreicht haben, können sie auf die dreijährige **Gymnasieskola** (Gymnasiale Oberstufenschule) überwechseln. Daneben gibt es verschiedene „duale“ Ausbildungsprogramme, in denen Schüler ähnlich wie in einer Lehrlingsausbildung bei uns in Firmen arbeiten und tageweise die Schule besuchen. Im Anschluss an die Sekundarstufe II kann man in Schweden entweder an einer Universität oder an einer der sonstigen Hochschule studieren und die Abschlüsse Diplom, Bachelor, Master oder berufliche Abschlüsse erwerben. In Schweden werden Schüler mit Lernbehinderungen in die Grundskola integriert und dort zusätzlich von Sonderpädagogen unterrichtet. Auf Sondergrundschulen (Särskola) gehen nur Schüler mit sehr starken Lernbehinderungen. Gegenwärtig werden die schwedischen Grundskolas dezentralisiert. Es wird den Gemeinden als Schulträger mehr Verantwortung übertragen und den Schulen selbst wird mehr Autonomie eingeräumt. Interessant ist auch die neue Benotungspraxis an schwedischen Schulen. Es wird nicht mehr zwischen „gut“ und „schlecht“ unterschieden, sondern die individuell erreichten Ziele werden differenziert dargestellt. Das Prädikat „durchgefallen“ wurde gestrichen und durch „noch nicht bestanden“ ersetzt. Ganz besonders fällt auf, dass nach schwedischem Selbstverständnis die Schulen und die Lehrer eine große Verantwortung für die Schüler und ihren Lernerfolg haben. Zunehmend werden Sekundarschulen von privaten Trägern betrieben. Die Quote an Privatschülern ist seit den Bildungsreformen Anfang der 90-er Jahre von ca. 1% auf 4% angestiegen. Vor allem in städtischen Gebieten sind 15 bis 20% der Schüler in Privatschulen.

Schweden



© DIPF 1994

Quelle: Arbeitsgruppe 2003 S.44

7.4.1.3 Schulsystem in Finnland

Vor Beginn der Schulpflicht mit sieben Jahren können die Kinder in Finnland freiwillig in einen Kindergarten gehen. Das freiwillige Vorschuljahr wird von fast allen Kindern besucht. Seit der Vorschulreform im Jahre 2000 müssen die lokalen Bildungsbehörden für jedes Kind einen Platz entweder an einer Kindertagesstätte oder an einer Vorschulklasse bereitstellen. Die Schulpflicht dauert neun Jahre und endet mit dem 16. Lebensjahr. Von der 1. bis zur 9. Klassenstufe besuchen alle Schüler gemeinsam eine **Gesamtschule**. In der Primarstufe (Klassen 1 bis 6) werden die Schüler in fast allen Fächern vom Klassenlehrer unterrichtet. In der Sekundarstufe I (Klassen 7 bis 9) wird der Unterricht von Fachlehrern erteilt. Der Abschluss der Gesamtschule ermöglicht den Besuch der Sekundarstufe II. Am Ende der Gesamtschule gibt es kein Abschlussexamen, sondern für die Bewerbung an den weiterführenden Schulen zählen nur die Noten. Der Abschluss der neunjährigen Pflichtschule wird von 99,7% aller Schüler erreicht. Fast alle Schüler (rd 95%) setzen nach der Gesamtschule entweder an einer allgemeinbildenden oder an einer berufsbildenden Sekundarschule II ihre Schullaufbahn fort. Auf der Grundlage der aus der Gesamtschule mitgebrachten Noten bewerben sich die Schüler für die Sekundarschule II. Das Curriculum der allgemeinbildenden Sekundarschule II ist auf den Besuch einer Universität ausgerichtet und endet mit dem landesweiten Abitur. An einer finnischen Gesamtschule gibt es weder eine externe noch eine interne Differenzierung und auch sonst keine Selektion der Schüler. Der Unterricht findet in heterogenen Lerngruppen statt. Erst nach dem 9. Schuljahr wird differenziert nach dem jeweiligen Bildungsweg (akademisch oder berufsbildend), den die Schüler anstreben. Die Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird sehr ernst genommen, sie werden i. d. R. in das reguläre Schulsystem integriert. In eine Sonderschule gingen im Jahre 2000 weniger als 2,5 % aller 15-Jährigen. Wie in anderen skandinavischen Ländern werden Schüler mit Lernschwierigkeiten besonders gefördert, damit sie den Anschluss an den Leistungsstand der Klasse finden. Obwohl die finnische Schule eine Halbtagschule ist, gibt es jeden Tag kostenlos ein warmes Essen für alle Schüler. In Finnland gibt es nur sehr wenige Ganztagschulen im Rahmen des og. Mukava-Projekts (s. Pulkkinen/Pirttimaa 2005).

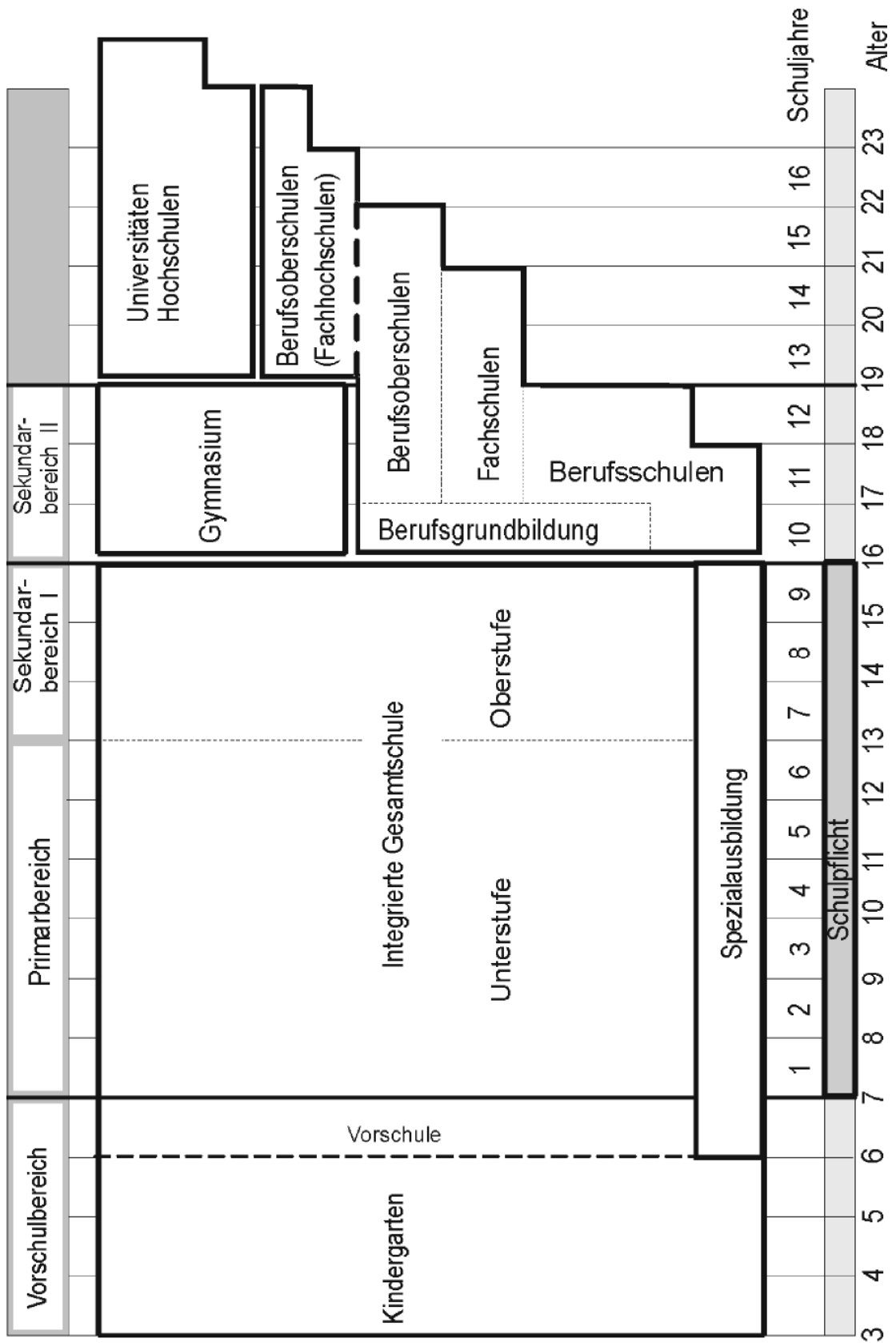
Hervorzuheben ist das hohe Sozialprestige der finnischen Lehrer. Gegenwärtig wird wie in anderen skandinavischen Schulen eine Dezentralisierung und vermehrte Autonomie angestrebt.

Der Anteil an Privatschülern ist gering (3,8 %), die meisten Kinder gehen in öffentliche Gesamtschulen, die von den lokalen Behörden getragen werden.

An den beruflichen Schulen ist die Berufsausbildung größtenteils schulisch organisiert und dauert drei Jahre. Der Anteil der Lehrlingsausbildung beträgt in Finnland nur 10%. Der größte Teil der Absolventen der beruflichen Schulen der Sekundarstufe II geht anschließend auf eine Fachhochschule.

87% einer Altersgruppe beenden die höhere Sekundarschulbildung erfolgreich. Rund zwei Drittel einer Altersgruppe wechseln nach dem Abschluss der höheren Sekundarschulen an eine Universität oder Fachhochschule. An den Universitäten kann man den Bachelor, den Master und den Doktorgrad erwerben.

Finnland



Quelle: Arbeitsgruppe 2003 S. 58

7.4.2 Soziale Themen

Andersson u.a. (2002 S. 77) sprechen trotz nationalstaatlicher Grenzen der jeweiligen Länder von einem gesamtscandinavischen Wohlfahrtsmodell: „In discussions of social policy it is quite common to treat the Nordic countries as a single family. One speaks of Nordic welfare policy and Nordic welfare thinking, even of Nordic welfare regime“. Die Familienpolitik steht im skandinavischen Wohlfahrtsmodell im Vordergrund. Der Siebte Familienbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2005a S. 69) charakterisiert im Rahmen eines Ländervergleichs die dänische und damit im Großen und Ganzen auch die gesamtscandinavische Familienpolitik folgendermaßen: „Dänemark versucht als sozialdemokratischer Wohlfahrtsstaat seine Bürger umfassend abzusichern und über Umverteilung eine Gleichheit der Lebensverhältnisse anzustreben. (...) Die dänische Familienpolitik ist eine ‚implizite‘ Familienpolitik, es gibt kein Familienministerium. Viele familienbezogene Aspekte werden im Rahmen der Arbeitsmarkt- oder Gleichstellungspolitik geregelt. Ferner spiegelt sich in der Familienpolitik die extrem dezentrale Struktur des dänischen Wohlfahrtsstaates bzw. die Bedeutung der Kommunen für die Erfüllung vieler Aufgaben wider.“

Vorrangig ist auch die Sorge um die Kinder. „The basic motive of Nordic social policy may be described as orientated to the defense and protection of the underprivileged. This is clearly evidenced in the case of children, who have very limited influence and power in society“(ebd. S. 78).

Der Schule kommt eine wichtige Rolle für eine positive Entwicklung aller Kinder zu. Wie wir oben gesehen haben, gibt es gut funktionierende Gesamtschulmodelle, die, wie mit der PISA-Studie eindeutig belegt wurde, Kinder gut fördern. Der Anteil der Bildungsausgaben an den gesamten öffentlichen Ausgaben liegt in den skandinavischen Ländern über dem Durchschnitt¹⁰⁵. Ein Ergebnis dieser Schulpolitik ist es, dass dort die soziale Schicht am wenigsten mit dem Bildungserfolg der Schüler korreliert. Es gibt so gut wie keine Analphabeten mehr in Skandinavien. Die Schulen selbst wurden schon sehr früh unterstützt. Schon Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts legte man Wert auf

¹⁰⁵ Norwegen (16,1%), Dänemark (15,3%), Schweden (13,1%) und Finnland (12,7%) liegen weit vor der Bundesrepublik (9,8%) Auch die USA (15,2%) und Großbritannien (12,7) liegen im internationalen Vergleich weit vorne. (Frankfurter Rundschau vom 04. April 2006)

Ruheräume und Schulküchen bzw. organisierte Sommercamps. Danach wurden Gesundheitsdienste an den Schulen installiert und es kamen Psychologen und Sozialarbeiter an die Schulen. Flankierend wurde außerhalb der Schulen ein Netz von Erziehungsberatungsstellen eingerichtet.

Besonders beeindruckend ist, wie oben bereits ausgeführt, die Integration von behinderten Schülern in das Regelschulsystem, das im Unterschied zur Bundesrepublik bereits weit fortgeschritten ist.

Kinderarmut ist in Skandinavien im Vergleich zu anderen OECD Staaten eher gering, wird aber im Zuge der Wirtschaftskrisen und der damit einhergehenden Arbeitslosigkeit wieder zum Thema.

Ende der neunziger Jahre standen Themen wie die physische und psychische Gesundheit der Kinder, Drogen und Alkoholmissbrauch von Kindern im Mittelpunkt der Diskussion.

Nach dem Länderbericht gibt es in Dänemark¹⁰⁶ in den größeren Städten Jugendgangs. Diebstähle, Einbrüche, Hehlerei, Drogenhandel und gewalttätige Übergriffe gehen auf das Konto der Banden. Dänemark zählt zu den Ländern mit einem wachsenden Alkohol- und Drogenproblem. Zu den derzeit am meisten konsumierten Drogen in Dänemark zählen Ecstasy und Marihuana. Dänemark hat in Europa die höchste Rate an Alkoholmissbrauch unter Kindern und Jugendlichen (s. IJAB 2004).

In Finnland wurde im Hinblick auf die sexuelle Aufklärung das Fach Gesundheitserziehung als Pflichtfach an der Grundschule wieder eingeführt. Damit zielt die finnische Gesundheitserziehung u. a. auf einen verantwortlichen Umgang mit Sexualität ab. Zu ihrem 16. Geburtstag erhalten alle Jugendliche von der Regierung ein Aufklärungsfaltblatt und ein Kondom.

Eine Zeit lang hatte Finnland im europäischen Vergleich die höchste Selbstmordrate unter Jugendlichen zu verzeichnen. Ein Präventionsprogramm von 1992 bis 1996 hat für eine Verbesserung der Situation gesorgt, und auch die derzeitige Jugendarbeit versucht, die Schwierigkeiten von jungen Leuten so früh wie möglich aufzudecken und unterstützende Programme für die Betroffenen zu entwickeln.

¹⁰⁶ s. online unter:

http://www.dija.de/downloads/downloads/D%C3%A4nemark_Download.pdf. Entnommen am 06.03.2006

Die Jugendarbeitslosigkeitsrate der 15- bis 24-Jährigen lag in Finnland im Jahr 2003 bei 21,8% und ist damit einer der höchsten in Europa. Zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit hat man seit den 90-er Jahren die berufliche Ausbildung verstärkt, mehr Lehrstellen geschaffen und so genannte Jugendwerkstätten eingerichtet, die Ausbildung, Arbeit und andere Aktivitäten für arbeitslose Jugendliche über einen Zeitraum von sechs Monaten anbieten. Bei der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit hat man in Dänemark mit sog. Produktionsschulen gute Erfolge erzielt.

7.4.3 Soziale Arbeit/Jugendhilfe

Grundsätzlich gibt es in allen skandinavischen Staaten einen starken öffentlichen Dienstleistungssektor. Freie Träger und private Anbieter sind zwar im Rahmen einer generellen Diskussion um die Finanzierung des skandinavischen Wohlfahrtsstaates auch in Erscheinung getreten, sie haben aber längst nicht die Bedeutung wie bei uns. Es gibt kein Subsidiaritätsprinzip und auch keine Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege. Zugenommen hat allerdings in den letzten Jahren die Bedeutung von Selbsthilfeorganisationen.

Die Erfüllung der sozialen Aufgaben liegt größtenteils bei den Kommunen, die Bezirksverwaltungen haben eher eine Aufsichtsfunktion (s. Otte/Dietrich 1997 S. 116). Angesichts der Fülle der Aufgaben haben sich z. B. in Schweden viele kleine Kommunen zusammengeschlossen. Im Rahmen der kommunalen Selbstverwaltung übernehmen auf politischer und verwaltungsorganisatorischer Ebene kommunale Sozialausschüsse grundsätzliche Entscheidungen in sozialen Angelegenheiten. Zentrale Anlaufstellen sind die kommunalen Sozialdienste, die nicht nur materielle Hilfe gewähren, sondern auch Beratung anbieten. Daneben gibt es Sonderdienste z.B. für Migranten, Alkohol- kranke, Alte und Behinderte.

In Finnland sind zwei Drittel aller Sozialarbeiter bei den sozialen Diensten der Gemeinden beschäftigt. Daneben sind sie an Erziehungsberatungsstellen, Heimen, Drogenberatungsstellen, Gesundheitszentren, Krankenhäusern und Schulen angestellt. Die einstmaligen starren Grenzen zwischen stationären und ambulanten Hilfen haben sich verwischt – ein Prozess, der auch bei uns gerade stattfindet. Heute bieten die Träger in fast allen sozialen Bereichen sowohl ambulante als auch stationäre Settings an. Kokko

u.a. (1997 S. 169) weisen darauf hin, dass in diesem Rahmen auch der stationäre Bereich in Finnland verkleinert und eher familienähnlich gestaltet wurde: „ Stationäre Einrichtungen sind in Finnland relativ überschaubar und ‚gemütlich‘ eingerichtet; sie sind meist in kleinere Einheiten aufgeteilt (...). Hierarchische Strukturen werden abgebaut, Teamarbeit wird verstärkt.“ Der Familienpflege kommt im gesamten sozialen Bereich in Skandinavien eine große Bedeutung zu. In der Jugendhilfe hat dort traditionell das Pflegekinderwesen ein größeres Gewicht als die Heimerziehung. Insgesamt ist der soziale Sektor lebensweltorientiert ausgerichtet im Sinne der bei uns geführten Diskussion. Otte/Dietrich (1997 S. 118 f) benennen u. a. folgende Prinzipien der sozialen Arbeit in Schweden: Ganzheitlichkeit, Normalisierung, Flexibilität und Wohnortnähe. Peters (2005 S. 35 f) führt an, dass es im sozialen Bereich z.B. in Schweden verschiedene Berufe gibt: Socionom (Sozialarbeiter), Socialpedagog (Sozialpädagoge), Sociala omsorgsyrken (Alters- und Sonderpädagogen), Fritidspedagog (Freizeitspädagoge), Förskollärare (Vorschullehrer), Pedagog (Pädagoge) und Psycholog (Psychologe), Lärare (Lehrer) und Familienradgivare (Familienberater). Dabei ist vor allem der Beruf des Lehrers weiter gefasst als bei uns, er schließt nach Peters (ebd.) Randbereiche der sozialen Arbeit mit ein.

Der Freizeitsektor gehört in Skandinavien im Unterschied zur Bundesrepublik nicht zum engeren sozialen Bereich, er ist z. T. den Schulen angegliedert. Eine lange Tradition haben Jugendeinrichtungen bzw. Jugendtreffs in Norwegen. Das erste Jugendzentrum wurde 1896 vom Norwegischen Jugendverband errichtet. Andere Organisationen zogen nach und 1950 gab es erstmals eine staatliche Förderung für die Errichtung von Gemeinschaftsräumen. Der erste Jugendklub in Oslo entstand 1953. Um 1970 stieg die Zahl der Jugendklubs sprunghaft an, vor allem aus sozialpolitischen Gründen, um Problemen von jungen Leuten vorzubeugen. Gegen Ende der 70-er Jahre erhielten die Jugendklubs immer mehr auch eine kulturelle Komponente. Heutzutage gibt es über 1000 Jugendklubs, da die Gemeinden die Bedeutung einer Anlauf- und Kontaktstelle für Jugendliche in ihrer Freizeit erkannt haben. Die Angebote sind breit gefächert und teilweise nach Altersgruppen geteilt. Lokale und regionale kulturelle Einrichtungen werden von Kindern und Jugendlichen auch als Treffpunkte angenommen, da sie allen Alters- und Bevölkerungsgruppen offen stehen. Auch an dänischen Schulen sind Jugendclubs angegliedert.

7.4.4 School Curators

Auf eine 60-jährige Tradition kann Schulsozialarbeit in Skandinavien verweisen. Aber schon vor ihrer Einführung gab es, wie wir oben gesehen haben, in den skandinavischen Ländern eine Zusammenarbeit zwischen den Schulen und Gesundheitsdiensten bzw. sozialen Diensten. Dabei liegt in Skandinavien folgendes Verständnis einer Kooperation zu Grunde:

“Indeed, almost from the beginning of the public schooling itself there was recognition that education provided by schools should be complemented by welfare services to support the physical, social, and psychological wellbeing of students” (Andersson u.a. 2002 S. 79f.).

Bereits in den 40-er Jahren wurden in Schweden und Norwegen die ersten Schulsozialarbeiter angestellt. Ende der sechziger Jahre wurden in beiden Ländern Richtlinien erlassen, nach denen in jeder Sekundarschule ein Schulsozialarbeiter sein sollte. Mit einiger Verzögerung wurde Schulsozialarbeit in den anderen skandinavischen Ländern eingeführt: in Dänemark und Finnland in den 60er Jahren, in Island ab 1977.

Nur in Dänemark wird der Terminus School Social Worker benutzt, in Finnland wie in Schweden hat sich die Bezeichnung School Curator¹⁰⁷(Koulukuraattori bzw. Skolkurator) durchgesetzt. In Norwegen ist Schulsozialarbeit im pädagogisch-psychologischen Dienst (Pedagogisk-Psychologisk Tjeneste PPT) der Schule angesiedelt, die Bezeichnung lautet “Social Worker in EPS (= Educational Psychological Service). Er arbeitet dort im Team mit Psychologen, Sonderpädagogen und Vorschullehrern. In Island gilt die Bezeichnung School Counselor aber neuerdings auch School Social Worker.

Verbreitung

Weit verbreitet ist Schulsozialarbeit in Schweden, die Anzahl der Schulsozialarbeiter wird dort auf 1.500 geschätzt, in Finnland gibt es ungefähr 220 School Curators an allgemein bildenden Schulen und weitere 80 an beruflichen Schulen. In Norwegen geht man von 80, in Dänemark von 50 und in Island von 40 Schulsozialarbeitern aus (vgl. Andersson u.a. 2002 S. 81).

¹⁰⁷ aus lat. curare – sich sorgen um

Ausbildung

Es gibt keine spezielle Ausbildung zum Schulsozialarbeiter. Manche sind ehemalige Lehrer. In Finnland verfügen die meisten über einen Universitätsabschluss als M.A. mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit. In Dänemark und Schweden reicht ein B.A.-Abschluss aus. Es gibt darüber hinaus spezielle Fortbildungsprogramme z.B. in Familientherapie, in allgemeiner Beratung oder in Suchtberatung.

Organisation

Auch in Skandinavien gibt es in jedem Land einen Dachverband. Die finnischen Schulsozialarbeiter sind im 1973 gegründeten gewerkschaftlich orientierten Verband „Koulukaattorit-Skolkuratorer“ organisiert, der zur Gewerkschaft der finnischen Sozialarbeiter gehört (Union of Professional Social Workers). Der Verband gibt den Rundbrief „Curator“ heraus. In Norwegen heißt die Vereinigung, die gewerkschaftlich orientiert ist, „PPT Faggruppe“, in Dänemark sind es die „Faggruppen of Socialradgivere“. In Schweden schließlich gibt es als Dachorganisation „Sveriges Skolkuratoreres Förening“, die allerdings keine Organisation einer Gewerkschaft ist. Auch in Schweden gibt es mit „Skolkuratorn“ eine vierteljährlich erscheinende Zeitschrift.

Insgesamt sind die Kommunikationsstrukturen gut ausgebaut, es gibt eine jährlich stattfindende gesamtscandinavische Konferenz, die reihum Jahr für Jahr in einem anderen skandinavischen Land stattfindet. In diesem Rahmen wurde in Zusammenarbeit mit der National Association of Social Workers (NASW) die 2. Internationale Konferenz für Schulsozialarbeit 2003 in Stockholm ausgerichtet.

Wenn es auch noch keine gesetzliche Grundlage für die Einstellung von Schulsozialarbeitern gibt, hat sich doch Schulsozialarbeit so weit etablieren können, dass sie fest ins skandinavische Gesamtschulsystem eingebettet ist. Vorzugsweise sind die Schulsozialarbeiter in Skandinavien bei den Kommunen angestellt. Das bedeutet auch, dass Schulsozialarbeit ein je eigenes Profil besitzt, das abhängig ist von der jeweiligen Kommune und deren Bedürfnissen. Sie hat sich in den letzten Jahren folgendermaßen gewandelt:

“As a rule, the emphasis was on addressing the problems of students who were struggling at school and on helping parents, teachers, and students with their problems. Over the years, the emphasis has shifted somewhat from an orientation on individuals

toward a more holistic, community-oriented approach of consultation" (Anderson, G. u. a. 2002 S. 83).

Die Standards von Sozialarbeitern an Schulen in Skandinavien sind vergleichsweise hoch. Jeder hat sein eigenes Büro in der Schule, eigene Sprechzeiten und nimmt selbstverständlich an den Lehrerkonferenzen teil. Es gibt Leitlinien, dass auf 1.000 Schüler ein Schulsozialarbeiter kommen und dass er für zwei bis vier Schulen zuständig sein sollte. In ländlichen Gebieten sind es teilweise jedoch auch bis zu zehn Schulen. Angestellt bei der Kommune sind die Schulsozialarbeiter nicht den Rektoren unterstellt, sondern den Jugend- und Sozialbehörden. Während die Schulpsychologen eher mit jüngeren Schülern arbeiten, sind die Schulsozialarbeiter für Schüler aus der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II zuständig.

Andersson u. a. (2002) geben einen Überblick über das Profil und die Aufgaben von Schulsozialarbeit in Skandinavien. Danach sind die Stellenbeschreibungen finnischer, schwedischer, norwegischer und dänischer Schulsozialarbeiter sehr ähnlich. Es handelt sich um Beratung, Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit aber auch um Organisationsentwicklung, um die Probleme der Schüler auch auf dieser Ebene anzugehen. Das Hauptgewicht liegt darauf, allen Schülern zu helfen ihr Potenzial zu entfalten und insbesondere diejenigen zu unterstützen, die soziale Probleme haben. Vor allem bei denjenigen Schülern setzt Schulsozialarbeit an, die durch ihre sozialen Umstände daran gehindert werden, einen Schulabschluss zu erreichen etwa durch Alkohol, Drogenmissbrauch, psychische Probleme oder häusliche Gewalt. Typische Indikatoren, so Andersson u. a., sind dabei Schulabsentismus und chronische Übermüdung. Anders als in der Bundesrepublik werden die Kompetenzen der Schulsozialarbeiter etwa von den Schulbehörden bei der Erarbeitung neuer Curricula gezielt nachgefragt und auch die Verwaltungsbehörden bitten die Schulsozialarbeiter bei der Weiterentwicklung des Gemeinwesens um ihre Mitarbeit.

Die Arbeit mit Familien ist zu einem wichtigen Aufgabenfeld der Schulsozialarbeiter geworden. In diesem Zusammenhang wurden Elterngruppen an den Schulen initiiert, es gibt Familienbildung in Form von Diskussionsrunden mit Eltern und Foren zur psychischen Gesundheit. Schulsozialarbeit sieht sich hierbei eher in der Rolle eines Vermittlers. Es ist das Ziel, so Andersson u.a. (2002, S. 88), auf die Eltern zuzugehen und sie für die Schule und damit für ihre Kinder zu aktivieren.

Es ist auch Aufgabe der Schulsozialarbeit, die Schüler beim Übergang von einer Schulstufe zur anderen zu begleiten und zu unterstützen.

Im Unterschied zur bundesdeutschen Praxis gehört auch Schulentwicklungsplanung zum Aufgabenbereich von Schulsozialarbeit: "The authorities may also request school social workers to provide various expert statements. For instance the expertise of school social workers may be used for developing a new curriculum in the school or municipality or for redesigning special-needs education" (ebd.).

Andersson u.a. (2002 S. 86) weisen auch darauf hin, dass mit der Integration von behinderten Schülern in die Regelschulen eine neue Herausforderung auf die Schulsozialarbeit zukommt.

Zusammenfassung

In Skandinavien gab es schon immer Bezüge zwischen Schulen, Gesundheitsdiensten und sozialen Diensten im Rahmen eines besonderen wohlfahrtsstaatlichen Selbstverständnisses. Schulsozialarbeit im engeren Sinne wurde bereits in den 40-er Jahren eingeführt und gehört mittlerweile zum schulischen Alltag. In Kooperation mit den wenig selektiven Schulsystemen in Skandinavien und einer generellen wohlfahrtsstaatlichen Grundausrichtung der Gesellschaft, trägt auch Schulsozialarbeit mit ihren je eigenen methodischen Zugängen zu Schülern, Lehrern und Eltern zu einer positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bei.

Andersson u.a. (2002 S. 86) beschreiben die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Skandinavien dahingehend, dass sie von der Individualhilfe und dem direkten Kontakt mit Klienten weggekommen ist und eher auf einer organisatorischen - infrastrukturellen Ebene ansetzt. Die Lehrer haben es über die Jahre hinweg gelernt, die Probleme von Schülern selbst anzugehen - mit Unterstützung der Schulsozialarbeiter. Die sind in Skandinavien eher zu Beratern geworden, die den Lehrern mit Rat und Tat zur Seite stehen, ohne dass sie die Fälle selbst übernehmen. Dabei weisen Andersson u.a. (2002 S.91) allerdings darauf hin, dass diese Entwicklung auch kritisch verfolgt wird, dass manche Kritiker von der Schulsozialarbeit weniger Prävention als direkte Intervention erwarten. Nach unserer Einschätzung ist Schulsozialarbeit in Skandinavien fachlich qualifizierte methodische soziale Arbeit, die eher dem Jugendhilfesystem als der Schule nahe steht.

7.5 Niederlande

Das Königreich der Niederlande besteht aus 12 Provinzen. Außerdem gehören noch sechs Inseln in der Karibik, die so genannten Niederländischen Antillen, und (mit Sonderstatus) Aruba zum Hoheitsgebiet des Königreichs.¹⁰⁸ Die Niederlande haben derzeit ca. 16 Millionen Einwohner. Das Land gehört damit zu den bevölkerungsdichtesten Ländern der Welt. Vor allem im Westen, in der sog. Randstad (Verdichtungsraum um Rotterdam, Den Haag, Leiden, Haarlem, Amsterdam bis Utrecht) wohnen zirka 42% der gesamten Bevölkerung. Im Jahre 2004 waren 24,5% der Bevölkerung jünger als 20. Das Land gehört damit zu den Ländern mit der jüngsten Bevölkerung in Europa. Trotz eines hohen Anteils verschiedener ethnischer Bevölkerungsgruppen, die größtenteils aus den ehemaligen Kolonien kamen, liegt der Anteil der Bevölkerung, der einen Pass aus dem Ausland hat, bei nur 4,1 %.

7.5.1 Schulsystem

In den Niederlanden sind 65% aller Schulen¹⁰⁹ in freier Trägerschaft (z. B. Kirchen, Stiftungen oder Vereine¹¹⁰). Sie werden allerdings vollständig staatlich finanziert.¹¹¹ Die übrigen 35% der Schulen werden von den Gemeinden getragen. Die Schulverwaltung ist weitgehend dezentralisiert, den Schulen wird eine große Autonomie zugestanden. Nicht der Staat oder die Provinzen, sondern die einzelnen Gemeinden haben weitgehende Befugnisse wie die Finanzhoheit. Sie sorgen für die Einhaltung der Schulpflicht und sind für die Schulentwicklungsplanung zuständig. Es besteht eine zwölfjährige Schulpflicht. Die Kinder werden spätestens mit Vollendung des fünften, meist aber schon mit vier Jahren eingeschult. Es gibt einen achtjährigen Primarunterricht in der sog. **Basisschool**, die die Elementarschule (bzw. den Kindergarten) und die Grund-

¹⁰⁸ s. IJAB: Datenbank für internationale Jugendarbeit :Niederlande Bonn 2005. Online unter: http://www.dija.de/downloads/downloads/Niederlande_Download.pdf Entnommen am 28.02.2006

¹⁰⁹ Laut Frankfurter Rundschau vom 30.05.2006 sind es mittlerweile schon 70%.

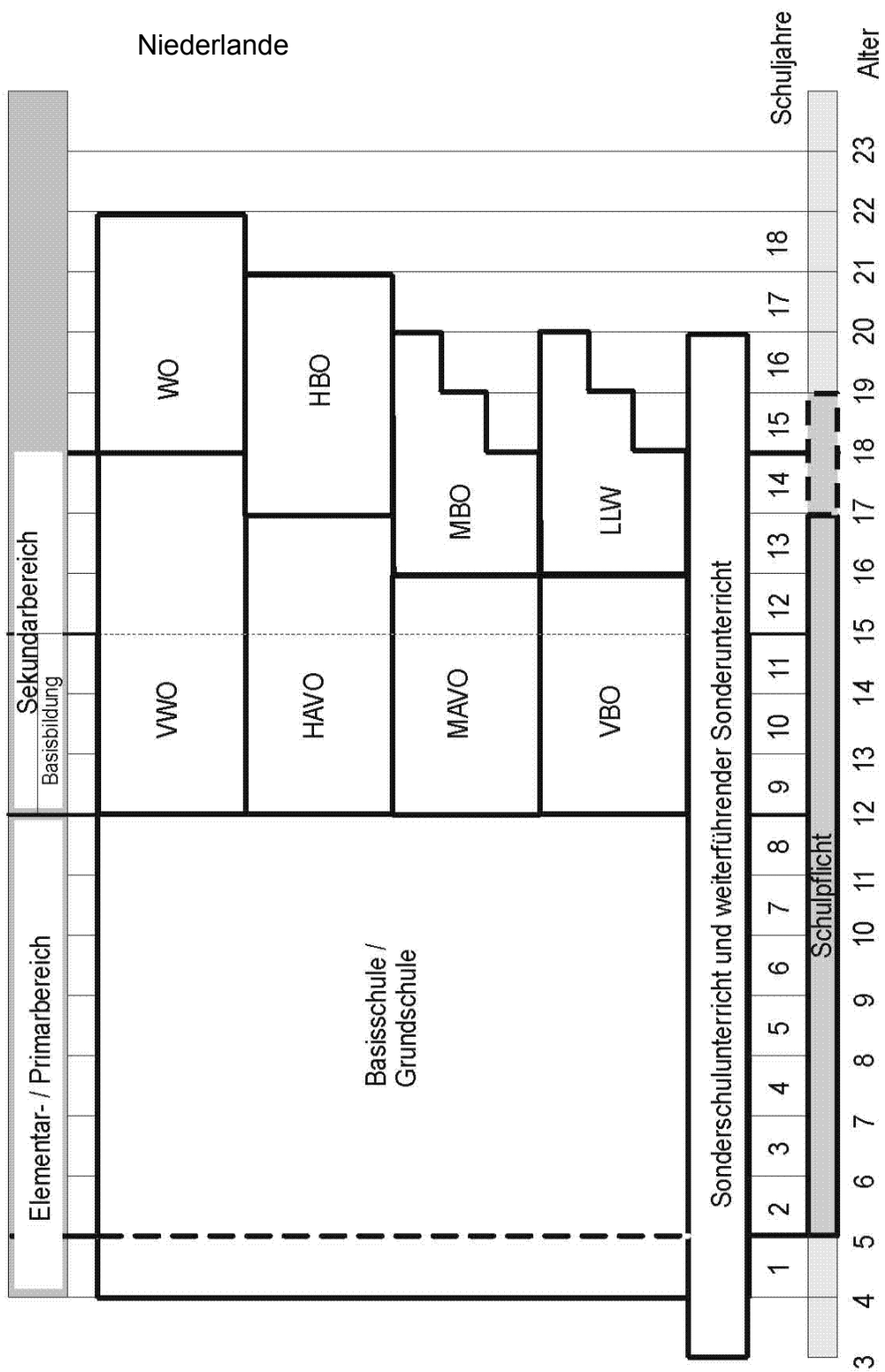
¹¹⁰ Es gibt dort u. a. Vereine für Waldorfschulen, Peter-Petersen-Schulen, Montessori-Schulen

¹¹¹ Die folgenden Ausführungen basieren auf BMBF (2003 S. 50 ff.) und auf der DIPF Datenbank INES (Information on National Education Systems –Volltext Niederlande

schule umfasst. Es ist eine Ganztageschule, die bis 15.00 Uhr dauert. Darauf folgt im Sekundarbereich ein gegliedertes Schulsystem mit allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen für Schüler von 12 bis 16 bzw. 18 Jahren. Beim Übergang von der Basisschule zu den verschiedenen Sekundarschulen gibt es z.T. eine sog. brugklas (Brückenklasse), die mit unserer Orientierungsstufe vergleichbar ist.

Ab der Sekundarstufe I, der 9. Klassenstufe, gliedert sich das Schulsystem in allgemeinbildende Schulen des vorwissenschaftlichen Unterrichts (**VWO**) sowie des allgemeinbildenden Sekundarunterrichts der Oberstufe (**HAVO**) und der Mittelstufe (**MAVO**). Daneben gibt es mit der **VBO** einen berufsbildenden Zweig der Sekundarstufe. Um den Übergang von einer Schulform zur anderen zu gewährleisten, wird in allen Schulformen in den ersten drei Jahren (Klassen 9-11) mit einem einheitlichen Curriculum unterrichtet (s. nachfolgende Grafik).

An **Gymnasien, Lyzeen und Athenäen** wird der sechsjährige vorwissenschaftliche Unterricht (VWO, Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs) erteilt. Vor allem der Vorbereitung auf den berufsbildenden Tertiärunterricht (HBO) dient der fünfjährige allgemeinbildende Sekundarunterricht der Oberstufe (HAVO, Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs). Als Vorbereitung auf den berufsbildenden Sekundarunterricht der Oberstufe (MBO) muss man den vierjährigen allgemeinbildenden Sekundarunterricht der Mittelstufe (MAVO, Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs) sehen. Viele



Quelle: Arbeitsgruppe 2003, S. 54

MAVO-Schüler entscheiden sich, wie die Schüler vom vorbereitenden Berufsunterricht (VBO, Voorbereidend Beroepsonderwijs) für eine Lehrlingsausbildung.

Für Schüler mit Lernproblemen gibt es als besonderes Angebot den individuellen Berufsunterricht (IBO, Individueel Beroepsonderwijs) mit kleineren Lerngruppen.

Es gab vor allem von sozialdemokratischer und gewerkschaftlicher Seite Kritik am gegliederten Sekundarsystem. Sie forderten eine mittlere Schule (Middenschool) als vierjährige integrierte Gesamtschule für alle Schüler bis 16 Jahre, die u. a. mehr Chancengleichheit aber auch einen Aufschub der Berufswahl bringen sollte. Der Wissenschaftliche Beirat der Regierung empfahl 1986 für die erste Phase des Sekundarbereichs ein dreijähriges Kernprogramm für alle Schüler zwischen 12 und 15 Jahren als Basisbildung, die seit 1993 folgendermaßen umgesetzt wird: Die Schulformen des gegliederten Systems werden nicht aufgehoben. Es sollen aber in sog. breiten Schulengemeinschaften alle allgemeinbildenden Schulformen der Mittelstufe zusammengefasst werden. Nach Abschluss der Basisbildung erhalten die Schüler ein Zeugnis. Am Ende des zweiten Jahres bekommen sie eine Empfehlung für den weiteren Bildungsweg. Nach der dreijährigen Basisbildung soll dann gewählt werden können zwischen weiterführenden allgemeinbildenden und beruflichen bzw. berufsvorbereitenden Bildungsgängen.

Daneben wurde auch in der HAVO/VWO-Oberstufe mit dem sog. Studienhaus (Het Studiehuis) ein neues Konzept erprobt. Es verzichtet auf die Vorgabe fester Unterrichtszeiten. Im Studiehuis soll propädeutisch das selbstständige Lernen gefördert und der Übergang auf die Universität erleichtert werden.

Der tertiäre Bereich umfasst den berufsbildenden Unterricht (HBO, Hoger Beroepsonderwijs) und den wissenschaftlichen Unterricht an den Universitäten (WO, Wetenschappelijk Onderwijs). Für die berufliche Erstausbildung im Sekundarbereich II gibt es zwei Wege: die Ausbildung des berufsbildenden Unterrichts der Oberstufe (MBO) mit verschiedenen Fachrichtungen und das Lehrlingswesen (LLW). Zahlenmäßig ist die MBO-Ausbildung die bedeutendste. Die Ausbildung bereitet auf mittlere Kaderfunktionen in Wirtschaft, Verwaltung und im öffentlichen Dienst vor. Der Schwerpunkt der Lehrlingsausbildung liegt mehr auf der Vermittlung von praktischen Qualifikationen. Zu der zwei- bis dreijährigen Lehrlingsausbildung werden Jugendliche ab 16 Jahren zugelassen, die

den berufsvorbereitenden Sekundarunterricht (VBO) oder den allgemeinbildenden Sekundarunterricht der Mittelstufe (MAVO) absolviert haben. Die Lehrlingsausbildung entspricht etwa dem dualen System in Deutschland. Die Schüler besuchen ein bis zwei Tage pro Woche den fachtheoretischen Unterricht in einer Schule des berufsbegleitenden Unterrichts (BBO, Beroepsbegeleidend Onderwijs]. Die praktische Ausbildung findet in einem Betrieb oder in einer überbetrieblichen Lehrwerkstatt statt.

Die Sparmaßnahmen der Regierung zwischen 1990 und 1998 haben sich u. a. auch als sinkender Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt niedergeschlagen. Im Rahmen der geringeren Mittel, die vom Staat zur Verfügung gestellt werden und einer verstärkten Verlagerung der Verantwortung auf die kommunale Ebene, gehen viele Schulen dazu über, ihre finanzielle Situation mit Hilfe von Sponsoren zu verbessern, die allerdings die Lehrinhalte nicht durch Werbung beeinflussen dürfen. Zur Sicherstellung der Qualität der Schulausbildung - bei einer Quote von 65% Privatschulen und einer Dezentralisierung mit der damit einhergehenden relativ großen Unabhängigkeit der Schulen - werden vom Bildungsministerium Inspektoren zur Überwachung der Standards und Indikatoren für die Schul- und Unterrichtsqualität eingesetzt. Darüber hinaus gibt es eine ständige Selbstevaluation der Schulen und Befragungen der Schüler, Eltern und Lehrer. Zur Sicherung der Qualität im Bildungssystem werden in den Niederlanden nationale Leistungsmessungen durchgeführt. Wie wir unten noch detailliert aufzeigen werden, gibt es in den Niederlanden Unterstützungssysteme für Schulen und Lehrer. Dazu gehören u. a. die öffentlich geförderten konfessionellen bzw. nichtkonfessionellen nationalen Zentren der Lehrerfort- und -weiterbildung, die pädagogischen Beratungszentren und aufgabenbezogenen Organisationen (z.B. das Institut für Lehrplanentwicklung und das Zentrale Institut für Testentwicklung). In den letzten Jahren wurden im Zuge der Dezentralisierung die Verantwortung für die Lehrerfortbildung an die Schulen übertragen. Die Unterstützungssysteme wurden modifiziert und zum Teil Wettbewerbsbedingungen unterworfen.

Brede School / Vensterschool

Eine neue Entwicklung des niederländischen Schulwesens stellt die sog. breite Schule (brede school) dar (s. du Bois-Reymond 2005 S. 93 ff.). Wegen ihrer Nähe zur Gemeinwesenarbeit soll sie hier aufgeführt werden. In der Tradition der amerikanischen

community school wird die Basisschule zum Lern- und Lebensort der Kinder, Eltern und Lehrer im jeweiligen Stadtviertel. Die brede school sieht sich nicht nur als Ganztagesangebot, sondern hier sollen neben kognitivem Lernen auch Möglichkeiten für soziales und emotionales Lernen geschaffen werden. Vor allem in Großstädten arbeiten in verschiedenen Stadtvierteln z. B. Beschäftigte aus den Bereichen Gesundheitswesen, Kinderschutz und Jugendarbeit, Schulsozialarbeiter und Ausländerbeauftragte eng mit der Schule zusammen. Am bekanntesten ist das Prinzip der sog. vensterschool in Groningen. Hier gibt es in ca. 10 Stadtvierteln je eine Vensterschool, die eine Zusammenarbeit von Kindergärten, Basisschulen, Vereinen, Theatern und Bibliotheken pflegen. Sie sind allerdings jeweils auf Initiative der betroffenen Bürger - nicht der Stadtverwaltung entstanden. Im Rahmen einer Vernetzung wurden in der Zusammenarbeit der Einrichtungen verschiedenartigste Angebote geschaffen, die beispielsweise vom kostengünstigen Mittagstisch über eine Nachmittagsbetreuung bis zu abendlichen Kulturveranstaltungen reichen. Wie du Bois-Reymond (2005 S. 99) ausführt, nimmt die Zahl der Breiten Schulen in den Niederlanden ständig zu. Auch die Zahl der Ganztagschulen in den Niederlanden wächst. Ihre Errichtung geht meist auf lokale Initiativen zurück, die ein Netzwerk pädagogischer Institutionen umfassen und von der Regierung unterstützt werden.

7.5.2 Soziale Themen

Nach wie vor gibt es in den Niederlanden ein Leistungsgefälle zwischen Schülern auf Grund ihrer unterschiedlichen sozialen Herkunft. Es konnte in den letzten Jahren zwar gemildert werden, ist aber immer noch eine der großen Herausforderungen an das niederländische Bildungssystem. Schüler mit Migrationshintergrund findet man nach wie vor überdurchschnittlich häufig in niedrigeren Bildungsgängen und bei der sonderpädagogischen Förderung. Um die Bildungschancen für alle Kinder unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund bzw. ihrem Migrationsstatus zu fördern, werden die Mittelzuweisung an Schulen entsprechend ihres Anteils an „benachteiligten“ Schüler berechnet. Daneben gibt es seit Ende der 80-er Jahre zahlreiche Initiativen im Vorschulbereich (z.B. „Headstart“, „Instapje“, „Opstap“). Damit soll nicht nur die sprachliche Förderung der Kinder und ihrer Eltern verbessert werden, sondern auch die Bildungschancen für Kinder mit Migrationshintergrund. Es stehen auch zusätzliche Mittel für ge-

zielte Programme in Vor-, Primar- und Sekundarschulen bereit. In den Niederlanden ist die Vermittlung der jeweiligen Muttersprache der Kinder seit 1998 gesetzlich geschützt. Es gibt zusätzlichen Unterricht, der außerhalb des regulären Unterrichts stattfindet. In großen Städten mit vielen Migrantenkindern gibt es auch zweisprachige Schulen.

Daneben ist Jugendkriminalität ein weiteres wichtiges Thema in den Niederlanden, insbesondere Gewalt und Vandalismus bei Fußballspielen. Es randalieren nicht nur Randgruppen (Randgruppen), sondern auch Jugendliche aus stabilen Familienverhältnissen mit Jobs und guter Schulbildung. In den letzten Jahren wurden Präventionsprogramme entwickelt, die kleinräumig im direkten Umfeld der Jugendlichen ansetzen. Dabei geht man in den Niederlanden pragmatisch vor, indem Polizei, Justiz, Jugend- und Sozialämter zusammenarbeiten. Man schätzt die Gruppe der hard-core Kriminellen auf 2 - 7% der 12-Jährigen. Teilweise werden schon 12-jährige in geschlossenen Heimen untergebracht.

Als ein eher geringes Problem werden sog. weiche Drogen in den Niederlanden angesehen. Seit mehreren Jahren werden in den Coffeeshops geringe Mengen Cannabis und Marihuana zum eigenen Gebrauch angeboten. Der Verkauf ist nicht erlaubt, wird jedoch geduldet. Der Besitz von weichen Drogen ist in kleineren Mengen in den Niederlanden zwar strafbar, aber nicht strafwürdig. Mit dieser Toleranz gegenüber weichen Drogen soll die Kontrolle über den Drogenkonsum und die Trennung der illegalen Märkte von harten und weichen Drogen erreicht werden. Modedrogen wie Ecstasy und andere Labordrogen sind in den Niederlanden auch verboten. Dennoch werden sie nach wie vor in den größeren Städten angeboten. Das Programm *Ken je maat* (Erkenne dein Maß) ist eine landesweite Anti-Alkoholkampagne.

7.5.3 Soziale Arbeit/Jugendhilfe

Im Zuge der Neuordnung des niederländischen Wohlfahrtsstaates Ende der neunziger Jahre zog sich der Staat zunehmend aus dem sozialen Bereich zurück und forderte vom Bürger eine stärkere Eigenverantwortung (s. Laan 1997). Es wurde eine Kostenreduktion und eine stärkere Marktorientierung der sozialen Arbeit angestrebt, die sich u.a. auch in einer Ambulantisierung der sozialen Arbeit wie der Gesundheitsdienste manifestierte. Das früher geltende eher großzügig einzuschätzende niederländische Sozialhilfegesetz aus den sechziger Jahren konnte bis in die neunziger Jahre die materielle Not lindern, sodass sich die Sozialarbeiter vorwiegend um die psychosoziale Beratung und Betreuung des Klientels kümmerten. Mit der Einführung des neuen Sozialhilfegesetzes 1996 rückten eher wieder materielle Probleme in den Vordergrund der sozialen Arbeit (s. Laan 1997 S. 126). Materielle Hilfen werden heute vielfach mit Auflagen gekoppelt.

Die soziale Arbeit in den Niederlanden besteht heute in einem Prinzip der Abfolge bzw. der Linien (lijnen), nach denen das soziale Angebot immer spezialisierter und kostenintensiver wird. Die erste Linie ist die Ebene der ambulanten sozialen und Gesundheitsdienste, aber auch der Hausärzte und Pflegedienste im sozialen Nahraum. Sie ist ohne weiteres für jeden zugänglich. Die zweite Linie besteht aus spezialisierteren Angeboten, die einen regionalen Versorgungscharakter haben. Die dritte Linie schließlich besteht aus kostenintensiven spezialisierten meist stationäre Einrichtungen. Über ein recht rigides Überweisungssystem soll sichergestellt werden, dass zunächst die niedrigste Linie gewählt wird. Auf allen Linien sind Sozialarbeiter angestellt. Im Rahmen der Neuausrichtung der sozialen Arbeit in den Niederlanden verlagerte sich die Arbeit vornehmlich auf die erste Linie, die Anzahl der Klienten hat sich in den letzten zwanzig Jahren dort nahezu verdoppelt.

In den allgemeinen Sozialen Diensten, die auf der ersten Linie angesiedelt sind, arbeiten 20% der Sozialarbeiter. Es folgt mit je 12 % die Gesundheitsfürsorge, Psychiatrie, betriebliche Sozialarbeit und die Jugendhilfe. Auch die Schulsozialarbeit mit weiteren 8% ist ein wichtiger Arbeitsbereich der Sozialarbeiter in den Niederlanden (Laan 1997 S. 139).

In den Niederlanden ist 2005 ein neues Jugendhilfegesetz¹¹² in Kraft getreten. Es stützt sich vor allem auf die Jugendhilfe-Büros (Bureau Jeugdzorg), die in jeder der 12 Provinzen auf der ersten Linie angesiedelt und mit einem umfangreichen Aufgabenkatalog ausgestattet sind (IJAB 2005 b). Sie sollen geeignete Maßnahmen der Jugendhilfe an Hilfesuchende vermitteln, lokale Einrichtungen stärken und die Koordination von Hilfsmaßnahmen (beispielsweise durch einen 'family coach', der die Zusammenarbeit unterschiedlicher Organisationen und Sozialarbeiter bei der Unterstützung einer Familie regelt) koordinieren.

Das Bureau Jeugdzorg¹¹³ fungiert als Koordinierungsinstanz innerhalb der vier Sektoren der Jugendhilfe (allgemeine Jugendhilfe, seelische Gesundheitsfürsorge für Jugendliche und Psychiatrie, Jugendschutz und die Fürsorge für leicht geistig behinderte Jugendliche). Während früher über jedes der vier Bereiche ein jeweils eigener Zugang zur Jugendhilfe möglich war, regelt heute das Bureau Jeugdzorg den Zugang der Hilfesuchenden zu den für sie passenden Leistungsangeboten. Außerdem übernimmt es Aufgaben der Familienfürsorge und berät und unterstützt lokale Einrichtungen im Hinblick auf Präventionsmaßnahmen. Eine weitere wichtige Aufgabe liegt darin, dass es die Beratungs- und Meldestelle für Kindesmissbrauch ist. Es bietet darüber hinaus Information und Beratung zu Kinder- und Jugendrechten, Kindertelefon, Erziehungsberatung, psychosoziale Betreuung bei sozialen Problemen, Resozialisierungs- und Bewährungshilfen sowie Jugendschutz.

In den Niederlanden ist die Kinder- und Jugendhilfe weitestgehend dezentralisiert. Das für Jugendpolitik zuständige Ministerium für Gesundheit, Wohlfahrt und Sport unterstützt und fördert zwar die Jugendpolitik, stellt die Gelder zur Verfügung und trägt Sorge dafür, dass das System funktioniert. Es beschränkt sich dabei auf die Aufgaben, die auf anderen Niveaus nicht wahrgenommen werden können. Aber nicht das nationale Ministerium bestimmt die Kinder- und Jugendpolitik, sondern sie ist primär die Aufgabe der regionalen Provinzen und der örtlichen Kommunen. Die Provinzen sind dabei für die

¹¹² s. online unter: http://www.dija.de/downloads/downloads/Niederlande_Download.pdf. Entnommen am 07.03.2006

¹¹³ s. dazu Marian de Graaf: Entwicklung in der Niederländischen Jugendhilfe. o. J. online unter: <http://www.youthpolicy.nl/docs/word/Entwicklung%20in%20der%20niederländischen%20Jugendhilfe%20voordracht.doc> – Entnommen am 7.3.2006
<http://www.google.de/search?hl=de&hs=Ufg&lr=&client=firefox-a&rls=org.mozilla:en-US:official&q=related:www.youthpolicy.nl/Youthpolicy/docs/word/Entwicklung%2520in%2520der%2520niederl%C3%A4ndischen%2520Jugendhilfe%2520voordracht.doc>

konkreten Fürsorgeleistungen für Kinder und Jugendliche sowie ihre Familien zuständig (psychosoziale, psychische und Verhaltensprobleme von Kindern und Jugendlichen), während die Gemeinden für die allgemeine Daseinvorsorge von Kindern und Jugendlichen zuständig ist (Kindertagesstätten, Schulen, Jugendtreffs, Vereine, Gesundheitsfürsorge).

Fragen der Jugendkriminalität bzw. -delinquenz obliegen der Zuständigkeit des Justizministeriums (Ministerie voor Justitie). Einige dieser eingeleiteten Schritte sind den unter 12-jährigen Tätern mehr Aufmerksamkeit zu widmen, konsequentes Vorgehen gegen den harten Kern von kriminellen Jugendlichen und Verbesserung des Angebots von Beschäftigungsmaßnahmen für Jugendliche. Das Konzept "Jugend und Sicherheit" (*Jeugd terecht*) will eine schnelle Identifizierung von (potenziell) delinquentem Verhalten der Jugendlichen und eine schnelle, konsequente und deutliche Reaktion auf delinquentes Verhalten.

Nach dem Arbeitsförderungsgesetz (*Arbeidswet*) erreichen Jugendliche die Volljährigkeit erst mit 23 Jahren. Bis zu diesem Alter ist ihnen vom Arbeitgeber ein Mindestgehalt zu zahlen. Dies wird vom Staat durch ein Minimumlohngesetz garantiert. Mit dem Gesetz zur Sicherung von Beschäftigung für Jugendliche (*Jeugdwerkgarantieplan*) wurde 1991 ein Gesetz verabschiedet, mit dem Jugendlichen ein Arbeitsplatz auf Zeit garantiert wurde. Der Staat muss Jugendlichen unter 21, die mindestens ein halbes Jahr arbeitslos gewesen sind, einen befristeten Arbeitsplatz anbieten.

7.5.4 Schulbegleitungsdienste

In den Niederlanden stehen den Schulen sog. Schulbegleitungsdienste zur Seite, bei denen u. a. Sozialarbeiter, Psychologen, Sprachwissenschaftler, Legasthenieberater, Fachdidaktiker, Computerspezialisten und Managementberater angestellt sind. Die Schulbegleitungsdienste bieten neben Schulsozialarbeit u.a. auch psychologische Beratung und Hilfen bei Dyslexie/Dyskalkulie sowie didaktische Hilfen, Sprachprogramme für Kinder von Migranten und Hilfestellung beim Schulmanagement bzw. bei der Schulentwicklungsplanung an, die sich Niederländische Schulen bei Bedarf "einkaufen" können.

Es ist in den Niederlanden gesetzlich geregelt, dass die Schule zur Erfüllung ihrer Aufgaben durch außerschulische Einrichtungen, die auf der ersten Linie angesiedelt sind, unterstützt wird. Die Schulbegleitungsdienste sind seit 1970 integrierter Bestandteil der Schulentwicklung. Während sich Schulen in der Bundesrepublik nur langsam und recht zögerlich zu öffnen beginnen, gibt es in den Niederlanden ein anderes Verständnis von Kooperation:

“Schools, however, need the expertise and support of specialists to keep up - they cannot do it alone. ABC, the educational guidance centre in Amsterdam, offers schools as well as other educational institutions, the expertise and support they need to keep up with our changing world”(ABC 2003 o. S.).

Der älteste Schulbegleitungsdienst in den Niederlanden ist das “Advies en Begeleidings Centrum voor het Onderwijs in Amsterdam” (ABC), das seit 30 Jahren besteht. Die vielfältigen Angebote sind im ABC-Gid beschrieben und lassen sich in sechs zentrale Bereiche einteilen:

- taal en wereldoriëntatie
- rekenen/wiskunde
- voor- en vroegschoolse educatie
- zorgverbreding en leerlingenzorg
- computers op school
- management en organisatie (siehe ABC Gids 2003, S.219 ff)

Zum Bereich “zorgverbreding en leerlingenzorg”, der am ehesten als Beratung und individuelle Hilfe zu übersetzen ist, gehört auch “schoolmaatschappelijk-werk” wie Schulsozialarbeit in den Niederlanden heißt. Sie geht, wie in anderen westeuropäischen bzw. angelsächsischen Ländern, ursprünglich auf die Durchsetzung der Schulpflicht zurück. Durch Schulsozialarbeit sollte dem Schuleschwänzen begegnet werden. Beeinflusst durch die Entwicklung in den USA, wurde schoolmaatschappelijk-werk zur qualifizierten methodischen sozialen Arbeit ausgebaut. So entstanden in Amsterdam bereits in den 50-er Jahren erste konfessionell oder weltanschaulich ausgerichtete „Bureaus voor schoolmaatschappelijk werk“, in denen sich Sozialarbeiter um Schüler mit Schulproblemen kümmerten.

Als durch das „Gesetz zur Versorgung des Unterrichts“ (WOV) in den siebziger Jahren die Schulbegleitungsdienste als unabhängig arbeitende Einrichtungen zur integrierten Schul- und Schülerbegleitung gesetzlich abgesichert worden waren, wurden in Amsterdam u. a. die verschiedenen Einrichtungen der Schulsozialarbeit sowie pädagogisch-didaktische Büros, psychosoziale und pädagogisch-therapeutische Dienste zur “Stichting Advies- en Begeleidings-Centrum voor het Onderwijs in Amsterdam” zusammengelegt.

Als Schul- **und** Schülerbegleitungsdienst soll das ABC:

- die Entwicklung und Erneuerung des Unterrichts in der Schule fördern
- Beratung und Betreuung für einzelne Schüler und ihre Eltern anbieten
- Schüler im Hinblick auf eine optimale Schullaufbahn beraten.

Die Schulsozialarbeiter des ABC sind theoretisch für alle Amsterdamer Schulen zuständig. Tätig werden sie aber erst, wenn eine Schule beim ABC einen Antrag stellt. Umfang, Dauer und Kosten der Hilfe werden mit der Schule vereinbart. War bis vor zwei Jahren noch ein Großteil der Leistungen durch eine Festbetragsfinanzierung durch die Stadt abgesichert, werden die Kosten für einzelne Leistungen immer mehr auf die jeweiligen Schulen verlagert.

Die “Effizienz” der Schulsozialarbeit wird ständig evaluiert und auf dieser Basis wird entschieden, ob das ABC weiterhin angefragt wird. Hoch standardisiert ist daher auch der Ansatz der Sozialarbeiter des ABC. Über verschiedene Fragebogen für Lehrer, Schüler und Eltern wird die sozial-emotionale Entwicklung problematischer Schüler, ihre Vorgeschichte, Sprachfertigkeit, Arbeitshaltung, soziokulturelle und ethnische Herkunft sowie die Problem- und Lösungssicht der Lehrer und Eltern erfasst. Auf dieser Basis erfolgen nun Gespräche mit den Lehrern, den Schülern und den Eltern, deren Einverständnis vor einer Intervention immer eingeholt wird. Im Dreieck Schule-Kind-Elternhaus wird die Schulsozialarbeit tätig. Ziel ist es, dass die Schüler ihr Leistungspotenzial optimal in der Schule entfalten können. Dazu ist es oft auch nötig, die ausserunterrichtlichen Umstände so zu verändern, dass die Schüler besser zurecht kommen. In der Regel sollte dies mit 4 - 6 Gesprächen möglich sein. Einzelfälle werden kaum länger als sechs bis acht Wochen betreut. Gibt es nach dieser Zeit weiterhin gravierende Schwierigkeiten, so wird über eine Modifizierung der eingeschlagenen Schullaufbahn nachge-

dacht oder es werden die zuständigen Dienste der Jugendhilfe eingeschaltet. Zu den Sozialen Diensten oder zur Jugendhilfe gehört das ABC aber nicht – es ist unabhängig, in schwierigen Einzelfällen arbeitet es mit dem Einverständnis der Eltern mit diesen Diensten zusammen.

Weitere Bereiche sind die Elternarbeit und die Kooperation mit den Lehrern. Wenn emotionale und soziale Probleme verhindern, dass Schüler eine optimale Lernleistung erbringen können, erarbeiten die Sozialarbeiter des ABC mit den Lehrern spezielle Programme für diese Schüler. Das ABC bildet Lehrer auch beim Umgang mit den Eltern fort, um deren Kompetenz bei Elterngesprächen zu verbessern. Anstelle von Schuldzuweisungen der Lehrer an die Eltern soll fortan die Kooperation der Lehrer mit den Eltern stehen.

Ein weiteres Standbein ist die Arbeit mit den Beratungslehrern, die vom ABC fortgebildet und qualifiziert werden, damit sie über Beratungskompetenzen und Problemlösungsstrategien verfügen, die sie schulintern anwenden und als Multiplikatoren an die einzelnen Lehrer weitergeben können.

Schulsozialarbeit im Rahmen der Schulbegleitungsdienste in den Niederlanden kann also am ehesten als hoch standardisierte Erziehungsberatung an der Schule beschrieben werden. Freizeitarbeit in der Schule, etwa ein Schülercafe aufzubauen und zu betreuen, ist im Rahmen dieses Konzepts von Schulsozialarbeit nicht möglich.

Seit die Kosten der Schulen für die Schulsozialarbeit steigen, arbeiten die Schulen verstärkt mit den Sozialen Diensten der Jugendhilfe (Algemeen Maatschappelijk Werk) zusammen, die kostenfrei sind - eine neue Entwicklung, die Einfluss auf die Schulsozialarbeit und vielleicht sogar auf den Bestand des ABC haben wird.

Weitere Aufgaben der Schulbegleitungsdienste

Neben der Schulsozialarbeit gibt es bei den Schulbegleitungsdiensten u. a. den Bereich "Dyslexie" bzw. "Dyskalkulie", in dem sog. Orthopädagogen mit Kindern arbeiten, die in der Schule nicht lesen und schreiben bzw. rechnen lernen konnten. Mit viel Geduld, langsam, ohne Druck und oftmals computerunterstützt lernen die Kinder hier lesen und schreiben bzw. rechnen. Im Unterschied zur Bundesrepublik ist Legasthenieberatung hier nicht auf Privatinitiative beschränkt, sondern integraler Bestandteil der Schule bzw. ihrer Begleitungsdienste. Auf dem Hintergrund bundesdeutscher Diskussionen um die Legasthenikerberatung nach § 35a des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) zeigt

sich noch einmal die Stärke des niederländischen Modells der Schulbegleitung, das schulische Leistungs- und Verhaltensprobleme nicht isoliert, sondern im Zusammenwirken von verschiedenen Einrichtungen und Diensten löst, die gleichberechtigt mit der Schule kooperieren.

Während es in der Bundesrepublik so gut wie keine Berührungspunkte zwischen Schulsozialarbeit und schulischen Fachdidaktikern gibt, ist die Entwicklung von neuer Fachdidaktik ein zentraler Bereich des ABC. Im Didaktischen Zentrum finden die Lehrer neue didaktische Lehrmaterialien und neue Ideen zur Unterrichtsgestaltung, die vom ABC erarbeitet wurden. Lesespiele, Bücher in verschiedenen Sprachen und mit verschiedenen Schriftzeichen, die den Migrantenkindern in Amsterdamer Schulen den Spracherwerb wie auch das Lesenlernen erleichtern, sind im Didaktischen Zentrum zu finden. Ebenso Hilfen in Mathematik und Weltkunde. Neben Büchern stehen Lernspiele auf dem Computer und audiovisuelle Medien für die Lehrer bereit, die bei ihrer Unterrichtsvorbereitung gerne davon Gebrauch machen. Ein vergleichbares Angebot, das praxisorientiert zwischen Hochschule und Schule angesiedelt ist, gibt es in der Bundesrepublik nicht. Die Klagen vieler bundesdeutscher Lehrer, die sich alleingelassen fühlen bei der Unterrichtsgestaltung wie auch bei Problemen mit Schülern und Eltern, erhält angesichts der Praxis in den Niederlanden eine neue Brisanz:

Nieslony (1997 S. 186 f.) weist darauf hin, dass es auch Schulsozialarbeit außerhalb der Schulbegleitungsdienste gibt. Zwar findet man im Rahmen der Schulbegleitungsdienste die meisten Schulsozialarbeiter an Basisschulen, aber auch an Schulen in benachteiligten Stadtvierteln sind Schulsozialarbeiter tätig. In geringem Umfang arbeiten sie an Schulen der Sekundarstufe I. Die meisten Schulsozialarbeiter, die außerhalb der Schulbegleitungsdienste arbeiten, sind an Sonderschulen tätig.

Zusammenfassung

In den Niederlanden gibt es ein völlig anderes Selbstverständnis der Schule im Hinblick auf eine Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen und Diensten. So arbeiten die Schulen selbstverständlich mit den Schulbegleitungsdiensten zusammen, die auch Schulsozialarbeit anbieten. Sie sind damit integrierter Bestandteil des schulischen Alltags. Wie oben ausgeführt, bestehen sie aus verschiedenen Disziplinen, von denen drei hier vorgestellt wurden: Sowohl die Schulsozialarbeit als auch die Legasthenieberatung

und das didaktische Zentrum zeigen deutlich die Stärken des Niederländischen Modells auf, das den Schulen ganzheitliche Hilfe anbietet. Die Schulbegleitungsdienste sind mit der neuen Struktur der Jugendhilfe in die Bureaus Jeugdzorg integriert worden.

Daneben gibt es Schulsozialarbeit außerhalb von Schulbegleitungsdiensten z.B. in Zusammenarbeit mit den sozialen Diensten, an Brennpunktschulen und Sonderschulen.

7.6 Schweiz

Die Schweiz ist ein Bundesstaat, der aus 26 Kantonen besteht, die eine weitgehende Selbstbestimmung haben. Jeder Kanton hat eine eigene Verfassung und eigene gesetzgebende, vollziehende und rechtsprechende Behörden. Die Bereiche, die von der schweizerischen Bundesverfassung nicht dem Bund zugewiesen bzw. von einem Bundesgesetz geordnet werden, gehören in die Kompetenz der Kantone (z.B. staatliche Organisation, Schulwesen, soziale Dienste, teilweise auch das Gesundheitswesen). Die Kantone ihrerseits gewähren den insgesamt 3.000 Gemeinden eine weitreichende Autonomie vor allem im Erziehungs- und Sozialbereich. In der Schweiz gibt es noch Elemente einer direkten Demokratie, daneben wird im Rahmen einer Konkordanzdemokratie versucht, möglichst viele gesellschaftliche Gruppen in den politischen Prozess einzubeziehen und Entscheidungen im Konsens zu treffen. Viele Ämter und Funktionen werden in der Schweiz im Rahmen des sog. Milizsystems freiwillig und neben einer beruflichen Tätigkeit ausgeübt. Gerade im Sozialwesen kommt dem große Bedeutung zu. Die Schweiz ist weder ethnisch noch sprachlich noch religiös eine Einheit. Es gibt vier Amtssprachen: Deutsch (75%), Französisch (20%), Italienisch (4%) und Rätoromanisch (1%). Die Schweiz hat 7,35 Millionen Einwohner. 20% der Bevölkerung hat keinen Schweizer Pass.¹¹⁴ Es gibt 1,6 Mio unter 20-Jährige (= 22 %).

¹¹⁴ s.

http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/bevoelkerung/uebersicht/blank/analysen__berichte/result.ContentPar.0010.DownloadFile.tmp/Statistik%202005%20prov.pdf
Entnommen am 26.02.2006

7.6.1 Schulsystem

In der Schweiz sind vornehmlich die 26 Kantone für den Bildungsbereich zuständig. Ein nationales Bildungsministerium gibt es nicht, aber durch das Konkordat von 1970 wird die Bildungsplanung der einzelnen Kantone aufeinander abgestimmt.¹¹⁵

Die Schulpflicht in der Schweiz beginnt mit dem vollendeten 6. Lebensjahr und dauert neun Jahre. Davor sind fast alle Kinder im Kindergarten (Deutschschweiz), in der Ecole Infantine (Westschweiz) oder in der Scuola dell'infanzia im Tessin. Darauf folgt die **Primarschule** (bzw. École primaire, Scuola elementare). Sie dauert in zwanzig Kantonen 6 Jahre, in vier Kantonen 5 Jahre und in zwei Kantonen 4 Jahre. Der Unterricht wird von einem Klassenlehrer erteilt und erfolgt am Vor- und Nachmittag. In der Mittagspause gehen die Schüler entweder nach Hause oder die Schule sorgt für ein Mittagessen.

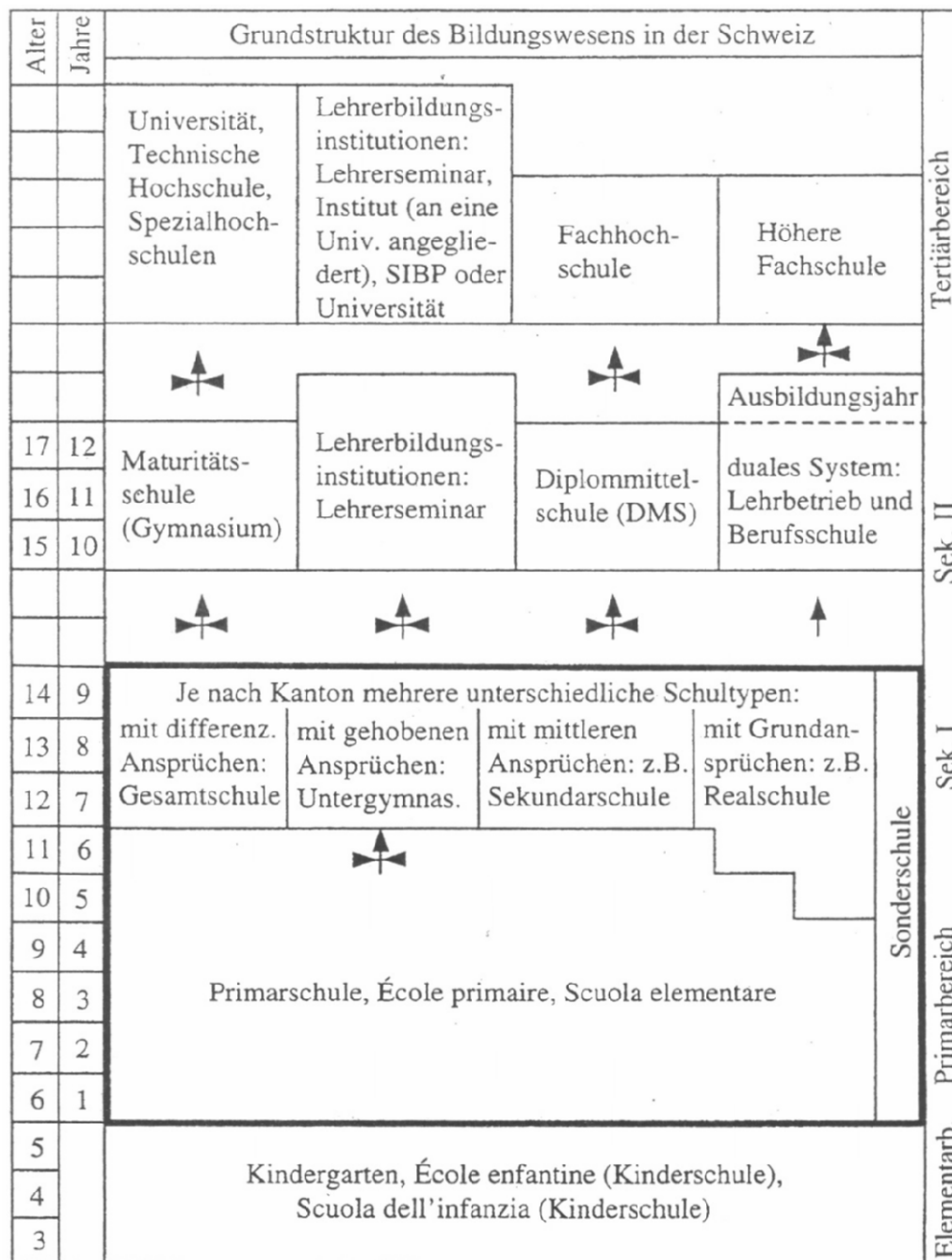
Danach wechseln die Schüler auf die **Sekundarstufe I** über, die je nach Länge der Primarschule zwischen drei und fünf Jahre dauert. Mit Ausnahme von Genf, dem Tessin und Teilen des Wallis, wo es Gesamtschulen gibt, ist die schweizerische Sekundarstufe vertikal gegliedert. Die Real- bzw. Oberschulen bereiten auf eine eher anspruchslosere Berufslehre vor. Ein mittleres Niveau haben Sekundarschulen, Bezirksschulen oder Progmnasien. Das sog. Untergymnasium bereitet auf das Gymnasium vor.

Nach der obligatorischen Schulzeit von neun Jahren können die Schüler freiwillig in die Sekundarstufe II überwechseln. An den Gymnasien wird nach insgesamt 12 Schuljahren der Maturitätsausweis erlangt. Daneben gibt es die Fachmittelschulen bzw. Diplommittelschulen. Zum Sekundarbereich II gehört auch das Lehrerseminar für die

¹¹⁵ In der Schweiz sprach sich in einem Volksentscheid am 21.03.2006 eine Mehrheit von 86 % für eine Vereinheitlichung des Bildungswesens aus. Das „Ja“ zur neuen Bildungsverfassung war so deutlich wie nur selten bei Volksentscheiden in der Schweiz. Bereits vor der Abstimmung hatte Einigkeit geherrscht: Eine große Mehrheit des Parlaments, die Landesregierung (Bundesrat), die Bildungsdirektoren der Kantone sowie fast alle Organisationen und Verbände hatten sich dafür stark gemacht. Bisher weichen Eintrittsalter, Schuldauer und Lehrpläne zum Teil erheblich voneinander ab. Das soll sich mit der neuen Bildungsverfassung ändern. Kernpunkte sind die Pflicht zur Koordination und Zusammenarbeit. Zwar behalten die Kantone offiziell die Schulhoheit, zwischen Bund und Kantonen soll aber im gesamten Bereich der Bildung, vom Schuleintritt bis zur Universität eine Angleichung erfolgen. So sollen u.a. das Schuleintrittsalter, die Ausbildungsdauer, die Ziele der verschiedenen Bildungsstufen sowie die Anerkennung von Abschlüssen landesweit harmonisiert werden.

Primar- und Sekundarstufe I. Die Maturität erreichen nur ca. 17% eines Jahrgangs, dagegen nehmen ca. 75% eines Jahrgangs eine Berufslehre auf.

Zum tertiären Bereich gehören die Universitäten, Technischen Fachhochschulen, Fachhochschulen und höhere Fachschulen. Die Ausbildung der Lehrer für den Sekundarbereich II erfolgt an der Universität.



Die grafische Darstellung der Bildungseinrichtungen berücksichtigt keine Schüleranteile!

— Fett umrandet sind die Einrichtungen für die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht

Qualifizierte Auswahl

Einfacher Übergang

Quelle: [http:// www.edk.ch/PDF_Downloads/Bildungswesen_Ch/BildungCH.pdf](http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Bildungswesen_Ch/BildungCH.pdf)

7.6.1 Soziale Themen

Armut, die lange Zeit in der Schweiz als überwunden galt, rückt wieder ins öffentliche Bewusstsein. Es wurden verschiedene Armutsstudien in der Schweiz durchgeführt, die zum Ergebnis kamen, dass auch in der Schweiz dem Bereich der Sozialhilfe eine wachsende Bedeutung zukommt (s. Kühne 1997). Sie ist teilweise eine Folge der wachsenden Arbeitslosigkeit, die mit rd. 5 % für die Schweiz besorgniserregend ist. Bis in die achtziger Jahre lag sie noch bei unter 1 %. Kühne (1997), der im Sammelband von Puhl/Maas (1997) die soziale Arbeit in der Schweiz beschreibt, kommt darüber hinaus zu folgender Einschätzung sozialer Probleme in der Schweiz: „Neben der Arbeitslosigkeit und der Armut werden gemäß Meinungsumfragen vor allem zwei Problembereiche als besonders bedrohlich erlebt: Drogen und Ausländer. Auch wenn die Probleme im Umfang und in Relation z.B. zum Alkoholismus bzw. zur Zahl der tatsächlich delinquierenden Asylbewerber massiv überbewertet werden, wird das Bild der sozialen Arbeit dadurch mitgeprägt“ (Kühne 1997 S.190). Vor allem in der Drogenarbeit wurden mit dem Konzept der „Überlebenshilfe“ vorbildliche Ansätze realisiert, die auch in der Bundesrepublik Beachtung fanden.

Relativ wenig wurde nach Kühne (1997 S.191) für die Integration von Migranten getan, deren Quote mit 20% relativ hoch ist. „Es muß von einer latenten Ausländerfeindlichkeit gesprochen werden, die sich wiederholt in fast allen Abstimmungen, die irgendwie mit der Ausländerfrage in Zusammenhang gebracht werden konnten, manifestierte.“

Sowohl soziale Gründe als auch der Migrationstatus spielen in der Schweiz für den Schulerfolg eine zentrale Rolle. Kinder und Jugendliche, die aus einer besser gestellten Familie kommen, können ihr Leistungspotenzial in der Schule viel eher ausschöpfen als Migranten oder sozial Benachteiligte.

In diesem Zusammenhang wird bemängelt, dass auch die späte Einschulung, die in den meisten Kantonen bei fast sieben Jahren liegt, zur Chancenungleichheit beiträgt. Der frühere Schuleintritt in der französischen und italienischen Schweiz niveliert dagegen eher die herkunftsbedingten Unterschiede. Es werden darüber hinaus für fremdsprachige Kinder im Vorschulbereich verstärkt Sprachprogramme gefordert.

Wie bei allen vertikal gegliederten Schulsystemen wird die relativ frühe Festlegung auf

einen Schulzweig und die mangelnde Durchlässigkeit beklagt. Ein weiteres Thema der gegenwärtigen Schulpolitik ist die Zusammenfassung von Vorschul- und Primarstufe zu einer sog. Basisstufe für die vier bis achtjährigen Kinder, die flexibel eingeschult werden sollen. Es wird angestrebt, das Bildungsniveau insgesamt in der Schweiz anzuheben. Dazu gehört, dass alle Schüler einen Abschluss der Sekundarstufe II erwerben sollen. Ebenso soll die Quote der Abiturienten gesteigert werden.

7.6.3 Soziale Arbeit/Jugendhilfe

In der deutschen Schweiz gibt es, ähnlich wie in angelsächsischen Ländern, eine klare Trennung zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik. „Die Schrägstrichverbindung Sozialarbeit/Sozialpädagogik ist nicht üblich“ (Kühne 1997 S. 177). Sozialarbeiter sind quantitativ die größte Berufsgruppe. Sie arbeiten z.B. im Bereich der ehemaligen „Fürsorge“ (in Sozialdiensten in Gemeinden und Kirchen, in Spezialdiensten für Migranten, Alte und Behinderte, in Krankenhäusern, Strafanstalten und im Suchtbereich). Sozialpädagogen sind dagegen eher in Heimen, Krippen, Tageseinrichtungen sowie in der sozialpädagogischen Familienhilfe und zur sozialpädagogischen Unterstützung in Schulen tätig. Ihr vorrangiges Klientel sind Kinder und Jugendliche. Daneben gibt es das Arbeitsfeld der „soziokulturellen Animation“ (Kühne 1997 S. 185), das teilweise freizeitpädagogisch orientiert ist und sich auf Quartierzentren, Jugendhäuser aber auch auf „Gassenarbeit“ bezieht.

Ähnliche Entwicklungen in der Jugendhilfe wie in der Bundesrepublik finden wir im Heimbereich, der verkleinert und qualifiziert wurde. Der ambulante Bereich bzw. Beratung/Therapie hat wie bei uns Vorrang. Kühne (1997 S. 184) weist darauf hin, dass drei Viertel aller sozialen Einrichtungen von Kirchen oder privatrechtlich von Vereinen oder Stiftungen geführt werden.

Wie das Schulsystem ist auch die soziale Arbeit/Jugendhilfe in der Schweiz nach föderalistischem Prinzip organisiert. Es gibt kein eidgenössisches Sozialministerium. Die 26 Kantone haben verschiedene Organisationsformen und Strukturen, die nur schwer zu überblicken sind. Innerhalb der Kantone haben die einzelnen Gemeinden eine hohe Autonomie gerade in sozialen Fragen. Die Landeskonferenz der kantonalen Jugendamtsleiter hat eine Untersuchung in Auftrag gegeben, um die Angebote und Angebots-

strukturen der Jugendhilfe und des Jugendschutzes in den verschiedenen Kantonen zu analysieren. Die untersuchten Angebote schliessen ein breites Themenfeld der Jugendhilfe ein: Angebote für Kleinkinder sowie Mütter-/ Väterberatung und Elternbildung, stationäre Jugendhilfe (Pflegefamilien, Kinder- und Jugendheime), gesetzliche Jugendhilfe (Kindesschutz und jugendstrafrechtliche Massnahmen), Angebote der ausserfamiliären Betreuung (Krippen, Mittagstische etc.) und Angebote für Schüler, Jugendliche und Familien allgemein (Jugendtreffs, Prävention, Freiwillige Beratung, Schulpsychologie, Berufsberatung usw.). Das Departement Soziale Arbeit der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz hat die Untersuchung durchgeführt. Sie hat eine sehr heterogene Jugendhilfelandchaft vorgefunden¹¹⁶.

Danach wird beispielsweise in Bern die Jugendhilfe ähnlich wie in der Bundesrepublik organisiert. Das Jugendamt ist die zentrale Anlaufstelle bei Kinder- und Jugendfragen. Es informiert Kinder, Eltern und Jugendliche in allen Bereichen und vermittelt die richtige Beratungsstelle. Dagegen haben die Kantone Beider Basel, auf die wir unten näher eingehen werden, kein eigenes Jugendamt. In Basel-Stadt gehört die Jugendhilfe or-

¹¹⁶Sie ist zufolgenden Ergebnissen gekommen: „In die **erste** Gruppe fallen die Kantone Genf, Neuenburg, Wallis und Zürich. In diesen Kantonen liegt ein kantonales Jugendamt und eine kantonal organisierte Struktur an spezialisierten Diensten der Jugendhilfe vor, die in zwei Kantonen zum Angebot des kantonalen Jugendamtes gehören. Der Kanton Baselstadt (**Gruppe drei**) ist mit seiner Jugendhilfestruktur vergleichbar mit derjenigen der ersten Gruppe, führt jedoch kein kantonales Jugendamt. In der Gruppe **drei** werden die Kantone Bern, Freiburg und Waadt zusammengefasst. Ihre Gemeinsamkeit liegt darin, über ein kantonales Jugendamt zu verfügen, das die Jugendhilfestruktur über seine Planungs-, Koordinations-, Beratungs- und Aufsichtsfunktion für ausgewählte Angebote der Jugendhilfe prägt und steuert. Die Gruppe **vier** bilden die Kantone Tessin und Jura, in denen das kantonale Sozialamt und andere kantonale Fachstellen die Struktur der Jugendhilfe beeinflussen und steuern. Die Gruppe **fünf** mit den Kantonen Aargau, Basel und Schaffhausen zeichnet sich dadurch aus, dass für einen spezifischen Ausschnitt der Jugendhilfeangebote eine kantonale Organisation und Steuerung durch einen spezialisierten Jugendhilfedienst vorliegt, während die Jugendhilfe hauptsächlich durch die Gemeinden und privaten Dienste geprägt wird. Allgemein lässt sich feststellen, dass in der Mehrheit der Kantone der deutschen Schweiz die Jugendhilfe vornehmlich von privaten Organisationen und den Gemeinden geprägt und organisiert wird. Eine kantonale Organisation und Steuerung liegt nur für einen bestimmten Ausschnitt der Jugendhilfe vor, die in die Kompetenz des kantonalen Sozialamtes fällt (Gruppe **sechs**). In den Kantonen der Gruppe **sieben** (Appenzell, Innerrhoden, Glarus, Schwyz, Thurgau, Uri) zeigt sich eine minimale kantonale Struktur, die sich auf die gesetzlich vorgegebenen Bestimmungen beschränkt und die teilweise auf Departementsebene übernommen und nicht von einer spezifischen Behörde geführt werden“.online unter:
[http://www.fhaargau.ch/main/Show\\$Id=5706.html](http://www.fhaargau.ch/main/Show$Id=5706.html).
Entnommen am 26.02.2006 (fett im Origin GSVR)

ganisatorisch zum Justizdepartement. Die „Abteilung Jugend, Familie, Prävention“ hat aber nahezu identische Aufgaben wie das o.g. Jugendamt der Stadt Bern. Bei der „Fachstelle für Sonderschulung, Jugend und Behindertenhilfe“ ist die Jugendhilfe im Kanton Baselland angesiedelt.

7.6.4 Schulsozialarbeit

Die Schweiz hat eine vergleichsweise junge Tradition im Hinblick auf Schulsozialarbeit. Erst ab Ende der 90-er Jahre beziehungsweise Anfang des 21. Jahrhunderts wurde sie dort zum Thema (vgl. Drilling 2001 S. 72 ff.). Wie in Deutschland und Österreich gab es immer schon eine individuelle Zusammenarbeit zwischen Fachkräften der Jugendhilfe und der Schule bei Einzelfällen oder bei einzelnen Themen wie Gewaltprävention, Drogenkonsum oder Gesundheitsvorsorge.

"Neben dieser eher unverbindlichen Kooperation verfügen viele Kantone über Fachinstitutionen im schulischen Umfeld. Insbesondere der schulpsychologische Dienst ist über die eigentliche psychologische Abklärung hinaus mit Beratungsaufgaben betraut. Aber auch eine weitgehende funktionierende Grundversorgung mit psychologischen, ärztlichen und weiteren beratenden Diensten (wie z. B. Familien- und Erziehungsberatungen) ist damit in der Schweiz (auch finanziell) gesichert "(a.a.O. S. 71).

Gesellschaftliche Veränderungsprozesse bzw. Veränderungen in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sowie der Zuzug von Kindern und Jugendlichen aus Kriegsgebieten führten dazu, dass das bisherige System der Kooperation von Jugendhilfe und Schule nicht mehr funktionierte, der schulpsychologische Dienst überlastet war und eine generelle frühzeitige Hilfestellung gefordert wurde. So gibt es Anfang des 21. Jahrhunderts ca. 50 Projekte der Schulsozialarbeit in der Schweiz (vgl. Drilling 2001 S. 80).

Insgesamt ist der Bestand an Schulsozialarbeit in der Schweiz schwer zu erfassen, da es kaum Fachpublikationen zu diesem Thema gibt. Die längste Erfahrung mit Schulsozialarbeit haben die Städte Genf und Lausanne. In Lausanne wurde bereits 1971 eine Schulsozialarbeiterin eingestellt, die zunächst in der Primarstufe tätig war und dann später auf die Sekundarstufe I wechselte. Ihr Aufgabengebiet beschränkt sich haupt-

sächlich auf Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten (Schuleschwänzen, allgemeine Schulschwierigkeiten, Gewalttätigkeiten und Misshandlung). Die Schulsozialarbeiterin ist dem medizinischen Dienst der Lausanner Schulen unterstellt. Schulsozialarbeit an der Gesamtschule Genf gibt es seit Mitte der siebziger Jahre. Hier beraten Sozialarbeiter sozial gefährdete Kinder und Jugendliche, arbeiten im Unterricht mit, leisten Elternarbeit und organisieren außerschulische Treffpunkte.

In St. Gallen wurde 1988 im Rahmen eines Projekts eine Stelle (50%) für Schulsozialarbeit eingerichtet, um die Schülerinnen und Schüler im persönlichen, zwischenmenschlichen und schulischen Umfeld zu begleiten und zu beraten s. Drilling 2001). In Bülach (Kanton Zürich) entstand 1988 eine Stelle an der dortigen Primarschule, um die Schule bei ihren Prozess zu einem Lern und Lebensort zu unterstützen "Die Suche nach weiteren Projekten aus den 1970-r und 1980-r Jahren in der Schweiz ist vergeblich. Ebenso die Recherche nach wissenschaftlichen Evaluationen der oben genannten Projekte. Dies alles belegt den geringen Stellenwert der Schulsozialarbeit in der Schweiz bis weit in die 90-er Jahre " (Drilling 2001 S. 74).

Bei einer Bestandsaufnahme der Schulsozialarbeit (1996) wurden in der Deutschschweiz 16 Projekte an 34 Schulstandorten gezählt, die auf vier Kantone verteilt waren. Sie sind alle aus einer konkreten Notlage entstanden, weshalb Individualhilfe und Einzelfallberatung der wichtigste Tätigkeitsbereich war. Fast alle Projekte fanden in der Sekundarstufe statt, nur im Kanton Zürich wurde Schulsozialarbeit an einer Primarschule durchgeführt.

Gegenwärtig nehmen Projekte der Schulsozialarbeit in der Schweiz rapide zu. Dies hängt vor allen Dingen mit den Aktivitäten der Fachhochschule Beider Basel zusammen. Die Ausrichtung eines Lehrstuhls¹¹⁷ auf das Thema "Schulsozialarbeit" hat einen Aufschwung dieses Arbeitsfeldes vor allen Dingen in der Deutschschweiz mit sich gebracht. Gleichzeitig erfolgt eine Konzentration auf ein fachlich fundiertes Konzept der integrationsorientierten Schulsozialarbeit nach Drilling (s.o.). Die Elemente dieses Konzepts liegen in der

¹¹⁷ Prof. Dr. Matthias Drilling (s. o.)

- Beratung von Kindern und Jugendlichen, Eltern und Lehrern,
- sozialen Gruppenarbeit,
- Schnittstellenarbeit mit Institutionen und
- Krisenintervention.

Drilling (2001) veranschaulicht die Entwicklung am Beispiel Basel. Durch die wissenschaftliche Begleitung wurde das Aufgabenprofil der dortigen Schulsozialarbeit drastisch reduziert. Nachdem die Schulsozialarbeiter von allen anderen administrativen Aufgaben entlastet worden waren, konnten sie sich auf eine Kerngruppe von verhaltensauffälligen Schülern konzentrieren.

Die Aktivitäten der Fachhochschule Beider Basel haben dazu geführt, dass u.a. ein Netzwerk der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz entstanden ist und die Gründung eines Berufsverbandes angestrebt wird.

Vor allen Dingen die Internetpräsenz *www-schulsozialarbeit.ch* hat maßgeblich zur Etablierung und Vernetzung sowie zur Informationsverbreitung der Schulsozialarbeit in der Schweiz beigetragen. Durch die wissenschaftliche Begleitung ist sichergestellt, dass es sich bei den Projekten in der Regel um fachlich qualifizierte Schulsozialarbeit handelt, die gezielt von immer mehr Schulen nachgefragt wird.

Zusammenfassung

Schulsozialarbeit ist in der Schweiz mit Beginn des 21. Jahrhundert stark angewachsen. Durch eine wissenschaftliche Grundlegung und Begleitung der Projekte durch die Fachhochschule Beider Basel ist die Schulsozialarbeit eher auf die Deutschschweiz konzentriert. Nach dem Konzept von Drilling steht die Arbeit mit schwierigen Schülerinnen und Schülern im Vordergrund, der Freizeitbereich wird eher ausgeklammert zu Gunsten eines Beratungsansatzes.

Drilling (2001 S. 79) bemängelt, dass nach wie vor viele Projekte mit fachfremden Aufgaben überfrachtet würden: "Aus den über dreißigjährigen Erfahrungen anderer Länder, insbesondere Deutschland, hat die Schweiz kaum profitiert. Konzepte - auch heute noch - resultieren weniger aus schulsozialarbeiterischem Fachwissen als aus Ideensammlungen, was Schulsozialarbeit alles zu leisten im Stande sein sollte."

Drilling bedauert, dass die in den Projekten gemachten Erfahrungen selten wissenschaftlich aufgearbeitet würden. So gebe es so gut wie keine Evaluation der Schulsozialarbeit in der Schweiz, die wissenschaftlichen Standards genüge. Lediglich die Projekte in Zürich, Volketswil und Basel wurden evaluiert. Publiziert wurden nur die Ergebnisse aus Basel.

7.7 Österreich

Österreich ist ein Bundesstaat, der aus den neun Ländern Burgenland, Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol, Vorarlberg, Wien gebildet wird. Wien hat einen Sonderstatus inne, da die Stadt sowohl Gemeinde als auch Bundesland ist. Wesentliches Merkmal sind die eigenen Gesetzgebungskompetenzen der Länder. Österreich hat rd. 8,2 Millionen Einwohner (2003), davon leben allein 20% in der Hauptstadt Wien. Die Gruppe der unter 15-Jährigen macht rund 17% der Bevölkerung aus, im Rahmen des Geburtenrückgangs sinkt gegenwärtig die Quote. Die Ausländerquote liegt bei 9,3%, davon sind 4,2% aus dem ehemaligen Jugoslawien, 1,7% Türken und 3,4% Sonstige.

7.7.1 Schulsystem

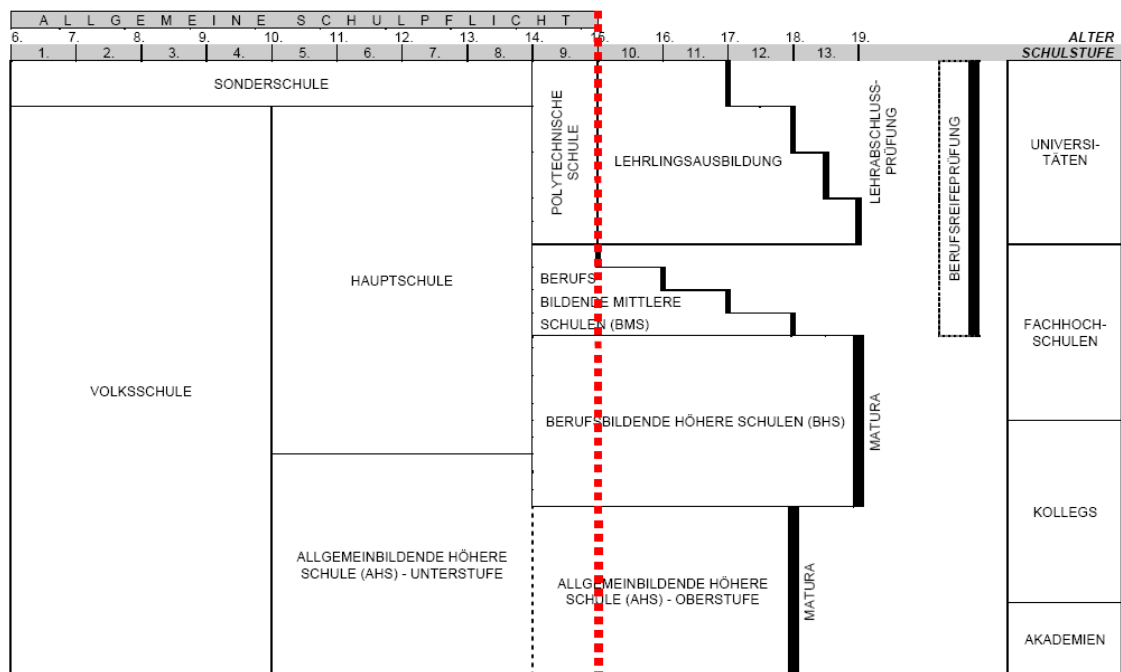
In Österreich gibt es keine Schulpflicht, sondern eine Unterrichtspflicht, die mit dem sechsten Lebensjahr beginnt und mit dem 15. Lebensjahr endet. Das bedeutet, dass die Unterrichtspflicht nicht nur an öffentlichen Schulen, sondern auch an Privatschulen¹¹⁸ oder zu Hause erfüllt werden kann. In diesem Fall müssen die Schüler am Ende des Schuljahres eine Prüfung ablegen.

Mit Vollendung des dritten Lebensjahres geht die Mehrzahl der Kinder in den freiwilligen Kindergarten, mit sechs Jahre erfolgt der Eintritt in die sog. „Volksschule“ (= Grundschule), die vier Jahre dauert. Die Sekundarstufe I besteht aus zwei Schultypen, der „Haupt-

¹¹⁸ Die Quote liegt hier bei rd. 11 % und damit über der Bundesrepublik mit 6,9 % (s. Frankfurter Rundschau vom 30.05.2006)

schule“ und „Allgemeinbildenden Höheren Schule“ (AHS), die der Unterstufe des Gymnasiums entspricht.

Nach dem Abschluss der achten Schulstufe haben die Schüler die Möglichkeit zwischen vier Schulrichtungen zu wählen: An der AHS Oberstufe (= Oberstufe des Gymnasiums) kann man die Matura ablegen. An der BHS (=berufsbildende höhere Schule) kann man eine Berufsausbildung erwerben und hat die Möglichkeit zur Matura. Die BMS (= Berufsmittelschule) ist eine berufsbildende mittlere Schule, die umgangssprachlich als Fachschule bezeichnet wird, in der man einen Lehrberuf erlernen kann. Polytechnische Schulen ersetzen das letzte Pflichtschuljahr. Sie werden hauptsächlich von Jugendlichen besucht, die später einen Beruf erlernen wollen. Hier erlernen sie Grundfertigkeiten und Grundfähigkeiten als Vorbereitung auf eine Lehre. Im dualen System wird die Berufsschule 1 - 2 x pro Woche oder im Blockunterricht neben der Ausbildung in einem Betrieb besucht. In einem Kolleg können Maturanten in kürzerer Zeit als an der Universität einen technischen oder kaufmännischen Abschluss erwerben.



Das Bildungssystem in Österreich

Quelle: http://www.berufsinfo.at/03_ausbildung/bildungssystem/Deutsch.PDF

7.7.2 Soziale Themen

Wie in der Bundesrepublik gibt es sehr früh eine soziale Selektion in der Schule, indem nach der vierten Klasse eine Aufteilung der Schüler in die jeweilige vertikale Schulform erfolgt. Nach Abschluss der Volksschule wechselt man schon mit zehn Jahren entweder in eine Hauptschule oder in eine AHS. Im Gegensatz zur Bundesrepublik gibt es aber nur zwei Schultypen. Beim Überwechseln spielt allerdings auch hier vor allem die soziale Herkunft eine Rolle.

Gegenwärtig steht die Zweigliedrigkeit des österreichischen Bildungswesens in der Kritik. Vor allem in den großen Städten wird die Hauptschule kaum mehr besucht, bzw. ist in eher sozial benachteiligten Stadtvierteln zur Restschule für sozial benachteiligte Schüler bzw. Schüler mit Migrationshintergrund geworden. Viele Hauptschulen stehen dort vor der Schließung. Es gibt Berechnungen, dass bis 2010 ein Fünftel aller Wiener Hauptschulen wegen rückläufiger Schülerzahlen geschlossen werden müssen.¹¹⁹ Mit der sog. „Kooperativen Mittelschule“ hat sich ein neuer Schultyp entwickelt, an der sowohl Lehrer aus der AHS als auch Hauptschullehrer eingesetzt werden. Sie soll die Durchlässigkeit des Schulsystems stärken, die Übergänge erleichtern und insgesamt die Bildungschancen verbessern. Innere Differenzierung, Teamteaching, fächerübergreifender Unterricht und alternative Leistungsbewertung sind Eckpfeiler dieser neuen Schulform. Insgesamt steht sie als fauler Kompromiss in der Kritik. Vor allen Dingen von sozialdemokratischer Seite wird vehement die Einführung von Gesamtschulen gefordert, mit der eine Aufgabe der frühen Leistungsdifferenzierung einhergehen soll. Man beruft sich auf eine Studie des Dänischen Technologischen Instituts, das in einer entsprechenden Studie für die EU-Kommision u.a. die Aufgabe des zweigliedrige Schulsystems in Österreich fordert.

Auch in Österreich führt Arbeitslosigkeit zur „neuen Armut“ von breiten Bevölkerungsschichten. Die steigende Zahl von Sozialhilfebedürftigen, Wohnungsprobleme und die Probleme von Migranten werden ebenso in die Schule hineingetragen wie die stärkere Bruchlinie zwischen grundsätzlich reicher werdenden und zunehmend verarmenden

¹¹⁹ s. online unter: <http://www.gggnrw.de/Aktuell/Schumann.20030219.html>. Entnommen am 15.02.2006

Bevölkerungsteilen im Rahmen einer „Zweidrittelgesellschaft“. Wilfing, der in Puhl / Maas (1997) den Beitrag über die soziale Arbeit in Österreich verfasst hat, stellt zur gesellschaftlichen Situation in Österreich pointiert fest: „Etwas pauschalisierend kann gesagt werden, dass für soziale Arbeit in Österreich kein eben förderliches Bewusstseinsklima besteht: Das Land hat als Ganzes durchaus immer Bereitschaft zur Solidarität mit Notleidenden gezeigt – etwa bei (...) Einsätzen für Flüchtlinge (...). Andererseits ist in Österreich die Haltung gegenüber Randgruppen und solchen Menschen, denen in irgendeiner Form Mitverschulden an der eigenen Situation zu Recht oder zu Unrecht angelastet wird, sehr kritisch und manchmal durchaus feindselig (...). Obwohl sich viele religiöse und politische Gruppen für Integration von marginalisierten Menschen engagieren, ist Ausgrenzung und Gleichgültigkeit gegenüber dem Leid von Gruppen der Gesellschaft oft spürbar“ (1997 S. 65).

7.7.3 Soziale Arbeit/Jugendhilfe

In Österreich sind die rechtlichen Grundlagen der Kinder- und Jugendpolitik in verschiedenen Gesetzen festgelegt. Im Jahre 1989 wurde ein neues Jugendwohlfahrtgesetz verabschiedet. Es ist ein Bundesgesetz, das von den neun österreichischen Bundesländern durch Ausführungsgesetze näher bestimmt wird. Sie sind in Österreich größtenteils für die Jugendwohlfahrt und deren Finanzierung zuständig. Mehrere Gemeinden werden zu einem Bezirk zusammengefasst und unterhalten ein „Amt für Jugend und Familie“ anstelle des traditionellen Jugendamts. Der Bezirk ist auf der Ebene zwischen Gemeinden und Bundesland angesiedelt, er stellt keine Körperschaft mit demokratisch gewähltem Vertreter, sondern eine staatliche Stelle dar, die der jeweiligen Landesregierung unterstellt ist. Dieses Modell hat zwar eine gewisse Nähe zu den Kommunen, es gibt aber keine kommunale Eigenständigkeit der Jugendhilfe wie in Deutschland. In der Umsetzung der bundesstaatlichen Regelungen zur Jugendwohlfahrt bestehen in Österreich regionale Unterschiede zwischen den Bundesländern. Bei der Fallbearbeitung kommen unterschiedliche Anlaufstellen von öffentlichen und freien Trägern in Frage, z.B. Kinderschutzzentren, Beratungsstellen, Kindertelefone, Kinder und Jugendanwaltschaften. Die zentrale Stelle ist jedoch das auf Bezirksebene zuständige Amt für Jugend und Familie. Es nimmt mit der Familie Kontakt auf, klärt die

Situation und sucht eine Lösung. Ähnlich wie in Deutschland liegt die Verantwortung in Österreich also bei einer Jugendbehörde.

Die Aufgabe der Jugendwohlfahrt, die von öffentlichen und freien Trägern erbracht wird, umfasst alle Maßnahmen der Mutterschafts-, Säuglings- und Jugendfürsorge, die dem Wohl des Kindes dienen. Ein Schwerpunkt liegt in der Stärkung der Erziehungskraft der Familie. Die Arbeit hat sich wie bei uns in den ambulanten sowie in den präventiven Bereich bewegt. Bei Vorliegen der Gefährdung des Kindeswohles ist aber auch die Möglichkeit der Intervention in das Erziehungsrecht der Eltern vorgesehen.

Mit dem Programm „HEIM 2000“ wurden Grossheime zunehmend abgeschafft und durch kleine Wohngruppen, niederschwellige Betreuungseinrichtungen und Krisenzentren für Jugendliche ersetzt (Wilfing 1997 S. 56). In Österreich ist in größeren Städten das Hilfeangebot breiter als in sonstigen Gebieten: Streetwork, nachgehende Sozialarbeit und betreute Notschlafstellen werden dort eher angeboten. Insgesamt liegt der Schwerpunkt auf familienunterstützenden Hilfen, die auf eine Stärkung der Erziehungsfähigkeit der Familie zielen. Die Leistungen werden zum einen vom öffentlichen Jugendhilfeträger erbracht, der Sozialarbeiter/Sozialpädagogen angestellt hat. Zum anderen sind die „Caritas“ und die eher sozialdemokratisch orientierte „Volkshilfe“ die grossen freien Träger. Daneben gibt es wie in der Bundesrepublik eine Vielzahl kleiner freier Träger, Initiativen und Selbsthilfegruppen im Jugendhilfe- wie im gesamten sozialen Bereich. Auch eine zunehmende Privatisierung ist in diesem Sektor wahrzunehmen.

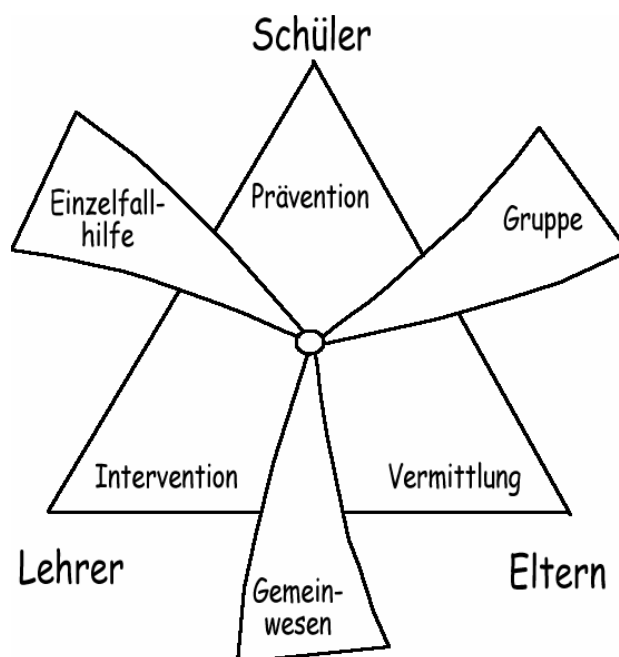
Wilfing (1997 S. 64) kommt zu folgender Einschätzung der sozialen Arbeit in Österreich, die teilweise auch auf die Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Alpenrepublik zutreffend ist: „Viele Entwicklungen – wünschenswerte und solche weniger wünschenswert zu erachtender Art – erreichen Österreich mit einiger Verspätung oder deutlich gemildert. Dies trifft im sozialen Bereich auf die Arbeitslosenquote zu (...), dies hat sich auch bei der Drogenproblematik gezeigt.“ Das kann, wie Puhl (1997 S. 15) konstatiert, den Vorteil haben, dass die Verantwortlichen auch Zeit gewonnen haben, „um mit Bedacht vorbildliche Projekte zu initiieren.“

7.7.4 Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit wurde erst in den späten neunziger Jahren in Österreich zum Thema. Dabei lehnte man sich im Großen und Ganzen an die Erfahrungen in der Bundesrepublik und in der Schweiz an. Vyslouzil (2001) führt in der Einleitung zu ihrem Sammelband "Schulsozialarbeit in Österreich", den sie zusammen mit Weißensteiner herausgegeben hat, aus: "Sozialarbeit an (Pflicht-) Schulen in Österreich hat Tradition. Allerdings konnten die Sozialarbeiter/innen der Jugendwohlfahrtsbehörde, die für die Betreuung von Schulen neben ihren vielen anderen Aufgaben in ihrem jeweiligen Einzugsgebiet zuständig sind, i. d. R. nur reagieren. Diese Art von Sozialarbeit ist nicht das, was wir uns vorstellen, wenn wir in diesem Band von Schulsozialarbeit sprechen. Wir sehen präventive Schulsozialarbeit (...) als das Ziel. Durch regelmäßige, zeitlich ausgedehnte Anwesenheit von Sozialarbeitern/innen in möglichst allen Schulformen sollen die Kinder einen leichten niederschweligen Zugang zur Beratung haben. Mit dieser Art präventiver Sozialarbeit soll erreicht werden, Schwierigkeiten in der Alltagsbewältigung, in der Familie, in der Schule, mit Freuden möglichst gar nicht erst so groß werden zu lassen, dass sie als Probleme bezeichnet werden können. Das Handlungsrepertoire der Kinder und Jugendlichen soll durch den Einsatz von Schulsozialarbeit erweitert werden, so dass sie eigenständig besser mit schwierigen Situationen fertig werden und z.B. vielleicht auch weniger für Gewalt und Sucht anfällig werden" (Vyslouzil/Weißensteiner 2001 S. 7).

In diesem Sammelband benennt Coulin-Kuglitsch (2001) fachliche Standards und Rahmenbedingungen für einen sinnvollen und effizienten Einsatz von Schulsozialarbeit, die u. a. auf den Konzepten von Wulfers (2001) und Olk/Bathle/Hartnuß (2000) (s.o.) basieren. Danach soll Schulsozialarbeit im unterrichtlichen, außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich fungieren. Als Zielgruppen werden Schülerinnen und Schüler, Lehrer, insbesondere Beratungslehrer und Eltern genannt. In methodischer Hinsicht spricht sich Coulin-Kuglitsch für Krisenintervention, Gruppenarbeit, Mediation, Koordination und Vernetzungen bzw. Gemeinwesenarbeit aus, wie das auch von Drilling (s. o.) gefordert wird. Sie grenzt sich vehement gegen falsch verstandene Schulsozialarbeit ab, die Hilfslehrerfunktionen in der Schule (s. o.) übernehmen soll.

Gierer/Hanzal (2001) entwickeln auf dieser Grundlage ein exemplarisches Konzept der Schulsozialarbeit in Österreich. Sie verorten Schulsozialarbeit in ihrem so genannten Windmühlenmodell im Dreieck Schüler, Eltern, Lehrer und mit den Maximen Prävention, Intervention und Vermittlung. In der Methodik greifen Sie auf die Trias Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit zurück. „Das Windmühlenmodell soll die Zielgruppen, Ziele und Methoden auf anschauliche Weise präsentieren. Die Windmühle wurde als Bild gewählt, da es einerseits fix vorgegebene Faktoren gibt, d. h. das System Schule hat als handelnde Personen und damit als Zielgruppen Schüler, Lehrer und Eltern. Auf diese Zielgruppen abgestimmt hat die Schulsozialarbeit eingegrenzte und damit ebenfalls feststehende Ziele. Die Methoden der Sozialarbeit sind im beweglichen Teil des Modells verankert und können flexibel für die Bedürfnisse der Zielgruppe und für die Zielverwirklichung eingesetzt werden“ (Gierer/Hanzal 2001 S. 95).



Quelle: Gierer/Hanzal 2001 S. 95

Bereits 1998 hat sich in Österreich eine "Projektgruppe Schulsozialarbeit" gebildet, die ein Konzept und einen Finanzierungsplan für Schulsozialarbeit in der Stadt St. Pölten und beim Land Niederösterreich eingereicht hat. Auf dieser Basis startete 1999 das erste Schulsozialarbeitsprojekt Niederösterreichs. Aus der Projektgruppe "Schulsozialarbeit" hat sich das Forum Schulsozialarbeit (Forum SUSA) gebildet, das sich für die Ausweitung von Schulsozialarbeit nach dem Konzept von Gierer/Hanzal (2001) engagiert. Die Weitergabe von Informationen, die Unterstützung von Projekten, die Weiterentwicklung und die Vernetzung der Schulsozialarbeit sind Ziele des Forums SUSA. Seit 1999 werden jährlich Schulsozialarbeitstagungen von dem Forum SUSA organisiert.

Aus der Praxis der Schulsozialarbeit werden in dem Sammelband von Vyslouzil/Weißensteiner (2001) verschiedene Projekte aus St. Andrä, Melk, Graz, Salzburg und Wien¹²⁰ vorgestellt, die jeweils eigene Schwerpunkte haben. Wie eine kurze Charakterisierung dieser Projekte illustriert, sind sie so heterogen wie die Projekte der Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik Deutschland, nach deren Vorbild sie letztlich entwickelt wurden.

Zusammenfassung

Schulsozialarbeit steht in Österreich noch am Anfang. Im Großen und Ganzen werden Modelle aus der Bundesrepublik adaptiert, wobei je nach Ausrichtung Freizeitpädagogik oder Einzelfallhilfe/Soziale Gruppenarbeit beziehungsweise Krisenintervention im Vordergrund stehen. Bei dem vertikal gegliederten und weitgehend selektiven Schulsystem ist die Schulsozialarbeit vorwiegend an Hauptschulen und Polytechnischen Schulen angesiedelt. Es wurden fachliche Standards und Konzepte formuliert, die vom Forum Schulsozialarbeit (Forum SUSA) weiterentwickelt und publiziert werden und zu einem Qualitätsstandard von Schulsozialarbeit in Österreich beitragen. Im Unterschied zur

¹²⁰ Das Projekt *Come on!* an einer Hauptschule in St. Andrä (bei Wien) ist grundsätzlich freizeitpädagogisch ausgerichtet. Daneben gibt es aber auch Beratung, und es ist vernetzt mit anderen sozialen Einrichtungen und Diensten. Das Projekt *Face2Face* an der Polytechnischen Schule Salzburg (PTS) richtet sich an benachteiligte und verhaltensauffällige Schüler mit den Schwerpunkten Krisenintervention, Einzelfallhilfe und soziale Gruppenarbeit. An der Informatik-Hauptschule Wien im 17. Bezirk gibt es seit 1996 Schulsozialarbeit, die sich konzeptionell schwerpunktmäßig an Migrantenkinder richtet. Krisenintervention, Einzelfallhilfe, Soziale Gruppenarbeit, Elternarbeit und Netzwerkarbeit sind die vorrangigen Methoden dieses Projekts, das nicht freizeitpädagogisch ausgerichtet ist.

Entwicklung in der Bundesrepublik, die teilweise durch "try and error" gekennzeichnet war, kann sich die Schulsozialarbeit in Österreich auf ein breites Spektrum an Konzepten in deutschsprachiger Literatur berufen. Auf der anderen Seite liegt gerade darin die Gefahr, dass man sich bei der Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit in Österreich auf Erfahrungen in der Bundesrepublik Deutschland verlässt und dabei das Potenzial einer eigenen Entwicklung, die sich eher an internationalen Standards ausrichten könnte, nicht in Betracht zieht.

7.8 Zusammenfassende Diskussion der internationalen Ansätze

Wie wir eingangs bereits dargelegt haben, steht der internationale Aspekt von Schulsozialarbeit erst am Anfang. Wir haben uns bei der Diskussion von school social work worldwide zum einen auf die angelsächsische Traditionen gestützt zum anderen haben wir auch die Entwicklung in unseren Nachbarländern Skandinavien, Niederlande, Österreich und Schweiz analysiert. Im Folgenden wollen wir versuchen, die Diskussion zusammenzufassen um, soweit dies überhaupt möglich ist, Grundlinien einer internationalen Schulsozialarbeit herauszuarbeiten.

Nieslony (2004) stellt in der Auseinandersetzung mit der internationalen Schulsozialarbeit heraus, dass es eine je unterschiedliche Entwicklung und Verbreitung bzw. jeweils verschiedene Aufgaben im Bezug zur Schule in den jeweiligen Ländern gibt. Das hängt u. a. von den jeweiligen nationalen soziokulturellen und bildungsstrukturellen Rahmenbedingungen ab. Daneben sind auch die ausbildungsbezogenen Grundlagen sowie die fachpolitische bzw. verbandliche Orientierung der (Schul-) Sozialarbeiter unterschiedlich. Er kommt zu folgendem Schluss: „Eine über nationale Grenzen hinausgehende, umfassende Gemeinsamkeit, wie beispielsweise mit Blick auf einen theoretischen Bezugsrahmen - so kann in einem Fazit festgestellt werden - ist nicht erkennbar“ (ebd. S. 152).

Huxtable/Blyth (2002) geben weitgehend deskriptiv einen ersten Überblick über die Kooperation von Sozialer Arbeit/Jugendhilfe und Schule im internationalen Rahmen. Für sie (ebd. S. 234) gelten für die weltweit ca. 30.000 Schulsozialarbeiter folgende gemeinsame Themen: Sie unterstützen Schüler, ihr Recht auf Bildung wahrzunehmen und helfen ihnen, dass sie in der Schule ihr Potenzial entfalten können. Sie beraten und

unterstützen Schüler, befördern die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus, suchen den Kontakt zu den Lehrkräften und arbeiten mit kommunalen sozialen Einrichtungen und Diensten zusammen. Wir haben dies auch oben bei den verschiedenen bundesdeutschen Konzepten der Kooperation von Jugendhilfe und Schule gefunden. Methodisch wird international wie in der Bundesrepublik vornehmlich zwischen allgemeiner Beratung (Counselling), Einzelfallhilfe und Sozialer Gruppenarbeit variiert (s. nachfolgende Grafik). Wie bei uns steht die sozialpädagogische Beratung im Vordergrund der angloamerikanischen wie der west- bzw. nordeuropäischen Schulsozialarbeit. Einzelfallhilfe u.a. im Sinne klinischer Sozialarbeit dominiert vorwiegend in den USA, obwohl dort seit Jahren mehr group work gefordert wird. Aber auch in den Niederlanden und in den deutschsprachigen Ländern hat Einzelfallhilfe immer noch einen hohen Stellenwert. Soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit wird vorwiegend in Skandinavien und zunehmend in der Bundesrepublik praktiziert. Die Beratung der Eltern ist ein Grundelement aller Formen von Schulsozialarbeit. In Skandinavien kommt Gemeinwesenarbeit und Schulentwicklung als weiteres Tätigkeitsfeld hinzu. In Grossbritannien wird die Arbeit mit Schulverweigerern hoch gewichtet. Jugendarbeit, die fester Bestandteil vieler Formen der Kooperation in Deutschland ist, gibt es außer in Österreich im internationalen Rahmen nicht. Dafür sorgt die Schule selbst, insbesondere in den Ländern, die in einer langen Tradition von Ganztageschule Erfahrung mit Freizeitangeboten haben.

Im Spannungsfeld zwischen Schule und Sozialer Arbeit/ Jugendhilfe steht die Schulsozialarbeit international je nach Geschichte und gesetzlicher Grundlage bzw. sozialstaatlicher Ausrichtung zwar einem der beiden Institutionen näher, verbleibt aber dennoch in der besonderen Rolle einer gleichsam dritten Instanz. Wenn sie bisweilen dabei auch „zwischen den Stühlen“ (s. o. Mühlum 2004) sitzt, so hat sie damit aber auch als gemeinsame Basis in allen Ländern eine Brückenfunktion zwischen Jugendhilfe und Schule inne. Wenn man dennoch aufzeigen will, welcher Institution die Schulsozialarbeit der o.g. Länder näher steht, so kann man anhand unserer oben dargestellten Beschreibung zu dem Ergebnis kommen, dass die Schulsozialarbeit in den USA im Sinne Tillmanns (1982, s.o.) eher in Subordination zur Schule steht. Dagegen zeigt sich das gegenwärtige Erscheinungsbild des britischen education welfare service (EWS) noch weitgehend unabhängig von Schule und Jugendhilfe. Man kann es als wichtiges Ergänzungsglied

zur schulischen wie jugendhilfepolitischen Inklusion sehen. Allerdings gibt es auch hier von Seiten der Schule Bestrebungen das EWS zu okkupieren, was u. E. dessen Funktion schwächen wird. Eher der Jugendhilfe zuzuordnen sind mittlerweile die Schulbegleitungsdienste in den Niederlanden, die im Rahmen der neuen Jugendgesetzgebung vielfach ihren unabhängigen Status verlieren, indem sie den Bureaus Jeugdzorg zugeordnet werden. In Skandinavien sind die Sozialarbeiter, die an Schulen arbeiten, bei den Kommunen angestellt, die dort größtenteils für die Jugendhilfe /Soziale Arbeit zuständig sind. Methodisch haben sie sich nach den neuesten Standards ausgerichtet, indem sie die Wende „vom Fall zum Feld“ vollzogen haben. Die Schulsozialarbeit in der Schweiz ist eher im Handlungsfeld der Jugendhilfe verortet, wie das insbesondere durch Drilling (2001) auch fachlich gefordert wird. Dagegen liegt nach den uns vorliegenden Berichten die Schulsozialarbeit in Österreich - wie vielfach in der Bundesrepublik - eher in der Nähe zur Schule.

Handlungsformen und Methoden in der Koop. von JH und Schule international

Land	Sozialpädagogische Beratung	Einzelfallhilfe	Soziale Gruppenarbeit	Elternarbeit	Gemeinwesenarbeit	Schulentwicklung	Schule-schwänzen	Integrierte Dienste	Netzwerkarbeit	Jugendarbeit
USA	X	X	x	x				x		
Großbritannien	x	x	x	x			X	x		
Skandinavien	X	x	X	X	X	X		X		
Niederlande	X	X	x	X	X	x		X		
Schweiz	X	X	X	x	x				X	
Österreich	X	X	X	x	x				X	X
Deutschland	X	X	X	x	x				X	X

7.9 Internationale Formen der Zusammenarbeit von Sozialer Arbeit / Jugendhilfe und Schule in Bezug auf die Situation in der Bundesrepublik

Bei der Diskussion der oben aufgeführten internationalen Konzepte stellt sich die Frage, was das Besondere im Vergleich zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Bundesrepublik ist.

Im Unterschied zur Geschichte der Trennung von Jugendhilfe und Schule (s.o.) und einer recht zögerlichen Wiederannäherung bei uns gibt es in den angloamerikanischen und west- bzw. nordeuropäischen Ländern eine lange Tradition einer selbstverständlichen Kooperation von Sozialer Arbeit und Schule. Die schulbezogenen Angebote der Sozialen Arbeit bzw. der Schulsozialarbeit verfügen dort über einen hohen Organisationsgrad und eine rechtliche Absicherung.¹²¹ Im Gegensatz zur Bundesrepublik gibt es spezielle landesweite Dachverbände und eine Kommunikationskultur mit regelmäßigen Fachzeitschriften und nationalen Kongressen zum Thema. Die eben genannten Bereiche sind bei uns noch weitgehend unterbelichtet, es gibt in der Bundesrepublik trotz intensiver Forschung und Publikationen zum Thema keine übergeordnete Dachorganisation¹²², die das Arbeitsfeld koordiniert und befördert und gleichsam als Lobby für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule fungiert. Es werden zwar immer wieder Veranstaltungen und Workshops zum Thema angeboten, aber ein nationaler Kongress wie auch eine eigene Fachzeitschrift zum Thema bleibt u. E. eine Aufgabe für die Zukunft. Allerdings findet das Arbeitsfeld zunehmend Berücksichtigung bei der Ausbildung von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen.

Auf der Seite der Schulsysteme finden wir international eine völlig andere Ausgangslage als in der Bundesrepublik vor. Sie ist in den von uns untersuchten Ländern (außer den beiden Alpenländern) weit weniger selektiv als unser Schulwesen. Gesamtschulen bzw. Einheitsschulen herrschen vor, die kaum bzw. sehr spät differenzieren. Auch die

¹²¹ Dagegen steht die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Schweiz und in Österreich noch in einem Anfangsstadium. Erst jetzt setzt hier mit einem ca. zwanzigjährigen Zeitverzug zur Bundesrepublik die Diskussion ein, die sich trotz eines unterschiedlichen bildungs und sozialpolitischen Selbstverständnisses weitgehend auf bundesdeutsche Erfahrungen und Konzepte stützt.

¹²² Bei uns bemüht sich seit Jahren die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) darum, als Dachorganisation zu fungieren.

Integration von behinderten Schülern bzw. „slow learners“ (s. o.) hat einen völlig anderen Stellenwert als bei uns. Damit geht zumindest vom System Schule eine weitaus geringere Selektion aus, die, wie wir eingangs gesehen haben, bei uns vermehrt zum Einsatz von Sozialarbeitern an Schulen führt.

Wie bei uns bedingt aber insbesondere die soziale Lage von Kindern/Jugendlichen und ihrer Familien den Einsatz von Sozialarbeitern an Schulen. Dabei spielen insbesondere in den USA und in Großbritannien Armut, Gewalt, Drogen und Alkohol eine große Rolle. Daneben verschärft dort die hohe Rate an ungewollten Schwangerschaften von Teenagern deren soziale Situation. Da die Probleme auch in die Schulen hineingetragen werden, erfordert dies zunehmend eine Kooperation von Sozialer Arbeit/Jugendhilfe und Schule. Die Probleme von Kindern und Jugendlichen von ethnischen Minderheiten sowie von Migranten führen wie bei uns in allen aufgeführten Ländern zu Problemen, die zur Einrichtung von Schulsozialarbeit wesentlich beitragen.

Anders als in der Bundesrepublik gibt es neben den Sozialarbeitern andernorts noch weitere Dienste, die an der Schule angesiedelt sind. Schulschwestern, Psychologen, Laufbahnberater oder Berufsberater sind nur einige der Berufsgruppen, mit denen die Sozialarbeiter dort kooperieren. Insbesondere in Skandinavien wurden die Schulen von Anfang an von Gesundheits- und Sozialdiensten flankiert – lange bevor es Schulsozialarbeit gab. Heute macht sich die Schulsozialarbeit dort wie in den USA und Großbritannien zur Aufgabe, die verschiedenen Dienste an den Schulen zu koordinieren.

Unterschiede gibt es international vor allem in Bezug auf den Status der Sozialarbeiter, die an Schulen arbeiten. Ihr Status aber auch ihre Bezahlung ist - anders als in der Bundesrepublik - mindestens vergleichbar mit dem der Lehrer, wenn nicht sogar höher. Schließlich drängt sich im internationalen Vergleich der Eindruck auf, dass die Wertschätzung der Sozialarbeiter, die an Schulen tätig sind, in anderen Ländern größer ist als in der Bundesrepublik. Während Schulsozialarbeit bei uns immer wieder Gefahr läuft als „Aschenputtel im Schulalltag“ (Großmann 1987) eher geduldet zu sein, wird ihre Kompetenz im internationalen Vergleich gezielt nachgefragt und geschätzt, vornehmlich bei der Beratung von schwierigen Schülern und Eltern. Aber auch Lehrer nehmen dort gern die Kompetenz der Sozialarbeiter in Anspruch und lassen sich beispielsweise von ihnen beraten. Darüber hinaus werden Schulsozialarbeiter vor allem in Skandinavien ausdrücklich gebeten, sozialpädagogische Komponenten bei der Schulentwicklungs-

planung einzubringen, während es hierzulande nicht selten vorkommt, dass eine Einmischung der Schulsozialarbeit in die Schulentwicklungsplanung von Schulleitern wie Lehrern als Anmaßung verstanden wird.

Trotz unterschiedlicher Schulsysteme, verschiedener sozialer Problemlagen und unterschiedlicher Systeme von sozialer Arbeit/Jugendhilfe kommt, kurz zusammengefasst, der Schulsozialarbeit im internationalen Vergleich eine fachlich eigenständige Funktion an der Schnittstelle von Schule und sozialer Arbeit/Jugendhilfe zu. Während sich bei uns Schulsozialarbeit weitgehend den schulischen Rationalitäten unterordnen und sich mehr oder weniger permanent in Frage stellen lassen muss, wird international die fachliche und methodische Kompetenz der Sozialarbeiter von der Schule geschätzt und gezielt nachgefragt. Auf dieser Grundlage haben sich in den meisten Ländern Standards ausbilden können, die dem Arbeitsfeld feste Konturen verleihen und einer Beliebigkeit wie hierzulande weitgehend entgegenwirken. Als Lobby für school social work fungieren in fast allen westeuropäischen und nordamerikanischen Ländern die jeweiligen Dachorganisationen, die auch die Kommunikation und den gegenseitigen Austausch u. a. durch regelmäßige nationale und internationale Kongresse und Fachzeitschriften pflegen.

8 Kritische Einschätzung der Bezüge von Jugendhilfe und Schule

In diesem Kapitel wollen wir zusammenfassend eine kritische Einschätzung der verschiedenen Bezüge von Jugendhilfe und Schule vornehmen, um daran anschließend im neunten Kapitel auf dem Hintergrund der Konzepte von Homfeldt/Schulze-Krüdener (2001) und Oelerich (2002, 2004) eine eigene Position und ein weiter ausdifferenziertes Konzept vorzustellen, das die gegenwärtigen Bezüge von Jugendhilfe und Schule abbilden soll.

8.1 Die Trennung und ihre Folgen

Die Folgen der historischen Trennung der beiden Bildungs- und Erziehungsinstitutionen Jugendhilfe und Schule in Deutschland wirken bis heute. Wie wir oben detailliert aufgezeigt haben, gibt es seit Beginn des letzten Jahrhunderts eine getrennt verlaufende Ausdifferenzierung der beiden Systeme. Es gibt aber auch gemeinsame Entwicklungslinien, die jedoch immer wieder von einer Dominanz der Schule gekennzeichnet sind, indem Einrichtungen und Diensten der Jugendhilfe im System Schule eine untergeordnete Funktion zugewiesen werden.

So nimmt es auch nicht wunder, dass mit einer Eigenständigkeit der Jugendhilfe im Zuge des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes die Schulpflege als organisierte Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule recht schnell ein Ende fand. Die Jugendhilfe entwickelte sich im Hinblick auf ihre eigenen grundsätzlichen Aufgaben. Die Schule, die insbesondere bei uns in dieser Zeit stark einem autoritären Duktus verhaftet war, machte ihrerseits keine Anstrengungen, diese Entwicklung zu stoppen. Im Unterschied dazu kam es in keinem anderen europäischen wie auch nordamerikanischen Land zu einer so vehementen Trennung von Schule und Sozialer Arbeit. Ganz im Gegenteil ist beispielsweise die Geschichte der skandinavischen Kooperation von Jugendhilfe und Schule dadurch gekennzeichnet, dass sie kontinuierlich gepflegt und weiterentwickelt wurde.

Auch nach Beendigung des Faschismus blieb die konsequente Trennung von Jugendhilfe und Schule in der Bundesrepublik bestehen. Zaghafte Ansätze in den 50-er und 60-er Jahren wie beispielsweise von Berthold Simonsohn (s.o.) verliefen im Sand und wurden größtenteils vergessen. In diesem Zusammenhang wird auch verständlich, warum die Bildungsreform in den späten sechziger Jahren zunächst ohne eine sozialpädagogische Perspektive (Hornstein 1971) erfolgte. Mahnungen an die Bildungspolitiker, beispielsweise von Iben (1967), der eine Schülerhilfe nach skandinavischem Vorbild forderte, blieben ungehört.

Im Rahmen dieser Tradition ist auch verständlich, warum die Schulsozialarbeit in den siebziger Jahren kaum eine eigene Identität in der Schule ausbilden konnte und auch wenig Wertschätzung erfuhr. Eine Partnerschaft zwischen Schule und Jugendhilfe auf gleicher Augenhöhe konnte schon auf Grund der historischen Entwicklung nicht erwartet werden. Die Zuweisung des sog. Freizeitbereichs¹²³ und der damit einhergehende Status sowie die geringere Bezahlung schrieben – zumindest in der Anfangszeit - eine untergeordnete Position der Schulsozialarbeit an der Schule fest. Auf Grund ihrer von Schule unterschiedlichen Methodik und nicht zuletzt ihres Habitus war die Schulsozialarbeit weitgehend ein Fremdkörper in der Schule. Das führte oftmals dazu, dass Schule versuchte sie in ihre Gesetzmäßigkeiten einzuverleiben. Im Gegensatz zur traditionellen Kooperation von Jugendhilfe und Schule, die Anfang des 20. Jahrhunderts zu einer Unterordnung unter schulische Vorstellungen führte, begab sich die Schulsozialarbeit in den siebziger Jahren aber größtenteils in einen Clinch mit der Schule. Vor allen Dingen die Auseinandersetzungen an den Berliner Gesamtschulen geben davon beredtes Zeugnis. Es fand aber auch teilweise eine Unterordnung unter schulische Rationalitäten statt, die weitgehend die Identität der Sozialarbeit in Frage stellte. In den siebziger Jahren wurde u. E. eine Kooperation nicht wirklich eingeleitet, sondern indem Schule und ihre Rationalität weiterhin das Maß aller Dinge war, musste sich die Jugendhilfe entweder unterordnen, oder sie musste resigniert aufgeben. Das hat letztendlich auch dazu geführt, dass die Schulsozialarbeit in der alten Bundesrepublik am Ende der 80-er Jahre ein Auslaufmodell war. Erst mit der Wiedervereinigung und einer anderen Tradition, die - unter anderen Vorzeichen als in der Bundesrepublik - eine Trennung zwischen

¹²³ Der außerunterrichtliche Bereich bzw. der sog. Freizeitbereich hatte auch in den neu errichteten Ganztagschulen bei den meisten Lehrern wenig Prestige.

Jugendarbeit und Schule nicht so scharf gezogen hatte, konnte sich in den neuen Bundesländern eine neue und quantitativ bedeutendere Kooperation von Jugendarbeit und Schule entwickeln.

Dennoch ist auch heute noch eine gleichberechtigte Kooperation eher die Ausnahme. Das zeigt sich am deutlichsten an der Schulsozialarbeit, die u. E. größtenteils dazu erhalten muss, das System Schule zu stabilisieren - oft auf Kosten der eigenen Identität (s. o. Coelen 2004). Auf diesem Hintergrund fordern zwar alle oben genannten Konzepte unisono die Eigenständigkeit der Schulsozialarbeit ein. Es ist ihnen dabei bewusst, dass sie gleichsam als isolierter Teil der Jugendhilfe im System Schule immer wieder Gefahr laufen, von schulischen Handlungsrationitäten aufgesogen und funktionalisiert zu werden.

An dieser Stelle stellen die Konzepte von Homfeldt/Schulze-Krüdener (2001) und Oelerich (2002, 2004) eine Alternative dar, indem sie der Engführung auf Schulsozialarbeit eine eher weit gefasste „Kooperation“ bzw. vielfältige „Bezüge“ von Jugendhilfe und Schule entgegensetzen. Sie implizieren dabei, dass hier etablierte Arbeitsfelder in Form von strukturell gefestigten Einrichtungen und Diensten der Jugendhilfe mit der Schule zusammenarbeiten. Das bedeutet, dass hier die Eigenständigkeit der beiden Partner eher gewahrt werden kann und sich beide Institutionen auf gleicher Augenhöhe begegnen können. Insbesondere Oelerichs Konzept bringt die Kooperation gleichsam auf eine neue Ebene.¹²⁴

8.2. Die historische Entwicklung

Wie oben bereits mehrfach ausgeführt wurde, hat sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts auf Grund gravierender sozialer Problemlagen, die in die Schule hineingetragen wurden, eine erste Kooperation von Jugendhilfe und Schule gebildet, die weitgehend fürsorglich orientiert war. Es ging im Wesentlichen darum, Gesundheitsfürsorge und

¹²⁴Wir sind uns angesichts der schwierigen Praxis der Kooperation durchaus bewusst, dass auch innerhalb dieses Konzepts weiterhin eine Unterordnung und Abwertung von Jugendhilfe erfolgen kann. Das lässt sich an der Kooperation der Jugendarbeit mit der Schule in Nordrhein-Westfalen belegen, die dazu geführt hat, dass die Jugendhäuser größtenteils für die Nachmittagsbetreuung von Schülern funktionalisiert wurden und die Öffnungszeiten der Jugendhäuser für die offene Jugendarbeit drastisch reduziert wurden.

materielle Fürsorge zu leisten. Die Schulpflege, die ihre Blütezeit Anfang des 20. Jahrhunderts hatte, hatte darüber hinaus auch erzieherische Aufgaben. Sie stand aber einem höchst unflexiblen und autoritären Schulsystem gegenüber. Die Bezüge der Jugendhilfe zur Schule waren auf Notfallhilfe ausgerichtet bzw. die Jugendhilfe war der Ausfallbürge. Dabei hat sie die ihr zugeteilte Rolle größtenteils angenommen. Angesichts einer Jugendhilfe, die erst am Anfang ihrer Entwicklung stand und weder über eigene Methoden (s. Galuske 2002) noch über eine berufliche Identität verfügte, mag dies verständlich erscheinen. Mit der Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes setzte Anfang der zwanziger Jahre eine erste Identitätsbildung der Jugendhilfe ein, die bei einer Besinnung auf eigene grundständige Aufgabenbereiche vornehmlich in der Unterstützung von Minderjährigen außerhalb von Schule gesehen wurde. Die Schule stellte sich dem nicht entgegen. Sie war auch ab Mitte der zwanziger Jahre nicht mehr mit so gravierenden sozialen Problemen konfrontiert wie noch zu Beginn des Jahrhunderts. Auf der anderen Seite wehrten sich insbesondere die freien Wohlfahrtsverbände vehement gegen jede staatliche Einmischung – auch der Schule.

Die damals vollzogene Trennung der beiden Bereiche Jugendhilfe und Schule wurde in der Bundesrepublik erst mit der Bildungsreform in den siebziger Jahren aufgebrochen als erstmals Schulsozialarbeiter an den Gesamtschulen eingestellt wurden. Auch sie wurden meist zu einem Hilfsdienst degradiert, der das System Schule stützen sollte. Anfang des 21. Jahrhunderts gibt u. E. die Chance auf eine Neuausrichtung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, die jedoch von verschiedenen Bedingungen abhängig ist. Dazu gehören u. a. Konzepte, gesetzliche Regelungen und Methoden, die eine Eigenständigkeit der Jugendhilfe mit Nachdruck verteidigen.

8.3 Die Konzepte und Grundpositionen

Die vielfältigen Konzepte und Grundpositionen der Bezüge von Jugendhilfe und Schule konnten, wie mehrfach ausgeführt, hier nur exemplarisch aufgearbeitet werden.

Es lassen sich u. E. zusammenfassend folgende gemeinsame Grundzüge herausarbeiten:

- 1) Kinder und Jugendliche sollen beim schwierigen Prozess des Aufwachsens unterstützt werden. Da der Hauptbezugspunkt von Kindern und Ju-

gendlichen die Schule ist und damit für sie die Lebenslage *Schülersein* kennzeichnend ist, ist es Aufgabe der Jugendhilfe am Ort Schule anzusetzen und vielfältige Unterstützungen und Hilfeleistungen anzubieten.

- 2) Gemeinsam ist auch das Postulat einer Öffnung der Schule ins Gemeinwesen bzw. der Vernetzung der Schule mit Einrichtungen und Diensten der Jugendhilfe insbesondere mit Einrichtungen der Jugendarbeit.
- 3) Alle Konzepte betonen, dass die Jugendhilfe in der Kooperation mit Schule eigengesetzlich handeln muss und sich nicht schulischen Handlungsrationaltäten unterwerfen darf, wenn sie methodisch fundierte und effektive soziale Arbeit leisten will.
- 4) Daneben wird die Vernachlässigung des emotionalen Bereichs durch die Schule bei fast allen Konzepten problematisiert. Hier wird auf nicht gelöste emotionale Probleme von Schülern hingewiesen, denen damit das Fundament für weitere Lernleistungen fehlt. Gegenwärtig wird das noch viel zu oft ausgeklammert. Freyberg/Wolff (2005) haben eindringlich aufgezeigt, welche gravierenden Folgen eine Vernachlässigung dieses Bereiches mit sich bringt.

Diese vier o.g. Grundzüge finden sich bei all unseren untersuchten Konzepten der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Zwar hat jedes Konzept einen je spezifischen Fokus, gemeinsam ist ihnen aber allen, dass nach (Mühlum 2004 S.89) "Schulsozialarbeit berufliche Soziale Arbeit in und mit Schulen" sein soll.

Daneben kritisieren einige Konzepte heftig die gegenwärtige Schule und den Unterricht. In der Schulkritik wird u. a. bemängelt, dass die heutige Schule ihre Aufgabe vorwiegend darin sieht, einen Fächerkanon zu realisieren und nur die bestmögliche kognitive Entwicklung der Schüler voranzutreiben. In diesem Zusammenhang weisen sie darauf hin, dass es auch außerhalb von Schule und Unterricht weitere wichtige Lernfelder gibt, die von der Schule vernachlässigt werden. Sie sollen im Rahmen einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule entdeckt und nutzbar gemacht werden. Dieser Bereich wird zurzeit ausführlich im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2005) diskutiert.

Coelen (2004) legt mit seinem Konzept der Kommunalen Jugendbildung ein Konzept vor, das sowohl Schule als auch Jugendarbeit ihre Identität lässt.

Die Konzepte von Homfeldt/Schulze-Krüdener (2001) und Oelerich (2002, 2004) verlassen das enge Feld der „Schulsozialarbeit“, indem sie versuchen weitere Bezüge von Jugendhilfe und Schule in ihrem Konzept zu fassen. Sie bringen damit konzeptionell eine neue Perspektive zur mittlerweile schon traditionellen Schulsozialarbeit ins Spiel, die u. E. auch eher zu einer Kooperation auf gleicher Augenhöhe führen kann.

8.4. Die gesetzlichen Regelungen

Die gesetzliche Regelung der Kooperation von Jugendhilfe und Schulen entspricht nicht mehr der tatsächlichen fachlichen Entwicklung. So ist sowohl im Kinder- und Jugendhilfegesetz bzw. in den Landesausführungsgesetzen als auch in den Schulgesetzen der einzelnen Länder die Kooperation nur vage geregelt. Zwar wird die Kooperation durch Erlasse und Richtlinien bzw. Förderprogramme konkretisiert, sie beziehen sich aber meist auf eine zeitlich begrenzte Zusammenarbeit.

In den Schulgesetzen gibt es für die Kooperation der Schule mit der Jugendhilfe meist nur eine Generalklausel. Auch das Kinder- und Jugendhilfegesetz sieht die Kooperation von Jugendhilfe und Schule nicht als eigenen Leistungsbereich. Eine Kooperation mit der Schule wird nur punktuell im Zusammenhang mit anderen Institutionen angesprochen. Gemeinhin gelten die §§ 11 und 13 KJHG (Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit) als die einschlägigen Paragraphen. Sie definieren zwar nicht "Schulsozialarbeit". Es kann aber aus einer schulbezogenen Jugendarbeit (§ 11 KJHG) und einer schulbezogenen Jugendsozialarbeit (§ 13 KJHG) eine Begründung von Schulsozialarbeit herausgelesen werden. Dabei verbleibt man allerdings insbesondere bei der Jugendsozialarbeit in einer defizitorientierten Sichtweise der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. So laufen auch u. E. die Vorschläge von Hartnuß/ Maykus (2004 S. 589 f.), die Schulsozialarbeit in einem zusätzlichen § 13a im KJHG geregelt sehen wollen, Gefahr im Gefolge von § 13 KJHG weitergehend defizitorientiert zu bleiben. Demgegenüber sehen wir eher in einer Ausgestaltung von § 81 KJHG (Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen) eine Chance für eine gesetzliche Regelung der Kooperation. Durch eine Ausdifferenzierung und Hinwendung des § 81 KJHG auf die Schule könnten Möglichkeiten einer Kooperation auf gleicher Augenhöhe und unter Wahrung der eigenen Identität von sozialer Arbeit erfolgen. Daneben halten wir es auch für wichtig, dass die

Schulgesetze der Länder im Hinblick auf eine Kooperation mit der Jugendhilfe konkretisiert werden. Dabei sehen wir allerdings die Gefahr, dass - wie so oft schon - damit der Jugendhilfe eine untergeordnete zuarbeitende Rolle zugewiesen wird.

Dagegen eröffnet u. E. die zunehmende Autonomie von Schule und eine Profilbildung der Einzelschule Chancen für eine Kooperation.

8.5 Die Methoden und Handlungsformen

Im Gegensatz zum gegenwärtigen Aufschwung der Methodendiskussion in der sozialen Arbeit (s. Galuske 2002, Spiegel 2004) ist es im Bereich der "Schulsozialarbeit" wie auch im gesamten Bereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule eher ruhig geblieben. Generell kann davon ausgegangen werden, dass sozialpädagogische Beratung, Einzelfallhilfe, Soziale Gruppenarbeit und Netzwerkarbeit, gelegentlich auch Gemeinwesenarbeit die bevorzugten Methoden sind. Im Unterschied zu anderen Ländern kommt in der Bundesrepublik der Bereich Jugendarbeit mit seinen vielfältigen Methoden und Handlungsformen noch hinzu. Insgesamt spielt aber die Methodendiskussion eine eher untergeordnete Rolle. Hier haben neue Methoden wie "Case Management" oder neuere familienorientierte Methoden, um nur einige zu nennen, kaum Eingang gefunden. Das hängt u. E. auch damit zusammen, dass sich insbesondere Schulsozialarbeit im Fahrtwind von Schule eher einem traditionellen Verständnis sozialer Arbeit unterordnet. Es gibt zwar auch in dem Bereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule keine "Supermethode" (s. Galsuke 2002), angesichts der gegenwärtigen Ausweitung der Methodendiskussion halten wir es aber für unabdingbar, dass auch in dieses Praxisfeld die neuere Methodendiskussion Eingang findet. Wie wir oben aufgezeigt haben, müssen darüber hinaus Methoden der sozialen Arbeit durch weitere Formen des informellen Lernens ergänzt werden. Hier sollten insbesondere Handlungsformen aus der Reformpädagogik wie auch aus der Alternativschulbewegung (z. B. die Projektmethode) berücksichtigt werden. Es besteht hier u. E. auch ein Forschungsbedarf, wie diese Methoden in der schulbezogenen sozialen Arbeit nutzbar gemacht werden können. Müller (2004) gibt dazu zwar einige Anregungen. Erfreulicherweise wird der Aspekt der informellen Bildung zentral im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2005) aufgenommen.

8.6 Die Chancen einer integrierten Planung

Unterschiedlich verortet sind Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung. So hat die Schulentwicklungsplanung seit den sechziger Jahren einen festen Platz im Bildungswesen inne. Die Jugendhilfeplanung dagegen hat erst in den letzten fünfzehn Jahren an Bedeutung zugenommen. Sie wurde erst mit dem Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (1991) zu einer verbindlichen Aufgabe des Jugendamts. Daneben gibt es aber auch methodische Unterschiede. Gegenwärtig ist Schulentwicklungsplanung noch eher quantitativ ausgerichtete Expertenplanung. Es geht, kurz zusammengefasst, darum, "daß die richtige Schule zur richtigen Zeit in der richtigen Größe am richtigen Ort vorhanden ist" (Mauthe 1996 S. 17). Demgegenüber handelt es sich bei der Jugendhilfeplanung um eine eher qualitativ ausgerichtete Planung, die partizipierend angelegt ist. Der Prozess der Aushandlung steht im Mittelpunkt der Diskussion. Die Jugendhilfeplanung ist eine Fachplanung, die vorrangig auf eine qualitative Verbesserung der Einrichtungen und Dienste¹²⁵ ausgerichtet ist. Dagegen findet der qualitative Aspekt erst langsam, u. a. im Zuge einer Qualitätsentwicklung der Einzelschule, Eingang in die Schulentwicklungsplanung. Auf Grund dieser beiden unterschiedlichen Planungsansätze ist es gegenwärtig noch sehr schwierig, eine gemeinsame Ebene zu finden. Daneben ist es generell schwierig zwischen autonomen Organisationen eine Kooperationsbeziehung herzustellen. Dies gilt insbesondere für die beiden Institutionen Jugendhilfe und Schule, die, wie wir oben ausführlich dargelegt haben, unterschiedliche Identitäten ausgebildet haben.

Eine integrierte Planung, wie sie Merchel (2004) für die Bereiche Ganztagesbetreuung von Kindern, Schulsozialarbeit und dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule vorschlägt, ist zwar sinnvoll aber mit vielen Problemen behaftet. Dazu muss sich auf der einen Seite die Schulentwicklungsplanung dahingehend weiter entwickeln, dass sie neben ihrer quantitativen Ausrichtung auch qualitative Aspekte beinhaltet. Erste Ansätze dazu finden sich allerdings in fast allen Bundesländern. Auf der anderen Seite wird

¹²⁵ Es gibt aber auch eher quantitative Aspekte der Jugendhilfeplanung beispielsweise bei der Planung von Kinderkrippen oder Kindergärten.

angesichts eigener gravierender Probleme¹²⁶ bei der Jugendhilfe nach unserer Einschätzung eine integrierte Planung nicht im Vordergrund stehen und ggf. nur punktuell zu verwirklichen sein. Bei einer gemeinsamen integrierten Planung muss sichergestellt sein, dass auch hier Schule und Jugendhilfe auf gleicher Augenhöhe kooperieren und die gleichen Ziele verfolgen. Solange Schulentwicklungsplanung nur den unterrichtlichen Bereich und formelles Lernen im Blick hat und den außerunterrichtlichen Bereich sowie das informelle Lernen gleichsam untergeordnet - weil wenig bedeutsam - der Jugendhilfe zuschiebt (s. BMFSFJ 2005), wird eine integrierte Planung kaum zustande kommen.

8.7 Der internationale Aspekt

Wir wollen hier auch die europäischen und nordamerikanischen Bezüge zwischen Jugendhilfe/sozialer Arbeit und Schule zusammenfassend diskutieren. Es ist auch dort die Aufgabe der Schulsozialarbeit sozialpädagogische Kompetenz in die Schule einzubringen. Daneben ist - wie bei uns - die Brückenfunktion zwischen Schule und allgemeiner sozialer Arbeit bzw. Jugendhilfe ein wichtiger Aspekt.

Bei den o. g. Ländern arbeiten aber beide Institutionen unter weitgehender gegenseitiger Wertschätzung¹²⁷ zusammen. Im Unterschied zur historischen Trennung von Jugendhilfe und Schule in Deutschland gibt es in den angloamerikanischen und west- bzw. nordeuropäischen Ländern eine lange selbstverständliche Tradition einer Kooperation von sozialer Arbeit/Jugendhilfe und Schule. Sie hat sich dort jahrzehntelang kontinuierlich weiterentwickeln können und verfügt mittlerweile über einen hohen Organisationsgrad. Schulsozialarbeit ist gleichsam ein selbstverständliches Angebot sozialer Arbeit/Jugendhilfe an der Schule, das in seiner Existenz nicht mehr in Frage gestellt wird. Die Sozialarbeiter sind meist Teil eines multiprofessionellen Teams an der Schule. Es gibt Dachverbände und eine gut funktionierende Kommunikationskultur mit regelmäßigen Fachzeitschriften und nationalen wie internationalen Kongressen zum Thema. Anders als in der Bundesrepublik ist der Status wie auch die Bezahlung der Schulsozi-

¹²⁶ z.B. Ausbau der Plätze für unter Dreijährige und der Tagesbetreuungsplätze aber auch steigende Fallzahlen bei den Hilfen zur Erziehung bzw. der Eingliederungshilfe nach § 35a KJHG.

¹²⁷ Bei unseren Gesprächen mit niederländischen Schulsozialarbeitern wurde das sehr deutlich (s. Reischach 2004 m).

Sozialarbeiter andernorts vergleichbar mit dem von Lehrern, wenn nicht sogar höher. Auch die Wertschätzung der Sozialarbeiter scheint in anderen Ländern größer zu sein als in der Bundesrepublik.

9 Diskussion einer eigenen Position

Abschließend wollen wir eine eigene Position zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule vorstellen. Dazu werden wir den Fokus weniger auf "Schulsozialarbeit" als auf einen breiten Überschneidungsbereich zwischen Jugendhilfe und Schule richten. Wir sind der Meinung, dass es angesichts komplexer Lebens- und Bewältigungssituationen von jungen Menschen nicht nur um eine an der Schule institutionalisierte „Schulsozialarbeit“ gehen kann, sondern dass u. E. hier eher verschiedene Bereiche der Jugendhilfe mit der Schule zusammenarbeiten müssen. Auf dem Hintergrund des Konzepts von Oelerich (2002, 2004) wollen wir unten weitere Handlungsfelder der Kooperation von Jugendhilfe und Schule diskutieren.

Obwohl es meist erst auf Grund von Problemlagen zu einer Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule kommt, ist eine Fokussierung auf Probleme und Defizite u. E. ein zu enger Bezugsrahmen. Die Zusammenarbeit der beiden Institutionen muss präventiv ausgerichtet sein und potenziell alle Kinder und Jugendliche im Blick haben, um sie angesichts einer zunehmend unübersichtlicheren Lebenswelt zu unterstützen¹²⁸.

Darüber hinaus sprechen wir uns für Bezüge zwischen Jugendhilfe und Schule aus, die im Sinne eines erweiterten Bildungsbegriffs auch informelles Lernen ermöglichen. Mit einem erweiterten Bildungsverständnis (s. BMFSFJ 2005) ist u. E. in letzter Zeit ein wichtiger Bereich thematisiert worden, der insbesondere die Jugendhilfe auffordert, in Ergänzung zum formellen Lernen in Schule und Unterricht informelle Lernfelder und Lernarrangements im Rahmen einer eigenen Methodik aufzubereiten.¹²⁹ Im Unterschied zur traditionellen Jugendarbeit besteht dabei die Möglichkeit einer Rückkopplung zum Unterricht, und damit kann sich u. U. informelles und formelles Lernen im Sinne eines ganzheitlichen Lernens ergänzen. Dabei ist es nicht nur im Hinblick auf die verschiedenen außerschulischen Lernwelten und -arrangements notwendig, dass sich die Zusammenarbeit auf die Lebenswelt der Schüler bezieht und damit stadtteil- bzw.

¹²⁸ Freyberg/Wolff (2005) haben auf die gravierenden Folgen nicht bearbeiteter emotionaler Probleme für die Schüler wie für den Unterricht hingewiesen.

¹²⁹ Man kann sich hierzu evtl. auch bei Schulen aus der Reformpädagogik oder bei den Alternativschulen Anregungen holen - s. dazu auch Reischach 2006 c.

gemeinwesenorientiert ist. Es gilt darüber hinaus, dass sich die Schule öffnet und mit den Beratungs- und Freizeitangeboten kooperiert.

9.1 „Schulsozialarbeit“ oder Vielfalt von Bezügen zwischen Jugendhilfe und Schule?

Unsere Position geht grundsätzlich davon aus, dass Jugendhilfe und Schule als gleichberechtigte Partner miteinander kooperieren sollten. Es geht uns um vielfältige Bezüge von Einrichtungen und Diensten der Jugendhilfe zur Schule. Indem sie weiter in dem ihnen vertrauten Feld mit all seinen Konnotationen agieren und dabei nur in einem Überschneidungsbereich im Bezug zur Schule stehen,¹³⁰ bieten sie u. E. eher die Chance ihre Eigenständigkeit zu behalten als „Schulsozialarbeit“. In Anbetracht der historischen Ausdifferenzierung der beiden Bereiche Jugendhilfe und Schule scheint uns diese Form der Kooperation am ehesten geeignet, Irritationen und Widersprüche zu minimieren. Nach unserer Einschätzung gibt sie auch am ehesten eine Gewähr dafür, dass Methodik und Fachlichkeit der Jugendhilfe bei der Kooperation beibehalten werden. Dies lässt sich auch anhand der internationalen Erfahrungen belegen.

Dagegen kommt es nach unserer Einschätzung bei der eher tradierten Form von Schulsozialarbeit immanent zu Konflikten und Spannungen. Das kann nicht nur historisch für die Schulpflege belegt werden, sondern auch die Konfliktgeschichten der Schulsozialarbeit der letzten 35 Jahren zeigen dies u. E. deutlich auf. Hier war die Jugendhilfe zwar nicht mehr das „Aschenputtel im Schulalltag“, aber dennoch ist sie u. E. über die Position eines Juniorpartners nicht hinausgekommen.

Wir wollen uns hier allerdings nicht generell gegen „Schulsozialarbeit“¹³¹ aussprechen. Sie ist in unserem Konzept aber nur ein Ansatz von mehreren. Sie bietet, wie Tillman bereits 1982 ausführte, u. a. die Möglichkeit die räumlich-organisatorische Trennung zwischen Schule und Jugendhilfe partiell aufzubrechen und sozialpädagogische Fachqualifikationen dauerhaft an der Schule anzusiedeln. Auch ihre Brückenfunktion zur

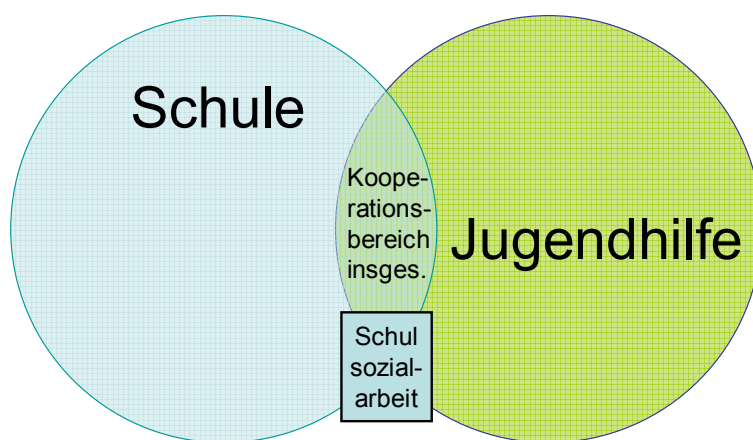
¹³⁰ So kann beispielsweise ein Jugendhaus oder ein Jugendverband, der weitere Standbeine und Bezugspunkte im Gemeinwesen hat, auf einer völlig anderen Ebene mit der Schule kooperieren als ein einzelner Schulsozialarbeiter. Das gilt auch bei einer Kooperation von Jugendamt und Schule bzw. einem freien Träger mit der Schule.

¹³¹ in der Einführung von Oelerich (2002)

allgemeinen sozialen Arbeit und ihr Beitrag zur Öffnung von Schule sind wichtig. Wir wollen hier aber darauf insistieren, dass sie u. E. nur sinnvoll und effektiv sein kann, wenn sie weitgehend unabhängig von der Schule agieren kann und im engen Austausch bzw. im Bezugsrahmen der Jugendhilfe verbleibt. Wenn Schulsozialarbeit effektiv sein will, muss die fachliche und methodische Ausrichtung u. E. von der Jugendhilfe bestimmt werden. Nur so kann sie zum gleichwertigen Partner der Schule werden.¹³²

Unsere Position haben wir im nachfolgenden Schaubild grafisch aufbereitet. Daraus wird deutlich, dass es neben Schulsozialarbeit einen breiten Überschneidungsbereich von Jugendhilfe und Schule gibt, dem wir weiter unten verschiedene Handlungsfelder zuordnen wollen.

Kooperation von Jugendhilfe und Schule



¹³² Olk/Bathke/Hartnuß (2000) geben weitere Qualitätskriterien dazu vor.

9.2 Weitere Handlungsfelder der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Auf der Ebene der Handlungsfelder der Kooperation von Jugendhilfe und Schule schlagen wir gleichsam eine Erweiterung der Ansätze von Homfeldt/Schulze-Krüdener (2001) und Oelerich (2002, 2004) vor. Beide verlassen die Engführung auf "Schulsozialarbeit" und versuchen den weiten Bereich der Bezüge von Jugendhilfe und Schule in ihrem Konzept zu fassen. Auf dieser Linie liegt auch unsere Position. Insbesondere das Konzept von Oelerich (2002, 2004), das neben „Schulsozialarbeit“ auch die Bereiche „Jugendarbeit und Schule“, „Erziehung, Bildung, Betreuung von Grundschulkindern“ und „Hilfen zur Erziehung und Schule“ benennt, bietet für uns die Möglichkeit weitere Bezüge von Jugendhilfe und Schule aufzuzeigen. Nach unserer Meinung sollten folgende fünf Handlungsfelder hinzugefügt werden:

- Ganztagschule/Ganztagsangebote
- Jugendsozialarbeit und Schule
- Beratungsdienste an der Schule
- Eingliederungshilfe und Schule
- Übergang vom Kindergarten in die Schule

9.2.1 Ganztagschule/Ganztagsangebote

Schon bei der gebundenen Ganztagschule (s. o.) waren die außerunterrichtlichen Angebote der Schulsozialarbeiter ein wichtiger Beitrag zum Ganztagesbetrieb. Mit dem gegenwärtigen Ausbau der Ganztagschulen haben die Bezüge zwischen Jugendhilfe und Schule enorm an Bedeutung zugenommen. Die Jugendhilfe wird zunehmend als Dienstleister von Ganztagsangeboten an Schulen in Anspruch genommen, bei der konzeptionellen Entwicklung der Ganztagschule wird sie allerdings selten beteiligt (s. BMFSFJ 2005). Insgesamt bindet der Bereich Ganztagschule/Ganztagsbetreuung einen nicht unerheblichen Teil der Jugendhilfe. Wir wollen hier allerdings darauf hinweisen, dass es nicht eine generelle und gleichsam naturwüchsige Zuständigkeit der Ju-

gendhilfe für die Ganztagesbereich einer Schule gibt, wie das von vielen Seiten propagiert wird. Ein verstärkter Einsatz von Sozialpädagogen im Nachmittagsbereich bei gleichzeitigem Rückzug der Lehrer auf das Unterrichten in einer erweiterten Halbtagschule wird u. E. das Projekt Ganztagschule nicht voranbringen. Auch ein unreflektierter Rückgriff auf Sportverbände, Volkshochschulen, Musikschulen oder gar Eltern wird die Erwartungen (s. o.), die mit der Einrichtung von Ganztagschulen verbunden sind, nicht erfüllen.

9.2.2 Jugendsozialarbeit und Schule

Neben den vielfältigen Bezügen zwischen Jugendarbeit und Schule (Deinet 1996, Oelerich 2004) gibt es mittlerweile auch Einrichtungen, Dienste und Projekte aus dem Bereich Jugendsozialarbeit, die mit der Schule kooperieren. Sie richten sich vornehmlich an sozial benachteiligte und besonders zugewandungsbedürftige Schüler¹³³. Es sind Einrichtungen und Dienste von öffentlichen und freien Trägern, die vor Ort an der Schule vorwiegend mit Problemschülern arbeiten. In enger Anbindung an soziale Einrichtungen und Dienste im Gemeinwesen beraten und betreuen sie die Schüler. Darüber hinaus geben sie auch Hilfestellung bei Übergang Schule-Beruf. Es handelt sich aber nicht um "Schulsozialarbeit" in der Engführung von Oelerich, sondern hier kooperieren eigenständige Einrichtungen und Dienste der Jugendsozialarbeit eher punktuell mit der Schule.

9.2.3 Beratungsdienste an der Schule

Obgleich Oelerich (2002, 2004) trotz ihrer Terminologie eine Engführung auf den Bereich "Hilfen zur Erziehung" nach §§ 27 ff. KJHG ausdrücklich vermeiden will, indem sie darunter auch "behördliche Jugendhilfe im Rahmen des Jugendamtes" fasst, halten wir ihre Terminologie hier für nicht treffend. Es gibt jenseits der "Hilfen zur Erziehung" viel-

¹³³ So sind beispielsweise beim Stadtjugendamt Karlsruhe im „Karlsruher Modell“ Sozialarbeiter mit 0,5 Stellen im Bereich Jugendsozialarbeit an sog. Brennpunkt-Hauptschulen tätig (s. Das Karlsruher Modell 2003). Mit dem anderen Stellenanteil arbeiten sie im ASD. Wir halten das nach Oelerich (2002, 2004) nicht für „Schulsozialarbeit“, sondern wollen es unter „Jugendsozialarbeit und Schule“ subsumieren.

fältige Beratungsangebote der Jugendhilfe an den Schulen, die wir hier ausdrücklich aufführen wollen. So ist die Beratung des Allgemeinen Sozialen Dienstes an Schulen im Einzugsbereich des ehemaligen Landesjugendamtes Baden (Oelerich 2002) keine "Hilfe zur Erziehung". Das trifft z. B. auch auf die unterschiedlichen Beratungsangebote der Erziehungsberatungsstellen/Psychologischen Beratungsstellen an Schulen zu.¹³⁴

9.2.4 Eingliederungshilfe und Schule

Ergänzt werden sollte auch der Bereich Eingliederungshilfe und Schule. Es gibt im Rahmen der Eingliederungshilfe (§ 35a KJHG) vielfältige Bezüge zwischen Jugendhilfe und Schule. So ist das Jugendamt verpflichtet, bei Kindern und Jugendlichen, die an Teilleistungsstörungen wie Legasthenie oder Dyskalkulie leiden, Hilfestellung anzubieten, wenn eine seelische Behinderung droht. Seit der Einführung des § 35a in der Kinder- und Jugendhilfegesetz im Jahre 1993 steigen die Fallzahlen in diesem Bereich bis heute rapide an (s. Reischach 2004e). In Anbetracht der seelischen Folgen unter denen Menschen oftmals ihr Leben lang zu leiden haben, wenn sie ihre gravierenden Schwierigkeiten im Lesen/Rechtschreiben bzw. Rechnen nicht behoben haben, haben sich an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule unterschiedliche Einrichtungen und Dienste¹³⁵ entwickelt, die versuchen, diese Problematik aufzuarbeiten. Zwar ist auch die Schule selbst tätig geworden und hat beispielsweise sog. Lese- und Recheninseln geschaffen. Nach wie vor sind aber Einrichtungen und Dienste der Jugendhilfe federführend bei der Aufarbeitung von Legasthenie und Dyskalkulie.

Daneben hat sich im Zuge der Eingliederungshilfe insbesondere für autistische Kinder und Jugendliche die sog. Schulbegleitung entwickelt. Mit der Schulbegleitung vermag auch ein autistischer Schüler eine Schule zu besuchen, die seinen intellektuellen Fähigkeiten entspricht. Eine Schulbegleitung ist eine Leistung der Jugendhilfe nach § 35a KJHG, die in vielen Fällen verhindert, dass autistische Kinder, die über eine normale Intelligenz verfügen, auf Sonderschulen landen.

¹³⁴ Das Angebot der Erziehungsberatungsstellen umfasst verschiedene Formen von Beratung, die im Sinne der §§ 16-18 KJHG unterhalb einer „Hilfe zur Erziehung nach § 28 KJHG“ liegen.

¹³⁵ Es handelt sich z.T. auch um private Institute, die hier ihre Dienste anbieten und über Leistungen der Jugendhilfe nach § 35a KJHG finanziert werden

9.2.5 Übergang vom Kindergarten in die Schule

Der Bereich „Übergang vom Kindergarten in die Schule“ bzw. das Projekt „Schulreifes Kind“ wird z. Zt. zunehmend thematisiert. Wenn auch die Schnittstelle zwischen Kindergarten und Grundschule bei den Bezügen zwischen Jugendhilfe und Schule noch nicht im Mittelpunkt steht, so kann man doch feststellen, dass die Bedeutung dieses Bereichs gegenwärtig zunimmt. In den einzelnen Bundesländern werden Programme erarbeitet, die zur Annäherung der Institutionen Tageseinrichtungen für Kinder und Schule führen. Dabei wird auf der einen Seite eine generelle Zusammenarbeit gefordert in dem Sinne, dass die beiden Bereiche anschlussfähig werden bzw. eine Abstimmung der jeweiligen pädagogischen Konzeptionen erfolgt¹³⁶. Auf der anderen Seite richtet sich der Fokus auf potenzielle Problemkinder, die frühzeitig erfasst und gefördert werden sollen. So zielt beispielsweise in Baden-Württemberg (s. o.) das Projekt „Schulreifes Kind“ auf: Kinder mit Entwicklungsverzögerungen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen, auf Kinder mit großem Unterstützungsbedarf sowie auf Kinder mit geringen familiären Entwicklungsmöglichkeiten. Es gibt verschiedene Modelle für eine Hilfestellung, die ihrerseits allerdings Gefahren einer frühen Stigmatisierung mit sich bringen. Hertweck (2006 S.36)¹³⁷ kritisiert die „Defizitorientierung“, die diesem Konzept zu Grunde liegt. „Mit dem Titel des Konzepts ‚Schulreifes Kind‘ werden pädagogische Vorstellungen heraufbeschworen, die weit von der ‚kindgerechten Schule‘ entfernt sind und die dem Anspruch des Orientierungsplanes Kinder individuell zu fördern, direkt entgegenstehen. In den verschiedenen Modellen werden die Kinder mit besonderem Förderbedarf entweder frühzeitig von ihren Gruppen separiert oder mit zu geringen Ressourcen zu ihrer Förderung versorgt.“ In Bezug zur anschlussfähigen Bildung in Kindergarten und Grundschule gibt Hertweck (ebd.) zu bedenken: „Noch immer haben Erzieher/-innen und Lehrer/-innen unterschiedliche Lern- und Professionskulturen. Eine Annäherung braucht den breiten Austausch und eine gemeinsame Grundlage für qualifizierte Aus- und Fortbildung. Ein erster Schritt wird mit Tandemfortbildungen gemacht.“

¹³⁶ Bei den Alternativschulen (z.B. Freie Schule Frankfurt, Laborschule Bielefeld) sind die Übergänge fließend.

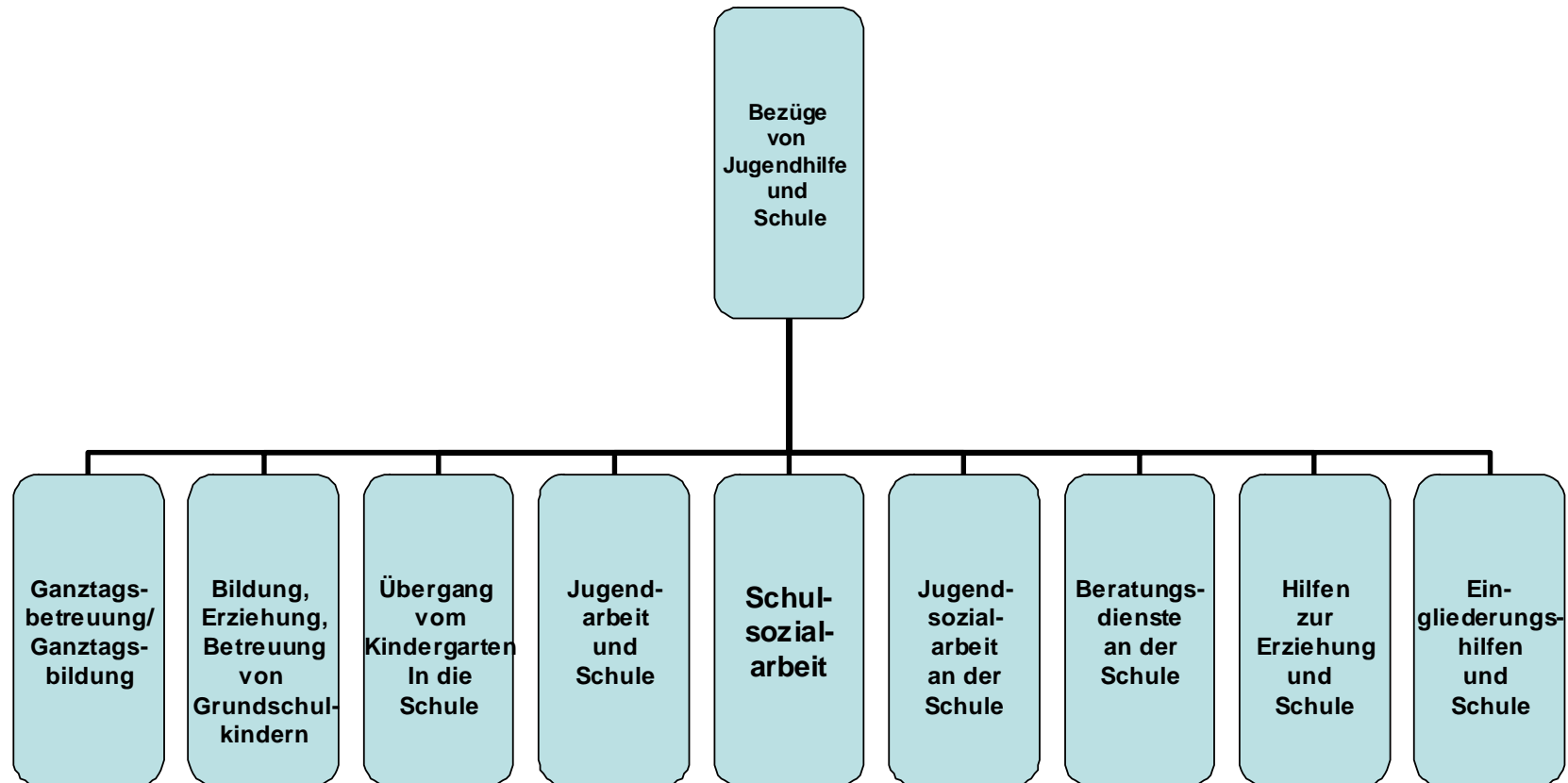
¹³⁷ Hertweck (2006) fasst eine Diskussion an der PH Ludwigsburg vom 18. März 2006 zusammen, bei der 150 Erzieher(innen) und Grundschullehrer(innen) über bessere Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule diskutierten

Im internationalen Rahmen ist die Zusammenarbeit der beiden Bereiche viel weiter fortgeschritten. So ist beispielsweise in den Niederlanden und Skandinavien wie auch in den USA Kindergarten und Elementarschule enger miteinander verbunden und damit auch eher anschlussfähig.

Das nachfolgende Schaubild zeigt die vielfältigen Handlungsfelder einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf, die wir oben in Anlehnung an das Konzept von Oele-
rich (2002/2004) diskutiert haben.

Handlungsfelder der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

- eigenes Schema -



10 Ausblick

Zwischen Jugendhilfe und Schule hat sich mittlerweile in der Bundesrepublik eine Vielzahl von Bezügen entwickelt. Es stehen sich aber nach wie vor auf organisatorischer Ebene zwei Institutionen gegenüber, die deutlich unterschiedliche Identitäten ausgebildet haben. Wie wir eingangs ausführlich beschrieben haben, haben beide Einrichtungen auch gemeinsame Aufgaben (s. o.), die eine Kooperation notwendig machen. Hier gilt es, dass beide Seiten weitestgehend ihre Identität beibehalten, sich aber in einem Überschneidungsbereich treffen. Dabei gibt es auf der Seite der Jugendhilfe immer noch die Sorge, dass die gesellschaftlich mächtigere und quantitativ bedeutendere Institution Schule sie unterordnet. Nach unserer Einschätzung steht die „Schulsozialarbeit“ in der Bundesrepublik in den letzten 35 Jahren in diesem Spannungsverhältnis und ist weitgehend dadurch geprägt. In diesem Sinne halten wir es für notwendig, die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule nicht nur auf „Schulsozialarbeit“ zu beziehen. Mit der Terminologie „Bezüge von Jugendhilfe und Schule“ können sowohl die vielfältigen Aktivitäten abgebildet als auch die Eigenständigkeit beider Bereiche betont werden.

Im Unterschied zu den von uns aufgezeigten internationalen Ansätzen sind gleichrangige Bezüge zwischen Jugendhilfe und Schule in der Bundesrepublik noch längst nicht selbstverständlich. Nicht nur auf Grund einer unterschiedlichen geschichtlichen Entwicklung der beiden Institutionen kommt es bei einer Zusammenarbeit bei uns immer noch zu Irritationen¹³⁸.

Gegenwärtig wird die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in Ost und West ausgebaut. Insbesondere im Hinblick auf den Betrieb von Ganztagschulen ist die Jugendhilfe gefragt. Daneben wird auch mehr „Schulsozialarbeit“ gefordert. Auf den ersten Blick scheint dies positiv angesichts der langen Trennung der beiden Institutionen. Beim Betrieb der Ganztagschule soll die Jugendhilfe aber eher Dienstleister sein als gleichberechtigter Partner (s. BMFSFJ 2005). Auch beim Ruf nach mehr „Schulsozial-

¹³⁸ So kommt es bei uns nicht selten vor, dass generell die Methodik der sozialen Arbeit in Frage gestellt wird bzw. die Maßnahmen, die die Sozialarbeiter einleiten. Aber auch die unterschiedliche Bezahlung im Vergleich zu Lehrern spielt hier u. E. möglicherweise ebenso eine Rolle wie eine geringere Wertschätzung der sozialen Arbeit im Vergleich zum west- bzw. nordeuropäischen Ausland.

arbeit“ denken viele immer noch an die o. g. Feuerwehrfunktion der Jugendhilfe in dem Sinne, dass die Schule von missliebigen Schülern befreit wird, damit sie reibungslos funktionieren kann.¹³⁹

Angesichts komplexer Lebens- und Bewältigungssituationen von jungen Menschen und einem zunehmenden Beratungs- und Unterstützungsbedarf können wir es uns u. E. nicht leisten, in Zukunft einen nicht unerheblichen Teil der Jugendhilfe durch den Betrieb der Ganztagschule zu binden. Auch der Ausbau der „Schulsozialarbeit“ als isolierter Dienst an der Schule reicht nicht aus. Es müssen darüber hinaus weitergehende und vernetzte Unterstützungssysteme entwickelt werden, die in einem Übergangsbereich mit der Schule ansetzen. Maykus (2004) weist in diesem Zusammenhang zu Recht darauf hin, dass die gegenwärtig praktizierte Schulsozialarbeit schnell überfordert ist und Jugendhilfe in ihrem Gesamtzusammenhang weitaus erfolgreicher wirken kann.

¹³⁹ Insbesondere das sog. Arizona-Modell zielt u. E. unkritisch darauf ab.

Abkürzungen:

ABC:	Advies en Begeleidings-Centrum voor Onderwijs
BMBF:	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMJFFG:	Bundesminister für Jugend, Frauen, Familien und Gesundheit
BMFSFJ:	Bundesminister für Familien, Senioren, Frauen und Jugend
ESW	Education Social Worker
EWO	Education Welfare Officer
EWS	Education Welfare Service
IGS	Integrierte Gesamtschule
IJAB	Internationaler Jugendaustausch und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland
JWG	Jugendwohlfahrtsgesetz
KJHG:	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KMK	Kultusministerkonferenz
KOMDAT:	Kommentierte Daten der Kinder und Jugendhilfe, Informationsdienst der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik
RJWG	Reichsjugendwohlfahrtsgesetz
SGB VIII	Sozialgesetzbuch, 8. Buch: Kinder- und Jugendhilfegesetz

Literatur:

ABC-Gids 03/04. Amsterdam, 2003 (unveröff. Manuskript)

ABC: Schools and the ABC – a strong combination. Amsterdam, 2003 (unveröff. Manuskript)

Abels, H.: Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten. In: Soziale Welt 1970, S. 347-359

Affeln, V./Kleemann, Ch. Arbeit mit Schulverweigerern. in: Warzecha, B. (Hrsg.) Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden. Eine Herausforderung an Netzwerke der Kooperation. Hamburg, 2000, S. 214-234

Andersson, G. u.a.: School social work in Finland and other nordic countries. Cooperative professionalism in schools. In: Huxtable/Blyth (Hrsg.) 2002, S. 77-92

Arbeitsgruppe "Internationale Vergleichsstudie": Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. (vorgestellt am 04.07.2003) online unter: <http://www.ganztagschulen.org/downloads/pisa-vergleichsstudie.pdf>. Entnommen am 21.05.2006

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt, 1986

Blandow, J./Faltermeier, J.(Hrsg.) Erziehungshilfen in der Bundesrepublik Deutschland. Stand und Entwicklung. Frankfurt, 1989

du Bois-Reymond, M.: Formelle und nichtformelle Bildung in den Niederlanden. in: Otto/Coelen (Hrsg.) 2005, S. 93 - 104

Brüshaber, M.: Schulsozialarbeit an der Grundschule. In: Unsere Jugend 57.2005.12, S. 533-541

Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn, 1990

Bundessministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten. Bonn, 2003 (BMBF - Bildungsreform;2)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Grund- und Strukturdaten. Bonn, 2005

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ): Handbuch Sozialpädagogische Familienhilfe. Stuttgart, 1997

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ): Zehnter Kin-

der- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn, 1998

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. München, 2005

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ): Siebter Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Berlin 2005 (2005a)

Chassé, K. A./Wensierski, v. H.-J.(Hrsg.) Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 2. Aufl.. Weinheim, 2002

Coulin-Kuglitsch, J.: Fachliche Standards und Rahmenbedingungen für einen sinnvollen und effizienten Einsatz von Schulsozialarbeit. In: Vyslouzil / Weißensteiner (Hrsg.) 2001, S. 73-92

Costin, L.B./Raab, E.: Schulsozialarbeit in den USA. München, 1983 (DJI Materialien; 10)

Das Karlsruher Model. Erfolgreiche Kooperation von Schule, Schulsozialarbeit und Sozialem Dienst. In: InfoService des Landesjugendamts Baden 2003.1, S. 8f.

Deinet, U.: Sozialraumorientierung als Konzept der Schulsozialarbeit? In: Hartnuß/Maykus (Hrsg.) 2004, S. 238-254

Deinet, U.: Ganztagsangebote durch die Kooperation von Jugendarbeit und Schule. In: Otto/Coelen(Hrsg.) 2005, S. 145-156

Deinet, U. (Hrsg.) Schule aus - Jugendhaus? Praxishandbuch. Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Münster, 1996

Deinet, U. (Hrsg.) Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen, 2001

Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das deutsche Bildungswesen. Bonn, 1970

Drilling, M.: Schulsozialarbeit. Antwort auf veränderte Lebenswelten. Bern, 2001

Effenberger, S.: Schulreform in den USA seit den 90-er Jahren. Charter Schools – Entstehung, Probleme und Perspektiven - mit vier Fallstudien.Göttingen 2005

Erler, M.: Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Aufgaben und Theorie. 5. Aufl.. Weinheim, 2004.

Evers, C.H./Manke, K.: Schule. In: Kreft, D./ Mielenz, I. (Hrsg.) Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl.. Weinheim 1996, S. 472-483

Falck, H. S.: Aspekte der Ausbildung zur Sozialarbeit in den USA aus der Perspektive der Membership-Theorie. In: Rundbrief Gilde Soziale Arbeit – GISA 1/1996, S. 40-47

Fees, K.: Die öffentliche Ganztagschule in Deutschland. Daten und Konzepte. In: Laddenthin/Rekus (Hrsg.) 2005, S. 125-162

Freyberg, Th. v./Wolff, A. (Hrsg.) Störer und Gestörte. Bd. 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. Frankfurt, 2005

Galuske, M.: Methoden der Sozialen Arbeit : eine Einführung. 4. Aufl.. Weinheim, 2002

Galuske, M.: Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe. In: Chassé/Wensierski 2002, S. 63--77

Geißler-Piltz, B./Mühlum, A./Pauls, H.: Klinische Sozialarbeit. Soziale Arbeit im Gesundheitswesen. München, 2006.

Gierer, G./Hanzal, K.: Konzept für präventive Schulsozialarbeit. In: Vyslouzil / Weissensteiner. (Hrsg.) 2001, S. 93-100

Grossmann, W.: Thesen zur Geschichte der Sozialpädagogik in ihrem Verhältnis zur Schule. In: Bayer, M./Karsten, M. E./Sünker, H. (Hrsg.) Schule und Sozialpädagogik. Annäherung durch Kooperation oder Abgrenzung durch neue Positionsbestimmungen? Beiträge zu einem notwendigen Neubeginn der Diskussion. Bielefeld 1981, S. 83 - 91

Grossmann, W.: Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Weinheim, 1987

Günder, R.: Praxis und Methoden der Heimerziehung. Frankfurt, 1995

Günder, R.: Hilfen zur Erziehung. Eine Orientierung über Erziehungshilfen im SGB VIII. Freiburg, 1999

Hamburger, F.: Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart, 2003

Hamburger, F./Wöbcke, M.: Introduction. In: Hamburger u.a. (Hrsg.) 2005, S. 1-13

-
- Hamburger, F./Sander, G./Wöbcke, M.: Einleitung. In: Hamburger u.a. (Hrsg.) 2004, S. 1-10
- Hamburger, F. u.a.(Hrsg.) Ausbildung für soziale Berufe in Europa. Frankfurt. - 2 Bde. Bd.1 - 2004, Bd.2 – 2005
- Hartnuß, B./ Maykus, St.: Schulbezogene Angebote der Jugendhilfe im KJHG, in den Ausführungsgesetzen sowie den Schulgesetzen der Länder – Begründung und Vorschlag einer bundesrechtlichen Neuverortung im KJHG. In:Hartnuß/Maykus (Hrsg.) 2004, S. 570 -592
- Hartnuß, B./ Maykus, St.(Hrsg.) Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, 2004
- Helsper, W. : Die sozialpädagogische Schule als Bildungsvision? Eine paradoxe Entparadoxierung. In: Becker, P./Schirp, J.(Hrsg.) Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu einer? Münster, 2001 (bsj Jahrbuch 1999/2000), S. 20-45
- Hertweck, M.: Mit Bildung ohne Umsteigen ins Kinderland. In: bildung und wissenschaft : Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg 60.2006.4, S. 36 f.
- Hinte, W. : Erziehungshilfe in der Lebenswelt. Sozialräumliche Finanzierungsformen als Einstieg in eine bessere Jugendhilfe. In: Forum Erziehungshilfen 6.2000.3 S. 132 -135
- Homfeldt, H.G.: Historische Aspekte zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß/Maykus (Hrsg.) 2004, S. 41-68
- Homfeldt, H.G./Lauff, W./Maxeiner, J.: Für eine sozialpädagogische Schule. Weinheim, 1977
- Homfeldt, H.G./Schulze-Krüdener, J.: Schulsozialarbeit: eine konstruktiv-kritische Bestandsaufnahme. In: neue praxis 31.2001.1, S. 9 - 28
- Hornstein, W.: Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 1971.3, S. 285-314
- Hovestadt, G.: PISA : 16 deutsche Schulsysteme auf dem Prüfstand. AG Bildungsplanung/Bildungsforschung der Universität Gesamthochschule Essen (Mai 2002) online unter: <http://www.ggg-nrw.de/Aktuell/Hovestadt.BL-Vergleich.pdf>. Entnommen am 21.05.2006
- Huxtable, M./ Blyth, E. (Hrsg.) School Social Work Worldwide. Washington, 2002

-
- IJAB: Datenbank für internationale Jugendarbeit :USA. Bonn, 2004
- IJAB: Datenbank für internationale Jugendarbeit :Großbritannien. Bonn, 2005 (2005a)
- IJAB: Datenbank für internationale Jugendarbeit :Niederlande. Bonn, 2005 (2005b)
- Iben, G.: Schule und Sozialpädagogik. In: Roeder, P.M. (Hrsg.) Pädagogische Analysen und Reflexionen. Weinheim, 1967, S. 365-380
- Iben, G.: Das Verhältnis von Schule und Sozialpädagogik. Eine historische Betrachtung. In: Tillmann (Hrsg.) 1976, S. 16 -26
- Iben, G.: Schulsozialarbeit als Prävention und die Rolle der Sonderpädagogik. In: Tillmann (Hrsg.) 1982, S. 63-73
- Jordan, E./Sengling, D.: Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in die Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim, 2000
- Jordan, E./Schone, R.: Jugendhilfeplanung - aber wie? Eine Arbeitshilfe für die Praxis. Münster, 1992
- Jordan, E. /Schone, R. (Hrsg.) Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Bausteine, Materialien. Münster, 1998
- Jozefowicz, D.M.H. u.a.: School Social Work in the United States, A holistic approach. In: Huxtable/Blyth (Hrsg.) 2002, S. 33-56
- Klatetzky, Th.(Hrsg.) Flexible Erziehungshilfen. Ein Organisationsprinzip in der Diskussion. Münster, 1995
- Koch, J.: INTEGRA – Entwicklungen, Probleme, offene Fragen bei der Entwicklung flexibler, integrierter und sozialräumlich angelegter Erziehungshilfen. In: Zentralblatt für Jugendrecht 87.2000.6, S. 201-240
- Kokko, M.L. u.a.: Soziale Arbeit in Finnland. In: Puhl /Maas (Hrsg.) 1997, S. 161-176
KOMDAT Jugendhilfe 8.2005.3
- Kraimer, K.: Schulsozialarbeit auf dem Weg zum Regelangebot. Konzepte, Handlungsstrategien, Qualitätsentwicklung für soziale Arbeit in der Schule. In: Blätter der Wohlfahrtsflüge 2003. 1, S. 17–23
- Kühne, K.: Soziale Arbeit in der Schweiz. In: Puhl/Maas (Hrsg.) 1997, S. 177- 195

Kunkel, P.-Ch.: Grundlagen des Jugendhilferechts. Systematische Darstellung für Studium und Praxis. Baden-Baden 1995

Laan, G.v.d.: Soziale Arbeit in den Niederlanden. In: Puhl/Maas (Hrsg.)1997, S. 125 - 142

Ladenthin, V./Rekus, J.(Hrsg.) Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim, 2005

Lenhart, V.: Bildung für alle. Darmstadt, 1993

Lenhart, V.: Pädagogik der Menschenrechte. Leverkusen, 2003

Loeken, H.: Erziehungshilfe in der Kooperation. Professionelle und organisatorische Entwicklungen in einer kooperativen Einrichtung von Schule und Jugendhilfe. Heidelberg, 2000

Lyons, K.: Soziale Arbeit in Großbritannien. In: Puhl/Maas (Hrsg.) 1997, S. 143-159

Lyons, K./Manion, K.: Education for the Social Professions in the United Kingdom. In: Hamburger u.a. (Hrsg.) 2004, S. 67-97

Mamier, J. u.a. Hilfen zur Erziehung im europäischen Vergleich. Eine vergleichende Auswertung sozialstaatlicher Reaktionen auf zwei Fallbeispiele aus der Kinder und Jugendhilfe. München, 2003 online unter:

<http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=64>. Entnommen am 26.02.2006

Mauthe, A.: Schulentwicklungsplanung als dialogischer Prozess. Dortmund, 1996

Maykus, St.: Schulalltagsorientierte Sozialpädagogik. Begründung und Konzeptualisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe. Frankfurt, 2001

Maykus, St.: Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus sozialpädagogischer Sicht. Sozialintegrative Optionen von Sozialpädagogik im Kontext der Schule. In: Hartnuß, /Maykus (Hrsg.) 2004, S. 164-190

Merchel, J.: Kooperation auf der Planungsebene. Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung. In: Hartnuß/Maykus (Hrsg.) 2004, S. 593 - 614

Mörschner, M.: Sozialpädagogik und Schule. Zur Entwicklung ihrer Beziehung. München, 1988

Mühlum, A.: Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik. Konzepte und Probleme. In: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern: Materialien zur Schulsozialarbeit.

- Bd.1: Aufgaben, Kozepte und Rahmenbedingungen 1988, S. 12 - 34
- Mühlum, A.: Schulische Sozialarbeit – sozialpädagogische Schule. Schulsozialarbeit aus der Sicht der Sozialen Arbeit. in: Bassarak, H./ Eibeck, B./Schedel-Gschwendtner, G.(Hrsg.) Schulsozialarbeit – Impuls für die Bildungsreform? Beiträge zur Weiterentwicklung von Jugendhilfe und Schule. Frankfurt 2004, S. 83 - 94
- Müller, B: Handlungskompetenz in der Schulsozialarbeit. Methoden und Arbeitsprinzipien. In: Hartnuß/Maykus (Hrsg.) 2004, S. 222 – 237
- Müller,C.W.: Einleitung. In: Müller, C.W. (Hrsg.) Selbsthilfe. Ein einführendes Lesebuch. Weinheim 1993, S. 9 – 13.
- Müller, C. W.: Wie Helfen zum Beruf wurde. 2 Bde. Weinheim
- Bd. 1: Die Methodengeschichte der Sozialarbeit 1883 - 1945. 4. Aufl..1994
- Bd. 2: Die Methodengeschichte der Sozialarbeit 1945 - 1995. 3.Aufl.. 1997
- Münder, J.: Rechtliche Grundlagen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Kinder und Jugendhilfegesetz. In:Hartnuß/Maykus (Hrsg.) 2004, S. 561-569
- Münder, J. u.a. : Frankfurter Lehr und Praxiskommentar zum Kinder und Jugendhilfegesetz. 3. vollst. überarb. Aufl.. Münster, 1998
- Nevermann, C.: Schulstationen – emotionale Stützung und Integration im Lernfeld Schule. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.) Schwierige Kinder : schwierige Schüler. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim, 2004, S. 125-139
- Nieslony, F.: Schulsozialarbeit in den Niederlanden. Perspektiven für Deutschland? Opladen, 1997
- Nieslony, F.: Schulbegleitung und Schulsozialarbeit in den Niederlanden. In: neue praxis 28. 1998.4 S.350 - 362
- Nieslony, F.: Schulsozialarbeit global. Skizzierungen auf dem Weg zur internationalen Vernetzung. In: Hartnuß/Maykus(Hrsg.) 2004, S. 140-163
- Nörber, M.: Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und zu den Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Inauguraldissertation an der Fakultät für Sozial und Verhaltenswissenschaften der Universität Heidelberg, 1995
- Oelerich, G.: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Systematische Restrukturie-

-
- rung und empirische Analyse interinstitutioneller Beziehungen. Inauguraldissertation an der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften Universität Heidelberg, 1998
- Oelerich, G.: Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Schule. In: Schröer, W./ Wolf, M./Struck, G. (Hrsg.) Handbuch Jugendhilfe. München 2002, S. 773-787
- Oelerich, G.: Nordrhein-Westfalen. In: Hartnuß/Maykus(Hrsg.) 2004, S.747-763
- Oelerich, G./Reischach, G. v.: Jugendhilfe und Schule : Handlungsfelder der Kooperation. In: Zeitschrift für Jugendkriminalität und Jugendhilfe 16.2005.2, S.121-130
- Olk, Th./Bathke, G.W./Hartnuß, B.: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim, 2000
- Olk, Th. u.a.: Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. München 2005 (Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht; 4)
- Otte, C./Dietrich, A.M.A.: Soziale Arbeit in Schweden. In: Puhl/Maas (Hrsg.)1997, S. 107-123
- Otto, H.-U./Coelen,Th.(Hrsg.) Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. Münster 2005
- Peters, M.: Ausbildung für Soziale Arbeit in Schweden. In: Hamburger u.a. (Hrsg.) 2005, S. 31-61
- Peters, F./Trede, W./Winkler, M.(Hrsg.) Integrierte Erziehungshilfen. Frankfurt, 1999
- Peters, F./Koch, J.(Hrsg.) Integrierte erzieherische Hilfen. Flexibilität, Integration und Sozialraumbezug in der Jugendhilfe. Weinheim, 2004
- Puhl, R.: Zur Einführung Facetten europäischer Sozialarbeit. In Puhl/Maas (Hrsg.) 1997, S. 13-21
- Puhl, R./Maas, U.(Hrsg.) Soziale Arbeit in Europa. Organisationsstrukturen, Arbeitsfelder und Methoden im Vergleich. Weinheim, 1997
- Pulkkinen, L./Pirttima, R.: Der „Integrierte Schultag“ in Finnland. In: Otto/Coelen (Hrsg.) 2005, S. 81-90.
- Prüß, F.: Die Situation von Schülern in Ostdeutschland - Anforderungen an die Jugendhilfe. in: Verein für Kommunalwissenschaften e.V. (Hrsg.) Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen im Wandel. Neue Anforderungen an Jugendhilfe und Schule. Berlin, 1996, S. 36-69.
- Prüß, F.: Schulbezogene Jugendhilfe als Kooperationsansatz. Chancen und Risiken. In:

Hartnuß/Maykus (Hrsg.) 2004, S. 102–125

Raab, E.: Schulsozialarbeit in den USA – anders aber keineswegs alternativ. In: Costin, L.B./ Raab, E. 1983, S. 131-162

Raab, E./Rademacker, H.(Hrsg.) Schulsozialarbeit. Beiträge und Berichte von einer Expertentagung. München, 1981 (Reihe Materialien zur Schulsozialarbeit; 1)

Raab, E. /Rademacker, H.: Eigentümlich und entwicklungsbedürftig. Jugendhilfe und Schule in Deutschland. In : Hartnuß/Maykus (Hrsg.) 2004, S. 17-26

Raab, E./Rademacker, H./Winzen, G.(Hrsg.) Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern. München, 1987

Rademacker, H.: Schulgesetzgebung und Schulsozialarbeit. In: Füllbier, P./ Münchmeier, R. (Hrsg.) Handbuch Jugendsozialarbeit. Münster, 2001, S. 335 - 348.

hier: Internetversion für www.schulsozialarbeit.ch. Entnommen am 18.06.2005

Ratzki, A.: England modernisiert seine Comprehensive Schools. In: GGG aktuell. online unter: <http://www.ggggnrw.de/Aktuell/Ratzki.2001>. Comprsch.html. Entnommen am 22.3.2006

Rauschenbach, Th./Diller, A.: Eltern-Kind-Zentren. Entwicklungslinien, Organisationsformen und Handlungsstrategien. Ergebnisse einer bundesweiten Recherche. In: Nachrichten-Dienst des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge e.V. 86.2006.5, S. 255 - 259

Reichert, E./Wieler, J.: Sozialarbeit (social Work) in den USA. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, 2001, S.1611-1621

Reischach, G. v.: Jugendhilfeplan des Rhein-Neckar-Kreises. Teil 1. Heidelberg, 1992 (unveröff. Manuskript)

Reischach, G. v.: Rugby ein Anti-Gewaltprojekt mit einer nicht alltäglichen Sportart im Rahmen einer Kooperation von Förderschule und Jugendamt. In: Zentralblatt für Jugendrecht 87.2000.7, S.273 f. (2000a)

Reischach, G. v.: Sport und Soziales Lernen. Ein sozialpädagogisches Projekt mit Rugby, einer nicht alltäglichen Sportart, an einer Grundschule. In: Lehren und Lernen : Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht Stuttgart 26.2000.12, S. 34 f. (2000b)

Reischach, G. v.: Rugby Anti-Gewalt Projekt. In: Erziehung und Wissenschaft : Zeit-

schrift der Bildungsgewerkschaft GEW 52.2000.10, S. 36 (2000c)

Reischach, G. v.: Jugendhilfeplanung. Kleinräumige Bestandsaufnahme von Einrichtungen und Diensten der Jugendhilfe im Rhein-Neckar-Kreis. Heidelberg, 2001 (unveröff. Manuskript) (2001 a)

Reischach, G. v.: Streetball als Sozialangebot. In: Der Sport : das Magazin des Württembergischen Landessportbundes WLSB 55.2002.12, S. 4f. (2002 a)

Reischach, G. v.: Familienorientierte Schülerhilfe. In: bildung und wissenschaft : Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg 56.2002.5, S. 36 f. (2002 b)

Reischach, G. v.: Hilfe für Schüler und ihre Familien - das Heidelberger Modell der Familienorientierten Schülerhilfe. In: Zentralblatt für Jugendrecht 89.2002.7/8, S. 257 - 260. Ebenfalls abgedruckt in: Das Jugendamt 75.20002.7, S. 284-288 (2002 c)

Reischach, G. v.: Ganzheitliche Hilfe für Förderschüler. Sozialpädagogische Hilfeangebote an Förderschulen. In: Zentralblatt für Jugendrecht 87.2002.9, S. 346 - 348 (2002 d)

Reischach, G. v.: Wie Ringen die Sozialkompetenz von Schülern fördern kann. Projekt des Jugendamts Rhein-Neckar-Kreis an der Förderschule Eberbach. In: Lernen fördern : Zeitschrift für Eltern, Lehrer und ErzieherInnen 22.2002.3, S.23 f. (2002 e)

Reischach, G. v.: Das Heidelberger Modell der Familienorientierten Schülerhilfe. Eine wirksame Hilfe für Schülerinnen und Schüler, die von Ausgrenzung bedroht sind. In: Lehren und Lernen. Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht 28.2002.10, S.12 – 18 (2002 f)

Reischach, G. v.: Schule, Sport und Jugendhilfe. In: bildung und wissenschaft : Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg 56.2002.11, S. 22 f. (2002 g)

Reischach, G. v.: Pädagogische Sportprojekte mit Förderschülern. In: bildung und wissenschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg 56.2004.1, S. 16 – 18 (2004 a)

Reischach, G. v.: Internationales Fußballcamp an der Förderschule Eberbach. In: Lernen fördern 24.2004.1, S. 12 (2004 b)

Reischach, G. v.: Sportsozialarbeit : Sozialpädagogische Sportprojekte mit Förderschülern. In: Zentralblatt für Jugendrecht 91.2004.4, S. 142 - 144 (2004 c)

Reischach, G. v.: Schulbegleitungsdienste in den Niederlanden. In bildung und wissen-

schaft : Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg 56.2004.4, S. 44 f (2004 d)

Reischach, G. v.: Steigende Fallzahlen im Jugendamt. Immer mehr Familien wenden sich bei Problemen mit Kindern an die Jugendhilfe im Rhein-Neckar-Kreis. In Rhein-Neckar-Zeitung vom 29. Juli 2004 (2004 e)

Reischach, G. v.: Breites Angebot an Jugendarbeit. In Rhein-Neckar-Zeitung vom 29. Juli 2004 (2004 f)

Reischach, G. v.: Jugendhilfe im Wandel der Zeit. In Rhein-Neckar-Zeitung vom 29. Juli 2004 (2004 g)

Reischach, G. v.: Und dabei geht es immer um das Wohl des Kindes. Der Allgemeine Soziale Dienst hilft Familien bei der Alltagsbewältigung. In: Rhein-Neckar-Zeitung vom 4. August 2004 (2004 h)

Reischach, G. v.: Mutter trinkt, die Kinder im Heim. Ein äußerst schwieriger Fall für den ASD. In: Rhein-Neckar-Zeitung vom 4. August 2004 (2004 i)

Reischach, G. v.: Sozialarbeit oft sehr belastend. ASD hilft in Krisensituationen. In: Rhein-Neckar-Zeitung vom 4. August 2004 (2004 j)

Reischach, G. v.: Wir helfen Eltern, gute Eltern zu sein. Jugendhilfe in der Risikogesellschaft (Teil 3) ; Vielfältiges Angebot an Hilfen zur Erziehung. In: Rhein-Neckar-Zeitung vom 11. August 2004 (2004 k)

Reischach, G. v.: Die Jugendgerichtshilfe. Steigende Fallzahlen zeigen ihre Notwendigkeit. In: Wochen-Kurier vom 18. August 2004 (2004 l)

Reischach, G. v.: Schulsozialarbeit in den Niederlanden. In: Zentralblatt für Jugendrecht 91.2004.11, S.413 f. (2004 m)

Reischach, G. v.: Steigende Fallzahlen bei den Jugendämtern. In: bildung und wissenschaft Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg 56.2004.12, S. 31f. (2004 n)

Reischach, G. v.: Gewalt ist kein Mittel der Erziehung. Wenn das Kindeswohl vernachlässigt wird, müssen die Jugendämter einschreiten. In: Rhein-Neckar-Zeitung vom 16. Dezember 2004 (2004 p)

Reischach, G. v.: Das ABC in Amsterdam. In: Frankfurter Fachhochschulzeitung Nr.88.2004, S. 20 - 22 (2004 q)

Reischach, G. v.: Damit Familien in der Krise wieder Mut fassen. Jugendamt setzt auf

ambulante Hilfen. Arbeit mit Eltern und Kindern. In: Rhein-Neckar-Zeitung vom 2. Juni 2005 (2005 a)

Reischach, G. v.: Heimunterbringung soll letzte Option werden. In: bildung und wissenschaft Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden Württemberg 57.2005.11, S. 32 (2005 b)

Reischach, G. v.: Wenn die Trotzphase erst vorbei ist.... Kleinkinder brauchen Eltern, die Zeit haben. In: Rhein-Neckar-Zeitung vom 3. Dezember 2005 (2005 c)

Reischach, G. v.: Träumen von einer besseren Schule. In: bildung und wissenschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg 57.2005.12, S. 28 (2005 d)

Reischach, G. v.: Internationale Schulsozialarbeit. In: Zentralblatt für Jugendrecht 92.2005.12 S. 473476 (2005 e)

Reischach, G. v. Auf der Suche nach einer konkreten Utopie von Schule. In: Frankfurter Fachhochschul-Zeitung Nr.95.2006, S. 20-22 S. (2006a)

Reischach, G. v.: Wo Schule mehr ist als Unterricht – Mädchencafe Hauptschule Of- tersheim. In: bildung und wissenschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg 58.2006.1/2, S. 40 (2006 b)

Reischach, G. v.: Schulsozialarbeit und Waldorfschule?! Bildung war dort schon immer mehr als Unterricht – ein Plädoyer für die Andersartigkeit. In: sozialmagazin 31.2006.3, S. 59 f. (2006 c)

Reischach, G.v.: Bezüge von Jugendhilfe und Schule in der Bundesrepublik Deutsch- land und im westlichen Ausland. Der Blick über den eigenen Tellerrand. In: sozialmaga- zin 31.2006.4, S. 52-59 (2006 d)

Reischach, G. v.: Wenn sich die Kinder von den Eltern abnabeln. In: Rhein-Neckar- Zeitung vom 07.April 2006 (2006 e)

Reischach, G. v.: Schulsozialarbeit – ein internationaler Vergleich. In: bildung und wis- senschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden- Württemberg 58.2006.5, S. 36 (2006 g)

Reischach, G. v.: Schulsozialarbeit als Joker? Schulsozialarbeit ist mehr als Notfallhilfe. In: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe 1.2006.6, S. 279 f. (2006 h)

Reischach, G. v./ Whang, Th.: Die Bedeutung von Sport beim Aufbau einer Nachmit- tagsbetreuung an Förderschulen. Sport als Teil eines lebensweltorientierten Konzepts

von Jugendhilfe zur Stützung und Integration von Förderschülern. In: Lernen Fördern 21.2001.2, S. 12f.

Reischach, G. v./ Whang, Th.: Mit den Regeln des Sports Motivation und Selbstvertrauen gewinnen. Vielversprechende Projekte für Schule und Verein. In: DSB Presse ein Artikel und Informationsdienst des Deutschen Sportbundes (DSB) 2931/2002 vom 16. Juli 2002, S. 29-31

Rothe, M.: Familienorientierte Schülerhilfe. Möglichkeiten sozialer Arbeit, auf sich abzeichnende Zukunftsprobleme zu antworten. In: Zentralblatt für Jugendrecht 3.1990

Rothe, M.: Familienorientierte Schülerhilfe nach dem Heidelberger Modell von der Alltagsbewältigung zur Integration. In: Zeitschrift Info-Service 3/1999 des Landesjugendamts Karlsruhe

Rothe, M.: Sozialpädagogische Familien- und Erziehungshilfe. Eine Handlungsanleitung. Stuttgart, 1999

Santen, E. u.a. : Kinder- und Jugendhilfe in Bewegung – Aktion oder Reaktion? Eine empirische Analyse. München, 2003

Scalongne, Neeltje: Schoolmaatschappelijk werk. School en ouders in het primair onderwijs. Houten, 1999

Schilling, J.: Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Neuwied, 1993

Schütter, S.: "In the hood?" Die britische Kinder- und Jugendpolitik zwischen Kontrolle, Strafe und Belohnung. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit 2006.1, S. 63 - 69

Seithe, M.: Abschlußbericht Jugendarbeit an Thüringer Schulen. Jena, 1998

Seithe, M.: Schulsozialarbeit. In: Chassé,/ Wensierski (Hrsg.) 2002, S. 78 - 88

Sozialpädagogische Schule und Gemeinwesenarbeit in New York. Ein Reisebericht von 56 Lehrern, Sozialpädagogen, Gemeinwesenarbeitern und Hochschulmitgliedern/ hrsg. v. Deutschen Jugendinstitut München. München, 1985 (DJI-Materialien; 14)

Späth, K.: Sozialpädagogische Tagesgruppen. In: Blandow/Faltermeier(Hrsg.) 1989, S. 321-333

Speck, K.: Schulsozialarbeit. Begriffsklärung und Bestandsaufnahme. In: Unsere Jugend 57.2005.3, S 99-109

Stationäre Familienbetreuung / (hrsg. v.)Verein für Sozialpädagogische Modelle e.V., Jugend- und Sozialamt der Stadt Frankfurt am Main, Caritas Verband Frankfurt e.V.:

Frankfurt, 1999. (unveröffentlichtes Manuskript)

Stopp, A.: Erziehungshilfe und Schule. In: Deinet (Hrsg.) 2001, S. 87-94

Streblow, C.: Ich war den ganzen Tag in der Schulstation. In: sozial-extra 2003.2/3 S. 21 - 26

Thiersch, H.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim, 1997

Thiersch, H.: Ambulante Erziehungshilfen und das Konzept der Lebensweltorientierung. In: Chassé/Wensierski (Hrsg.) 2002, S. 121-133

Thimm, K.: Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster, 2000

Thole, W. (Hrsg.) Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen 2002

Tillmann, K.J. (Hrsg.) Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle. München, 1976

Tillmann, K.J. (Hrsg.) Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. Weinheim, 1982

Treptow, R.: International Vergleichende Sozialpädagogik. Eine Aufgabe zwischen Projektkooperation und Grundlagenforschung. In: Thole (Hrsg.) 2002, S. 897-910

Vossler, A.: Erziehungsberatung im Spiegel gesellschaftlicher Umbrüche. In: ajs-Informationen : Zeitschrift der Aktion Jugendschutz 41.2005.3, S. 3-10

Vyslouzil, M./Weißensteiner, M. (Hrsg.) Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien, 2001

Wensierski, H.-J. v.: Jugendarbeit. In: Chassé/Wensierski (Hrsg.) 2002, S. 34 - 49

Wiesner, R. (Hrsg.) SGB VIII : Kinder- und Jugendhilfe. 3. völlig überarb. Aufl.. München, 2006

Wilfing, H.: Soziale Arbeit in Österreich. In: Puhl/Maas (Hrsg.) 1997, S. 49 -69

Winkler, M.: Vom Ende der Methode - Eine Skizze zur Entwicklung der sozialen Arbeit. In: Proksch, R.(Hrsg.) Entwicklungen in der sozialen Arbeit. Regensburg 1995, S. 123-141.

Wulfers, W.: Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung von Schule. 5. Aufl.. Hamburg, 1996

Wulfers, W.: Schulsozialarbeit. Warum, wie, wohin. In: Vyslouzil/Weißensteiner (Hrsg.)
2001, S. 13-33

Zentrum für Erziehungshilfe/Lernwerkstatt im Internationalen Jugendzentrum: Erfahrungsbericht über die Arbeit der Lernwerkstatt. Schulverweiger 1993 bis 2000. Frankfurt 2000 (unveröff. Bericht)