

Hollenstein, Erich

Kooperation in der Schulsozialarbeit. Über Grenzbereiche zwischen Schul- und Sozialpädagogik

Die Deutsche Schule 92 (2000) 3, S. 355-367



Quellenangabe/ Reference:

Hollenstein, Erich: Kooperation in der Schulsozialarbeit. Über Grenzbereiche zwischen Schul- und Sozialpädagogik - In: Die Deutsche Schule 92 (2000) 3, S. 355-367 - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-276190 - DOI: 10.25656/01:27619

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276190>

<https://doi.org/10.25656/01:27619>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Erich Hollenstein

Kooperation in der Schulsozialarbeit

Über Grenzbereiche zwischen Schul- und Sozialpädagogik

In den vergangenen zehn Jahren hat die Schulsozialarbeit einen *deutlich höheren Stellenwert* erhalten. Dies betrifft ihre quantitative Ausweitung, aber auch eine qualitative Verbesserung der professionellen Praxis (vgl. Hollenstein/Tillmann 1999). Diese Entwicklung drückt einen Öffnungsprozess aus, der sowohl die Schule als auch die Jugendhilfe betrifft. Folgende Faktoren und Rahmenbedingungen spielen dabei eine Rolle:

Im *Schulbereich* löst die *Nachfrage nach ganztägiger Betreuung* der Schülerschaft vielfältige Aktivitäten mit unterschiedlichen Trägerschaften und Benennungen aus. Geschätzt wird, dass etwa 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler in solche Angebote der sozialpädagogischen Betreuung, der Schuljugendarbeit, der Schulsozialarbeit u.Ä. eingebunden sind, dass der Bedarf aber fünf mal grösser ist.

Die Ausweitung sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Aktivitäten ist insbesondere in *Regionen mit erheblicher sozialer Belastung* zu beobachten, die – als „soziale Brennpunkte“ bezeichnet – zu Ausgrenzungsfallen für betroffene Kinder und Jugendliche werden. Insgesamt hat die Sozialisationsproblematik zugenommen: z.B. durch den Wandel familiärer Strukturen, die zunehmende Armut, die unterschiedliche ethnische Herkunft. Auch die Gewaltdiskussion mag Einflüsse ausgeübt haben.

Eine wesentliche Rolle spielen *schulinterne Reformanstrengungen* wie Bemühungen um eine „Schulöffnung“ oder eine „bewegte Schule“. Letztlich geht es dabei um eine „gute Schule“, die ihren Entwicklungspfad situationsnah finden will und muss.

Im Bereich der *Jugendhilfe* wirken sich die o.g. Sozialisationsprobleme in verstärkter Form aus: Dabei schließt das sozialpädagogische/sozialarbeiterische Programm der Lebensweltorientierung Schule und Schulzeit ein, was im neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz und in den einschlägigen Jugendberichten der Bundesregierung seinen deutlichen Ausdruck findet.

Ein *Professionalisierungsfortschritt* hat sich in der Schulsozialarbeit aus vermehrten Weiterbildungsveranstaltungen (in Baden-Württemberg z.B. als eine zweijährige Zusatzausbildung) entwickelt. Die Gründung von Landesarbeitsgemeinschaften und einer Bundesarbeitsgemeinschaft ist ein Indiz für diese Professionalisierung.

Aus einzelnen Städten (z.B. München, Wiesbaden) liegen inzwischen Berichte aus *innovativen Praxisentwicklungen* vor, deren Qualität sich auch in der externen Evaluation erwiesen hat. Bemerkenswert ist auch der Forschungsbe-

richt des Thüringer Ministeriums für Soziales und Gesundheit (1998): Dort wird über ein 44 Schulen umfassendes Landesprogramm „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ und dessen wissenschaftliche Begleitung berichtet. Solche Aktivitäten sind in den siebziger und achtziger Jahren weitgehend unbekannt (von dem Handbuch der Schulsozialarbeit (Raab u.a. 1987) einmal abgesehen).

Insgesamt lässt sich also eine *verstärkte Korrespondenz zwischen Schule und Jugendhilfe* bzw. zwischen Schule und Sozialpädagogik/Sozialarbeit feststellen. Obwohl diese Entwicklung sicherlich sehr positiv einzuschätzen ist, gibt es Diskussionsbedarf und auch deutlich feststellbare Konfliktlinien. Beispielsweise gehört dazu das Für und Wider unterschiedlicher Trägeranbindung, die Regelung der Fach- und Dienstaufsicht oder das Problem der Kooperation zwischen Lehrerschaft und Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen. Dem letztgenannten Problem gilt im Folgenden die Aufmerksamkeit.

In diesem Zusammenhang ist es nicht uninteressant, auf den in dieser Zeitschrift erschienenen Aufsatz von K.-J. Tillmann „Schulsozialarbeit – Bilanz eines jungen Praxisfeldes“ zu verweisen (Tillmann 1987, S. 385-394). Der Autor stellt dort der Schulsozialarbeit aus Finanzierungsgründen eine recht düstere Prognose, die dergestalt zum Glück nicht eintreten scheint. Tillmanns Analyse bezüglich der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen indessen ist nach wie vor aktuell, wenngleich sich gerade auf diesem Hintergrund einige Entwicklungsschritte verzeichnen lassen, auf die auch in den weiteren Ausführungen eingegangen wird.

1. Probleme der Kooperation

Immer wieder wird von praktizierenden, auch langjährig praktizierenden, Schulsozialarbeitern und Schulsozialarbeiterinnen *über mangelnde Kooperationsbereitschaft* und fehlende Anerkennung seitens der Lehrerschaft geklagt. Auf entsprechenden Fachtagungen wird die Klage zu einem Klagelied. Betroffene Schulleitungen und Kollegien kennen diese Situation und üben sich in Gegenargumenten. Die Gegenargumente der Lehrerinnen und Lehrer sind fast ausschließlich im Informellen zu hören; Schulleitungen äußern sich häufig hingegen sehr positiv zur Schulsozialarbeit! Auch Lehrerinnen und Lehrer berichten durchaus von guten Erfahrungen. Kurz: Das Bild ist verwirrend!

Einen *empirischen Befund* zur Kooperationsqualität weist die bereits zitierte Thüringer Studie auf. Dieses Ergebnis soll, obwohl die dortigen Rahmenbedingungen nicht ohne weiteres auf andere Bundesländer übertragen werden dürfen, hier kurz dargestellt werden. In den 44 Schulen bildeten sich in der dreijährigen Laufzeit (zwei Stellen pro Schule) des Modellprojektes folgende sechs Kooperationstypen (Thüringer Ministerium 1998, S. 147):

- Additives, destruktives Modell: Die Bereiche haben keine Berührung, es herrscht Distanz und Misstrauen (drei Schulen).
- Additives, konstruktives Modell: Die Bereiche haben keine Berührung; man sieht sich als Ergänzung und akzeptiert den Bereich des anderen (fünfzehn Schulen).
- Integratives Modell, „Hilfslehrer-Modell“: Die Schule vereinnahmt die sozialpädagogische Kapazität und gibt ihr Hilfsfunktionen (fünf Schulen).

- Integratives Modell, „Sozialpädagogische Schule“: Die Schule vereinnahmt sozialpädagogische Kapazität und weist pädagogische Aufgaben im schulischen Bereich zu (keine Schule).
- Zusammenarbeitsmodell, sporadische Kooperation: Es bestehen Bemühungen, aufeinander zuzugehen, Zusammenarbeit wird für wichtig gehalten (14 Schulen).
- Zusammenarbeitsmodell; konstitutive Kooperation: Man bemüht sich um intensive Kooperation. Zusammenarbeit wird als zentrales Merkmal erkannt (7 Schulen).

Diese Bilanz der Kooperation in der Praxis der Schulsozialarbeit, in diesem Falle durchgängig angebunden an freie Träger, zeigt, dass die Kooperationsqualität niedrig ist. Dabei ist bemerkenswert, dass die Studie feststellt, Kooperationen zwischen Schul- und Sozialpädagogen seien der stärkste Faktor für den Erfolg der Schulsozialarbeit! An zweiter Stelle steht ein breit angelegtes und klares Handlungskonzept der Schulsozialarbeit und an dritter Stelle steht die Qualifikation des Trägers. Auf diese Sachverhalte wird später noch zurück zu kommen sein.

Eine empirische *Untersuchung der Katholischen Stiftungsfachhochschule München* zur Schulsozialarbeit des dortigen Stadtjugendamtes fördert eine bessere Kooperationsqualität zu Tage, wobei der Untersuchungszeitraum von 1995 bis 1998 schon auf mehrjährigen Vorerfahrungen aufbaut:

An Hauptschulen – und nur dieses Ergebnis soll dargestellt werden – schätzen die Lehrkräfte die Kooperation zu 56 Prozent mit „sehr gut“ und zu 44 Prozent mit „gut“ ein. Für die sozialpädagogischen Kräfte lauten die Werte 12 Prozent und 45 Prozent (Katholische Stiftungsfachhochschule, S.86 ff.). Trotz der durchaus akzeptablen Werte ist doch eine gewisse Asymmetrie der Einschätzungen unverkennbar.

Worauf sind die beobachteten Kooperationsschwierigkeiten zurückzuführen? Im Vordergrund stehen m.E. strukturelle Rahmenbedingungen und weniger Fragen der individuellen Handlungskompetenz. Auf vier Aspekte soll im Folgenden näher eingegangen werden:

1.1 Studium und Ausbildung

Lehrerinnen und Lehrer studieren gewählte Fächer und deren Fachdidaktik bezogen auf einen bestimmten Schultyp. Hinzu kommen erziehungswissenschaftliche Grundlagen und pädagogische Übungen, Erörterungen und Reflexionen. Praktika und vor allem die Referendarzeit machen mit dem gewählten Schulsystem vertraut, und es findet eine sechs- bis siebenjährige berufliche Sozialisation statt, die eine Beheimatung im System verspricht, wenn auch nicht garantiert.

Sozialpädagogische und *sozialarbeiterische Kräfte* absolvieren eine kürzere Ausbildung. Die Ausbildungsinhalte sind wesentlich breiter gestreut, u.a. weil nicht auf einen Praxistyp wie im Schulbereich hin studiert wird. Die Diplomsozialarbeiterin muss beispielsweise nach ihrer staatlichen Anerkennung, nach einem Jahr also, fähig und willens sein, z.B. im Jugendzentrum, in der Adoptionsabteilung, in der Jugendgerichtshilfe, in der Obdachlosenbetreuung oder im Gefängnis zu arbeiten. Ihre Kooperationspartner und -partnerinnen sind auf

der professionellen Seite selbstverständlich die Kolleginnen und Kollegen, dann aber Verwaltungsfachleute, Ärzte, Stadtplaner, Psychologen, Soziologen und eben Lehrerinnen und Lehrer, um nur einige zu nennen. Diese Vielfalt erschwert eine Beheimatung.

Im Vergleich wird eine Differenz deutlich, die mit Unterschieden der „Beheimatung“ gekennzeichnet werden kann. Auf diesem Hintergrund wird verständlich, warum die Dauer einer entsprechenden schulsozialarbeiterischen Praxis bedeutsam ist – der Beheimatungsprozess braucht einfach Zeit.

1.2 Systembedingte Wahrnehmungs- und Interpretationsschemata

Lehrerinnen und Lehrer erfahren, dass die Vermittlungssituationen in der Schule sehr stark strukturiert sind: Der unterrichtliche Zeittakt ist z.B. ein Ausdruck dieser Struktur und Vorbereitung, Durchführung, Spring- und Besprechungsstunden folgen diesem Prinzip – auch wenn schulreformerische Bemühungen versuchen, das genannte Prinzip (z.B. durch Projekttag) aufzuweichen.

Ein Beratungsprozess im sozialpädagogischen Sinn kann dem Zeittakt nur schwerlich folgen. Theorie und Praxis der Beratung widersprechen dem schulischen Zeittakt, obwohl Zeit in Beratungsprozessen auch von hoher, aber eben anders gearteter Bedeutung ist. Würde man therapeutische, psychologische, medizinische aber auch pädagogische Beratungsprozesse konsequent in 45-Minuten-Takte fassen, gäbe es diese Form professioneller Heilung, Stützung und Förderung nicht.

Die Schule und die in ihr unterrichteten Fächer liegen in einem tiefgestaffelten System von Fach-, aber auch Aufsichts- und Beratungskompetenz. Fachleiter, Schulleiter, Schulräte, Fachkonferenzen, Fachinstitute bis weit in die ministerielle Hierarchie hinein, geben dem unterrichtlichen Verlauf einen erheblichen Begleitschutz. Gelegentlich wird diese Situation als Überregelung kritisiert.

Die Schulsozialarbeit steht demgegenüber – salopp formuliert – fast mit „leeren Händen“ da. Nur vereinzelt sind diesbezüglich Fortbildungen und Fortbildungsreihen festzustellen, von einem institutionalisiertem Begleitschutz im o.g. Sinne ist die Schulsozialarbeit zurzeit weit entfernt (z.B. Fachberatungen durch Jugend- oder Schulämter, Schuldezernate).

Die schulische *Leistungsbewertung* ist eingebettet in pädagogisch-rechtliche Zensuren- und Versetzungsregelungen, die auch durch reformerische Ansätze (z.B. in den ersten Schuljahren keine Zeugnisse, keine Versetzungsdramatik in der Orientierungsstufe oder Lern-Leistungsberichte statt Zeugnissen) nur wenig aufgelöst werden können. Entwicklungspsychologisch ist unbestritten, dass Kinder herausgefordert werden wollen und auch gerne Leistung zeigen. Aber welche? Die Sozialpädagogik/Sozialarbeit schätzt auch Leistungen, die non-konform zum Schulsystem stehen, aber mit den Bedürfnissen und Interessen der Kinder übereinstimmen.

Die *Akzeptanz produktiver Unruhe*, spielerischen Umgangs mit Herausforderungen und Formen kindlichen Eigensinns ist eben nicht Ausdruck einer permissiven Erziehung, sondern auch in diesen Fällen sind Grenzen und Regeln notwendig, deren Akzeptanz allerdings durch die Kinder selbst und durch ent-

sprechende Unterstützung entsteht. Ein sicherlich nicht einfacher Prozess – und zwar für alle Beteiligten!

Weiterhin darf nicht übersehen werden, dass sich die unterschiedlichen Berufsgruppen in einem jeweils eigenen *Besoldungs- und Beförderungsreglement* befinden. Auch von dorthier dürfte die Arbeit in der Schule mit unterschiedlichen Wertschätzungen verbunden werden.

Die genannten Aspekte verdeutlichen beispielhaft unterschiedliche Wahrnehmungen und Interpretationen, die nicht dem einzelnen Lehrer oder der Sozialarbeiterin zugeschrieben werden dürfen, sondern tief im System der jeweiligen Ausbildung, der ihnen zugrunde liegenden Theorien und Praxen verankert sind. Und vorwegnehmend sei angemerkt, dass beide Fundierungen ihre Berechtigung haben; das Problem ist ihre fehlende Überlappung und Vernetzung.

1.3 Vereinzelung in komplexen Systemen

In den Schulen mit Schulsozialarbeit steht eine in der Regel große Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern einem, bestenfalls zwei oder drei Schulsozialarbeitern und -arbeiterinnen gegenüber. Diese Situation der „*Einzelkämpfer und Einzelkämpferinnen*“ stellt natürlich eine Belastung dar. Austausch, Rückhalt und Durchsetzung sind Elemente, die dann in der Praxis der Schulsozialarbeit zwangsläufig stark reduziert sind. Bei Verhandlungen über die vorgenannten Aspekte wie Zeittakt/Arbeitszeit und Leistungszumutungen aber auch bei Neuverhandlungen über die Einrichtung von Hilfe- und Unterstützungsprozessen sind deshalb Ungleichgewichte vorhanden.

Allerdings sind auch andere Berufsfelder durch solche Ungleichgewichte gekennzeichnet, und in der sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Ausbildung wären eine entsprechende berufliche Selbständigkeit und berufliches Selbstverständnis zu fördern. Tatsächlich sind beispielsweise Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jugendamtes von der hier angesprochenen Thematik der Kooperations- und Anerkennungsschwierigkeiten weit entfernt, weil sie ihre Praxis ebenso kollegial, fachlich und institutionell gefunden haben. Dieser Sachverhalt mag auch darauf verweisen, dass für Berufsanfänger der Sozialarbeit/Sozialpädagogik der Einstieg in die Schulsozialarbeit besonders erschwert ist.

In der Praxis geschieht es, dass die Lehrerschaft auf Kooperationsangebote durch die Schulsozialarbeit nicht anspricht, weil die *aufzubringende Kooperationszeit* zusätzliche Arbeit bedeutet. Es ist nicht schwer einzusehen, dass auf dem bisher skizzierten Hintergrund dann alle Faktoren auf einmal virulent werden und bei Verfestigung der hier geschilderten realen Situation ein contraproduktives Kooperationsklima entstehen kann, indem sich persönliche Kränkungen sowie dorthin zielende Interpretationen verfestigen und verselbständigen.

1.4 Biografische Erfahrungen der eigenen Schulzeit

Die eigenen Schulerfahrungen in Kindheit und Jugend sind unwiderrufliche Bestandteile jeder Person. Sie sind substanzieller Kern von Denk- und Handlungsmustern. Alle Personen haben ihre Schulerfahrungen und darauf beruhende gute und schlechte Schulerinnerungen. Nun sind aber Berufsgruppen,

deren Praxisfeld die Schule ist, in besonderer Weise betroffen (vgl. für Lehrerinnen und Lehrer Wellendorf 1974). Für Schulsozialarbeiterinnen und Sozialarbeit hat Heinemeier (1994, S. 198-204) die Bedeutung biografischer Ereignisse und ihren Einfluss auf die spätere Berufswahl und Berufspraxis untersucht. Auch thematisch einschlägige Seminare, Fachgespräche und Supervisionen zeigen im Bereich der Schulsozialarbeit, dass biografisch etablierte Interpretationen eine förderliche oder hinderliche Rolle spielen können.

Während Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich ihrer Schülerinnen und Schülern ihre biografischen Anteile an und in ihrer Praxis abklären können (sollten), müssen sozialpädagogische Kräfte dies auch tun hinsichtlich ihrer Schulerfahrungen und bezüglich ihrer Arbeit mit Schülerinnen und Schülern. Gleichzeitig erfordert der Abklärungsprozess aber auch eine Auseinandersetzung mit dem ihnen innewohnenden alten Lehrerbild sowie dem jenes Lehrers bzw. jener Lehrerin, die nun Kooperationspartnerinnen und -partner sind. Wer sich als Schüler bzw. Schülerin in Opposition geübt hat, wird diese Erfahrung mit Lehrerinnen und Lehrern nicht einfach verdrängen können. Es können sich stereotype Wahrnehmungen gebildet haben und jetzt das Kooperationsklima belasten. Dies gilt entsprechend für Wahrnehmungsmuster seitens der Lehrerschaft, die ein längerfristig entstandenes Bild, was z.B. Sozialpädagogik/Schulsozialarbeit sei, mit sich herumtragen: Pausenclown, Kaffeetrinker, Helfer ...

2. Perspektiven

Gibt es Konzepte, Ansätze und Erfahrungen, die dazu ermutigen können, die Beziehung zwischen Schul- und Sozialpädagogik zu verbessern? Vier Aspekte sollen im Folgenden diskutiert werden:

2.1. Trägermodelle und Trägerqualifikation

Schulsozialarbeit ist in der BRD *in drei unterschiedlichen organisatorischen Einbindungen* realisiert: Die Schule bzw. Schulbehörde als Träger, das Jugendamt als Träger und die freie Trägerschaft, wobei bei den so genannten freien Trägern zwischen ausgewiesenen und großen Jugendhilfeträgern (z.B. Wohlfahrtsverbände) und kleineren Initiativen bzw. eingetragenen Vereinen unterschieden werden sollte.

Über die Wirkungen dieser Trägermodelle liegen vereinzelte Befunde, z.T. Erfahrungsberichte vor, die es zulassen, zumindest plausible Hypothesen zu formulieren. So verweisen die im vorherigen Abschnitt zitierten Untersuchungen darauf, dass das Trägerprofil und die Trägerqualifikation eine Bedeutung für das Kooperationsklima haben. Kooperationsklima und Trägerqualifikation waren die bedeutsamsten Faktoren für eine erfolgreiche Schulsozialarbeit. Das Beispiel München zeigt, dass eine Einbindung in das Jugendamt von Vorteil ist, gerade weil ein kompetenter professioneller Hintergrund gegeben ist. Weiterbildung, Supervision, Organisationsentwicklung, Steuerungsmodalitäten zwischen Schule und Jugendhilfe sind eingebunden in das Stadtjugendamt und bieten so den Akteuren in der Schule einen gefestigten Hintergrund. Ähnliches wird aus Wiesbaden berichtet (Kersten 1994, S. 20-25).

Auch nach den Ergebnissen der Thüringer Studie ist anzunehmen, dass bei einer „Beheimatung“ der Schulsozialarbeit innerhalb einer qualifizierten Ju-

gendhilfe die Kooperation leichter und konfliktloser verläuft, aber auch mehr Zeit in Anspruch nimmt. Eine qualifizierte Jugendhilfe ist in Form eines offensiv ausgerichteten Jugendamtes gegeben und dieses trifft auch auf entsprechende freie Träger zu, wenn entsprechende Erfahrungen und Jugendhilfequalifikationen gegeben sind. D.h. zum Beispiel, dass die aktive Zusammenarbeit mit der örtlichen und öffentlichen Jugendhilfe gesichert und kompetente Fachberatung gegeben ist sowie Qualitätsstandards eingehalten werden. Gleichzeitig kann eine Einbindung der Schulsozialarbeit in eine schulische Trägerschaft für die Kooperation und damit auch für die gesamte Wirkung der sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Praxis eine ungünstigere Verlaufsform annehmen.

Nun geht es aber nicht darum, Bedingungen für günstige oder ungünstige Kooperationsverläufe zu kennzeichnen, vielmehr sollen unterschiedliche Trägermodelle auf positive Eigenschaften untersucht und dann deren wechselseitige Übertragbarkeit überprüft werden. Organisationen können in diesem Sinne voneinander lernen. Dieser wechselseitige Lernprozess ist auch deshalb notwendig, weil sich die real existierenden Trägerschaften wohl kaum verändern lassen und weil sich Trägermodelle nur selten der freien Wahl stellen.

Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft bedarf im o.g. Sinne einer Reihe zusätzlicher Unterstützungen, wie sie im Falle einer Jugendamtsträgerschaft gegeben sind. Eine solche Hilfe ist sicherlich die Einführung einer schulübergreifenden Fachberatung in den jeweiligen Schulbehörden. Dieser Fachberatung obliegt dann die Weiterbildung und Supervision, die Organisations- und Praxisentwicklung, die Konfliktregulierung, die Positionierung der Schulsozialarbeit im schulischen und schulbehördlichen Bereich sowie die Verbindung zu kommunalen Jugendämtern und Landesjugendämtern. Unter solchen Bedingungen werden auch gegebene Vorteile der schulischen Trägerschaft gestärkt, wie beispielsweise die Mitbestimmung in den Schulgremien, also Gremien, die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern seitens des Jugendamtes nur als Gast offen stehen und nicht als stimmberechtigtes Mitglied.

2.2. Schulinterne Kooperationsentwicklung

Die schulinterne Kooperationsentwicklung soll *unter drei Gesichtspunkten* betrachtet werden:

(1). Konzeption

Die konzeptionellen Vorstellungen und die Praxis der Schulsozialarbeit waren in den siebziger und zum Teil der achtziger Jahren häufig durch *Konfrontation* gekennzeichnet: Die Schule sollte durch entsprechende kritische Impulse verändert werden; die Institution Schule und die Lehrerschaft wurden als Gegner, die Schülerschaft auf der Seite der Schulsozialarbeit gesehen. Aus diesem naiven Konfrontationsmodell ergab sich in der Praxis in der Regel als Aufgabe der Schulsozialarbeit lediglich, freie Zeiten mit Schülerinnen und Schülern sinnvoll auszufüllen. – Es gibt gute Gründe, diese Anfangsbedingungen als überwunden anzusehen. Die Fachliteratur weist mittlerweile entsprechende Konzepte aus (vgl. etwa Landesjugendamt Westfalen-Lippe 1997).

Nun ist in der Schullandschaft verstärkt zu beobachten, dass Schulen ein *Schulprogramm* entwickeln, indem interne und externe Bedingungen, die dazu ge-

hörenden Ressourcen und entsprechende Zielvorstellungen aufeinander bezogen werden. So versteht sich beispielsweise die Fridtjof-Nansen-Grundschule in Hannover als „Bewegte Schule – Schule als lernendes System im Stadtteil“. Zu den vernetzten Programmelementen (Gesundheitsförderung, Bewegungsaufforderung, Arbeitszeit, Lernen neu organisieren) gehört als fünftes Element die Schulsozialarbeit, die mit speziellen Aufgaben erheblich festgelegt ist. Insgesamt liegt ein bemerkenswertes Schulprogramm vor. In einer solchen Situation wird einerseits die Schulsozialarbeit auf das Programm/Konzept, sofern es von den schulischen Akteuren getragen wird und solchermaßen legitimiert ist, eingehen. Andererseits muss aber der solchermaßen eingeengte Handlungsspielraum intensiv genutzt werden, die Programmentwicklung zu beeinflussen. Eine nicht einfache Kooperationsaufgabe, die es allerdings ermöglicht, auf die Entwicklung aller genannten Elemente einzuwirken. Dieses Beispiel zeigt, wie komplex und herausfordernd schulinterne Kooperationsentwicklung werden kann.

(2.) Organisation

Konzept und Praxis der Schulsozialarbeit bedeuten für die betroffenen Schulen eine *Erweiterung des pädagogischen Handlungsrepertoires*. Das erfordert eine Bezugnahme der Schulsozialarbeit auf den pädagogischen und institutionellen Handlungsrahmen der Schule (vgl. auch Glanzer 1992, S. 73). Es kann nicht erwartet werden, dass sich die wechselseitige Bezugnahme von selbst einstellt, zumal die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Kooperationshindernisse erwartbar sind. Es gibt Anlass zu der Annahme, dass die Wichtigkeit dieser Bezugnahme nicht mit entsprechend hohem Stellenwert von allen Beteiligten eingeschätzt wurde und wird.

Auf die Fragestellung, wie Kooperation organisiert werden sollte, wird ein bezeichnendes Licht von jenen Praxisfeldern der Schulsozialarbeit geworfen, die sich in der *Trägerschaft des Jugendamtes* befinden. Dort wird der Kooperation eine immense Aufmerksamkeit geschenkt. Die Münchener Schulsozialarbeit berichtet von einem regelmäßigen Jour-fixe zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeitsteam sowie von einem Erfahrungsaustausch aller Schulen zweimal jährlich (Kath. Stiftungsfachhochschule, Sozialreferat, S.5). Die Wiesbadener Schulsozialarbeit berichtet von einer monatlichen Besprechung der Abteilungsleitung mit den Schulleitungen und ebenso tagt monatlich eine inner-schulische Kooperationsgruppe, an der die Lehrerschaft, die Schulleitung und das Schulsozialarbeitsteam beteiligt sind (Kersten 1994, S. 20-25). Teilweise gibt es Kooperationsverträge, in denen die Modalitäten genau festliegen bis hin zu den wechselseitigen Kündigungsfristen. Soweit sich beurteilen lässt, folgt dem hohen Kooperationsaufwand eine wirksame und von den Beteiligten positiv bewertete Praxis der Schulsozialarbeit.

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass es nicht darum geht, die o.g. Kooperationsverläufe nachzuahmen, sondern aus dieser Gestaltung Konsequenzen für die eigene Praxis zu ziehen. In diesem Sinne muss es ein Standard im Rahmen der Schulsozialarbeit werden, in der jeweiligen Schule eine Kooperationsgruppe zu etablieren, die sich regelmäßig trifft und in der die Schulleitung, die Lehrerschaft und die Schulsozialarbeit vertreten sind (Hollenstein 2000, S. 145 f). Denkbar ist auch, dass eine Elternvertreterin oder ein Elternvertreter dieser Gruppe angehört.

Auch die Thüringer Studie, deren Ergebnisse hinsichtlich der Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit sehr bescheiden ausfallen, berichtet, dass nur ein gutes Drittel von den beteiligten 44 Schulen eine regelmäßig tagende Kooperationsgruppe bzw. Arbeitsgemeinschaft entwickelte. Ebenso wird berichtet, dass nur bei einem Drittel der Projekte die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter an Schulkonferenzen teilnahmen (Thüringer Studie 1998, S. 219). Hier wird noch einmal deutlich, dass schulinterne Kooperation und ihre organisatorische Gestaltung grundsätzliche Bedeutung hat.

(3.) Partizipation

Schulsozialarbeit muss sich, über die vorweg genannten Kooperationsnotwendigkeiten hinausgehend, mit dafür einsetzen, *Beteiligungsmöglichkeiten* zu unterstützen und ggf. auch zu eröffnen. Eine solche Beteiligungsförderung ist z.B. die Öffnung der Schule zu dem gegebenen Umfeld. Gemeinwesenarbeit im klassischen Sinne der Sozialarbeit/Sozialpädagogik ist eine Beteiligungsstrategie. Der Einbezug der Eltern und der Großeltern der Schülerinnen und Schüler und natürlich des Kollegiums zu einem Familientag oder Großeltern-tag sind Formen authentischer Beteiligung. Ebenso gehört dazu die Unterstützung der Schülerinnen- und Schülervertretung wie auch anderer Formen der Selbstsozialisation, z.B. der Förderung von Gleichaltrigengruppen und Streit-Schlichter-Programmen.

Sicherlich ist die Gestaltung des Partizipationsklimas einer Schule vorwiegend eine Aufgabe der Schulleitung; gleichwohl ist die Einbindung in diese Aufgabe eine unentbehrliche Chance für die Schulsozialarbeit, die gemäß dem Kinder- und Jugendhilfegesetz aufgefördert ist, die Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen angemessen und nachhaltig mit zu gestalten.

2.3 Ausbildung und Weiterbildung

Die Schulsozialarbeit im weiteren Sinne (sozialpädagogische Betreuung) und die Schulsozialarbeit im engeren Sinne (soziale Arbeit in der Schule) wird sich erweitern.¹ Die Schulentwicklung wird zunehmend auf Betreuungsbedürfnisse und auf spezielle regionale Problemlagen reagieren. So will die niedersächsische Landesregierung alle 1800 Grundschulen innerhalb weniger Jahre in betreuende Schulen verwandeln. Gleichzeitig werden 40 Millionen DM für soziale Verbesserungen an Hauptschulen, auch verbunden mit der Einstellung von Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen, eingesetzt (Hannoversche Allgemeine Zeitung, 30.12.99, S.2). Die nordrhein-westfälische Landesregierung

1 Die Übergänge von schulbezogener sozialpädagogischer Betreuungsarbeit zur Schulsozialarbeit sind fließend. Gleichwohl ist das fachliche Selbstverständnis bei der erstgenannten Veranstaltung eher der Schule zugeordnet, während das fachliche Selbstverständnis der zweiten Veranstaltung in der Jugendhilfe gründet. Hier mag es aber auch Unterschiede von Praxisfeld zu Praxisfeld geben. Die Situation und die begrifflichen Festlegungen sind zur Zeit unklar. Trotzdem sollte eine Unterscheidung aus vielerlei Gründen eingeführt werden. Wir haben als Hilfskonstruktion zwei Begriffe gewählt: Schulsozialarbeit im weiteren Sinne (Betreuungspraxis) und Schulsozialarbeit im engeren Sinne (vergl. dazu Hollenstein/Tillmann 1999, S. 33-35).

verkündet das Programm „13 plus“ und beabsichtigt damit bis zum Jahr 2005 alle Schultypen mit Ganztagsbetreuung zu versehen (Westfälische Nachrichten, 1.2.2000, S.1).

Diese beiden Beispiele verweisen noch einmal deutlich auf das Eindringen sozialarbeiterischer und sozialpädagogische Handlungskompetenz in die Regelschulen. Eine solche Entwicklung kann und darf nicht von den *Hochschul- und Ausbildungssystemen* ignoriert werden. Das Aufgreifen der Thematik im Lehrbetrieb wäre ein erster Schritt; ein weiterer Schritt könnte die Durchführung gemeinsamer Lehrveranstaltungen sein. Es kann keine unüberwindbare Schwierigkeit darstellen, zeitweise zwei unterschiedliche Hochschulsysteme, also Fachhochschulen und Universitäten, zu verbinden oder doch Annäherungen zu versuchen.

Dieser Grundgedanke, schon im Bereich des Studiums und der Ausbildung, Kooperationschancen wahrzunehmen, sollte auch der beruflichen *Weiterbildung* neue Impulse geben. Die üblichen Weiterbildungsveranstaltungen werden von Landesinstituten, Schulbehörden und Jugendhilfeeinrichtungen getragen und in entsprechenden Bildungszentren durchgeführt. Häufig gelingt es nicht, Lehrerinnen und Lehrer sowie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter in angemessenen Personalzahlen in solche Veranstaltungen einzuladen. Vielfach wird es gar nicht erst versucht und die Weiterbildungsprozesse laufen getrennt. Es wird referiert, diskutiert und es bilden sich Arbeitsgruppen, Zukunftswerkstätten usw.. Solche und ähnliche Veranstaltungen mögen durchaus ihren Zweck erfüllen, gleichwohl sollte über andere Veranstaltungsformen nachgedacht werden.

Einen umfassenden und auch kreativen Weiterbildungsansatz stellt *Deinet* vor, dem eine Fachtagung des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe zugrunde liegt (Deinet 1997, S. 156-158). Dort wird auf regionaler Ebene ein Erfahrungsaustausch zwischen Jugendhilfe und Schule installiert, an dem 24 Praxisfelder beteiligt waren. In diesem Zusammenhang wird von einem „Pärchensystem“ gesprochen, welches Impulse im Weiterbildungsprozess setzt. D.h. es arbeitet immer eine Vertreterin/Vertreter der Jugendhilfe mit einer Lehrperson der Schule zusammen. Mit einigen Akzentverschiebungen werden im Folgenden die Wirkungsmöglichkeiten solcher Weiterbildungsstandards im Bereich der Schulsozialarbeit erörtert.

Der zitierte *Tandem-Ansatz* sollte mit dem Ziel weiterentwickelt werden, ein praxiserfahrenes Weiterbildungsteam aus Lehrerinnen und Lehrern sowie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern zu bilden, die an einer oder an mehreren Schulen über einen gewissen Zeitraum hinweg den Weiterbildungsprozess hinsichtlich der Schulsozialarbeit organisieren oder moderieren. Professionelle beider Fachrichtungen, die möglicherweise schon an der Entwicklung eines gemeinsamen Praxisfeldes beteiligt waren, könnten so situationsnah ihre Erfahrungen und Reflexionen mit den Gegebenheiten der jeweiligen Schule in Beziehung setzen. In den Regionen und Bezirken würde nicht nur situationsnah und damit problemnah weitergebildet, vielmehr bestünde ebenso die Wahrscheinlichkeit, dass eine regionale Vernetzung entstehen könnte. Die Gründe für eine solche Projektierung liegen insbesondere darin, die Qualität eines noch recht neuen Praxisfeldes nicht zufälligen Gegebenheiten und/oder Unzulänglichkeiten zu überlassen, sondern eine systematische Entwicklung zu fördern.

Weiterbildung wäre diesbezüglich ein sehr geeignetes Transportband. Bereits *Liebau* machte schon vor einigen Jahren auf die dringliche Notwendigkeit aufmerksam, über die Aus- und Weiterbildung der beiden Berufsgruppen die gemeinsame Kooperationsentwicklung zu fördern (*Liebau* 1995, S. 211). In diesem Sinne bleibt zu hoffen, dass das o.g. Praxisbeispiel „Schule macht“ und sich auch im Ausbildungsbereich solche und ähnliche Perspektiven ergeben.

Wenn Jugendämter als Träger der Schulsozialarbeit auch zugleich die Träger von Weiterbildungsprozessen sind, besteht von vornherein eine hohe *Situations- und Problemnähe* aufgrund der lokalen Einbindungen. Gleichwohl gilt der skizzierte Ansatz auch für diese Trägerschaft ebenso wie für lokale Trägerschaften der Schulsozialarbeit durch Wohlfahrtsverbände. Selbstverständlich können auch hier Kooperationen zwischen Schul- und Jugendämtern die Organisation und Finanzierung der Weiterbildung erleichtern. Wichtig bleibt, dass bei der Forderung nach einer gelingenden Kooperation zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik/Sozialarbeit die Ausbildung und Weiterbildung für und in den Praxisfeldern aufeinander bezogen werden muss!

2.4 Modellversuche und Forschungsbedarf

Die gegenwärtige Vielfalt innerhalb der Schulsozialarbeit ist einerseits eine Stärke in der aktuellen Situation, weil die einzelnen Praxisfelder ihre Entwicklungspfade selbst finden müssen. Andererseits wird die Phase des Experimentierens und der Spontaneität nicht auf Dauer gestellt werden können. Bei der *Klärung zentraler Fragen und Probleme*, wie z.B. der Kooperationsgestaltung, erweist sich die Thüringer Studie als hilfreich. Ebenso bedeutsam ist die wissenschaftliche Begleitung des aufwendigen Projektes „Kooperation Jugendhilfe und Schule (Baur 1997). Insgesamt fehlen jedoch wissenschaftlich begleitete Modellversuche und weitere thematisch einschlägige Forschungsvorhaben und Forschungsergebnisse. Wie erheblich die Lücken sind, zeigt auch, dass es *zurzeit keine Übersicht* gibt über den Umfang der Schulsozialarbeit in Deutschland und in den einzelnen Bundesländern. Bei dem Versuch, die Schulsozialarbeit in einer Großstadt zu erfassen, stellt sich heraus, dass die zuständige Abteilungsleiterin zwar viele Informationen hatt, aber keinen vollständigen Überblick hinsichtlich der unterschiedlichen Aktivitäten.

Die *Forschungslage* im Bereich der Jugendhilfe wird allseits heftig beklagt. Klagepunkt sind vor allem die Quantitäten und nicht die Qualitäten einzelner Forschungsvorhaben (Die Arbeit des Deutschen Jugendinstituts bezüglich der Jugendhilfe belegt diesen Zusammenhang). Schul- und Jugendforschung besitzen im Vergleich zur Jugendhilfeforschung weitaus mehr Ressourcen und das schon seit Jahrzehnten. Es wäre durchaus eine Forschungsperspektive, wenn die genannten Bereiche konzertiert vorgehen würden. Es kann auch nicht Sinn der letzten drei Jugendberichte der Bundesregierung sein, Bedarf und Entwicklung von Schulsozialarbeit einzufordern, ohne eine forschungsspezifische Klärung von Grundsatzfragen zu fördern.

Aber auch *Landeseinrichtungen*, wie Schulinstitute und Landesjugendämter hätten die Aufgabe, über die zum Teil erfreulichen Dokumentationen und Erörterungen zu einschlägigen Praxisentwicklungen hinaus eine systematische Entwicklungsbegleitung, wenn auch nur einzelner Projekte, vorzusehen (Beispiele solcher Dokumentationen und Erörterungen liefern für Nordrhein-West-

falen z.B. das Landesjugendamt Westfalen-Lippe 1997 und das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest 1997).

3. Gibt es gemeinsame Zielvorstellungen?

Lassen sich angesichts der o.g. Unterschiede zwischen den beteiligten Professionen *Modelle gemeinsamen, kooperativen Handelns* entwickeln? Gibt es gleichwohl Gemeinsamkeiten, die auch „Kooperationsgeschenke“ sein können und auf wechselseitig vorhandene und kompatible Ressourcen und Absichten aufmerksam machen?

Auf Klafki verweisend, verhandelt auch Holtappels diesen Sachverhalt. Klafki hatte bereits (1974!) von nicht eindeutigen Kompetenzabgrenzungen und teils kritisch-konstruktiven Verhältnissen zwischen Schule und Jugendarbeit gesprochen (vgl. Holtappels 1997, S. 60-61). Aber wenn Kompetenzen nicht eindeutig abzugrenzen sind, dann doch deshalb, weil Nicht-Aufteilbares vorhanden ist:

- Ein wichtiges und verbindendes Element ist sicherlich die Notwendigkeit, die *Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler*, ihre Bedürfnisse und Erfahrungen aufzunehmen. Schule wird dann als ein bedeutsamer Lebensort gesehen.
- Gemeinsame ist die *Zielsetzung*, im Prozess der Persönlichkeitsbildung selbstständige, verantwortungsbewusste, kritische wie auch selbstkritische junge Menschen zu erziehen und zu begleiten.
- Dazu bedarf es einer *Reform- und Innovationsbereitschaft* beider Berufsgruppen wie auch der Institution Schule, denn sie ist der Lebensort.
- Letztlich gilt es – und das betrifft die gesamte Erwachsenengesellschaft –, den Neuankömmlingen in unserer Kultur Lebensbedingungen anzubieten, die diese zumindest als entwicklungsfähig anerkennen können und die Bereitschaft wecken, sich auf sie einlassen.

Literatur

- Baur, Jörg 1997: Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Lehrerberatungskonzept zur Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler in Grund- und Hauptschulen, Heidelberg: Winter
- Deinet, Ulrich 1997: Gemeinsame Fortbildung zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Landesjugendamt Westfalen-Lippe, S. 140-162
- Fridtjof-Nansen-Schule (Hg.) o.J.: Bewegte Schule. Hannover: Eigenverlag: Leipziger Str. 38; 30179 Hannover (Expo 2000-Schule)
- Glanzer, Werner 1992: Schule und Sozialarbeit. In: Die Deutsche Schule. 84, 1992, 1, S. 68-80
- Hannoversche Allgemeine Zeitung vom 30.12. 1999: „Land schickt Sozialarbeiter in die Schulen“, S.2
- Heinemeier, Siegfried 1994: Sozialarbeit: Notnagel oder Sinnquelle? Zwischenergebnisse einer biografischen Studie zur Bedeutung von Studium und Berufsperspektive. In: Schatteburg, Uta (Hg): Aushandeln, Entscheiden, Gestalten – Soziale Arbeit, die Wissen schafft, Hannover: Blumhardt, S. 173-218
- Hollenstein, Erich; Tillmann, Jan, 1999: Schulsozialarbeit: Eine Vorbemerkung zum Begriff und zur Kooperationspraxis zwischen Jugendhilfe und Schule: In: Hollenstein/Tillmann, S.24-35
- Hollenstein, Erich; Tillmann, Jan (Hg.) 1999: Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und Konzeptionelle Entwicklungen. Hannover: Blumhardt

- Hollenstein, Erich 2000: Das leisten wir uns: Kooperation als Qualitätsmerkmal. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Lüneburg) (Hg.): Was heißt hier Leistung? Qualität im Bildungswesen (Dokumentation 55. Pädagogische Woche), S. 142-151, Moisburg: Pusch
- Holtappels, Heinz Günter 1997: Konzepte der erzieherischen Ganztagsversorgung: Kooperationschancen für Schule und Jugendarbeit. In: Landesjugendamt Westfalen-Lippe, S. 47-90
- Kath.-Stiftungsfachhochschule München; Sozialreferat Landeshauptstadt München, (Hg.) o.J.: Erfahrungsbericht über die Schulsozialarbeit des Stadtjugendamtes München 1995-98. Eine empirische Untersuchung. München: Stadtkanzlei/Rathaus
- Kersten, Bernhard 1994: Scharnierfunktion zwischen Schulpädagogik und Jugendhilfe. In: Päd. extra. 22, 5, S. 20-25
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.) 1997: Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe-Schuljugendarbeit. Soest: Kettler
- Landesjugendamt Westfalen-Lippe (Hg.) 1997: Ideen und Konzepte. Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, Münster: Eigenverlag
- Liebau, Eckart 1995: Schulsozialarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, 2, S. 207-215
- Raab, Erich; Rademaker, Hermann; Winzen, Gerda: Handbuch Schulsozialarbeit, München: Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (Hg.) 1998: Landesprogramm „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“, Erfurt: Eschler, Körting u. Philler
- Tillmann, Klaus-Jürgen 1998: Schulsozialarbeit – Bilanz eines jungen Praxisfeldes. In: Die Deutsche Schule. 79, 1987, 3, S. 385-395
- Wellendorf, Franz 1974: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim/Basel: Beltz
- Westfälische Nachrichten vom 1.2.2000: „NRW baut Betreuung nachmittags weiter aus“, S.1

Erich Hollenstein, geb. 1945; Dr. päd.; nach dem erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studium in Bochum und Essen; Tätigkeiten an einer Volkshochschule und als Gemeinwesenarbeiter in einem sozialen Brennpunkt; Professor an der Ev. Fachhochschule Hannover; Arbeitsschwerpunkte: Erziehung und Sozialisation, Jugendhilfe, Gemeinwesenarbeit;
Anschrift: Mehringweg 12, 48159 Münster