

## Schulsozialarbeit – Bilanz eines jungen Praxisfeldes

Schulsozialarbeit wurde für das bundesdeutsche Schulwesen gegen Ende der sechziger Jahre zum Thema; die Diskussion dazu und die entsprechenden Praxiserfahrungen sind damit beinahe 20 Jahre alt. Dies ist für ein pädagogisches Praxisfeld eine kurze Zeit; sie ist jedoch lang genug, um eine (Zwischen)bilanz zu ziehen und nach den Zukunftsperspektiven zu fragen. Dies soll in diesem Beitrag (1) in vier Schritten geschehen:

1. Zunächst wird die Diskussion der 60er und 70er Jahre beschrieben, die zu einer (quantitativ bescheidenen) Etablierung dieses Praxisfeldes führte.
2. Sodann wird eine „Landkarte“ der Schulsozialarbeit entworfen: Wie weit ist sie in der Bundesrepublik verbreitet, in welchen Ländern, in welchen Schulformen?
3. Der dritte Teil beschäftigt sich mit den Erfahrungen auf der Ebene der Einzelschule: Welche Prozesse laufen ab, wenn in einer Schule Sozialarbeiter/innen (2) tätig werden?
4. Abschließend wird eine bildungspolitische Einschätzung versucht: Welche Chancen hat Schulsozialarbeit, auf welche Entwicklungstendenzen kann man setzen?

Schulsozialarbeit wird hier als Sammelbegriff für pädagogische Aktivitäten unterschiedlicher Art verstanden, denen drei Merkmale gemeinsam sind: Durch Schulsozialarbeit

- wird die räumlich-organisatorische Trennung zwischen Schule und Jugendhilfe partiell aufgebrochen.

- werden sozialpädagogische Fachkräfte dauerhaft in (oder an) der Schule angesiedelt.
- soll eine Korrektur oder Ergänzung der erzieherischen Wirkung von Schule erreicht werden, die insbesondere auf Hilfestellung für schwierige und gefährdete Schüler zielt. (3)

Schulsozialarbeit ist somit ein neues, ein enges Kooperationsfeld zwischen Schule und Jugendhilfe. Aus der Sicht der Jugendhilfe öffnet sich damit die bisher weitgehend verschlossenen Regelinstanz Schule. Schulsozialarbeit tritt neben die klassischen Arbeitsfelder wie Heimerziehung, Familienfürsorge und offene Jugendarbeit. Aus der Sicht der Schule stellt sich das verstärkte Tätigwerden von Sozialarbeitern als Teil eines Prozesses dar, der als Differenzierung der Lehrerrolle beschrieben wird: In komplexer werdenden Schulsystemen wird die Lehrertätigkeit selbst in Spezialdisziplinen aufgegliedert (z. B. Curriculumexperte, Beratungslehrer, Medienfachmann) und durch andere pädagogische Qualifikationen ergänzt (Schulpsychologe, Sozialarbeiter).

### 1. Die Diskussion um Schule und Jugendhilfe in den 60er und 70er Jahren

Sieht man von gelegentlichen Klagen auf Jugendfürsorge-Tagungen ab, so hat es in den fünfziger und sechziger Jahren so gut wie keine veröffentlichte Diskussion um das Verhältnis zwischen Schule und Jugendhilfe gegeben. Vielmehr war von beiden Seiten eine Arbeitsteilung akzeptiert: Die Schule unterrichtet den gesamten gesellschaftlichen Nachwuchs, die Jugendhilfe kümmert sich um die Auffälligen, Gefährdeten, um die „von Verwahrlosung Bedrohten“. Sie greift ein, wenn der „normale“ Sozialisationsprozeß gefährdet erscheint. Ende der sechziger Jahre setzte in der Sozialpädagogik eine tiefgehende Selbstverständnis-Debatte ein, die erhebliche Auswirkungen auf das Verhältnis zur Institution Schule hatte: Die neu formulierte „offensive Sozialpädagogik“ (Giesecke 1973) wandte sich

gegen die repressive Funktion der Jugendhilfe-Einrichtungen, gegen ihren reinen Nothilfe-Charakter. Sie definierte sich dezidiert als Interessenvertreterin der gesamten heranwachsenden Jugend gegenüber gesellschaftlichen Zumutungen und Gefährdungen. Eine so verstandene Sozialpädagogik hat alle Sozialisationsinstanzen kritisch daraufhin zu untersuchen, ob dort die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen auch zu ihrem Recht kommen. Schule erscheint in dieser Sichtweise als eine z. T. inhumane Einrichtung, die selbst ständig „Versager“ und „Problemfälle“ produziert und diese anschließend den Einrichtungen der Jugendhilfe zur weiteren „Behandlung“ überweist. Eine selbstbewußte Sozialpädagogik hingegen will nicht länger „Pannendienst“ oder „Räumkommando“ sein, sondern sie will durch eigene Aktivitäten in der Schule die ständig neue Produktion des pädagogischen Notfalls verhindern. Dies war bereits 1969 die Forderung von *Iben*, sie wurde in den Folgejahren vielfach wiederholt und dabei gelegentlich radikalisiert.

Zugleich wurde die Sozialpädagogik zunehmend sensibler gegenüber problematischen pädagogischen Prozessen im eigenen Praxisfeld. Die stigmatisierende Wirkung der „eigentlich“ gut gemeinten Aktivitäten der Jugendhilfe wurde zum wichtigen Thema. Dabei geriet das Zusammenspiel zwischen Schule und Jugendhilfe erneut in den kritischen Blick; denn Etikettierungsprozesse sind besonders gravierend, wenn die Schule einen „auffälligen“ Schüler dem Jugendamt meldet. Eine externe Behörde wird dann tätig, der Jugendliche hat damit den Sprung vom schwierigen Schüler zum amtlichen Klienten geschafft. Vor allem die Arbeiten von *Brusten/Hurrelmann* 1973 und *Bonstedt* 1974 haben gezeigt, daß durch ein solches Eingreifen die Probleme meist nicht gelöst, sondern häufig noch verschärft werden. Aus sozialpädagogischer Sicht resultiert daraus die Forderung, sich mit solchen „Problemfällen“ in der Schule selbst zu beschäftigen und dabei die Methoden der Jugendhilfe einzubeziehen.

Beide Argumentationsstränge – die Kritik an der Schule und die Kritik an der stigmatisierenden Wirkung der Jugendhilfe – haben in der Diskussion der (akademischen wie praktischen) Sozialpädagogik in den siebziger Jahren eine große Rolle gespielt. Diese Argumentationsstränge bilden aus sozialpädagogischer Sicht die theoretische Grundlage für die Forderung nach Schulsozialarbeit. Eine auch nur annähernd vergleichbare Diskussion über das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe hat in der Schulpädagogik bis heute nicht stattgefunden (4). – Aus der Sicht der Schule waren die Argumente für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit nicht theoretisch-kritischer, sondern höchst praktischer Natur: Zum ersten ergab sich in der Aufbauphase der Gesamtschulen ein zunehmender Problemdruck, der *auch* dazu führte, daß die Lehrer nach sozialpädagogischer Unterstützung riefen. So mußte der an Ganztagschulen neue geschaffene Freizeitbereich pädagogisch gestaltet werden – die Lehrer als Experten für Unterricht fühlten sich hier häufig überfordert. Außerdem hatten es die Lehrer in den großen, hochdifferenzierten Gesamtschulen der ersten Generation schon sehr bald mit unerwarteten Problemen von Lernverweigerung, Aggressivität und Disziplinschwierigkeiten zu tun. Auch an dieser Stelle wurde der Ruf nach Entlastung durch Spezialisten für Verhaltensprobleme – der Ruf nach Psychologen und Sozialarbeitern – laut. Etwa Mitte der siebziger Jahre trat in den Sekundarschulen ein weiteres Motiv für die Installierung von Schulsozialarbeit hinzu: Jugendarbeitslosigkeit und Ausbildungskrise führten dazu, daß die Situation der Schulabgänger in den Kl. 8–10 objektiv immer schwieriger und subjektiv immer belastender wurde. Sozialarbeiterische Projekte zur Berufsorientierung, zur praktischen Begleitung des Übergangs von der Schule in den Beruf, stießen vor allem an Hauptschulen und Gesamtschulen auf großes Interesse. Trotz

sich verschärfender öffentlicher Haushaltsprobleme wurden nach 1975 etliche solcher Projekte in Gang gesetzt. Die Regierungen, die dies finanzierten, konnten damit Aktivitäten gegenüber der Berufsnot von Jugendlichen vorzeigen.

Rückblickend läßt sich damit feststellen: Während die Sozialpädagogik aus einer Diskussion ihres Selbstverständnisses heraus einen Theorierahmen für die Schulsozialarbeit formulierte, gab es eine vergleichbare Diskussion auf schulpädagogischer Seite nicht. Einige wenige Veröffentlichungen hierzu aus der Feder akademischer Schulpädagogen (vgl. *Homfeldt* u. a. 1977; *Tillmann* 1976) stellen die Ausnahmen dar, die die Regel bestätigen. Nicht theoretische Überlegungen, sondern massive Problemlagen in der schulischen Praxis führten dazu, daß sich die Schulen für Sozialarbeiter öffneten.

Dieser Mangel an schultheoretischen Reflexionen ist im übrigen bereits 1971 sowohl von *Hornstein* als auch von *Kentler* massiv kritisiert worden, die Kritik blieb weitgehend ohne schulpädagogische Resonanz.

## 2. Die praktische Verbreitung von Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik

Wenn weiter oben von einem bescheidenen, aber doch bemerkbaren Ausbau der Schulsozialarbeit gesprochen wurde, so ist das im folgenden zu präzisieren: In welchen Schulformen, in welchen Bundesländern ist Schulsozialarbeit wie weit verbreitet?

Ausgeklammert werden soll bei dieser Übersicht der Sonderschulbereich, in dem es schon seit langem einen hohen Anteil von nicht-lehrenden Pädagogen gibt. Die Abgrenzung zwischen sozialpädagogisch qualifizierten Therapeuten, Erziehern mit heilpädagogischen Zusatzqualifikationen und Pflegepersonal mit teilweise pädagogischem Auftrag fällt hier äußerst schwer. Nach Schätzung des DJI sind in den Sonderschulen der Bundesrepublik insgesamt 5000 Personen beschäftigt, die man im weitesten Sinne als sozialpädagogische Fachkräfte (ohne Lehrerausbildung) bezeichnen kann (vgl. *Raab* 1984, S. 20f.). Um diesen Bereich, der seine gesonderte Struktur und seine eigene Geschichte hat, geht es im folgenden *nicht*.

Betrachtet man das übrige Schulwesen, so läßt sich zunächst sagen: Die integrierte Gesamtschule war das Einfallstor, durch das die Sozialarbeiter/innen in die Schule gelangt sind; diese Schulen sind nach wie vor das hauptsächliche Praxisfeld der Schulsozialarbeit. Gegenwärtig (1985/86) gibt es in der Bundesrepublik 222 integrierte Gesamtschulen (vgl. *Hansen* u. a. 1986, S. 78), davon verfügt etwa die Hälfte über sozialpädagogisches Fachpersonal. Für das Schuljahr 1980/81 liegen präzise Zahlen vor: Damals waren an insgesamt 91 integrierten Gesamtschulen 426 Personen mit sozialpädagogischen Fachqualifikationen fest angestellt (vgl. *Tillmann* 1982, S. 16). Weil es seit 1980 in diesem Bereich kaum Stellenvermehrungen gegeben hat, dürfte sich diese Zahl bis heute nicht wesentlich geändert haben. In den meisten Fällen – so in Berlin, Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Niedersachsen – ist diese Schulsozialarbeit als Regeleinrichtung seit längerem fest etabliert: Es gibt Pläne, Arbeitsplatzbeschreibungen, Dienstwege, Routinen. Die Sozialarbeiter/innen sind meist zu zweit oder dritt in einem Kollegium tätig, Anstellungsträger ist – wie bei den Lehrern – die jeweilige Schulbehörde. Eine Ausnahme bildet das Bundesland Hessen. Schulsozialarbeit wurde hier nur an wenigen Modell-Gesamtschulen (z. B. Ernst-Reuter-Gesamtschule in Frankfurt/Main, Integrierte Gesamtschule Kassel-Waldau) eingerichtet, und zwar zunächst ausnahmslos als befristete Modellversuche, meist getragen von der

„Arbeiterwohlfahrt“ oder dem örtlichen Jugendamt. Der langjährige Kampf um die Verlängerung der Projekte – und damit auch um die Arbeitsplätze der Sozialarbeiter – prägt seit Jahren die hessische Szene und hat mit dazu beigetragen, daß sich hier die Konfrontation zwischen Schule und Sozialarbeitern besonders zugespitzt hat (vgl. *Arbeitskreis* 1978, 1980).

Während sich die Verbreitung von Schulsozialarbeit an Gesamtschulen einigermaßen präzise ermitteln läßt, sind die Zahlenangaben für andere Schulformen sehr unsicher. Pauschal läßt sich sagen, daß dauerhaft beschäftigte Sozialpädagogen bzw. Erzieher fast nur in Ganztagschulen bzw. Tagesheimschulen anzutreffen sind. Da die Zahl dieser Schulen verschwindend gering ist, fällt auch die Zahl der hier fest beschäftigten Sozialpädagogen kaum ins Gewicht. So gab es 1982 bundesweit ca. 18 500 Grund- und/oder Hauptschulen, davon wurden 79 als Ganztagschulen geführt – das sind 0,4% (vgl. BMBW 1986/87, S. 24; Agnew u. a. 1986, S. 64). Im gesamten traditionellen Schulwesen waren nach einer Erhebung des DJI 1982 etwa 330 sozialpädagogische Fachkräfte bei der Schulbehörde fest angestellt (ohne Schulkindergärten, Vorklassen etc.) (vgl. Raab 1984, S. 18 ff.). Aus diesem Schwergewicht der Schulsozialarbeit in Gesamtschulen einerseits, in Ganztagschulen andererseits, ergibt sich zugleich eine lokale Konzentration: Von den insgesamt 750 sozialpädagogischen Fachkräften, die bei der Schulbehörde fest angestellt sind, beschäftigt allein das Land Berlin in seinen Mittelstufenzentren und Ganztagsgrundschulen mehr als die Hälfte, nämlich 450. „Die übrigen verteilen sich mit deutlichem Nord-Süd-Gefälle auf die anderen Bundesländer.“ (Raab 1984, S. 18). Hinzuzurechnen ist die schwankende Zahl der Sozialpädagogen, die in zeitlich befristeten Projekten tätig sind. Träger sind hier meist Organisationen der Jugendhilfe, gelegentlich auch die örtlichen Jugendämter. Bis Mitte der achtziger Jahre wurden viele dieser Projekte aus Mitteln der Bund-Länder-Kommission gefördert, hinzu kam in einigen Fällen die Förderung durch Kommunen oder andere Geldgeber (etwa die *Robert-Bosch-Stiftung*). Diese Projekte konzentrieren sich meist auf Grundschulen in Problemgebieten, auf Hauptschulen, manchmal ist auch eine Berufsschule oder gar ein Gymnasium einbezogen. 1982 wurden 150 solcher Projekte mit ca. 200 Beschäftigten gezählt. Diese Zahl dürfte inzwischen aufgrund erheblich reduzierter staatlicher Mittel deutlich zurückgegangen sein (vgl. Raab 1984, S. 22).

Grob überschlagen finden wir in der Bundesrepublik somit an zwei bis drei Prozent aller allgemeinbildenden Schulen Aktivitäten, die sich als Schulsozialarbeit im definierten Sinne bezeichnen lassen – bei den integrierten Gesamtschulen beträgt der Anteil hingegen knapp 50%. Es ist daher nicht verwunderlich, daß sich die Gesamtschuldiskussion mit der Schulsozialarbeits-Diskussion häufig überlappt und gelegentlich sogar unentwirrbar verknotet.

### 3. Schulsozialarbeit und Schule: Konzepte und Erfahrungen

Schulsozialarbeit ist im bundesdeutschen Regelschulsystem eine seltene Erscheinung – das ist das eine Ergebnis des statistischen Überblicks. Es gibt seit mehr als zehn Jahren an mehreren hundert Schulen umfangreiche Erfahrungen mit der konkreten Kooperation von Schule und Jugendhilfe, mit Schulsozialarbeit – dies ist das zweite, nicht weniger wichtige Ergebnis. Bei diesem zweiten Ergebnis soll nun angeknüpft werden, um die Frage nach den bisherigen Erfahrungen zu stellen: Was hat sich an den Schulen ereignet, an denen

Schulsozialarbeit eingerichtet wurde? Welche Hoffnungen konnten eingelöst werden, welche nicht?

Dabei scheint als Zielmarke eine Formulierung von *Hellbrecht-Jordan/Segel* (1980, S. 372) brauchbar. Schulsozialarbeit – so heißt es dort – bietet die Gelegenheit, „daß die Vertreter von Jugendhilfe und Schule je verschiedene Kompetenzen, Einstellungen und Ansichten zum Zweck einer optimalen Förderung von Schülern und einer Anpassung beider Systeme an die Problem- und Bedürfnislage der betroffenen Kinder und Jugendlichen zusammenbringen. So verstanden wäre Schulsozialarbeit ein Versuch, den Lebensraum Schule für Schüler erträglicher zu machen, das Herausfallen von immer mehr Schülern aus dem System zu verhindern (und) die sozialpädagogischen Defizite von Lehrern zu mildern“.

Was konnte davon in die Praxis umgesetzt werden? Eine Antwort hierauf soll in zwei Schritten versucht werden: Im *ersten Schritt* wird das institutionelle Grundverhältnis zwischen der einzelnen Schule und „ihrer“ Schulsozialarbeit beschrieben, im *zweiten Schritt* wird dargestellt, welche unterschiedlichen konzeptionellen Füllungen – und damit unterschiedlichen Annäherungen an die genannte Zielsetzung – in der Praxis vorzufinden sind.

### 3.1 Das institutionelle Grundverhältnis

Wenn in oder an einer Schule die Einrichtung Schulsozialarbeit mit eigenem Personal geschaffen wird, so heißt das auf einer institutionellen Ebene: Innerhalb einer bestehenden pädagogischen Einrichtung – der Schule – wird eine gesonderte Instanz für nur unklar definierte Spezialprobleme installiert. Diese Sondereinrichtung wird von einem pädagogischen Personal betrieben, das sich in Ausbildung, Selbstverständnis und Prestige von der bisher allein vorhandenen Gruppe der Lehrer deutlich unterscheidet. Unabhängig von den unterschiedlichen Arbeitskonzepten für Schulsozialarbeit ist dadurch das Verhältnis zwischen Lehrern und Sozialpädagogen auf drei zentralen Ebenen vordefiniert:

*Erstens:* Die Spezialeinrichtung Schulsozialarbeit bezieht sich auf eine andere Entstehungsgeschichte und einen anderen Theoriezusammenhang als die Schule; sie hat auch ihr eigenes Methoden-Repertoire entwickelt (Soziale Einzelhilfe, Soziale Gruppenarbeit, Beratung, offene Freizeitarbeit etc.). Es sind dies ausnahmslos Methoden, die ihren Ausgangspunkt in der emotionalen und sozialen Problemlage der Beteiligten haben und die auf *Beziehungsarbeit* ausgerichtet sind. Ein solcher theoretischer und methodischer Bezug ist der Schule und den Lehrern relativ fremd; denn ihre Arbeit ist zentral bestimmt durch die Lerninhalte und ihre Vermittlung, dort ist auch der Ort ihrer Methode. Zwar ist auch die Lehrertätigkeit zum Gutteil Beziehungsarbeit, und dies ist insbesondere Gesamtschullehrern auch bewußt. Aber diese Beziehungsarbeit findet fast ausschließlich im Kontext der Aneignung von Lerninhalten statt. Zu diesen inhaltlich-methodischen Unterschieden gehört ein möglicherweise trivialer, aber recht folgenreicher Sachverhalt: Die Schule als Regelagentur hat jeden Tag neu eine große Menge von Schülern zu „bewältigen“ und diese in kontinuierliche Lernprozesse einzubinden. Schulisches Lernen findet daher in größeren Gruppen statt. Sozialpädagogik hingegen ist nicht auf die tägliche Bewältigung aller Schüler, sondern auf die wechselnde Bearbeitung sozialer Problemlagen ausgerichtet; sie kann und muß daher mit einzelnen Schülern und kleinen Gruppen arbeiten.

*Zweitens:* Zum Konzept der offensiven Sozialpädagogik gehört, daß sie die soziale Umwelt kritisch auf problem-verursachende Strukturen hin betrachtet. Sie will sich nicht

nur mit dem Klienten befassen, sondern auch die Produktion immer neuer Klienten verhindern. Dies bedeutet, daß die Einrichtung Schulsozialarbeit gegenüber der sie umgebenden Institution Schule einen kritischen Anspruch vertritt. Pädagogische Organisationsstrukturen, curriculare Vorgaben und Lehrerverhalten werden daraufhin befragt, ob sie als mitverursachend für Probleme, Ängste und Nöte der Schüler in Frage kommen. Die Qualifikationen für eine solche kritische Funktion leiten Sozialarbeiter aus ihrer Expertenkenntnis für gruppensdynamische, psychosoziale und deviante Prozesse ab: Sie analysieren Schule und Unterricht unter dem Aspekt schädlicher Beziehungsstrukturen; auf dieser Basis beanspruchen sie, auch über Lehrerarbeit kompetent urteilen zu können. Damit wird ein Verhältnis zwischen Lehrern und Sozialarbeitern definiert, das auf der Kritik-Dimension nicht umkehrbar erscheint; denn die Lehrer als Experten für Didaktik und Unterrichtsmethodik können sich nur schwer als kompetente Kritiker sozialarbeiterischer Maßnahmen ausweisen. Ein solcher, nicht-reversibler Kritikanspruch ist bereits vom Ansatz her äußerst konfliktträchtig; denn Kritik als „Einbahnstraße“ führt nur zu leicht zu Aggression und Abwehr. Er wird im Rahmen der Schule zusätzlich kompliziert, weil hier die Neuen und Statusniedrigeren den Kritikanspruch gegenüber den Etablierten und Statushöheren erheben. Und im Rahmen der Gesamtschule erhält er eine weitere Problemdimension dadurch, daß hier auch viele Lehrer einen reformengagierten und schülerorientierten Anspruch vertreten und sich darin von Sozialarbeitern nur ungern „überholen“ lassen.

*Drittens:* Daß eine konstruktive Verarbeitung auftretender Konflikte nicht immer stattfindet, hat seine Ursache vor allem in der unterschiedlichen institutionellen Machtausstattung. Sozialarbeit ist eine neue und zusätzliche Maßnahme an der Institution Schule – und nicht umgekehrt. Hält man sich zusätzlich vor Augen, daß die Einrichtung von Schulsozialarbeit bedeutet, daß einige wenige Sozialarbeiter (2 bis 4) einem großen Lehrerkollegium gegenüberstehen, so wird die ironisch formulierte Befürchtung von *Thiersch* verständlich:

„Ist die Ehe von Sozialarbeit und Schule nicht deshalb ein sehr unglückliches Vorhaben, weil Schule institutionalisiert, verfestigt, gesellschaftlich relevant, Sozialarbeit ihr gegenüber aber eher unsicher, schwach und randständig ist? Die beiden meinen zu heiraten, es wird aber nur das Bündnis zwischen Hausherrn und Haushaltshilfe – (die allerdings, dem Zug der Zeit folgend, mit emanzipatorischem Selbstbewußtsein ausgestattet ist – was ja nichts daran ändert, daß sie weitgehend niederen Diensten zugeordnet bleibt)“ (*Thiersch* 1979, S. 4).

Insgesamt läßt sich aus der Skizzierung des institutionellen Grundverhältnisses folgern: Wenn Sozialarbeiter/innen in einer Schule tätig werden, besteht stets eine komplizierte und konfliktträchtige Grundstruktur. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit verlangt aber sowohl Konfliktfähigkeit als auch Sensibilität und Kompromißbereitschaft auf beiden Seiten. Nur auf diese Weise kann Schulsozialarbeit in ihrer jeweiligen Praxis die schwierige Balance zwischen einer eigenständigen, kritischen Arbeit auf der einen und der Kooperationsfähigkeit zu Schule und Lehrern auf der anderen Seite halten.

### 3.2 Arbeitsansätze

Mit einem gewissen Mut zur groben Skizze lassen sich drei konzeptionelle Füllungen dieses institutionellen Grundverhältnisses – und damit drei sehr unterschiedliche „Balanzierungsversuche“ – beschreiben:

- a) Subordination der Schulsozialarbeit
- b) Distanzierung der Schulsozialarbeit von der Schule

c) Kritische Integration der Schulsozialarbeit

Der Kooperationsstyp (a) ist der empirisch häufigste, der Kooperationsstyp (b) war phasenweise der publizistisch lautstärkste – und der Typ (c) erscheint mir als der erstrebenswerte, der in den letzten Jahren auch immer häufiger gelingt.

a) Subordination der Schulsozialarbeit

Prototypisch kann hier die Tätigkeit von Sozialpädagogen an Berliner Gesamtschulen genannt werden. An den 13 Mittelstufenzentren (= Ganztagschulen der Jg. 7–10) haben sozialpädagogische Mitarbeiter/innen vor allem durch Aufsicht und Beschäftigungsangebote die Pausen zu füllen, die im Ganztagsbetrieb entstehen. Sie können überwiegend keinen eigenen Arbeitsansatz entfalten; stattdessen ist ihnen vor allem die tägliche Bewältigung der Schülermassen im „Freizeitbereich“ übertragen. So präsentiert *Kath* (1976, S. 233) den Wochendienstplan eines pädagogischen Mitarbeiters mit 28 (!) verschiedenen Pausen- und Stundenaufsichten. Das Land Berlin, das die Schulsozialarbeit quantitativ am stärksten ausgebaut hat, hat zugleich rechtlich (Erlaßlage) und faktisch eine Praxis etabliert, die mit den Ansprüchen einer eigenständigen Schulsozialarbeit wenig oder gar nichts zu tun hat. Fragt man sich, welchen Nutzen eine solche Arbeit für die Schule und ihre erzieherische Kompetenz hat, so ist zunächst auf eine institutionelle Routine zu verweisen, die man hoch oder niedrig einschätzen mag: Auf diese Art und Weise wird der pädagogische Organisationsablauf in Ganztagschulen gesichert. Im übrigen zeigt aber eine Vielzahl von Berliner Aktivitäten, daß die Sozialarbeiter/innen *trotz* dieser Rahmenbedingungen immer wieder spannende, schülerorientierte Projekte auf den Weg bringen (vgl. z. B. *Schneider* 1982). Völlig hospitalisieren läßt sich die Schulsozialarbeit wohl doch nicht.

b) SSA als Distanzierung von der Schule

Nicht zuletzt die Sorge, in der beschriebenen Weise ein- und untergeordnet zu werden, hat zur Formulierung einer radikalen Gegenposition von Schulsozialarbeit geführt. Ich nehme hierfür als exemplarisch die Positionen, die sich in den Schriften des „Hessischen Arbeitskreis Schulsozialarbeit“ spiegeln. SSA – so ein Basissatz dieser Position, müsse es ablehnen „die Jugendlichen in den Unterrichtsablauf zu integrieren und zur unterrichtlichen Disziplinierung beizutragen.“ (*Arbeitskreis* 1980, S. 19.)

In dieser Ablehnung werden schulinterne Beratungs-, Analyse- und Therapietätigkeiten eingeschlossen: 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“ (ebenda, S. 21), ihr geht es um die Schüler, nicht um die Schule. Konstitutiv für diesen Ansatz ist somit eine schul- und lehrerdistanzierte Position:

Da Schulsozialarbeit Partei zu ergreifen habe für die Schüler – und zwar auch gegen (Gesamt-)Schule und Lehrer, sei der „Schulträger als alleiniger Träger von SSA auszuscheiden, ... Lehrer sollten als Privatpersonen (...) an SSA teilnehmen. Dies hätte nichts mit einer evtl. zusätzlichen (Mit-)Trägerschaft oder Mitbestimmung des Schulamtes zu tun“ (ebenda, S. 24). Ein solches Konzept von Schulsozialarbeit mag für bestimmte Schülergruppen wichtige und hilfreiche Lernfelder eröffnen, eine Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe mit wechselseitigen Lerngelegenheiten wird damit jedoch nicht eröffnet. Weil die Schule so machtvoll ist, will die Schulsozialarbeit ihrem Einfluß entfliehen, statt sich um eine Austarierung zu bemühen. Die sozialarbeiterischen Ansätze und Methoden werden dabei nur zu leicht verabsolutiert, die eigene kritische Position steckt voller Immu-

nisierungstendenzen. Kurz: Weil die Schule nicht als – wenn auch schwieriger – Kooperationspartner, sondern abwechselnd als „hoffnungsloser Fall“ oder als „zu bekämpfender Gegner“ angesehen wird, kann Schulsozialarbeit als gemeinsames Kooperationsfeld erst gar nicht beginnen.

### c) SSA als kritisch-integriertes Arbeitsfeld

Als typischen Fall für eine überwiegend gelungene kritische Integration kann man auf die Hamburger Gesamtschulen verweisen. Da die meisten dieser Schulen Halbtagschulen sind, stellte sich hier die Aufgabe der „Freizeitbetreuung“ nicht. Stattdessen hat sich als Schwerpunkt der Arbeit eine integrierte Beratungs-, Fortbildungs- und Förderarbeit herausgebildet, die mit sehr unterschiedlichen methodischen Ansätzen arbeitet. Beispielhaft sind zu nennen:

- Einzelhilfe und Elterngespräche bei akuten oder länger andauernden Konflikt- und Problemlagen von Schülern;
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit (z. B. in Form von Spielgruppen, Selbstbehauptungstrainings, Kooperationstrainings);
- Lehrerfortbildung: insbesondere Lehrern, die erstmals als Klassenlehrer (Tutor) eingesetzt werden, werden Kompetenzen im Bereich der Gruppenpädagogik und der Gruppendynamik vermittelt;
- Elternfortbildung und Elterntraining: Diskussionskreise zu Erziehungsproblemen etc.;
- Analyse von Kommunikationsschwierigkeiten in Schulklassen (insbesondere auch bei Problemen zwischen Lehrern und Schülern)
- Institutionenberatung: So ist die Umgestaltung der Jahrgänge 5 und 6 in Richtung eines Team-Modells an etlichen Gesamtschulen gerade von den Sozialpädagogen angestoßen und unterstützt worden.

Obwohl die Hamburger Sozialpädagogen bei der Schulbehörde angestellt und damit rechtlich in die Schulhierarchie eingegliedert sind, verfügen sie im Rahmen des Beratungsdienstes über ein Arbeitsfeld, das sie zum erheblichen Teil in eigener Kompetenz gestalten können. Sozialpädagogen in Hamburger Gesamtschulen haben ihre eigene Fachaufsicht, sie absolvieren weder Vertretungsstunden noch Pausenaufsichten, sie betreuen auch keine Schularbeitsgruppen. Eine solche Praxis löst am ehesten die weiter vorn formulierte Vorstellung einer wechselseitigen Ergänzung von Schule und Jugendhilfe ein: Die Sozialarbeit ist bewußt *in* der Schule angesiedelt, sie zielt mit ihrer Arbeit auf Hilfestellung für Schüler und Lehrer, aber auch auf Veränderung der Schule. Sowohl institutionelle Vorkehrungen als auch eine inzwischen langjährige Praxis mit ihren Selbstverständlichkeiten schaffen den Sozialarbeitern einen hinreichenden Raum für die Entfaltung eigener Arbeitsansätze. Auf dieser Basis hat sich in den meisten Schulen eine Wertschätzung der unterschiedlichen Kompetenzen ergeben. Solche Formen gelungener Kooperation gibt es auch an anderen Orten. Sowohl der umfangreiche Projektbericht des Deutschen Jugendinstituts (vgl. Agnew u. a. 1986) als auch die projektübergreifende Auswertung von Frommann u. a. (1987) enthalten viele solcher Beispiele. Aus wissenschaftlichen Begleituntersuchungen läßt sich der Schluß ziehen, daß es allerdings mehrere Jahre meist konflikthafter Zeit braucht, bis sich dieses balancierte Verhältnis wechselseitiger Akzeptanz herausgebildet hat. Die Schulsozialarbeit in der IGS Kassel-Waldau scheint dafür ein besonders gutes Beispiel zu sein (vgl. Faulstich-Wieland/Tillmann 1984).

Wenn es also gelingt, zu einer kritischen Integration der Schulsozialarbeit in die Schule vorzudringen, so ist damit erhebliches gewonnen: Die erzieherische Potenz der Schule wird gestärkt, ihr Auffangnetz für gefährdete Schüler wird enger geknüpft, die Chancen zur Reflexion der Lehrerverarbeit werden verbessert. Kurz: Die Schule erhält ein zusätzliches



kritisch-konstruktives Moment, das von den Schülerproblemen aus denkt. Nimmt man als zusätzliches Argument, daß Sozialisationsprozesse in dieser Gesellschaft immer brüchiger werden und daher die erzieherische Leistung auch der Schule immer stärker gefordert wird, so läßt sich als Fazit formulieren: Die Forderung nach Schulsozialarbeit als Regeleinrichtung an allen Schulen ist pädagogisch gut begründbar.

#### **4. Bildungspolitische Perspektiven**

Gute pädagogische Argumente allein bringen jedoch bildungspolitisch nichts in Bewegung. Vielmehr bedarf es zusätzlicher gesellschaftlicher Tendenzen und politischer Kräfte, damit aus Forderungen Realitäten werden. In den siebziger Jahren wurde die Schulsozialarbeit vor allem von einer Schulreformbewegung getragen, die mit dem Modell Gesamtschule als Ganztagschule der Sozialarbeit das Eingangstor öffnete. Diese Schulreformphase ist inzwischen Geschichte, neue Gesamtschulen werden nur noch vereinzelt errichtet, Ganztagschulen sind seltene Exemplare geblieben. Daß sich dies in absehbarer Zeit ändern könnte, ist nicht zu erkennen. Außerdem wurde in den siebziger Jahren die Etablierung der Schulsozialarbeit durch eine Bildungspolitik gestützt, die die Probleme gefährdeter Jugendlicher in den Blick nahm und bereit war, für die Entwicklung von pädagogischen Modellen Geld auszugeben. Dies ist seit einigen Jahren vorbei: Das Geld, das früher in Schulsozialarbeits-Projekte floß, wird heute für andere Aktivitäten (z. B. für Hochbegabtenförderung) ausgegeben.

Parallel zu dieser Entwicklung hat sich die Haushaltskrise der öffentlichen Hände zuge-spitzt, sie wirkt sich auf Schulsozialarbeit zumindest als Ausbaustopp, schlimmstenfalls als Reduzierung aus. So haben wir in Bremen in den letzten Jahren einen massiven Abbau der sozialpädagogischen Schülerhilfe erlebt. In Hamburg wurden zwar neue Gesamtschulen errichtet, aber keine neuen Sozialpädagogen eingestellt. Vielmehr wurden die vorhandenen Kräfte umverteilt und das Netz ausgedünnt. Das zeigt, daß politische Entscheidungen, bestimmte Teilbereiche des Schulsystems regelhaft mit Schulsozialarbeit zu versehen, bis Mitte der siebziger Jahre möglich waren. Sie erscheinen heute aus fiskalischen Gründen als undenkbar. Und weiter: Die freien Träger der Jugendhilfe – in der AGJ zusammengeschlossen – haben in den siebziger Jahren aus eigenem Antrieb viel Arbeit und gelegentlich auch erhebliche Mittel in die Entwicklung der Schulsozialarbeit gesteckt. In dem Maße, in dem die Gelder im Sozialbereich insgesamt gekürzt werden, können sich die freien Träger diesen „Luxus“ nicht mehr leisten und ziehen sich hier zunehmend zurück.

Weit und breit – so ist mein Eindruck – sind gesellschaftliche Bewegkräfte, die für mehr Schulsozialarbeit sorgen könnten, nicht zu entdecken. Im Gegenteil, es sind fast überall Abwehrkämpfe zu führen. Davon gibt es nur eine Ausnahme, zu der man allerdings sagen muß: Die Realität ist die beste Karikatur der Wirklichkeit. Denn während sich die offizielle Schulsozialarbeit zurückzieht, entstehen immer mehr freie Initiativen wie stadtteilbezogene Hausaufgabenhilfen oder Spiel- und Lernstuben in sozialen Brennpunkten. Motor dieser Initiativen ist vor allem die immens gestiegene Lehrerarbeitslosigkeit. An vielen Orten haben sich arbeitslose Lehrer zusammengeschlossen, um sich ihren eigenen Arbeitsplatz zu schaffen: Mit zugleich kreativen wie abenteuerlichen Finanzierungs-konzepten (ABM-Stellen, Stundenhonorare vom Sozialamt, kalkulierte Arbeitslosen-Zeiten) bieten sie eine sozial orientierte Schüler- und Jugendlicherarbeit an, die in vielen

Fällen die weiter vorn definierten Kriterien von Schulsozialarbeit erfüllt. Dies gilt für die Münchener „Krepe“ genauso wie für die Gießener Lehrerinitiative „Rotstift“. Die genaue Zahl dieser Aktivitäten weiß niemand. Das DJI schätzt, daß allein im Bereich der Schülerhilfe für Ausländerkinder bundesweit 400 solcher Initiativen bestehen (vgl. Raab/Rademacker 1982, S. 49f.). Schulsozialarbeit, ursprünglich als Kooperationsfeld zwischen Schule und Jugendhilfe gedacht, wird so zum sozialen Auffangnetz für arbeitslose Lehrer. Nicht deren Arbeit soll hier kritisiert werden, sondern die politischen Bedingungen, die eine notwendige Schülerhilfe nun in den Schatten-Arbeitsmarkt abdrängen.

Was bleibt als Fazit? Schulsozialarbeit hat sich – bei allen kritischen Differenzierungen im einzelnen – in hunderten von Schulen und über fast zwanzig Jahre als ein Arbeitsansatz erwiesen, der die pädagogische Kompetenz der Schule gerade für gefährdete Schüler erheblich zu steigern vermag. Daß eine solche Kompetenzverbesserung vor allem im Regelschulsystem dringend erforderlich ist, erscheint unbestritten. Doch wer gegenwärtig über die allgemeine Einführung von Schulsozialarbeit redet, wird als unverbesserlicher Träumer angesehen. Aber wovon träumt er? Er träumt davon, daß der Staat in der Schule einige Stellen weniger abbaut und damit eine Arbeit ermöglicht, die sich längst als sinnvoll und notwendig erwiesen hat.

### Anmerkungen

(1) Dieser Aufsatz ist die leicht überarbeitete Fassung eines Referats, das auf der Tagung „Sozialpädagogik und Schule“, veranstaltet von der Kommission für Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, am 31. 3. 1987 in Tübingen gehalten wurde.

(2) Die Berufsbezeichnungen „Sozialarbeiter/in“ und „Sozialpädagoge/in“ werden hier synonym gebraucht, weil die Differenz zwischen beiden für dieses Thema irrelevant ist.

(3) Ich halte es für sinnvoll, alle in der Praxis vorkommenden Arbeitsformen, auf die diese Merkmale zutreffen, als „Schulsozialarbeit“ zu bezeichnen. Dabei erscheint es mir unerheblich, ob diese Ansätze sich selbst als „sozialpädagogische Schülerarbeit“, als „Schülerhilfe“, als „offensive Jugendhilfe“ oder auch als „Jugendsozialarbeit“ verstehen.

(4) Unter „der Schulpädagogik“ werden hier die Erziehungswissenschaftler/innen verstanden, die sich in ihrer forschenden und lehrenden Tätigkeit vor allem auf pädagogische Prozesse **in der Schule** beziehen, ohne zugleich Fachdidaktiker zu sein. Das Spektrum reicht von „Allgemeinen Didaktikern“ bis zu schulischen Sozialisationsforschern. Ein wichtiger wissenschaftlicher Kommunikationszusammenhang für diese „Zunft“ ist die Kommission für Schulpädagogik der DGfE.

Literatur

- Agnew, G./Raab, E./Rademacker, H.: Schulsozialarbeit. Ansätze, Konzepte, Rahmenbedingungen. Forschungsbericht (Manuskript), München 1986 (DJI)
- Arbeitskreis hessische Schulsozialarbeit (Hrsg.): Das Bermudadreieck der Schulsozialarbeit. Frankfurt/M. 1978
- ders. (Hrsg.): Schulsozialarbeit – eine Antwort auf drohende Deklassierung von Jugendlichen? Frankfurt/M. 1980
- Bonstedt, Chr.: Organisierte Verfestigung abweichenden Verhaltens. Eine Falluntersuchung. München 1972
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW): Grund- und Strukturdaten 1986/87, Bonn
- Brusten, M./Hurrelmann, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München 1973
- Faulstich-Wieland, H./Tillmann, K. J.: Schulsozialarbeit zwischen Konflikt und Akzeptanz. Erfahrungen in der Region Kassel. München 1984 (DJI)
- Frommann, A./Kehrer, H./Liebau, E.: Schulsozialarbeit. Vom produktiven Umgang mit alltäglichen Widersprüchen. Manuskript Tübingen 1987
- Grossmann, W.: Zur Begründung von Schulsozialarbeit. In: Raab, E./Rademacker, H. (Hrsg.), Schulsozialarbeit – Beiträge und Berichte von einer Expertentagung, München 1981 (DJI), S. 13–14
- Giesecke, H. (Hrsg.): Offensive Sozialpädagogik. Göttingen 1973
- Hansen, R./Rösner, E./Weißbach, B.: Der Übergang in die Sekundarstufe I, in: Rolf, H. G./Klemm, K./Tillmann, K. J. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 4, S. 70–101
- Hellbrecht-Jordan, I.: Sozialpädagogik in der Gesamtschule, in: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Schulsozialarbeit – Erste Erfahrungen und einige Konsequenzen aus den Modellversuchen Sozialarbeit. Bonn 1978, S. 17–30.
- Hellbrecht-Jordan, I./Segel, G.: Schulsozialarbeit – ein Weg zur schülergerechten Schule? in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 10/1980, S. 372–381.
- Homfeldt, H. G. u. a.: Für eine sozialpädagogische Schule. München 1977
- Hornstein, W.: Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektive, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/1971 S. 285–314
- Iben, G.: Schülerhilfe und Psychohygiene der Schule – Utopie einer „Sozialpädagogisch orientierten Schule“. In: Mitteilungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge, Heft 57/58–1969, S. 24–30
- Kath, B.: Schule als Bildungszentrum. Mittelstufenzentren in West-Berlin. In: Tillmann, K. J. (Hrsg.), Sozialpädagogik in der Schule, München 1976, S. 213–240
- Kentler, H.: Verschulung der Sozialpädagogik? In: Gesamtschul-Informationen, Heft 4/1971, S. 46–51
- Raab, E.: Jugendhilfe und Schule. Eine Landkarte der Schulsozialarbeit zeigt: Zusammenarbeit findet statt. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Schule – Arbeitsplatz für Lehrer und Sozialpädagogen, München 1984, S. 17–24 (DJI)
- Salustowicz, P.: Schulsozialarbeit – ein Plädoyer für eine verlorene Sache? Darmstadt 1986
- Seliger, M.: Schule als Träger von Schulsozialarbeit aus der Sicht der Praktiker. In: Raab, E./Rademacker, H., Schulsozialarbeit. Beiträge und Berichte von einer Expertentagung, München 1981 (DJI), S. 54–56
- Schneider, J.: Abjesoffen III. Ein sozial- und unterrichtspädagogisches Schülerprojekt an einer Berliner Gesamtschule. München 1982 (DJI)
- Stauffer, J./Stickelmann, B.: Klient Schule? Reinheim 1984
- Thiersch, H.: Probleme der Schule – Zur Notwendigkeit von Schulsozialarbeit. In: Im Brennpunkt (Juli 1979), hrsg. von der GEW, Frankfurt/Main 1979, S. 3–9
- Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Schule. München 1976
- Tillmann, K. J.: Schulsozialarbeit – eine Einführung in Praxisansätze und Theoriekonzepte. In: ders. (Hrsg.), Schulsozialarbeit, München 1982, S. 9–41