

Jugendhilfe und Schule – Neue Wege und Perspektiven

*Vortrag gehalten in Simmern zum zehnjährigen Bestehen des Internationalen Bundes für Sozialarbeit am 21.08.2002**

Passend für einen solchen Festvortrag ist es natürlich eine Erfolgsgeschichte zu erzählen, dabei tüchtig die Ausgangslage zu dramatisieren um daran anschließend erfolgreiche Rezepte (am besten die einfachste, kostengünstigste und alles erschließende Lösung) zu präsentieren und schließlich – je nach Akzent und Interesse – die Perspektiven in die Zukunft mit rosigen Farben oder aber als heroische Anstrengung unter dunkel dräuenden Gewitterwolken zu malen.

Wer freilich Praxis, Geschichte und Rahmenbedingungen eines solchen sozialpädagogischen und bildungspolitischen Arbeitsfeldes wie Jugendhilfe und Schule kennt bzw. ins Auge fasst, muss schnell erkennen, dass die Wirklichkeit komplex und kompliziert, damit allerdings auch vielfältiger ist – und mehrere, verschiedene Ansatzpunkte, aber auch Bearbeitungsformen und Wege kennt, so dass also statt des oben angedeuteten „grand récit“, der großen Erzählung, Differenzierung und in vielerlei Hinsicht auch Entdramatisierung auf der Tagesordnung stehen, wenn es darum geht, das Verhältnis von „Jugendhilfe und Schule“ zu bestimmen und Wege zu erkunden, auf denen beide Handlungsfelder, die ja auch als Institutionen zu sehen sind, miteinander in Berührung kommen und sinnvoll, erfolgreich kooperieren können. Dass es dabei – in aller Bescheidenheit – doch auch Fortschritt und Erfolg zu bilanzieren und noch mehr zu tun gibt, versteht sich – für einen Vortrag anlässlich einer solchen Feier – doch auch. Wir brauchen, das sei im Hinblick auf die später anzusprechenden Perspektiven bereits hier gesagt, ganz praktische Tugenden (und deren institutionelle, also auch politische und gesellschaftliche Ermöglichung) wie Klugheit und Geduld, vor allem aber Zeit, die freilich in der Industriemoderne kostbar und teuer ist.

Ich werde im Folgenden mein Thema in vier Schritten behandeln, wobei in der Kürze der Zeit nicht vielmehr als Skizzen entstehen können. Aber der Sinn einer solchen kleinen Feierstunde ist ja auch eine Zwischenbilanz und kein Abschluss. Ohne bis zu Adam und Eva zurückgehen zu wollen möchte ich erstens gerne etwas über die Einbettung des Bezugsfeldes von Jugendhilfe und Schule in die Rahmenbedingungen der oben schon angesprochenen Industriemoderne sagen, schon deshalb weil damit Kategorien und Leitlinien in den Blick kommen, die dieses gemeinsame Arbeitsfeld bis in die alltägliche Praxis bestimmen; vor allem auch in ihren Widersprüchen.

* Meinem Bruder Wolfgang Nell, Schulsozialarbeiter seit langen Jahren und mit tatkräftigem Engagement, zum 27. Januar 2003 gewidmet.

Zum zweiten möchte ich einen kurzen Blick auf die Entwicklungen in diesem Bereich in den letzten Jahren werfen, zum einen um das Gelände vorzustellen, in dem die „neuen Wege“ gesucht werden sollen bzw. verlaufen können, zum anderen um eine Art Zwischenbilanz anzusprechen, von der aus sich in die Zukunft denken lässt. Drittens möchte ich verschiedene Ansätze vorstellen, das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule zu gestalten und eine Art Matrix der Möglichkeiten zeigen, die in einem integrativen Ansatz von Schulsozialarbeit (Thomas Olk u. a. 2000) bearbeitet werden können. Abschließend seien dann viertens ein paar Konturen angesprochen, die geeignet sein können, über die Perspektiven des hier angesprochenen Handlungsfeldes von Jugendhilfe und Schule nachzudenken, zu reden und es weiter zu bearbeiten.

1. Industriemoderne

Bereits als wir uns eingangs mit solchen Vorstellungen wie Erfolg, Fortschritt, Zeitknappheit und den Kosten der Zeit befasst haben, waren wir mitten im Kategoriensystem der vom 18. Jahrhundert an von Europa ausgehend sich weltweit durchsetzenden Industriemoderne befangen, deren Großartigkeit und Gewaltbarkeit nicht zuletzt Marx und Engels im berühmt-berüchtigten Manifest vom Februar 1848 ein Denkmal gesetzt haben: „Unterjochung der Naturkräfte, Maschinerie, Anwendung der Chemie auf Industrie und Ackerbau, Dampfschiffahrt, Eisenbahnen, elektrische Telegrafien, Urbarmachung ganzer Weltteile, Schiffbarmachung der Flüsse, ganze aus dem Boden hervorgestampfte Bevölkerungen – welches frühere Jahrhundert ahnte, dass solche Produktionskräfte im Schoße der gesellschaftlichen Arbeit schlummerten“ (Marx Engels 1973, S.48). Weniger fasziniert als vielmehr auch beklommen hören wir heute von der hier beschriebenen Gigantomanie der modernen Industriegesellschaft.

Es gilt aber auch, nicht den im 19. und 20. Jahrhundert ebenso aufkommenden Versprechungen des Ausstiegs aus diesem Modell, die von der Romantik, über die Lebensreformbewegungen bis zum Faschismus und auch bis zu den Hippies der Woodstock-Generation geführt haben, zu folgen, als vielmehr das Augenmerk darauf zu richten, dass sich im Rahmen der Industriegesellschaft und mit den Ressourcen und Medien der Industriegesellschaft auch die Ansprüche, Akteure und Mittel bestimmen lassen, die die für die Industriegesellschaft konstitutive Unruhe (Georg Wilhelm Friedrich Hegel bestimmt in seiner Rechtsphilosophie von 1821 die bürgerliche Gesellschaft im § 189 als „System der Bedürfnisse“; vgl. Hegel 1970, S. 346) aufzunehmen, zu nutzen und ggf. zu gestalten. Spätesten seit den Heilsversprechen aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts muss uns allerdings auch klar sein, dass „endgültige“ Lösungen, auch die Suche nach ihnen, eher in Sackgassen führen, wenn nicht in die Hölle.

Das wirklich Kennzeichnende der Moderne, so lässt sich im Anschluss an die entsprechenden Arbeiten des polnisch-jüdischen-britischen Soziologen Zygmunt Bauman sagen, ist ihre auf Dauer gestellte Ambivalenz, eine Suche und das Bestreben nach Ordnung, die zugleich vom Wissen um die Vorläufigkeit jedes Ordnungsmusters durchdrungen sind und, um aus dem hier angelegten Muster der Selbstblockierung herauszukommen, der reflexiven Selbsterkundung und der damit möglicherweise verbundenen Lösung vom Bann des Anspruchs auf Ordnung und Erfolg bedürfen. „Die moderne Existenz wird durch das moderne Bewusstsein sowohl geplagt wie zu ruheloser Aktion angestachelt; und das moderne Bewusstsein ist der Verdacht oder die Wahrnehmung, dass es der bestehenden Ordnung an Endgültigkeit fehlt ...“ (Bauman 1992, S. 22). Das ist bereits von einem reflektierten Ende der Moderne aus gesehen, es stellt aber die grundlegende Ambivalenz der Moderne auch darin heraus, dass diese sowohl im Aufbau von Ordnungsmustern besteht als auch im Wissen und in der Erfahrung von deren ständiger Veränderung. Es handelt sich um das Bewusstsein einer permanenten Krise, die bearbeitet werden muss und die sich in der Bearbeitung zugleich verstetigt.

Damit sind wir bereits mitten in den Bereichen von Schule und Bildung und auch im Bereich der Sozialpolitik und der sozialpädagogischen Hilfesysteme, deren eines die Jugendhilfe ist. Beide Felder, auch wenn die Grundlagen des noch heute in Deutschland gültigen Bildungssystems bereits um 1800 gelegt wurden, während sozialpädagogische Impulse und sozialarbeiterische Projekte erst nach der sich durchsetzten Industrialisierung in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts in Erscheinung treten, sind [so hat es zuletzt Hans Thiersch in seinem Beitrag über „Moral und Soziale Arbeit“ im Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik 2001, S. 1245-1258 dargestellt] eben durch die mit dem bürgerlichen Ordnungstreben verbundene Ambivalenz geprägt: Mit der Aufklärung teilen sie Ansprüche auf die Entwicklung individueller Humanität und auf gesellschaftliche Fortschritte (Emanzipation), ebenso aber haben sie Anteil am Anspruch sozialer Disziplinierung und Kontrolle. Neben emanzipatorische Aspekte hinsichtlich des Subjekts treten Anteile der Verstümmelung und der Unterdrückung des Individuums, und es ist diese Zwiespältigkeit zwischen der Erwartung von Anpassung an die vorgegebenen Ansprüche und dem Wunsch von Kindern und Jugendlichen nach Selbstständigkeit und eigener Entwicklung (Autonomie), die noch bis in die Gegenwart hinein auch die Missverhältnisse von Schule und Jugendhilfe prägt.

Schule setzt, so beschreiben es noch entsprechende Untersuchungen bis in die neueste Zeit hinein (vgl. Bettmer, Prüß 2001, S. 1535ff.), auf Selektion und Qualifikation; dass die deutsche Schule u. a. auch das vielgelobte bayrische Schulsystems, so stark auf Selektion und dabei wie kaum ein anderes auch auf die Reproduktion von verfestigten Gesellschaftsstrukturen setzt, belegt neben PISA auch die gerade vorgestellte 14. Shell-Studie; auch dies beleuchtet den

fragwürdigen Platz, den das deutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich einnimmt. Sozialpädagogik und Jugendhilfe sind dagegen überwiegend an der individuellen Entwicklung interessiert, verstehen sich traditionell als Hilfsangebote bei Störungen und Benachteiligung der Entwicklungsmöglichkeiten von Individuen und ihren Bezugsgruppen bzw. wollen präventiv eben solchen Belastungen von Lebenschancen zuvorkommen. „Die Jugendhilfe“, so heißt es in dem bereits genannten Handbuchartikel, „versteht sich ... als ein Leistungsangebot, das eine Unterstützung von Verselbständigungsprozessen auf freiwilliger Basis bietet und einen Ausgleich sozialer Benachteiligung anstrebt“ (Bettmer, Prüß 2001, S. 1532).

Angesichts der Kürze der Zeit kann ich leider auf die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems, dessen Abkunft aus dem militärisch gedachten Geist der Sozialdisziplinierung (Preußische Reformen: Heeresreform, Verwaltungsreform, Bildungsreform) mir aber bedenklich genug erscheint – ein Pferdefuß bis heute –, ebenso wenig eingehen (vgl. Lenhardt 2002) wie auf die unterschiedlich, auch regional und konfessionell, gelagerten Traditionen des Helfens, wie sie sich in der älteren deutschen Geschichte der Regionen und Landschaften herausgebildet haben (vgl. Blickle 1981; Sachße/Tennstedt 1986). Noch aktuell sind die besondere Rolle und auch die Vielgestaltigkeit der freien Träger aus diesem ständischen, ebenso landschaftlich wie milieuspezifisch geprägten, keineswegs nur herrschaftlich gedrückten Herkommen zu erkennen, ebenso auch organisatorische Besonderheiten wie etwa die Schwierigkeit, dass Schulpolitik Ländersache, Jugendhilfe aber in der Regel Aufgabe der Kommunen ist.

Grundlegend festzuhalten ist aber, dass es sich bei Schule und Jugendhilfe um zwei Handlungsfelder handelt, die sozialgeschichtlich und systematisch eine unterschiedliche Geschichte und im Entwicklungsgang unterschiedliche Funktionen und Problemstellungen repräsentieren (Jugendhilfe als Reparatur oder Räumkommando, Schule als Sozialisationsagentur neben Familie, Kirche und Militär), die sich aber im Übergang zu der fortgeschrittenen Industriegesellschaft, die die Bundesrepublik in den letzten Jahrzehnten geworden ist, nicht nur darin einander entsprechen, dass sie – bereits seit dem 19. Jahrhundert – zunehmend eine gemeinsame Klientel haben, sondern auch als lernende, d.h. selbst-reflexive Institutionen ein gemeinsames Feld bearbeiten, auf das sich beide ebenso einstellen (und immer neu einstellen) müssen wie aufeinander.

2. Jugendhilfe und Schulentwicklung in der Geschichte der Bundesrepublik

Während es aus der Reformpädagogik, nicht zuletzt aus der Jugendbewegung und aus den gesellschaftsreformerischen Ansätzen, die am Beginn, aber auch noch im Verlauf der Weimarer Republik und in der Arbeiterbewegung entstanden, noch für beide Bereiche gemeinsame Ansätze gab, war das Verhältnis von

Jugendhilfe und Schule in den ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik nach 1945 ganz von jener Trennung zwischen der Sozialhilfe für Bedürftige bzw. Störende („Belastete“, Belastende) und einem Schulsystem, das für die Allgemeinheit bestimmt war, geprägt; eine Form der Arbeitsteilung und der Verteilung von Zuständigkeit und Verantwortung, die sich im Laufe der Entwicklung der Weimarer Republik staatlicherseits durchgesetzt hatte.

Die DDR kannte nur die Schule und überließ das Feld der außerschulischen Jugendarbeit den Parteiorganisationen wie FDJ und Junge Pioniere, die hier im Sinne parteiorientierter Dominanz auftraten und der Jugendhilfe kein eigenes Feld zukommen ließen. Jugendliches Devianzverhalten wurde wie auch andere „Störungen“ im familialen Bereich und Alltag allenfalls durch polizeiliches Ordnungshandeln oder allgemeine sozialpflegerische Behandlung bearbeitet.

Der Bezug auf die Vorgeschichte der neuen Bundesländer bleibt im weiteren hier ausgeklammert, er ist aber zu nennen, nicht zuletzt deshalb, weil es hier seit der deutschen Einigung von 1990 nicht nur verstärkten Bedarf gibt, sondern auch weil derzeit maßgebliche Neuansätze in Forschung und Praxis aus eben diesen neuen Bundesländern kommen.¹

Für die alte Bundesrepublik, auf die wir uns – auch der geographischen Lage von Simmern Rechnung tragend – im Folgenden konzentrieren wollen, ist das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe in drei Phasen darstellbar:

(1) Vor dem Hintergrund einer in den fünfziger Jahren an die Weimarer Republik in ihrer Spätphase anknüpfenden, de facto aber auch noch institutionell, konzeptuell und erst recht personell an die Nazi-Zeit anknüpfenden Sozialfürsorge (vgl. Arbeitsgruppe Heimreform 2000, S. 32ff.) und einer die autoritären und sozialstrukturell konservativen Strukturen des deutschen dreigliedrigen Schulsystems fortschreibenden Schule setzt erst die Schul- und Bildungsreform nach 1968 und dann in den 1970er Jahren neue Akzente, wobei charakteristisch ist, dass trotz gemeinsamer Perspektiven und Impulse die beiden Handlungsfelder sich zunächst gegeneinander entwickelten. Jugendhilfe und Schulsozialarbeit, soweit sie in dieser Aufbruchstimmung sich neu formierten, traten – ähnlich wie die „Heimkampagne“ der Studenten (vgl. Arbeitsgruppe Heimreform 2000, S. 126ff.) - der Schule (als einer der gesellschaftlichen Prägeanstalten) kritisch bis ablehnend gegenüber, wollten sich in ihren Angeboten als Gegeninstitution verstehen bzw. wurden auch von Seiten der Lehrer als Konkurrenz und u. U. Besserwisserei empfunden und entsprechend abgetan. Auch wenn

¹ Eine Übersicht hierzu findet sich im Internet: <http://www.Schulsozialarbeit.net>.; hinzuweisen ist auch auf einen laufenden Modellversuch in Thüringen. Vgl. zur theoretischen Fundierung und Reflexion der vor allem in Thüringen und Sachsen-Anhalt dokumentierten Modelle Olk u. a. 2000.

Lehrer von Seiten des Establishments unter den Verdacht gestellt waren, in Schulen revolutionäre Kaderschmieden einrichten zu wollen (was mancherorts auch vorkam), verstanden sich Sozialarbeit, Jugendhilfe und entsprechende auf die Schule und die Schüler bezogene Hilfe- und Interventionsangebote als die eigentlichen Impulse reformerischer, wenn nicht revolutionärer Veränderung. Es nimmt nicht wunder, dass für diese Zeit von institutioneller Verknüpfung keine Rede sein; allenfalls bilden Konfliktlagen auch Formen der Verbindung, die im übrigen auf regionale Besonderheiten, einzelne Individuen und mancherorts durch großstädtische und universitäre Impulse hervorgerufene Aktionen beschränkt blieben (Vgl. Arbeitsgruppe Heimreform 2000, S. 134ff.; S. 343).

(2) Erst die 1980er Jahre bringen vor dem Hintergrund durchaus widersprüchlicher und kontraproduktiver Rahmenbedingungen eine Verbreiterung der Handlungsebene und schaffen so ein Feld, auf dem gemeinsame Arbeitszusammenhänge entstehen können. Sozialarbeit und außerschulische Jugendarbeit, auch die Institutionen öffentlicher Jugendhilfe haben sich im „sozialdemokratischen Jahrhundert“ (Ralf Dahrendorf) der 1970er Jahre konsolidiert.

Professionalisierung der Sozialarbeit und Sozialpädagogik und die Desillusionierung der revolutionären Perspektiven, die noch für viele der heutigen in diesen Bereichen Arbeitenden am Anfang für ihre Studien- und Berufsentscheidung eine Rolle gespielt hatten, übten ebenfalls einen mehr oder weniger sanften Druck aus in Richtung realistischerer Projekte aus. Diese wurde dann aber angesichts eines gleichzeitigen Zurückfahrens der Ausgaben im Bildungsbereich und in den Bereichen der Jugendhilfe sowie einer wachsenden Jugendarbeitslosigkeit (auch weiterer Indikatoren, die auf eine zumindest für Teilgruppen von Jugendlichen wachsende Belastung durch Misserfolge in der Schule, Gewalt, Vernachlässigung u. Ä. lassen sich zusammenstellen) auch dringlicher gesehen und führten dazu, dass sich neue Ansätze und Kooperationen auch in breiterem Rahmen entwickeln konnten.

Zugrunde lag diesen Neuansätzen bzw. der Bereitschaft nach ihnen zu suchen die Erkenntnis nachhaltiger Strukturveränderungen: „Im Zuge der tiefgreifenden Veränderungen der Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen angesichts des Strukturwandels der Familie, der Krise auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt und der weitreichenden Veränderungen im Bildungssystem wird eine verstärkte Nachfrage von Erziehungs- und Betreuungsleistungen in der Schule und eine höhere Erwartung an die Integrationsfunktion von Schule formuliert. Parallel hierzu verlagert sich der Schwerpunkt der Schulsozialarbeitsprojekte von der Konzentration auf die Vermeidung von Schulversagen und die Kompensation von Bildungsbenachteiligungen auf die

Bewältigung des schwieriger gewordenen Übergangs vom allgemeinbildenden Schulsystem in Ausbildung und Beruf.“(Olk u. a. 2000, S. 31)

Hervorzuheben ist freilich, dass es sich dabei nicht nur eine Kumulation von Veränderungen handelt, sondern zugleich um eine wechselseitige Steigerung von neuen Freiheiten und weitergehenden bzw. ebenso neuartigen Belastungen (vgl. Beck 1997). Der Wandel in den Lebens- und Aufwuchsbedingungen von Kindern und Jugendlichen durch den Strukturwandel der Familie stellt dabei den wichtigsten Faktor dar; dieser Wandel muss aber auch auf seine beiden Seiten hin angesehen werden. Denn was Autoritätsverhältnisse und Generationenbeziehungen, erst recht die personale Ebene im Verhältnis der in den Familien-Netzwerken miteinander leben Menschen angeht, ist die Entwicklung keineswegs nur schlecht. Sie hat sich vielmehr in der Breite in Richtung größerer wechselseitiger Akzeptanz, intensiverer Gespräche und eines vielfach eher entspannten Zusammenlebens entwickelt (vgl. Jaide, Veen 1989; zur politischen Instrumentalisierung negativer Bilanzen vgl. auch Brumlik 1995, S. 57ff.).

Dies trifft freilich weniger oder gar nicht auf jene (Minderheiten-) Lebenslagen zu, in denen sich die Familien tatsächlich auflösen, sich als alte oder neue Zwangsverbände darstellen (was es freilich auch in der Mittel- und Oberschicht gibt) oder das Gefüge der Familie durch weitere interne oder externe Belastungen erschüttert wird. Auch in anderen Bereichen sind zunächst Differenzierungen nötig, die allerdings nicht darüber hinwegtäuschen dürfen, dass insgesamt Anforderungen an Kinder und Jugendliche gestiegen und Unsicherheitserfahrungen gewachsen sind.

Dazu gehören die offensichtlich inzwischen auf Dauer gestellte Krise des Ausbildungssystems und die Verknappung einigermaßen sicherer Arbeitsverhältnisse, aber auch die mit den Möglichkeiten veränderter Mediennutzung (und eines entsprechenden Missbrauchs) verbundenen Informationsstände bzw. Defizite sowie dadurch vermittelte Einstellungen und ggf. auch politischen Orientierungen und Verwirrungen (etwa durch neonazistische Propaganda im Internet). Neben Familienstrukturen, Arbeitsmarkt und Medien sind es dann freilich und vor allem die geänderten Anforderungen an Schule und Ausbildung, die zu einer Verlagerung des Angebotes der Jugendhilfe und Schulsozialarbeit von bestimmten Problemgruppen auf alle führten. In der Folge spezifizierten sich Profile und Angebote von Jugendhilfe und Schulsozialarbeit nicht mehr entlang sozialer Milieus sondern nach Handlungsfeldern und Aufgabenstellungen wie Drogen- oder Gewaltprävention, besonders aber auf Hilfestellungen bei den Übergängen ins Berufsfeld bzw. in Richtung weiterführender Bildungs- und Qualifizierungsangebote. Damit war auch ein Wandel im Selbstverständnis von Jugendhilfe und Schulsozialarbeit angelegt, der freilich erst in den 1990er Jahren in seiner ganzen Reichweite erkannt wurde und dessen Bedeutung noch

immer, nicht zuletzt bei Lehrern und gerade in schulischen Zusammenhängen, unterschätzt wird.

(3) Die Neuansätze bzw. Umorientierungen in den 1990er Jahren ergeben sich aus unterschiedlichen Zusammenhängen und müssen auch zueinander als teilweise gegenläufig gesehen werden. Zunächst einmal gehören dazu die Erfahrungen und Reaktionsmuster, die sich aus der deutschen Einigung von 1990 ergeben haben. Auch wenn sich gerade hier – und in der öffentlichen Wahrnehmung über Unmut und Klagen – zunächst noch einmal vor allem Reparaturarbeiten und die Sorge um Benachteiligte als zentrale Aufgaben der Jugendhilfe und entsprechender schulischer Angebote zeigte, gehen im Sinne des Diktums von Wolfgang Engler „Die Ostdeutschen als Avantgarde“ (Engler 2002) inzwischen von den Neuen Bundesländern die entscheidenden Impulse sowohl in der Praxis als auch in der Forschung für die Neuorientierung der Schulsozialarbeit aus. Sie verändern – wie bereits oben gesagt – auch das Selbstverständnis seitens der Jugendhilfe und der Schulsozialarbeit selbst nachdrücklich.

Denn es geht nun nicht mehr lediglich um Ausgleich und Nachhilfe für besonders „Schwierige“, auch wenn dies von Seiten vieler Schulen und Lehrer noch immer so gewünscht wird, sondern es geht um ein Qualifizierungs- und Begleitungsangebot für alle, das sich angesichts pluralistischer Lebenswege, ausdifferenzierter Handlungsbereiche und der sich verstärkenden Notwendigkeit, sich immer wieder weiter und neu zu orientieren, selbst auf dem Laufenden halten muss und in der reflexiven Begleitung von Erfahrungen des Erwachsenwerdens und den dieses bestimmenden Prozessen, innerhalb deren die Schule einen wichtigen, keineswegs aber ausschließlichen Platz einnimmt, ihre Aufgabe sieht.

In diesem weiten und zugleich anspruchsvollen Sinn gehört eine qualifizierte und spezialisierte Schulsozialarbeit zu den im Rahmen der Schulqualitätsentwicklung geforderten Angeboten einer „lernenden Schule“. Dies erfordert ein Nachdenken und Entwickeln neuer Kooperationsmöglichkeiten auf der Basis der Gleichheit und wechselseitigen Anerkennung der beiden Partner (also nicht der eine als die Leitkultur respektive Reparaturwerkstatt des anderen) und bietet die Chance, neue Kooperationsmöglichkeiten auszubilden. Keine Frage, dass ein solches Modell und Angebot schultypunabhängig ist, sich Schulsozialarbeit nicht lediglich auf so genannte Problemschulen bzw. -schultypen beschränken kann, wenn sie nicht von hier aus ihr Stigma bezieht bzw. stigmatisierend wirken will. Dass es sozialarbeiterische Angebote (zumeist noch von Religionslehrern oder Schulseelsorgern wahrgenommen) gibt, gehört inzwischen auch bei „Eliteschulen“ zu einem bei Vorstellungs- und Elternabenden gerne herausgestellten Plus.

Die zurückliegenden zehn Jahre sind aber auch noch von anderen tief greifenden Prozessen bestimmt. Dazu gehören die ebenfalls in Ostdeutschland bereits zur Alltagserfahrung gehörenden demographischen Veränderungen, also ein Rückgang der Kinderzahl, das Schließen von Kindergärten und Schulen, und eine zumindest die in den Arbeitsmarkt Integrierten betreffende Zunahme räumlicher Mobilität, was vom Berufspendlerturn bis zur Stadtflucht und namentlich zu einer Binnenwanderung von Ost nach West geführt hat. Auch die Defizite der Integration von Ausländern, bzw. die Verweigerung, sich der Tatsache zu stellen, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, geschweige denn die für die deutsche Gesellschaft, Sozialkassen und Wirtschaft positiven Effekte der Migration zur Kenntnis zu nehmen, haben etwa im Bereich der Schule zu einer Zunahme von Schulabbruch, zu heterogenen Lerngruppen und Desintegration geführt, die zumindest im Muster der „alten“ Schule auch nicht sinnvoll bearbeitet werden können. Die Verstärkung sozialer Selektion durch das Schulsystem und die kontraproduktive Vermittlung von Erfahrungen des Scheiterns (nahezu jeder dritte Schüler in der Bundesrepublik hat die Erfahrung des Sitzensbleibens bzw. das Heruntergestuft-Werden (auf eine „niedrigere“ Schule) am eigenen Leib erfahren (vgl. Füller 2002) als eigentliche Lernleistung wurden nicht zuletzt durch die PISA-Studien noch einmal herausgestellt und es ist auch bezeichnend, dass das mancherorts vielgerühmte bayrische Schulsystem auch hier führend ist: kein Bundesland „produziert“ so wenig Abiturienten wie Bayern, in keinem Land ist die Zahl derer, die die Schule ohne Abschluss verlassen, so hoch wie in Bayern.

Im Rahmen der bereits für die 1980er Jahre konstatierten Kumulation von Belastungen in bestimmten Lebenslagen und Milieus ist schließlich für die 1990er Jahre festzuhalten, dass sich die Belastung der sowieso schon Belasteten noch verstärkt hat (Arbeiterwohlfahrt 2000; Pfeiffer, Wetzels 1999) und die Zahl derer, die zu dieser „Randgruppe“ gehören, wächst (Hauser 2003). Es handelt sich also – was die aktuelle Situation angeht – um ein Neben- und Ineinanderwirken unterschiedlicher Entwicklungen, deren Gemeinsamkeit zum einen darin besteht, dass sie Sicherheiten erschüttern, natürlich auch neue Herausforderungen und Möglichkeiten bieten. Zum anderen finden sich diese Entwicklungen eingebettet in eine politische Kultur des Sozialstaats und in soziale Zusammenhänge, die im Anschluss an François Ewald als „Vorsorgestaat“ (Ewald 1993) angesprochen werden können. Dies bedeutet nicht nur, dass sich Staat und Gesellschaft auch im Spiegel des Bewusstseins und Willens ihrer Bürger in einer Verantwortung sehen, die Lebensverläufe der Bürger in einem nachhaltigen und stabilisierenden Sinne zu begleiten und zu stützen (vgl. Kaufmann 2003), sondern damit ist auch die Erwartung verbunden, dass sich wissenschaftliche Erkundung und Reflexion in Form politischer Programme, administrativem Handeln und in der Gestaltung von Institutionen des Helfens, des Ausgleichs und der Entwicklung niederschlagen bzw. ausdrücken.

Das Ergebnis eines solchen langfristigen Lernprozesses findet sich – und dies sei zum Abschluss dieses Teils hier zitiert – in der inzwischen eingängig gewordenen Lebensweltorientierung der KJHG und damit auch in der Neubestimmung des „Schüler-Seins“ als Lebenslage, von der beide Systeme: Schule und Sozialarbeit ihren Ausgang nehmen müssen: „Der integrierte Arbeitsansatz einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule, wie er hier vorgeschlagen wird, ist fachpolitisch gut begründet. Nur auf dieser Grundlage stellt Schulsozialarbeit kein marginales Element eines ansonsten unveränderten Schulbetriebs, sondern ... ein „System im System“ Schule dar, das einerseits als ein eigenständiges Jugendhilfeangebot am Ort der Schule verstanden werden muss, andererseits in der Lage ist, Entwicklungsprozesse im System selbst anzuregen und zu unterstützen. Damit wird Schulsozialarbeit der ihr fachpolitisch zugeordneten „Brückenfunktion“ zwischen der Sozialisationsinstanz Jugendhilfe und der Sozialisationsinstanz Schule gerecht. Denn aus funktionaler Sicht muss daran festgehalten werden, dass Schulsozialarbeit weder den Erziehungsauftrag der Schule noch die ausdifferenzierten Hilfs- und Dienstleistungsangebote der Jugendhilfe ersetzen kann. Vielmehr zielt das Angebot der Schulsozialarbeit auf genau jenen Aufgabenbereich, der durch die funktionale Ausdifferenzierung von Schule und Jugendhilfe von beiden Sozialisationsinstanzen bislang ausgeblendet wurde (...): nämlich auf die sozialen Aspekte des Schülerseins, bzw. anders formuliert: auf die unterschiedlichen Modi und Strategien der Bewältigung der Lebenslage „Schülersein“ vor dem Hintergrund gruppen- und milieuspezifischer Ressourcen und Kompetenzen.“ (Olk u. a. 2000, S. 184)

3. Schule und Jugendhilfe als Modell-Kooperation und Kooperationsmodell

Noch einmal sind – wenn es darum geht, ein Modell zu skizzieren - die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und deren Veränderungen, zumal im Hinblick auf die Veränderung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen heranzuziehen: „Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse haben nachhaltig die Aufwuchsbedingungen von Kindern und Jugendlichen verändert. Soziale Probleme in der Folge des Strukturwandels der Familie (Scheidungszahlen, Alleinerziehende), der Krise des Arbeitsmarktes (Jugendarbeitslosigkeit, Lehrstellenmangel), aber auch die steigenden Problembelastungen im Gefolge des Strukturwandels der Jugendphase (Entstrukturierung, Pluralisierung der Jugendkulturen, Drogen, Gewaltbereitschaft, Aggressivität) oder biographische Verunsicherungen aufgrund umfassender Individualisierungsprozesse reichen heute in den pädagogischen Alltag des schulischen Unterrichts wie auch der sozialpädagogischen Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit hinein...“ (Seithe 1999, S. 78; zit. Olk u. a. 2000, S. 177).

Freilich haben diese Veränderungen noch nicht durchgängig auch veränderte Auffassungen und in der Folge gestärkte Kooperationen zwischen Schule und

Jugendhilfe, namentlich im Hinblick auf eine eigenständige Schulsozialarbeit, zur Folge gehabt. Hier gilt wohl - vor allem in der Breite - noch immer das Diktum von Nieslony (1998, S. 257), wonach „ die sozialpädagogische Arbeit in ihrem Bezug zur Schule kaum strukturell verankert, relativ einflusslos auf die Organisation Schule wirkt, insgesamt an deren Peripherie lediglich geduldet wird.“ (Olk u. a. 2000, S. 198f.)

Angesichts der Dickfälligkeit der Verhältnisse (bzw. ihrer Repräsentanten) helfen wohl nur konsequente Aufklärung und engagierte Benennung des Bedarfs, der bereits dadurch sich auswirkt, dass Erwartungen und Probleme ebenfalls wachsen, so dass – im besten Zufall – doch noch die Erkenntnis dieses Bedarfs nach Veränderung und Engagement (nach gleichberechtigter Kooperation und fachlicher Bearbeitung von Aufgaben, die so drängend sind, dass sie (mitunter störend) auffallen) sich mit den vorhandenen Ressourcen verbinden kann und so – jeweils nach lokalen Gegebenheiten differenziert - sich eine gleichgewichtige und gleichberechtigte Zusammenarbeit von Sozialarbeit/Jugendhilfe und Schulen begründen und realisieren lässt. Die prekären Randbedingungen und der Bedarf nach verlässlichen Grundlagen erfordern einen Aushandlungsprozess der beteiligten Akteure, der so wichtig ist, dass seine Beschreibung in den Definitionsbereich von Schulsozialarbeit gehört. Dies findet sich so auch in den neueren wissenschaftlichen Projektbeschreibungen und Definitionen des Arbeitszusammenhangs, die damit zugleich darauf zielen praxisrelevante Aussagen zu machen. In Sachsen-Anhalt ist eine solche operative Definition zugleich – per Gesetz – inzwischen zur verbindlichen Grundlage von Aushandlungsprozessen zwischen Schulbehörden und Jugendhilfeeinrichtungen sowie Schulen vor Ort geworden:

„Unter Schulsozialarbeit werden 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, durch die sozialpädagogisches Handeln vor Ort sowie im Umfeld der Schule ermöglicht wird. Schulsozialarbeit in diesem Sinne ist definitionsgemäß eine Aufgabe der Jugendhilfe. Sie bringt jugendspezifische Ziele, Tätigkeitsformen, Methoden und Herangehensweisen in die Schule ein, die auch bei einer Erweiterung des beruflichen Auftrages der 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.“ (http://mlucom6.urz.uni-halle.de/erzwiss/gliederung/paed/ssa/ssadef.htm; download am 20.8.2002, S. 1; vgl. auch Olk u. a. 2000, S. 178f.)

Auf der Basis solcher verlässlicher differenzierter Abmachungen ist dann auch die Möglichkeit gegeben, entsprechend verschiedene Angebote (nach Akteuren,

Problemen, Zielen, Gruppen, Milieus usw. differenziert) zu machen. Eine Übersicht möglicher Zuordnungen bietet das folgende Schaubild.

Abb. I: Typen von Schulsozialarbeitsprojekten

(Olk u. a 2000, S. 183)

Vielleicht wäre zu dieser Übersicht noch anzumerken, dass natürlich der dritte Typ der „Integrierten sozialpädagogischen Projekte“ den weitestgehenden Anspruch sowohl an die Organisation als auch an die Ergebnisse stellt und sicher auch die flexibelste und zugleich kompetentesten Angebote entwickeln kann; es ist aber im Sinne von Differenzierung und im Rückbezug auf die tatsächlich vor Ort gegebenen Strukturen und Rahmenbedingungen angebracht, die beiden anderen Typen nicht einfach geringer zu schätzen, sondern die ganze im Schaubild gezeigte Palette der Möglichkeiten als eine Matrix der konkret vorstellbaren bzw. zu gestaltenden Interaktions- und Kooperationsmöglichkeiten zu sehen.

Zu fordern wären daran anschließend entscheidende schulinterne Veränderungen, zumal eine Öffnung von Schulen nach Innen und nach Außen. Während dem letzteren, zumindest auf der Ebene der Lehrpläne bspw. in Rheinland-Pfalz dadurch Rechnung getragen wird, dass sich in Projektbeschreibungen und in der Organisation von Unterricht etwa in Sozialkunde oder Gesellschaftslehre der Hinweis auf „Möglichkeiten zur Öffnung von Schule“ eingearbeitet findet, also die Möglichkeiten gestärkt werden, Lernen an anderen Orten (der sozialen Realität, also Museen, Gedenkstätten, Verwaltungen, Brennpunkten) zu organisieren, stehen der Verwirklichung der ersten Forderung noch erhebliche Widerstände entgegen.

Neben der Schulorganisation, die schon aus der Angst vor Lärmbelästigung der „offenen Tür“ im Klassenzimmer meist ablehnend gegenübersteht, ist vor allem wohl die berufliche Sozialisation, genauer die zweite Phase in der Ausbildung der Lehrer, die hier kontraproduktive Langzeitfolgen zeitigt: Noch immer gilt die geschlossene Tür als Selbstverständlichkeit des Unterrichtsalltags, das Öffnen und Zeigen ruft in den meisten, die die bisherige Form der Referendarszeit durchlaufen haben die Traumata der „Lehrproben“ hervor; niemand, der diese Erfahrung gemacht hat, lässt sich leichtfertig noch einmal darauf ein, irgendjemand Fremden im Unterricht zuzulassen, ohne dass die Ängste dieser „ersten“ Erfahrungen wieder hochkommen. Wie immer in Zusammenhängen, in denen sich der einzelne nur als Objekt, nicht jedoch als selbstbestimmt und wertvoll erkennen kann, ruft diese Erfahrung auch die Reaktionen der Geringschätzung, der Missachtung und der Schadenfreude bei den jeweils nicht Betroffenen hervor (die die Situation selbst doch so gut kennen). So bestimmen sich eigene Traumata und kollektive Missachtung für Schwäche der immer anderen wech-

selseitig und rufen in vielen Kollegien ein Klima sozialen Drucks und der gegenseitigen Konkurrenz und Ausschließung hervor, die sich bspw. auch in einer ganz unsinnigen Konkurrenz der Fachbereiche widerspiegelt: Die Deutschlehrerin, die stolz darauf ist, die Mathematik der 7. Klasse nicht mehr zu verstehen, der Mathematik- oder Biologielehrer, der eine Goethe-Gedicht für Geschwätz hält. Noch immer stehen viele Kolleginnen und Kollegen, zumal an Berufsschulen und Gymnasien, unter der Stressvorstellung, dass ein kompetenter Lehrer keine Probleme kennt, für die er nicht (allein) eine Lösung hat; entsprechende Vorstellungen finden sich auch noch bei Schulleitungen und Eltern. Zu fordern und fördern wären hier, und dies müsste in der Lehrerausbildung zum Selbstverständnis werden und in der weiteren schulischen Praxis Routine werden und von Seiten der Schulleitungen und Schulorganisation begleitet werden, die Kooperations- und Teamfähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer, die ansonsten am ehesten in der Verlegenheit stehen, alles an die Schulsozialarbeit abzuwälzen und diese dann noch wegen ihrer weichen Methoden, ihres sozialen (nicht fachlichen!) Auftrags gering zu schätzen.

Ein letzter Punkt zu dieser „Öffnung“ der Schule nach Innen und Außen ist fast eine Erinnerung: Zunächst fanden sich in den 1980er Jahren auch Deutschland zahlreiche Initiativen, die das aus Großbritannien und bspw. den Niederlanden bekannte und dort erprobte Modell der „offenen Schule“ im Stadtteil („Community school“) auch für Deutschland entwickeln bzw. nutzen wollten. Die war nicht nur mit der Hoffnung verbunden, dass sich in der Zusammenlegung von Freizeitbereich, Stadtteilbibliothek, Angeboten an die Erwachsenenbildung und Kulturzentrumsangeboten Synergie-Effekte (und auch Einsparungen) ergeben würden; es ging auch um eine Belebung der lokalen Interaktionen, neue Kontaktmöglichkeiten der dort lebenden sozialen Gruppen, Generationen, Ureinwohnern und Migrantinnen sowie um das Schaffen lokaler Kommunikations- und Interaktionsnetze, wobei nicht zuletzt auch an die Übernahme von Hilfeleistungen und Verantwortlichkeit zu denken war. Von Seiten der Schulen aus ging es zentral darum, die in eben diesen lokalen Verknüpfungen, die sich im Zusammenhang einer geöffneten Schule einstellen könnten, auch eine Erweiterung, einen näheren Realitätsbezug und auch eine personale Ergänzung des sonstigen Programms zu finden; nicht nur Bastel- und Kochkurse sollten so nach beiden Seiten hin: für die Schule und für die Gemeinde, genutzt werden können; das Fachwissen und die Lebenserfahrung, nicht zuletzt bspw. das biographische Wissen älterer Leute sollte so zur Gestaltung des Unterrichts, zur Anreicherung, genauer: auch zur Qualität des Lernens herangezogen werden. Daraus ist flächendeckend in Deutschland gar nichts geworden. Der Traditionalismus und das Besitzstandsdenken der leistungsorientierten Mittelschichten, die Unbedarftheit und der Konformismus der neuen Aufsteiger, die Ignoranz der Bildungsbürokratie (der Sparzwang) sowie nicht zuletzt der neue „Mut zur Erziehung“, mit dem die gesellschaftlichen Eliten seit den 1980er Jahren die Möglichkeiten einer demokratisch geöffneten und leistungsstarken Schule zerreden

bzw. in Zweifel ziehen (etwa der für Deutschland ebenso charakteristische wie unproduktive Streit und die Gesamtschule, der sich wie der unsägliche Streit um die „Einwanderung“ inzwischen wohl am ehesten noch als Mentalitätenproblem der Deutschen begreifen lässt) haben diese Möglichkeit einer Integration von Schule in die Gesellschaft, die dann auch Sozialarbeit als eine „gewöhnliche“ Facette der Realität, zu der auch die Schule gehört, erscheinen ließe, an sich vorüber ziehen lassen. Unbegründet oder falsch ist sie deshalb nicht, ebenso wenig wie die Gesamtschule als Schulform schlecht abschneidet, wenn nahezu alle in der PISA-Studie führenden Länder gerade in dieser Schulform und in einer zum Teil wesentlich längeren Grundschulzeit (ohne Differenzierung, z. T. sogar ohne Noten) ihre Schwerpunkte organisiert haben.

Wie nahe sich im Übrigen beide Bereiche in der Sicht der Schülerinnen und Schüler sind und wie charakteristisch sich beide Rollenerwartungen, etwa im Verhältnis von sozialer Kompetenz und Fachlichkeit überschneiden, vermag das nächste Schaubild zu zeigen:

Abb. II: Erwartungen an LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen

(Olk u. a., S.82)

Was sich so aus der Sicht der im Feld Handelnden als Synthese darstellt – und damit die zumeist vor Ort vollzogene Trennung der Bereiche: der Schulsozialarbeiter hat ein eigenes Zimmer, gehört also nicht ins Lehrerzimmer; im Unterricht hat er nichts zu suchen, es sei denn, es kommt zu einer Schlägerei (dafür ist er/sie Fachmann, der Lehrer/die Lehrerin dagegen ist Philolog(e)in), es gibt unterschiedliche Rechtstellungen, Verträge, Entlohnung, ausgesprochen fragwürdig werden lässt – ist auf der Ebene der Sozial- und Bildungspolitik erst zu gestalten und zu initiieren. Hierfür wurde in letzter Zeit, zumal in Sachsen-Anhalt und unter maßgeblicher Mitarbeit der Erziehungswissenschaftler der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, das Modell der Schulkooperationsprozesse entwickelt und auch erprobt. Solche Schulkooperationsprozesse sind sicher langwierig, zugleich aber nützlich und effektiv: Hierbei stellt die konkrete Einzelschule einen Antrag, der von allen entscheidungsrelevanten Institutionen des örtlichen bzw. regionalen Bildungs- und Schulwesens und der Jugendhilfe unterschrieben werden muss: die untere Schulverwaltung, und die örtliche Jugendhilfeplanung (Jugendämter) müssen kommunizieren und kooperieren bis hin zur Kooperation der Fachministerien.

„Das Zustandekommen solcher Kooperationsprozesse ist für die Entwicklung von Schulsozialarbeitsprogrammen deshalb so wichtig, weil in ihrem Verlauf entschieden wird, ob die Zuständigkeit für die Schulsozialarbeit ausschließlich auf das Sozial- bzw. Jugendhilferessort abgeschoben oder aber, ob sich auch das Bildungs- und Kultusressort für die Ausgestaltung und für die Finanzierung

einer landesweiten Schulsozialarbeit in der Verantwortung sieht. Die Chancen für eine intensive Kooperation auf der Ebene der Einzelschule und der örtlichen Ebene sind ungleich höher, wenn die Akteure auf den unteren Ebenen wahrnehmen, dass auch ihr Fachministerium diese Kooperation unterstützt und vorantreibt.“ (Olk u. a. 2000, S. 199)

Abb. III: Beteiligte Akteure – Möglichkeiten der Kommunikation und Interaktion

(Olk u. a. 2000, S. 48)

Es bleiben die Fragen der Absicherung, der Gestaltung und der Reflexion solcher Prozesse, die zumal dadurch noch wichtiger werden, dass es sich um unterschiedliche lokale Gegebenheiten, verschiedene Akteure (mit unterschiedlichen Organisationsformen, Selbstverständnis und Traditionsbezügen), divergierende Zielsetzungen und flexible Strukturen handelt. Auch die Fragen der persönlichen Chemie, die Dauer des Prozesses und seine Vielgliedrigkeit dürfen nicht unterschätzt werden. Wie in anderen Fällen notwendiger Qualitätssicherung auch ist die Unterscheidung nach Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zu differenzieren hier sicher ebenfalls hilfreich.

Im Übrigen wäre – in der Kürze der Zeit – hier wenigstens auf folgende Bedingungen und Aufgaben bzw. damit auch in den Blick tretende Ebenen der reflexiven Erkundung der jeweiligen Kooperation hinzuweisen:

1. Dokumentation (möglicherweise entlang der Linie Struktur, Prozess, Ergebnis)
2. Einrichtung verschiedenster Gremien („Qualitäts-Zirkel“) als Orte der Kommunikation, der Reflexion und der Interaktion auf verschiedenen Ebenen
3. Nutzung und Stärkung der „freien Träger“, zumal diese eine für die deutschen Regionen charakteristische, dauerhafte und wirksame Struktur haben und damit die Schulsozialarbeit in das Umfeld der Gemeinwesenarbeit einbeziehen können (nicht integrieren müssen).
4. Das Interesse und die wirkliche Zustimmung und Bereitschaft der Schule (als „ganzes Haus“) an einem solchen Projekt mitzuarbeiten.

Gerade dieser letzte Punkt wurde bspw. in den Überlegungen zur Qualitätssicherung von Schulsozialarbeit im Land Brandenburg als so wichtig erachtet, dass er 1998 in die Bestimmungen entsprechender Verträge Aufnahme fand: „Wenn Schulsozialarbeit an Schulen gelingen soll, muss sich das Kollegium einer Schule über die eigene Rolle und Aufgabe klar werden und an der verbindlichen Verabredung von Grundsätzen für die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit arbeiten. Nur auf der Grundlage einer gemeinsamen pädagogischen Orientie-

rung der Lehrkräfte kann Schulsozialarbeit in der Schule einen positiv definierten Platz erlangen und den eigenen spezifischen sozialpädagogischen Beitrag zur Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern leisten. Schulleitung und Lehrkräfte werden diese Arbeit nicht ohne ein hohes Maß an gegenseitiger Kooperationsbereitschaft bewältigen können. Die erforderlichen Fortbildungen für die Lehrkräfte sind durch die Schulen zu unterstützen. Demokratische Umgangsformen im Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern, sowie eine entwickelte Gremienkultur, in der sich Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Eltern gegenseitig ernst nehmen, sind weitere Rahmenbedingungen für eine gelingende Kooperation.“ (MBS Brandenburg 1998, S. 319; zit. Olk u. a. 2000, S. 205f.)

4. Perspektiven

Damit können wir abschließend einige Perspektiven nennen, die das weitere Verhältnis von Schule und Jugendhilfe, die in der Schulsozialarbeit auch weiterhin zusammenstoßen werden und kooperieren müssen, wenn sie nicht wollen oder können, bestimmen und möglicherweise im Hinblick auf eine Verbesserung auch gestalten können.

Wissen ist genug vorhanden, die Einsichten in die Notwendigkeit von Innovation und Kooperation wächst auf beiden Seiten, nach den Untersuchungen von Olk u. a. 2000 tatsächlich auch die Bereitschaft und das Handeln in der Praxis, wobei beides: Beharrung des Alten und Behinderung des Neuen sowie Stärkung des Neuen und sinnvolle Innovation der Hilfeangebote sich in den durchaus auch zwiespältigen Ergebnisse bspw. der wissenschaftlichen Begleitforschung zur „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ wieder finden. Der Erfolg „besteht darin, dass im Rahmen dieses Projektes das Schulklima und die Hilfestellung für psychisch belastete bzw. verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche positiv beeinflusst werden konnten...“ aber auch die Macht der alten Grenzen lässt sich konstatieren: „... dagegen ist es kaum gelungen, auf das unmittelbare Unterrichtsgeschehen einzuwirken oder mit LehrerInnen in der Einzelfallarbeit systematisch zu kooperieren.“ (Seithe 1998, S. 224ff.; zit. Olk u. a. 2000, S. 206)

Vor diesem Hintergrund und in dieser Situation lassen sich die folgende Bedingungen nennen, deren Erfüllung sich auf eine Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit im hier dargelegten Sinn positiv auswirken würde und im Hinblick auf die weitere Entwicklung und Diskussion als Orientierung dienen können.

- Schulsozialarbeit bzw. eine auf Dauer, Vertrauen, Effektivität und Kompetenz angelegte Kooperation von Schule und Jugendhilfe ist als zentrales Element in den Qualitätsstandards von Schulen und Ausbildungsgängen anzusehen und entsprechend auszuzeichnen.

- Zentral ist die lokale Kooperation, die aber ihrerseits befestigt sein muss in Rahmenbedingungen und Netzwerken, die sich auf regionaler Ebene befinden und die geeignet sind in einem Prozess wechselseitiger Kommunikation und Interaktion lokale, regionale und überregionale, Landes- und Bundes-Ebene mit einander zu verknüpfen.
- Schulsozialarbeit gehört als Systemleistung in die Schule. Das bedeutet, sie gehört als Informationsangebot und Sachinformation (Handlungskompetenz) auch in die Lehrerausbildung, nicht dass die Lehrer Sozialarbeiter werden (müssten), was manche befürchten, sondern als ein Angebot, Verständnis und Anerkennung für die Notwendigkeit und Möglichkeiten dieses Bereichs zu wecken und zu stärken und damit die Kooperationsfähigkeit und –bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer zu entwickeln bzw. sicher zu stellen.
- Anders als in der Industriemoderne erfahren und in entsprechend marktorientierten liberalistischen Menschenbildern entworfen, brauchen Menschen und sinnvoll verlaufende Prozesse Zeit; dazu gehören die Erfahrungen von Kontinuität, Vertrauen, Geduld, auch des Zusammenhalts von räumlichen, organisatorischen, professionellen, familialen und anderen sozialen Strukturen, nicht zuletzt Planungssicherheit aufgrund zugesagter und dann auch realisierter und beibehaltener Finanzausgaben. Konkret bedeutet dies, dass Einrichtungen im Rahmen etwa der Schulsozialarbeit, das berühmte Mittagspausen-Café, auch eine auf Dauer und Gestaltbarkeit angelegte Absicherung in finanzieller, organisatorischer, personeller und professioneller Hinsicht brauchen, um für Kinder und Jugendliche, denen allenthalben Kindheit und Jugend-Zeit unter den Zumutungen der Märkte und Medien entwendet bzw. zu Schande geritten wird, eine sinnorientierte Struktur („Heimat“) bieten zu können. Nicht unerheblich ist dabei, dass solche Einrichtungen, die auf die Gestaltung und das Lernen von im Sinne Theodor W. Adornos „gelingenden“ Lebenszusammenhängen ausgehen, auch die Zeit brauchen, Fehler zu machen, Umwege zu gehen, aus dem Falschen zu lernen. Hier alles unter die vermeintliche Effektivität von „Marktgesetzen“ stellen zu wollen – wobei gerade der Markt ganz andere Wege geht und ggf. ebenfalls Fehler braucht um lernen zu können (vgl. Baecker 2003)- zerstört den Zusammenhang, den Menschen, mithin auch Kinder und Jugendliche, brauchen, um die Kunst einer gelingenden Lebensführung zu lernen und sich aneignen zu können.
- Schließlich, so hat es Siegfried Bernfeld bereits Mitte der Zwanziger ausgedrückt, steht der Pädagoge im Umgang mit Kindern und Jugendlichen immer vor zwei Kindern: das Kind, das aktuell vor ihm steht, und

das Kind, das er selbst einmal war. Der in dieser Überlegung angesprochene Prozess, die Einladung, zur Selbstreflexion ist auch eine gemeinsame, Lehrer und Sozialpädagogen, verbindende Chance und Aufgabe, die jeweils entwickelten Programme und zu gestaltenden Handlungsräume auch am Maß und nach Maßgabe der eigenen Lebenserfahrung und einer entsprechenden Reflexion auf die eigenen „life skills“, im alt-europäischen Sprachgebrauch: Lebenskunst, (und deren Grenzen) zu entwerfen, zu gestalten und zu reflektieren.

Abschließend – angesichts all der neoliberalen Zumutungen – noch eine Prise Selbstermutigung (aus der Geist einer Tradition, an die eine solche Festveranstaltung anknüpfen kann und die sie ihrerseits weiter zu entwickeln hat):

„Mit Rabbi Tarphon möchte man Ihnen eine der schönsten Parolen aus den talmudischen Sprüchen der Väter zurufen: ‚Nicht liegt es auf dir, das Werk zu vollenden, aber du bist auch nicht frei, von ihm abzulassen.‘“ (Zucker 2002, S. 17).

Literaturhinweise:

- Arbeitsgruppe Heimreform: Aus der Geschichte lernen. Analyse der Heimreform in Hessen (1968-1983), Frankfurt a. M.: IGFH 2000.
- Arbeiterwohlfahrt (AWO): Sozialbericht 2000: Wenn schon die Kindheit von Armut geprägt ist..., in: Frankfurter Rundschau vom 25. Oktober 2000, S. 9.
- Baecker, Dirk: Seid fruchtbar und macht viele Fehler. Interview in: taz vom 24.25. Mai 2003, S. tazmag IV-V.
- Bauman, Zygmunt: Moderne und Ambivalenz. Hamburg: Junius 1992.
- Beck, Ulrich (Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1997.
- Bettmer, Franz, Franz Prüß: Schule und Jugendhilfe, In: Handbuch Sozialarbeit. Sozialpädagogik 2. Auflage, Neuwied: Luchterhand 2001, S. 1532-1539.
- Blickle, Peter: Deutsche Untertanen. Ein Widerspruch, München: Beck 1981.
- Brumlik, Peter: Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Frankfurt a. M.: Guttenberg 1995.
- Engler, Wolfgang: Die Ostdeutschen als Avantgarde, Berlin: Aufbau 2002.
- Ewald, François: Der Vorsorgestaat. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1993.
- Füller, Christian: Sitzenbleiben ist echt doof, in: taz vom 30. Oktober 2002, S. 6.
- Hauser, Richard: Neue Armut – neuer Reichtum? In: Frankfurter Rundschau vom 25. März 2003, S. 11.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse (=Georg Wilhelm Friedrich Hegel Werke 7), Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1970.

- Jaide, Walter, Hans-Joachim Veen: Bilanz der Jugendforschung. Ergebnisse empirischer Analysen in der Bundesrepublik Deutschland 1975-1987. Paderborn: Schöningh 1989.
- Kaufmann, Franz-Xaver: Varianten des Wohlfahrtsstaats. Der deutsche Sozialstaat im internationalen Vergleich, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2003.
- Marx, Karl, Friedrich Engels: Manifest der Kommunistischen Partei [1848], Berlin-Ost 1973.
- Nell, Werner: Überlegungen zu einem Studienangebot internationaler, vergleichender und interkultureller Sozialpädagogik, in: Armin Bernhard (Hg.): Interkulturelle Aspekte sozialpädagogischen Handelns. Überlegungen zu Ausbildungsinhalten und Praxiskompetenzen, Mainz 1996, S. 73-93 (= European Community Studies. Schriftenreihe des pädagogischen Instituts der Johannes Gutenberg-Universität Mainz Sonderband 7).
- Nieslony, F.: Schulbegleitung durch Schulsozialarbeit? In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 29. Jg., H. 3, S. 252-262.
- Olk, Thomas, Gustav-Wilhelm Bathke, Birger Hartnuß: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit, Weinheim München: Juventa 2000.
- Pfeiffer Christian, Peter Wetzels: Zur Struktur und Entwicklung der Jugendgewalt in Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 26/99 vom 25. Juni 1999, S. 3-22.
- Sachße, Christoph und Florian Tennstedt: Sicherheit und Disziplin: Eine Skizze zur Einführung, in: dies. (Hg.): Soziale Sicherheit und soziale Disziplinierung. Beiträge zu einer historischen Theorie der Sozialpolitik, Frankfurt a. M. 1986, S. 11-44.
- Thiersch, Hans: Moral und Soziale Arbeit, in: Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch (Hg.): Handbuch Sozialarbeit. Sozialpädagogik 2. Auflage, Neuwied: Luchterhand 2001, S. 1245-1258.
- Zucker, Renée: Holozän, in: FR vom 17. August 2002, S. 17.

Prof. Dr. Werner Nell
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Institut für sozialpädagogische Forschung Mainz