

Eberhard Bolay u.a.



**Eine Fallstudie zur
Schulsozialarbeit**

TÜBINGEN 1999

Die Studie wurde mit finanzieller Unterstützung des Landeswohlfahrtsverbandes Württemberg-Hohenzollern am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen erstellt und unter dem gleichnamigen Titel in der Reihe Materialien zur Schulsozialarbeit VII veröffentlicht. Inzwischen ist die gedruckte Version vergriffen und die Studie steht ausschließlich als digitales Dokument zur Verfügung.

In der Arbeitsgruppe Jugendhilfe – Schule wirkten unter Leitung von Dr. Eberhard Bolay mit:

Eckard Bäcker, Frank Buchheit, Heiner Gutbrod, Friedrich Holzmann, Angelika Iser, Cordula Kilfitt, Magdalene Schmid, Elisabeth Yupanqui Werner, Barbara Zeppenfeld

<u>VORWORT DES LANDESJUGENDAMTES</u>	3
<u>VORWORT DER SCHULLEITERIN</u>	5
<u>1. EINLEITUNG</u>	6
THEORETISCHE VORÜBERLEGUNGEN	6
ARGUMENTATIONSGANG	6
ARBEITSGRUPPE JUGENDHILFE UND SCHULE	7
LESEHINWEISE	8
BEDANKEN	8
<u>2. THEORETISCHER RAHMEN - „LEBENS-LAGE SCHÜLERIN-SEIN“ ALS FORSCHUNGSLEITENDES KONSTRUKT</u>	9
„LEBENS-LAGE SCHÜLERIN-SEIN“	10
FOLGERUNGEN	13
<u>3. FORSCHUNGSANLAGE, METHODOLOGIE UND FORSCHUNGSABLAUF</u>	15
VORGEHEN IN FORM EINER FALLSTUDIE	15
UNTERSUCHUNGSSTANDORT	16
METHODOLOGISCHE GRUNDLAGEN	17
<u>ANALYSE ZENTRALER WIRKUNGSEBENEN VON SCHULSOZIALARBEIT</u>	20
<u>4. „SCHULSOZIALARBEIT, JA, DIE MUß BLEIBEN, WER SOLL UNS DENN SONST DEN FRUST VERTREIBEN!“ ODER: WAS NÜTZT DIE SCHULSOZIALARBEIT DEN SCHÜLERINNEN?</u>	21
DATENLAGE UND ZIELRICHTUNG DER AUSWERTUNG	22
4.1 „SO SELBSTÄNDIG WIE MÖGLICH – BERATUNG WO NOTIG“ – ANGEBOTSSTRUKTUR UND NUTZUNG DER SCHULSOZIALARBEIT DURCH DIE SCHÜLERINNEN	23
4.2 BEGRÜNDUNGEN DER JUGENDLICHEN FÜR DIE TEILNAHME AN DEN ANGEBOTEN DER SCHULSOZIALARBEIT	26
4.3 KOOPERATION MIT DER SCHULSOZIALARBEIT: BEGRÜNDUNGEN DER LEHRERINNEN	32
4.4 SCHLÜSSELKATEGORIEN – EIN ANALYTISCHER ZUGANG ZU ZENTRALEN MERKMALEN VON SCHULSOZIALARBEIT	35
4.5 ANERKENNUNG ALS ZENTRALE ARBEITSWEISE DER SCHULSOZIALARBEITERIN	39

4.6 „...SONST IST DAS EINFACH NICHT ZU SCHAFFEN!“ – WAS NÜTZT DIE SCHULSOZIALARBEIT DEN SCHÜLERINNEN	41
5. SCHULENTWICKLUNG DURCH SCHULSOZIALARBEIT?	43
5.1 EINLEITUNG	43
5.2 WIRKUNGSVERHÄLTNIS SCHULE – SCHULSOZIALARBEIT	46
5.3 KOOPERATION VON SCHULE UND SCHULSOZIALARBEIT	51
5.4 REFLEKTION DER VORFINDLICHEN SCHULENTWICKLUNG	59
6. STRUKTUR UND ARBEITSWEISE INNERSCHULISCHER UND SCHULÜBERGREIFENDER UNTERSTÜTZUNGSNETZE	68
6.1 DAS SCHULINTERNE UNTERSTÜTZUNGSNETZ	70
6.2 DAS SCHULÜBERGREIFENDE UNTERSTÜTZUNGSNETZ	75
6.3 FAZIT	89
7. AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	91
7.1 AUSGANGSPUNKT: DAS FORSCHUNGSLEITENDE KONSTRUKT "LEBENS-LAGE SCHÜLERIN-SEIN"	92
7.2 UNTERSTÜTZUNG DER LEBENS-LAGE SCHÜLERIN-SEIN DURCH SCHULSOZIALARBEIT?	93
7.3 SCHLÜSSELKATEGORIEN	95
7.4 JUGENDHILFE UND SCHULE, GEMEINWESEN UND SCHULE, SCHULENTWICKLUNG: EIN PHASENMODELL	99
7.5 FAZIT: GELINGENDE LEBENSBEWÄLTIGUNG UNTERSTÜTZEN	100
8. QUALITÄTSMERKMALE UND EVALUATIONSMÖGLICHKEITEN DER SCHULSOZIALARBEIT	103
8.1 ZUM VERSTÄNDNIS VON QUALITÄTSSICHERUNG	103
8.2 RAHMENBEDINGUNGEN FÜR EINE 'GUTE' SCHULSOZIALARBEIT	106
8.3 VON 'HARTEN FAKTOREN' ZUR SUCHE NACH URSACHEN DES ERFOLGS	107
9. LITERATURLISTE	114
ANLAGEN	117
A NETZKARTEN	117
B ZEITBUDGETANALYSE-RASTER	122

Vorwort des Landesjugendamtes

Schulsozialarbeit wurde bereits in den 80er Jahren vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern - Landesjugendamt - im Rahmen von Projekten zur Gemeinwesenorientierung in der Jugendhilfe gefördert. Aufgrund der positiven Erfahrungen mit diesem Angebot präventiver Jugendhilfe entschieden sich die Gremien des Landeswohlfahrtsverbandes 1990 das Förderprogramm Schulsozialarbeit auf den Weg zu bringen. An 38 Schulen wurden 37 Stellen über jeweils fünf Jahre gefördert, darunter auch die Theodor-Heuss-Schule in Böblingen von 1992 bis 1997.

Das Förderprogramm hat maßgeblich zu einer Intensivierung der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe in den letzten Jahren beigetragen. Schulsozialarbeit hat überzeugt: Schulleiter/innen sprechen von einem nicht mehr wegzudenkenden Angebot an ihren Schulen, SchülerInnen und Eltern setzten sich öffentlichkeitswirksam für ihre Schulsozialarbeit ein und Landkreise und Kommunen bestätigen deren Erfolg als niedersehwelliges Angebot der Jugendhilfe. Erfreulich ist, daß trotz angespannter Haushaltsslage nach Auslaufen der Fördermittel bis auf eine Ausnahme Finanzierungsformen gefunden wurden, um die Arbeit fortzusetzen. Darüber hinaus entstanden weitere Stellen, so daß nach einer aktuellen Umfrage des Landesjugendamtes im Verbandsgebiet inzwischen ca. 82 Schulsozialarbeiter/innen tätig sind.

In regelmäßigen Berichten und Tagungen wurden die in den Projekten gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen ausgewertet und reflektiert. Zusammengefaßt finden sie sich in der Broschüre der beiden Landesjugendämter "Jugendhilfe und Schule: Projekte des Zusammenwirkens in Baden-Württemberg." Eine wissenschaftliche Begleitung war jedoch nicht Teil des Förderprogramms.

So haben wir uns gefreut, als das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen auf das Landesjugendamt mit der Idee zukam, im Rahmen eines Seminars eine Forschungsarbeit zur Schulsozialarbeit zu erstellen und zugleich die Schulsozialarbeit an der Theodor-Heuss-Schule ihr Interesse an einer solchen Untersuchung bekundete. Gerne haben wir die Gelegenheit ergriffen, mit unserer finanziellen Unterstützung diese Studie zu ermöglichen und sie nun im Rahmen unserer Reihe "Materialien zur Schulsozialarbeit" einem breiten Interessentenkreis zur Verfügung zu stellen.

Die nun vorliegende Praxisstudie analysiert die Schulsozialarbeit aus dem Blickwinkel der Schülerinnen und Schüler, indem sie mit ihrem forschungsleitenden Konstrukt "Lebenslage Schüler/in-Sein" konkret nach dem Gebrauchswert der Schulsozialarbeit für die jungen Menschen fragt. Sie kristallisiert Schlüsselkategorien heraus, die im Verhältnis zwischen der Schulsozialarbeiterin und den diversen Adressaten und Kooperationspartnern eine wesentliche Rolle spielen. Darauf aufbauend benennt sie Qualitätsmerkmale und Evaluationsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit.

Vieles, was uns in den Projektberichten und Stellungnahmen der Jugendämter, Schulleiter/innen und Träger zu unserem Förderprogramm mitgeteilt wurde, wird hier an einem konkreten Beispiel systematisiert, belegt und analysiert.

Die Analyse der Unterstützungsnetze für junge Menschen zeigt, daß Schulsozialarbeit ein wesentliches strukturbildendes Element, sowohl innerhalb der Schule als auch im Gemeinwesen sein kann.

Darüber hinaus wird sichtbar, wie eng die Entwicklung der Schulsozialarbeit mit dem Prozeß einer inneren Schulreform verknüpft ist. Die Theodor-Heuss-Schule hat sich von sich aus auf diesen Weg gemacht, um sich den Herausforderungen der Zeit zu stellen und damit eine wichtige Grundlage für das Gelingen der Schulsozialarbeit geschaffen. Diese wirkt wiederum in die Schule hinein und unterstützt so die Entwicklungsprozesse der Schule, auf deren Initiative hin die Schulsozialarbeit eingerichtet worden war.

Wir danken der Theodor-Heuss-Schule, ihrer Schulleiterin Frau Wurster, dem Kollegium sowie der Schulsozialarbeiterin Frau Samara, daß sie sich auf den Prozeß einer kritischen Reflektion eingelassen und durch ihr Mitwirken diese empirische Untersuchung möglich gemacht haben. Dank auch Herrn Dr. Bolay sowie den Studentinnen und Studenten für ihre engagierte Arbeit.

Die vorliegende Untersuchung rundet zugleich auch den Kreis der Praxisbeispiele unserer Materialien zur Schulsozialarbeit ab, indem sie den inzwischen vergriffenen Bänden II Ravensburg und III Ludwigsburg, die am Beginn unseres Förderprogramms standen, nun zum Ende dieses Programms eine aktuelle Fallstudie hinzufügt.

Vorwort der Schulleiterin

Die Schulsozialarbeit an der Theodor-Heuss-Schule ist zu einem festen Bestandteil des schulischen Lebens geworden und von hier nicht mehr wegzudenken. In der heutigen "Umbruchzeit" der Schulen weg vom Ort der Belehrung zu einem Ort der Beteiligung, stellt die Schulsozialarbeit eine flankierende Maßnahme dar, die von der Schule allein in einem sozialen Brennpunktgebiet so nicht erbracht werden kann.

Das Bestreben, die Schüler "sich in der Schule" wohlfühlen zu lassen wird durch Schulsozialarbeit entscheidend mitgetragen und gefördert. Ebenfalls leistet Schulsozialarbeit einen wesentlichen Beitrag zu unserem Ziel, Schule und Lebenswelt miteinander zu verbinden, um unseren Kindern und Jugendlichen in den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen gerecht zu werden.

Mittlerweile ist Schulsozialarbeit bei Kolleginnen und Kollegen wie auch bei Eltern akzeptiert. Das liegt mit Sicherheit an der Persönlichkeit unserer Schulsozialarbeiterin, die sehr verständnisvoll auf die Empfindlichkeiten der jeweils "anderen" Gruppe reagiert, ihre Arbeit transparent macht und nach akzeptablen Kompromissen sucht, ohne ihre Sichtweise aufzugeben.

Ebenfalls hat sich eine gute Vernetzung aller im Stadtteil mit Jugendarbeit befasster Institutionen entwickelt.

Ich möchte Lesern dieser Studie Mut machen, die Auseinandersetzung zwischen Schul- und Sozialpädagogik zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit zu nutzen. Für das Gelingen einer guten Zusammenarbeit, (das bedeutet nicht immer konfliktfrei) sollten folgende Voraussetzungen geschaffen werden:

- eine klare Konzeption vor Beginn der Einrichtung
- eine eindeutige Abgrenzung der unterschiedlichen Professionen
- gegenseitige Akzeptanz und Respektierung der Kompetenzen
- offenes Angehen entstehender Probleme und gemeinsames Suchen nach Konfliktlösungen
- Schulsozialarbeit hat keine (oder kaum) "Feuerwehrfunktion"
- Schulsozialarbeit, Schulleitung und evtl. Kolleginnen und Kollegen treffen sich häufig zu einem Informations- und Gedankenaustausch

Abschließend möchte ich mich bei Herrn Dr. Bolay und seiner Studentengruppe bedanken, daß er sich unsere Schule ausgesucht hat, denn jede Arbeit braucht Reflexion und Rückmeldung, damit weitere aufbauende Arbeit geleistet werden kann.

Renate Wurster
Rektorin der Theodor-Heuss-Schule

1. Einleitung

Theoretische Vorüberlegungen

Das gemeinsame Handlungsfeld von Jugendhilfe und Schule wurde bis vor wenigen Jahren in der fachlichen Wahrnehmung häufig verkürzend gleichgesetzt mit Schulsozialarbeit (zum historischen Verhältnis von Jugendhilfe und Schule vgl. Konrad 1992). Oelerich (1998) weist demgegenüber darauf hin, daß „nahezu der gesamte Tätigkeitsbereich der Jugendhilfe Bezüge zur Schule aufweist, bzw. entwickelt hat“ (ebd.: 1); Stichworte dafür sind etwa ‚schulbezogene Jugendarbeit‘ oder ‚schulische Erziehungshilfen‘. Eine wesentliche Neuerung stellen die §§ 80 und 81 des KJHG dar, in denen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe zur Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen Institutionen und Einrichtungen aufgefordert werden, sowie die §§ 11 und 13, die schulbezogene Angebote von Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit explizit vorsehen (vgl. Oelerich 1997: 21). Neben dieser gesetzlich angeregten Zusammenarbeit gibt es finanzpolitisch induzierte präventive Überlegungen, um Ressourcen zu bündeln und kostspielige Heimunterbringungen zu vermeiden, verstärkte Nachfragen von Seiten der Eltern, Betreuungsangebote auszuweiten, die öffentliche Diskussion um gewalttätiges Verhalten Jugendlicher in und um die Schule, die ein konzertiertes Vorgehen sinnvoll erscheinen lassen (vgl. Schubarth u.a. 1996) und die Anstöße aus der Entwicklung in den neuen Bundesländern (vgl. Oelerich 1997: 21f; Flösser u.a. 1996).

Sowohl die Sozialpädagogik mit ihrem Konzept der lebenswelt- und alltagsorientierten Sozialen Arbeit als auch die Schulpädagogik mit Ansätzen der „Öffnung der Schule“, der „Schule als Lebenswelt“ oder einer „sozialpädagogisch orientierten Schule“ haben Grundorientierungen entwickelt, die es inzwischen erleichtern, Anforderungen, die aus der Lebenslage der Kinder und Jugendlichen erwachsen, rezipierbar zu machen und gemeinsame Antworten zu ermöglichen, bzw. zumindest den jeweils anderen Sozialisationsagenten nicht mehr per se auszuschließen. Aus unserer Sicht gewinnt dies vor allem aufgrund der veränderten Bedingungen des Aufwachsens an besonderem Gewicht und Dringlichkeit.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen war es das Ziel unserer Untersuchung, in einer empirischen Studie zu überprüfen, inwiefern eine intensivere Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule zu einer Normalisierung von Schulsozialarbeit als jugendhilfespezifischem Handlungsfeld (vgl. Liebau 1994; Miehe-Fregin 1994) führt, und ob dadurch sich die Möglichkeiten verbessern, einen ganzheitlich und subjektorientierten Zugang zur Unterstützung der schul- und jugendspezifisch geprägten Prozesse des Aufwachsens statt eines defizitorientierten Intervenierens zu entwickeln und zu sichern.

Argumentationsgang

Diese Ausgangsüberlegungen und unser Erkenntnisinteresse führten zur Wahl des von Oelerich (1996; 1997; 1998) entwickelten theoretischen Konstrukts der „Lebenslage SchülerIn-Sein“, das wir in Kapitel zwei ausführen und ergänzen.

Im Kapitel drei werden die Forschungsanlage und die methodologischen Überlegungen diskutiert. Dort finden sich einige Angaben zum Untersuchungsstandort und zu den Kriterien der Standort-

wahl. Von besonderem Interesse und deshalb etwas ausführlicher erörtert wird die Wahl einer Fallstudie als empirischer Zugang, sowie die daraus sich ergebenden Fragen der Validierung und Verallgemeinerung.

Den Kernteil der empirisch-analytischen Aufbereitung der erhobenen Daten bilden die Kapitel vier bis sechs. Diese Kapitel gehen auf die zentralen Wirkungsebenen von Schulsozialarbeit ein, die als Ergebnisse dieser Studie bilanziert werden konnten. Die darin verhandelten Zugänge fokussieren je spezifisch wesentliche Ergebnisse im Hinblick auf die erkenntnisleitende Fragestellung, ob und wie eine komplexe, die Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler unterstützende Arbeit sich belegen läßt.

So werden im *Kapitel 4* die Angebote der Schulsozialarbeit und die Nutzungsweisen insbesondere aus der Sicht der SchülerInnen näher beleuchtet und zentrale Elemente der Handlungsweise der Schulsozialarbeit („Schlüsselkategorien“) herausgearbeitet.

Im *Kapitel 5* werden Prozesse der Schulentwicklung und der Stellenwert der Schulsozialarbeit in diesem Kontext analysiert und die Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit eingeschätzt.

Das *Kapitel 6* untersucht Struktur und Arbeitsweise der schulinternen und der schulübergreifenden Hilfenetze und der darin angelegten Stadtteilorientierung der Arbeit und der Öffnung der Schule zum Gemeinwesen.

Das *siebte Kapitel* faßt ausgewählte Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammen, verdichtet sie und bezieht sie in verallgemeinernder Weise auf den Fokus der Lebenslagenunterstützung.

Im *Kapitel acht* gehen wir der Frage nach, welche Anregungen sich für eine fachlich angemessene Evaluierung und Qualitätsentwicklung aus unserer Untersuchung ergeben.

Nach dem Literaturverweis finden sich *im Anhang* zwei Evaluationsinstrumente – die Netzwerkkarte sowie das Raster der Zeitbudgetanalyse, auf die im Text häufig verwiesen wird.

Arbeitsgruppe Jugendhilfe und Schule

Die Arbeitsgruppe Jugendhilfe und Schule hat sich im April 1997 im Rahmen eines zweisemestrig angelegten Lehr- und Lernforschungsprojektes, das der Projektleiter Dr. Eberhard Bolay am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen durchführte, gebildet und arbeitete bis Mai 1998. Aufgrund der unterschiedlichen Studienverläufe der beteiligten Studentinnen und Studenten, ihren unterschiedlichen Zeitbudgets, die sie dieser aufwendigen Forschung widmen konnten und wollten, kam es zu wechselnden Zusammensetzungen der Arbeitsgruppe.

Der breit angelegte Untersuchungsprozeß und der ausführliche Abschlußbericht wären ohne das Engagement und die Ideen dieser Studierenden nicht denkbar gewesen. Einige Kapitel des Abschlußberichtes wurden arbeitsteilig in Untergruppen niedergeschrieben – weshalb dort die jeweiligen VerfasserInnen gesondert genannt werden – und dann in der Gesamtgruppe inhaltlich und redaktionell überarbeitet. So tragen diese Abschnitte spezifische „Handschriften“. Bis zum Schluß blieben einige Punkte kontrovers und unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten wurden sichtbar; sie wurden nicht eingeebnet und sind beim genauen Lesen feststellbar. Auch wenn die Letztverantwortung

beim Projektleiter liegt, sind die Ergebnisse dieser Untersuchung hart erarbeitete gemeinsame Erkenntnisse.

Der Forschungsbericht wurde von *Angelika Iser* und *Heiner Gutbrod* für die Veröffentlichung überarbeitet.

Lesehinweise

Wir haben versucht, die einzelnen Kapitel argumentativ so aufzubereiten, daß sie weitgehend aus sich heraus verständlich werden. Dies trifft – neben den einführenden theoretischen Überlegungen in Kapitel 2 – insbesondere auf die Kapitel vier bis sechs und auf das Kapitel 8 zu; sie können direkt herausgegriffen werden und bieten so verschiedene Lesezugänge zum Gesamtbericht an. Für Verweise auf die Fachliteratur haben wir die inzwischen gängige Form gewählt: Kurzsigel im Text, Detailangaben in der Literaturliste.

Bedanken

möchten wir uns zunächst und vor allem bei all den Personen, die uns durch ihre Bereitschaft und Offenheit für Gespräche erst das notwendige Datenmaterial vermittelt haben. Besonders bedanken möchten wir uns bei der Schulsozialpädagogin, die viel Zeit und Mühe für die teilnehmende Beobachtung, für das Ausfüllen der Netzwerk- und Zeitbudgetbögen, die Interviews und die Falldokumentation aufgewendet hat. Ohne das Interesse der Schulleiterin wäre diese Fallstudie nicht durchführbar gewesen; auch dafür danken wir.

Dem Landesjugendamt des Landeswohlfahrtsverbandes Württemberg-Hohenzollern in Stuttgart danken wir für das Interesse an und die finanzielle Unterstützung dieser Untersuchung. Vom Institut für Erziehungswissenschaft wurden weitere Personal-, Sach- und Hilfskraftmittel zur Verfügung gestellt. Dank auch allen Mitgliedern der Studiengruppe, die einen langen Atem, viel Zeit und noch mehr Mühe für die Datenerhebung, die Datenaufbereitung und Auswertung und vor allem für die schriftliche Niederlegung aufgewendet haben.

Ein besonderer Dank gilt Angelika Iser, die als wissenschaftliche Hilfskraft an der Vorbereitung und Durchführung des gesamten Projektes maßgeblich und sehr hilfreich beteiligt war.

2. Theoretischer Rahmen - „Lebenslage SchülerIn-Sein“ als forschungsleitendes Konstrukt

EBERHARD BOLAY, HEINER GUTBROD

In der Fachdiskussion um Schulsozialarbeit/-pädagogik (die Begriffe werden im Folgenden synonym verwendet) lassen sich zwei dominante Thematisierungsstränge herausarbeiten:

- Der erste wird aus schulreformerischer Perspektive formuliert und fokussiert die Frage nach der Produktivität von Schulsozialpädagogik auf dem Wege zu einer „sozialpädagogischen Schule“. In modernisierungstheoretischer Terminologie geht es hier um die „*Modernisierung von Schule*“ durch Implementierung einer weiteren pädagogischen Fachlichkeit.
- Im zweiten Strang wird die Perspektive der Jugendhilfe in den Vordergrund gerückt; es geht um eine „*Modernisierung der Jugendhilfe*“, insofern jugendhilfespezifische Kompetenzen im schulischen Kontext (in der Schule oder im Umfeld von Schule) angesiedelt werden. Jugendhilfe erschließt sich auf diese Weise einen zentralen Vergesellschaftungsbereich von Kindern und Jugendlichen.

Beiden theoretischen Sichtweisen ist gemeinsam, daß sie primär aus je systemspezifischer Logik heraus denken: den Funktionsimperativen des Systems Schule oder denen des Systems Jugendhilfe folgend.

In unserem Forschungskontext wird dagegen eine *dritte Perspektive* eingenommen, die die beiden benannten Stränge zwar als Teilfragen enthält, in das Zentrum des Interesses jedoch die Frage rückt, inwiefern durch die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule (in ihren verschiedensten Variationen) die kinder- und jugendspezifischen Bewältigungsaufgaben im Rahmen der „Lebenslage Schüler/Schülerin-Sein“ (vgl. Oelerich 1996; 1997; 1998) produktiv unterstützt werden können. In dieser Perspektive rücken die *Schülerinnen und Schüler* ins Blickfeld als *Subjekte* in ihrer komplexen Bestimmtheit (Ganzheitlichkeit) und in ihrer spezifischen Handlungskompetenz.

Mithilfe des forschungsleitenden Konstrukts der „Lebenslage SchülerIn-Sein“ wollen wir in unserer Fallstudie drei Perspektiven berücksichtigen:

Zum ersten die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen als Schüler und Schülerinnen und den spezifischen Anforderungen, denen sie durch Besuch von und Teilnahme am Bildungs- und Vergesellschaftungsbetrieb Schule ausgesetzt sind. Hier konzentrieren wir uns auf die Frage, ob und inwieweit an der untersuchten Schule Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, die nicht den Systemerfordernissen der Bildungsfunktion entsprechen, wahr- und ernst genommen werden.

Zum zweiten die Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern als Jungen und Mädchen mit spezifischen Bedürfnissen und Lebensäußerungen, denen Jugendarbeit und Jugendhilfe in ihren verschiedensten Formen versuchen, gerecht zu werden. Hier soll mitbedacht werden, ob sozialpädagogische Angebote, die sich am Alltag und an der Lebenswelt von SchülerInnen orientieren, die Schulperspektive vernachlässigen, sich in ihrer Funktion zu sehr auf die Seite der Entlastung und Befreiung von schulischen Anforderungen begeben, und damit ebenfalls reduzierte Zugänge entwickeln.

Zum dritten die Wahrnehmung der Veränderungen des Aufwachsens in gesellschaftlichen Bedingungskonstellationen. Bei der Betrachtung der zwei Teilsysteme Jugendhilfe und Schule darf nicht übersehen werden, daß sie sich mit Kindern und Jugendlichen unter gesellschaftlichen Veränderungs- und Modernisierungsprozessen beschäftigen. Es geht also um die Frage, ob Modernisierungsprozesse von Kindheit und Jugendzeit systematisch in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern reflektiert werden.

„Lebenslage SchülerIn-Sein“

Die strukturtheoretische Kategorie „Lebenslage SchülerIn-Sein“ geht von der Erkenntnis aus, daß Kinder und Jugendliche für mindestens zwölf Jahre ihres Lebens und in zeitlich hohem Maße über ihre zwingende schulische Zugehörigkeit vergesellschaftet sind. Die Schule bringt „eine neue Struktur in die Spannung von Erziehung und Eigenleben“, ermöglicht und fordert „die Einübung in eine ‚rationale Lebensführung‘ (...), wie sie von den Menschen in der modernen Industriegesellschaft verlangt wird“ (Boehnisch 1997: 114). Daß Jugendzeit Schulzeit ist (vgl. Hurrelmann 1983), d.h. zentral von der Logik der Schule her bestimmt ist, wird hier zum Ausgangspunkt der weiteren Überlegungen.

Im Anschluß und in Erweiterung von Oelerich (1996) lassen sich folgende wesentlichen strukturellen Komponenten des SchülerIn-Seins (In-der-Schule-Seins) aufzählen:

- Eine weitgehend altershomogene Zwangsvergemeinschaftung über viele Jahre hinweg (Schulpflicht);
- die Subordination von Psyche, Emotion und Bedürfnissen unter Verhaltensregeln und Erwartungsmuster von Schule: dies schließt die Möglichkeit des lustvollen Lernens durchaus nicht aus, produziert aber eine Spannung zwischen schulischer „Vorderbühne“ (den Regelerwartungen und -zumutungen) und „Hinterbühne“ (den teilweise opponierenden oder gar destruktiven Bewältigungsstrategien der SchülerInnen) (vgl. Zinnecker 1978). Schule ist so ein ambivalenter Ort der Lern- und Leistungsanforderung, sowie der Möglichkeit, sich zu bilden;
- Die Erwachsenen, die als Funktionsträger diese Anforderungen an sie stellen, können sich die SchülerInnen nicht aussuchen; auf Lehrpläne, Altersstruktur der Kollegien, die Klassengrößen und deren Zusammensetzung, auf Materialausstattung, etc., haben sie keinen Einfluß;
- ein weitreichender Einfluß schulischer Regelungen auf den außerschulischen Alltag (etwa das schulischen Imperativen untergeordnete Zeitregime);
- die Spannung zwischen der jugendkulturellen Gegenwartsorientierung und der schulisch vermittelten und eingeforderten Zukunftsorientierung schulischer Bildung;
- die Allokationsfunktion von Schule, die ein produktives Verständnis von Leistung konterkarieren kann. Dabei werden die „Erfolgskriterien“ sowohl im Leistungs- wie auch im Verhaltensbereich von der *Schule* gesetzt. Die spezifische Schule und die LehrerInnen haben selbst nur einen begrenzten Einfluß;
- das verstärkt sichtbar werdende Bildungsparadox: ohne gute schulische Bildung sind weitere qualifikatorische Entwicklungen eingeschränkt, mit schulischer Bildung ist dennoch kein relativ unproblematischer Übergang in die berufliche Sphäre gewährleistet.

Diese strukturellen Komponenten der Lebenslage „SchülerIn-Sein“ erzeugen spezifische Anforderungen an die Lebensbewältigung von Kindern und Jugendlichen, mit denen sie sich regelmäßig und dauerhaft auseinandersetzen müssen: „Die Schule setzt die Maßstäbe, welche Art von Lebensführung notwendig ist, um ein guter Schüler, eine gute Schülerin zu sein. Vom Frühstück bis hin zur Gestaltung des Abends kann die Schule Empfehlungen geben, unterscheiden, was für eine positive Schülerkarriere geeignet und was abträglich ist. Was allerdings Leben für sich, Eigenleben bedeutet, bleibt in der Schule ausgeklammert. Die Schule orientiert sich nicht am Alltagsleben des Schülers, sondern an der Schülerrolle, an den über Lehrpläne, Jahrgangsklassen und Leistungsstandards vermittelten Verhaltenserwartungen und Regelvorgaben. In der Schülerrolle sind die Kinder, die sonst in ihrem Eigenleben so unterscheidbar sind, austauschbar. Für die Schule ist diese Rollenperspektive funktional; die Kinder werden dadurch vergleichbar und - im Sinne des Leistungs- und Auslese-systems Schule - in der Konkurrenz mit anderen bewertbar“ (Böhnisch 1997: 116). Dabei muß „Schule (...) vom Kinderalltag her bewältigt werden. Ob dies gelingt, hängt davon ab, welche Möglichkeiten die Kinder haben, die soziale Reproduktion ihres Schülerseins alltäglich zu leisten“ (ebd.). Schule leistet dies nicht, da sie funktional konzipiert ist. Sie ist nicht in der Lage, das Ausmaß der Lern- und Leistungsfähigkeit wiederherzustellen, das sie verbraucht: Erfahrung, soziale Beziehungen, Motivation für Leistungs- und Sozialverhalten, kurz „Schulfähigkeit“. Deshalb, so Böhnisch, muß sich Sozialpädagogik vorrangig mit dem Schülersein und nicht mit der Schülerrolle beschäftigen (ebd.).

Deutlich wird aus diesen Überlegungen, daß die Lebenslage SchülerIn-Sein generell für alle Kinder und Jugendlichen komplexe Erwartungen und Verhaltenszumutungen in sich birgt. Dieser Befund wird noch realitätsangemessener, wenn die Veränderungen von Kindheit und Jugendzeit in Rechnung gestellt werden.

Wenn wir in modernisierungstheoretischer Hinsicht von einer veränderten Kindheit und Jugendzeit ausgehen, so sind diese in der wissenschaftlichen Debatte seit etwa Mitte der 80er Jahre vor allem durch zwei miteinander zusammenhängende Begriffe gekennzeichnet worden, dem der Individualisierung und dem der Biographisierung. Beide sozialen Prozesse verweisen darauf, daß sich Aufwachsen in abnehmendem Maße entlang vorgegebener Verlaufsmuster entwickelt, sondern in steigendem Maße den Einzelnen als jeweils persönlich zu gestaltende Biographie zugewiesen wird. Ob nun diese Veränderungen eher zu einer produktiven Erweiterung von Handlungs- und Gestaltungsspielräumen innerhalb der Jugendphase führen, oder aber eher restriktiv-marginalisierende Aspekte die Überhand gewinnen, hängt nicht zuletzt von der sozialen Ausgangslage und den lebensweltlich verfügbaren Ressourcen ab.

In jedem Falle aber bleibt es eine Aufgabe für Heranwachsende, diese Anforderungen, Widersprüchlichkeiten und komplexen Verhaltenszumutungen „individuell zu bewältigen und die Ambivalenzen in einem halbwegs konsistenten Lebensentwurf, der Handlungsfähigkeit ermöglicht, individuell in einer Balance zu halten“ (Oelerich 1996: 225; Herv. i.O.). Dies leisten zu können, stellt keinen problemlosen Automatismus dar, vielmehr braucht es - wenn auch in je unterschiedlichem Maße - soziale Ressourcen, die bislang eher im familial-informellen Kontext erwartet wurden; zunehmend braucht es aber auch formelle Angebote im Rahmen von Schule und Jugendhilfe.

Schule und Jugendhilfe nehmen bislang aufgrund funktionaler gesellschaftlicher Differenzierungen von diesen Anforderungen an Kinder und Jugendliche jeweils nur einen Ausschnitt wahr:

- *Schule* bezieht sich auf Kinder und Jugendliche im Wesentlichen in deren Rolle als Schülerinnen und Schüler. „Sie richtet *bestimmte* Erwartungen und Anforderungen an die Jugendlichen als Schüler, es werden Bedingungen und Normalitätskonstruktionen wie z.B. familiäre Unterstützungen vorausgesetzt, Spielräume festgelegt, und andere, der definierten Schülerrolle nicht entsprechende Bereiche, bleiben zumeist systematisch ausgegrenzt. D.h., die Schule bezieht sich nicht auf die *gesamte Lebenslage* der Kinder und Jugendlichen als Schüler und Schülerinnen („Schülersein“), sondern nur auf einen schulisch relevanten Ausschnitt („Schülerrolle““ (Oelerich 1996: 225; Herv. i.O.). SchülerInnen, die aus diesem „Rahmen“ fallen, werden aus schulspezifischer Sicht als verhaltensauffällig qualifiziert (z.B. als lernschwach, motivationsgestört, gelangweilt, aufsässig, gewalttätig, etc.) und in einem möglichen weiteren Schritt als jugendhilferelevante Population definiert.
- „Im Kontext der *Jugendhilfe* werden die beteiligten Kinder und Jugendlichen (...) als ‘Scheidungs-Kinder’ in Sorgerechtsverfahren, als Jugendliche mit Schulschwierigkeiten bzw. als Schulschwänzer zu *Klienten* bzw. zu *Adressaten der Sozialen Arbeit*. Jugendhilfe bezieht sich damit wiederum auf Jugendliche in bestimmten, durch die institutionelle Funktion der Jugendhilfe definierten sozialen Rollen als abweichende, hilfsbedürftige bzw. als nachfragende Adressaten sozialpädagogischer Maßnahmen und Angebote“ (Oelerich 1996: 226, Herv. i. O.).
- *Jugendarbeit* versucht zumeist lediglich eine Gegenwelt zur Schule aufzubauen, in der die Kinder und Jugendlichen sozial und emotional entlastet und ihnen Freiräume für Selbsttätigkeit geboten werden. Somit zielt sie nur darauf ab, Erholung von schulischen Anforderungen anzubieten, um so die „Reproduktion des Schülerseins“ zu gewährleisten (vgl. Böhnisch 1997: 114ff). Damit erkennt sie weder die Produktivität von Schule, noch die Notwendigkeit einer Integration der unterschiedlichen Lebenswelten von SchülerInnen an.

Die hier skizzierten einseitig reduzierten Herangehensweisen von Jugendarbeit, Jugendhilfe und Schule an die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen führen dazu, daß gemeinsame und untereinander abgestimmte Vorgehensweisen erschwert oder überhöhte Erwartungen an das jeweils andere System gestellt werden.

Der für unsere Fallstudie maßgebliche Fokus ist nun nicht Jugendhilfe oder Jugendarbeit, sondern ist die *in der Schule* angesiedelte Schulsozialarbeit. Außerhalb der Schule gibt es Probleme (veränderte familiäre Lebenszusammenhänge, veränderte sozialräumliche und mediale Einflüsse auf die SchülerInnen, Migrationsfolgen, Schwierigkeiten beim Berufseinstieg, etc.), die das System der Schule beim „Funktionieren“ massiv stören. Es liegt deshalb aus der Logik von Schule nahe, den Begründungsdiskurs für die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit (allgemeiner: der engeren Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule) primär aus einer Defizitperspektive heraus zu formulieren: defizitäre, d.h. das Regelsystem Schule belastende, Kinder oder SchülerInnengruppen, ein defizitärer sozialer Herkunftskontext einzelner Kinder oder ganzer Gruppen von Kindern (Stichwort „sozialer Brennpunkt“), oder die „Etikettierung“ eines hohen Anteils an ausländischen Kindern als problematisch und belastend.

Ein solcher Defizitdiskurs, der „ProblemschülerInnen“ isolieren will, verwehrt aber systematisch den Blick auf strukturelle Beeinträchtigungen, denen *alle* SchülerInnen ausgesetzt sind, die sie aber in unterschiedlicher Weise zu bewältigen in der Lage sind: Die vermehrte Bekanntheit mit Arbeitslosigkeit und die Antizipation zukünftig möglicher eigener Erwerbslosigkeit, Armut und Desintegration unter Kindern und Jugendlichen (vgl. Otto 1997; Otto/Bolay 1997), die Unsicherheiten in der Lebensplanung, das Verschwinden erzählbarer Karrieren (vgl. Sennett 1998), etc., tragen dazu bei, daß eine identitäts- und sinnstiftende Orientierung für Heranwachsende schwieriger geworden ist. Eine solche Individualisierung von gesellschaftlichen Problemlagen blendet u.a. die politischen, multikulturellen und arbeitsmarktrelevanten Aspekte der momentanen krisenhaften Situation aus. Sie reflektiert auch nicht, daß die Schulen - und hier insbesondere die Hauptschulen und ihre Funktionsträger - mit den Folgen gesellschaftlicher Modernisierung und den Verlierern dieser Entwicklung ziemlich alleingelassen werden und zu Recht überfordert reagieren.

Folgerungen

In der von uns präferierten fachlichen Perspektive kann dieser Defizitdiskurs durchbrochen und in einer anderen, die Sichtweisen öffnenden Perspektive, reformuliert werden: inwiefern kann durch eine weitere pädagogische Fachlichkeit (in der Regel sozialarbeiterisch /sozialpädagogische Kompetenzen), oder anders: durch eine systematische Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule die Ressourcenausstattung der SchülerInnen so unterstützt und erweitert werden, daß es ihnen gelingt, die Anforderungen der Lebenslage SchülerIn-Sein produktiver zu bewältigen. Dabei kann - und dies ist ein weiterer zentraler Aspekt des hier präferierten Vorgehens - davon ausgegangen werden, daß die SchülerInnen über ein (oft schlicht übersehenes) abgestuftes Repertoire an Kompetenzen verfügen, sowie über ein Wissen hinsichtlich ihrer Bedürfnislagen. Es sind die Kinder und Jugendlichen, die den ambivalenten Bedeutungszuwachs der Schule und die komplexer gewordene außerschulische Wirklichkeit in ihrem individuellen Alltag integrieren müssen und dies, wenn auch nicht immer gelungen und manchmal regelrecht problematisch, in der überwiegenden Mehrzahl erfolgreich und kreativ tun. Diese Kompetenz- und Ressourcenstruktur ist der subjekttheoretisch begründete, ganzheitliche Fokus für eine produktive Schulsozialarbeit.

Aus dieser theoretischen Zugangsweise heraus lassen sich die zentralen Aufgaben einer an der Schule angesiedelten Schulsozialarbeit so bestimmen:

- Sie hat in *sozialisatorisch unterstützender Absicht* offen für potentiell alle SchülerInnen zu sein, d.h. sie muß so organisiert sein, daß sie offen für deren Nachfragen ist.
- Sie muß andererseits Gruppen von SchülerInnen flexibel und gezielt unterstützen im Rahmen von strukturierten, speziellen Gruppenangeboten, und sie muß schließlich in einzelnen Situationen und für einzelne SchülerInnen spezifische Unterstützung leisten oder vermitteln können.
- In *strukturbildender Absicht* hat sie zwei Aufgaben: Sie muß erstens ihre spezifischen Kompetenzen so in die Schule einzufügen, daß zumindest systembedingte Problemstellungen abgeschwächt und die Unterstützungskompetenz des „Systems Schule“ (vor allem durch Kooperation mit und Beratung von LehrerInnen) gefördert wird, und sie muß zweitens ihre Arbeit einbetten in ein Kooperationsgeflecht, das stadtteil- bzw. gemeinwesenorientiert ist.

Angesichts einer häufig fehlenden sozialwissenschaftlichen und sozialpädagogischen Fundierung der Qualifikation der LehrerInnen hat sie die Aufgabe, vor allem *jugendtheoretisches und jugendkulturelles Wissen* in die Schule zu vermitteln.

Daraus erwächst u.E. die Forderung nach einer gemeinsamen Verständigung über positive Bestimmungen eines gelingenden Aufwachsens und eine daraus resultierende differenzierte aber gemeinsame Anstrengung sowohl in der Schule als auch in regionalen Arbeitsfeldern, die zwingend eine politische Komponente beinhalten muß. Es erscheint dabei nicht sinnvoll, die gewachsene Differenziertheit von Jugendhilfe und Schule „einzuschmelzen“. Konkurrenz allerdings, die ein gemeinsames und vernetztes Tätigwerden be- oder verhindern könnte, scheint uns ebenso fehl am Platz zu sein.

3. Forschungsanlage, Methodologie und Forschungsablauf

Vorgehen in Form einer Fallstudie

Unsere ursprüngliche Idee war es, *unterschiedliche* Formen der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule¹ hinsichtlich ihrer Unterstützungsproduktivität für die SchülerInnen zu untersuchen und zu vergleichen. Dies konnte aus zeitlichen wie finanziellen Gründen nicht verfolgt werden. Theoretisch wie empirisch markiert dies jedoch eine Leerstelle für den Sektor schulorientierter Jugendhilfe.

Stattdessen wurde in exemplarischer Absicht die Form einer *Einzelfallstudie* gewählt. Entgegen mancher Annahmen handelt es sich bei der Einzelfallstudie um keine spezifische Forschungsmethode, sondern um eine Untersuchungsform (approach), bei der in gegenstandsangemessener Weise vielfältige Methoden angewendet werden (vgl. Lamnek 1993: 5). Untersuchungseinheit kann sowohl eine Einzelperson sein, eine Gruppe, Institution oder ein soziales Aggregat. Forschungstheoretisch wird davon ausgegangen, daß sich in einem zufällig oder nach spezifischen Kriterien ausgewählten Fall zentrale Elemente des Verallgemeinerbaren bzw. Übertragbaren zeigen lassen (vgl. Kraimer 1995: 465). „Die Einzelfallstudie ist somit ein komplexer Forschungsansatz, in welchem ein sozialwissenschaftliches Methodenarrangement auf eine Untersuchungseinheit so gerichtet und verlaufsadäquat gestaltet wird, daß eine nichtreduktionistische und aufschlußreiche Gesamtinterpretation ermöglicht wird, die die Ganzheit des Untersuchungsfalles durch Thematisierung ihrer bedeutsamen Elemente wahr“ (Kraimer 1995: 475).

Wichtig bei der Auswahl des Gegenstandes einer Fallstudie ist es, entweder ein Beispiel auszuwählen, das eine extreme Abweichung darstellt, oder aber einen Prototyp, der „hinsichtlich einer gleich- oder ähnlich strukturierten Menge von Phänomenen“ einen typischen, oder besonders prägnanten und aussagefähigen Fall verkörpert (vgl. Lamnek 1993: 5; Lehmann/Vogel 1984: 352).

In unserer Studie haben wir uns für einen Prototyp von Schulsozialarbeit entschieden, d.h. wir sind so vorgegangen, daß am Untersuchungsstandort aufgrund der Vorabkenntnisse zumindest ein durchschnittliches Setting gegeben war.

Der *Untersuchungsstandort* ist nach folgenden Kriterien ausgewählt worden:

- eine seit längerem existierende Schulsozialarbeit
- an einer Hauptschule
- eine hinreichende Dokumentation der bisherigen Arbeit
- eine hinreichende Akzeptanz im schulischen wie kommunalen Umfeld
- eine gutentwickelte Kooperation
- ohne (verfälschende) Belastung durch extreme Konflikte in zentralen Kooperationsfeldern
- die Offenheit des Zugangs zum Forschungsfeld und
- die Offenheit für mögliche fachliche Impulse durch die Untersuchung.

¹ Z.B. an unterschiedlichen Schultypen: Hauptschule oder Berufsschule; eher beratungs- oder eher freizeitorientierte Arbeitsansätze; innerhalb einer Schule angesiedelte Schulsozialarbeit oder eine engere Kooperation von Bezirkssozialdienst und Schulen; etc.

Diese Gründe führten schließlich zur Wahl der Theodor-Heuss-Hauptschule in Böblingen als Untersuchungsbereich.

Untersuchungsstandort

Die empirischen Untersuchungen fanden an der Theodor-Heuss-Hauptschule in Böblingen statt. Der Einzugsbereich der Theodor-Heuss-Hauptschule (THHS) umfasst den südwestlichen Teil der Kreisstadt Böblingen. Die darunter fallenden Stadtteile besitzen eine jeweils eigene Charakteristik:

Der Stadtteil Grund ist der primäre Einzugsbereich der THHS und ein traditionelles Wohngebiet der „Arbeiterklasse“ mit den damit verbundenen sozialen Problemen (Enge des Wohnraums, wenig Grün- und Spielflächen). Ausgehend von den beiden Seen in der Stadtmitte fallen im östlichen Teil die „Mietskasernen“ auf, kurz nach dem Krieg errichtet wurden. Am westlichen Teil geht die Bebauungsstruktur mehr und mehr zu Ein- und Mehrfamilienhäusern über. Des Weiteren befindet sich im Stadtteil ein Übergangwohnheim für AussiedlerInnen; der größere Teil der 120 AussiedlerInnen der THHS dürfte in diesem Stadtteil wohnen.

Die „Dietzenhalde“ weitet sich von Norden (Mehrfamilienhäuser) nach Süden aus, und wuchs erst ab den 70er Jahren bis auf die jetzige Größe heran. Charakteristisch für weite Teile (außer dem südwestlichen) ist ebenfalls die Blockbauweise, wenn auch in modernerer Form. Südlich schließt sich das Gebiet „Dietzenhalde II“ an, das gerade bebaut wird. Als neuer Stadtteil hat er eine mangelhafte soziale Infrastruktur: der Weg zum Jugendhaus ist weit, das Spielhaus ist eher für Kinder gedacht, die Mobile Jugendarbeit (eine 100 % Stelle) und die Jugendarbeit Freier Träger erreichen nur einen Teil der Jugendlichen. Trotz der durchschnittlich relativ guten Vermögenslage der BewohnerInnen ist der Stadtteil laut Polizeiäußerungen „schwierig“.

Die „Ensinger Straße“ liegt isoliert von der Stadt. In diesem „Ghetto“ (Eigencharakterisierung) leben vermehrt sozial Schwache in Mietsblöcken. Dieser Stadtteil ist wohl der problematischste Einzugsbereich der THHS (Verdichtung sozialer Probleme in einem isolierten Stadtteil). Die Betreuung der Kinder und Jugendlichen ist allerdings gut: die untere Etage des Jugendhauses (zwei Vollzeitstellen) wird fast ausschließlich von Jugendlichen der Ensinger Straße genutzt. Zudem arbeitet ein Mobiler Jugendarbeiter der AWO (100 % Stelle) im Stadtteil.

Ca. 90% der SchülerInnen der THHS wohnen in den drei oben genannten Vierteln. Die Klassenstärke beträgt durchschnittlich 24,4 SchülerInnen, abzüglich der „10ten Klasse“, der Förderklasse und der Vorbereitungsklasse ergibt sich ein Schnitt von 26,9 SchülerInnen pro Klasse.

Die SchülerInnen stammen zu ca. 30% aus den klassischen Gastarbeiterländern (Türkei, Ex-Jugoslawien, Süd-West-Europa), wobei keine Differenzierung nach Zuwanderergenerationen gemacht wird. Ca. 68% der Schülerinnen und Schüler sind Deutsche. Der Anteil der Aussiedlerkinder beträgt nach Aussagen der Schulleitung von diesen 40%. D.h., bezogen auf die Gesamtschülerschaft sind ca. 27% Aussiedlerkinder. Jeweils etwa ein Drittel der SchülerInnen gehören den beiden großen christlichen Konfessionen an, knapp 20% sind Muslime, knapp 10% gehören anderen Religionen an.

Methodologische Grundlagen

Das methodologische Vorgehen orientiert sich an Verfahren der qualitativen empirischen Sozialforschung: der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1979) und der Dichten Beschreibung (Geertz 1991). Die Orientierung an der Grounded Theory impliziert ein offenes Herangehen an den Forschungsgegenstand, bei welchem in phänomenologischer Weise nach der Struktur und den Eigenheiten gesucht wird, die sich vom Gegenstand her zeigen. Durch beständiges und vielfältiges Analysieren der Beobachtungen und Erhebungen werden vorläufige Analyseergebnisse in sogenannten „Memos“ (Strauss 1991: 151ff) festgehalten, die beim weiteren Vorgehen immer wieder herangezogen und mit neuen Analyseergebnissen abgeglichen werden. Durch dieses Vorgehen kristallisieren sich Elemente oder Begriffe heraus, die als sogenannte zentrale „Schlüsselkategorien“ (Strauss 1991: 65ff) vieldimensionale Erklärungen ermöglichen, wie auch in sich bündeln.

Im Folgenden werden wesentliche Elemente einer Fallstudie benannt und anhand von Beispielen aus unserem eigenen Vorgehen veranschaulicht:

Aufgrund des Interesses, das Zusammenspiel von Jugendhilfe und Schule untersuchen zu wollen, war ein komplexer Feldzugang nötig: Erst die vielschichtigen Zusammenhänge zwischen Schulsozialarbeit und Schule, Schulsozialarbeit und SchülerInnen, Schulsozialarbeit und Gemeinwesen (theoretical sampling), usw. ergeben ein Bild, das dieser Anlage gerecht werden kann und über den Einzelfall hinaus aussagekräftig wird (vgl. Kapitel 5.3). Aus diesen Gründen konnte sich die Untersuchung nicht auf eine einzelne Person beschränken, sondern auf das „soziale Aggregat“ (vgl. Lamnek 1993: 29) von Schule, Schulsozialarbeit, Jugendhilfe und Gemeinwesen insgesamt.

Auf diese Weise wird es eher möglich, den Gegenstand in seiner Totalität zu erfassen und den „zentralen Vorteil der Fallanalyse“ realisieren zu können, d.h. „sich durch die Beschränkung auf ein Untersuchungsobjekt oder relativ wenige Personen intensiver mit mehr Untersuchungsmaterial beschäftigen zu können, und dadurch umfangreichere und komplexere Ergebnisse zu bekommen“ (Witzel in Lamnek 1995: 6).

Ferner darf sich die Untersuchungsanlage nicht auf wenige Variablen beschränken, vielmehr werden „besonders interessante Fälle hinsichtlich möglichst vieler Dimensionen und zumeist über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet (...), beschrieben und analysiert“ (Kromrey in Lamnek 1993: 5). Um der Anforderung an die Komplexität des Gegenstandes gerecht zu werden, wurden von uns unterschiedliche Akteure aus unterschiedlichen Institutionen und Funktionszusammenhängen befragt, sowie verschiedene Erhebungsschritte über einen längeren Zeitraum hinweg durchgeführt (ca. neun Monate).

Die Einzelfallstudie erfordert meist ein multimethodisches Vorgehen, d.h. mehrere Methoden werden systematisch so eingesetzt, daß dadurch wechselseitig Methodenfehler minimiert werden können (Methodentriangulation) und das Gesamtergebnis in seiner Validität erhöht wird (vgl. Kraimer 1995: 475).

Folgende Untersuchungsmethoden wurden eingesetzt:

Inhaltsanalytisch gestützte Dokumentenanalyse (u.a. fünf Jahresberichte der Schulsozialarbeit samt Anlagen; zwei Berichte des LWV; diverse Presseberichte; zwei Papiere des Landkreises)

Teilnehmende Beobachtung (Schülercafé; Schulhof; Schulevent);

Vier leitfadengestützte Interviews mit der Schulleiterin, der Schulsozialarbeiterin, der Schulsekretärin und dem Leiter des Kreisjugendamts

Ein Telefoninterview (leitfadengestützt) mit der ASD-Mitarbeiterin

Drei fokussierte Interviews (davon zwei als Gruppeninterviews) mit Lehrkräften

Drei weitere, schwach leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Schülerinnen und Schülern

Pausenhofbefragung mit Schülerinnen und Schülern

Zwei Netzwerkanalysen zu unterschiedlichen Zeitpunkten

Eine Zeitbudgetanalyse

In der Einzelfallstudie geht es nicht um eine bloße Reproduktion von Kommunikationsinhalten, oder lediglich eine präzise Darstellung oder Dokumentation, sondern um eine wissenschaftlich gestützte dichte Beschreibung und Interpretation. Um generalisierbare Erkenntnisse herauszufiltern, werden auf der „Grundlage von alltagsweltlichen realen Handlungsfiguren“ zentrale Handlungsmuster wissenschaftlich rekonstruiert (Lamnek 1993: 34). In unserem Fall sind u.a. die Schlüsselkategorien ein Beispiel dafür (vgl. Kapitel 4.4; 5.3; 7).

Unser *Forschungsvorgehen* läßt sich in drei Phasen einteilen:²

Die *Explorationsphase*, während der die Datenerhebung und deren Erstinterpretation möglichst offen wurden. So fiel uns z.B. erst nach dem ersten Gang ins Feld auf, daß wir bis zu diesem Zeitpunkt eine Befragung der SchülerInnen nicht vorgesehen hatten. Eine Variation des methodischen Vorgehens war die Folge.

Eine *rekursive Phase*, in der eine erste Analyse zu vorläufigen Deutungen führte und einige Personen im Feld mittels fokussierter Interviews (vgl. Merton 1997: 171ff) um Kommentierung gebeten wurden.

In einer dritten, rein *analytischen Phase* bemühten wir uns, das vielfältige und in sich manchmal auch widersprüchliche Material in einen stringenten wissenschaftlichen Begründungszusammenhang zu überführen. In dieser Phase war es notwendig, sich von der Deutungsweise der Handelnden wie von eigenen subjektiven Positionen und unkontrollierten Vorurteilen zu lösen. Dazu war es hilfreich, an das Datenmaterial mehrperspektivisch, mehrfach und mehrgestaltig heranzugehen, um erst nach einer gründlichen Erforschung zu einer „Rekonstruktion der Fallstruktur“ zu gelangen (vgl. Kraimer 1995: 469f). In unserem Falle hat es sich als zwar sehr aufwendig, jedoch auch als überaus produktiv und konstruktiv erwiesen, arbeitsteilig in Untergruppen bestimmten Leitaspekten nachzugehen (vgl. Kapitel 4;5;6) und diese im Team wiederum zur - meist kontroversen - Diskussion zu stellen. Es wurde dabei möglich, advokatorisch für verschiedene Bereiche, Personen(gruppen) oder Deutungen einzutreten, und gerade dadurch in der Diskussion zu mehrperspektivisch überprüften, validieren Aussagen zu gelangen.

Die oben genannten Elemente einer Einzelfallstudie sind wesentliche Voraussetzungen zur Validierung der erhaltenen Ergebnisse. Insbesondere die Wahl verschiedener Forschungsmethoden, das re-

² Eine differenziertere Phaseneinteilung findet sich bei Strauss (1991: 44ff).

kursive Vorgehen in der zweiten Phase und die kommunikative Validierung in der ForscherInnen-gruppe (vgl. Terhart 1995: 384; „inter-judge-reliability“ vgl. Lehmann/Vogel 1984: 355), sicherte Validität.

Analyse zentraler Wirkungsebenen von Schulsozialarbeit

Die folgenden vier Kapitel bilden die Forschungszugänge und Ergebnisse unserer Untersuchung unter einer jeweils spezifischen Perspektive ab:

In *Kapitel 4* werden die Angebote der Schulsozialarbeit und die Nutzungsweisen insbesondere aus der Sicht der SchülerInnen näher beleuchtet und zentrale Elemente der Handlungsweise der Schulsozialarbeit („Schlüsselkategorien“) herausgearbeitet.

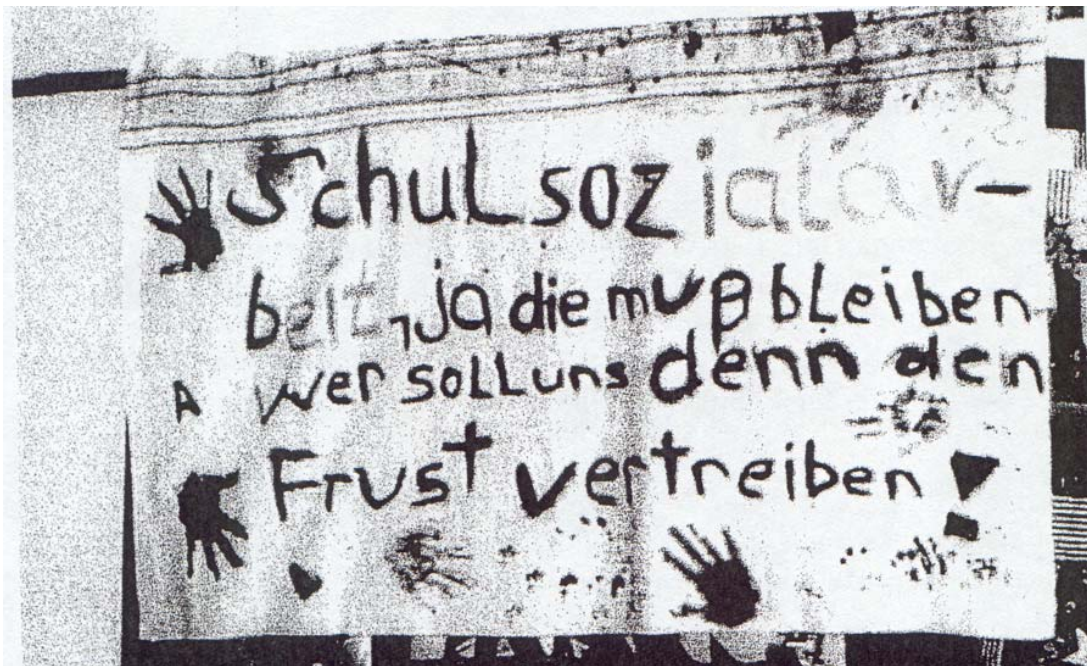
Im *Kapitel 5* werden Prozesse der Schulentwicklung und der Stellenwert der Schulsozialarbeit in diesem Kontext analysiert und die Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit eingeschätzt.

Das *Kapitel 6* untersucht die Struktur und die Arbeitsweise der schulinternen und der schulübergreifenden Hilfenetze sowie der darin implizierten Stadtteilorientierung und Öffnung der Schule zum Gemeinwesen.

Eine Bündelung zentraler Ergebnisse und deren Weiterführung schließen sich im *Kapitel 7* an.

4. „Schulsozialarbeit, ja, die muß bleiben, wer soll uns denn sonst den Frust vertreiben!“ Oder: Was nützt die Schulsozialarbeit den SchülerInnen?

BARBARA ZEPPENFELD, ELISABETH YUPANQUI WERNER, MAGDALENE SCHMID



Lerngang-Plakat³

4.1. „So selbständig wie möglich - Beratung wo nötig“ – Angebotsstruktur und Nutzung der Schulsozialarbeit durch die SchülerInnen

Angebote

Arbeitsweisen der Schulsozialarbeit

Nutzung

4.2. *Begründungen der Jugendlichen für die Teilnahme an den Angeboten der Schulsozialarbeit*

„Wir wollen das, was wir Zuhause nicht können...“

Zugang zu materiellen und räumlichen Ressourcen

Nutzung der vorhandenen Räume und Materialien

³ Der sogenannte ‚Lerngang‘ war ein von der gesamten Schule veranstalteter Spaziergang zum Landratsamt, um damit für den Erhalt der Schulsozialarbeit einzutreten.

Raumerweiterung: größere Bewegungsmöglichkeiten

Ideelle Räume: Spielräume und Freiräume

„...wir sehen sie nicht als Schulsozialarbeiterin, sondern man kann sagen, als eine ältere Freundin...“- die emotionale Ebene der Schulsozialarbeit

„Sie ist wie ein Tagebuch, sie hat doch Schweigepflicht...“

Diskretheit im Umgang mit anvertrauten Informationen

Geschlechtsspezifische Besonderheiten

Jungen

Mädchen

- 4.3 *Kooperation mit der Schulsozialarbeit: Begründungen der LehrerInnen*
EXKURS - Bilder von SchülerInnen zwischen Degradierung und Anerkennung
- 4.4 *Schlüsselkategorien - ein analytischer Zugang zu zentralen Merkmalen von Schulsozialarbeit*
- 4.5 *Anerkennung als zentrale Arbeitsweise der Schulsozialarbeiterin*
- 4.6 *...sonst ist das „einfach nicht zu schaffen!“ – Was nützt die Schulsozialarbeit den SchülerInnen*

Unter Abschnitt 4.1 sind die Angebote der Schulsozialarbeit an der Schule beschrieben sowie zentrale Arbeitsgrundsätze der Schulsozialarbeiterin und die Nutzungsweisen durch verschiedene Gruppen von SchülerInnen. Anhand von Aussagen der Jugendlichen haben wir zentrale Begrifflichkeiten ihrer Begründungszusammenhänge gefunden und im Abschnitt 4.2 ausgewertet. Es folgt eine Darstellung der Begründungen von Lehrenden für eine Kooperation mit der Schulsozialarbeit (4.3). Angegliedert ist hier ein Exkurs zu Denk- und Handlungsfallen im Umgang mit SchülerInnen: wie können 'Bilder' von einem Menschen dessen Lebensrealität stützen oder auch blockieren? Abschnitt 4.4 stellt eine 'Quersicht' zur Diskussion: wir haben aus den Interviewaussagen Schlüsselkategorien für die Arbeit mit SchülerInnen herausgearbeitet. Im Abschnitt 4.5 wird die Arbeitsweise der Schulsozialarbeiterin exemplarisch am Aspekt der Anerkennung ausgeführt. Im letzten Teil werden wir schließlich unsere Einschätzung zu den zentralen Aufgaben einer Schulsozialarbeit vorstellen (4.6). Zunächst werden jedoch das Datenmaterial und die Zielrichtung der Auswertung erläutert.

Datenlage und Zielrichtung der Auswertung

In den meisten Berichten über Schulsozialarbeit kommen die 'Betroffenen' selbst - die Jugendlichen - wenig zu Wort. Dieser - auch für unsere Arbeitsgruppe erstaunlich normalisierte - Blickwinkel läßt die Sicht der Jugendlichen selbst nur indirekt und subjektiv vermittelt zu. Auch unsere Untersuchung begann mit Fragen an die Schulsozialarbeiterin: zur Struktur ihres Arbeitsplatzes, zu Kooperationen im LehrerInnenkollegium, zur Situation der Schüler und Schülerinnen. Um Primärdaten zu erhalten, führten wir daher Befragungen, teilnehmende Beobachtungen und Interviews mit Schülern und Schülerinnen an der Schule durch. Als Auswertungsmaterial stehen uns zur Verfügung: Eine

Pausenhofbefragung, zwei Interviews mit der 'Thekengruppe' (aufgeteilt in Jungen und Mädchen), ein Interview mit der damaligen 'Mädchengruppe' (die sich als reine Türkinnengruppe erwies) sowie der Besuch des SchülerInnen-Cafés und einer sogenannten 'Talentbühne'. Zusätzlich greifen wir in diesem Kapitel auf die Aussagen der Schulsozialarbeiterin zurück (Interviews und Falldokumentation) sowie auf Interviews mit LehrerInnen und der Schulsekretärin.

Wir wollen in diesem Kapitel vor allem herausarbeiten, *welche* Ansatzpunkte der pädagogischen Arbeit bei SchülerInnen *in welcher Weise* wirksam werden und wie sich ihre subjektiven Begründungsmuster auswirken. Sinn und Zweck ist die Analyse von zukunftssträchtigen, motivierenden Lern- und Arbeitsspielräumen. Daß der Schwerpunkt hierbei auf den Jugendinteressen in Bezug zur Schulsozialarbeit liegt, ist durch die Aufgabenstellung für diese Fallstudie gekennzeichnet.

4.1 „So selbständig wie möglich – Beratung wo nötig“ –

Angebotsstruktur und Nutzung der Schulsozialarbeit durch die SchülerInnen

Angebote

Die diversen *Angebote* im Rahmen der Schulsozialarbeit lassen sich nach analytischen Kriterien gruppieren, die im Folgenden nach unterschiedlichen Graden von Zugänglichkeit und Verbindlichkeit angeordnet sind.

Offene, allgemein zugängliche Angebote

- Der *offene Bereich*, in einem Raum im Schulgebäude, der zugleich als Büro der Schulsozialarbeiterin dient: der für die Jugendlichen nutzbare Bereich ist ausgestattet mit Spielen, Büchern und Kassettenrecorder, einer gemütlichen Sofaecke und einmal in der Woche wird ein Billardtisch aufgestellt. Der Raum wird von der Schulsozialarbeiterin möglichst häufig offen gehalten und ist für alle SchülerInnen zugänglich.

Offene, allgemein zugängliche Angebote unter SchülerInnen-Mitverantwortlichkeit

- Das SchülerInnencafé im Eingangsbereich der Schule: das Café ist zweimal in der Woche von 12-14 Uhr geöffnet und wird in Zusammenarbeit mit festen Thekengruppen aus SchülerInnen, einem Zivildienstleistenden und einem Eltern-AK, der regelmäßig an der Zubereitung des Essens beteiligt ist, durchgeführt (der Eltern-AK ist damit auch als niederschwelliges Integrationsangebot für die Eltern zu verstehen).
- Diverse Kulturangebote: zum Beispiel eine Modenschau oder die sogenannte Talentbühne, die in Kooperation mit anderen Schulen durchgeführt wird. Diese Angebote werden größtenteils von den SchülerInnen gestaltet und geplant, die Schulsozialarbeiterin organisiert die Rahmenbedingungen und unterstützt die SchülerInnen bei Bedarf.

- Parties für kleine und größere Gruppen: auf Anfrage können SchülerInnen mit Unterstützung der Schulsozialarbeiterin eine Party für zwei Stunden am Nachmittag und bis zu 20 Personen selbst planen, organisieren, durchführen und nachbereiten.

Regelmäßige Gruppen mit hoher Eigenverantwortlichkeit von SchülerInnen

- Die Schüler-Thekengruppe
- Die Schülerinnen-Thekengruppe

Beide Thekengruppen bestehen vor allem aus Fünft- und SechstklässlerInnen, die sich jeweils einmal pro Woche um die anfallenden Arbeiten im SchülerInnencafé kümmern. Dazu gehört Mithilfe bei der Essensvorbereitung, dem Verkauf von Speisen und Getränken, Aufräumen und Spülen. Als Anerkennung für die Mitarbeit werden gelegentlich gemeinsame Freizeitaktivitäten - wie Ausflüge zu einem von den HelferInnen bestimmten Ziel, etc. - unternommen.

Zielgruppenorientierte Angebote

- Zu Beginn des Schuljahres werden die jeweils neuen fünften Klassen von der Schulsozialarbeiterin besucht. Damit wird den Klassen Gelegenheit gegeben, die Schulsozialarbeiterin und ihre Angebote kennenzulernen... Die Klassenbesuche sind meist mit einem Konflikttraining für die SchülerInnen verbunden.
- Die Förder- und Vorbereitungsklassen: sie werden von der Schulsozialarbeiterin meist direkt in den Gruppenraum eingeladen, um sie und die Räumlichkeiten kennenzulernen...
- Das Hausaufgabenbetreuungsprojekt: einmal wöchentlich wird eine Hausaufgabenbetreuung für Schüler und Schülerinnen der fünften und sechsten Klassen angeboten. Erwartet wird eine regelmäßige Teilnahme. Ergänzt wird sie durch gemeinsame Ausflüge oder andere Aktivitäten mit dem Ziel sozialen Lernens. Dieses Projekt findet in Kooperation mit und unter der Hauptverantwortlichkeit einer Lehrerin/eines Lehrers statt.
- Die Mädchengruppe: sie trifft sich einmal wöchentlich, wobei eine verbindliche Gruppenzugehörigkeit erwünscht ist. Im letzten Schuljahr bestand die Gruppe vor allem aus türkischen Mädchen. Das Programm wird gemeinsam mit den Mädchen geplant und reichte zur Zeit der Untersuchung von Spielen und Reden über Tanzen bis hin zu den besonders geliebten gemeinsamen Ausflügen. In diesem Schuljahr wird die Mädchengruppe für die Klassenstufe 7 angeboten.

Problemorientierte Angebote

- Beratungen aller Art, die auf Anfrage von SchülerInnen zustande kommen: sie sind meist spontan erwünscht, oft genügt ein einmaliges Gespräch. Die Schulsozialarbeiterin bezeichnete ihre Funktion hier auch als Ersatzmutter.
- Einzelfallhilfe: darunter sind Beratungsgespräche mit SchülerInnen zu verstehen, bei welchen meist ein Kontakt zum Jugendamt oder der Polizei besteht. Auch diese Beratungen sind für die SchülerInnen freiwillig.

Angebote im Rahmen der Gemeinwesenorientierung

- Die Mitarbeit von SchülerInnen und der Schulsozialarbeiterin im Rahmen stadtteiloffener Schulaktivitäten und bei Stadtteilstesten.

Arbeitsweisen der Schulsozialarbeit

Einige Arbeitsgrundsätze der Schulsozialarbeit haben wir stichwortartig zusammengestellt:

- Freiwilligkeit des Zugangs zu ihren Angeboten
- Parteilichkeit - Schulsozialarbeit sieht die SchülerInnen als Ansatzpunkt der gesamten Arbeit
- Verschwiegenheit (Schweigepflicht)
- Prävention (z.B. Konflikttraining in den Klassen oder den eigenen Angeboten)
- Anwendungsorientiertheit der Angebote (learning by doing statt Stoffvermittlung)
- Gegenwartsbezug (sie bewegt sich im Zeitbegriff der Jugendlichen, Jugendliche bekommen möglichst am gleichen oder am nächsten Tag einen Gesprächstermin)
- Aussprechen von klaren Regeln und Grenzen, gemeinsame Vereinbarung von Regelungen im Einzelfall
- Transparenz ihrer Entscheidungskriterien und Lösungsangebote
- Zielgruppenorientierung
- Einzelfallorientierung
- Reflexion des hierarchischen Geschlechterverhältnisses und Eröffnung alternativer Erfahrungsräume

Nutzung

Die *Nutzungsstruktur* der Angebote lässt sich folgendermaßen differenzieren:

Das SchülerInnencafé und der offene Bereich werden über alle Altersstufen hinweg genutzt.

SchülerInnen zwischen 10 und 12 Jahren nutzen die Angebote unabhängig vom Geschlecht, während es ab dem Alter von 13 Jahren eindeutig mehr Mädchen sind, die die bestehenden Angebote der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen.

Die vielfältigen, unterschiedlichen Angebote und die breite Streuung im Hinblick auf Zielgruppen erlauben unterschiedliche Nutzungs- und Verbindlichkeitsgrade auf Seiten der SchülerInnen. Die Kontaktmöglichkeit zur Schulsozialarbeit ist damit ausgesprochen niederschwellig eingerichtet und wird durch die zentrale Verortung in der Schule (SchülerInnencafé im Eingangsbereich; offener Bereich direkt am Treppenaufgang) noch unterstützt. Die Angebote sind insgesamt von der Schulsozialarbeiterin nicht defizitorientiert, sondern präventiv und offen angelegt, was den SchülerInnen eine Nutzung der Angebote ohne die Gefahr der Stigmatisierung ermöglicht. Die Unterstützungsleistungen seitens der Schulsozialarbeit sind damit integriert in *Normalitätskontexte*.

Bei unserer *Pausenhofbefragung* wurden ein großer Bekanntheitsgrad der Schulsozialarbeit sowie eine starke Verbindung zwischen der Funktion und der Person der Schulsozialarbeiterin deutlich. Genutzt werden die Angebote von einer Vielzahl der SchülerInnen, wobei die Art der Nutzung sehr unterschiedlich ist: vom sporadischen Mittagessen im SchülerInnencafé über das zeitlich begrenzte Engagement für eine Partyveranstaltung bis zur regelmäßigen Mitarbeit in der Thekengruppe ist eine individuelle Nutzung durch die SchülerInnen möglich.

Damit erweist sich das Konzept - eine Mischung aus niederschwellig-unverbindlichen und damit offenen Angeboten, den festen Gruppenangeboten sowie dem persönlichen individuellen Kontakt durch ein 'Büro der offenen Tür' mit Spiel- und Beratungsmöglichkeiten - als günstig und bietet den SchülerInnen vielfältige Anknüpfungspunkte.

4.2 Begründungen der Jugendlichen für die Teilnahme an den Angeboten der Schulsozialarbeit

In diesem Kapitel haben wir die subjektiven Begründungen der befragten SchülerInnen, ein oder mehrere Angebote der Schulsozialarbeit zu besuchen, zusammengetragen. Diese Begründungen decken sich nicht unbedingt mit den Sinn-Begründungen seitens des Lehrerkollegiums (vgl. ausführlich 4.3), und schon gar nicht mit den Begründungen von Behörden und Politik, als es um die Einrichtung der Schulsozialarbeits-Stelle an der Schule ging (hier war sehr häufig von 'Gewaltprävention' die Rede - vgl. z.B. Antragstellung zur Einrichtung der Schulsozialarbeit).

Die durchaus sehr persönlichen Motivationen der einzelnen Schüler und Schülerinnen waren in den Interviews immer wieder Thema. Daraus lassen sich sowohl Rückschlüsse auf die persönliche Situation der Jugendlichen ziehen, als auch neue Kriterien für eine Wirksamkeit oder auch Nicht-Wirksamkeit von Schulsozialarbeitsangeboten erarbeiten. Ganz eindeutig haben die Angebote für die Jugendlichen erheblich mehr zu bieten, als ihren *schulischen* Alltag zu vervollkommen, im Gegenteil: Schüler und Schülerinnen begründen ihre Nutzung mit ihrem je eigenen Alltag als *Jugendliche*. Ihr SchülerInnenleben geht außerhalb des Schultores weiter: mit den Eltern, den Geschwistern, mit Freunden und Freundinnen, auf der Straße, beim Erarbeiten einer Lebensperspektive, bei Konflikten mit sich selbst und Auseinandersetzungen mit anderen. Konkret genutzt werden die Schulsozialarbeitsangebote als Unterstützungsleistungen beim Heranwachsen. Die Jugendlichen deuten hier auf eine Sicht von Schulsozialarbeit, die der aktuellen Diskussion entspricht: Schulsozialarbeit nicht allein als unterrichts- und schulalltagsunterstützendes, sondern im erweiterten Sinne als lebensweltunterstützendes Medium.

„Wir wollen das, was wir Zuhause nicht können...“⁴ – Zugang zu materiellen und räumlichen Ressourcen

Viele Jugendliche der untersuchten Schule wohnen in sehr begrenzten Wohnverhältnissen. Zuhause fehlt ihnen oftmals ein ruhiger Ort, um Hausaufgaben zu machen oder auch ihre Freunde und Freundinnen zu sich einzuladen. Ein zusätzliches Raumangebot bedeutet ihnen viel. Die Schulsozialarbeit bietet den Jugendlichen innerhalb der Räumlichkeiten der Schule die Möglichkeit, Freizeit- und Lernaktivitäten zu nutzen oder auch selbst zu organisieren.

Raum hat für die Jugendlichen auf verschiedenen Ebenen Bedeutung:

Nutzung der vorhandenen Räume und Materialien

- Freier Zugang zu wichtigen materiellen Ressourcen, wie z.B. Schreibmaschine oder Computer, um Bewerbungen zu schreiben.
- Sinnvolle Nutzung von schulfreien Zeiten: „... wir treffen uns auch oben im Zimmer bei ihr, da können wir spielen, wenn Hohlstunde ist oder so, da hat sie verschiedene Spiele“ (Pausenhofbefragung).
- Möglicher persönlicher Rückzugsort, um z.B. mal ein Buch in Ruhe zu lesen.
- Kommunikationsort und Treffpunkt mit Freunden und Freundinnen im Rahmen des Partyangebotes: „ (...) weil daheim darf man nicht so viele Leute einladen (...) da kann man nicht soviel machen wie bei der Frau S. Bei der Frau S. sind da Spiele und da kann man sich gute Ideen aussuchen (...) und die hilft auch jedem (...), die Getränke herzuholen, hilft die jedem“ (Pausenhofbefragung).
- Raum, um dazuzugehören, eine Gruppe zu sein, ein eigenes Revier haben und dies zu verteidigen: „Das Mädchenzimmer hat ja eigentlich uns gehört!“ (Interview mit Mädchengruppe).

Raumerweiterung: größere Bewegungsmöglichkeiten

- Zugang zu Orten, die sonst nicht erreichbar sind: A. „...wir haben diesen (...) Bus bekommen, (den) AWO-Bus da. Wenn wir den Bus hatten, dann sind wir halt weit raus gegangen, z.B. letzte Woche sind wir (nach) C. gegangen, Bummeln und Stadt und so, sonst bleiben wir hier und reden...(...) Wenn wir einen Bus haben gehen wir...“ B: „...weiter weg..“ C: „...ja, noch weiter weg, baden...“ B: „...wo schwer ist halt hinzugehen (...)“ (Interview mit Mädchengruppe).
- Nutzung der Kontakte der Schulsozialarbeiterin mit anderen Einrichtungen der Jugendhilfe: z.B. Hauptschulabschlußkurs, Jugendamt, Jugendgerichtshilfe, etc.

Ideelle Räume: Spielräume und Freiräume

- Raum, um unbeobachtet und unbewertet von Eltern und LehrerInnen zu tun, was man möchte: „Wir wollen das, was wir Zuhause nicht können..., wir tanzen hier einfach...“ (Interview mit

⁴ Aussage einer Schülerin der Mädchengruppe.

- Mädchengruppe) oder auch Dinge tun wie 'rumhängen' und miteinander reden, Spiele spielen, Musik hören und aufnehmen, Basteln, etc.
- Raum, um eigene Kompetenzen zu entwickeln: Partys organisieren und vorbereiten, eine SchülerInnen-Talentbühne realisieren und dafür Programmpunkte planen und einüben, das Schulhaus schmücken, Plakate gestalten, etc.
 - Raum, um öffentliche Anerkennung zu bekommen: z.B. bei der Talentbühne öffentlich auftreten und dafür Applaus bekommen, als Mitglied der Thekengruppe hinter der Theke stehen und an ältere SchülerInnen das Mittagessen verkaufen, etc.
 - Raum, um eigene Entscheidungen zu treffen und diese gemeinsam zu tragen: z.B. bei diversen Ausflügen von Thekengruppe oder Mädchengruppe.
 - Kennenlernen, Ausprobieren und Nutzen alternativer Methoden und Lösungsmöglichkeiten: z.B. beim sozialen Kompetenztraining der Schulsozialarbeiterin in den Klassen 5 und 6.
 - Raum, um den eigenen Blickwinkel deutlich zu machen ohne Sanktionen befürchten zu müssen.
 - Raum, um sich zu streiten und zu lernen, Konflikte verbal auszutragen: z.B. einen Streit mit FreundInnen im Gespräch mit der Schulsozialarbeiterin reflektieren und nach alternativen Lösungen suchen.

Das Angebot von *Raum* auf seinen verschiedenen Ebenen bedeutet für die SchülerInnen eine Quelle zusätzlicher Erfahrungsmöglichkeiten an der Schule, die das Regelangebot der Schule ergänzen und auch überschreiten. Diese Räume bieten konkrete Unterstützung für die SchülerInnen bei ihren alltäglichen Verpflichtungen, sowie Muße-, und Spiel- und Erfahrungsraum, in dem soziale Kompetenzen gelernt und geübt werden können.

„...wir sehen sie nicht als Schulsozialarbeiterin, sondern man kann sagen, als eine ältere Freundin...“⁵ – die emotionale Ebene der Schulsozialarbeit

Bei der Analyse der Pausenhofbefragung wurde deutlich, daß neben dem Besuch der Angebote 'Mädchengruppe', 'Spiele machen', 'SchülerInnen-Café', etc., mit der Schulsozialarbeit sehr häufig *Probleme* und *Problemlösung* assoziiert wird. Nach Ansicht der Schulsozialarbeiterin deckt sich das nicht unbedingt mit der Nutzung durch die SchülerInnen, doch war auch bei anderen Interviews diese Koppelung auffällig. Je nach Geschlecht und Alter der SchülerInnen ist der Umgang mit diesen Problemen unterschiedlich: Während die Mädchen und die jüngeren Jungs *Probleme* für sich akzeptieren und das Angebot schätzen, eine Vertrauensperson an der Schule zu haben, mit der sie ihre Probleme besprechen können, scheinen die älteren Jungs sehr viel weniger bereit zu sein, ihre Gefühle ins Gespräch bringen zu wollen und bevorzugen 'sachliche' Angebote, die möglicherweise ihrem Bild von Männlichkeit eher entsprechen.

Die weitaus meisten Jugendlichen betonen jedoch eine Mischung aus materiellen *und* persönlichen Verbindungen zur Schulsozialarbeiterin:

⁵ Aussage einer Schülerin der Mädchengruppe.

- So ist Zuhören ein nicht zu unterschätzendes Angebot von seiten der Schulsozialarbeiterin: „Du redest einfach drauflos und sie hört dir zu, das ist gut, jemand der zuhört“ (Interview mit Mädchengruppe). Mit der Schulsozialarbeiterin können Gesprächstermine ausgemacht werden, das eigene Anliegen bekommt Gewicht und Raum. Die Schulsozialarbeiterin spricht nicht zwischen Tür und Angel oder in einer kleinen Pause mit den Jugendlichen, sondern kann sich Zeit nehmen, um zuzuhören. Das Schild an der Tür mit dem „Bitte nicht stören“ betont auch für die Jugendlichen die Ernsthaftigkeit ihres Anliegens.
- Die Schulsozialarbeiterin überblickt aufgrund ihrer Fachlichkeit die SchülerInnen-Probleme in einer anderen Reichweite als die Jugendlichen selbst oder ihre Eltern, sie stellt Fragen, die neue Blickwinkel ins Gespräch bringen. Gleichzeitig spricht sie aber die Sprache der Jugendlichen, stellt also keine formelle Beraterin für die Jugendlichen dar, sondern erweist sich für die SchülerInnen als eine kommunikativ-kompetente Gesprächspartnerin für Probleme von SchülerInnen: „...und jetzt in der Hauptschule, ja, man wird immer größer, (...) also (hat man auch) immer mehr Probleme (...). Es ist gut, daß halt Frau S. da ist“ (Pausenhofbefragung).

In den Interviews wird ein großer Bedarf an vertraulicher *Beratung* - im weitesten Sinn - spürbar: „Der (Schulsozialarbeiterin) kann man alles anvertrauen. (...) oder wenn ich schlechte Laune habe oder so (...) hilft sie mir auch, und wir reden über alles. Und sie ist irgendwie eine, der ich richtig vertraue. Und es ist auch besser, wenn man niemanden hat, dem man vertrauen kann, daß man zur Frau S. geht“ (Pausenhofbefragung).

Die Lösungen werden also nicht für die Jugendlichen gefällt, wie das ansonsten immer wieder von ihnen erlebt wird. Im Rahmen der Schulsozialarbeit kann gemeinsam nach einem Ausweg gesucht werden: „...das ist gut, jemand der zuhört, ohne zu sagen, das dürftest du nicht machen. Dann überlegen wir gemeinsam...“ (Interview der Mädchengruppe).

Aus den Interviews mit der Schulsozialarbeiterin sowie aus den Richtlinien zur Förderung der Jugendsozialarbeit im Landkreis von 1995 (vgl. Jugendamt Böblingen) geht hervor, daß schwierige Situationen im Elternhaus immer wieder aus massiven Kommunikationsstörungen zwischen Eltern und Kind entstehen. Die emotionalen Ressourcen des Elternhauses sind in einer Krisensituation für die Jugendlichen dann kaum mehr zugänglich: „Zuhause gibt es momentan wieder viel Streß und Streit, er sei hinausgeworfen worden“ (ebd.: 3). Den LehrerInnen ist es jedoch kaum möglich, diese Krisensituationen neben dem Unterrichtsgeschehen aufzufangen. Die Wertschätzung des 'über-alles-reden-Können' seitens der SchülerInnen macht ihren großen Bedarf danach deutlich und unterstreicht die Wichtigkeit der kontinuierlichen Präsenz einer SchulsozialarbeiterIn an der Schule.

„Sie ist wie ein Tagebuch, sie hat doch Schweigepflicht...“⁶ – Diskretheit im Umgang mit anvertrauten Informationen

Die Stellung einer SchulsozialarbeiterIn ist in der Regel außerhalb der formellen Schulhierarchie, auch wenn sie räumlich innerhalb der Schule angesiedelt ist. An der von uns untersuchten Schule ist dies der Fall. Im Gegensatz zu den Lehrkräften ist die Schulsozialarbeiterin also der Schulleitung

⁶ Pausenhofbefragung

nicht disziplinarisch untergeordnet und hat ihrerseits auch nicht die Aufgabe, im schulischen Sinne disziplinarisch tätig zu sein. Damit ist sie weitgehend autonom in der Art ihrer Informationsweitergabe. Dieses, auch rechtlich abgesicherte Hüten der 'SchülerInnen-Geheimnisse', ist für die SchülerInnen oftmals Grundlage überhaupt zu sprechen: „(...) mit den Lehrern kann man manchmal nicht so offen reden, weil man sich schämt und so. Aber die ist praktisch so, vielleicht wie 'ne Schwester oder so, man kann mit ihr reden. Wie ein Tagebuch (...) Sie hat doch Schweigepflicht“ (Pausenhofbefragung). „Also der kannst du auch mal ein Geheimnis oder so was erzählen, die quatscht es nicht gleich aus“ (Pausenhofbefragung).

Den SchülerInnen ist diese Schweigepflicht durchaus in ihrer Konsequenz nachvollziehbar. Sie unterscheiden, mit wem sie über welches Thema reden, nicht nur aus Sympathie heraus, sondern auch aufgrund möglicher negativer Konsequenzen: B: „...und dann, wenn ich jetzt z.B. mit der Rektorin red', die würde sagen, was ist das für ein Mädchen, ich könnte ihr nicht mehr in die Augen kucken oder so was. Die erzählen sich (das) gegenseitig, die Lehrer, wenn sie z.B. Pause haben, die lästern ja auch über mich und über andere, (...).“ A: „...und damals über meine Eltern, das ist doch unfair, (...).“ B: „...und dann kannst du's ihr (der Schulsozialarbeiterin) erzählen, ohne daß sie (es) gleich (weiter)gibt - weil sie hat ja Schweigepflicht - ohne daß sie es (weiter)sagt“ (Interview mit Mädchengruppe).

Dieser diskrete Umgang mit Informationen ist unserer Meinung nach Grundvoraussetzung für ein gelungenes Vertrauensverhältnis zwischen der Schulsozialarbeiterin und den SchülerInnen. In unseren Interviews war an solchen Gesprächsstellen immer wieder eine große Emotionalität von seiten der Schülerinnen spürbar. Der Wunsch nach einer Person, die den Mädchen erst einmal *glaubt*, was sie erzählen, die nicht sofort ein Verwertungsinteresse mit den offenbarten Informationen verbindet, war eindrücklich: A: „...wenn man mit den Lehrern Streß hat, wem soll man das erzählen, bestimmt nicht den Lehrern“ (...) Interviewerin: „Aber es gibt doch auch so was wie Vertrauenslehrer“ A: „Ja, aber das sind auch wieder Lehrer. Die glauben wieder nichts“ (Interview mit Mädchengruppe).

Ob die Skepsis den Lehrpersonen gegenüber 'berechtigt' ist, soll hier nicht das Kriterium sein. Stattdessen wird der Fokus auf das *subjektive Empfinden der SchülerInnen* und ihre damit gekoppelte Offenheit einer erwachsenen Person gegenüber gerichtet. Ein wichtiges Ergebnis ist, daß eine Form von *parteilicher Beratung* von den SchülerInnen angefragt wird. Dabei ist die Schulsozialarbeiterin immer wieder gefordert, zwischen notwendiger Verschwiegenheit und respektvoller Offenheit im Informationsaustausch mit den beteiligten Personen auszubalancieren (vgl. Kapitel 4.3).

Geschlechtsspezifische Besonderheiten

Die Angebote der Schulsozialarbeiterin werden von Jungs und Mädchen aller Klassen genutzt, wobei die Schwerpunkte je nach Alter und Geschlecht unterschiedlich sind. In diesem Kapitel sollen einige Besonderheiten der Schulsozialarbeit-Nutzung von Jungen und Mädchen exemplarisch vorgestellt werden:

Jungen

Laut Aussagen der Schulsozialarbeiterin nutzen Jungen ab der 7. Klasse die Angebote nur vereinzelt. Die jüngeren sind noch in der Theken- und den Partygruppe(n) anzutreffen, die älteren Jungs nutzen hauptsächlich das unverbindliche Angebot des SchülerInnen-Cafés. Im Frühjahr 1998 konnte ein Billardtisch angeschafft werden, was nun vermehrt auch die älteren Jungs anspricht. Auf unsere Frage hin, ob diese zögerliche Nutzung durch die älteren Jungs mit dem Geschlecht der Schulsozialarbeiterin zusammenhänge, bekamen wir Folgendes zu hören: F: „Und wenn da ein *Herr S.* wäre, würden da mehr Jungs hingehen?“ A: „Nein, wir sind doch nicht schwul“ oder auch die Antwort: „Glaub ich nicht (...), weil die Jungs die haben ja weniger Probleme wie zum Beispiel die Mädchen“ (Pausenhofbefragung).

In das Männlichkeitskonzept der Jungen paßt das Zugeständnis eigener Probleme und Schwächen nicht hinein. In besonderem Maße gilt dies für kulturelle Kontexte wie z.B. die Türkei, Serbien oder Weißrußland, aus dem ein Großteil der Jungen der untersuchten Hauptschule stammt. Die „Gefahr zu weiblichen“ ist eine ständige Bedrohung für die Jungen. Daher sind die von den Jungen genutzten Angebote meist an materielle Ressourcen geknüpft, die ohne weitere Kommunikationsnotwendigkeit nutzbar sind. So ist z.B. das Angebot des Billardtisches von den älteren Jungen stark nachgefragt. Über diesen Kontakt ergeben sich laut Schulsozialarbeiterin immer wieder auch vertrauliche Gespräche und Beratungssituationen mit den Jungen (vgl. Jugendamt Böblingen).

Die Jungen nutzen also die Angebote der Schulsozialarbeit ebenfalls, jedoch subtiler und indirekter. Sie sprechen kaum darüber, welche Wichtigkeit die Schulsozialarbeit für sie hat, schon gar nicht gegenüber Frauen und Mädchen. In Bezug gesetzt zu neueren Theorien der emanzipatorischen Jungenarbeit (Wegner 1995; Winter 1997) liegt die These nahe, daß ein zusätzlicher *männlicher* Schulsozialarbeiter den Jungen weitere Unterstützung und Nutzungsmöglichkeiten eröffnen würde. Dieser könnte Identifikationsfigur und Rollenvorbild sein, ohne den Verdacht zu erwecken, unmännlich zu wirken.

Mädchen

Die unterschiedlichen kulturellen Rollenvorstellungen, wo sich Frauen und Männer aufzuhalten haben und wie die jeweilige *sinnvolle* Freizeitgestaltung auszusehen hat, bedeuten für alle Jugendlichen eine Kontrolle ihrer Ausdrucksmöglichkeiten. Während diese soziale Kontrolle sich für Jungen in der Regel in Richtung Eroberung von eigenem Jungen- bzw. Männerterrain weiterentwickelt, wird der Bewegungsraum für die Mädchen im Laufe der Adoleszenz in den allermeisten Fällen immer weiter eingeschränkt (vgl. Schön 1995; Rose 1993). Für Mädchen aus islamischen Ländern, die an Hauptschulen verstärkt anzutreffen sind, trifft dies noch deutlicher zu.

Diese Ergebnisse aus der feministischen Mädchenforschung verifizierten sich auch in unserer Fallstudie. So wird z.B. den interviewten türkischen Mädchen von ihren Eltern verboten, das örtliche Jugendhaus zu besuchen oder sich auf öffentlichen Plätzen wie Busbahnhof oder Marktplatz zu treffen. „Meine Mutter würd' mich nicht auf ein Jugendhaus lassen“ (Interview der Mädchengruppe). Die Schule als Aufenthaltsort ist für die Eltern dagegen ein Ort, an dem sie ihre Töchter *aufgehoben*

wissen: „...wenn ich sage 'Schule', dann wissen meine Eltern, daß ich in der Schule bin - im Jugendhaus, da sind die Jungs“ (Interview der Mädchengruppe).

Weitere Einschränkungen in der selbstbestimmten Freizeitgestaltung bestehen nach wie vor für viele Mädchen, weil sie in ihrer eigentlichen Freizeit auf ihre jüngeren Geschwister aufpassen müssen. Die meisten Jugendangebote sind auf eine solche 'Nebenher-Kleinkind-Versorgung' nicht eingerichtet und die Mädchen bleiben notgedrungen ermaßen daheim. In der Mädchengruppe ist es nun möglich, ein Geschwisterkind mitbringen zu können, was den 'Mädchen mit Familienaufgaben' für sich selbst neue Möglichkeiten und Freiräume eröffnet und Lebensmuster zu denken erlaubt, die jenseits der Hausfrauenalternative existieren.

Die schon im vorigen Kapitel angesprochene Nutzung und Erweiterung von (Erfahrungs-)Räumen, wie z.B. die Ausflüge mit dem VW-Bus, haben daher vor allem für die Mädchen Bedeutung, die von zu Hause aus wenig Freizeitaktivitäten im Normalalltag einer westlichen Konsumgesellschaft bezahlt oder gestattet bekommen. Die türkischen Mädchen äußern im Interview immer wieder ihr Interesse, sich auch wie einheimische Mädchen verhalten zu können und schätzen die Mädchengruppe: „unser (Volk) ist ja religiös, eigentlich voll religiös - und hier, hier können wir uns frei bewegen“ (Interview der Mädchengruppe). Sich nicht frei bewegen zu können, tritt ein, „wenn die Jungen da sind, (denn da) kann man sich nicht so aussprechen“ (Interview der Mädchengruppe) und auch im allgemeinen Tun an sich, denn: „du mußt halt aufpassen auf deine Bewegungen und so, was du machst“ (Interview der Mädchengruppe). Mit der Mädchengruppe haben die Mädchen einen Ort, wo sie gemeinsam und in einer respektablen Öffentlichkeit über ihre Interessen reden können und Spielraum haben, sich auszuprobieren, weil hier keine Notwendigkeit besteht, permanent dem patriarchalen Rollenmuster zu entsprechen.

Aus den genannten Gründen ist eine an der Schule angesiedelte Schulsozialarbeit besonders für Mädchen, die von zu Hause aus wenig 'moderne Erziehung' genießen, eine wichtige zusätzliche kulturelle Sozialisationsinstanz - und vielleicht die einzige Möglichkeit, offene Angebote der Jugendarbeit nutzen zu können.

4.3 Kooperation mit der Schulsozialarbeit: Begründungen der LehrerInnen

Das Interesse der Lehrer und Lehrerinnen ist vielfältig und zeugt von einem unterschiedlichen Verständnis von Schulsozialarbeit. Nicht direkt befragen konnten wir der Schulsozialarbeit gegenüber kritisch eingestellte Lehrpersonen, da sich uns diese nicht zur Verfügung stellten (vgl. Kapitel 5.3). Auch an der untersuchten Schule gibt es Versuche, die Schulsozialarbeit als *Kontrollinstrument* gegenüber SchülerInnen zu nutzen, mit dem Ziel, deren besseres ‚Funktionieren‘ im Unterricht zu sichern, (so z.B. wenn SchülerInnen aus der Klasse verwiesen werden mit der Auflage, sich bei der Schulsozialarbeiterin zu melden). Diese Art des 'Zugangs' zu ihrer Arbeit wird von der Schulsozialarbeiterin jedoch abgelehnt.

Bei unseren InterviewpartnerInnen zeigte sich ein Verständnis von Schulsozialarbeit als eine die SchülerInnen sowohl in der Schule, als auch in ihrem Umfeld *allgemein unterstützende Instanz*: „Ja

das ist (...) 'ne unheimlich gute Sache, die notwendig ist für unsere Kinder, für die Schule notwendig ist, für die Atmosphäre notwendig ist!' (Gruppeninterview mit Lehrerinnen).

Die Auswirkung der Arbeit *innerhalb der Schule* werden z.B. so charakterisiert: „Klar hätte ich die Frau S. bei jedem Ausflug dabei. Aber das (...) (wollen) die anderen Lehrer genauso. Also ich denk mal, wir können froh sein (...), daß sie die schwierigen Probleme einigermaßen im Griff hat und daß sie nebenher diese ganzen Freizeitaktivitäten machen kann“ (Gruppeninterview mit Lehrerinnen). Diese Lehrerinnen ziehen bei ihrer Bewertung auch die *außerschulische* Situation der Jugendlichen mit heran, wie z.B. die zur Verfügung stehenden Freizeitangebote: „Das ist auch der Vorteil hier bei der Frau S., da dürfen die Türkenmädchen hin - ja also diese Freizeitangebote hier sind nicht toll und dann gehen die halt lieber irgendwo an den Busbahnhof oder an diesen Spielplatz (...), und da geht dann halt die Post ab“ (Gruppeninterview mit Lehrerinnen).

Kooperation bedeutet für die LehrerInnen, daß die Schulsozialarbeiterin soweit wie möglich zwischen den verschiedenen 'Parteien' *vermittelt*, daß „es keine Mauern gibt. (...) Wenn die Schulsozialarbeiterin (...) sich nicht auf Seite der Schüler stellt und nicht auf Seite der Lehrer stellt, sondern wirklich versucht, dazwischen drin zu fungieren. Das ist für mich die optimale Art und Weise“ (Gruppeninterview mit Lehrerinnen). Teilweise werden auch konkrete Unterstützungsleistungen für die LehrerInnen *selbst* angefragt, z.B. „indem wir ein Programm aufgestellt hätten, das ich auch durchführen kann (...), oder daß man irgendwie versucht, (...) (den Schüler) zu integrieren und wieder schulfähig macht. (...) Das ist meiner Meinung nach die Aufgabe der Schulsozialarbeiterin: daß sie mit mir zusammen - daß man mit dem Kind zusammen, mit den Eltern zusammen und dann mit mir zusammen ein Programm ausarbeitet“ (Gruppeninterview mit Lehrerinnen).

Auch für die LehrerInnen ist das 'Vertrauen' zwischen ihnen und der Schulsozialarbeiterin ein wichtiger Faktor für eine gelingende Arbeit. Vertrauen bedeutet zunächst für alle einen vertraulichen und verantwortlichen Umgang mit Informationen. Ambivalent wird der Umgang mit Anvertrautem jedoch ab dem Moment, wenn Vertrauen für die SchülerInnen bedeutet, daß die Schulsozialarbeiterin *nichts* weitererzählt, die LehrerInnen hingegen ein Interesse daran haben (müssen), *weitere* Informationen über SchülerInnen zu erhalten und wenn die Schulsozialarbeiterin für die Zusammenarbeit und Entwicklung ihrer Kooperationsbeziehungen auf Weitergabe von Informationen angewiesen ist (vgl. Kapitel 5.4.).

EXKURS – Stereotype Bilder von SchülerInnen

In jeder Gesellschaft existieren Menschenbilder, die den jeweiligen Mitmenschen bestimmte 'normale Qualitäten' zuschreiben. In der Regel haben überlieferte Denktraditionen den Großteil dieser Menschenbilder geformt - was bei der Fülle an Informationen, die wir tagtäglich verarbeiten müssen, wohl die einzige Chance ist, handlungsfähig zu bleiben. Die Differenziertheit menschlicher Handlungsbegründungen und -zusammenhänge wird dabei jedoch oft nicht berücksichtigt und es kommt zur Entwicklung von Stereotypen. Je komplexer menschliches Leben wird, je größer die Anforderungen in Beruf, Gesellschaft und Privatleben an die einzelnen Menschen werden, desto größer ist die Gefahr, solchen stereotypen Bildern nachzugeben. Es ist zudem schwer, ihnen zu widerstehen, weil sie in der Regel unbewußt sind und mit dem Flair des 'Normalen' einhergehen, wobei die

'Normalität' der Bilder immer wieder in den eigenen peer-groups bestätigt wird. Aufdecken lassen sie sich nur durch genaue Analyse.

Diese 'Bilder' strukturieren Handeln vor - nicht nur das eigene Handeln, sondern auch das Handeln der Person, von der man diese Bilder hat. Auch die SchülerInnen werden im Schulalltag mit den unterschiedlichsten Bildern und den darin enthaltenen Erwartungen an sich selbst konfrontiert. Bilder ihrer Eltern, MitschülerInnen, der Schulsozialarbeiterin und auch Bilder von Lehrern und Lehrerinnen. Diese Zuschreibungen beeinflussen unmittelbar ihr Selbstbild und stecken indirekt ihre Handlungsmöglichkeiten und -grenzen ab - sie wirken also als *Handlungsregulative*. Sind diese Bilder einseitig und reduziert, grenzen sie auch die Sicht der SchülerInnen auf ihre eigenen, eigentlich vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen ein. In Interviews sind uns stereotype SchülerInnen-Zuschreibungen, die oft spontan-flapsigen Charakter haben, begegnet.⁷ Diese Äußerungen haben uns dafür sensibilisiert, daß im täglichen Umgang mit SchülerInnen und der Routinisierung von Wahrnehmungen die Gefahr von Reduktionen liegt. Stereotype Zuschreibungen sind eine Gewohnheit und Gefahr, die jeglicher professioneller Arbeit und ihren (notwendigen) Routinisierungen und Sprachspielen eigen ist.

Reduzierung auf die SchülerInnenrolle – Eine mögliche Falle ist die Vorstellung, die SchülerInnenrolle sei der gesamte Mensch. Jugendliche werden häufig in ihrer *Rolle* als SchülerIn gesehen und nicht in ihrer *Gesamtheit* als Person mit ihren Problemen aber auch Kompetenzen und Fähigkeiten, die in der Schule nicht gefragt sind. So zählt vorrangig der *schulische* Leistungsbegriff (gemessen in guten Noten), kaum jedoch anderweitige handwerkliche oder soziale Kompetenzen. Z.B. wird durch die schulische Benotung nicht erfaßt, wenn die SchülerInnen den Eltern bei Behördengängen, etc. helfen, oder erhebliche Bewältigungsleistungen erbringen im (psychischen) Überbrücken verschiedener inter- und intrakultureller Anforderungen an ihre Person, bei der sie wenig Hilfestellungen erhalten.

Begegnet ist uns auch das Bild der *dummen Hauptschüler*: Einerseits stellen sich LehrerInnen auf die besonderen Lernschwierigkeiten und Lerntempi ihrer SchülerInnen ein, auf der anderen Seite werden diese Schwierigkeiten als ‚Dummheit‘ interpretiert. Die Schwierigkeiten - die z.B. ausländische SchülerInnen mit der deutschen Sprache haben, oder mit der Umsetzung unterschiedlicher Logiken von Rechensystemen verschiedener Länder - werden bei dieser Interpretation weitgehend ausgeblendet, obwohl solche Kenntnisse vorhanden sind und ansonsten auch im Unterricht integriert werden. Es wird nicht nach Lernblockaden und mangelnder Lernmotivation gefragt - die für die SchülerInnen völlig unabhängig vom aktuellen Unterrichtsgeschehen, z.B. in der fehlenden 'Sinnhaftigkeit' des eigenen Tuns, existieren könnten - sondern es wird gelegentlich der Schluß gezogen, daß die SchülerInnen einfach nicht zu 'mehr' fähig sind.

Es besteht die Gefahr, daß solche Haltungen gegenüber den SchülerInnen für diese auch im direkten Kontakt spürbar werden. Ein mangelnder Glaube an ihre Kompetenzen und Fähigkeiten beeinflußt den Kontakt zwischen LehrerIn und SchülerIn – und auch das Bild der SchülerInnen von

⁷ Dieses gilt natürlich genauso für die Bilder, die SchülerInnen auf LehrerInnen u.a. übertragen. Dieser Fokus wird hier jedoch nicht weiter ausgeführt.

sich selbst. Falls sie auch beginnen, zu glauben, daß sie 'dumm' sind, wird die Motivation, sich im Unterricht anzustrengen, sicher nicht gefördert.

Solche 'Fallen' haben gemeinsam, daß Jugendliche nicht nach ihren subjektiven Begründungen für ihr Verhalten *gefragt* werden, sondern bestimmte Annahmen existieren, die eine mögliche Reaktion von vornherein in eine bestimmte Richtung verweisen. Es ist uns klar, daß bei der Arbeit im Klassenverband solche persönlichen Nachfragen schwer realisierbar sind, wichtig ist uns dennoch, hier exemplarisch aufzuzeigen, wie schnell es passieren kann, in die angesprochene „Stereotypen-Falle“ zu laufen, wenn Bilder, die man sich von bestimmten SchülerInnen oder ganzen Gruppen gemacht hat, nicht immer wieder reflektiert werden.

4.4 Schlüsselkategorien – ein analytischer Zugang zu zentralen Merkmalen von Schulsozialarbeit

In der wiederholten Bearbeitung der verschiedenen Interviews fiel uns auf, daß bestimmte Begrifflichkeiten immer wieder auftauchen, anscheinend jedoch für die jeweiligen GesprächspartnerInnen unterschiedliche Bedeutungen haben. Nach einer Phase der leichten Verwirrung in unserer Arbeitsgruppe waren diese offensichtlichen Ungereimtheiten schließlich Anregung, die benutzten Worte genauer zu analysieren. Es fiel uns auf, daß die Bedeutung je Gruppierung wechselte, was den verschiedenen Gruppen jedoch nicht unbedingt klar war. So gab es z.B. bei den Begriffen 'Probleme' und 'Spaß' unterschiedliche Gewichtungen, je nachdem ob die SchülerInnen darüber sprachen oder die LehrerInnen. Weitere Begrifflichkeiten zogen sich wie rote Fäden durch die Interviews, teils klar formuliert, häufig aber auch zwischen den Zeilen. An diesen Themen verdichteten sich die Interviews immer wieder, so daß sich daraus allmählich neue Schlüsselkategorien für die Arbeit mit Jugendlichen innerhalb der Schule entwickeln ließen.

Raum - Raum ist für die Jugendlichen der reale Raum, der die Möglichkeiten, etwas mit anderen zusammen zu tun, mit materiellen Grundlagen ausstattet. Raum ist auch der Freiraum im Geist, der neue Erfahrungen und Denkweisen ermöglicht. Raum, um Denken zu lernen, braucht auch die Freiheit, 'Ungesichertes' sagen zu dürfen, ohne Angst vor Sanktionen haben zu müssen. Ist dies gestattet, erweitert sich Schule vom Ort, um zu 'Pauken', zum Lebens- und Erfahrungsraum. In diesem Raum werden Regeln dann gemeinsam erarbeitet (vgl. Kapitel 5.2.).

Regeln - Jugendliche sind mit verschiedenen, parallel existierenden Regelsystemen konfrontiert, die sich in der Reihenfolge ihrer Dringlichkeit - oder auch ihres Inhaltes überhaupt - nicht unbedingt decken. Was in einem Regelsystem als Kavaliersdelikt gilt, kann im anderen System ein grober Verstoß gegen die guten Sitten sein. Besonders Mädchen befinden sich oft in Situationen, in denen sie unweigerlich eines der religiösen und kulturellen Regelsysteme, in denen sie sich bewegen, zu verletzen. Im Elternhaus gelten möglicherweise andere Regeln als in der Schule, der Arbeitswelt oder zwischen Freundinnen und Kumpels. Je komplexer eine Gesellschaft organisiert ist, desto verwirrender wird es, sich innerhalb dieser Systeme zurechtzufinden. Jugendliche brauchen hier viel Hilfestellung. Lehrpersonen sehen sich vor dem „Problem (...), daß wir wirklich viel vorgeben müssen,

weil ganz wenig von diesen Verhaltensregeln da sind, von denen man ausgehen müßte, daß sie eigentlich da wären (...)" (Interview mit Lehrerin).

Nicht immer gibt es einen gemeinsamen Verständigungsprozeß von Erwachsenen und Jugendlichen, in dem geklärt wird, wozu Regeln da sind und versucht wird, diese gemeinsam zu entwickeln. Viele Regeln sind nützlich für ein gemeinsames Zusammenleben, viele Regeln sind aber auch ganz einfach praktisch, um Diskussionen aus dem Weg zu gehen und hergebrachte Hierarchiemuster zu bewahren. Wenn nicht differenziert wird zwischen diesen verschiedenen *Regel-Typen*, ist in einer Entwicklungsphase des Nachfragens und Prüfens von Werten mit Widerstand zu rechnen.

Besonders bei Regelbrüchen werden die verschiedenen Regelsysteme und ihre Sanktionsmechanismen spürbar. Stark kritisiert wurde von den Jugendlichen ein Fall, bei dem sie *nicht angehört* wurden: „Wir hatten ja keine Gelegenheit (...), man hat uns keine Gelegenheit gegeben, gleich Polizei, tschüs! tschüs!“ (Interview mit Mädchengruppe). Ganz anders dargestellt wurde die Situation, als eine Mitschülerin einmal „geklaut (...) (hatte und) da wurde die erwischt, die ist halt gleich zur (...) (Schulsozialarbeiterin) damals hingegangen, dann hat sie es geregelt (...)“. Den Jugendlichen ging es bei der Bewertung der Strafe nicht um Straffreiheit. Sie wollten eine 'angemessene' Strafe, die ihre Würde wahrt und sie nicht zwischen den verschiedenen Kontroll- und Erziehungsinstanzen zerreibt: „die mußte nur putzen (...), daß die Eltern es nicht wissen – weil, die hat echt 'ne strenge Mutter (...), das war in Ordnung“ (Interview mit Mädchengruppe).

Vertrauen - Vertrauen zur Schulsozialarbeiterin ist die zentrale Voraussetzung für die Jugendlichen und auch für die LehrerInnen.

Vertrauen haben zu können, bedeutet für die Jugendlichen, daß ihnen geglaubt wird und die Schulsozialarbeiterin *nicht heimlich* über sie redet. Zum Vertrauen gehört auch, der Schulsozialarbeiterin den eigenen 'Fall' anzuvertrauen, d.h., daß im Gespräch mit anderen Personen und Instanzen die eigene Person angemessen und richtig vertreten wird, daß verantwortungsvoll und diskret mit den anvertrauten Informationen umgegangen wird.

Vertrauen bedeutet auch, daß die entstandene Nähe und das Wissen in einer anderen Situation nicht gegen die eigene Person mißbraucht werden. Das Vertrauen muß wachsen können und ist an die Person gebunden. Als Grundlage von Vertrauen nennen die SchülerInnen aber auch die rechtliche Absicherung der Schweigepflicht für die Schulsozialarbeit.

Für die LehrerInnen bedeutet Vertrauen zur Schulsozialarbeiterin zu haben auch, daß sie mit notwendigen Informationen versorgt werden. *Wer* entscheidet, was 'notwendig' ist, ist an dieser Stelle noch nicht geklärt. Im Einzelfall kann dieser Wunsch also mit den Interessen der SchülerInnen kollidieren (vgl. Kapitel 5.3).

Probleme - Für die SchülerInnen und auch für die LehrerInnen gibt es genügend Probleme, für die die Schulsozialarbeiterin als Anlaufstelle dient. Probleme für die LehrerInnen definieren sich vorrangig rund um den Unterricht, um Motivations- und Disziplinschwierigkeiten von SchülerInnen. Meist wird eine Situation dann zum Problem, wenn sie überhaupt nicht mehr weiter wissen.

Die Jugendlichen suchen die Schulsozialarbeiterin im Vergleich zu vielen LehrerInnen bereits zu einem früheren Zeitpunkt auf. Also nicht erst dann, wenn eigene Problemlösemöglichkeiten bereits gescheitert sind oder erschöpft scheinen. Die Definition der Jugendlichen umfaßt auch ein sehr viel weiteres Spektrum: „(...) jemand hat mit jemand 'ne Schlägerei gehabt und hat 'nen Feind oder mit

einem Freund hat er mal 'nen Streit (...) dann geht man zur Frau S. Die hilft einem weiter - oder (man hat) (...) mit den Eltern Probleme, Familienprobleme“ (Gruppeninterview mit Lehrerinnen). Ihre Probleme erstrecken sich sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich. Die geäußerten Probleme sind klein (und damit kaum in unserer Definition als Problem vorhanden und erkennbar) oder auch groß (und für uns akzeptabel!) immer aber dringlich und eine Lösung kann selten auf 'später' verschoben werden.

Lösung heißt in erster Linie, sich Gehör zu verschaffen und sich zu vergewissern, daß die je eigene Sicht der Dinge auch seine Berechtigung und seine Wichtigkeit hat. Viele Probleme lösen sich durch das eigene Nachdenken über den Sachverhalt, einige durch Tips der Schulsozialarbeiterin. Andere Schwierigkeiten benötigen gründlichere Bearbeitung. Ab diesem Stadium werden SchülerInnenprobleme auch von anderen Personen als *Probleme* definiert. Es ist das Stadium, in dem andere beginnen, mit den Problemen der Jugendlichen ihre Probleme zu bekommen, weil sich Auswirkungen im Umfeld zeigen. In diesen Fällen versucht die Schulsozialarbeiterin *aktiv* im Gespräch zu bleiben und gemeinsam mit den betreffenden Jugendlichen zu überlegen, wie weitere Schritte aussehen könnten. In der Konsequenz bedeutet Problemlösung dann nicht ausschließlich die rasche Wiedereingliederung in den Schulalltag, sondern orientiert sich an dem für die Jugendlichen Machbaren und Umsetzbaren im Hinblick auf deren weitere Lebensplanung (vgl. Jugendamt Böblingen).

Spaß - Im Interview mit der Mädchengruppe wurde immer wieder vom 'gemeinsam Spaß haben' gesprochen. In der Nachbesprechung waren wir uns einig, daß dieser Begriff als Begründung für ein Schulsozialarbeitsangebot doch etwas dürftig sei. Er schien nicht 'ernsthaft' genug - warum soll man 'Spaß haben' auch noch pädagogisch unterstützen?

Auch die Begründungen der LehrerInnen für eine Unterstützung der Schulsozialarbeitsangebote ließen keine Höherbewertung von 'Spaß' als Begründung zu. Der Begriff war nicht relevant - es ging um Probleme, nicht um Spaß.

Bei den SchülerInnen war 'Spaß' hingegen nicht zu übersehen, und bei genauerer Betrachtung steckte hinter diesem Begriff dann wesentlich mehr Substanz, als wir zuerst vermuteten. 'Spaß haben' ist keineswegs 'Blödsinn machen', etc.; 'Spaß haben' ist Erleben und Lernen durch *Mitbestimmung* und *Mitgestaltung*; 'Spaß haben' ist Bewegungsraum haben ohne ständige Kontrolle und Observierung; 'Spaß haben' kann man z.B. in der „Mädchengruppe, (denn) das ist das einzige - ja wie soll ich sagen, das ist das einzige Teil, wo wir uns alles aussprechen können, wo wir uns alles sagen können und das macht einfach Spaß“ (Interview mit Mädchengruppe).

'Spaß haben' bedeutet, keinen Leistungsdruck zu haben, nicht ‚funktionieren‘ zu müssen und einen Ort zu haben, an dem man sich erholen kann, so sein darf, wie man sich fühlt, und reden kann, 'wie einem der Schnabel gewachsen ist'. 'Spaß haben' reicht als Motivation, um Dinge zu tun und sich auch anzustrengen durchaus aus, wenn so den eigenen Werten und Ideen Raum geben wird.

Anerkennung - Anerkennung ist in der Schule zum Großteil an die schulische Leistung und an Noten gekoppelt. Die Betonung der Klassenziele und Schulabschlüsse durch LehrerInnen und Eltern ihren Kindern gegenüber rufen das immer wieder ins Gedächtnis. Auch die Jugendlichen wollen Anerkennung, ihnen stehen die Wege der 'guten Noten' jedoch nur bedingt zu Verfügung. Öffentliche Anerkennung zu finden mit dem je Eigenen ist jedoch eine der Hauptmotivationen für menschliches

Handeln und der Kampf darum *der* Ausgangspunkt für soziale Konfliktsituationen. Das sind die Kernaussagen der jüngeren sozialphilosophischen Diskussionen (vgl. Honneth 1992).

Eine spezielle Umsetzung des Wunsches nach Anerkennung fanden wir denn auch bei einigen interviewten Mädchen, die mit dem schulischen Anerkennungssystem ihre liebe Not haben. Sie sind dafür sogar bereit, mit ihrem Leben zu spielen: A: „...haben Sie schon 'mal von so 'nem Unfall 'was mitgekriegt? (...) Autosurfing! (...) Das war ihre Schwester und die ist *sooo berühmt* jetzt. Überall so berühmt! (...) Da war ich und sie! Auf dem Auto, auf der Motorhaube da. Alle beide. Und da ist sie halt runtergefallen – und ihr Gehirn ist jetzt kaputt.“ C: „Taub auf einem Ohr“ A: „Ja, taub ist sie jetzt – die ist überall nur berühmt!“ (Interview mit Mädchengruppe). Das eine Mädchen, C., hat die Tragik des Unfalles erfaßt, A. hingegen ist so von der Anerkennung durch Berühmt-Sein fasziniert, daß sie den traurigen Hintergrund völlig ausblendet und man auf die Idee kommen könnte, sie wäre am liebsten selbst heruntergefallen, nur um überall ihr Photo in der Zeitung abgedruckt zu sehen.

Mit diesen Extremen sind Kollegium und Schulsozialarbeit gleichermaßen konfrontiert. Während LehrerInnen ihre Leistungsbewertung nur bedingt modifizieren können, hat die Schulsozialarbeit hier einen breiteren Katalog von *Anerkennungs-Alternativen* für die SchülerInnen anzubieten. Sie greift damit ein elementares Bedürfnis der SchülerInnen auf. Da diese Kategorie auch für die Ausgestaltung der Arbeit der Schulsozialarbeiterin zentral ist, haben wir im folgenden Kapitel zur Arbeitsweise der Schulsozialarbeit eine detailliertere Analyse zu Anerkennungsformen- und -ebenen eingefügt.

4.5 Anerkennung als zentrale Arbeitsweise der Schulsozialarbeiterin

Anerkennung spielt eine wichtige Rolle für die SchülerInnen. Gerade lernschwache Jugendliche, für die sich im Schulalltag wenig Anerkennungssituationen ergeben (gute Noten, Lob des Lehrers, richtige Antworten, Anerkennung durch die Klassengemeinschaft oder eine andere Gruppe von Jugendlichen), sind auf andere Erfahrungsräume, in denen sie Anerkennung erleben können, angewiesen. In den Interviews wurden für uns bestimmte Tendenzen der Praxis der Schulsozialarbeit deutlich, auf drei verschiedenen Ebenen anerkennend zu wirken. Diese Anerkennungsmöglichkeiten, die die Schulsozialarbeit durch ihr vielfältiges Angebot bietet, möchten wir im folgenden Abschnitt herausarbeiten. Es handelt sich dabei um eine typisierende Darstellung für eine anerkennungsorientierte Schulsozialarbeit, die wir in die Micro-, Meso- und Macroebene differenzieren möchten. Unsere Datenanalyse hat deutliche Tendenzen in der Praxis der Schulsozialarbeit aufgezeigt, die in anerkennungstheoretischer Hinsicht von Interesse sind und hier in hypothetisch ergänzender Absicht aufgeführt werden, um als verallgemeinerbares „Kompendium“ nutzbar zu werden.

Auf der *Microebene, der Ebene der Beziehungsgestaltung*, erkennt Schulsozialarbeit die SchülerInnen an, indem sie

- sich sensibel und respektvoll auf die unterschiedlichen Kinder aus den unterschiedlichen kulturellen Kontexten einläßt und versucht, sich in die verschiedenen Lebenswirklichkeiten hineinzuversetzen (Fremdverstehen und Empathie);
- neue Regeln mit den Jugendlichen aushandelt, das Verhalten der SchülerInnen nicht kritiklos hinnimmt, sondern nichtsymbiotische Beziehungen gestaltet, in denen die Grenzen transparent sind und bei Regelverletzungen klare Sanktionen folgen (bei Nicht-Entschuldigen dürfen die SchülerInnen z.B. nicht mit auf den Ausflug);
- den Jugendlichen etwas zumutet, sie nicht in Watte packt, sondern sie in ihrer Möglichkeit, auch etwas aushalten zu können, ernst nimmt (z.B. die Mädchengruppe, die nach einem Schuljahr wieder aufgelöst wird). Dabei schafft sie aber Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Jugendlichen mit diesen Zumutungen fertig werden können, und begleitet sie in diesem Prozeß (z.B. indem sie Möglichkeiten aufzeigt, wie die Mädchen den Mädchenraum im Jugendhaus benutzen können und sie ihnen gleichzeitig anbietet, weiterhin für jedes Mädchen als Bezugs- und Gesprächsperson erreichbar zu sein). Sie versucht dadurch die Jugendliche nicht zu überfordern;
- versucht, die SchülerInnen nicht in beschämende Situationen zu bringen, sie nicht bloßzustellen.

Auf der *Mesoebene, der Ebene der Fachlichkeit*, anerkennt Schulsozialarbeit die SchülerInnen, indem sie

- subjektorientiert arbeitet, d.h. die Jugendlichen in ihrer Individualität wahrnimmt, gleichzeitig aber gesellschaftliche Benachteiligungen und Hierarchien und deren Einfluß auf die Individuen im Blick hat. Sie anerkennt die Besonderheiten und Andersartigkeiten der Einzelnen;

- den Eigensinn sozialer Praxis berücksichtigt und nicht ein abgeklärtes, festes Bild der Jugendlichen kultiviert;
- 'ethnologische Kompetenz' entwickelt, d.h. die sich in ständigem Wandlungsprozeß befindenden Lebenssituationen und Lebenswirklichkeiten der Jugendlichen erkundet und offen für Veränderungen ist;
- mit den Jugendlichen in partnerschaftlicher Assistenz umgeht - SchülerInnen können ihre Aktivitäten selbst planen, bei Problemlösungen bezieht sie die Entscheidungen und die Verantwortung der mit Kinder ein (eigenverantwortliche Arbeit in Thekengruppen, vgl. 4.1);
- beachtet und deutlich macht, daß es eine Differenz zwischen Verstehen und Akzeptieren gibt (nicht alles was die SchülerInnen tun, wird akzeptiert und gebilligt);
- parteilich die Mädchen und Jungen in ihrer Lebenspraxis, in ihren Sicht- und Denkweisen und Entscheidung bestätigt, und diese z.B. gegenüber den LehrerInnen, verschiedenen Ämtern, etc. vertritt und zur Sprache bringt;
- einen Rahmen für die gegenseitige Akzeptanz der SchülerInnen schafft;
- Normativitätsvorstellungen nicht zum Maßstab für die Beurteilung von Entwicklungen der SchülerInnen macht;
- gegen Entmündigung eintritt und Kritik übt an einer Politik der Stellvertretung;
- sich einen Rahmen für ihre eigene Bedürftigkeit als Fachkraft schafft und Raum nimmt für Selbstbildung und Selbstreflexion, indem sie Netzwerke aufbaut und Supervision in Anspruch nimmt, im Austausch mit anderen SchulsozialarbeiterInnen steht, etc.

Diese Anerkennungsebene wird dadurch begrenzt, daß die Schulsozialarbeiterin alleine für eine ganze Schule zuständig ist und ihre zeitlichen Ressourcen durch die Vielfalt ihrer Aufgaben stark begrenzt sind.

Auf der *Macro-Ebene, der gesellschaftlichen Ebene*, anerkennt Schulsozialarbeit die SchülerInnen, indem sie

- Impulse zur Veränderung der institutionellen Strukturen gibt oder aufgreift (vgl. Kapitel 5);⁸
- versucht, die Arbeit in ihrer Wichtigkeit für die Schule und die SchülerInnen nach außen darzustellen;
- die Entwicklung der politischen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern unterstützt: ein Beispiel an der untersuchten Schule ist der „Lerngang“;
- Formen von Öffentlichkeit ermöglicht, in der die Kompetenzen und Stärken der Jugendlichen darstellbar werden und diese selbst zu Wort kommen (z.B. die Talentbühne, in deren Rahmen die Jugendlichen ihre Fähigkeiten zeigen können).

⁸ Ein Beispiel wäre die Anerkennung der Mädchengruppe als Sozial-AG, wodurch die Aktivitäten, die dort geschehen, aufgewertet würden und die Mädchen mit ihren Interessen einen neuen Stellenwert bekämen und sie und die Dinge, die ihnen Spaß machen, so sichtbarer werden würden.

4.6 „...sonst ist das einfach nicht zu schaffen!“⁹ – Was nützt die Schulsozialarbeit den SchülerInnen

In der Schule treffen Menschen zusammen, die als je eigene Interessengruppen verstanden werden können, je nachdem in welcher Funktion sie sich innerhalb der Institution bewegen. Ein großer Teil dieser Funktionen ist durch ihre Rolle definiert: LehrerInnen haben einen Arbeitsauftrag und eine Lehrverpflichtung. Jugendliche sollen sich als SchülerInnen benehmen und sollen lernen, was der Lehrplan vorschreibt. Diese Rollen sind jeweils Ausschnitte aus der Gesamtpersönlichkeit eines Menschen. Jugendliche wehren sich an vielen Stellen gegen diese 'Reduzierung' und haben zudem sehr unterschiedliche soziale und materielle Bedingungen außerhalb der Schule, diese 'anderen' Seiten ihrer Persönlichkeit zu entdecken und zu leben.

Zur Lebenswirklichkeit von Jugendlichen gehört auch, daß sie innerhalb und außerhalb der Schule mit sich widersprechenden Erwartungen konfrontiert werden. So wird innerhalb der Schule eine gewisse Unterordnung und damit Unselbständigkeit von ihnen erwartet, außerhalb der Schule müssen sie sich selbständig um einen Ausbildungsplatz kümmern, sich selbständig für ein Berufsfeld entscheiden etc. Weitere Widersprüche, speziell für die Mädchen, können von den Eltern formuliert werden, indem diese z.B. eine schulische Berufsorientierung zugunsten einer traditionell unterordnenden Familienorientierung ablehnen.

Diese unterschiedlichen Rollenerwartungen und Regelkontexte sind für Jugendliche nicht per se durchschaubar. Sie zu entschlüsseln und diese Regeln bestimmten Kontexten zuzuordnen, d.h. ein Verhältnis zu den Orten und den zugehörigen Regeln zu erarbeiten und damit in den verschiedenen Kontexten handlungsfähig zu werden/sein, gilt als moderne Schlüsselkompetenz.

Die Arbeit von SchulsozialarbeiterInnen setzt an der Stelle an, an der die widersprüchlichen Erwartungen zu Konflikten führen und die Handlungsfähigkeit der Jugendlichen leidet. Diese Konflikte können innerhalb eines Menschen auftauchen, zwischen einzelnen Personen und zwischen Interessengruppen bestehen. Die Arbeit von SchulsozialarbeiterInnen ist in hohem Maße die einer *Vermittlerin*: sie vermittelt in Konflikten zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, zwischen Eltern und Kindern, zwischen Behörden und Jugendlichen, zwischen Einzelnen und/oder Gruppen von Jugendlichen. Indem sie die jeweiligen Regeln entschlüsselt und vermittelt, nimmt sie *Übersetzungsfunktionen* wahr. Die Stimmen der SchülerInnen bekommen dadurch auch ein größeres Gewicht und eine breitere Öffentlichkeit.

Schulsozialarbeit unterstützt damit nicht nur SchülerInnen in ihrer SchülerInnenrolle, sondern Jugendliche bei der Bewältigung ihres Alltages und ihrer Entwicklung zum erwachsenen Menschen. Dieser Ansatz ist für Hauptschuljugendliche besonders zu betonen, da sie in vielen Lebensbereichen schon durch ihre Familiensituation benachteiligt sind. Die Benachteiligung besteht u.a. in räumlicher Enge, Unsicherheiten im Umgang mit Regeln, Abwertung jugendgemäßer Wertmaßstäbe und beschränktem Zugang zu gesellschaftlich akzeptierten Anerkennungssituationen.

⁹ Aussage einer Schülerin der Mädchengruppe.

Schulsozialarbeit ist damit unterstützend tätig für eine gesunde emotionale und soziale Entwicklung Jugendlicher und eröffnet ihnen Zugang zu Lebens- und Erfahrungswelten, die ihnen ansonsten nicht oder eingeschränkter zur Verfügung stehen würden.

5. Schulentwicklung durch Schulsozialarbeit?

ANGELIKA ISER, CORDULA KILFITT

UNTER MITARBEIT VON ECKHARD BÄCKER, FRIEDRICH HOLZMANN

5.1 Einleitung

Zum Verständnis von „Schulentwicklung“

5.2 Wirkungsverhältnis Schule – Schulsozialarbeit

Schulentwicklung als Voraussetzung für erfolgreiche Schulsozialarbeit?

Veränderungen der Schule durch Schulsozialarbeit?

5.3 Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit

Beschreibung und Einschätzung der bestehenden Kooperation

Erwartungen an die KooperationspartnerInnen und Benennung schwieriger Punkte

Vertrauen und Konsequenz als Schlüsselkategorien für eine gelingende Zusammenarbeit

5.4 Reflektion der vorfindlichen Schulentwicklung

Reaktionen von Schule auf veränderte gesellschaftliche Problemlagen?

Resümee: die militant sozialpädagogische Schule?

5.1 Einleitung

Unsere Analyse der Rolle und des Erfolges der Schulsozialarbeit an der untersuchten Schule hat uns immer mehr verdeutlicht, daß sie ohne das bestehende Umfeld und vor allem ohne die Schule mit ihrer Haltung und Kooperation sowohl in Bezug auf Schulsozialarbeit als auch ihre spezielle SchülerInnenenschaft nicht denkbar sind. Es erschien uns daher notwendig, die Haltung „der Schule“ - und darin der Schulleiterin und LehrerInnen aber auch der „alltäglichen Helfer“ - genauer zu betrachten. Nach einer einleitenden Ausführung zu unserem Verständnis von 'Schulentwicklung' wollen wir deshalb der Frage nachgehen, welche Veränderungen und Entwicklungen die Schule selbst vollzogen hat und welche durch die Schulsozialarbeit hereingetragen und angeregt wurden und werden. Wir haben die Vermutung, daß nur durch die Veränderungs- und Kooperationsbereitschaft von seiten der Schule eine erfolgreiche Installation und Arbeit der Schulsozialarbeit in einem gemeinsamen, umfassenden und damit im Ergebnis auch präventiven Sinne ermöglicht wurde. Beide Veränderungsstränge beinhalten Elemente von Schulentwicklung im von uns verstandenen Sinne.

Im Kapitel 5.3 folgt eine ausführliche Analyse der Kooperationen zwischen Schule und Sozialarbeit, deren Gelingen eine grundlegende Voraussetzung für ein erfolgreiches Arbeiten beider Institutionen ist. Auch in der von uns betrachteten Entwicklung der untersuchten Schule ist die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, bzw. die Kooperation zwischen schulischen ExpertInnen und Schulsozialarbeiterin, ein wesentlicher Bestandteil, der nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Ein Fokus gilt daher den wechselseitigen Erwartungen an die VertreterInnen der jeweils an-

deren Institution. Ein weiterer richtet sich auf die Korrespondenz zweier Schlüsselkategorien: der 'Konsequenz', die wir zunächst dem schulischen, sowie dem 'Vertrauen', das wir zunächst dem sozialpädagogischen System zuordnen würden.

Der letzte Teil (5.4) soll der Reflektion dienen. Hier fragen wir danach, mit welchem benannten oder erkennbaren Bewußtsein die untersuchte Schule auf die sie umgebende und heute bestehende Situation reagiert. Inwiefern kann im Abgleich zum von uns zu Beginn gegebenen Verständnis von einer Schulentwicklung gesprochen werden? Hier wird zunächst ein von uns vermutetes Leitbild dieser Schule nochmals aufgegriffen und reflektiert. Als zweites fahnden wir nach Punkten, in denen Schulentwicklung für uns bisher nicht erkennbar wurde, um diese als Entwicklungsmöglichkeiten sichtbar werden zu lassen.

Zum Verständnis von „Schulentwicklung“

Als Hintergrund für die Sichtung unserer Daten im Hinblick auf Schulentwicklung dient uns ein Verständnis von Schulentwicklung, das Aspekte sowohl einer veränderten *Außen- wie auch Innenorientierung* der Schule umfaßt. Schulentwicklung wird als gezielte und angestrebte Veränderung verstanden, die derzeit zwar nicht inhaltlich eindeutig definiert, jedoch gehäuft mit ähnlichen Vorstellungen verbunden wird.

Wir beachten hier als Aspekte einer veränderten *Außenorientierung*:

- eine Öffnung zum Gemeinwesen;
- das Hereinholen von Menschen aus der Praxis bzw. dem Gemeinwesen in die Schule;
- eine verstärkte Kooperation mit Eltern;
- die Kooperation mit (anderen) Jugendhilfeeinrichtungen (s. auch Teil 6).

Als Aspekte einer *Veränderung nach innen* ziehen wir die Intentionen heran:

- soziales Lernen anzustreben;
- sozialpädagogische Elemente in den Lern- und Lehralltag zu integrieren, wie z.B.
 - einen Fokus auf Beziehungen;
 - das Zulassen von Bedürfnisstrukturen;
 - ein internes Unterstützungsnetz für SchülerInnen zu entwickeln;
 - Verbesserung der Kommunikation ggf. auch der Strukturen in der Schule anzugehen.

Als konkretere und damit auch leichter untersuchbare Elemente von Schulentwicklung schauen wir

- nach anderen Arbeitsformen (z.B. fächerübergreifendem Lernen und Lehren, Klassenlehrerprinzip, Teamteaching, Montagmorgenkreis, Projektarbeit, Freiarbeit und Wochenplan, Praktika für SchülerInnen);
- nach anderer Zeit- und Raumgestaltung (z.B. andere Unterrichtszeiten, Ganztags- und Kernzeitenbetreuung, Schule als Lebens- und Erfahrungsraum);
- und nach Mitbestimmungsmöglichkeiten, als Teilhabe (Liebau) und Partizipation für SchülerInnen, aber auch Eltern, sowie für LehrerInnen bezüglich der Schulangelegenheiten.

Diese Beschreibung eines Verständnisses von Schulentwicklung ist nicht der Literatur entnommen, sondern von uns in dieser Form entwickelt und gewählt worden. Derzeitige Veröffentlichungen zu Schulentwicklung unterscheiden sich z.B. dadurch, daß sie häufig durch den zusätzlichen Aspekt der Entwicklung und Veränderung der zuständigen administrativen Behörden; sprich der Schulämter, ergänzt werden (z.B. Rolff 1996: 33f).

Weiterhin unterscheidet sich unsere beschreibende Ausführung des Begriffes Schulentwicklung von anderen Definitionen der Schul- oder auch allgemeiner der Organisationsentwicklung dadurch, daß sie nicht von einem geschlossenen und im Gesamten geplanten Konzept der Schulentwicklung ausgeht, mit der „Einrichtung einer Steuerungsgruppe des Veränderungsprozesses“, mit „Diagnose, Zielfindungs-, Strategieentwicklungsprozeß“, Implementation neuer Maßnahmen und Arbeitsformen sowie eines Evaluations- oder sogar Qualitätssicherungsverfahrens (z.B. Dalin u.a. 1996) und anderem mehr. Das von uns gewählte Begriffsverständnis kann als eine Anpassung an den empirisch gegebenen Sachverhalt verstanden werden, der unser Augenmerk unweigerlich auf die realen, prozeßhaften Veränderungen (an sich) gelenkt hat und die Frage nach einer strategisch geplanten Organisationsentwicklung nicht sinnvoll erscheinen ließ.

Seit ca. zwei Jahren zeichnet sich die Rede um Schulentwicklung als eine Art neue Trendbewegung ab. Tendentiell kann man Schulentwicklung darin fassen als „politisch gewollt“ und „von oben gefordert“, zumindest z.T. ausgelöst als Sparmaßnahme, die gleichzeitig zu den Zielen der Mittlersparnis, größerer Autonomie und einer qualitativen Verbesserung der pädagogischen Arbeit in der Schule führen soll. Die Forderung nach der Gleichzeitigkeit von qualitativen Verbesserungen bei parallellaufender Ressourcenkürzung kann hier kaum noch verwundern, ist sie doch jeglichem Reden von Organisationsentwicklung und Lean Management derzeit immanent. Die Paradoxie der Forderung „von oben“, daß „unten“ mehr Autonomie entwickelt werden solle, nachdem selbige jahrzehntelang verhindert wurde, verwundert jedoch weiterhin (vgl. auch Schlömerkemper 1997). Beide benannten Zustände - das Unterbinden, wie das Verordnen von Autonomie einzelner Schulen - führen zu Irritationen, Mißtrauen und vielfältigen Widerständen gegenüber Veränderung und damit gegen Schulentwicklung.

Sicher fällt, theoretisch betrachtet, eine tiefgehende Veränderung von Schule sehr viel leichter, wenn das äußere System sich parallel nach gleichen Prinzipien entwickelt, als dies unter zuwiderlaufenden äußeren Strukturen möglich wäre. Insofern macht z.B. das Bremer Schulentwicklungsmodell (ISP; vgl. Rolff 1996) durchaus Sinn, weil hier die innere Entwicklung hin zu einer autonomen Institution begleitet wird von der Veränderung der sie betreffenden Schulbehörde hin zu mehr innerer Autonomie und Lean Management. Dies setzt aber auch das wechselseitige Vertrauen in die Veränderung der anderen Institution (oder die Arbeit an diesem Vertrauen) voraus. Vermutlich ist eine umfassende Entwicklung von staatlichen Schulen so überhaupt erst möglich.

Eine Schule, die - wie die von uns untersuchte - aus *eigener* Initiative begonnen hat, ihre Probleme anzugehen und sich ein eigenes Profil zu schaffen, hat demgegenüber den Vorteil, daß es sicher Entwicklungen gibt und gab. Vermutlich hat sie damit bereits eine (wenn vielleicht auch zuerst unbewußte) Corporate Identity für sich in Anspruch genommen, ist stolz auf die eigenen Leistungen und hat bereits einen wesentlichen Schritt hin zu mehr Autonomie gemacht: die Erfahrung, aus ei-

gener Kraft die eigene Lage und Situation verbessern zu können. Ein weiteres unterscheidet sie allerdings auch von der Schulentwicklung im Sinne des Lean Management: Sparmaßnahmen sind hier nicht unbedingt ein vordergründiges und naheliegendes Ziel, vermutlich ist sogar zunächst ein höherer Kostenaufwand notwendig. In den meisten Fällen - wie z.B. im untersuchten Fall bei einer Selbsthilfe durch die Einrichtung von Schulsozialarbeit - wird erst durch einen längerfristigen und vorausschauenden Blick deutlich, daß durch den Zuwachs an Ressourcen, Autonomie und Handlungsfähigkeit und durch die präventive Arbeit eben doch Gelder und Ressourcen gespart werden können.

Betrachten wir vor diesem Hintergrund die in unserer Fallstudie untersuchte Schule, die aus eigener Initiative Probleme anging und sich - zunächst wohl eher unbewußt - damit ein eigenes Profil geschaffen hat: vor ca. sieben Jahren wurde von der Schulleitung in Kooperation mit einigen LehrerInnen sowie in Kontakt mit u.a. SozialpädagogInnen im Gemeinwesen beschlossen, einen Antrag auf die Einrichtung von Schulsozialarbeit zu stellen. Die Selbststigmatisierung als „Brennpunktschule“ wurde in Kauf genommen (Interview Schulleiterin), die damit unvermeidlichen Änderungen in den eigenen vier Wänden auch (s.u.). Möglich war dies zum damaligen Zeitpunkt nur durch Einzelinitiative und durch einen größeren Kostenaufwand. Immer wieder mußte im Laufe der letzten sieben Jahre für den Erhalt der Schulsozialarbeit an der eigenen Schule gekämpft werden, bisher erfolgreich. Die Schulsozialarbeit an dieser Schule stellt heute nicht nur einen weitgehend akzeptierten „normalen“ Bestandteil der Schule dar, sondern hat darüberhinaus eine Funktion für die Corporate Identity, das unveröffentlichte und ungeschriebene Leitbild der Schule übernommen. Dieses Leitbild möchten wir hier in überspitzter und sympathisierender Form als „militant sozialpädagogische Schule“ bezeichnen. Damit versuchen wir einerseits das hohe Engagement für die Probleme einzelner SchülerInnen und ihrer Eltern, für soziales Lernen und für Sozialarbeit an und im Umfeld der Schule zu benennen. Andererseits versuchen wir damit aber auch eine an manchen Punkten aufscheinende Abwehr und ein latentes Ignorieren gegenüber Kritik oder auch nur einem tiefergehenden Hinterfragen der Schulsozialarbeit bzw. des eigenen eher sozialpädagogischen, erzieherischen Ansatzes zu fassen.

5.2 Wirkungsverhältnis Schule – Schulsozialarbeit

Der Hauptfokus unserer Fallstudie gilt der Schulsozialarbeit sowie der Kooperation der Schulsozialarbeit mit der Schule und anderen Jugendhilfeeinrichtungen im schulischen Umfeld. Es zeigt sich deutlich, daß die Schulsozialarbeit ein Impuls für die Schulentwicklung war und ist. In unseren Untersuchungen haben wir jedoch auch festgestellt, daß die Schulentwicklung in einem breiteren Rahmen angelegt ist und die Schulsozialarbeit selbst ihre Existenz an dieser Schule nur dem Bestreben der Schule nach Veränderungen und Verbesserungen zu verdanken hat. Vermutlich bildet diese Suche nach Veränderung und die damit verbundene kritische Offenheit eine wesentliche Grundlage für die festzustellende gute Kooperation von Schule und Sozialarbeit (vgl. Kapitel 5.3) und die Grundlage, wenn nicht sogar die Voraussetzung, für ein erfolgreiches Arbeiten einer Schulsozialarbeit vor Ort.

Um dies genauer zu betrachten, soll in diesem Kapitel eine analytische Trennung vorgenommen werden. Zunächst wird verfolgt, was sich denn von seiten der Schule verändert hat. Dies kann gleichsam als Rahmen und als Gegenüber dienen für die anschließende Untersuchung der Schulsozialarbeit als Impuls und Bestandteil der Schulentwicklung sowie die im darauffolgenden Kapitel beschriebene Kooperation von Schulsozialarbeit und Schule. Diese Trennung in unterschiedliche Bereiche von Entwicklung und Entwicklungsursachen ist analytisch und in einer solchen Aufgliederung in der Praxis nicht unterscheidbar.

Schulentwicklung als Voraussetzung für erfolgreiche Schulsozialarbeit?

An der untersuchten Schule wurde 1990 auf Antrag der Schule, bzw. des damaligen Direktors und der Konrektorin, eine Schulsozialarbeitsstelle eingerichtet. Begründet wurde der Antrag mit der immensen Zunahme der „Gewaltbereitschaft an der Schule“, sowie der Multikulturalität des Einzugsgebietes (Interview Schulsekretärin). Dieser Schritt wird von der Konrektorin (und heutigen Direktorin) retrospektiv als „Flucht nach vorne“ bezeichnet in einer Zeit, in der man für eine solche Maßnahme belächelt und mit dem Stempel „Soziale Brennpunktschule“ versehen wurde. Die schließliche Bewilligung erforderte von Seiten der Schule einen „ein- bis eineinhalbjährigen Kampf beim Ministerium“ mit etlichen schriftlichen Begründungen und Reflektionen der Erwartungen an eine Schulsozialarbeitsstelle (ebd.). Darin spiegelt sich bereits eine ausgesprochene Änderungsbereitschaft und Initiative.

Die Situation sieht heute z.T. anders aus: Formen sozialpädagogischen Lernens, der Schulsozialarbeit und Kooperationen von Schule und Jugendhilfe werden willkommen geheißen. So will z.B. das Kultusministerium das neue Projekt „Kooperation Jugendhilfe und Schule“ flächendeckend an allen staatlichen Schulämtern einrichten. Es gibt in diesem Kontext beispielsweise im Oberschulamt Stuttgart bereits im 2. Schuljahr eine zentrale Kooperationsstelle, in der zwei LehrerInnen beratend tätig sind und welche auch in unserer Studie vom Leiter des Jugendamtes als wichtige Anlaufstelle für die Jugendhilfe benannt wird. Eingeschränkt wird diese Neuerung jedoch durch die unveränderte Tatsache, daß für direkte Schulsozialarbeit von Seiten des Schulministeriums keinerlei Geld zur Verfügung gestellt wird. Somit laufen auch bereits bestehende Schulsozialarbeitsstellen nach wie vor Gefahr, aus Finanznot der kommunalen Jugendhilfeträger gestrichen zu werden.

Aus einem Gespräch mit der Schulleiterin wird eine Vielfalt weiterer Ansätze von Schulentwicklung deutlich, welche sich auf das rein schulische Geschehen beziehen lassen.¹⁰ So ist es üblich, daß die Klassen ihre Wochen mit Montagmorgengesprächen mit ihren KlassenlehrerInnen beginnen (Interview Schulleiterin), das Klassenlehrerprinzip wird verstärkt eingeführt (ebd.). Gemeinsam wurde in eigener Initiative die Verschönerung des Schulhauses, eines Baus aus den 70er Jahren, angegangen, z.B. mit dem Streichen des Treppenhauses, Dekorationen, Blumen, Pinwänden in den Klassenzimmern, einer Infosäule und Bänken, die im Werkunterricht hergestellt wurden. Auch das Schüler-

¹⁰ Interessant ist, daß einiges davon - das wir ohne weiteres als Indizien für eine Schulentwicklung (in unserem Sinne) ansehen würden - von der Schulleiterin selbst nicht als schulische Entwicklung betrachtet, sondern als „Organisationserfolg des Stundenplans“ bewertet wird.

café wurde zusammen mit LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern erstellt. Die Außengestaltung mit der Einrichtung einer Kletterwand, eines Biotops, einer Finnenlaufbahn u.a. (ebd.) ist sehr attraktiv. In drei Klassen wurde in LehrerInnenteams damit begonnen, die Stunden selbständig aufzuteilen, um so verstärkt fächerübergreifend, vernetzt und mit anderen Unterrichtsformen (Projektarbeit und Freiarbeit) unterrichten zu können (ebd.). Es wird Wert darauf gelegt, daß nur noch für bestimmte Situationen der Unterricht in Frontalform stattfindet und ansonsten gewechselt wird hin zu „Zirkeltraining und Freiarbeit, Wochenplanarbeit; damit arbeiten viele Kollegen schon. Eigentlich für sich selbst Verantwortung übernehmen, das steht über allem: Und dann lern´ ich auch, wie ich mir selbst Wissen aneignen kann“ (ebd.). Dies zeigt deutlich, daß die Schule selbst sich in einem Veränderungsprozeß befindet und die Bereitschaft vorhanden ist, den „Lebensraum Schule“ weiter zu entwickeln. Durch die Veränderungen in der Schulorganisation, ergänzt durch die zusätzlichen Angebote der Schulsozialarbeit (s.u.), wird ein Klima geschaffen, in dem sich die SchülerInnen (verschiedenen Aussagen zu folge) wohler fühlen und offener für das Unterrichtsgeschehen werden. „Ganz klar! Wenn der Kopf nicht frei ist, kann das Kind nicht lernen! Das ist eine ganz einfache Sache! Und wenn es gefüllt ist mit Wahnsinnsproblemen, dann geht nichts“ (ebd.).

Aus einem Gespräch wurde ersichtlich, daß den LehrerInnen die besonderen Schwierigkeiten der Lebenssituation und der gesellschaftlichen Situation ihrer Schülerschaft bewußt und bekannt sind und darauf auch reagiert wird, z.B. durch das Benennen der Schwierigkeit der Situation oder durch den Versuch, die Gewichtung des nicht im gesamten bewältigbaren Lehrplans auf die Inhalte zu legen, die für die SchülerInnen zur Lebens- und Prüfungsbewältigung wirklich nötig sind. Reagiert wird, indem Abstriche beim Lehrplan zugunsten eines differenzierten, handlungs- oder erlebnisorientierten Unterrichts gemacht werden, was vom zuständigen Schulrat der Schule unterstützt und befürwortet wird (Gruppeninterview Lehrerinnen). Auch das Bestreben wird benannt, den Unterricht so zu gestalten, daß er den SchülerInnen Erfolgserlebnisse ermöglicht (ebd.). Dabei wird jedoch auch deutlich gesagt, daß diese Versuche, auf die besondere Bedürfnislage der eigenen Schülerschaft einzugehen, von jeder Lehrkraft einzeln übernommen werden: Es reagiert „jeder für sich“ (ebd.).

Neben der Schlüsselkategorie „Vertrauen“, welche uns durch die vielfältige Dokumentenanalyse für die Arbeit der Schulsozialarbeiterin deutlich wurde, zeichnet sich in den Gesprächen mit LehrerInnen eine zusätzliche Schlüsselkategorie für die Schule ab: „Konsequenz“. So wird z.B. das erstaunliche Phänomen, daß zwischen den unterschiedlichen ethnischen Gruppen außerhalb der Schulzeit Konflikte und eine strikte Trennung der besuchten Jugendfreizeit-Einrichtungen bestehen, dies jedoch in der Schule nicht (mehr) als ein Problem auftaucht, wie folgt gedeutet: „Erstens, daß unsere Chefin sehr konsequent ist, daß es sofort einen Schulausschluß gibt, ohne daß da lange rumgemacht wird. Und ich denke, daß verschiedene andere Lehrer auch sehr konsequent sind.“ (ebd.). Oder auch der initiierte Hinweis an eine neue Kollegin: „Das hieß es bei mir schon, als ich neu angefangen habe: ‘Sie müssen nicht streng sein, sie müssen konsequent sein’. Was das heißt, habe ich erst später begriffen, ja? Daß man wirklich dahinter stehen muß, und nicht auf das Gute im Schüler vertrauen... Ja, ich denke, Konsequenz ist das allerwichtigste, daß sie merken, da ist etwas dahinter und das ist nicht nur Wischi-waschi.“ (ebd.). Konsequenz scheint eine ungeschriebene Leitlinie der Schule darzustellen, mittels derer man ohne allzuviel Absprache untereinander ver-

sucht, den SchülerInnen zumindest in der Schule einen festen und zuverlässigen Rahmen zu geben. Konsequenz wird deshalb auch von der Schulsozialarbeiterin erwartet und als Kriterium für eine gute Zusammenarbeit gewertet.

Auch wenn es vereinzelt Bestrebungen gibt, Schulsozialarbeit als „Feuerwehr“ für Problemfälle und ausschließlich als Ort für soziale Probleme zu sehen, signalisiert die von uns untersuchte Schule nicht, durch die Etablierung von Schulsozialarbeit das ihrige zur Veränderung von Schule getan zu haben. Zwar sind die Einstellungen der LehrerInnen im Hinblick auf eine Zuständigkeit von Schule zwischen den Polen der reinen Wissensvermittlung und dem des reinen Ortes sozialen (Nach-) Lernens deutlich unterschiedlich. Dennoch zeichnet sich das Bild einer breiten Zustimmung zur Schulsozialarbeit ab. Insgesamt kann ohne Zweifel festgestellt werden, daß eine relativ breite grundlegende Akzeptanz, Unterstützung und auch Kooperationsbereitschaft mit der Schulsozialarbeit durch die LehrerInnen besteht (s.u.). Dies zeigt sich als eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Schulsozialarbeit, die darüber hinaus dadurch erst die Chance bekommt, selbst wiederum Impulse für die Schulentwicklung zu geben.

Veränderungen der Schule durch Schulsozialarbeit?

Daß „sich an der Schule etwas ändert. Das ist für mich das entscheidende (...) Evaluationskriterium“ für Schulsozialarbeit (Interview Kreisjugendamtsleiter). So versteht der zuständige Jugendamtsleiter intentional den Zusammenhang von Schulsozialarbeit und Schulentwicklung. Welches Bild ergibt sich am Beispiel unserer Fallstudie?

„... die Schüler verstehen die Schule als *Lebensraum* und den Raum müssen wir ihnen geben“ (Interview Schulleiterin). Neben der bereits dargestellten Angebotsstruktur (vgl. Kapitel 4.1) sowie den Ausführungen zur Bedeutung der Schulsozialarbeit aus Sicht der SchülerInnen (vgl. Kapitel 4.2) sind weiter folgende Veränderungen im Lebensraum Schule zu nennen, die ohne die zusätzliche Kapazität der Sozialarbeiterin an der Schule nicht möglich wären:

- Schulsozialarbeit als direkter Anlaufpunkt in der Schule, als Möglichkeit, über Frust und Probleme zu reden, ohne dabei Angst zu haben, daß der Inhalt der Gespräche an LehrerInnen weitergegeben wird. Bei dieser Art der Auseinandersetzung kann das Problem in der Schule bleiben und muß nicht nach außen, beispielsweise in die Familie, getragen werden;
- Schulsozialarbeit als kompetenter Ansprechpartner für SchülerInnen, die konkrete Unterstützung bei Konflikte haben wollen. Diese grundlegende Erfahrung zeigt den SchülerInnen, daß sie in ihrer Persönlichkeit ernst genommen werden. „... Jede Erfahrung, die die SchülerInnen hier machen mit irgendjemand, der sich irgendwie um sie bemüht, finde ich extrem wertvoll“ (Gruppeninterview Lehrerinnen). Für die Erfahrung der SchülerInnen ist es von großer Wichtigkeit, daß jemand da ist, ein Erwachsener, „auf den [sie] vertrauensvoll zugehen [können], ... dessen Aufgabe [es] ist, nur (...) für die Schüler da zu sein“. Die mit der Zeit dabei aufgebaute „Beziehungsebene (...) ist auch das, was nachher so die Brücken baut zu den Lehrern oder zum Elternhaus oder zum Sozialen Dienst, oder so“ (Interview Kreisjugendamtsleiter).

Die Angebote der Schulsozialarbeit bieten neben ihrer spezifischen Atmosphäre den SchülerInnen die Möglichkeit, *Alltagskompetenzen* und *soziales Verhalten* zu lernen (z.B. Thekengruppe, Partygruppe). Außerdem finden in der Schulsozialarbeit Aktivitäten Platz, die normalerweise Familien zugeschrieben werden: Schneiden, Basteln, Spülen, Ausflüge machen, Tische abwischen, Essensausgabe, usw. Die engagierten SchülerInnen lernen *Teamarbeit* und erfahren über direkte Anerkennung Selbstbestätigung.

Das Schülercafé und die Freizeitangebote werden innerhalb des Schulalltags als Entlastung gesehen, insofern „die SchülerInnen (...) eine sinnvolle Beschäftigung erleben können“ (Gruppeninterview Lehrerinnen). Das Rumhängen in Pausen und Freistunden unterbleibt zum Teil, weil den SchülerInnen ein für sie sinnvoller und interessanter Platz angeboten wird.

Über das Erlernen grundlegenden sozialen Verhaltens hinaus bietet die Schulsozialarbeit auch *soziales Verhaltens- und/Kompetenztraining*, indem mit einzelnen SchülerInnen „bestimmte Verhaltensregeln durchgesprochen“ werden, die in konkreten Situationen von den SchülerInnen angewendet werden sollen. Beispielsweise, „daß (...) einmal versucht [wird], (...) Aggressivität nicht so auszuüben, sondern daß (...) [diese] mal verbal“ abgebaut wird (Gruppeninterview Lehrerinnen). Die Schulsozialarbeit wirkt dabei positiv verändernd auf das soziale Verhalten der SchülerInnen untereinander ein. Diese machen die Erfahrung, daß Konflikte sinnvoll ohne den disziplinarischen Druck der LehrerInnen bewältigt werden können.

In diesen Zusammenhang ist die mehrfache Aussage zu stellen, daß eine spürbare positive Änderung im Hinblick auf das *Klima* an der Schule eingetreten ist, seitdem die Schulsozialarbeit an der Schule ist, aber auch die Schule zu Veränderungen bereit war und ist (s.o.). Die oben erwähnte Möglichkeit, daß Sonderregelungen mit SchülerInnen und LehrerInnen getroffen werden können, u.v.a.m., führen dazu, daß mehr Freiraum für individuelle Problemlösungen geschaffen wird, der „Einzelfall“ ernster genommen werden kann und sich in Folge die SchülerInnen akzeptierter fühlen können.

Die Schulsozialarbeit führt zur *Erweiterung der Kooperationsmöglichkeiten mit den Eltern*, indem diese in den Lebensraum Schule eingebunden werden. Dies geschieht beispielsweise über die Mitarbeit von Eltern am Schülercafé sowie über die Inanspruchnahme der von der Schulsozialarbeit angebotenen Beratungsgespräche für Eltern. Der Schulsozialarbeit wird eine „Kummerkastenfunktion“ sowohl für Eltern als auch für SchülerInnen zugeschrieben, es besteht dort die Möglichkeit anzurufen und dem „Herzen Luft zu machen“ (Interview Schulsekretärin).

Die Schulsozialarbeit wird als ein *Hilfsangebot*, das über die Schulstruktur hinaus reicht, gesehen und stellt eine *Ergänzung* zu den Hilfsmöglichkeiten der LehrerInnen dar. Sie wird deshalb auch als Erweiterung der Angebotsstruktur der Schule anerkannt (vgl. Kapitel 4). Sie unterstützt die LehrerInnen damit nicht nur durch ihre Kompetenz, sondern auch zeitlich: „Es wäre mir (...) zeitlich gar nicht möglich gewesen, all diese Kontakte zu knüpfen, diese Stellen da anzugehen.“ Die zusätzliche Hilfe durch die Schulsozialarbeit wird außerdem auch für die betroffenen SchülerInnen und deren Eltern gerne in Anspruch genommen, da es „... für das Kind und die Mutter (...) ganz gut [ist], daß

es jemand [ist], der eben nicht unterrichtet, der da diese Wege anbahnt“ (Gruppeninterview Lehrerinnen).

Die Hemmschwelle des Kontaktes zwischen Schule und Jugendhilfe wurde durch die Schulsozialarbeit herabgesetzt (Interview ASD-Mitarbeiterin). Schulsozialarbeit wird vermittelnd tätig zwischen Schule, LehrerInnen und Jugendamt. Die Atmosphäre zwischen Schule und Jugendamt wird anders: „Was ich ganz oft merke an Schulen, daß die Einstellung der Lehrer ist: ‘Oh, Jugendamt, bloß nichts mit denen zu tun haben’. Und das ist an der untersuchten Schule überwiegend anders“ (ebd.). Die Schulsozialarbeit leistet demnach einen Beitrag zur *Öffnung* der Schule *dem Gemeinwesen gegenüber*. Sie wirkt durch die Einzelfallarbeit, das konkrete Verhandeln mit Institutionen, das Stabilisieren von SchülerInnen und Schule auch im erzieherischen Sinne auf das Schulklima.

5.3 Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit

Im folgenden Abschnitt beziehen wir uns auf Daten, die aus zwei Interviews mit der Schulsozialarbeiterin und je einem mit der Schulleiterin, einer Gruppe von drei Lehrerinnen, die sich selbst als mit der Schulsozialarbeit kooperierend bezeichnen, einer Gruppe von zwei Lehrerinnen, die sich als eher neutral gegenüber der Schulsozialarbeit kategorisieren und der Schulsekretärin stammen. Weiterhin wurden die Daten aus der Zeitbudgetanalyse einbezogen. Im Folgenden werden aus Sicht der unterschiedlichen Beteiligten zunächst deren Beschreibung und Einschätzung der Kooperation dargestellt, anschließend benannte Erwartungen und Schwierigkeiten.

Beschreibung und Einschätzung der bestehenden Kooperation

Die Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit wird von allen Befragten übereinstimmend als ausgesprochen wichtig und als Voraussetzung für die Arbeit angesprochen. Ebenso wird von allen deutlich eine kontinuierliche, auf gegenseitiger Akzeptanz basierende Zusammenarbeit gegenüber einer Intervention in punktuellen Krisen bevorzugt.

Die Sicht der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeiterin konkretisiert dieses z.B. damit, daß Schulsozialarbeit nicht als „Feuerwehr“ in einer Schule eingeführt werden kann, daß Räumlichkeiten gegeben sein müssen ebenso wie eine grundlegende Kooperationsbereitschaft, um die Arbeit überhaupt möglich und sinnvoll zu machen (Erstinterview). Für ihre eigene Schule beschreibt sie ein *Klima grundlegender Akzeptanz der Schulsozialarbeit* durch die LehrerInnen: „es hat sich hier einfach so eingebürgert, daß man sieht, daß man auch miteinander kann und daß das dann auch ein Ergebnis und auch gegenseitige Entlastung gibt“ (Erstinterview). Es bestehe eine sehr große Akzeptanz von seiten der Schulleitung. Dies deutet auf eine weitgehende *Normalisierung* der Schulsozialarbeit an der untersuchten Schule hin. Eine genauere Analyse der Kooperation zwischen Schulangestellten und der Sozialarbeiterin ergibt ein schattierteres Bild, das sich innerhalb unseres Forschungszeitraums veränderte. Nachdem laut

des ersten Interviews mit der Schulsozialarbeiterin sowie der Zeitbudgetanalyse ein regelmäßiger und fest eingeplanter Kontakt und Austausch zwischen der Schulleiterin und der Schulsozialarbeiterin besteht (alle zwei Wochen), zeigt sich ein relativ geringer und v.a. nicht formalisierter Kontakt zwischen Schulsozialarbeiterin und LehrerInnen (ca. 5% der Arbeitszeit). Von der Sozialarbeiterin wird der Kontakt zum Lehrerkollegium zunächst als sehr unterschiedlich beschrieben: ein Sechstel der Personen komme direkt auf sie zu mit Fragen oder Kooperationsabsichten. Ein Zwölftel des Kollegiums habe zumindest in Krisenzeiten und verständlicherweise versucht, Probleme auf sie abzuschieben. Die verbleibenden drei Viertel des Kollegiums melden sich gar nicht, bzw. in diesen Fällen ist die Schulsozialarbeiterin diejenige, die den Kontakt aufnimmt (vgl. ebd.).

Die unterschiedlichen Kooperationsintensitäten mit dem Lehrerkollegium, die „große stille Menge“ (ebd.) bzw. das „schweigende Loch“ (ebd.) wird durchaus als Schwierigkeit empfunden. Kommt jemand mit Kritik oder offenem Neid, könne man darüber reden und z.B. die Vor- und Nachteile der jeweiligen Rollen klären. Dies gehe nicht „mit diesem schweigenden Loch, das macht mir eher Schwierigkeiten (...) weil an die ist schwierig ranzukommen, du kannst denen nur durch Alltagsdinge immer wieder beweisen, daß du eigentlich Kooperationspartnerin bist“ (ebd.). Somit wird in Folge auch die allgemeine Akzeptanz von Schulsozialarbeit durch die Lehrerschaft relativiert, als unterschiedlich und von den Personen abhängig. Die Akzeptanz sei „unterschiedlich, je nach Persönlichkeit. (...) generell (...) schon wohlwollend, akzeptierend und mitarbeitend, also nicht abschließend, wirklich gemeinsam...“ (ebd.). Es gebe aber durchaus LehrerInnen, die damit nichts zu tun haben wollen oder Schulsozialarbeit für überflüssig hielten.

Zu Beginn sei der Kontakt mit LehrerInnen eindeutig problemzentriert gefüllt gewesen: „Sehr deutlich, nur Schüler, nur Probleme, nix Positives, nix Eigenes, Persönliches, nix mit Apparat Schule“ (ebd.), was mit wachsendem Vertrauen nachlasse. Zu einem späteren Zeitpunkt im Forschungsprozeß kristallisiert sich eine differenzierte Deutung des „schwarzen Lochs“ für die Schulsozialarbeit heraus. Es wird unterschieden zwischen denen, die nicht kooperieren, weil sie momentan keinen Anlaß haben, prinzipiell aber zur Kooperation bereit sind und denen, die der Schulsozialarbeit ablehnend gegenüber stehen. Diese KollegInnen, die nicht kooperieren wollen, seien aber deutlich eine kleine Minderheit. Ein Großteil der LehrerInnen ist kooperationsbereit „... es gibt dieses riesige Feld, sobald ich die angesprochen habe, sind sie sofort da und, ich denke, positiv eingestellt“ (ebd.).

Die Schulsozialarbeiterin beschreibt Kooperationsformen, die sich von einer kontinuierlichen Zusammenarbeit mit LehrerInnen bei Einzelfällen und der gemeinsamen Etablierung von präventiven Angeboten (z.B. Hausaufgabenhilfe) bis hin zu Zwangsterminen erstrecken, die den SchülerInnen verordnet, und die als Abschieben der Probleme gedeutet werden.

Die Sicht der Schulleitung

Eine *Normalisierung der Kooperation* mit der Schulsozialarbeit ergibt sich auch aus der Beschreibung der Schulleitung, die sich z.B. in den fest eingerichteten, regelmäßigen Terminen zeigt, einer Abstimmung des Stundenplans mit manchen Terminen der Schulsozialarbeit und einer negativen Beurteilung einer als „Feuerwehr“ (Interview Schulleiterin) agierenden Schulsozialarbeit. Aus dem Schulalltag sei sie kaum noch wegzudenken und sollte zum Standard für jede Schule werden: „Für die Schulsozialarbeit wäre es wünschenswert, daß sie verstärkt würde, das sage ich ganz bewußt, daß Schulsozialarbeit eigentlich zum Schulalltag gehören sollte. Und ich denke nicht nur an Haupt-

schulen und nicht nur an sozialen Brennpunktschulen" (ebd.). Die hohe Akzeptanz der Schulsozialarbeit verdeutlicht sich auch in einem von der ganzen Schule gemeinsam veranstalteten Lerngang zugunsten des Erhalts der Schulsozialarbeit, der die prinzipielle Einigkeit darüber ausdrückt, daß die Schulsozialarbeit bleiben muß und die Schule als Ganzes sich für deren Erhalt engagiert.

Die Tatsache, daß die Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit gelingt, wird vor allem auf persönliche Fähigkeiten der Schulsozialarbeiterin und auch Sympathie zwischen den Beteiligten zurückgeführt, weswegen die Mitentscheidung der Schulleitung in Personalfragen hoch geschätzt wird. Die Zusammenarbeit sei „... schon von der Person abhängig, die das macht; ob die Chemie stimmt. Und da ist uns die AWO [Träger der Schulsozialarbeit] hier sehr entgegengekommen. Ich durfte bei den Einstellungsgesprächen dabei sein" (ebd.).

Die Schulleitung schätzt die Akzeptanz der Schulsozialarbeit unter den LehrerInnen nach anfänglicher Skepsis als sehr hoch ein. Als Gründe für die Differenzen in der Kooperationsintensität werden Bedarf, „... je nachdem wie sie es gerade einschätzen und brauchen", (ebd.) und eine größere Distanz der FachlehrerInnen zu den SchülerInnen genannt, weswegen eine Kooperation mit der Schulsozialarbeit eher selten angesagt sei.

Die Sicht der LehrerInnen

Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen versuchten wir, LehrerInnen zu finden, die nach eigenen Angaben in unterschiedlicher Intensität kooperieren. Ziel war es dabei einerseits, Informationen über faktische Kooperationen zu bekommen, andererseits wollten wir kritische Punkte und Kritik erfahren, die notwendig und hilfreich sind für die Entwicklung von Verbesserungen. Entsprechend unserer Anfrage (nach a. LehrerInnen, die kooperieren; b. solchen, die nicht kooperieren, es aber planen; und solchen die c. nicht kooperieren und die Schulsozialarbeit eher kritisch sehen) erstreckt sich die Bandbreite der befragten LehrerInnen von solchen, die gar nicht, bis hin zu solchen, die eng mit der Schulsozialarbeit zusammenarbeiten. Erstere zu finden, war allerdings ein schwieriges Unterfangen. Keine der LehrerInnen, die unserer Interviewanfrage zustimmten, gab an, nicht mit der Schulsozialarbeit zu kooperieren und dies auch nicht zu planen. Nur eine einzige LehrerIn gab an, „neutral" zu sein. Ein Drittel des Kollegiums wäre bereit für ein Gruppeninterview gewesen. Aus den bereitstehenden Personen faßten wir drei LehrerInnen, die sich als kooperierend bezeichneten, zu einer Gruppe und bildeten aus der „neutralen" LehrerIn, sowie einer sich als kooperierend bezeichnenden Person eine zweite Interviewgruppe, die wir nach vorauslaufenden Telefonaten als 'Gruppe die neutral bis kritisch gegenüber Schulsozialarbeit eingestellt ist' bezeichneten. In dieser Gruppe erwies sich, daß eine der LehrerInnen (die sich als „neutral" bezeichnet hatte) durchaus vielfache Momente der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit hat. Sie beschreibt diese Zusammenarbeit aber als wesentlich von der Person der Schulsozialarbeiterin abhängig und ergänzt, daß sie auch schon sehr negative Erfahrungen gemacht habe. Die zweite Person dieser Interviewgruppe, eine Nebenfachlehrerin mit geringem Stundendeputat, hat keinen direkten Kontakt zur Schulsozialarbeit, erfährt aber durch die Schülerinnen und deren Begeisterung viel von der Arbeit „weil sie ganz stolz kamen: 'Wir machen ne Mädchenparty' (...) und 'kucken Sie, die Einladungen, wie finden Sie die?' (...) Also ich war eigentlich total mitgerissen von ihr. Und dann haben sie Lieder gesungen, die sie da brauchen in, in Technik. (...) Bis dahin wußte ich auch nicht, daß es

sowas gibt. Ich fragte: 'Ja wo macht ihr das?' – 'Ja, bei der Frau S. und da sind wir in der Gruppe drin. Da zum Feste feiern.' Wirklich sehr schön."

Die Lehrerinnen, die sich selbst als kooperierend bezeichnen, beschreiben die Zusammenarbeit als gelingend und als wichtige *Entlastung und Unterstützung* für sich selbst: „Die Schulsozialarbeiterin hat ganz klar mitgeholfen und versucht, mitzuarbeiten in Bereichen, in denen ich mich einfach auch nicht auskenne (...), da übernimmt sie einfach auch Arbeiten, die ich kaum erledigen kann, oder die mich dann wirklich schwer belasten würden, einfach auch zeitlich“; „... und da ist die Frau S. durchaus auch eine Stütze, die man dann, die ich dann gerne einbeziehe.“

Von seiten der LehrerInnen wird als ein wichtiger Kooperationsanlaß *einzelfallbezogene „Schwierigkeiten“* benannt, die den Schulzusammenhang überschreiten, aber in der Klasse relevant werden und in denen die LehrerInnen aufgrund der Kompetenz der Schulsozialarbeiterin Unterstützung suchen: „Zusammenarbeiten tu ich in der Regel dann, wenn es Schwierigkeiten mit den Schülern gibt, die ich alleine nicht lösen kann, weil ich denke, daß das Problem außerhalb der Schule liegt“. Drogenmißbrauch, verhaltensauffällige und psychisch instabile SchülerInnen und aggressives Verhalten sind Anlässe, um auf die Schulsozialarbeiterin zuzugehen, die dann schulübergreifende Hilfsangebote initiiert. Wichtig ist ihre Vermittlungs- und Knotenposition zu anderen Hilfetägern, wie Jugendamt, Therapiestellen, Drogenberatung und der Kontakt zu den Eltern. „Sie kennt diese Möglichkeiten, wie man in verschiedenen Fällen halt weiterhelfen kann mit Jugendamt, mit anderen Ämtern, mit sonstigen Einrichtungen...“. Wichtig ist auch eine momentane Entlastung in Krisensituationen: „daß man den Schüler wohin schicken kann“, oder die Sozialarbeiterin sich mit einem Schüler beschäftigt, der nicht am Unterricht teilnehmen kann.

Insgesamt fällt auf, daß vom Schulpersonal die Schule selbst nie als problemgenerierend bezeichnet wird. Die Ursachen für Probleme der SchülerInnen werden in deren Umfeld, dem Einzugsgebiet, der Beengtheit und Armut, fehlenden Arbeitsplätzen, dem Drogenkonsum, der Bandenbildung, der Multikulturalität, usw. gesehen. Inwiefern Schule selbst für SchülerInnen ein Problem darstellt oder Probleme verursacht, wird erstaunlicherweise nicht thematisiert.

Die *Zugänge zur Schulsozialarbeiterin* sind vielfältig: Lehrerinnen sprechen die Schulsozialarbeiterin an, weisen eine SchülerIn auf das Beratungsangebot hin, oder suchen zusammen mit der SchülerIn die Schulsozialarbeiterin auf. In einigen Fällen wird die Schulsozialarbeit als Beratung für LehrerInnen genutzt. Umgekehrt sucht die Schulsozialarbeiterin LehrerInnen auf und gibt Rückmeldung über eingeleitete Maßnahmen. Diese Gegenseitigkeit wird als wichtiges Kooperationskriterium beschrieben.

Weitere Anlässe können auch direkte Konflikte zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sein, in denen die Schulsozialarbeiterin vermittelt, „...um so als Neutraliter vielleicht zu schlichten“. Wichtig ist hier eine größtmögliche Klarheit in den Handlungen der Schulsozialarbeiterin, durch die die LehrerInnen nicht das Gefühl haben müssen, es werde eine Koalition gegen sie geschlossen.

Als indirekte Kooperation werden präventive, kontaktsuchende Angebote für wichtig angesehen, wie der Besuch bei allen fünften Klassen, bei Elternabenden usw. (vgl. Kapitel 4.1). Auch im Falle eines zeitweisen Nichtnutzens der Schulsozialarbeit hat das Wissen um die Schulsozialarbeit und deren Ansprechbarkeit positive Auswirkung: „Und es gibt schon einmal ein ganzes Schuljahr, in dem

man mit ihr halt jetzt direkt keinen Kontakt hat (...) also dann profitiere ich, daß ich weiß, ich könnte zu ihr hingehen“.

Die Sicht der Sekretärin

Die Schulsekretärin, selbst eine Anlaufstelle für LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen (vgl. Kapitel 6) bezeichnet die Schulsozialarbeit als wichtige Kooperationspartnerin, auf welche die Eltern und SchülerInnen in schwierigen Situationen als zusätzliche Unterstützungsmöglichkeit neben der Schulleitung und den KlassenlehrerInnen zurückgreifen können.

Erwartungen an die KooperationspartnerInnen und Benennung schwieriger Punkte

Aus der Sicht der Schulsozialarbeit

Von seiten der Schulsozialarbeit wird erwartet, daß ihre Existenz nicht zur Entfernung der LehrerInnen von ihrem Erziehungsauftrag führt und die Schulsozialarbeit zur alleinigen „Problemlöseinstanz“ wird. Auch möchte sie vermeiden, daß Kooperationen, die eher ein Abwälzen von Problemen darstellen, als Deckmantel für fehlendes eigenes Interesse verwendet werden: „Aber die Lehrer hier haben auch einen Auftrag und den nehm' ich ihnen nicht ab“ (Zweitinterview). Die *Aufgabenabgrenzungen* der LehrerInnen und Sozialarbeiterin müssen eingehalten werden. Darüber hinaus sieht sie in den KlassenlehrerInnen in vielen Fällen die kompetenteren „Problemlöser“, da diese die Schüler besser kennen. Als konkrete Erwartung formuliert die Schulsozialarbeiterin, daß die LehrerInnen die SchülerInnen nicht zu einem Gespräch mit ihr verpflichten. Weder möchte sie, daß sie als *Feuerwehr und Notfallsystem* gesehen wird und ihr die („in den Brunnen gefallen“) Probleme zugeschoben werden, noch möchte sie auf die Freiwilligkeit der SchülerInnen bei einem Gespräch mit ihr verzichten. Positiv formuliert wird die Erwartung, daß LehrerInnen die Schulsozialarbeiterin im Falle eines Problems direkt ansprechen und mit ihr an der Problemlösung arbeiten: „... Also den Grundsatz habe ich, wenn jemand zu mir kommt und um Hilfe bittet, dann erwarte ich, daß er mitarbeitet“ (ebd.).

Zentraler Arbeitsansatz der Schulsozialarbeiterin ist die *Freiwilligkeit*, weswegen es als nicht so geschickt bezeichnet wird, wenn LehrerInnen SchülerInnen anweisen, sich einen Termin bei der Schulsozialarbeit zu holen (s.o.). Die Schulsozialarbeiterin fragt SchülerInnen, ob sie freiwillig da sind und schickt sie gegebenenfalls auch wieder zurück. Grundsätzlich sei die Freiwilligkeit der Beratungsangebote den LehrerInnen durchaus bewußt, nur in Krisenzeiten werde es halt doch wieder versucht. Bewertet wird diese Reaktion der LehrerInnen als Folge einer Überforderung „also eigentlich muß ich sie in Schutz nehmen, die Lehrer und Lehrerinnen, so aus einer Überforderungssituation, die konnten einfach nicht mehr“ (Erstinterview).

Aus der Sicht der Schulleitung

Die Schulleitung betont die Wichtigkeit des *eigenen*, von der Schule wesentlich unterschiedenen *Ansatzes* der Schulsozialarbeit und sieht gleichzeitig die Notwendigkeit ihrer Einbindung in die

Schule. „Es war von Anfang an ganz wichtig, daß die Schulsozialarbeit eingebettet ist. Sie hat ihr eigenständiges Feld, aber sie kann ja nicht im luftleeren Raum arbeiten, für sich alleine, sondern ist ins Kollegium eingebettet“ (Interview Schulleiterin). Im Fall von Spannungen zwischen den unterschiedlichen Arbeitsweisen soll durch beidseitige Offenheit ein Kompromiß angestrebt werden (ebd.). Der eigenen Zugangsmöglichkeit der Schulsozialarbeit wird eine hohe Bedeutung für die SchülerInnen beigemessen und diese Sonderrolle, die die Schulsozialarbeit innerhalb der Schule genießt, wird ausdrücklich unterstützt: „Ich denke, daß die Schüler das [die Schulsozialarbeit] sehr gern annehmen. Auch die Schülerinnen, die wissen, da ist eine Vertrauensperson für mich da. Die geht mit mir pfleglich um, sie nimmt mich an und ich kann so sein, wie ich bin. Unabhängig von den Forderungen, die meine Eltern an mich haben, unabhängig von den Forderungen, die meine Lehrer an mich haben, und das ist unheimlich wichtig, das haben sie sonst selten“ (ebd.).

Aus der Sicht der LehrerInnen

Ein benannter Punkt ist die Frage nach einer möglichen *Konkurrenz* zwischen LehrerInnen und Sozialpädagogin. Von einer Lehrerin wird die ursprüngliche Befürchtung geäußert, daß SchülerInnen sich ja lieber an die Schulsozialpädagogin als an die LehrerInnen wenden, weil diese ohne Leistungsdruck und Wissensvermittlungsanspruch mit den SchülerInnen umgeht, einen anderen Zugang wählen kann und den SchülerInnen der Kontakt prinzipiell frei wählbar ist. Diese Befürchtung scheint sich nicht bestätigt zu haben: „Also meine Befürchtungen am Anfang waren, was mache ich, wenn, es gibt ja Schüler, die besonders gerne zu ihr oder in ihre Gruppen gehen und die versuchen, sie und die Lehrer gegeneinander auszuspielen: bei ihr ist ja alles viel schöner und sie macht die schöneren Sachen. Sie hat keinen Leistungsdruck, sie muß keine Noten geben, sie muß ja keine Inhalte vermitteln. Und das sieht sie schon ganz deutlich und kann da aber wirklich trennen und würde - glaub´ ich, sagen zu können - nie jetzt gegen die Entscheidung eines Lehrers dem Schüler irgend etwas anderes mitteilen oder sagen oder ihn in Schutz nehmen oder ihm Rechte zubilligen, die er von dem Lehrer nicht kriegen würde, das, was sich jetzt so auf Unterricht bezieht“ (Gruppeninterview Lehrerinnen). Für die Schulsozialarbeit wird es gerade aus dieser „vorteilhaften“ Situation heraus wichtig, diese nicht auszuspielen, sondern den Spagat auszuhalten und sich nicht mit den SchülerInnen zu verbünden. Sie muß sich immer neu auf die Sache beziehen, um damit die Position *zwischen* den verschiedenen Beteiligten nicht zu verlassen, also weder die Schüler gegen die Lehrer, noch die Lehrer gegeneinander auszuspielen.

Das Aushalten der *Zwischenposition* zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, in der die Schulsozialarbeit stehen soll, ergibt sich als zentrale Erwartung der LehrerInnen an die Schulsozialarbeit. Eine Lehrerin formuliert das sehr deutlich: „Wenn die Schulsozialarbeiterin sich *nicht* auf die Seite der Schüler stellt und *nicht* auf die Seite der Lehrer stellt, sondern wirklich versucht, da zwischendrin zu fungieren. Das ist für mich die optimale Art und Weise“ (ebd.). Damit gewinnt die Kategorie „*Vertrauen*“ auch im Verhältnis zwischen LehrerInnen und Sozialarbeiterin eine Schlüsselposition. Vertrauen wird auch hier durch eine gute Kommunikation aufgebaut. Dazu gehören Transparenz und die Initiative der Schulsozialarbeiterin, auf LehrerInnen zuzugehen (ebd.). Hinzu kommt gerade im Hinblick auf die Kooperation und die wechselseitigen Erwartungen die Kategorie Konsequenz (s.u.).

Die (nichtrepräsentative) Sammlung der Erwartungen der LehrerInnen ergibt das Bild einer deutlichen *Bündelungs- und Vernetzungsfunktion der Schulsozialarbeit* (Organisation und Koordination). Als ein Ziel dieser Arbeit wird die Integration von SchülerInnen in den Schulbetrieb durch die Schulsozialarbeit benannt: „...daß man irgendwie versucht, ihn zu integrieren und wieder schulfähig macht. Das ist meiner Meinung nach die Aufgabe der Sozialarbeiterin“ (ebd.). Als Erwartung an die Schulsozialarbeit wurde von einer Lehrerin formuliert, daß die Priorität ihrer Arbeit auf dem Kontakt zu den SchülerInnen liegen solle: „Also das Zugehen auf die Schüler ist für mich das A und O. Lieber ein bißchen mehr Probleme im Umgang vielleicht mit Erwachsenen, also mit Lehrern, das würde ich nicht für ganz so wichtig halten“ (ebd.). Außerdem wird die Wichtigkeit der Erarbeitung von Problemlösungen betont, die gemeinsam mit allen Beteiligten erarbeitet werden sollen: „Da müssen ganz klare Strategien entwickelt werden: wie gehe ich das Problem an?, und zwar mit dem Kind, mit den Eltern, mit ihren Lehrern“ (ebd.). Diese Erwartungen resultieren aus negativen Erfahrungen mit einer anderen, früheren Arbeitsweise der Schulsozialarbeit, in denen aus der Sicht einer Lehrerin die Zwischenposition verlassen und durch mangelnde Kommunikation und Transparenz verhindert wurde, daß diese Lehrerin sich an der Arbeit mit Eltern und Schülern beteiligen konnte: „mit der Sozialarbeiterin hat sie (die Mutter) mit offenen Karten geredet und ich stand immer doof da...“ (ebd.). Das Schweigerecht der Schulsozialarbeiterin stellt sich hier als ambivalent heraus. Es ist einerseits notwendig, um das Vertrauen von SchülerInnen zu begründen, es kann aber gleichzeitig hinderlich sein für das Vertrauen von LehrerInnen, oder noch dringlicher, für ein notwendiges präventives Handeln. Hier zeigt sich, wie notwendig Transparenz - zumindest durch die Nennung eines Grundes für ein Schweigen - ist.

Andere Aussagen betonen den deutlichen Vorteil der Zugangsmöglichkeiten der Sozialarbeiterin, die auf ihrer Rolle als Nicht-Lehrerin beruht: „man kann hingehen, man kann reden, ohne daß man Angst haben muß, die Eltern erfahren es, was ich persönlich sehr wichtig finde“ (ebd.).

Vertrauen und Konsequenz als Schlüsselkategorien für eine gelingende Zusammenarbeit

Während Vertrauen zunächst als eine wesentliche Grundlage der Arbeit der Schulsozialpädagogin deutlich wurde, fiel uns Konsequenz als eine Leitlinie des schulischen professionellen Handelns auf. Bei genauerer Betrachtung werden jedoch beide Komponenten, Vertrauen und Konsequenz, sowohl für die Arbeit der LehrerInnen als auch der Sozialpädagogin und nochmals mehr für deren Zusammenarbeit in ihrer Wichtigkeit deutlich. Wir bezeichnen beide Komponenten daher als Schlüsselkategorien.

Die Bedeutung der Schlüsselkategorie Konsequenz für das schulische System wurde bereits z.T. erläutert (vgl. Kapitel 5.2). Die 'schulische' Schlüsselkategorie 'Konsequenz' kann durchaus in einem Zusammenhang mit der Schlüsselkategorie 'Vertrauen' gesehen werden. Denn nur bei konsequentem - und damit einschätzbarem, erwartbarem - Verhalten ist die Entwicklung von Vertrauen möglich. Zu wissen, wie jemand reagieren wird, daß er an vereinbarten Regeln festhalten und sie einhalten wird, ist notwendige Voraussetzung für das Gefühl der Sicherheit und des Nicht-Fallen-Gelassen-Werdens. Konsequenz ist somit auch etwas, das z.B. im Unterricht wichtig ist, um weitgehend ge-

recht gegenüber 20 bis 30 Menschen handeln zu können. Sie ist ebenso ein Strohalm für eine einzelne SchülerIn, die sich in einer unberechenbaren Welt hilflos fühlt. Vertrauen kann sich hier aus Verlässlichkeit und Konsequenz entwickeln.

Für die Schulsozialarbeit muß Konsequenz von vornherein durch das Ermöglichen von Vertrauen ergänzt werden, weil alle ihre Angebote und deren Erfolg auf Freiwilligkeit beruhen. Freiwilligkeit als Systemkomponente stellt hier das Gegenprinzip zum schulischen System dar. Während die Teilnahme an Angeboten der Schulsozialarbeit freiwillig ist und Verbindlichkeit erst durch die Person der Schulsozialarbeit hergestellt oder ermöglicht werden muß, ist die Verbindlichkeit dem System Schule inhärent und Freiwilligkeit muß erst durch die Personen der Schule (LehrerInnen, Schulleiterin) hergestellt oder ermöglicht werden.

Obwohl Vertrauen für die Schulsozialarbeit das offensichtlich zentralere Merkmal ist, wird Konsequenz interessanterweise dem Sinne nach auch von der derzeitigen Schulsozialarbeiterin - die für ihre gute Arbeit und Kooperationsfähigkeit gelobt wird - aufgegriffen und antizipiert bei der Beschreibung eines Kooperations- und Fallbeispiels aus ihrer Arbeit: „...machen wir erst mal unsere Besprechungen, damit wir dann mit ihr eine klare Linie haben. Weil [die Schülerin], denk' ich, ist dann so 'drauf, die probiert da die einzelnen gegeneinander auszuspielen, und bei ihr ist es zum Beispiel wichtig, daß wir vorher alle miteinander *eine* Linie haben, daß es da keine Mißverständnisse gibt“ (Erstinterview Schulsozialarbeiterin).

Damit liegt die Vermutung nahe, daß die Schlüsselkategorie 'Konsequenz' auch im Hinblick auf die Akzeptanz von Schulsozialarbeit gedeutet werden kann. Ist Konsequenz eine Leitkategorie der Schule - selbst wenn sie von den einzelnen mit unterschiedlichen Inhalten (eigenen Regeln) gefüllt wird - dürfen die Maßstäbe des einen nicht von einer anderen Funktionsperson der Schule unterlaufen und negiert werden. Dies dürfte zum einen die Folge haben, daß die Regeln der Klasse jeweils an dem/der KlassenlehrerIn orientiert werden. Zum anderen heißt das aber auch, daß Maßnahmen oder Aussagen einer Schulsozialarbeit - die eine Chance auf schulische Akzeptanz haben will - nicht gegen die in den Klassen ausgehandelten Regeln agieren dürfen. Für beides finden sich Beispiele. So könnte man zumindest indirekt die Ausführung einer Fachlehrerin in diese Richtung interpretieren: „Klar kommen Klassenlehrer auf mich zu: 'Hör mal, da mußt du so reagieren' oder 'du darfst nicht zu streng sein, weil sie geht ziemlich schnell in die Luft und da könnte Schlimmeres daraus entstehen' ...“ (Gruppeninterview mit Lehrerinnen). Oder für das Anfragen nach Regeln, bzw. der Ermöglichung einer hilfreichen Ausnahme von Seiten der Schulsozialarbeiterin: „Also ich kann das bestätigen, daß ich eine Rückmeldung bekomme [von der Sozialarbeiterin], auch was teilweise mit den Schülern besprochen wurde, (...) und ob man das dann eben tatsächlich mit dem auf eine Linie bringt, was ich in der Klasse mache. Also ich hatte einen Schüler, (...) der hat solche Wutanfälle bekommen, den Stuhl in die Ecke geworfen. Und da hat sie mit ihm bestimmte Verhaltensregeln durchgesprochen, daß er einmal versucht, seine Aggressivität nicht so auszuleben, sondern daß der z.B. das mal verbal machen darf. Und das dann eben in Rücksprache mit mir, ob ich das überhaupt so zulassen kann, wenn ich das eben in der Klasse nicht will, daß verbal in der Richtung etwas läuft“ (Gruppeninterview mit Lehrerinnen).

Die LehrerInnen haben spürbar das Bedürfnis, sich darauf verlassen zu können, daß ihre Arbeit nicht von der Schulsozialarbeit untergraben wird. Das weitere Beispiel einer Schülerin, die von einer Lehrerin mit einem von den Eltern zu unterschreibenden Zettel nach Hause geschickt wurde und stattdessen wütend zur Sozialarbeiterin ging, kann das verdeutlichen: „...und in dem Moment redet

Frau S. schon mit ihr, aber nimmt sie dann nicht in Schutz, sie bietet ihr zwar schon die Möglichkeit, sich da ein bißchen abzureagieren, aber es ist dann ganz klar, was danach folgt: 'und das, was der Lehrer sagt, das mußt du dann machen, ob du jetzt wütend bist oder nicht' (Lehrerin). Das Akzeptieren der innerschulischen Regeln durch die Schulsozialarbeit und die Absprache von Ausnahmeregeln in einzelnen Fällen sind ein wichtiger vertrauensbildender Faktor, diesmal für die Zusammenarbeit von Schule und Sozialarbeit.

Kehrt man den letzten Gedanken um, eröffnet sich eine Vermutung, die an dieser Stelle nicht überprüft werden konnte: wenn das Einhalten und Mittragen der schulischen Leitkategorie 'Konsequenz' zur Akzeptanz und guten Kooperation mit der Schulsozialarbeiterin führt, dann müßte umgekehrt ein vertrauensermöglichender Umgang mit SchülerInnen ein Maßstab für eine akzeptierte Kooperation der Schulsozialarbeit mit Angestellten des schulischen Systems sein.

5.4 Reflektion der vorfindlichen Schulentwicklung

In den folgenden Abschnitten sollen einige Punkte der vorherigen Kapitel nochmals aufgegriffen und analysiert werden. So fragen wir zunächst nach dem Bewußtsein, mit welchem Schule auf veränderte gesellschaftliche Problemlagen, die in ihrem Arbeitsfeld Folgeprobleme verursachen, umgeht. Die bereits ausführlich beschriebene, vielfältige Reaktionsweise dieser Schule auf Schwierigkeiten (vgl. Kapitel 5.2) wird hier nochmals ergänzt um Beispiele, die in ihrem Kontext von den AkteurInnen bewertet wurden bzw. die in einem Zusammenhang zur ausgeführten Reflektion stehen. Anschließend wird in zusammengefaßter Form die beschriebene schulische Entwicklung in Bezug gesetzt zur vorausgehenden Beschreibung unseres Verständnisses von Schulentwicklung. Dies soll einerseits ermöglichen, eventuelle 'blinde Flecken' zu entdecken, andererseits soll hier nochmals Bezug genommen werden zur anfangs gesetzten Hypothese eines latenten Selbstverständnisses, welches wir als 'militant sozialpädagogische Schule' bezeichnet haben.

Reaktionen von Schule auf veränderte gesellschaftliche Problemlagen?

Im Folgenden soll an einigen Beispielen deutlich werden, daß ein Bewußtsein für die speziellen Lebenslagen der SchülerInnen besteht und entsprechend darauf reagiert wird, jedoch mit dem Blick auf das Problem als Einzelfall und nicht auf seine gesellschaftliche Verankerung. Im Unterschied zum Kapitel 5.2 liegt der Fokus hier auf dem Bewußtsein und der Selbsteinschätzung der schulischen Reaktion. Diese schulische Reaktion soll anschließend hinterfragt und in ihrer Bedeutung für die Alltagsbewältigung reflektiert werden. Den Abschluß bilden zwei weitere erläuterte Beispiele schulischen Reagierens.

Als besonders schwierig wird z.B. die Situation gleich nach den Wochenenden oder auch bei Schulbeginn benannt. Die SchülerInnen kommen mit vielfältigen Erlebnissen zur Schule und versuchen, diese aufzuarbeiten bzw. müssen auch manches abreagieren. Die Schule hat darauf reagiert und den Stundenplan verändert. Die Woche beginnt nun mit einem Montagmorgenkreis mit dem/der Klas-

senlehrerIn, welcher den SchülerInnen ermöglicht, erst einmal 'anzukommen'. Auf unsere Nachfrage, ob man diese Änderung als Schulentwicklung/ -umgestaltung ansehen könnte, erhielten wir die Antwort: „Also, das ist keine Umgestaltung, das ist einfach ein Organisationserfolg des Stundenplans, den wir anders gestalten“ (Schulleiterin).

Als Schulentwicklung wird die Schulhaus- und Schulhofverschönerung gemeinsam mit SchülerInnen und Eltern (s.o.) aufgefaßt. Ebenso als Schulentwicklung, im Sinne einer Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen und deren Auswirkungen, wird das Anfordern der Schulsozialarbeit für die eigene Schule verstanden.

In Bezug auf Schwierigkeiten, die auch durch interkulturelle Unterschiede auftreten können, versucht die Schule in Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit zu bestimmten Zeitpunkten (hier z.B. kurz vor Weihnachten) einzugreifen: „Kommen Sie mal Montags morgens in die Schule. Wir haben es heute unheimlich erlebt. Das ist der letzte Montag vor Weihnachten, sie wissen selbst wie's zugeht, die Hektik in der Stadt, die Hektik daheim. Und unsere Kinder jetzt dazu, die auch Wünsche haben, die nicht erfüllbar sind, teilweise vom Glauben gar kein Weihnachten feiern. Da kommt die Diskrepanz raus, die kriegen Geschenke, wir bekommen keine: voller Aggressivität! Und wir arbeiten da zusammen, ...“ (Schulleiterin). Unterstrichen wird die Zusammenarbeit durch eine Aktion (die 1997 erstmalig *gemeinsam* mit der benachbarten Realschule und dem nahegelegenen Gymnasium durchgeführt wurde): „Morgen haben wir die Talentbühne im Haus, das machen wir immer vor Weihnachten, ganz bewußt vor Weihnachten, weil die Kinder konzentrieren sich auf Ihre Aufführungen, sie sind nicht ganz so mit Aggressionen beschäftigt und wir machen es immer in der Woche vor Weihnachten, daß sie dann noch mal so richtig aufdrehen können ...“ (Schulleiterin).

Ein hoher Anteil der SchülerInnen an dieser Hauptschule kommt aus einem sozialen Umfeld, das ihnen wenig oder keine Unterstützung in Bezug auf ihre Lebenssituation gewähren kann: „... wir haben einfach ein Schülerpotential hier, die insgesamt nicht so lebensstüchtig sind, die ganz viel Hilfestellung brauchen“ (Jahresbericht 91/92). Oder noch etwas drastischer: „... ungeheuer benachteiligt. Das kann man ganz klar sagen, also wirklich. (...) Arme Schweine sind das“ (Gruppeninterview mit Lehrerinnen). Die Schule versucht z.B. durch die folgenden Angebote angemessen zu reagieren: „... sehr wertvoll ist die Gruppenarbeit, die Mädchengruppenarbeit, die Gruppenarbeit mit den Kleinen, den 5ern, 6ern als Spielenachmittage, und was Frau S. dieses Jahr, weil sie auch neu ist, eingeführt hat, sind die sogenannten Partynachmittage, die also riesig gut ankommen. Und ganz wichtig für uns: die Schüler verstehen die Schule als Lebensraum, und den Raum müssen wir ihnen geben. Früher mußten wir sie rausjagen aus dem Schulhaus, und wir haben gesagt, wir probieren das Umgekehrte, wir holen sie rein. Sie sind betreut, sie sind „aufbewahrt“ und wir ergänzen das mit dem Nachmittagsunterricht, teilweise mit dem Sportunterricht über Mittag, so daß wir eben hier versuchen, ihnen ein relativ stabiles Umfeld zu geben“ (Schulleiterin).

Eine weitere Aussage macht nicht nur deutlich, daß Veränderungen von und für die SchülerInnen z.B. durch Auftreten von neuartigen Lebenslagen in Zuzugsfamilien (sprachlich, familiär und gesundheitlich) wahrgenommen werden, sondern auch, daß Schule ein Ort ist, an dem Veränderungen sich anscheinend besonders früh und deutlich abzeichnen und an und für sich in seismographischer

Weise genutzt werden könnten. Aussiedlerkinder gelten allgemein an der untersuchten Schule als „insgesamt schon leistungsorientierter“ (Interview mit Lehrerin). „Ja, und das was mich eben wundert, was ich auch eben nur vorsichtig andeute und ich will es auch nicht politisch gewertet haben; aber wir stellen fest, ... wir haben zum ersten Mal bei Rußlandkindern Überprüfung auf Sonder-schulbedürftigkeit, haben wir nie gehabt, die waren meistens vorzügliche Schüler, und jetzt erleben wir genau das Gegenteil und das gibt schon zu denken...“ (Schulleiterin). Daß versucht wird, angemessen darauf zu reagieren, konnten wir z.B. auch daran erkennen, daß ein Termin für eines unserer Interviews verzögert wurde, weil gerade die Schwierigkeiten einer SchülerIn mit einem Elternteil des Kindes und der Schulleitung geklärt werden mußte. Hilfe im Einzelfall wird geleistet, diese Hilfe geschieht zunächst über die Schulleitung, als erstem Ansprechpartner nach außen.

Trotz des hohen Engagements für die SchülerInnenschaft in ihren Problem- und Lebenslagen verwunderte uns bei der Analyse und Reflektion der Interviews, wie Problemursachen aus Sicht der schulisch Angestellten verortet werden. So stießen wir im Rahmen unserer Untersuchung immer wieder auf die Aussage, daß *Probleme von den Kindern in die Schule hineingetragen* werden, was folglich die Arbeit der LehrerInnen und der Schulleitung erschwert. Familiäres, abgelehnte Bewerbungen bei Betrieben, Bandenstreitereien, Drogenhandel u.v.m. werden als die Generatoren von Problemen benannt. So rekurriert auch die Begründung für den Antrag von Schulsozialarbeit auf das Einzugsgebiet mit überdurchschnittlich vielen Ausländern verschiedenster Kulturen mit Multiproblemlagen, wodurch die Schule zur Brennpunktschule werde. Darauf versucht diese Schule explizit zu reagieren (s.o.).

Dazu fiel uns zweierlei auf. Zum einen, daß es zwar vielfältige Reaktionen auf Probleme gibt, es jedoch kein nach außen erkennbares Programm oder Konzept speziell für die *ausländischen Schülerinnen und Schüler* gibt. Zwar besteht an dieser Schule das Angebot muttersprachlichen Unterrichts. Dies ist jedoch keine exklusive Besonderheit dieser Schule. Die Existenz einer Förderklasse ist zwar exklusiv, aber keine Einrichtung, die speziell für ausländische SchülerInnen gedacht ist. Allein die Vorbereitungsklasse scheint eine Einrichtung explizit für zugewanderte SchülerInnen zu sein, die jedoch v.a. die sprachliche und rein schulische Förderung übernimmt, weniger eine vermittelnde Funktion zwischen den verschiedenen Kulturen hat (Interview Schulleiterin; Zweitinterview Schulsozialarbeiterin). Die vielen Einzelgespräche der Schulleitung mit SchülerInnen und Eltern, sind ebenso wie die vielfältigen Angebote der Schulsozialarbeiterin zwar sicher sehr hilfreich und notwendig bei kulturell-ethnisch verursachten Problemlagen, jedoch in keiner erkennbaren Weise speziell auf ausländische SchülerInnen ausgerichtet. Nur ein Grundsatz läßt sich finden: „... eben unser multi-kulturelles Wesen, Gemeinschaft auszutarieren, teilweise auch zu steuern, daß keine Übermacht aufkommt, in den verschiedenen Gruppierungen“ (Schulleiterin). Und doch wird von einer LehrerIn berichtet, daß es heute - sieben Jahre nach der Einführung der Schulsozialarbeit - keine nennenswerten ethnischen Konflikte mehr an der Schule gäbe, die es früher noch gab und auch heute noch außerhalb der Schule gibt (Gruppeninterview Lehrerinnen).

Zweitens fällt auf, was bei der benannten Problemverortung *nicht* thematisiert wird. Einerseits werden die vorhandenen Probleme regional und individuell begründet: das Einzugsgebiet, bzw. die eigenen SchülerInnen sind schwierig oder in schwierigen Lagen, sie und ihre Familien haben Probleme damit, zurechtzukommen, Arbeitsplätze zu finden usw. Die gesellschaftlich demographischen Veränderungen - wie z.B. das Bildungsparadoxon (trotz besserer Schulausbildungen und mehr hö-

heren Abschlüssen immer weniger Lehrstellen und Arbeitsplätze), die Migration, Individualisierungsfolgen, das Problem des schwierigen Berufszugangs v.a. für ausländische Jugendliche -, welche diese individuellen Probleme weitgehend verursachen und begründen und für manchen zu völlig verständlichen Gefühlen von Ausweglosigkeit, Frustration oder Aggression führen, wurden zumindest uns gegenüber nur sehr vereinzelt benannt. D.h., Einzelfälle werden *nicht gesamtgesellschaftlich reflektiert*.

Damit zusammen hängt drittens die ebenfalls von „unserer Schule“ nicht hinterfragte Rolle der Schule selbst. Auch die Hauptschule ist ein Ort, der zunehmend gesellschaftlich stigmatisiert wird. Sie dient mehr und mehr als „Abschiebebahnhof“ für Menschen, die im kapitalistischen Leistungssystem nicht einfach reibungslos „funktionieren“. Sie werden hier ausrangiert, stigmatisiert und abgewertet, ohne umgekehrt die Frage nach dem Fehler im System laut werden zu lassen, das es ermöglicht, Menschen als „Güter zweiter Klasse“ zu behandeln und in solch marginalisierte und gesellschaftlich exkludierte Positionen zu drängen.

Zwar kann Schule die Gesellschaft nicht verändern, dennoch macht es einen wesentlichen Unterschied, in welchem Begründungszusammenhang Probleme verortet werden, denen man begegnet. So könnte Schule sich als Bestandteil der Gesellschaft fragen, inwiefern sie selbst sich als Gefüge und System grundlegend verändern muß, um trotz der gesellschaftlichen Veränderungen (s.o.) ihrem ursprünglichen Ziel, ein in sich sinnvoller und lebensvorbereitender Ort zu sein, gerecht(er) zu werden.

Ungefragt und darum unbeantwortet muß bleiben, warum in der von uns untersuchten Schule solche Kontexte nicht angesprochen werden. Unsererseits können hier nur Vermutungen geäußert werden. Relativ schnell verständlich wäre ein solches Tabuisieren gesellschaftlicher Gesamtzusammenhänge und der eigenen Rolle darin, wenn man sich überlegt, in welcher Situation sich einzelne Schulen in der BRD derzeit befinden. Für die einzelne Schule führen die benannten Problemlagen unmittelbar zu den davor liegenden Fragen nach Freiheiten, Veränderungsspielräumen und vorhandenen Ressourcen für als notwendig erkannte Reaktionen. Und dies führt einerseits in sehr ernüchternder Weise zu dem Befund, daß es schon ohne die Frage nach grundlegender Veränderung häufig an elementaren Mitteln (kleinen Klassen, einer zweiten Aufsichtsperson für Ausflüge, ausreichenden Arbeitsgemeinschaften, z.T. sogar bereits dem Pflichtunterricht usw.) fehlt, jedoch vieles, das als notwendig und hilfreich erkannt wurde, zusätzliche Ressourcen bräuchte.

Andererseits hat die von uns untersuchte Schule vor ca. sieben Jahren damit begonnen, auf ihre problematische Situation zu reagieren und diese zu ändern, in einer Zeit, in der schulische Veränderungen nur bedingt oder in Modellprogrammen möglich waren und - ohne die jetzige Situation bewerten zu können - zumindest nominell grundlegende strukturelle Veränderungen von Schulen als schwierig bis unmöglich galten. Vor diesem Hintergrund bleiben drei Möglichkeiten:

1.

Festzustellen, daß weder Veränderungsmöglichkeiten noch Ressourcen bestehen, um den Anforderungen, die aus den gesellschaftlichen Entwicklungen folgen müßten, begegnen zu können. Die-

sen Schluß ziehen offensichtlich sehr viele Schulen¹¹ und bemühen sich intensiv und in sich selbst verbrauchender Weise, den Mißstand noch möglichst gut zu verwalten.

2.

Eine zweite Möglichkeit ist es, die gesamtgesellschaftliche Lage und die daraus folgenden umfassenden Veränderungsnotwendigkeiten zu verdrängen, um an dem was möglich und veränderbar ist, anzusetzen und so zumindest die eigene Lage und Situation nach Kräften besser zu gestalten. Unsere Vermutung ist, daß eine solche Verdrängung des gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs der schulischen und individuellen Problemlagen bei der von uns untersuchten Schule die Oberhand gewonnen hat und der Grund ist für die oben beschriebene Externalisierung von Problemursachen in das Umfeld der Schule hinein. Trifft diese Vermutung zu, dann kann man hier von einer sehr funktionalen Verdrängung sprechen, da sie es ermöglicht, handlungsfähig zu werden trotz der gleichen Ausgangslage, die bei vielen anderen Schulen zum Erstarren und Verwalten von Mißständen geführt hat. Sie hat im untersuchten Falle zu vielfältigen Verbesserungen einschließlich einem neuen Selbstkonzept (der viel beschworenen 'Corporate Identity') geführt.

3.

Eine dritte Möglichkeit wäre schließlich (im dialektischen Sinne), sich der gesellschaftlichen Hintergründe der individuellen Problemlagen von SchülerInnen und LehrerInnen ebenso bewußt zu sein, wie der eigenen Rolle, die Schule darin oft in systemverstärkender, exkludierender Weise spielt. Und trotz der bedingten Ressourcen und Möglichkeiten, die Lücken und Spielräume zu suchen, an denen Verbesserungen und Veränderungen im Sinne aller daran beteiligter Menschen möglich sind. Dies schließt dann auch die Möglichkeit mit ein, Kritik am bestehenden System - dessen Bestandteil man ist - zu üben und gemeinsam oder advokatorisch für die Rechte und Lebenschancen von SchülerInnen und LehrerInnen einzutreten. Sich dieser doppelten Problemlage bewußt zu sein, könnte einen zusätzlichen Schub an Selbstbewußtsein verursachen. Kaum jemand traut sich heute, für die Rechte und die Anerkennung von HauptschülerInnen einzutreten, weil es zum schleichenden Konsens geworden ist, daß „jeder seines Glückes Schmied“ sei und entsprechend HauptschülerInnen selbst schuld, zu dumm, zu kriminell, zu... sind, um gesellschaftlich als gleichwertige Menschen mit z.B. GymnasiastInnen anerkannt zu werden. Und wie aus der sozialpädagogischen Fachdiskussion bekannt ist, färbt das Image der KlientInnen oder NutzerInnen immer auf das gesellschaftliche Image der zuständigen Profession ab. Sich der eigenen Rolle am gesellschaftlichen Marginalisierungsprozeß bewußt zu sein, könnte ein breiteres Handlungsspektrum ebenso eröffnen, wie eine andere Haltung und Einstellung bei der Unterstützung von SchülerInnen in spezifischen Problemsituationen, z.B. der Suche nach einem Ausbildungsplatz.

¹¹ Die Ausführung der drei Reaktionsmöglichkeiten von Schule ist hier durch Typisierung verkürzt bzw. abstrahiert. Sicher ist weder 'die Schule' der Akteur des Handelns, noch gehen wir davon aus, daß in einer Schule nur *eine* Meinung oder *eine* der benannten Reaktionsmöglichkeiten besteht. Vielmehr vermuten wir, daß in einem Lehrerkollegium einschließlich Schulleitung meist alle drei Varianten vertreten sind durch verschiedene Personen, die ihre Einstellungen vielleicht auch phasenweise ändern. Dies schließt jedoch nicht aus, daß eine der Möglichkeiten sich durchsetzt und von außen als 'Reaktion' oder 'Strategie der Schule' zu erkennen ist.

Um Mißverständnisse zu vermeiden, soll hier noch einmal betont werden, daß es in den vorherigen Ausführungen um den Begründungszusammenhang und die Problemdeutung aus Sicht der Schule, nicht aber um deren Bemühungen und Tätigkeiten selbst geht. Die von uns untersuchte Schule bemüht sich in sicher überdurchschnittlicher Weise darum, auf gesellschaftliche Problemlagen zu reagieren (vgl. Kapitel 5.2).

Die zwei folgenden Beispiele selbstbewerteten schulischen Handelns, wurden mit der angeführten Reflektion verbunden.

Es kommt an einer Stelle in unserem Datenmaterial vor, daß der Schule die Möglichkeit, zu reagieren, abgesprochen wird. Dieses Beispiel ist interessanter Weise verbunden mit der einzigen Stelle in den Interviews, in welcher als Ursache für Resignation und mangelnden Leistungswillen von SchülerInnen gesellschaftliche Zusammenhänge genannt werden: „Sicher hat das etwas mit unserer Gesellschaft zu tun und mit den Aussichten“ (Interview Lehrerin). Daraufhin wird die problematische wirtschaftliche Lage und ihre Folgen für die Ausbildungsplatz- und Stellensituation der SchülerInnen ausgeführt, die diesen in ihrem Ausmaß jedoch gar nicht klar sei, „weil sie in einer Phantasiewelt leben, in der sie nicht entscheiden können, was jetzt real ist und was nicht“, und dies meist auch nicht in der Phase ihres zweiwöchigen Praktikums zu verstehen beginnen. Die Antwort auf die Frage, wie Schule darauf reagieren könne, lautet klar: „Gar nicht, da kann die Schule ja nicht mehr darauf reagieren“ (ebd.).

Auffällig ist für uns dabei, daß als Reaktionen auf (solch globale) Problemlagen zwar durchaus eine Kooperation mit der Schulsozialarbeit stattfindet, nicht jedoch eine gemeinsame Strategie oder Kooperation der LehrerInnen untereinander benannt wird. Alle von uns Befragten nehmen vielfältige Probleme und auch Problemlagen der SchülerInnen wahr. Reagiert wird anscheinend eher individuell. Wer sich darum bemühen will, tut es, wer aus welchen Gründen auch immer nicht dazu in der Lage ist, tut es nicht, ohne daraufhin angesprochen oder vielleicht auch von anderen darin unterstützt zu werden. Insbesondere im zuletzt benannten Beispiel findet sich somit ein Beleg für unsere Annahme, daß es manchmal hilfreich sein kann, den gesamtgesellschaftlichen Kontext zu verdrängen, um nicht zu resignieren. An diesem Beispiel könnte man auch gedanklich durchspielen, inwiefern sich Handlungsspielräume eröffnen können, wenn man sich den gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang der mißlichen Lage ebenso bewußt macht, wie auch die eigene Rolle, die man darin notgedrungen spielt, um so durch die Möglichkeit einer gemeinsamen Reflektion zu einem gemeinsam entwickelten Konzept und vielleicht auch einer anderen Spielweise dieser Rolle (oder einer anderen Rollendefinition) zu gelangen.

Abschließend soll ein Beispiel schulischer Reaktion auf Problemlagen angeführt werden, bei dem die Problematik und Ambivalenz der darin erwähnten Lösung benannt wird. So gibt es die Möglichkeit für zugewanderte SchülerInnen, nach der 7. Klasse anstelle von Englisch durch die Wahl ihrer Muttersprache einen Hauptschulabschluß ohne Englisch zu erlangen. Problematisch wird es für sie aber bei der Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche, bei welcher diese Möglichkeit dann zum Bumerang wird, da ohne Englischkenntnisse heute kaum noch eine Stelle vergeben wird: „Aber deswegen denke ich, man tröstet manche Leute, wenn man die Kinder dann aus Englisch raus tun muß, weil sie die Leistung nicht bringen und sagt: ‘Also Ihr Kind kann ja in der Muttersprache den Abschluß machen’. Dann ist das im Moment ein Trostpflaster, nur nach dem Abschluß nützt eigentlich dieses

Fremdsprachenzeugnis wenig“ (ebd.). Gerade diese auch schulischerseits kritisierte Situation zeigt die Begrenztheit einer Reaktion aus der Individualsicht heraus. Situativ und für den einzelnen ist es zunächst natürlich die beste Lösung, er bekommt überhaupt die Möglichkeit, einen Schulabschluß zu machen. Langfristig wäre es jedoch viel hilfreicher, sich dem gesellschaftlichen Bedarf anzupassen und lieber einen zusätzlichen Stützkurs in Englisch einzuführen. Selbst wenn das Englischlernen zur Folge hätte, daß der oder die SchülerIn längere Zeit in der Schule verbringen müßte, würde so zumindest nicht von vornherein die Möglichkeit verbaut, in dieser Gesellschaft (bessere) berufliche Chancen zu haben. Der Frage, woher denn die Ressourcen für ein solches Zusatzangebot kommen sollen, mag an dieser Stelle nur die Frage entgegengestellt sein, warum es denn in unserer Gesellschaft so unmöglich scheint, die besonderen Kompetenzen und Ressourcen, die zweisprachig und bikulturell aufwachsende Kinder notgedrungen entwickeln müssen und mitbringen, in ihrer Wertigkeit anzuerkennen und auch gesellschaftlich-beruflich nutzbar werden zu lassen.

Resümee – die militant sozialpädagogische Schule?

Reflektierend und in Kürze wird noch einmal der Blick auf die Ausgangsfrage nach einer Schulentwicklung an der untersuchten Schule - an sich sowie mittels der Schulsozialarbeit - gerichtet. Dabei liegt der Schwerpunkt jedoch nicht auf den vielfältigen Entwicklungen und positiven Veränderungen an der Schule, welche bereits ausführlich ausgeführt wurden (s.o.). Eher ergänzend dient diese Reflektion als Ausgangspunkt für die Suche nach möglichen „blinden Flecken“. Zwei Punkte sollen benannt werden, deren Bestand von uns jedoch nur vermutet werden kann.

Als Folge und Teil der Entwicklung vermuten wir die Ausbildung einer *Corporate Identity* der Schule, die sich insbesondere durch ihren fortwährenden Einsatz für die Einrichtung und den Erhalt ihrer Schulsozialarbeit herausgebildet hat. Wir haben oben dafür den Begriff der „militant sozialpädagogischen Schule“ geprägt, der an dieser Stelle sowohl begründet, als auch in seinen Phänomenen hinterfragt werden soll. Zweitens fragen wir nach dem Aspekt der *Teilhabe von SchülerInnen*, als einem wesentlichen Bestandteil unseres Verständnisses von Schulentwicklung.

Im Hinblick auf das Kapitel zur Kooperation (5.3) wird hiermit gleichzeitig ein Themenbereich zusammenfassend aufgegriffen, der sich durch die Interviews mit den verschiedenen Gruppen zog. Gemeint sind damit die unterschiedlichen Haltungen und Kooperationsintensitäten der LehrerInnen mit der Schulsozialarbeit.

Die Beschreibung der Einstellungen der KollegInnen als „unterschiedlich zusammenarbeitend“ und „teilweise ablehnend“ ist erst einmal normal, verständlich und alles andere als ungewöhnlich. Spannend wird sie jedoch durch die Reaktion auf die Nachfrage nach solch unterschiedlichen Haltungen bei den an der Schule Arbeitenden. Den befragten LehrerInnen ist von einer ablehnenden Haltung gegenüber der Schulsozialarbeit nichts bekannt. Die Schulleitung bestätigt „ich könnte niemanden nennen, der sagt, 'ne, sowas brauchen wir hier nicht'“ (Schulleiterin). Hier wird so einstimmig darauf hingewiesen, daß es keinerlei Ablehnung gegenüber der Schulsozialarbeit gebe, daß unweigerlich das Gefühl eines Kritik-Tabus aufkommt, wenn man beachtet und weiß, daß es solche ablehnenden LehrerInnen eben doch gibt.

In diesem Sinne stimmt auch eine Antwort nachdenklich, die eine LehrerIn gab, als sie direkt danach gefragt wurde, wie es zu dieser unterschiedlichen Wahrnehmung der Einstellung des Kollegiums zur Schulsozialarbeit kommt und warum sie - und andere LehrerInnen - diese, die Schulsozialarbeit ablehnenden KollegInnen, nicht kennen: „...ich glaube, das würde ziemlich viel böses Blut geben, wenn klar würde, daß sich einer richtig dagegen stellt. Der hat keinen schönen Tag mehr hier“ (Gruppeninterview mit Lehrerinnen).

Sind Aussagen, die eine starke Betonung des Erziehungsauftrags der Schule und sozialpädagogische Elemente ablehnen, hier qua Verordnung „von oben“ oder von einer sprachbildenden Mehrheit nicht erlaubt? Möglich wäre es, denkt man an die ständige, von Anfang an gegebene Notwendigkeit, für die Sozialarbeit an der Schule kämpfen zu müssen. Schade wäre nur, wenn soziale Kompetenzen der Konfliktlösung auf diesem Wege vor dem Lehrerzimmer Halt machen müßten.

Diese sehr kritische Vermutung ist jedoch nur eine Seite, die uns zum Leitbild der 'militant sozialpädagogischen Schule' geführt hat. Zu ihr gehört als sehr wirkungsvolle konstruktive Kehrseite der Aspekt, selbstbestimmt und gegen viel äußeren und inneren Widerstand und scheinbare Unmöglichkeiten die eigene mißliche Lage wesentlich verändert und verbessert zu haben. Das hat u.E. nicht nur die Folge, daß einige Probleme in dieser Schule heute gemildert auftreten (z.B. ethnische Konflikte), bearbeitbarer werden (vgl. Kapitel 5.3) und durch die Veränderung von Schulhaus und -gelände, bzw. die vielfältigen Freizeit- und Beratungsangebote, die Schule mehr und mehr zu einem echten Lebens- und Erfahrungsraum geworden ist und weiterhin wird. Es hat darüber hinaus spürbar auch ideelle Folgen, die Selbstbestimmtheit und den gemeinsamen Einsatz für wichtige Ziele ebenso mit sich bringen können: eine *gemeinsame* Identität, Selbstbewußtsein als Schule, Handlungsfähigkeit und eine hohe Motivation, die erreichten Ziele zu erhalten und weiter zu verfolgen. Also genau die Punkte, die heute in der Sprache von Schulentwicklung für die einzelnen Schulen als Ideal angesetzt werden (z.B. mit der Forderung nach mehr „Autonomie“).

Nimmt man noch einmal einen Bezug zur Einleitung (5.1) wird ein weiterer Punkt relevant; ein „blinder Fleck“ der deutlich wird durch den Vergleich der vorgefundenen schulischen Veränderungen (vgl. Kapitel 5.2) mit der ausgehenden Beschreibung von Schulentwicklung: Zu allen benannten Elementen der Schulentwicklung lassen sich an der untersuchten Schule Beispiele finden, mit Ausnahme des Aspektes der Teilhabe und Partizipation. Zwar werden Formen von Teilhabe im Sinne von Mitbestimmung im Rahmen der Theken- und Mädchengruppen deutlich, z.B. wenn es um die gemeinsame Aushandlung der Ausflugsziele geht. Ebenso kann die Begleitung bei persönlichen Entscheidungen als Einübung von Teilhabe verstanden werden, bei welcher die Schulsozialarbeiterin verschiedene Handlungsalternativen mit einer SchülerIn durchdenkt, diese zwar auch aus ihrer eigenen Sicht bewertet, aber die Selbstverantwortlichkeit der SchülerIn dadurch unterstützt, daß sie sie letztendlich selbst entscheiden läßt und ihr in jedem Falle die Unterstützung zusagt (vgl. Kapitel 4).

Offen bleiben muß angesichts unserer unvollständigen Datenlage jedoch, inwiefern Selbstbestimmtheit, Mitbestimmungsmöglichkeiten und das Einüben gemeinsamen Verhandeln, Aushandeln, Entscheidens und Tragens von Verantwortung außerhalb der Schulsozialarbeit an der untersuchten Schule ermöglicht, gefordert oder sogar als grundlegendes schulisches Prinzip angestrebt werden. Sollte das von uns vermutete Leitbild einer 'militant sozialpädagogischen Schule' auch im

Sinne eines Abwehrens interner Kritik zutreffen, wäre eine mögliche weitere Entwicklung in der Richtung zu denken, Teilhabe sowohl für die schulischen ExpertInnen als auch für SchülerInnen als Experiment und Entwicklung in kleinen Schritten zu wagen.

6. Struktur und Arbeitsweise innerschulischer und schulübergreifender Unterstützungsnetze

EBERHARD BOLAY, HEINER GUTBROD

6.1 *Das schulinterne Unterstützungsnetz*

Die Wirkungsebene der Schulsozialarbeiterin

Die Wirkungsebene der Schulleitung und des Kollegiums

Die Wirkungsebene der „alltäglichen Helfer“

6.2 *Das schulübergreifende Unterstützungsnetz*

Darstellung der Netzwerketeiligten

Darstellung des Netzwerkes

Analyse der Kooperationsbeziehungen

Kooperationen zur Unterstützung von einzelnen SchülerInnen

Strukturbildende Kooperationen

6.3 *Fazit*

Das nachfolgende Kapitel konzentriert sich auf die Analyse der Struktur und der Arbeitsweise von Unterstützungssettings für Schülerinnen und Schüler im innerschulischen Kontext und im schulübergreifenden Zusammenhang. Unter dem Begriff „Unterstützungsnetze“ werden spezifische Arbeitsformen und Vorgehensweisen der Schulsozialarbeit, und weitergehend: der Schule, wie dem jugendhilfespezifischen Umfeld in Bezug auf die Unterstützung der Lebenslage SchülerIn-Sein näher betrachtet.

Unterstützungsnetze waren rudimentär bereits vor und am Beginn der festen Institutionalisierung von Schulsozialarbeit am Fallstandort vorhanden und wurden seitdem von den verschiedenen Akteuren - d.h. insbesondere der Schulleitung, der Schulsozialpädagogin, den sozialräumlich relevanten jugendhilfespezifischen Facheinrichtungen und Teilen des Kollegiums - sukzessive ausgebaut, präzisiert und routinisiert. Neben der innerschulischen Zusammenarbeit stellt die Zusammenarbeit mit dem Umfeld der Schule einen wichtigen Bereich der Arbeit und der Aufgaben von Schulsozialarbeit dar.

Im Hinblick auf ein Unterstützungsnetz für SchülerInnen aus Sicht des theoretischen Konstrukts „Lebenslage SchülerIn-Sein“ ist zweierlei wichtig:

Ein vielfältiges Angebot an kompetenten Personen, an die sich SchülerInnen mit ihren Anliegen und Problemen wenden können. Die Betonung liegt auf Vielfalt und Kompetenz; dies bedeutet auch, an kompetente Partner im Stadtteil verweisen zu können.

Eine Unterstützung beim Aufwachsen, dem Aneignen von Rollen, dem Ausprobieren in geschützten Räumen. Die Betonung wird hier auf die integrative Gestaltung des sozialräumlichen Umfeldes der SchülerInnen gelegt, weist also über den Lebens- und Lernort der Schule hinaus.

Für die Zusammenarbeit in den Unterstützungsnetzen bedeutet das, daß es sowohl Kooperationen braucht, die auf Einzelfallunterstützung bezogen sind, aber auch strukturelle Vernetzungen, um nicht nur auf Problem-, sondern auch auf Bedürfnislagen von SchülerInnen reagieren zu können. Elternarbeit sollte integraler Bestandteil von beiden Bereichen sein.

Diese Unterstützungsstrukturen lassen sich entlang einer sozialräumlichen Differenzierung in typisierender Absicht trennen: wir analysieren einerseits Aktivitäten, die primär auf ein Netz *innerschulischer Hilfen* abzielen und andererseits *schulübergreifende Strukturen*, die gewissermaßen wie ein Ring oder Netz von außen um die Schule gruppiert sind. Diese analytische Trennung in der Betrachtung von Unterstützungsstrukturen soll die präzisere Erfassung der jeweiligen Eigenlogiken der beiden Netze ermöglichen.

Da in den beiden vorausgehenden Kapiteln (4 und 5) bereits große Teile des innerschulischen Netzes beleuchtet und eingehend betrachtet wurden, erfolgt hier zunächst eine Zusammenfassung und Ergänzung dieser Kooperationsform, insbesondere um die Rolle von AlltagshelferInnen. Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf der Analyse des schulübergreifenden Netzes und seiner Kooperationsbeziehungen.

Strukturanalytisch kann das innerschulische Netz als ein System betrachtet werden, in das eine sozialpädagogische Fachkraft, die das System und die Logik der Jugendhilfe repräsentiert, integriert wird, um mit dem System Schule zu kooperieren. Dieses System Schule ist in seiner spezifischen Struktur und Fachlichkeit in sich noch einmal durch hierarchisch verschiedene Statusmerkmale differenziert. Das Setting des schulübergreifenden Netzes ist demgegenüber wesentlich komplexer: dort treffen unterschiedlichste Fachlichkeiten und Eigenlogiken aufeinander, von sozialpädagogischen und sozialtherapeutisch-beraterischen bis hin zu jugendpolizeilichen und kommunalpolitischen Erwägungen.

Beide Unterstützungsnetzwerke lassen sich präziser erfassen, wenn zunächst *zwei Ebenen* oder *Funktionen* unterschieden werden:

Funktion 1

Vordergründig und ganz zentral zielen diese Hilfesysteme auf die *Unterstützung (und Disziplinierung) der Schülerinnen und Schüler* als den zentralen AdressatInnen des Arbeitsansatzes.

Funktion 2

Davon unterscheiden läßt sich die Funktion der wechselseitigen und graduell abgestuften *Unterstützung zwischen den hilfegebenden Akteuren* (Schulleitung, Kollegium bzw. einzelne Lehrkräfte, Schulsozialpädagogin, Schulsekretärin, Beratungsstellen, Bezirkssozialarbeiterin, Supervisionsgruppe, Arbeitskreise) selbst. Ergänzt wird diese Funktion durch Gremienarbeit mit engeren (stadtteilorientier-

ten) oder weiteren (stadt- oder jugendhilfeplanerischen) Horizonten mit einer Schwerpunktsetzung auf Unterstützung und Erweiterung der Fachstruktur.

6.1 Das schulinterne Unterstützungsnetz

Im Rahmen des ersten Schwerpunktes dieses Kapitels, dem schulinternen Netzwerk, betrachten wir zunächst kurz die zweite Funktionsebene.

Im innerschulischen Netz hat die „wechselseitige Unterstützung der Unterstützten“ vor allem die Funktion, zwei unterschiedliche pädagogische Fachlichkeiten, die schulpädagogisch / didaktische und die sozialpädagogische, aufeinander zu beziehen und wechselseitig zu qualifizieren (vgl. Kapitel 5.3). Dies geschieht in institutionalisierter Form durch die regelmäßigen Besprechungen zwischen Schulleitung und Schulsozialpädagogin und durch die Integration der Schulsozialpädagogin in die Gesamtlehrerkonferenz.

In der Alltagsarbeit kommen eine Fülle an informellen Gesprächen, Absprachen und Kooperationen zwischen der Schulsozialarbeiterin, der Schulleitung und dem Kollegium bzw. einzelnen Lehrkräften zustande, deren Bedeutung für eine wechselseitige fachliche Unterstützung nach unseren Erkenntnissen die der institutionalisierten Formen weit übersteigt. Diese alltägliche Kooperation zwischen Schule, d.h. dem schulischen Personal, und der Schulsozialarbeiterin wurde im Kapitel 5.3 näher analysiert.

Im Vordergrund der formellen wie informellen Kontakte steht einerseits der Transfer von jugendhilferelevantem Wissen und Handlungskompetenzen in die Schule hinein, was als jugendhilfespezifische Qualifizierung des schulischen Handlungsrepertoires gewertet werden kann. Andererseits erschließen diese Kontakte schulrelevantes Kontextwissen und Wissen über die familiären Hintergründe der SchülerInnen für die Schulsozialarbeit. Dieser Transfer ist zum einen durch die Präsenz der Schulsozialarbeiterin ermöglicht, zum anderen gelingt es - durch ihre Vermittlungsarbeit - in vermehrtem Maße, stadtteilbezogene und im Einzugsgebiet der Schule verankerte jugendhilfe- und jugendarbeitspezifische Fachlichkeit in die Schule hereinzuholen und dort als weitere Unterstützungsressource verfügbar zu machen. Der zentrale Stellenwert einer schulintern verankerten Schulsozialarbeit für diesen Kompetenztransfer wird in der nachfolgenden Analyse des schulübergreifenden Netzes deutlicher herausgearbeitet.

Wir betrachten nun ausführlich die erste Funktion, d.h. die *Unterstützung für Schülerinnen und Schüler* innerhalb der Schule.

Bei unserer Analyse des innerschulischen Hilfenetzes wurde rasch deutlich, daß die Bezugnahme auf Schülerinnen und Schüler über die Perspektive einer bloßen Beschulung und besseren Wissensvermittlung hinausgeht. Sie werden in differenzierter Weise auch als konkret bedürftige, häufig in belasteten Lebenslagen sich befindende Kinder und Jugendliche wahrgenommen. Hilfen für und Unterstützung von SchülerInnen erfolgen also *nicht gegen* das Schulziel, sondern ergänzen und ermöglichen dieses und entfalten sich *innerhalb* eines offenen Schulklimas.

Die Schülerinnen und Schüler beziehen sich in ihren Kontakten und Nachfragen nach Unterstützung auf konkrete (erwachsene) Personen in ihrem schulischen Umfeld: die Rektorin und Konrektorin,

KlassenlehrerInnen, Schulsekretärin, Hausmeister und Schulsozialpädagogin. Die Möglichkeiten und Intensitäten der Kontakte werden wechselseitig entlang spezifischer Kriterien selektiert; so wird in bestimmten Fällen zunächst eher die Schulsozialarbeiterin angefragt, in anderen mag es die Klassenlehrerin sein, etc.

Vor diesem Hintergrund lassen sich hier drei Ebenen der konkreten Hilfestellungen für Schülerinnen und Schüler ausmachen, die untereinander auf verschiedene Weise, teils generalistisch orientiert, teils entlang einzelfallbezogener Fragen, verzahnt sind:

- die Wirkungsebene der Schulsozialarbeiterin;
- die Wirkungsebene der Schulleitung und des Kollegiums;
- die Wirkungsebene der „alltäglichen Helfer“ (hier: Schulsekretärin).

Die Wirkungsebene der Schulsozialarbeiterin

Durch die differenzierte Angebotsstruktur der Schulsozialarbeit (Einzelfallhilfe, Freizeitgestaltung, soziale Gruppenarbeit, Unterstützung in der Aneignung der Schule als Lebensort) und durch die spezifischen Nutzungsweisen der SchülerInnen (vgl. Kapitel 5.1) wurde deutlich, daß verschiedene Elemente konkreter Unterstützung für die Kinder und Jugendlichen im Normal(itäts)kontext der Schule angeboten werden:

- In den diversen gruppenbezogenen Aktivitäten (Schulcafé-Gruppen; Mädchengruppe; Freizeit- und Kulturaktionen) findet Sozialisation und soziales Lernen statt.
- Die SchülerInnen haben in der Schulsozialpädagogin eine alltagspräsente erwachsene Vertrauensperson ohne Zugangsbarrieren (Prinzip der Niederschwelligkeit), die bei Bedarf an diversen Orten angesprochen werden kann: auf dem Pausenhof, im Schülercafé, im offenen Bereich „zwischen Tür und Angel“.
- Die Schulsozialarbeiterin ist Beraterin bei schulischen und außerschulischen Fragen, Problemen und Mißlichkeiten, in denen die Tendenz zu einer längerfristigen Zusammenarbeit angelegt sein kann (Einzelfallberatung, -hilfe).
- Sie erfüllt eine Vermittlungs- oder Verweisungsfunktion zu anderen Hilfe- und/oder Kontrollinstanzen innerhalb und außerhalb der Schule.

Die beiden letzten Aspekte markieren bereits den Übergang bzw. die Schnittstelle zum schulübergreifenden Hilfenetz, vor allem zu den Hilfe- und/oder Kontrollinstanzen im sozialräumlichen Umfeld, hier insbesondere den Jugendfreizeiteinrichtungen und der Jugendhilfe.

Von Vorteil für die Schulsozialarbeit ist es, daß sie zwar im Normalitätskontext Schule operiert, aber nicht mit deren Selektions- und Sanktionsaufgaben betraut ist. Anders als z.B. die Schulleiterin (aber auch LehrerInnen), die diese Funktionen qua Amt repräsentieren und realisieren müssen, und deshalb in einigen Fällen nicht unmittelbare Vertrauenspersonen sein können, ist dies bei der Schulsozialarbeit systematisch und konzeptionell anders. Dies verstärkt ihre Schlüsselrolle im inner-schulischen wie (wie wir noch zeigen werden) auch im schulübergreifenden Unterstützungszusammenhang.

Je stärker die verschiedenen innerschulischen Akteure als sich bekannter gewordene Personen in Kooperation treten, desto intensiver wurde die Funktion der Schulsozialarbeit im schulinternen Unterstützungszusammenhang für SchülerInnen. Dies stellt nicht nur punktuell, sondern auch strukturell eine Quelle von Überforderung dar, die zu Schwerpunktsetzungen nötigt: die Aufgaben der Vermittlung und des Verweizens gewinnen an Gewicht, nicht mehr alles Nötige oder Zugemutete kann selbst in die Hand genommen werden. Aus diesem Grund wird viel Zeit und Konzentration in die Netzwerkbildung investiert, wie unsere Zeitbudgetanalyse zeigte.

Die Wirkungsebene der Schulleitung und des Kollegiums

Hier ausschließlich die Allokations- und Selektionsfunktion der Schule - deren Auswirkungen im dreigliedrigen Schulsystem an der Hauptschule wohl am sinnfälligsten ist - zu betonen, würde die gängige reduktionistische Wahrnehmung von Schule wiederholen und führte dazu, die vielfältigen Stützungsprozesse, die teils auf formellem Wege den SchülerInnen zugute kommen, sich vor allem aber im unmittelbaren Umgang zwischen LehrerInnen und der Schulleitung mit den Kindern und Jugendlichen entfalten, und die beileibe nicht immer primär disziplinarisch orientiert sind, zu übersehen. Solche unterstützenden Zugänge zu den SchülerInnen sind:

- Offenheit für die alltags- und lebensweltlichen Probleme der SchülerInnen (und deren sozialem Umfeld), was zur
- Bereitschaft zu flexibel angepassten, individuellen Regelungen im Umgang mit ihnen führt;
- Niedrigschwelligkeit des Zugangs zur Schulleitung und zu den LehrerInnen;
- das flexible Handhaben von formalen Vorgaben, etwa der Organisation des Schulalltags, der Lehrplanumsetzung, etc.;
- Offenheit für und rege Teilnahme an Schulentwicklungsaktivitäten;
- Integration weiterer nützlicher Kompetenzen in die Schule, insbesondere die Jugendhilfekompetenz der Schulsozialarbeit.

Die Wirkungsebene der „alltäglichen Helfer“

Würden die schulinternen Hilfestrukturen lediglich in institutioneller bzw. systemischer Hinsicht untersucht, dann würden die vielfältigen Leistungen der „alltäglichen Helfer“ innerhalb der Schule überhaupt nicht in den Blick kommen.

Ein Blick in die Theorie und Empirie zur Hilfe im Alltag bestätigt diesen Sachverhalt. Aus verschiedenen Untersuchungen über „alltägliche Helfer“ (Nestmann 1986; 1988; Nestmann/Schmerl 1991) wissen wir, wie zentral deren Beitrag in der Unterstützung anderer Menschen ist. Diese Leistungen vollziehen sich oft unerkannt, weil nicht formal erwartet, und unspektakulär, weil nicht mit Position und Status verknüpft.

Für unsere Untersuchung heißt dies, daß diese alltäglichen Unterstützungsleistungen weder im Feld der institutionell verankerten Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule verortet sind, noch innerhalb eines dieser Segmente bewußt erwartet werden. Alltägliche HelferInnen sind vom fachli-

chen Verständnis und von der formalen Aufgabenbeschreibung her nicht mit den hier untersuchten Hilfeleistungen betraut (sie dürfen deshalb auch nicht mit dem Typus der ehrenamtlichen Hilfe verwechselt werden) und stellen dennoch einen gewichtigen Part im innerschulischen wie schulübergreifenden Unterstützungssetting dar, nicht zuletzt deshalb, weil auf diese Weise nicht einkalkulierte lebensweltliche Ressourcen mobilisiert und zur Verfügung gestellt werden. Aufgrund unserer Erhebungen erhielten wir Kenntnis von drei „alltäglichen HelferInnen“: dem Hausmeister, der Schulsekretärin und den SchülerInnen.

Die Bemerkungen der Schulsozialarbeiterin über die produktive Zusammenarbeit mit dem Hausmeister bei vielfältigen Gelegenheiten der organisatorischen Abstimmung wie der Wahrnehmung von und dem Umgang mit SchülerInnen, verweist mit hoher Wahrscheinlichkeit darauf, daß er auch gegenüber SchülerInnen in bestimmten Situationen direkt Hilfen leistet. Wir vermuten, daß er eine wichtige informelle Funktion im innerschulischen Unterstützungszusammenhang erfüllt, die möglicherweise so nicht wahrgenommen wird.

Ebenfalls nicht Gegenstand unserer Untersuchung war die wechselseitige spezifische Hilfe, die sich Schülerinnen und Schüler bei alltäglichen, aber auch komplexeren Problemen und Mißlichkeiten geben. Auf eine unspektakuläre, doch zentrale Hilfestellung wurden wir durch eine Äußerung der Sekretärin aufmerksam, wonach vor allem bei Gesprächen und Beratungen ausländischer Eltern und Aussiedler sprachgewandte Kinder und Jugendliche regelmäßig eine Dolmetscherfunktion einnehmen: „Da kommen Menschen aus einem fernen Land, egal ob Rußland oder Indien oder Türkei, und können kein deutsch, und die brauchen aber dann Beratung durch die Lehrer. Aber erst einmal habe ich die Leute da stehen und bedauere zutiefst, daß ich gar kein Türkisch kann, ja oder kein Russisch. (...) Nachher kann man schon Schüler dazuholen, die schon länger an der Schule sind, die übersetzen können, die dann dem entsprechenden Lehrer auch zur Seite stehen“ (Schulsekretärin). Auch hier wäre eine genauere Untersuchung und Würdigung dieser Formen von Hilfestellungen sinnvoll, die SchülerInnen sich untereinander, aber auch den professionellen HelferInnen geben.

Eine Nebenbemerkung in einem Interview und ein kurzes Gespräch mit der Sekretärin 'zwischen Tür und Angel' haben bereits frühzeitig deutlich werden lassen, daß auch sie eine solche Alltagshelferin ist. Faktisch besteht ein gewichtiger Teil ihrer Arbeit (ohne daß dies eine Aussage über quantitative Zeitanteile darstellt) aus einer Fülle an konkreten Unterstützungen für SchülerInnen und/oder deren familiären Hintergrund. Grund genug, dies im Kontext der Analyse von innerschulischen Unterstützungsnetzen genauer zu überprüfen, weshalb wir sie auch befragt haben (ebd.).

Die Schulsekretärin beschreibt diesen Teil ihrer Arbeit sehr eindrücklich mittels mehrerer Metaphern: sie ist im unmittelbaren Kontakt für SchülerInnen und auch Eltern „Ansprechpartnerin“, sie gibt im Dschungel der für viele unüberschaubar gewordenen Alltagserfordernisse „Orientierung“, verweist als „Schaltstelle“ an andere Personen oder Institutionen, sieht sich häufig im wörtlichen wie übertragenen Sinne in einer „Übersetzungsfunktion“ und schließlich in der Informationsvermittlung innerhalb der Schule als „Verbindungsbau“ zwischen Schulleitung, Kollegium, Schulsozialarbeit und den SchülerInnen und deren Eltern.

Mithilfe dieser Metaphern läßt sich eine Typisierung ihrer Hilfeleistungen entlang zentraler Funktionen bewerkstelligen:

Ansprechpartnerin/Orientierung

Gegenüber Schülerinnen und Schülern und gegenüber Eltern, „die neu hierherziehen und keine Ahnung haben“, versteht sie sich als eine der innerschulischen „AnsprechpartnerInnen“ (ebd.). Froh um diese Anlaufstelle sind aus ihrer Erfahrung zunächst und vor allem SchülerInnen und Eltern ausländischer Herkunft und AussiedlerInnen: „Das sind Leute, die sind dankbar, wenn sie die Treppe gefunden haben und hier [im Sekretariat] landen. Und der ganze Rest, den schaffen die schon gar nicht mehr“ (ebd.).

Sich so selbstverständlich als Ansprechpartnerin für deren Belange zu verstehen („also es ist wirklich mehr als Rechnungen und tippen, was ich hier mache“; ebd.), ist die Basis für die Entfaltung der weiteren Unterstützungsfunktionen.

Schaltstelle/Vermittlung

Wenn Kinder und Eltern bei ihr immer wieder von demselben Problem berichten, das sich nicht von ihrer Position aus und mit den von ihr gegebenen Informationen lösen läßt, begreift sie dies als Signal zum Weiterverweis an andere helfende Institutionen und/oder Personen. Sie notiert Telefonnummern, gibt Informationsblätter weiter, verweist an die Rektorin, die Schulsozialarbeiterin, an KlassenlehrerInnen, LehrerInnen der Vorbereitungsklassen und BeratungslehrerInnen. „Wir haben einfach ein Schülerpotential hier, (...), das ganz viel Hilfestellung braucht. (...) Ich kann nur weiterverweisen, also, aber dafür bin ich hier so die Schaltstelle“ (ebd.). Neben dieser innerschulischen Weiterleitung informiert sie auch über schulexterne Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten wie etwa über die Beratungsstelle für Aussiedler.

Aus diesen Erfahrungen heraus charakterisiert sie ihre Rolle im schulinternen Verweisungszusammenhang sehr bildhaft als „Verbindungsbau, (...) also ich muß weitervermitteln“, „ich muß immer gucken, wo werfe ich das Knäuel jetzt hin? Wo geht es jetzt weiter?“ (ebd.).

Die Art und Weise, wie sie ihre Unterstützung anbietet, ist nicht funktional-distanziert, sondern empathisch und interessiert, hat explizit Aufforderungscharakter, beläßt aber, wo immer dies möglich ist, die Entscheidung über den nächsten Schritt den Ratsuchenden selbst: „Paß mal auf, geh doch auch mal [zu...], laß dir doch mal einen Termin geben“, „ich würde dir vorschlagen, so und so“, und dabei ist sie „oft ziemlich auf das Fingerspitzengefühl angewiesen“ (ebd.).

Übersetzungsfunktion

Eine Übersetzungsfunktion wird in dreierlei Hinsicht deutlich. Zunächst, wenn die Leute „etwas nicht verstanden haben. Die kriegen einen Brief (...) und dann wollen sie wissen, was das soll. Also, sie können zum Teil ganz schlecht lesen, ja, Deutsche wie Ausländer“ (ebd.).

Eine weitere Dimension ist die Übersetzung einer konkreten Nachfrage nach Hilfe in einen konkret gangbaren Weg der Hilfestellung, also Beratung darüber, was denn als nächstes getan werden könnte (vgl. Schaltstelle/Vermittlung).

Die dritte Dimension von Übersetzung, die eng mit der ersten Funktion als Ansprechpartnerin verbunden ist (vor allem im Kontakt mit Eltern), wird gemeinhin als „Kummerkasten“ abgewertet, kann aber besser als „Entdramatisierung“ charakterisiert werden. „Also manchmal kriege ich auch den

ganzen Schwall erstmal ab, ja. Also das ist, wie wenn jemand mit dem Eimer angesetzt hat und man sagt: 'Schade darum, jetzt sind die 10 Liter schon auf einmal raus!' Und dann muß ich (...) sagen: 'Könnten sie bitte...' und dann weitervermitteln. (...) Und, wo ich denke, (...), so jetzt habe ich jemanden glücklich gemacht, weil ich meine Ohren hingehalten habe" (ebd.).

Solche Unterstützungsleistungen der alltäglichen Helferinnen und Helfer sollten gezielter wahrgenommen und gewürdigt werden. Sie spielen nicht nur in einer Unterstützungsstruktur bezogen auf Schülerinnen und Schüler eine nicht unmaßgebliche Rolle, sondern entlasten darüber hinaus die Funktionsträger in vielfältiger Weise.

6.2 Das schulübergreifende Unterstützungsnetz

Nach diesem Blick in die schulinterne Wirkungsweise von Unterstützungen für Schülerinnen und Schüler wenden wir uns nun dem Netz zu, daß um die Schule herum und, mit ihr verzahnt, auch in sie hinein wirkt. Auf der Basis der Netzwerkanalyse und ergänzt durch Informationen aus den Interviews erfolgt zunächst eine *Übersicht der Netzwerketeiligten*, unterschieden nach der Intensität der Kooperationsbeziehungen. Danach erfolgt die *Darstellung des Netzwerkes* unter besonderer Berücksichtigung des Beitrags der Schulsozialarbeit, und eine Analyse hinsichtlich der *Kooperationsformen*. In einem vierten Schritt untersuchen wir zwei Formen der Kooperation: die *Kooperationen zur Unterstützung von einzelnen SchülerInnen* und *strukturbildende Kooperationen*.

Darstellung der Netzwerketeiligten

Die Schulsozialarbeiterin hat für uns zweimal eine Netzwerkkarte ausgefüllt, in der sie in einer ersten generellen Karte eintrug, mit wem sie überhaupt zusammenarbeitet. Zusätzlich wurden für bestimmte Gremien eigene Netzkarten ausgefüllt. In allen Netzwerkkarten (siehe Anhang A) sollte in einen inneren Kreis eingetragen werden, mit wem die Zusammenarbeit sehr eng, in einen mittleren Kreis, mit wem sie weniger eng, in einen äußeren Kreis, mit wem sie lose ist. Diese Kooperationspartner werden im Folgenden geordnet nach der Intensität der Zusammenarbeit dargestellt. Wenn eine Extra-Netzkarte ausgefüllt wurde, wird das Gremium an entsprechender Stelle spezifiziert.¹² Wichtig ist, anzumerken, daß die Netzwerkanalysen Momentaufnahmen sind. So kamen neue Kooperationspartner von der ersten zur zweiten Netzwerkanalyse hinzu oder es veränderte sich die Intensität. Dies liegt zum einen daran, daß die Schulsozialarbeiterin sich die Kontakte seit ihrem Stellenantritt neu erarbeiten mußte, zum anderen an eher projektorientierten Zusammenarbeitsformen. Das Netz ist also nicht statisch und abgeschlossen, sondern in ständiger Bewegung, unter anderem deshalb, weil für diese Ebene der Zusammenarbeit zeitlich sich verändernde Kapazitäten bestehen. An dieser Stelle sei weiter angemerkt, daß die Netzwerkkarten die subjektive Sicht der Schulsozialarbeiterin widerspiegeln und nicht eine „objektive“ Erfassung der Beziehungen darstellen. Auch lassen sich aus der abgestuften Intensität keine analogen qualitativen Bewertungen zum Beispiel bezüglich der Fachlichkeit ableiten.

¹² Soweit ersichtlich nennen wir die Häufigkeit und die Ziele der Treffen.

Enge Kooperation

- Das Team des Trägers im Stadtteil
- Mini-AK (Jugendsozialarbeit Stadtteil 2 [im Folgenden: S2]; Spielhaus, Kinder- und Jugendtreff Stadtteil 3 [im Folgenden: S3]). Alle 6-8 Wochen: Informationsaustausch, engere Vernetzung der Einrichtungen, Entwickeln neuer Kooperationsformen
- Jugendamt (Bezirkssozialarbeiterin)
- Supervisionsgruppe Schulsozialarbeit
- Regionalgruppe Schulsozialarbeit. Vierwöchentlich: Informationsaustausch, gemeinsame Aktivitäten im Landkreis, Öffentlichkeitsarbeit und jugendhilfepolitische Überlegungen. Mitglieder sind: alle 12 SchulsozialarbeiterInnen im Kreis plus Hauptschulabschlußkurs (enge Kooperation mit den Hauptschul-SchulsozialarbeiterInnen und Hauptschulabschlußkurs, weniger eng mit den SchulsozialarbeiterInnen an Berufsschulen).

Weniger enge Kooperation

- Hauptschulabschlußkurs
- Stadtteil-AK 1. Alle 4 Wochen: Informationsaustausch, Planung und Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen und Projekte zur Lebensweltverbesserung von Kindern und Jugendlichen im Wohngebiet (enge Kooperation: eigene Schule, Jugendsozialarbeit S2, Spielhaus, Kinder- und Jugendtreff S3, Realschule; weniger eng: Stadtjugendring, Jugendhaus; lose: mobile Jugendarbeit [nur 'passive' Kooperation], Gymnasium).
- Stadtteil-AK 2. Alle zwei Monate: Informationsaustausch und Lebensweltverbesserung im Wohngebiet (eng: Jugendsozialarbeit S2, Kreisverband des eigenen Trägers, eigene Schule, Jugendamt; weniger eng: Tagesgruppe, Stadtjugendring, Sozialer Dienst, Grundschule; lose: Stadtjugendreferat, Kindergarten).
- Jugendpolizei
- Drogenberatung
- Beratungsstellen

Lose Kooperation

- stadtbezogenes Gremium Jugendarbeit. 4-6wöchentlich zu Informationsaustausch und Kennenlernen; in Untergruppen: Projekte zur Lebensweltverbesserung für Jugendliche (eng: Stadt [Sozialamt, Jugendfreizeitstätten], eigener Träger [Jugendsozialarbeit S2, Schulsozialarbeit], Landkreis [Jugendgerichtshilfe, Sozialer Dienst], Schulen; weniger eng: Stadtjugendring, freier Träger [mobile Jugendarbeit, Tagesgruppe, Täter-Opfer-Ausgleich]; lose: freier Träger [Betreutes Jugendwohnen, Straßeneckenschule], Caritas [Sozialdienst für ausländische Flüchtlinge], Kirchen [Jugendwerk]).
- Sozialdienst für TürkInnen
- Stadtjugendring
- Straßeneckenschule
- Gremium Qualitätsmanagement. Unregelmäßige Treffen zum Erstellen des Jugendplans anhand der Richtlinien des Landkreises, effektivere Nutzung der Jugendsozialarbeit in der Stadt (eng: eigener Träger Geschäftsführung [im folgenden: GF], Jugendsozialarbeit S2, Spielhaus, Kinder-

und Jugendtreff S3; weniger eng: Mobile Ja, Stadtjugendring GF, Jugendhaus, Jugendtreff; lose: Stadtjugendreferat, freier Träger Gf, offenes Café).

- Kreisjugendreferat

Einige der KooperationspartnerInnen, die in der Netzkarte von der Schulsozialpädagogin als „weniger eng“ kooperierend gekennzeichnet wurden, behalten diese periphere Positionierung auch dann, wenn gemeinsam in übergreifenden Gremien zusammengearbeitet wird (z.B. Mobile Jugendarbeit). Mit anderen dagegen entsteht mit der Zeit eine engere Zusammenarbeit; offensichtlich „kann man hier miteinander“. Am deutlichsten wird dies belegt durch die Entwicklung der Zusammenarbeit mit dem Spielhaus, der Jugendsozialarbeit (S2) und dem Kinder- und Jugendtreff (S3). Die neue Kooperation mit diesen Einrichtungen im „Mini-AK“ gab es zum Zeitpunkt unserer ersten Netzwerkanalyse noch gar nicht; sie wird im zweiten Interview als besonders fruchtbar beschrieben (Zweitinterview Schulsozialarbeiterin). Spürbar ist das Bemühen der Schulsozialarbeiterin, nach ihrer Einarbeitungsphase enge Kontakte zum Stadtteil herzustellen und gemeinsame Projekte auf den Weg zu bringen.

Einschränkend muß gesagt werden, daß die Zusammenarbeit der Schulsozialarbeit mit anderen Jugendarbeits- oder Jugendhilfeangeboten in den Stadtvierteln des Einzugsgebietes der Schule eine eigene Studie wert wäre und den Rahmen dieser Untersuchung sprengen würde. So war uns ein Gruppeninterview mit anderen Jugendarbeitsangeboten (Spielhaus, Jugendhaus, Jugendtreff, mobile Jugendarbeit) aus Zeit- und Kapazitätsgründen genauso wenig möglich wie eine Befragung der Stadtteil-AK's. Ausgehend vom forschungsleitenden Konstrukt der Lebenslage SchülerIn-Sein ist der Blick auf das schulübergreifende Unterstützungsnetz mit seinen Verzahnungen zum innerschulischen Netz dennoch von erheblicher Bedeutung. Diese Verzahnung wird umso wichtiger, wenn Schule sich selbst als Lern- und Lebensort betrachtet.

Darstellung des Netzwerkes

Im nächsten Schritt werden nun die Kooperationspartner in zwei Schaubildern dargestellt, um das Kooperationsnetz sichtbar zu machen. Dabei sind die Jugendhilfe- und Freizeitangebote, die sich an SchülerInnen richten, in der oberen Hälfte plziert, die Unterstützungen der Fachstruktur sowie die Teilnahme an Gremien in der unteren Hälfte. Die *erste Abbildung* zeigt das schulübergreifende Netz ohne die Kooperationsbezüge, die durch Schulsozialarbeit vermittelt sind. Die *zweite Abbildung* stellt die Kooperationsbeziehungen der Schulsozialarbeit und die durch sie vermittelten, intensivierten und/oder erweiterten Beziehungen zwischen anderen Netzwerkmitgliedern dar.

Verbindungen zwischen Kooperationspartnern und SchülerInnen respektive Eltern bedeuten Unterstützung und/oder Beratung, die sich allerdings nicht an alle SchülerInnen und Eltern richten, sondern an Gruppen oder Einzelne. Zwischen den anderen Kooperationspartnern bezeichnen sie gegenseitige Information und Unterstützung, Teilnahme an Gremien, Zusammenarbeit im Einzelfall oder gemeinsames Entwerfen beziehungsweise Durchführen von Projekten, die sich an SchülerInnen richten. Zusammenarbeit, die wir aufgrund von Äußerungen nur vermuten und nicht näher qualifizieren können, haben wir nicht dargestellt, intensive Zusammenarbeit oder Unterstützung ist durch *kräftige*

Striche markiert, nur formelle oder gelegentliche Zusammenarbeit mit *dünnen Strichen* und solche Beziehungen, die durch Schulsozialarbeit erkennbar intensiviert wurden, sind durch *gestrichelte Linien* (nur Abbildung 3) dargestellt.

In den Abbildungen wird die Vielfältigkeit der Vernetzung der Schule insgesamt deutlich. Die Addition der beiden Schaubilder zeigt die Wichtigkeit der Beziehungen, welche die Schulsozialarbeit zu (den bereits vielfältigen) Vernetzungen der Schule beisteuert: sie stellt Kontakte zu Jugendarbeitsangeboten her, die sich ebenfalls direkt an SchülerInnen richten, zu denen „die Schule“ wenig direkten Zugang hatte. Als sehr wichtig empfunden wird, daß die Verbindungen aus der Schule heraus geknüpft und nicht von außen an sie herangetragen werden. Die Schulleiterin formuliert das so: „Angenommen, Schulsozialarbeit wird bei mir ausgelagert an eine andere Schule, dann ist das System kaputt. Dann habe ich wohl noch meine sozialen Kontakte, aber das wichtigste ist, daß es hier im Haus ist“ (Schulleiterin).

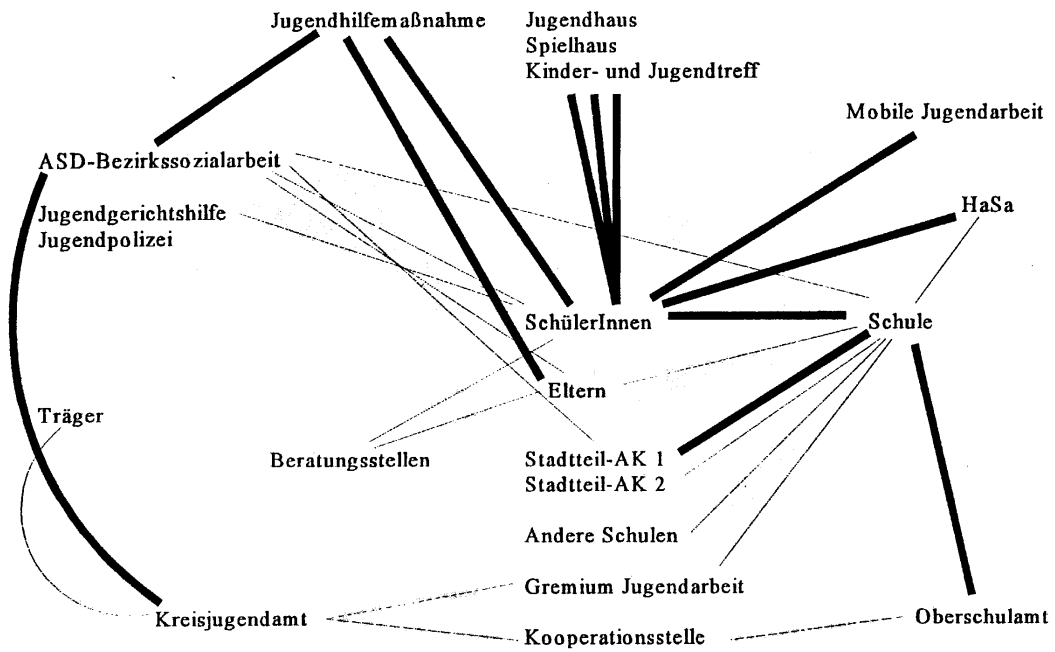


Abbildung 2: Schulübergreifendes Netz ohne Schulsozialarbeit

auf Bekanntheit der Personen basieren und solche, die eher formalen Austausch zwischen Institutionen pflegen, unterschieden werden.

Im folgenden Schaubild sind die Formen der Kooperation geordnet nach diesen vier Kriterien:

- Kooperation zur Unterstützung der SchülerInnen und deren Eltern
 - basierend auf persönlichem Kontakt
 - basierend auf institutionellem/formellem Kontakt
- Kooperation zur wechselseitigen Unterstützung
 - basierend auf persönlichem Kontakt
 - basierend auf institutionellem/formellem Kontakt

Akteure der Kooperation sind dabei entweder die Schulsozialarbeit oder die Schule je für sich oder aber beide Institutionen gemeinsam.

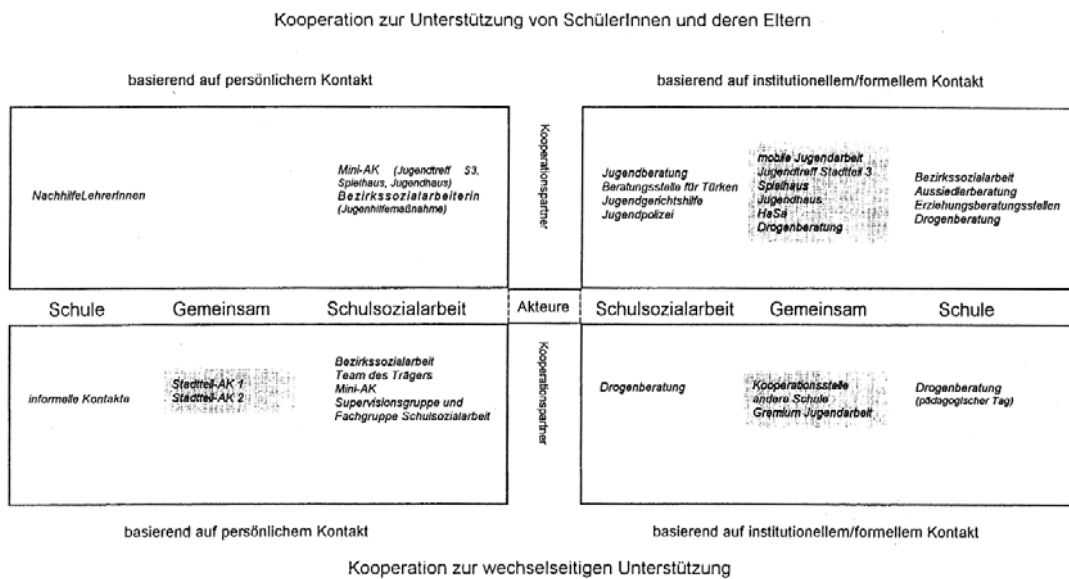


Abbildung 4: Feldschema der Kooperationsformen

Auffallend sind die Verteilungsschwerpunkte im linken unteren und rechten oberen Quadranten. Wir haben den Eindruck gewonnen, daß persönlich-fachliche Kontakte zunächst der wechselseitigen Unterstützung dienen und die Unterstützung der Fachstruktur im Wesentlichen über personale Kontakte und Bezugspersonen erfolgt.¹³ Vermittelt über die Schulsozialarbeit dringt so auch sozialpädagogische Fach-

¹³ Bei diesem Schaubild sollte bedacht werden, daß die „Institution“ Schulsozialarbeit auch in „Person“ der Schulsozialpädagogin in Beziehung treten kann, „die Schule“ dagegen nicht. Deswegen haben wir personale Kontakte von SchulvertreterInnen (Schulleitung, LehrerInnen), sofern sie in den Interviews erkennbar wurden, als persönliche Kontakte „der Schule“ gewertet. Diese Aufzählung kann insofern keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, weil wir nach solchen per-

kompetenz in den schulischen Raum ein. Daraus entstehen Kontakte zu den Institutionen des Umfeldes. In den Gremien und bei der Zusammenarbeit in Einzelfällen lernt man sich kennen und beginnt, sich über Arbeitsweisen und Angebotscharakter auszutauschen. Kooperationsbeziehungen entstehen so auf der Basis von Bekanntheit und der Anerkennung gegenseitiger Fachlichkeit.

Einleuchtend ist, daß Institutionen zur Kooperation einen Träger der sozialen Kommunikation brauchen. Wenn Institutionen kooperieren, dann durch Angehörige derselben. So wirkt zum Beispiel bei einem gemeinsamen Projekt von Jugendhaus und Schulsozialarbeit in der Regel nicht das gesamte Team des Jugendhauses mit, sondern der/die MitarbeiterIn, der mit der Schulsozialarbeit am besten kann, ein Interesse teilt oder zuständig ist. Diese Bekanntheit hilft, in anderen Fällen leichter aufeinander zuzugehen. In einem nächsten Schritt ist es dann möglich, daß neben einer intensiven Kooperation bezogen auf Einzelfälle strukturelle Defizite der Angebotsstruktur für Kinder und Jugendliche im Stadtteil in den Blick genommen werden. Dazu gehört unseres Erachtens dann auch eine konzeptionelle Struktur und Vernetzung. In einer solchen strukturellen Perspektive wären dann auch eine integrative Elternarbeit und eine gemeinwesenfokussierte Lebenslagenorientierung, die die Schule miteinschließt, anzusiedeln. Daß die beiden Bereiche sich einander annähern ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung.

Wählt man die Perspektive der SchülerInnen, so ergibt sich ein ähnliches Bild wie beim internen Netz. Konkrete (erwachsene) Personen in Institutionen leisten Unterstützung. Dies ist bei der Schulsozialarbeiterin der Fall und wird sich in ähnlicher Form bei den PädagogInnen in den schulübergreifenden Angeboten wiederfinden lassen. Um zu einem „Lebenslagen-Netz“ zu werden, müssen sich diese Personen zusammenfinden und Angebote entwickeln, die von den SchülerInnen wahrgenommen werden können, auch wenn sie keine Probleme haben. Aus Sicht der SchülerInnen kann das zwar auch mehr soziale Kontrolle bedeuten, dennoch denken wir aus der von uns eingenommenen theoretischen Perspektive der Lebenslage SchülerIn-Sein, daß eine gemeinsame „Strategie“ der Jugendarbeit ein besseres, gelingenderes Aufwachsen unterstützen kann und vorhandene Ressourcen zu bündeln vermag. So könnte die Lücke zwischen Schulzeit und Freizeit weiter geschlossen werden und die AdressatInnen sowohl als Schüler und Schülerinnen als auch als Kinder und Jugendliche ernst genommen werden (vgl. Kapitel 2 und 7.1).

sönlichen Kontakten zum Beispiel der LehrerInnen nicht gefragt haben. Ebenfalls nicht berücksichtigt ist die oben getroffene Unterscheidung zwischen Kooperationen, die eher einzelnen SchülerInnen Unterstützung angeeignet lassen wollen und solchen, die sich auf Gruppen beziehen.

Kooperationen zur Unterstützung von einzelnen SchülerInnen

Ein Tenor der Pausenhofbefragung ist, daß Schulsozialarbeit etwas für Leute „mit Problemen“ sei. Während die Fünft- und Sechstklässler unbefangen in die Schulsozialarbeits-Gruppenangebote gehen, kommen ab der siebten Klasse hauptsächlich Mädchen. Jungs bezeichnen Schulsozialarbeit als eine Einrichtung für „Leute, die Probleme haben“. Die Nutzung der Schulsozialarbeit erfolgt hingegen auf sehr vielfältige und keinesfalls nur problemzentrierte Weise (vgl. Kapitel 4).

Eindrücklich wird die Kooperation bezogen auf einen solchen „Problem-Einzelfall“ in einer Falldokumentation, die durch die Schulsozialpädagogin verfaßt wurde, beschrieben (Falldokumentation durch die Schulsozialarbeiterin); Sie ist im Anhang vollständig abgedruckt. Kontakte zum Allgemeinen Sozialen Dienst und zum Hauptschulabschlußkurs werden von der Schulsozialarbeiterin hergestellt, wenn die Ressourcen und Kompetenzen der Schule nicht mehr ausreichen (ebd.). In dem geschilderten Fall konnte eine Jugendhilfemaßnahme vermieden werden, weil frühzeitig die Beteiligten an der Schule mit dem Jugendlichen und den Eltern an einem niedrigschwelligen Problemlösungskonzept zusammenarbeiteten, sich dabei am Jugendlichen und dessen Bedürfnissen orientierten und die entsprechenden Fachleute und Angebote heranzogen.

Dies entspricht der klassischen Form der Einzelfallkooperation: Vermittlung und Koordination. Dazu gehört, daß LehrerInnen sich bei Problemfällen über die Schulsozialarbeiterin an das Jugendamt wenden, aber auch, daß Schulsozialarbeit und Bezirkssozialarbeit sich durch gegenseitige Informationen auf dem Laufenden halten. In der Kooperation geht es dann darum, zu schauen, „was der Einzelfall fordert, das zu analysieren und dann zu gucken, was für Schritte müssen da heraus folgen“ (Interview ASD-Mitarbeiterin). Daraus wird eine gemeinsame Strategie und Rollenverteilung abgestimmt, zu der auch gemeinsame Familiengespräche gehören können. „Oder sie [die Schulsozialarbeiterin] überlegt, wie kommt sie an den Schüler heran, was kann sie dem anbieten, und ist dann vielleicht der zweite Schritt ein Familiengespräch?“ (ebd.). Um möglichst viele Informationen zusammenzutragen wird auch der Kontakt zu den anderen Jugendarbeitsangeboten im Stadtteil gesucht. Wenn eine Jugendhilfemaßnahme eingeleitet wird, scheint der Kontakt allerdings in der Regel abzubrechen, denn es gibt keine Äußerungen über Kooperationen zwischen Familienhelfern, Betreuungshelfern, Einzelbetreuern, etc. und der Schulsozialarbeiterin. Die vielfältigen formellen und informellen Kontakte der Schulsozialarbeiterin zum Umfeld werden genützt, um „Drähte spielen zu lassen“ (ebd.), das heißt, um in phantasievoller Form Einzelfallhilfe zu betreiben. Das kann dann bedeuten, einen vom Schulausschluß betroffenen Jungen im Spielhaus arbeiten zu lassen, oder mit einem in kleinkriminelle Geschäfte verwickelten Jugendlichen die Arbeitsweise von Gericht und Jugendgerichtshilfe „live“ kennen zu lernen (Zweitinterview Schulsozialarbeiterin).

Eine zweite Ebene der Einzelfallkooperation ist die Zusammenarbeit mit Beratungsstellen. Zum einen können SchülerInnen oder deren Eltern an die diversen Beratungsstellen verwiesen, zum anderen Experten um Rat gefragt werden. Von den LehrerInnen wird dieses Vermittlungswissen der Schulsozialarbeit als zentrale Unterstützungscompetenz betont (Interview Lehrerin; vgl. auch Kapitel 5.3).

Die dritte Ebene ist die der Zusammenarbeit mit Eltern/Elternarbeit. Die aufsuchende Elternarbeit, ausgelöst durch ein Problem eines Schülers, wird in der Falldokumentation eingehend geschildert (Falldokumentation durch Schulsozialarbeiterin). Darüber hinaus gibt es Äußerungen von SchülerInnen, die die Kontaktaufnahme der Schulsozialarbeiterin zum Elternhaus als Hilfe bei bestimmten Problemen zu schätzen wissen. Schließlich kommt hinzu, daß die Schulsozialarbeit eine zusätzliche, spezifische Anlaufstelle an der Schule für Eltern sein kann. Die Bezirkssozialarbeiterin und die Sekretärin benennen diesen Elternkontakt auf niedrigschwelliger Ebene als besondere, die Schulsozialarbeit auszeichnende Möglichkeit. Die Sekretärin verweist dabei auf die Funktion, die Schulsozialarbeit für Eltern haben kann: Die andere Anlaufstelle in der Schule zu sein, in der man vertraulich, verständnisvoll und doch kompetent den Umgang mit Problemen von SchülerInnen erörtern kann. Darüber hinaus haben „die Schule und die Schulsozialarbeit (...) Zugang zu (...) Leistungs- und Verhaltensproblemen an der Schule. Und die Eltern (...) werden oft auf Probleme zuerst im Leistungsbereich aufmerksam. (...) Viele Eltern ziehen sich auch aus der Erziehung ziemlich heraus, es interessiert sie eigentlich ziemlich wenig, was ihre Kinder und Jugendlichen machen und sie werden aufmerksam so um die Zeit der Zeugnisse. Wenn das irgendwie nicht geht, oder wenn ein Lehrer auf sie zukommt und sagt: ‘Hören Sie her, Ihr Sohn, der stört den Unterricht’; oder ‘So geht das nicht weiter’“ (Interview ASD-Mitarbeiterin).

So ergeben sich über die Auffälligkeiten von SchülerInnen, die in der Schule erkannt werden, frühzeitige Anknüpfungspunkte für das Hilfesystem der Jugendhilfe. Dort kann erkannt werden, wer schwänzt, wer in seinen Leistungen nachläßt oder sich sonst im Verhalten verändert. Jugendhaus und ähnliche Einrichtungen haben einen anderen Ansatz und tun sich schwer, einen Kontakt zu den Eltern aufzubauen, weil es keine Anknüpfungspunkte aus ihrer Arbeit heraus gibt. Für die Bezirkssozialarbeit kann der Kontakt der Schulsozialarbeiterin eine erweiterte Zugangsmöglichkeit zu Familienhilfe- und anderen Maßnahmen werden, die früh genug einsetzt, um wirklich „präventiv“ wirken zu können. Für die Eltern bietet sich die Möglichkeit des Aufsuchens einer niedrigschwelligen und diskreten Hilfe in und gleichzeitig unabhängig von der Schule.

Strukturelle Kooperation

Die eben geschilderte Vermittlungsarbeit ist funktional gesehen bereits der erste Teil der strukturellen Kooperation. Durch die Ansiedlung eines „Vorpostens“ der Jugendhilfe an der Schule kommt dem Vermitteln zwischen Jugendhilfe und Schule, Schule und Umfeld sowie SchülerInnen und Umfeld plus Kontaktangeboten an die Eltern ein besonderes Gewicht zu. Die Einzelfallorientierung des KJHG und der Jugendhilfe legen nahe, daß Kooperation entlang und über den Einzelfall läuft. Damit ist sie problemorientiert aber auch individualisierend, im Gegensatz zum Standpunkt des Kreisjugendamtsleiters: „Zentrale Kompetenz [von Schulsozialarbeit] ist, die Lebenssituation an dieser Schule in diesem Umfeld wahrzunehmen“ (Interview mit Kreisjugendamtsleiter).

Diese Wahrnehmung und die sich daraus ergebenden Unterstützungsangebote, die den Stadtteil und das Aufwachsen darin im Blick haben, sollen nun näher betrachtet werden. Kooperation mit dem Umfeld geschieht auf vier analytisch unterscheidbaren Ebenen: der der Vermittlung und Koordination bei „Einzelproblemfällen“, der des Transparentmachens von Leistungen der Jugendhilfe, der ei-

ner integrativ orientierten Elternarbeit und der eines konzeptionell-vernetzenden Denkens und Erarbeitens von Strukturkonzepten (strukturorientierte Jugendhilfe) für den Stadtteil.

Ebene 1: Vermittlung und Koordination

Diese Funktion der Schulsozialarbeit haben wir eben ausführlich analysiert im Hinblick auf konkrete Einzelfallhilfen. Nun richten wir unser Augenmerk primär auf die Vermittlungs- und Koordinationsfunktion innerhalb der fachlichen Kooperation.

„Sie ist immer die Zwischenstation. Im zweiten Schritt kann es schon sein, daß ich noch einmal direkt mit dem Lehrer spreche“ (Interview mit ASD-Mitarbeiterin). Wie wichtig und entlastend diese Vermittlungs- und Koordinationsarbeit ist, wird für die Bezirkssozialarbeiterin vor allem durch den Vergleich mit anderen Schulen ohne Schulsozialarbeit deutlich. An anderen Schulen erlebt sie, daß das Jugendamt noch als Eingriffsbehörde wahrgenommen wird, von der erwartet wird, daß sie parat steht und das Problem zur Zufriedenheit der LehrerInnen löst, wenn diese sich an sie wenden. Allerdings ist der Gang zum Jugendamt in diesen Fällen die letzte Möglichkeit und meist ist die Situation dann bereits so festgefahren und verbaut, daß niedrigschwellige Lösungen kaum mehr in Betracht kommen (ebd.). In der Auswertung der Falldokumentation kommt die Schulsozialarbeiterin zu einem ähnlichen Ergebnis. Ohne Schulsozialarbeit hätte sich die Situation ungebremst zugespitzt, der Schüler wäre sitzengeblieben und hätte die Schule ohne Abschluß verlassen müssen, eine Negativkarriere war vorgezeichnet (Falldokumentation durch Schulsozialarbeiterin). Engagierte LehrerInnen, die sich eines Falls annehmen, sind sicher bis zu einem gewissen Grad eine Alternative zur Schulsozialarbeit, mit der grundsätzlichen Vermittlungsfunktion innerhalb der jugendhilfespezifischen Fachstrukturen sind sie jedoch zumeist aus zeitlichen und fachlichen Gründen überfordert.

Ebene 2: Transparenz

Die zweite Ebene der Strukturarbeit ist die Schaffung von Transparenz. Das bedeutet zunächst gegenüber den SchülerInnen Aufklärung zu leisten, was z.B. Jugendgerichtshilfe und Jugendpolizei machen (Erstinterview mit Schulsozialarbeiterin), den LehrerInnen die Möglichkeiten der Jugendhilfe oder von spezifischen Beratungsstellen näher zu bringen oder Eltern Schulfunktionsweisen zu erklären. Der Transparenz dient weiterhin, daß es in der Kooperation mit der Bezirkssozialarbeit darum geht, sich gegenseitig auf dem Laufenden zu halten und Hintergrundinformationen zu neuen Fällen zu bekommen.

Für den Allgemeinen Sozialen Dienst ist wichtig, daß die Jugendhilfe mit ihren Möglichkeiten und ihrer Arbeitsweise aber auch ihren Grenzen den LehrerInnen gegenüber transparent gemacht wird: „Ich denke, das ist auch ein Prozeß und am Anfang denke ich war das so, daß die auch dachten: ‘OK, jetzt rufen wir hier an, schildern unser Problem, der Jugendliche wird herausgenommen, das Problem ist für uns beseitigt.’ Und diese Vorstellungen, die weichen sich so langsam auf. Von seiten des Jugendamtes kommt man ja auch an seine Grenzen, wenn die Eltern keine Einsicht zeigen, daß da Jugendhilfe notwendig ist, oder der Jugendliche überhaupt nicht mitarbeiten will, also da sind ja auch unsere Grenzen. Oder wenn es um ganz schlimme Sachen geht, wie Mißbrauch, wenn die Jugendliche dann keine Anzeige machen will, oder so. Da hat Schule oft eine andere Vorstellung, und LehrerInnen und andere Leute auch, und da sind einfach unsere Grenzen. Und das war ein Prozeß, der an der Hauptschule lief, daß die langsam erkennen oder akzeptieren: ‘OK, da sind Grenzen

der Jugendhilfe, das müssen wir so akzeptieren.' Am Anfang war da sehr viel Unverständnis, und 'wie kann man denn, das ist ja unmöglich, wenn man schon das Jugendamt anruft.' Und das Jugendamt wird sowieso nur als letzter Notanker angerufen, wenn gar nichts mehr geht. Und dieses Bild hat sich in den letzten fünf Jahren verändert" (Interview ASD-Mitarbeiterin).

Ebene 3: Integrativ orientierte Elternarbeit

Zur dritten Dimension, der einer integrativ orientierten Elternarbeit, gibt es in der Praxis erste Anhaltspunkte. Angesprochen auf die Aufgabe der Sozialintegration benannte die Bezirkssozialarbeiterin, daß sie multikulturelle Arbeit wichtig findet, um Ausgrenzungsprozesse zu verhindern oder ihnen gegenzusteuern (ebd.). Integration wird hier weitgehend als Verhinderung von Ausgrenzung verstanden und bezieht sich hauptsächlich auf Jugendliche und noch zu wenig auch auf deren Eltern.

Da die Schule aufgrund der Schulpflicht eine Anlaufstelle ist, der sich auch der deutschen Sprache unkundige Eltern zumindest beim Erstkontakt nicht entziehen können, besteht die Chance, niedrigschwellig in Kontakt zu treten und Hilfe und Integrationsmöglichkeiten anzubieten (vgl. Vermittlungs- und Übersetzerfunktion der Sekretärin). Hier bietet sich die Chance für elternorientierte Jugendhilfeleistungen (Eltern-Kind-Gruppen, Familiengruppen, thematische Elternabende), an der Schulsozialarbeit anzudocken und die Unterstützungsleistung des schulexternen Netzes zu erweitern. Außerdem verlören die Institutionen Schule und Jugendamt ein Stück weit den „Schreckgespenstcharakter“, nicht nur bei den SchülerInnen, sondern auch bei deren Eltern.

Bereits etabliert ist die Zusammenarbeit mit Eltern z.B. im Schülercafé, wo sie mithelfen, das Essen vorzubereiten oder dafür die Wäsche waschen. Beratungsgespräche mit den Eltern finden dann meist aus eigenem Antrieb statt, sofern sie bereits über Kontakte zur Schulsozialarbeit verfügen; Gespräche werden teilweise auch über die Schulleitung vermittelt, kommen auf Bitten mancher Kinder zustande, oder werden speziell durch die Schulsozialarbeiterin angestrebt. Elterntraining, vereinbarte Hausbesuche, ein Elternarbeitskreis und regelmäßige Kontakte zu den ElternvertreterInnen sind weitere Bereiche. Eine wichtige, jedoch gerechtfertigte Einschränkung besteht darin, daß es zum konzeptionellen Fundament der Schulsozialarbeit gehört, Elternkontakte möglichst nur mit Einwilligung der Kinder aufzunehmen.

Ebene 4: Strukturorientierte Jugendhilfe im Gemeinwesen

Die vierte Dimension der strukturellen Kooperation ist die konzeptionelle Gremienarbeit. Während es in der Einzelfallkooperation um individuelle Lösungen geht, stehen hier Überlegungen zu einer strukturorientierten Jugendhilfe und Pädagogik im Vordergrund. Das schulübergreifende Unterstützungsnetz sollte daran orientiert sein, unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeiten zu einem „gelingenden Aufwachsen“ zu sichern. Wir gehen auf diesen zentralen Aspekt etwas ausführlicher ein und analysieren konzeptionelle Schritte, die am Fallstandort von der Schule, der Schulsozialarbeit und dem jugendhilfepolitischen Umfeld ausgehend in diese Richtung weisen, verdeutlichen aber auch deren Begrenztheit.

Die Stadtteil-AK's, die an der Implementierung von Schulsozialarbeit beteiligt waren, sind Gremien, die einen gemeinwesenorientierten Zugang unterstützen wollen. In der Beschreibung der Ziele der AK's (vgl. Netzwerkanalyse) steht jeweils, daß sie sich an der „Verbesserung der Lebenswelt von

Kindern und Jugendlichen“ orientieren. Wir konnten jedoch nur wenige Ansätze zu strukturellen Kooperationen entdecken. Beklagt wird zudem, daß es verschiedene AK's gibt, die zum Teil „nebeneinander her schaffen“, obwohl sie inhaltlich ähnlich ausgerichtet sind (das Forum Qualitätsmanagement scheint nun zu versuchen, deren Arbeit zu koordinieren. Beklagt wird weiterhin, daß Jugendamt und Jugendpolizei zu wenig in die Arbeitskreise eingebunden sind. Ein weiteres Indiz dafür, daß strukturbildende Prozesse erst am Anfang stehen, besteht u.E. darin, daß zwar die Öffnung der Schule hin zu Umfeld und Vereinen als eine Aufgabe von Schulsozialarbeit beschrieben wird, Vereine in der Netzwerkanalyse und den Stadtteil-AK's aber nicht vorkommen.

Eine Änderung ist inzwischen in Ansätzen erkennbar. Zunächst scheint die Zusammenarbeit in Gremien dem Kennenlernen zu dienen und der wechselseitigen Unterstützung und Information. Daraus können sich, wie der neue Mini-AK zeigt, Kooperationsformen entwickeln, bei denen die Weiterentwicklung, Bündelung und effektive Nutzung der gemeinsamen Ressourcen im Vordergrund stehen. Im zweiten Interview schildert die Schulsozialarbeiterin, wie wichtig es ist, herauszufinden: „Wie arbeiten die anderen? Was kann man da zusammen machen? (...) Das ergibt sich mit der Zeit, wenn man sich ein Stück weit kennengelernt hat“ (Zweitinterview mit Schulsozialarbeiterin). In ähnlicher Weise werden auch die Brücken zu den Eltern gebaut: regelmäßige Kontakte ohne konkreten Anlaß machen die Zusammenarbeit in Krisenfällen einfacher (ebd.). Durch die Etablierung und das Bekannt sein der Schulsozialarbeit ergeben sich nun Möglichkeiten der Zusammenarbeit, die über den Einzelfallfokus hinausgehen.

Betrachtet man die Angebote der freizeitorientierten sozialen Gruppenarbeit¹⁴, so fällt zunächst auf, daß es erste Überlappungen zwischen den Bereichen „Schule“ und „Freizeit“ (die normalerweise als außerschulische Zeit verstanden wird) gibt: Partynachmittage, bzw. die Möglichkeit, Räume der Schule für private Feste zu nutzen und dabei organisatorische und planerische Fähigkeiten zu lernen, sind ein ressourcenorientierter Schritt der Schule hin zu den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen und zugleich ein erster Schritt hin zum Überschreiten ansonsten klarer institutioneller Zuständigkeiten. Darüber hinaus entstehen in der Schule bzw. auf dem Schulgelände interessante Freizeitmöglichkeiten (Kletterfelsen, Beachvolleyballfeld, Kleinfeld, Finnenlaufbahn usw.), die für eine Wahrnehmung der Freizeitbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen stehen, gleichzeitig aber die Frage aufwerfen, wie die Schule damit umgeht, wenn andere als die „eigenen“ SchülerInnen diese Attraktivitäten nutzen wollen.

Über eine strukturelle Vernetzung zwischen verschiedenen Anbietern von freizeitorientierten Gruppenangeboten im Stadtteil nachzudenken scheint uns unter anderem deshalb so wichtig, weil Schulsozialarbeit Angebote machen kann, die andere Jugendarbeitsangebote nicht machen können, zum Beispiel in der geschlechterdifferenzierenden Arbeit mit Mädchen und hier besonders mit ausländischen Mädchen, die nicht ins Jugendhaus dürfen. Damit ein Unterstützungsnetzwerk für die

¹⁴ Freizeit wird in den Richtlinien des Landkreises verstanden als Ort, in dem Lebensentwürfe gestaltet werden und interkulturelle Begegnung stattfindet. Es ist „insbesondere Aufgabe des Erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes, unheilvollem erzieherischen Einfluß durch ausländerfeindliche politische Jugendgruppen gegenzuwirken. (...) Jeder Rückzug aus der Jugendarbeit leistet einer zunehmenden Orientierungslosigkeit Vorschub“ (Falldokumentation durch Schulsozialarbeiterin). Unterstützung von Freizeit dient dem Sich-Zurechtfinden in unterschiedlichen und teilweise widersprüchlichen Rollenmustern, wie sie in der Erwachsenenengesellschaft heute verlangt werden. Je nach ländlichem oder städtischem Raum braucht es eine besondere Jugendarbeit, die dessen Eigenheiten berücksichtigt und bewahrt und nach Handlungsmöglichkeiten in ihm sucht (ebd.).

Lebensbewältigung und Erweiterung von Handlungskompetenz für SchülerInnen entsteht, braucht es eine enge Abstimmung und gegenseitiges Wissen um Angebote und Arbeitsweisen der verschiedenen Jugendhilfeeinrichtungen im Stadtteil, unter anderem auch, um besser aufeinander zu verweisen und zielgruppenadäquate Settings entwickeln zu können.

Wir haben den Eindruck gewonnen, daß vor allem durch die Schulentwicklungsprozesse und die Implementierung von Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 5.2) die Schwelle zwischen der Schule und ihrer Umgebung gesunken ist. Schule wird so in den nachunterrichtlichen Alltag der Kinder integrierbar, in einem Maß, wie das, außer in Internaten und Landerziehungsheimen, derzeit nicht üblich ist. Neben den bereits genannten Freizeitmöglichkeiten an der Schule kommt die Öffnung der Schule hin zum Alltag der SchülerInnen mit seinen Bewältigungsaufgaben eher unspektakulär dort zum Ausdruck, wo klassische Sozialisationsaufgaben der Familie (Spielen, Tischdecken, Reden,...) und soziales Kompetenztraining mit den fünften Klassen an einem Vormittag in der Woche übernommen werden. Die Mitarbeit der Schulsozialpädagogin bei einem erweiterten Bildungsangebot oder die Hausaufgabenbetreuung, die eine Lehrerin gemeinsam mit Eltern anbietet, sind auch Beispiele, die Auswirkungen auf die sozialräumliche Entwicklung haben.

Die Schule bewegt sich auf das Gemeinwesen zu, die Jugendarbeitsinstitutionen reagieren allerdings (noch) zögerlich. So grenzt sich die Mobile Jugendarbeit (aufgrund ihres parteilichen Ansatzes?) ab und die Jugendhäuser zeigen an der Schule (noch) wenig Engagement. Aus unserer Sicht wäre dies wünschenswert, nicht, um die Differenzierung der Angebote einzuebnen und zu einer totalen Erfassung des Alltags der Kinder und Jugendlichen zu gelangen, sondern um zum einen die Schule noch mehr zum Lebensort werden zu lassen und zum anderen, um die Schulsozialarbeit besonders bei Gruppenangeboten zu entlasten. Denn Unterstützungsstrukturen für die Jugendlichen zu schaffen, setzt voraus, daß auch die Leistungsgrenzen der MitarbeiterInnen beachtet werden. Außerdem verlöre Schulsozialarbeit so ihren Insel-Charakter, mehr spezifische Fachlichkeit könnte in die Schule integriert werden mit unterschiedlichem Nutzen für die unterschiedlichen Beteiligten. In der Perspektive einer strukturellen Vernetzungsarbeit wird deutlich, daß Schulsozialarbeit mehr als ein Kriseninstrument ist. Sie ist zwar, wie jede Einrichtung der Jugendhilfe, der Hilfe zur Selbsthilfe verpflichtet, sollte sich also überflüssig machen. Andererseits ändert sich das Klientel ständig, da immer neue SchülerInnen die Schule durchlaufen. Den Stadtteil so zu verändern, daß er aus eigener Kraft und ohne professionelle Hilfe die Aufgaben erledigt, ist eine schöne aber keine besonders realistische Vision. Schulsozialarbeit bekommt die Funktion eines Sozialisationsagenten neben anderen. So wie Jugendhäuser aus der Angebotspalette für Jugendliche und im speziellen für marginalisierte Jugendliche nicht mehr wegzudenken sind, so sehen wir auch die Schulsozialarbeit als eine auf Dauer notwendige Ergänzung der schulischen Bildungsfunktion. Aus ihrem besonderen Platz erwachsen ihr besondere Möglichkeiten, nötigen sich ihr aber auch besondere Rücksichtnahmen auf.

Wir möchten hier noch einmal darauf verweisen, daß dieser strukturorientierte Zugang am Beginn der Schulsozialarbeit in dieser Deutlichkeit nicht bestanden hat. Einzelfallorientierung und die Wahrnehmung von Schulsozialarbeit als Problemlöseinstanz standen im Vordergrund, die Gefahr der Therapeutisierung von Einzelnen und deren Familien statt eines ressourcenstützenden Blicks auf die

gesamte Lebenslage im Stadtteil lag dabei nahe. Inzwischen wurde ein stadtteilbezogener Blick auf Unterstützungsmöglichkeiten entwickelt und scheint durch die kommunale Jugendhilfepolitik gefestigt, weil die Notwendigkeit präventiv ausgerichteter Maßnahmen vom Kreisjugendamt gesehen und unterstützt wird und solche Maßnahmen pauschal finanziert werden.

6.3 Fazit

Die Analyse der Unterstützungsnetze ließ deutlich werden, daß die Schule in ein zunehmend vielfältiges Geflecht von lebendigen Beziehungen des Austausches und der Unterstützung eingebunden ist. Was vormals allein an engagierten LehrerInnen, SchulleiterInnen und „alltäglichen Helfern“ hing, greift Schulsozialarbeit in institutionalisierter Form auf, erweitert und verdichtet somit lebenslagenrelevante Unterstützungssettings. Dazu kommen der fachspezifische Blick und Problemzugang und die sich aus der gleichen Profession leichter ergebenden Kontakte zu den anderen Jugendhilfeakteuren. Aus dem doppelten Zugang zu sowohl Schule als auch Lebensfeld erwächst der Schulsozialarbeit die besondere Chance der Vermittlung zwischen den oft als konträr und widerspenstig empfundenen Feldern. Die Falldokumentation ist ein Beleg dafür, daß nach einer Phase der Etablierung im schulischen Netz eine Öffnung nach außen erfolgen kann. Dazu scheint eine gesicherte und akzeptierte Position in der Schule Voraussetzung und Basis zu sein.

Die Rolle der Schulsozialarbeiterin als Vermittlerin in der Verzahnung von innerschulischem und schulübergreifendem Hilfenetz wurde durch unsere Analyse hinlänglich deutlich. Diese Vermittlungsfunktion ist jedoch nicht ausschließlich Aufgabe der Schulsozialpädagogin, sondern sowohl die Schulleitung (durch ihre Präsenz in stadtteilbezogenen wie regionalen Arbeitskreisen) als auch Lehrerinnen und Lehrer haben vermittelnde Kontakte zu außerschulischen Hilfeinstanzen.

Allein aus der Fülle der Aufgaben der Schulsozialarbeit im innerschulischen und schulübergreifenden Zusammenhang wurde deutlich, daß hier eine systematische Überforderungssituation angelegt ist. Aus der Plazierung an der Schule erwachsen andere Sichtweisen und Zugänge als bei anderen Jugendhilfe- und Jugendarbeitsangeboten. Schulsozialarbeit kann die Verteilung von Ressourcen im Stadtteil wie auch die der betroffenen Personen berücksichtigen und darauf in einer, den schulischen Kontext übergreifenden Weise reagieren, um zumindest eine gelingendere Schullaufbahn zu unterstützen. In der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen kann sie dabei Beziehungen intensivieren, die ohne Schulsozialarbeit nur formal existieren würden. Allerdings liegt darin auch die Gefahr, allein zwischen allen Stühlen unterschiedlicher Personen und Institutionen zu sitzen, weil Schulsozialarbeit an einem Kristallisationsort vieler Lebenszusammenhänge von SchülerInnen eingerichtet wurde.

Ein weiteres Ergebnis läßt eine doppelte Bewegung deutlich werden:

- die Schule öffnete und öffnet sich zum Gemeinwesen;
- die Schule hält sich offen für Belange, die von außen - über die Lebenslagen und den Alltag der SchülerInnen vermittelt - in die Schule hereingetragen werden.

Diese doppelte Bewegung wurde und wird weiter intensiviert durch die Implementierung der Schulsozialarbeit und durch deren gemeinwesenorientierte konzeptionelle Anteile. Schulsozialarbeit greift die an dieser Schule schon früh angelegten Öffnungsprozesse auf, unterstützt sie und stößt je nach Bedarf und Entwicklungsstand neue an. Dies geschieht nicht zuletzt durch die Mobilisierung und Vermittlung schulexterner Fachlichkeiten in die Schule hinein. Im Prozeß der Öffnung und differenzierten Verzahnung von Schule und Gemeinwesen ist die dauerhafte Etablierung von Schulsozialarbeit *in* der Schule zwar nicht die einzig denkbare Form, aber ganz sicher ein wesentlicher Vorteil.

7. Ausgewählte Ergebnisse der empirischen Untersuchung

- 7.1 *Ausgangspunkt: Das forschungsleitende Konstrukt "Lebenslage SchülerIn-Sein"*
- 7.2 *Unterstützung der Lebenslage SchülerIn-Sein durch Schulsozialarbeit?*
- 7.3 *Schlüsselkategorien*
- Vertrauen*
 - Raum*
 - Spaß*
 - Probleme*
 - Anerkennung*
 - Vermittlungs- und Übersetzungsfunktion*
- 7.4 *Jugendhilfe und Schule, Gemeinwesen und Schule, Schulentwicklung: ein Phasenmodell*
- 7.5 *Fazit: Gelingende Lebensbewältigung unterstützen*

In diesem Kapitel werden zentrale empirische Ergebnisse zusammengefaßt und noch einmal auf das forschungsleitende Konstrukt der Lebenslage SchülerIn-Sein rückbezogen. In einigen Passagen werden wir sehr knapp resümieren und auf die Diskussionsbeiträge in den einzelnen Abschnitten verweisen, andere Aspekte werden wir etwas tiefer beleuchten.

Um auch dieses siebte Kapitel gesondert lesen zu können, fassen wir zunächst wesentliche Elemente unseres theoretischen Zugangs zu dieser Fallstudie zusammen (7.1; die ausführliche Fassung findet sich in Kapitel 2), stellen dann die zentralen Aspekte vor, in denen wir eine produktive Unterstützung der SchülerInnen durch die Schulsozialarbeit im engeren Sinne und durch die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im weiteren Sinne erkennen (7.2) und fokussieren im nächsten Schritt wichtige Schlüsselkategorien, in denen die Arbeitsweise der Schulsozialarbeit analytisch zugänglich und deutlich wird (7.3). Dann folgt ein Phasenmodell, in dem sich die bisherige Entwicklung der Schulsozialarbeit, das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule und der Zusammenhang zum schulübergreifenden Umfeld am Fallstandort typisierend fassen läßt (7.4). Abschließend begründen wir, weshalb weitere Schritte sinnvoll sind, die zu einer Veränderung der fachlichen Ausrichtung führen, weg von einem Verständnis von Prävention als "Gefahrenabwehr in Problemfällen", hin zu einer generelleren Orientierung an der helfenden Gestaltung gelingenderer Lebensbewältigung für die Schülerinnen und Schüler (7.5).

7.1 Ausgangspunkt: Das forschungsleitende Konstrukt "Lebenslage SchülerIn-Sein"

Die zentrale erkenntnisleitende Fragestellung für diese Studie bestand darin, zu überprüfen, ob und inwiefern durch die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule (in ihren verschiedensten Variationen) die kinder- und jugendspezifischen Bewältigungsaufgaben im Rahmen der „Lebenslage SchülerIn-Sein“ (Oelerich 1996; 1997; 1998) produktiv unterstützt werden können. In der ausführlichen theoretischen Einführung in dieses forschungsleitende Konstrukt (vgl. Kapitel 2) hatten wir darauf verwiesen, daß sowohl Jugendhilfe als auch Schule Gefahr laufen, reduktionistisch mit Kindern und Jugendlichen umzugehen, indem sie dazu neigen, sie den jeweils eigenen Systemlogiken und -erfordernissen anzupassen. Schulsozialarbeit selbst wird theoretisch als zwischen den Polen "Modernisierung der Schule" und "Modernisierung der Jugendhilfe" stehend, verhandelt. Mit dem gewählten theoretischen Zugang wollen wir die Jugendlichen als Subjekte in ihrer komplexen Bestimmtheit und Ganzheitlichkeit und mit ihren spezifischen Handlungskompetenzen ins Blickfeld rücken. Damit stellen wir die "Modernisierung des Aufwachsens" in den Vordergrund und nehmen so sowohl Bedürfnisse und Bildungswünsche als auch Bewältigungsprobleme der heranwachsenden Generation in ihren Alltags- und Lebenswelten in den Blick.

Der kritische Gehalt des theoretischen Zugangs über die "Lebenslage SchülerIn-Sein" zur Analyse eines spezifischen Settings von Schulsozialarbeit wird daran deutlich, daß damit eine Integration von drei unterschiedlichen, häufig getrennt verhandelten und damit reduktionistisch wirkenden Sichtweisen möglich wird:

Zum *ersten* die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen als Schüler und Schülerinnen und der spezifischen Anforderungen, denen sie durch Besuch der und Teilnahme am Bildungs- und Vergesellschaftungsbetrieb Schule ausgesetzt sind.

Zum *zweiten* die Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern als Mädchen und Jungen mit spezifischen Bedürfnissen und Lebensäußerungen, die durch die Schule nicht abgedeckt werden (können) und oft nicht ernstgenommen oder gar erschwert werden.

Zum *dritten* eine Außenbetrachtung auf das Aufwachsen und seine Veränderungen in gesellschaftlichen Bedingungskonstellationen.

Insgesamt ergaben sich daraus folgende Begründungszusammenhänge für Schulsozialarbeit und eine enge Kooperation der sich mit Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden beschäftigenden Bereiche Jugendhilfe/Jugendarbeit und Schule:

- Kinder und Jugendliche werden über mindestens zwölf Jahre ihres Lebens und in zeitlich hohem Maße über ihre zwingende schulische Zugehörigkeit vergesellschaftet. Jugendzeit ist Schulzeit (Hurrelmann), d.h. zentral von der Logik der Schule her bestimmt (vgl. ausführlicher Kapitel 2);
- Schule selbst kreiert Probleme und braucht Reformen, um der (veränderten) Lebenslage von Jugendlichen und den Anforderungen, denen sie im Beruf ausgesetzt sein werden, gerecht werden zu können;
- In der außerschulischen Lebenswelt vollziehen sich Entwicklungen (etwa veränderte familiäre Lebenszusammenhänge; Veränderung von Jugend, etc.), die vom System Schule als massive

Störung des eigenen "Funktionierens" wahrgenommen werden. Ein Defizitdiskurs hinsichtlich der "Problemschüler" liegt dann nahe, er verwehrt aber den Blick auf strukturelle Erschwernisse, die alle SchülerInnen betreffen;

- Aufwachsen wird generell komplexer, damit kommen neue Aufgaben auch auf die Schule zu. Schulsozialarbeit kann hier die Sozialisationsagentur Schule qualifizieren und unterstützen;
- Neuere theoretische Entwicklungen - so im Falle der Sozialpädagogik die "Lebensweltorientierung" und im Falle der Schulpädagogik die "Öffnung der Schule" - fordern beide Systeme, das der Jugendhilfe und das der Schule, zu Grenzüberschreitungen und gemeinsamen Annäherungen an die Lebenslage von Heranwachsenden heraus (vgl. Oelerich 1996: 223f);
- Finanzielle Beschränkungen der Kommunen zwingen zu ressourcenschonenden Kooperationen und zu Forderungen nach einer kostensparenden Prävention; oder anders formuliert: der Absicherung eines „gelingenden Aufwachsens“ im Vorfeld von problematischen Identitätswürfen.

Unser primäres Interesse in der Datenanalyse galt den Bewältigungskompetenzen der Heranwachsenden, ihren Versuchen, diese Anforderungen, Widersprüchlichkeiten und komplexen Verhaltensumutungen „individuell zu bewältigen und die Ambivalenzen in einem halbwegs konsistenten Lebensentwurf, der Handlungsfähigkeit ermöglicht, individuell in einer Balance zu halten“ (Oelerich 1996: 225, Herv.i.O.) und der Unterstützung, die sie dabei durch Schulsozialarbeit, Schule und Jugendhilfe erfahren.

Drei Schwerpunkte kristallisierten sich dabei im Forschungsverlauf heraus, die wir jeweils in einzelnen Kapiteln genauer erörtert haben:

- die Perspektive der SchülerInnen (4);
- der Aspekt der Schulentwicklung (5);
- die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe und die Verankerung dieser Kooperation im Gemeinwesen (6).

7.2 Unterstützung der Lebenslage SchülerIn-Sein durch Schulsozialarbeit?

Es ist generell richtig, daß Schulsozialarbeit in ihrem speziellen Arbeitsfeld und Setting, in dem sie durch "strukturierte Offenheit" (Thiersch 1992) vermittelnd tätig ist, zwar nur einen begrenzten, jedoch einen wesentlichen Einfluß auf eine angemessene Lebenslagenunterstützung ausüben kann. In unserer Untersuchung haben wir den Eindruck gewonnen, daß durch die in der Schule angesiedelte Schulsozialpädagogik und das dort über die Jahre entwickelte spezifische Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule, die im Kapitel 2 benannten reduzierenden Zugänge zu den SchülerInnen zumindest teilweise aufgehoben werden konnten. Schulsozialarbeit macht dort auf der Basis einer anerkennungsorientierten Arbeitsweise Angebote, die Böhnisch als die drei zentralen Zugänge der Sozialpädagogik in der Unterstützung der "Bewältigung von Schule" herausgearbeitet hat:

- Angebote, die die schulischen Normierungen nicht durch weitere ergänzen, sondern "bewußt Räume für kindliches Eigenleben, freies Spielen und offene Gruppenerlebnisse bieten" (Böhnisch 1997: 114);
- Angebote, die die Spannung zwischen der zukunftsorientierten institutionellen Logik der Schule und dem gegenwartsbezogenen Leben und Erleben der Kinder emotional und sozial ausgleichbarer werden lassen (ebd.: 115);
- Die Rationalisierungen, die in der Schule gelernt werden, bringen einerseits einen enormen Zuwachs an Handlungsmöglichkeiten, andererseits einen Verlust an Freiheit, Spontaneität, Unmittelbarkeit, Körperlichkeit und Sinnlichkeit. Daraus können für SchülerInnen Bewältigungsprobleme entstehen. Dies muß durch Angebote ausgeglichen werden, die gewissermaßen in einer "anderen Welt" stattfinden (Familie; Jugendarbeit; sozialpädagogische Gruppen- und Freizeitangebote) (ebd.: 116).

Unsere Ergebnisse zeigen weiter, daß das, was wir als zentrale Aufgaben der Schulsozialarbeit bezogen auf die Unterstützung der Lebenslage von SchülerInnen hervorgehoben haben, geleistet wird: sie ist in sozialisatorisch unterstützender Absicht offen für potentiell alle SchülerInnen, sie unterstützt Gruppen von SchülerInnen gezielt im Rahmen von strukturierten, speziellen Gruppenangeboten und sie leistet oder vermittelt in einzelnen Situationen und für einzelne SchülerInnen spezifische Unterstützung (vgl. auch Kapitel 4.2 und 4.6).

Wenn man sich noch einmal in Erinnerung ruft, daß Schule vom Kinderalltag her bewältigt werden muß, und Schule im Regelfall die soziale Reproduktion des SchülerIn-Seins nicht leistet (vgl. Böhnisch 1997: 116), sondern sie in die Privatheit, und damit in oft ressourcenschwache Kontexte verweist, dann wird deutlich, welche produktive Entwicklungen an der untersuchten Schule stattgefunden haben. Die drei Angebotsbereiche, die Böhnisch noch als spezifisch für den sozialpädagogischen Zugang zur "Bewältigung von Schule", also als Unterstützung für SchülerInnen im außerschulischen Raum konzipiert hatte, sind hier in den schulischen Alltag integriert.

Ein weiterer wesentlicher Gesichtspunkt der Produktivität der sozialpädagogisch qualifizierten Fachkraft besteht darin, daß sie nicht auf die SchülerInnen und ihre Probleme fixiert und damit begrenzt bleibt, sondern das gesamte Wirkungsgefüge des innerschulischen Handlungszusammenhangs wie auch der Schule als Lebensfeld in ihren Arbeitsansatz einbezieht. Sie ist Teil von und nimmt auch Einfluß auf

- verschiedene Aspekte von Schulentwicklung (vgl. Kapitel 5.2),
- die Struktur und Arbeitsweise des innerschulischen Unterstützungszusammenhangs (vgl. Kapitel 6.1)
- und (zunehmend) den Aufbau und die Qualifizierung eines schulübergreifenden Unterstützungsnetzwerkes (vgl. Kapitel 6.2).

Die sich aus unserer Analyse ergebenden Anregungen für eine fachlich angemessene und realistische Evaluation mittels einer qualitativ-analytischen Herangehensweise an das Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule werden wir im nachfolgenden Kapitel sieben näher beleuchten.

7.3 Schlüsselkategorien

Eine fachlich und qualitativ angemessene Schulsozialarbeit läßt sich u.E. nicht zureichend erfassen, wenn lediglich die Summe von Angeboten und Aktivitäten resümiert wird; vielmehr kristallisiert sich nach unserer Untersuchung die zentrale Qualität dieser Arbeit in grundlegenden Zuschreibungen und Handlungsaufforderungen, die im Verhältnis zwischen Schulsozialarbeiterin und den diversen AdressatInnen und KooperationspartnerInnen eine wesentliche Rolle spielen (vgl. auch Kapitel 8). Diese - von uns in Anlehnung an die Methodologie der "grounded theory" (vgl. Kapitel 3) - als Schlüsselkategorien bezeichneten Muster, wurden in einem mehrschichtigen Verfahren aus dem Datenmaterial herausgefiltert und bezeichnen so Konvergenzen in den Aussagen verschiedener Akteure.

Nachfolgend haben wir uns auf solche Schlüsselkategorien, durch die die Zugangsweise zu den SchülerInnen und die kooperativ angelegte Arbeit der Schulsozialpädagogin besonders charakterisierbar sind, konzentriert: Konkret handelt es sich um die Kategorien des "Vertrauens", des "Raums", des "Spaß-Habens", der "Probleme", der "Anerkennung" und der "Vermittlung bzw. Übersetzung" (vgl. Kapitel 4.4).

Vertrauen

Vertrauen ist, wie wir in Kapitel 4.4 dargestellt haben, für die SchülerInnen die zentrale Voraussetzung bei der/für die Nutzung der Schulsozialarbeit. Schweigepflicht und verantwortungsvoller Umgang mit den anvertrauten Informationen bedeutet für die SchülerInnen, daß sie ernst genommen werden und in ihrer Wahrnehmung und Schilderung von Problemen unterstützt werden.

Vertrauen bedeutet für die LehrerInnen Offenheit und Transparenz, die sie von der Schulsozialarbeiterin ihnen gegenüber erwarten (vgl. Kapitel 5.3; dort auch zum Verhältnis von Vertrauen und Konsequenz, als einer komplementären Schlüsselkategorie). Sie möchten Hintergrundinformationen und Erklärungen über Zusammenhänge, um bei "kritischen Fällen" angemessen auf die Problemlagen reagieren zu können. Die Vermittlungsfunktion (s.u.) der Schulsozialarbeit bedeutet für sie eine konkrete Entlastung, was nicht bedeutet, daß sie aus dem weiteren Prozeß zum Beispiel einer Hilfsmaßnahme ausgeschlossen sein wollen. Die gegenseitige fachliche Anerkennung bildet die Basis für eine auf die Unterstützung der SchülerInnen ausgerichtete Kooperation.

Die Schulsozialarbeiterin muß in sich austarieren zwischen dem Bedürfnis der SchülerInnen nach Verschwiegenheit und dem der LehrerInnen nach Information und Transparenz. Dieses Ausbalancieren kann man beschreiben als Balance zwischen Orientierung an Wechselseitigkeit und taktischer Offenheit. Um Mißverständnisse zu vermeiden: dieses gemischte Vorgehen ist charakteristisch für alle professionellen Kooperationen, d.h., auch in den Positionen der LehrerInnen, der Schulleitung, der Sekretärin, etc., notwendig. Die Richtschnur für die Weitergabe von Informationen zwischen an der Schule Tätigen könnte dabei die Orientierung am Konstrukt der Lebenslage SchülerIn-Sein sein. Wichtig ist für die Heranwachsenden, in und an der Schule verlässliche und berechenbare Erwachsene vorzufinden, die sich für sie als ganzheitliche Subjekte mit ihren individuellen Bewältigungsbemühungen und -problemen interessieren.

Im schulübergreifenden Netz spielen Bekanntheit und gegenseitige fachliche Akzeptanz als Basis von Vertrauen die zentrale Rolle bei der Vernetzung von Angeboten und bei der Zusammenarbeit (vgl. Kapitel 6.2).

Raum

Da viele der Kinder und Jugendlichen in sehr begrenzten Wohnverhältnissen leben, bedeuten die Räume, die sie im Rahmen der Schulsozialarbeit nutzen können, für sie zusätzlichen Lebens- und Erfahrungsraum, den sie teilweise selbst ausgestalten und individuell nutzen können.

Im übertragenen Sinne bedeutet Raum, einen Freiraum zu haben, in dem, unbeobachtet und unbewertet von Eltern und Lehrern, neue Dinge ausprobiert, Kompetenzen und Fähigkeiten gelernt und geübt werden können, die sonst im Schulalltag eine untergeordnete Rolle spielen. So kann innerhalb der Schule, in einem Frei-Raum von den dominierenden Prinzipien der Schule, Anerkennung für sonst verborgen bleibende Stärken, Talente und Ressourcen der SchülerInnen vermittelt werden.

Für die ausländischen Mädchen der Schule bedeutet der ihnen zur Verfügung gestellte Spiel-Raum, die Möglichkeit, sich mit Erlaubnis ihrer Eltern zu treffen, und in diesem Rahmen ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Dabei spielt auch die Erweiterung von Bewegungsräumen, z.B. durch Ausflüge, aber auch durch das Experimentieren mit den Kulturen, eine große Rolle (vgl. Kapitel 4.4).

In solchen Rauman eignungsprozessen werden SchülerInnen ganzheitlich wahrgenommen und unterstützt. Dies geschieht zunehmend auch durch die Umgestaltung des Schulraumes und die Öffnung der Unterrichtsräume für spontane Bedürfnisse der SchülerInnen. Darüber hinaus kommen in wachsendem Maße der schulexterne Freizeitraum sowie die Biografie der SchülerInnen durch Gestaltung der Übergänge Kindergarten/Schule und Schule/Beruf in den Blick. Diese Raumbezogenheit haben wir weiter oben als wesentlich für eine angemessene Lebensbewältigung benannt.

Entscheidend scheint uns dabei, die neu entstandenen Räume nicht wohlmeinend pädagogisch zu überformen und zu enteignen. Freiräume und Spielräume bedeuten neben der Freiheit von schulischen Anforderungen auch Ruhepole von den Anstrengungen des Heranwachsens sowie die Möglichkeit, unangeleitet Eigenes auszuprobieren. Damit sind unvermeidlich auch immer wieder Konflikte verbunden, die als dazugehörig akzeptiert werden müssen.

Spaß

In den Interviews mit SchülerInnen wurde als Begründung für die Akzeptanz von Schulsozialarbeit und als Zugangsvoraussetzung zu ihren Angeboten häufig das Wort "Spaß" benützt. Dieser Begriff war für uns jedoch nur auf den ersten Blick befremdlich. Spaß bedeutet für die SchülerInnen die Lust, sich auf die oben beschriebenen Bewegungs- und Freiräume einzulassen, familiäre, schulische und soziale Einengungen spielerisch überschreiten zu können. Spaß ist damit sowohl Freiheit von der schulischen Logik, von Kontrolle, von Observierung und Leistungsdruck und damit eine Möglichkeit, sich ausgelassen zu erholen, als auch ein offener Erlebens- und Erprobungsraum, der sinnliche Eroberung von neuen Rollen und Handlungsmustern ermöglicht.

In der Kategorie Spaß wird für uns die Gegenwartsorientierung der Kinder und Jugendlichen deutlich, sie möchten etwas tun, was ihnen jetzt und hier wichtig ist, worauf sie Lust haben und was nicht unbedingt einen Zweck für die Zukunft erfüllt. SchülerInnen können sich beim Spaßhaben in positiver Weise als "sich gehörend" erfahren und jugendkulturelle Elemente in spielerischer Form in den Lernort Schule hineinbringen. Damit setzen sie der "Subordination des Psychischen" unter die Zwänge von Schule selbst definierte und gefüllte Räume entgegen. Die illegitime "Hinterbühne" wird zur "Vorderbühne" (vgl. Zinnecker 1978), auf der Selbstbestimmtes, Zweckfreies und Unterhaltendes geprobt und erfahren werden kann. Spaß-Haben wertet den schulischen Lebensraum auf, indem ein zentrales alltägliches Bedürfnis dort Raum gewinnt.

Probleme

"Probleme haben" oder "Probleme machen" ist zunächst die zentrale Schlüsselkategorie der Erwachsenen, aber auch die derjenigen SchülerInnen, die die Schulsozialarbeit nur von Ferne kennen. Mit "Probleme haben" bezeichnen jedoch auch manche SchülerInnen ihre Nachfrage nach Unterstützung, die sie sich in vielfältiger Form bei der Schulsozialarbeiterin abholen. Dabei handelt es sich nicht nur um Schwierigkeiten aus dem Umfeld der Schule, auch schulinterne oder schulisch erzeugte Mißlichkeiten werden damit bezeichnet.

Die Verwendung und Bedeutung dieser Schlüsselkategorie ist also schillernd, wird jedoch klarer, wenn folgende Überlegung in Betracht gezogen wird: in den Vordergrund gerückt werden muß unbedingt die Definition der Jugendlichen selbst, ob und wann sie etwas als Problem formulieren, statt herrschaftlich allein auf die Zuschreibungen aus der (auch pädagogischen) Erwachsenenwelt zu setzen. Für sie ist es bedeutend, daß diese kleinen und großen Probleme in ihrer Wahrnehmung wirkliche Probleme sind und von der Schulsozialarbeiterin (im günstigen Falle auch von weiteren Erwachsenen) als solche ernst genommen und für würdig genug befunden werden, daß sie sich gemeinsam mit ihnen darüber auseinandersetzt.

Interessant ist auch hier, daß es nicht in erster Linie um sofortige Problemlösungen geht (eine erwachsenentypische Reduktion), sondern darum, Gehör zu bekommen, Dinge auszusprechen und sich zu vergewissern, daß ihre Sicht und ihre Wahrnehmung der Dinge Berechtigung haben und wichtig sind. Das gemeinsame Suchen nach Alternativen und die Eigenverantwortlichkeit, die ihnen von der Schulsozialarbeiterin zugestanden wird, ist hier genauso wichtig wie das Erleben von Rückhalt.

Für uns wird hier der Wunsch der Heranwachsenden deutlich, als ganze Personen mit Bewältigungs- und Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen zu werden. Der Anspruch auf Allzuständigkeit oder zumindest Allansprechbarkeit der Schulsozialarbeiterin ermöglicht es den SchülerInnen, ihre komplexe Alltagswelt nicht segmentiert präsentieren zu müssen.

Deutlich erkennbar ist, daß an der untersuchten Schule ein Umgang mit Problemen entwickelt wurde, dem ein erweitertes Handlungspotential entspricht, etwa, bereits vor der Entwicklung von "Katastrophen" (problematischen Bewältigungsmustern) einzuschreiten. Frühzeitiges Reagieren und Kontakt-Suchen entsprechen einem enttabuisierten Umgang mit Lebensschwierigkeiten, wodurch die Hemmschwelle für die SchülerInnen, die eigenen Fragen in der Schule öffentlich zu machen, wahrscheinlich sinkt. SchülerInnen können Probleme eher erzählen, LehrerInnen diese eher zulassen und es gibt eine größere Nähe zum jugendhilfespezifischen Umfeld mit seinen erweiterten Hilfs- und Unterstützungsmöglichkeiten.

Anerkennung

In den bislang vorgestellten Schlüsselkategorien spielen Akzeptanz, Selbstbestimmtheit und Ernst-Genommen-Werden eine wichtige Rolle. Sie sind sowohl im Verhältnis der Schulsozialarbeit zu den SchülerInnen als auch in ihrem Verhältnis zu LehrerInnen und AlltagshelferInnen von zentraler Bedeutung. Bei den SchülerInnen steht das Wahrnehmen ihrer Ganzheitlichkeit und die Violdimensionalität ihrer Bedürfnisse im Vordergrund (vgl. Kapitel 4.5), bei den LehrerInnen die gleichberechtigte Kooperation und Wertschätzung der jeweils anderen fachlichen Professionalität und Kompetenz. Diese Aspekte spiegeln den fundamentalen Wunsch aller Akteure nach Anerkennung und zeigen zugleich, wie sehr Schulsozialarbeit auf eine Anerkennung sichernde fachliche Haltung verwiesen ist (vgl. Bolay 1996).

Vermittlungs- und Übersetzungsfunktion

Anhand der bisher benannten Schlüsselkategorien wird ebenfalls deutlich, wie wichtig die Aufgabe der Schulsozialarbeit hinsichtlich von Vermittlung und Übersetzung ist. Wir haben bewußt die unterschiedlichen Setzungen und Inhalte der Kategorien einander gegenübergestellt und wollen damit Folgendes deutlich machen:

Die Schulsozialarbeit bezieht sich auf unterschiedliche Felder: die Lebenswelt der Kinder, Jugendlichen und deren Eltern, den Lebens- und Lernort Schule, den Bereich von Jugendarbeit und Jugendhilfe und die Zusammenhänge des Gemeinwesens und der kommunalen Strukturen. Jedes dieser Felder besitzt eine eigene Logik, eigene Spielregeln, Werte und Kommunikationsmuster, die eine gelungene Schulsozialarbeit verstehen muß, um sie in die anderen Felder übersetzen oder vermitteln zu können (Systemintegration).

Durch den primären und parteilichen Zugang zu den Jugendlichen hat sie zunächst die Aufgabe, individuelle problematische Bewältigungsmuster zu ermitteln und mit den Beteiligten nach Möglichkeiten zu suchen, wie Integration oder Reintegration gelingen könnte. Solche Hilfestellungen zur Integration bleiben angesichts der Realität von Gesellschaft und Schule, die häufig nur eine partielle Integration ermöglicht, ambivalent (Sozialintegration).

Die Schulsozialarbeit übernimmt die Rolle der Mediation, eine Filter- und Schaltstellenfunktion als Bindeglied sowohl innerhalb der Schule als auch zwischen außerhalb der Schule angesiedelten Institutionen und dem innerschulischen Netz (vgl. Kapitel 6): sie vermittelt und initiiert Kommunikation zwischen Personen und wirbt um Verständnis, wenn System- oder Individuallogiken unverständlich sind. Dazu braucht sie das Vertrauen der Personen und muß für alle eine kompetente ernstzunehmende Gesprächspartnerin darstellen, was manchmal einen schwierigen Spagat verlangt. Zielvorgabe ist und muß für sie letztlich die Unterstützung der Lebenslage der Heranwachsenden sein und die Forderungen, die sich daraus für ein gelingendes Aufwachsen ergeben, muß sie anderen Erwachsenen zumuten (dürfen).

7.4 Jugendhilfe und Schule, Gemeinwesen und Schule, Schulentwicklung: ein Phasenmodell

In der Fallanalyse wird erkennbar, daß Schule und Jugendarbeit lange Zeit getrennte Bereiche waren. Der Anstoß des Stadtteil-AK 1 zielte darauf, die Schule für das Gemeinwesen zu öffnen; in der Folge wurde Schulsozialarbeit implementiert. Diese kümmerte sich zunächst in klassischer Form um Einzelfälle und begann dann, Gruppenangebote in der Schule zu entwickeln. Parallel verloren Schulsozialarbeiterin und LehrerInnen ihre institutionellen "Masken", man lernte sich als Fachkräfte kennen und die Möglichkeiten der Zusammenarbeit schätzen. Je mehr nun der Freizeitbereich der SchülerInnen in den Blick gerät, die Schule sich als Lebensraum begreift, um so mehr rücken das Gemeinwesen, die Lebensumstände der SchülerInnen und deren Eltern, in den Blick. Auch dort muß die Schulsozialarbeit bekannt werden und die Schulsozialarbeiterin die anderen KooperationspartnerInnen und Bezugslinien kennenlernen; (auch) damit kann sich die Schule öffnen. Nun müßte auch das Umfeld reagieren, sich näher an und in die Schule heran- und hineintasten und zum Beispiel als offene Jugendarbeit oder als Elternintegrationshilfe an und in der Schule Angebote lancieren. Ob bei einem vermehrten und ausgeweiteten Aufgabenfeld eine Schulsozialarbeiterin noch ausreicht, ist fraglich. In vielen Ausblicken, nach denen wir die verschiedenen InterviewpartnerInnen fragten, wurde deutlich, daß eine Aufstockung und ein gemischtgeschlechtliches Team eine gute Sache wären.

Für die Entwicklung der Schulsozialarbeit an dieser Schule läßt sich nun folgendes Phasenmodell aufstellen:

1. Phase:

Schulsozialarbeit wird schul- und jugendhilfepolitisch durchgesetzt über einen Stigmatisierungsdiskurs: Schwierige SchülerInnen; hoher Ausländeranteil; sozialer Brennpunkt.

2. Phase:

Die primären Erwartungen an Schulsozialarbeit sind (noch) in einem Pathologisierungsmuster verortet: sie richten sich auf die "Bearbeitung und Disziplinierung" "schwieriger" SchülerInnen, z.B. durch Wiederherstellung von Beschulbarkeit.

3. Phase:

Dem entgegen entfaltet sich die Konzeption und Praxis der Schulsozialarbeit: über das präventiv orientierte Angebotsmuster der sozialen Gruppenarbeit, eine advokatorische, in bestimmten Aspekten komplexere Problemwahrnehmung und durch das professionelle Handlungsmuster "Vertrauen". Parallel dazu verändert sich die Schule durch räumliche und organisatorische Umgestaltungen.

4. Phase:

Durch innerschulisch verankerte Kooperationen und schulexterne Fachkontakte der Schulsozialarbeit wird verstärkt lebensweltliches Wissen über die Lebensumstände der Schülerinnen und Schüler in die Schule transferiert und dort in der Problembearbeitung wahrgenommen.

5. Phase:

Die Öffnung und Zusammenarbeit mit dem Gemeinwesen wird intensiviert (Ausbau des schulübergreifenden Netzwerkes).

Zwei weitere Entwicklungsschritte für die Zukunft legen die Analysen des Datenmaterials nahe:

6. Phase:

Die Öffnung der Schule zum und die Zusammenarbeit mit dem Gemeinwesen sollten intensiviert werden. Dies nicht zuletzt, um innerschulisch über mehr lebenslagen- und jugendrelevantes Wissen für Angebote verfügen zu können.

7. Phase:

Die Übergänge der AbsolventInnen in die nachschulische Phase müßten als Gestaltungs- und Unterstützungsaufgabe von Jugendhilfe, Jugendarbeit und Schule wahrgenommen werden (etwa in gemeinsamen konzeptionellen Abstimmungen zwischen Schule, Jugendhilfe, Schulsozialarbeit, Arbeitsamt, Regionalwirtschaft, etc.).

7.5 Fazit: Gelingende Lebensbewältigung unterstützen

Wir wollen nun abschließend zusammenfassend fragen, ob und inwieweit das, was wir in der Fallstudie zur präventiven Funktion von Schulsozialarbeit vermittelt bekamen und erhoben haben, unserem Verständnis von subjektorientierter Lebenslagenunterstützung entspricht.

Dazu rufen wir noch einmal unser Präventionsverständnis in Erinnerung: uns wurde die Perspektive wichtiger, daß nicht "präventiv" auf Defizite und Versagensmöglichkeiten reagiert und Gefahren abgewendet werden, sondern in positiv bestimmter Weise ein gelingenderes Aufwachsen unterstützt werden sollte. Das entspricht einem Perspektivenwechsel, der sich sowohl aus der Lebenswelt- und Alltagsorientierung als auch aus dem Bildungsauftrag einer "offenen" Schule ergibt.

Im Zusammenhang der Begründung von Schulsozialarbeit wurde und wird immer wieder von verschiedenen Seiten ihre präventive Funktion als Spezifikum hervorgehoben. In der Realität bedeutete dies aber zunächst (vgl. Phasenmodell), daß erst genügend SchülerInnen "auffällige" Verhaltensweisen zeigen mußten, damit die Schule sich als ausreichend unterstützungsbedürftig darstellen konnte (vgl. Begründungsdiskurs "Sozialer Brennpunkt", "hoher Ausländeranteil"). Eine besondere Rolle spielte dabei zu Anfang der 90er Jahre und auch bei der untersuchten Schule, die Frage von Gewalt an der Schule und im Umfeld (in der wissenschaftlichen Fachdiskussion etwa Schubarth u.a. 1996).

Die fachliche Entwicklung vor Ort hat diesen stigmatisierenden und primär devianzorientierten Zugang mittlerweile überwunden. Dies zeigt sich auch in den folgenden Stellungnahmen:

- Schulsozialarbeit "leistet präventive Arbeit (...), aber die Struktur des Stadtteils ändert sich nicht so schnell und die Kinder ändern sich aber, wir kriegen ja ständig neue Kinder und da muß eine stabile, gleichmäßige Arbeit vonstatten gehen" (Schulleiterin).

- In den Richtlinien des Landkreises zur Schulsozialarbeit heißt es: "Schule als zeitlicher Lern- und Lebensort für Kinder und Jugendliche bietet gute Möglichkeiten, Problemen von Kindern und Jugendlichen, die im Schulalltag in besonderer Weise auffallen, aber neben dem Auftrag der Schule zur Bildung und Erziehung von Schulpädagogen nicht angemessen aufgearbeitet werden können, durch Schulsozialarbeit zu begegnen" (Jugendamt Böblingen 1995: 1). Diese Form der Prävention gilt aber nicht generell für alle Schulen, sondern soll speziell in "besonders problematischen Umfeldern" (ebd.: 4) eingeführt werden. Präventive Schulsozialarbeit richtet sich so vorrangig an Kinder und Jugendliche, "deren außerschulische Betreuung und Förderung durch andere Erziehungsträger nicht angemessen gewährleistet ist und dadurch schulische und soziale Auffälligkeiten eingetreten oder zu befürchten sind" (ebd.).
- Vom Kreisjugendamtsleiter wird Schulsozialarbeit als wichtiger Teil im Jugendhilfenetzwerk gesehen. Der gesamte Bereich Jugendhilfe/Jugendarbeit und Schule umfaßt im Landkreis fünf- undzwanzig Stellen (Interview Kreisjugendamtsleiter). Schulsozialarbeit nimmt darin eine herausragende Stellung ein, der Kreisjugendamtsleiter bezeichnet sie als "wesentlichen präventiven Ansatz der Jugendhilfe überhaupt" (ebd.). Sie bekommt die Funktion eines Frühwarnsystems für die Jugendhilfe. Hilfeplan-Analysen des Jugendamtes haben ergeben, daß problematische Jugendliche schon früh durch Konflikte in der Schule auffallen (ebd.) und Schulsozialarbeit dazu beitragen kann, daß reagiert wird, bevor sich "ziemlich viel verfestigt. Und das sehe ich schon so als Frühwarnsystem" (ASD-Mitarbeiterin).

Andererseits zeigte sich, daß das Verständnis von Prävention noch nicht endgültig "vereinheitlicht" ist: "Prävention sei" nach Meinung der Kreisräte, "besser als Therapie" angesichts der Probleme, mit denen die Schulen zunehmend konfrontiert würden (so eine Bericht der Kreiszeitung vom Mai 1996). "Schließlich ist es ja unser Ziel, später so wenig wie möglich Sozialhilfe zahlen zu müssen" (Aussage des Landrats, ebd.). Dabei müsse Schulsozialarbeit vor allem denen zugute kommen, die noch nicht auffällig geworden seien, und sich mit anderen Stellen abstimmen, damit Einzelfälle nicht von verschiedenen Helfern betreut würden (ebd.). Hier offenbart sich der Doppelcharakter des defizitorientierten Verständnisses von Prävention: einerseits soll frühzeitig geholfen werden, bevor Jugendliche aus der Gesellschaft 'herausfallen', andererseits stehen finanzpolitische Erwägungen und kommunale Sparzwänge im Hintergrund, die die Qualitätssicherungs- und Präventionsdebatte zur Zeit nicht unmaßgeblich mitbestimmen.

Im Rahmen der Fallstudie haben wir, im Unterschied zu einem solchen eingeschränkten Verständnis, ein jugendhilfepolitisches Klima und solche Entscheidungsträger angetroffen, die präventive Gedanken und Ansätze unterstützen. Schulsozialarbeit und vernetzende Jugendarbeit werden ausgebaut, statt sie kurzfristigen Einsparüberlegungen zu opfern. Als wichtigstes Kriterium auch für den präventiven Erfolg von Schulsozialarbeit wird dabei ihr Einfluß auf die Schulveränderung gesehen, was letztlich nichts anderes bedeutet, als daß die Lebenslagen von Jugendlichen und Kindern an der Schule berücksichtigt werden, daß "jemand da ist, der ihnen zuhört" (Kreisjugendamtsleiter) und sie dort dauerhaft Halt und Unterstützung erfahren.

Dies sind Hinweise darauf, daß die Kooperation zwischen Schule und Umfeld sich einer subjekt- und lebenslagenorientierten Unterstützung annähert. Schulsozialarbeit stellt dabei nicht die einzige Möglichkeit dar, auf die "Hilferufe" der Schulen und der Gemeinderäte einzugehen. Streetwork in

einer kleineren Gemeinde im Landkreis wird z.B. als eine weitere Möglichkeit für die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule genannt. Dort wurde Schulsozialarbeit gefordert, die Analyse ergab jedoch, daß es sich speziell um eine Gruppe von schwierigen Jugendlichen handelt. Nun findet eine mobile Betreuung durch aufsuchende Jugendhilfe statt, die die Räume der Schule mitbenutzt, womit auch dem Bedürfnis der Schule nach einem erweiterten Angebot Rechnung getragen ist (Interview Kreisjugendamtsleiter). Hier zeigt sich, wie die Schule ihre Ressourcen einem erweiterten Umfeld zur Verfügung stellen - und gleichzeitig davon profitieren - kann. Ein neuer Ansatz in der Gemeinwesenprävention im Landkreis ist die Stelle des Gemeindejugendreferenten, die flächendeckend eingeführt werden soll; konkretere Aussagen lagen uns jedoch noch nicht vor.

Schulsozialarbeit in der von uns untersuchten Schule stellt und stellt einen wichtigen stabilisierenden und vernetzenden Faktor in einem solchen Zusammenspiel von Jugendhilfe, Jugendarbeit und Schule dar. Unabhängig davon, in welcher Weise sich diese Zusammenarbeit fachlich präzisiert und weiterentwickelt, sollte die Perspektive, wie Heranwachsende bei der Bewältigung des schwieriger gewordenen Aufwachsens unterstützt werden können, im Zentrum stehen.

Als Empfehlung oder Motto auf den Begriff gebracht: Prävention nicht als Vermeidung von Auffälligkeit sondern als Unterstützung der Lebenslage SchülerIn-Sein. Dies kann der erkenntnisleitende Fokus sowohl bei der Kooperation als auch bei weiteren Projektideen sein.

In der von uns präferierten fachlichen Perspektive kann ein Defizitdiskurs durchbrochen werden und in einer anderen, die Sichtweise öffnenden Perspektive, reformuliert werden: inwiefern kann durch eine weitere pädagogische Fachlichkeit (in der Regel mit sozialarbeiterisch/sozialpädagogischen Kompetenzen), oder anders: durch eine systematische Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, die Ressourcenausstattung der SchülerInnen so unterstützt und erweitert werden, daß es ihnen gelingt, die Anforderungen der Lebenslage SchülerIn-Sein produktiver zu bewältigen. Dabei kann davon ausgegangen werden, daß die SchülerInnen über ein abgestuftes Repertoire an Kompetenzen verfügen, sowie über ein Wissen hinsichtlich ihrer Bedürfnisse. Diese Kompetenz- und Ressourcenstruktur der SchülerInnen ist der subjekttheoretisch begründete, ganzheitliche Fokus für eine produktive Schulsozialarbeit.

8. Qualitätsmerkmale und Evaluationsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit

ANGELIKA ISER

- 8.1 *Zum Verständnis von Qualitätssicherung*
- 8.2 *Rahmenbedingungen für eine 'gute' Schulsozialarbeit*
- 8.3 *Von 'harten Faktoren' zur Suche nach Ursachen des Erfolgs*
Notwendige Kompetenzen für eine qualitätvolle Schulsozialarbeit
- 8.4 *Vorschläge für eine Qualitätsentwicklung von 'innen'*
Zusammenfassung

An dieser Stelle soll unser eigenes Vorgehen als ein mögliches, gegenstandsangemessenes Verfahren der Evaluation mit Aspekten der Qualitätsentwicklung angeführt werden. Einleitend soll unsere Herangehensweise und unser Verständnis von Qualitätssicherung erläutert werden (8.1). Es folgen Ausführungen zu möglichen Herangehensweisen an eine Qualitätssicherung von Schulsozialarbeit (8.2) sowie der Versuch, Qualitätsmerkmale von Schulsozialarbeit herauszuarbeiten (8.3 und 8.4), welche durch die Ergebnisse unserer Untersuchung bestimmt sind.

Unser Vorgehen stellt eine sehr aufwendige und daher außergewöhnliche Herangehensweise dar. Als von Professionellen selbst leistbare und ihre Arbeit voranbringende Form der Qualitätsentwicklung und -sicherung schlagen wir Elemente der Selbstevaluation vor, die z.B. unterstützt durch die begleitende Supervision, in ein zyklisches Verfahren von Überprüfung, Reflektion, Verbesserung und erneuter Erprobung eingebunden werden können (8.4).

8.1 Zum Verständnis von Qualitätssicherung

Ein gängiger Trend derzeitiger Qualitätssicherungsverfahren ist es, möglichst viele vergleichbare Zahlen zu gewinnen sowie Verfahren und Arbeitsschritte zu operationalisieren, festzuschreiben und so zumindest gleichbleibende Qualität zu sichern. Die Gefahr dabei ist einerseits, der Multidimensionalität und Multifaktorialität des Erfolgs oder Mißerfolgs Sozialer Arbeit nicht gerecht zu werden und damit wirklichen Faktoren und Chancen für Qualitätsverbesserung nicht auf die Spur zu kommen. So wurde uns nicht zuletzt durch unsere Studie erneut deutlich, wie sehr die Qualität Sozialer Arbeit vom Prozeß, bzw. der Prozeßqualität¹⁵ abhängt, z.B. von der Fähigkeit der Fachkraft, situati-

¹⁵ Prozeßqualität beschreibt „alle Eigenschaften der Aktivitäten (...), die zur Erreichung eines bestimmten Zieles beitragen (sollen)“. Sie stellt neben der Ergebnis- oder Produktqualität und der Strukturqualität ein einzubeziehendes Element der pro-

onsspezifisch und adäquat zu handeln. Dies läßt eine ausschließliche Produktbeschreibung und -überprüfung zum Nachweis der Qualität von z.B. Schulsozialarbeit unzureichend erscheinen. Dazu hin erfordern Datenerhebungen und das Erstellen von Arbeitsbeschreibungen und Qualitätshandbüchern viel Zeit und Aufwand, welche in ungünstigen Fällen zu Lasten der 'eigentlichen' Arbeit der Professionellen gehen, ohne durch einen mehrwertigen Nutzen begleitet zu sein. Dies wäre insbesondere dann ärgerlich, wenn ein Qualitätssicherungsverfahren aus Sparzwängen angesetzt wurde und ggf. zu möglichst qualitätserhaltenen Rationalisierungen führen soll.

In einem deutlich qualitativen Sinn verstehen wir hier den Begriff und unsere Frage nach Qualitätsmerkmalen. Nach Meinhold umfaßt Qualitätssicherung „alle Aktivitäten, die darauf abzielen, die Erwartungen der Beteiligten zu erkunden und im Verhältnis zu den vorhandenen Ressourcen aufeinander abzustimmen sowie aus dem Ergebnis dieser Abstimmung verbindliche Qualitätsziele zu entwickeln; Qualitätssicherung umfaßt ferner alle Maßnahmen und Aktivitäten, die dem Erreichen und Überprüfen der Qualitätsziele dienen“ (Meinhold 1995: 288-292). Im Verhältnis dazu ist der Ansatz unserer Studie als prozeßbegleitende Evaluation, bescheidener und realistischer zugleich. Wichtig war uns v.a., alle beteiligten Gruppen (in exemplarischer Auswahl) einzubeziehen und vom Gegenstand her zu schauen, was sich uns „zeigt“. Der Versuch, Faktoren für Qualität von Schulsozialarbeit herauszuarbeiten, stellt eher ein Nebenprodukt dar. Um eine Unterscheidung unseres Vorgehens (z.B. zu den Qualitätssicherungs-Verfahren der KGSt/ Kommunale Gemeinschaftsstelle)¹⁶ auf den

duktbezogenen Qualität aus Sicht der NutzerInnen dar. Zusätzlich sollen in einem Qualitätsverfahren die Komponenten der produktionsbezogenen Qualität (Konzeptqualität/ MitarbeiterInnenqualität/ Organisations- und Ausstattungsqualität/ Ressourcenqualität) beachtet werden (vgl. Heiner 1996: 29ff nach Donebedian).

¹⁶ vgl. z.B. die Produktbeschreibung: 51.2.1.06 Schulsozialarbeit, vom 07. Aug. 1996; Die dort genannten Ziele und Leistungen bzw. „Produkte“ widersprechen zwar in keiner Weise Aufgaben und Zielen, die auch wir als wesentlich für Schulsozialarbeit ansehen. Problematisch ist dieses Vorgehen u.E. dennoch in viererlei Hinsicht: *Zunächst* und am gravierendsten wird hier ein instrumentelles Verfahren angelegt, das vorwiegend auf eine Vergleichbarkeit und Überprüfbarkeit (und damit Normierung und Quantifizierung) abzielt. Dadurch geraten schlecht quantifizierbare Faktoren, die nach unseren Untersuchungen die eigentlichen Generatoren von Qualität und gelingender Arbeit sind, ins Hintertreffen. So wird z.B. die „Anzahl und Erfüllung der Absprachen“ gezählt, um die Zielerreichung des Qualitätsmerkmals „Kooperationsabsprachen und Kooperationsverpflichtungen mit dem System Schule und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit“ zu überprüfen (S.3 / 017). Sicher kann diese Anzahl ein Indikator für eine intensive oder marginale Kooperation sein, dies ist jedoch nicht zwingend der Fall. Häufige Treffen, unzählige Absprachen und deren peinlich genaue Einhaltung können auch ein Indikator für z.B. fehlendes Vertrauen sein und für die Notwendigkeit, alles miteinander abzusprechen zu müssen, weil man dem anderen 'kein Stück über den Weg traut'. Die eigentlichen Grundlagen für eine gelingende Kooperation, wie sie sich aus unserer Studie heraus ergeben, geraten hier erst gar nicht in den Blick. Die Wichtigkeit von Schlüsselkategorien wie „Vertrauen“ und „Anerkennung“ als existentiellen Elementen der schulsozialarbeiterischen Praxis und damit verbunden z.B. die Notwendigkeit mittels „taktischer Offenheit“ vorzugehen, lassen sich weder vor- noch festschreiben und würden darüber hinaus vermutlich durch eine quantifizierte Überprüfung an Glaubwürdigkeit und Wirkung einbüßen.

Zum *Zweiten* zeichnet sich durch die Auflistung der Überprüfungsinstrumente für die Zielerreichung ein unglaublich hoher Arbeitsaufwand ab (ebd.). Hier wäre zunächst die Frage, wer alle diese Befragungen, Dokumentationen, Protokolle und Statistiken erstellen soll. Soll dies die SchulsozialarbeiterIn machen, bedeutet es unweigerlich einen hohen Zeitaufwand, der nicht nur von der 'eigentlichen' Arbeit abgeht, sondern u.E. auch über einem Maß liegt, das noch eine angemessene Ziel-Mittel-Relation darstellt. Die Überprüfung durch eine andere Person erfordert dagegen vermutlich die Einrichtung einer neuen eigenen Stelle für die Qualitätssicherung mehrerer Einrichtungen. Damit rückt aber die Verwendung der Daten für einen quantitativen Qualitätsvergleich zwischen verschiedenen Schulsozialarbeitseinrichtungen näher, der unseres Erachtens so nicht möglich und valide ist (s.u.).

Drittens stellt sich uns die für die Entwicklung von Qualität zentrale Frage nach der Motivation der betroffenen SozialarbeiterInnen. Das Ziel, die Qualität einer Arbeit zu sichern und zu verbessern, läßt sich nur durch die Mitarbeit und die Motivation der Ausführenden erreichen. Gefahren für die Motivation sehen wir gegeben, wenn von den MitarbeiterInnen der Aufwand

ersten Blick kenntlich zu machen, haben wir bewußt weitgehend den Begriff der Qualitätsentwicklung gewählt. Dennoch enthalten sowohl unser Vorgehen in der Einzelfallstudie, als auch die folgenden Empfehlungen für eine Qualitätsentwicklung 'von innen' (vgl. Kapitel 8.4) Elemente einer Qualitätssicherung im Sinne der Definition Meinholds. Die Studie geht dabei eher phänomenologisch vor und schaut, wo sich aus der untersuchten Praxis heraus Elemente von und Ursachen für Qualität finden. Wechselseitige Erwartungen wurden erfragt und nach Kriterien für qualitative Arbeit ebenso geforscht wie nach den Ursachen und Vorgehensweisen zu deren Zielerreichung. Darüber hinaus kann durch den Perspektivenwechsel zwischen verschiedenen Beteiligten (Schulsozialarbeiterin/ SchülerInnen/ schulische Fachkräfte) differenziert werden danach, welche Elemente hier zur Qualität für wen beitragen. Eine Rückbindung in die Praxis erfolgte mittels des Zwischenberichts und nun des Abschlußberichts. Inwiefern hieraus verbindliche Qualitätsziele entwickelt werden, liegt nicht in unserer Hand. Dies kann unseres Erachtens aber auch nur von den oder unter Mitbestimmung der Fachkräfte in sinnvoller Weise umgesetzt werden.

Einem strengeren Verständnis folgend, verstehen wir im Sinne der angeführten Definition unter Qualitätssicherungsverfahren die Einbindung der Elemente von Qualität in ein zyklisches Überprüfungsverfahren (der Zielermittlung, -operationalisierung, Überprüfung und Bewertung nach einer festgelegten Zeitspanne, Reflektion der Zielerreichung(sursachen) sowie Entwicklung neuer Zielerreichungsmaßnahmen, bzw. neuer Ziele). Im Unterschied zum angeführten Beispiel des KGSt-Papieres (s.o.) verorten wir dieses Verfahren jedoch sowohl in der Auswahl der Mittel als auch der Ziele stärker in der Selbstbestimmtheit der jeweiligen Fachkraft. Ein Vorschlag für eine solche Einbindung von Qualitätssicherung, die der Eigenheit und Komplexität der Aufgabenstellung gerecht werden kann, wird im Abschnitt Qualitätsentwicklung 'von innen' (vgl. Kapitel 8.4) gemacht.

Qualitätssicherung welcher Art auch immer braucht Ziele unterschiedlicher Reichweite und Abstraktion, welche zur Orientierung der Arbeit und in operationalisierter Form der Überprüfung der Arbeitsqualität dienen. Für die Evaluation der Qualität von Schulsozialarbeit haben wir das Konzept der Lebenslage SchülerIn-Sein gewählt (s.o.). Mit diesem zunächst noch allgemeinen Ziel orientieren wir die Qualität der Arbeit an ihrer Dienlichkeit für die Unterstützung von Heranwachsenden aus deren eigener Sicht und Nennung sowie aus deren stellvertretend eingenommener Perspektive. Auf dieser Grundlage wurde es uns besonders wichtig, die SchülerInnen selbst, als primäre NutzerInnen von Schulsozialarbeit, zu befragen (vgl. Kapitel 4).¹⁷

für ein Qualitätssicherungsverfahren als übermäßig empfunden wird, wenn sie ein Verfahren als Fremdbestimmung oder als unstimmig zur eigentlichen Qualität ihrer Arbeit erleben, sowie dann, wenn ihrer Empfindung nach eine ausreichende Transparenz im Hinblick auf die Datenerhebung, -verwendung und mögliche Folgewirkungen (z.B. die Kürzung der eigenen Stelle) nicht gegeben ist. Aus dem vorliegenden Papier geht jedoch nichts über die Relevanz oder das geplante Verfahren der Einbindung der Instrumente hervor.

Zum *Vierten* stellt sich die Frage, inwiefern bei einem so festgeschriebenen Raster der Aufgaben und Leistungen von Schulsozialarbeit eine eigene Gewichtung der Arbeitsschwerpunkte und eine produktive Anpassung an die gegebenen Bedingungen und Bedarfe noch mitbedacht und ermöglicht werden.

¹⁷ Im folgenden werden keine Operationalisierungen unseres Konzepts für die verschiedenen Arbeitstätigkeiten der Schulsozialarbeiterin vorgenommen; ein Hinweis möge genügen: ein mögliches operationalisiertes Ziel wäre, daß eine bestimmte SchülerIn es mithilfe der regelmäßig angebotenen Gespräche schafft, in den kommenden drei Wochen so regelmäßig in die Schule zu kommen, daß ein Schulausschluß, den sie befürchtet, vermieden werden kann. Dies verdeutlicht die Spezifität möglicher überprüfbarer Ziele, deren Ausführungen kasuistisch dargestellt werden könnten.

Um zu Qualitätskriterien mittlerer Reichweite zu kommen - die übertragbar sind für andere Schulsozialarbeitseinrichtungen - gehen wir vielmehr den 'Umweg' über die Frage nach den Ursachen des Gelingens im gegebenen Fall. Denn eine Unterstützung der Lebenslage von SchülerInnen ließ sich in der untersuchten Schulsozialarbeit in vielfältiger Form nachweisen. Im Gesamten fanden wir eine sehr überzeugende, wirkungsvolle und im schulischen Kontext normalisierte Schulsozialarbeit vor. Solche Ursachen des Gelingens können als Ergebnis und Zusammenfassung unseres Berichtes mindestens in zweierlei Hinsicht angeführt und in Qualitätsmerkmale transformiert werden:

- Zum einen mittels der von uns analysierten Schlüsselkategorien: die Kategorien 'Vertrauen', 'Anerkennung', 'Konsequenz' (vgl. Kapitel 4.4) sowie 'Raum', 'Spaß', 'Regeln' und 'Probleme' (vgl. Kapitel 4.4/7.3) haben sich als zentrale Elemente für eine produktive und erfolgreiche Arbeitsweise der Schulsozialarbeit ebenso herauskristallisiert wie für das Erleben der Arbeit auf SchülerInnenseite. Auf diese prozessualen Qualitätsmerkmale kann an dieser Stelle jedoch nur verwiesen werden.
- Ausgeführt wird dagegen, als Kontrapunkt zu derzeit üblichen Produktbeschreibungen, eine Beschreibung von notwendigen Kompetenzen einer SchulsozialarbeiterIn, welche wir aufgrund der Analyse der untersuchten Schulsozialarbeit - in unvollständiger Form und nicht in idealisierender Absicht - herausgearbeitet haben.

Zunächst gehen wir auf Qualitätsmerkmale ein, die für jede einzelne Schulsozialarbeitseinrichtung gesondert untersucht werden müssen. Es sind Grundbedingungen, die die Qualität der Schulsozialarbeit wesentlich mitbestimmen. Da diese Rahmenbedingungen für verschiedene SchulsozialarbeiterInnen unterschiedlich sind, erschweren bzw. verhindern sie einen einfachen evaluativen Vergleich.

8.2 Rahmenbedingungen für eine 'gute' Schulsozialarbeit

Benannt werden in der untersuchten Schule vier grundlegende Bedingungen für eine gute Schulsozialarbeit:

- eine außerhalb von Schule und Schulämtern angesiedelte Dienst- und Fachaufsicht der Schulsozialarbeit, als Voraussetzung, um frei genug und sinnvoll arbeiten zu können.
- Benannt und deutlich wird die Wichtigkeit und Notwendigkeit von zur Verfügung gestellten Räumlichkeiten für SchülerInnen im Rahmen der Angebote der Schulsozialarbeit. Als ein Qualitätsmerkmal zeigt sich hier die Lage und Zugänglichkeit dieser Räumlichkeiten: sichtbar, schön gestaltet und im Herzen der Schule.
- Notwendig ist zum dritten eine formale Kooperationsbereitschaft von seiten der Schule: z.B., um für ein klassenstufenspezifisches Angebot der Schulsozialarbeit mittels der Stundenplanregelung einen gemeinsamen freien Nachmittag aller Klassen dieser Stufe zu bekommen.
- Die Notwendigkeit einer darüber hinausgehenden Kooperationsbereitschaft von seiten der Schulsozialarbeiterin, der LehrerInnen und der Schulleitung wird deutlich an der grundlegend vermittelnden Tätigkeit der Schulsozialarbeit. Die besondere Qualität der Unterstützung der Lebenslage SchülerIn-Sein geschieht zu einem wesentlichen Teil durch vermittelnde Tätigkeiten zwischen SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern, Beratungs- und Jugendhilfeeinrichtungen (vgl.

Kapitel 6). Vernetzung und gegenseitige Information sind für eine erfolgreiche Vermittlung und eine präventive Ausrichtung¹⁸ der Arbeit unabdingbar. Ohne sie bliebe bestenfalls eine Feuerwehrfunktion von Schulsozialarbeit, mit welcher versucht werden könnte, die Folgen von bereits eingetretenen Katastrophen abzumildern und nicht mehr Auffangbares abzufedern.

Grundlegende Bedingungen für die Qualität von Schulsozialarbeit sind also der strukturelle Rahmen, sowie die prinzipielle Bereitschaft und Offenheit für Kooperation von seiten sowohl der Schule als auch der Jugendhilfe.

Die bisher genannten Kriterien - die strukturelle Verankerung, die gegebenen Räumlichkeiten, die formale Kooperationsstruktur und die wechselseitigen Kooperationsbereitschaften - scheinen zwar relativ leicht operationalisierbar und überprüfbar zu sein. Mit ihnen wird jedoch die Qualität der Rahmenbedingungen einer Schulsozialarbeitsstelle evaluiert und noch nicht die Qualität der in diesem Rahmen geleisteten Arbeit. Diese Rahmenbedingungen können nicht von einer einzigen Institution her bestimmt werden, sondern sind von mehreren Beteiligten abhängig: dem Träger der Schulsozialarbeit, dem schulischen Träger, den schulischen sowie den sozialpädagogischen Fachkräften, den Bedingungen des Umfeldes (vgl. Kapitel 6) und last, but not least, den SchülerInnen. Diese Strukturqualität ist einer Evaluation der von einer SchulsozialarbeiterIn geleisteten Arbeit vorgeordnet: sie ermöglicht zwar - weil in Ansätzen quantifizierbar - einen direkten Vergleich zwischen den Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeit, nicht aber einen Vergleich der Qualität tatsächlich geleisteter Arbeit einzelner SozialpädagogInnen in unterschiedlichen Einrichtungen.

8.3 Von 'harten Faktoren' zur Suche nach Ursachen des Erfolgs

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, daß sog. "harte Faktoren" für den Erfolg von Schulsozialarbeit nicht monokausal nachweisbar sind:

- So wird z.B. von seiten des Kreisjugendamtes bestätigt, daß ein relativ geringer Prozentsatz von Heimeinweisungen in dieser Region mit einer relativ hohen Dichte an Schulsozialarbeitseinrichtungen korreliert, eine lineare Verknüpfung im Sinne einer "Wenn-Dann-Beziehung" lasse sich aber nicht herstellen.
- Ebenso wird eine wesentliche und spürbare Veränderung und Verbesserung des Schulklimas der untersuchten Schule seit der Einrichtung von Schulsozialarbeit von allen danach gefragten Seiten bestätigt. Beides kann jedoch nicht ausschließlich auf die Schulsozialarbeit zurückgeführt werden.
- Ebenfalls nicht meßbar ist der Anteil am verbesserten Schulklima durch das Engagement, die Änderungen und Hoffnungen von seiten der Schule, der LehrerInnen und SchülerInnen selbst, die mit dem "Aufbruch zur Schulentwicklung" und der Einforderung von Schulsozialarbeit einher gingen (vgl. Kapitel 5.2). Die Schulsozialarbeit hat, ebenso wie dieses Engagement, sicher

¹⁸ Unter „präventiv“ wird an dieser Stelle und im folgenden nicht ein defizitorientierter Ansatz des Verhinderns von Auffälligkeiten und Problemen verstanden, sondern wie oben ausgeführt, eine konstruktive Ausrichtung der Arbeit am Ziel einer Unterstützung der Lebenslage Schülerin-Sein (s. Kapitel 7.4).

dazu beigetragen, aber mit welchem Anteil und zu welchen Zeiten läßt sich quantitativ nicht fassen.

Notwendige Kompetenzen für eine qualitätvolle Schulsozialarbeit

Qualitätsmerkmale der geleisteten Arbeit einer SchulsozialarbeiterIn versuchen wir, wie bereits erwähnt, deskriptiv mittels der Suche nach Ursachen des Gelingens herauszuarbeiten. Ausgewählt haben wir dafür eine Untersuchung der anfallenden Aufgaben und der dafür erforderlichen Kompetenzen vor dem Hintergrund der gewählten Konzeption der Arbeit (in diesem Falle dem von uns gewählten forschungsleitenden Konstrukt). Die benannten Kompetenzen sind in der hier dargestellten Form nicht quantitativ überprüfbar, ermöglichen jedoch Hinweise für eine Verbesserung von Qualität, für Lernchancen sowie für ein potientiell Qualitätssicherungsverfahren.

Aus dem Blickwinkel einer Unterstützung der Lebenslage SchülerIn-Sein ergibt sich durch unsere Einzelfallstudie zentral die Notwendigkeit für die Schulsozialarbeit, immer neu Vertrauen zu gewinnen und zu ermöglichen, und dies nicht nur im Hinblick auf die SchülerInnen, sondern auf alle Beteiligten. Als ebenso zentral stellt sich die Aufgabe heraus, zwischen Beteiligten, Institutionen und unterschiedlichen Interessen zu vermitteln. Durch die Plazierung der Schulsozialarbeitsstelle vor Ort ergibt sich die Anforderung einer Allzuständigkeit respektive Allansprechbarkeit, und somit einer extrem hohen Flexibilität im Hinblick auf die Angebote und Tätigkeiten.

Vor dem Hintergrund einer solch abstrakten Aufgabenbeschreibung wird verständlich, warum die in unserer Studie Befragten auf die Frage nach den notwendigen Kompetenzen einer Schulsozialarbeiterin sehr allgemein antworten. Hier wird v.a. benannt, daß es von der Persönlichkeit abhängt: "... daß das schon unheimlich von der Person abhängig ist, die das macht; ob die Chemie stimmt" (Interview Schulleiterin). Die Frage nach Kriterien für die Auswahl einer Schulsozialarbeiterin wird ausweichend beantwortet: „Das ist alles sehr zweigleisig, das mit den Erfahrungen, mit dem Umgang mit Kindern“. Schließlich folgt als Kriterium: „ob jemand klare Vorstellungen hat oder nicht. (...) Wie kann ich mich mit meinen Erfahrungen, die ich in meiner Berufserfahrung gesammelt habe, in die Schulsozialarbeit einbringen“ (ebd.).

An anderer Stelle wird eine Erwartung formuliert, die wir in unseren Ausführungen mit „taktischer Offenheit“ bezeichnen (vgl. Kapitel 7.2): ein Arbeitsprinzip mit den offensichtlich schwer zu vereinbarenden Merkmalen „Offenheit, Ehrlichkeit, Verschwiegenheit“ (ebd.) wird als Voraussetzung für eine erfolgreiche Kooperation von der Schulsozialarbeiterin erwartet.

Parteilichkeit wird nicht nur geduldet, sondern erwartet: "Also das Zugehen auf die Schüler ist für mich das A und O. Lieber ein bißchen mehr Probleme im Umgang vielleicht mit Erwachsenen, also mit Lehrern, das würde ich nicht für ganz so wichtig halten" (Gruppeninterview Lehrerinnen).

Von der Schulsozialarbeiterin selbst wird die Frage nach notwendigen Kompetenzen für eine erfolgreiche Arbeit wie folgt beschrieben: "Es muß jemand sein, die balancieren kann, die aber auch die verschiedenen Seiten verstehen kann, und ich mach´ hier also laufend Spagat, zwischen Schülern und Lehrern, Lehrern und Schulleitung, Schülern und Jugendamt, oder Jugendamt und Eltern, oder so. Es muß jemand sein, wo die andere Seite akzeptiert (...) also Persönlichkeit, die Akzeptanz von den anderen Berufsgruppen, Lebensgruppen" (Erstinterview Schulsozialarbeiterin).

Die Kompetenzanforderungen, die sich hinter diesen kurzen Beschreibungen verbergen, sind immens und selbst im folgenden Versuch einer Konkretisierung noch vage und durch weitere zu ergänzen. Die detaillierte Auflistung stellt Kompetenzen dar, welche wir im Feld gefunden haben, oder die wir theoriegeleitet für notwendig erachten. Sie sollen keinesfalls einen "idealen Schulsozialarbeiter" abbilden, gedacht ist die folgende Zusammenstellung vielmehr:

- als Ideenfolie zur Selbstreflektion und auch Selbstbestätigung für im Feld der Schulsozialpädagogik Arbeitende.
- als Folie im Hinblick auf die Gestaltung adäquater Aus- und Fortbildungen für die Schulsozialarbeit.
- um deutlich zu machen, wie vielfältig und komplex die zu bewältigende Aufgabe ist, und daß daher jeder Person hier "natürliche" Grenzen gesetzt sind.

Parteilichkeit für SchülerInnen, notwendige Offenheit und Kooperationsbereitschaft gegenüber allen anderen Beteiligten erfordert verschiedene Voraussetzungen:

- eine prinzipiell akzeptierende Haltung gegenüber den Kindern und Jugendlichen und deren Eltern/Familien/Kultur
- eine prinzipiell akzeptierende Haltung gegenüber den KollegInnen an der Schule
- eine prinzipiell akzeptierende Haltung gegenüber den KollegInnen in anderen regionalen Jugendhilfeeinrichtungen
- das Bewußtsein, in erster Linie für die SchülerInnen da und angestellt zu sein
- die Selbstsicherheit, die es möglich machen, sich nicht von den Sympathien einer Seite abhängig zu machen
- die Fähigkeit, sich verständlich und angemessen mit Angehörigen unterschiedlichster Altersstufen, Arbeits- und Gesellschaftsfelder verständigen zu können
- die Fähigkeit, strukturelle sowie persönliche Grenzen zu ziehen und zu setzen und diese transparent und verständlich zu machen
- die Fähigkeit, Konflikte zu sehen, anzusprechen, auszuhalten und verhandelbar zu machen (Konfliktmediation)
- die Fähigkeit zu Verschwiegenheit und "taktischer Offenheit"
- die Fähigkeit zu selbständigem Arbeiten unter EinzelkämpferInnenbedingungen
- Zuverlässigkeit

Die Aufgabe, zwischen Beteiligten, Institutionen und unterschiedlichen Interessen zu vermitteln erfordert (zusätzlich):

- die Kenntnis der beteiligten Institutionen, deren Strukturen, Befugnisse und Aufgaben, etc.
- die Kenntnis der verschiedenen Beteiligten, ihrer Probleme und Situationen, etc.
- die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme der verschiedenen Beteiligten
- die Fähigkeit zu vernetztem Denken
- die Fähigkeit, von sich aus Kontakt zu Anderen aufzunehmen (und dies nicht nur in der Anfangsphase)

- die Kenntnis von verschiedenen Einrichtungen der Jugendhilfe im Umfeld sowie deren Zuständigkeiten, Arbeitsansätze, etc.
- die Kenntnis des Systems Schule, seiner Struktur, Verfahrenslogik, etc.
- Ambiguitätstoleranz, also die Fähigkeit mit Rollenwidersprüchen umzugehen
- die Fähigkeit, Vertrauenswürdigkeit auszustrahlen, auch trotz (der notwendigen) Kontaktaufnahme zur vermeintlich "gegnerischen" Partei (s.o.: Konfliktmediation)
- Frustrationstoleranz, also die Fähigkeit, mit unvermeidbar auftretenden Fehlern oder Fehlschlägen umgehen zu können und sie als Lernchance zu nutzen
- die Fähigkeit zur situativen Gewichtung von z.T. sich widersprechenden Kompetenzen
- die Fähigkeit, Ressourcen zu mobilisieren

Flexibilität im Hinblick auf die Angebote und Tätigkeiten erfordert:

- eine hohe 'innere Sicherheit' und Stabilität
- Konsequenz
- die Fähigkeit, angesichts der bestehenden Vielfalt Kontinuität und Innovation zu sichern, für sich und die NutzerInnen
- gute Nerven
- die Fähigkeit, zu strukturieren und zu organisieren
- Begeisterungsfähigkeit und Engagement
- die Fähigkeit, sich selbständig neue Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen
- ein breites Repertoire an Fähigkeiten und Kenntnissen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, in diesem Falle z.B.:
 - gastronomische und buchhalterische Kenntnisse
 - Führerschein
 - Spiel- und Bastelideen
 - Kenntnis von guten Kinder- und Jugendbüchern
 - Übungen und Methoden zum Erlernen sozialer Kompetenzen
 - die Fähigkeit, Gruppen anzuleiten
 - Kenntnis schulischer Inhalte
 - die Fähigkeit zu beratenden Gesprächen
- Fähigkeiten zur Öffentlichkeitsarbeit
- die Fähigkeit, ein gutes Ordnungs- und Ablagesystem zu entwickeln
- ein gutes Zeitmanagement
- die Fähigkeit, Dinge zu delegieren und zu beenden
- u.v.a.

Mit Hilfe dieser Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten müßten sich in einem weiteren Schritt Evaluationskriterien für eine *spezifische* SchulsozialarbeiterIn an einer *spezifischen* Schule in einem spezifischen Umfeld für bestimmte Aufgaben entwickeln lassen.

8.4 Vorschläge für eine Qualitätsentwicklung von 'innen'

Wie kann in Anbetracht einer solchen Fülle von notwendigen Kompetenzen (Fähigkeiten und Fertigkeiten), die sich zum größten Teil in den Bereich der 'Soft Skills' (Schlüsselqualifikationen, wie Teamfähigkeit, Flexibilität) einordnen lassen, *Qualitätssicherung* stattfinden?

Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen verschiedener Schulsozialarbeitsstellen und der Unmöglichkeit, mit harten Kriterien zu messen, muß eine Qualitätssicherung der geleisteten Arbeit u.E. von 'innen' ansetzen, an einem von der Fachkraft oder mehreren Fachkräften gewählten Konzept - z.B. der Orientierung an der Unterstützung der Lebenslage SchülerInnen-Sein.

Dafür scheinen Formen bzw. Verfahren sinnvoll zu sein, die eher typisch für sozialpädagogische Berufe sind, wie die Supervision und die Selbstevaluation.

Eine wichtiger Ansatzpunkt der Qualitätssicherung von innen könnten Formen von *Selbstevaluation* (vgl. Heiner 1994; 1996) sein. So hatten z.B. die in unserer Studie vorwiegend zu Forschungszwecken eingesetzten *Zeitbudget- und Netzwerkanalysen* (s. Anlagen) den Nebeneffekt, der Schulsozialarbeiterin eine Reflektion ihrer eigenen Arbeit zu ermöglichen. So bot die Zeitbudgetanalyse¹⁹ die positive Rückmeldung, daß, entgegen den eigenen Erwartungen, weniger als 10% der Arbeitszeit für Aufgaben der Verwaltung und dagegen mehr als 50% Prozent der Zeit für direkte oder indirekte Arbeit mit SchülerInnen verwandt wird. Dies ist bereits insofern eine wichtige Rückmeldung, da die Arbeit mit den SchülerInnen von der Schulsozialarbeiterin als die „eigentliche Arbeit“ bezeichnet wird. Es ist weiterhin aussagekräftig, weil trotz dieses hohen Anteils an Direktkontakten noch viel Zeit für Vermittlung, weitere Kontakte und Kooperation bleibt. Damit wird die Zeitbudgetanalyse zu einem Nachweis für die Effizienz der „kurzen Wege“ durch die Plazierung der Sozialarbeit an der Schule. Durch die Netzwerkanalyse²⁰ und das anschließende Gespräch darüber wurden (offensichtlich) verdrängte Kooperationsbeziehungen sowie Lücken im Kooperationsnetz deutlich und damit bearbeitbar.

Ebenso kann die von der Schulsozialarbeiterin für diesen Bericht erstellte Falldokumentation nicht nur als spannendes Dokument subjektorientiert-präventiven Vorgehens gesehen werden, das z.B. ein geeignetes Lern- und Reflektionsmaterial darstellt für angehende SchulsozialarbeiterInnen oder einen Austausch in der Supervisionsgruppe bzw. kollegialen Beratung. Es stellt ebenso einen elaborierten Qualitätsnachweis, wie auch eine wichtige Selbstreflektion der eigenen Arbeit und Arbeitsweise dar, die vermutlich nicht ohne Lernzuwachs und Folgen für die weitere Arbeit geblieben ist.

Die Analyse und der Beschreibungsversuch notwendiger Kompetenzen zeigen die dringende Notwendigkeit einer kontinuierlichen Supervision auf. In dem von uns untersuchten Einzelfall einer

¹⁹ s. Anlage; Weitere Beispiele einer Zeitbudgetanalyse (im ersten Falle eingebunden in ein umfassenderes Selbstevaluations-Instrumentarium) finden sich in Heiner/Metschkoll 1992; sowie in Hofmann 1994

²⁰ s. Anlage; Die Idee zur Entwicklung eines Netzwerkanalyse-Bogens für eine Erhebung der Kooperationsbeziehungen entstammt dem Projekt „Jugendhilfe und sozialer Wandel - Dauerbeobachtung von Jugendhilfe“ (Gawlick/v. Santen/Seckinger/Waigel) des Deutschen Jugendinstituts in München. Die dort innerhalb einer quantitativen Erhebung eingesetzte Netz Karte wurde hier, dem Gegenstand entsprechend, wesentlich modifiziert. Veröffentlichungen zur Netz Karte liegen derzeit nicht vor.

professionellen und von uns insgesamt als sehr elaboriert und erfolgreich eingeschätzten Schulsozialarbeit ist Supervision in zweierlei Hinsicht gewährleistet: als Gruppensupervision mit anderen SchulsozialarbeiterInnen und als Einzelsupervision. Dies scheint eine angemessene Form der Unterstützung dieser anspruchsvollen Arbeit zu sein.

Um die o.g. Formen einer Selbstevaluation zu Instrumenten einer Qualitätssicherung im engeren Sinne werden zu lassen, wäre es möglich, sie mit Formen der Supervision zu verbinden. Dies würde konkret heißen, sich zunächst für ein Ziel im Hinblick auf die eigene Arbeit zu entscheiden und es zu operationalisieren, so daß es mit einem der gewählten Instrumente überprüfbar wird. Dieses Instrument wird dann für einen festgelegten Zeitraum eingesetzt und in der Supervision schließlich im Hinblick auf die selbstgesetzten Ziele überprüft. Zu dieser Überprüfung gehört auch die Reflektion möglicher Ursachen und Störungen für die (ggf. verfehlte) Zielerreichung sowie die Entwicklung von Ideen und Maßnahmen, um die Zielerreichung möglich zu machen. Es folgt danach eine Absprache des Einsatzes neuer Maßnahmen oder auch neu gewählter Ziele und deren erneute Überprüfung ihrer Umsetzung und Wirkung.

Der Vorteil eines solchen Verfahrens innerhalb der Gruppensupervision wäre es, auch von den Erfahrungen und Gegebenheiten der anderen Arbeitssituationen lernen zu können. Ein solches Verfahren dagegen im Rahmen der Einzelsupervision miteinzubeziehen, ermöglicht besonders spezifische oder auch eher persönliche Fragen im Hinblick auf die Arbeitsanforderungen instrumentengestützt und erfolgskontrolliert anzugehen.

Neben den von uns in der Studie eingesetzten Instrumenten für eine Qualitätssicherung „von innen“ durch Selbstevaluation lassen sich nach einer gewissen Erfahrung im Umgang mit dem Ablauf der Qualitätssicherung sicherlich eine Vielfalt feldspezifischer Vorgehensweisen und Instrumente für eine Sicherung und Entwicklung der Qualität von den ExpertInnen ihrer eigenen Arbeit entwickeln, ohne daß diese zuviel Zeit und Energie einnehmen müssen. Dies ist ein großer Vorteil gegenüber einer von außen angelegten (flächendeckenden) Qualitätssicherung, die aufgrund der Allgemeinheit ihrer Anwendung viel weniger paßgenau sein kann und notwendigerweise viel aufwendiger sein muß, um für alle angedachten Arbeitsfelder etwas Zutreffendes zu beinhalten. Auch bestätigt sich in unserer Fallstudie die Erfahrung, daß ein von außen angesetztes Qualitätssicherungsverfahren sehr leicht Widerstände oder zumindest Unverständnis hervorrufen kann, welche den Erfolg einer solchen Maßnahme zumindest wesentlich herabsetzen und in ihrer Effizienz mindern.²¹

Ein möglicher weiterer Gegenstand für eine Qualitätssicherung zeichnet sich in unserer Fallstudie in der Frage nach der Gestaltung eines Ordnungs- und Ablagesystems ab. Für die Schulsozialarbeit gibt es derzeit keine vorgefertigten und einsehbaren Systeme zu diesem Zweck. Eine besondere Schwierigkeit stellt dabei die Vielfältigkeit der Tätigkeiten von Café über Gruppenarbeiten bis hin zu Einzelfallbetreuungen dar. Jeder Bereich erfordert eine spezifische Form der Systematisierung und Do-

²¹ Dies ist kein allgemeines Votum gegen externe oder extern begleitende Evaluationen. Auch unsere Studie stellt eine Form der externen Evaluation dar. Zentrale Elemente für ein produktives Vorgehen bei einer externen Evaluation sind 1. Die Bereitschaft, Zustimmung oder idealiter sogar der Wunsch der betroffenen Fachkräfte zu einer solchen Untersuchung; 2. Ein Verfahren, das in seiner Ausgestaltung den Betroffenen als sinnvoll und gegenstandsadäquat erscheint; 3. Daß der - immer erforderliche - zusätzliche Aufwand für die Fachkräfte in einem bewältigbaren Rahmen bleibt (was 'bewältigbar' heißt, bestimmen die betroffenen Fachkräfte) und vorher transparent gemacht wurde; 4. Transparenz über den Umgang mit den Daten, den Zweck der Untersuchung sowie über die möglichen Verwendungsweisen des erhobenen Materials, insbesondere auch im Hinblick auf potentielle Konsequenzen für die Fachkräfte.

kumentation. Eine weitere Besonderheit besteht in der Situation, als einzelne SozialarbeiterIn an einem Arbeitsort tätig zu sein und so in der Regel keine Gelegenheit zu haben, bereits entwickelte Systeme zu übernehmen oder von anderen angelernt und eingewiesen zu werden. Selbst wenn der glückliche Fall besteht, ein bereits erarbeitetes System vorzufinden, erfordert die hohe Breite an Zuständigkeiten ein Ordnungssystem, das für die spezifische Person sehr handhabbar sein und schnelle Zugänglichkeit zu notierten Informationen gewährleisten muß. Dies macht eine Anpassung des Systems erforderlich. Hier mittels einer Qualitätssicherung durch eine z.B. supervisionsgestützte Selbstevaluation anzusetzen, könnte ein hilfreiches Unterfangen sein, um die Entwicklung eines solchen Systems zu unterstützen.

In Anbetracht der Aufgaben- und Kompetenzbeschreibung erscheint es im weiteren sinnvoll, den Schwerpunkt der Qualitätsentwicklung und -sicherung auf eine Stärkung der Persönlichkeit und der ‚inneren Sicherheit‘ zu setzen und auf die Unterstützung einer analytisch-systemischen Sicht der gegebenen Situation sowie des Umfelds. Letzteres, um eine Reflektion notwendigerweise bestehender Systemlogiken und Verwicklungs-Muster, sowie eine immer neue Rollen- und Beziehungsklä rung zu ermöglichen.

Zusammenfassung

Auf die Frage, ob per Evaluation nachweisbar ist, daß die Ansiedlung von Schulsozialarbeit vor Ort eine sinnvolle Form subjektorientierter Sozialer Arbeit ist, gibt diese Studie im Gesamten insofern eine Antwort, als sie eine qualitative Form der Evaluation ist: es zeigt sich deutlich, daß Sozialarbeit, die in der Schule angesiedelt ist, den großen Vorteil der „kurzen Wege“ und der Niederschwelligkeit hat sowie umgekehrt die leichte Erreichbarkeit der verschiedenen Beteiligten nutzen kann, um netzwerkbildend aktiv sein zu können. Sie wird von allen Befragten als eine wichtige, hilfreiche und präventive Form Sozialer Arbeit (ein)geschätzt. Es zeichnen sich über unsere Studie hinaus Möglichkeiten einer Qualitätsentwicklung und -sicherung von innen ab, die sinnvollerweise ansetzen an der je spezifischen Arbeit und den dafür spezifischen Erforderlichkeiten. Dies kann z.B. mit Instrumenten der Selbstevaluation und/oder im Setting einer Gruppensupervision mit anderen SozialarbeiterInnen stattfinden.

Schwierig erscheint dagegen der Versuch einer Evaluation von Wirkungsnachweisen im Sinne von harten Kriterien, wie der Verminderung von Heimeinweisungen usw., weil diese „Ereignisse“ von zu vielen unterschiedlichen Faktoren abhängen. Ebenso muß bei einer vergleichenden Bewertung der Arbeit verschiedener SozialarbeiterInnen bedacht werden, daß die spezifisch gegebenen Rahmenbedingungen (z.B. strukturelle Verankerung/Räumlichkeiten/Kooperationsbereitschaften) einen wesentlichen Einfluß auf die Ergebnis-Qualität der Arbeit haben.

9. Literaturliste

Böhnisch, Lothar (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung, Weinheim, München

Bolay, Eberhard (1996): Scham und Beschämung. Subjekttheoretische Überlegungen zur Prozeßqualität in helfenden Beziehungen; in: WIDERSPRÜCHE, Jg. 16, Heft 61, S. 75-91

Dalin, Per/**Rolff**, Hans-Günter/**Buchen** Herbert (1996): Institutioneller Schulentwicklungsprozeß. Ein Handbuch, Soest

Flösser, Gaby/**Otto**, Hans-Uwe/**Tillmann**, Klaus-Jürgen (Hg.) (1996): Schule und Jugendhilfe: Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang, Opladen

Geertz, Clifford (1991): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt a.M.

Glaser, Barney G./**Strauss**, Anselm L. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung; in: Hopf, C./ Weingarten, E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung, Stuttgart, S.91-111

Heiner, Maja (1994) (Hg.): Selbstevaluation als Qualifizierung in der Sozialen Arbeit. Fallstudien aus der Praxis, Freiburg i.B.

Heiner, Maja (1996): Evaluation zwischen Qualifizierung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Möglichkeiten der Gestaltung von Evaluationssettings. In: Dies. (Hg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation, Freiburg i.B.

Heiner, Maja/**Metschkoll**, Gerburga (1992): Selbstevaluation in der Sozialpädagogischen Familienhilfe; in: Ries, Bettina Hünersdorf (Hg.): Sozialpädagogische Familienhilfe. Modelle – Perspektiven. DJI-Arbeitspapier 5-103, München

Hofmann, Suzanne (1994): Zeitbudgetanalysen als Mittel der Aufgabenklärung und Ressourcenbeschaffung; in: Heiner, Maja (Hg.): Selbstevaluation als Qualifizierung in der Sozialen Arbeit. Fallstudien aus der Praxis, Freiburg i.B., S. 177 - 191

Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a.M.

Hurrelmann, Klaus (1983): Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter; in: Schweitzer, Friedrich/Thiersch, Hans (Hg.): Jugendzeit – Schulzeit: von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben, Weinheim/Basel, S. 30 – 56

Konrad, Franz-Michael (1992): Schule und Jugendhilfe: Zur Geschichte eines spannungsreichen Verhältnisses; in: Mitteilungen des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe, Münster, S. 57 – 74

Kraimer, Klaus (1995): Einzelfallstudien; in: König, Eckard/Zedler, Peter (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung; Weinheim, S. 463-497

Lamnek, Siegfried (1993): Qualitative Sozialforschung, Band 2: Methoden und Techniken, Weinheim

Jugendamt Böblingen 1995: Richtlinien zur Förderung der Jugendsozialarbeit und des Erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes im Landkreis

Lehmann, Rainer H./Vogel, Dankwart (1984): Einzelfallstudie; in: Haft, Henning/ Kordes, Hagen (Hg.): Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 2), Stuttgart, S. 349-355

Liebau, Eckart (1994): Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule; in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): Schulsozialarbeit – Chance oder Sackgasse?, Stuttgart, S. 6 – 11

Meinhold, Marianne (1995): Über einige Mißverständnisse in den aktuellen Qualitätsdiskussionen. In: Neue Praxis 3/1995, S. 288 – 292

Merton, Robert K./Kendall, Patricia L. (1997): Das fokussierte Interview; in: Hopf, C./Weingarten, E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung, Stuttgart, S.171-204

Miehle-Fregin, Werner (1994): Informationen zum Stand der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg; in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): Schulsozialarbeit – Chance oder Sackgasse?, Stuttgart, S. 12 – 16

Nestmann, Frank (1986): „Beichtvater“, „Kummerkastentante“ und „seelische Müllkippe“. Natürliche Helfer in Dienstleistungsberufen; in: Klingemann, H. (Hg.): Selbsthilfe und Laienhilfe, Lausanne, S. 74 -90

Nestmann, Frank (1988): Die alltäglichen Helfer. Theorien sozialer Unterstützung und eine Untersuchung alltäglicher Helfer aus vier Dienstleistungsberufen, Berlin/New York

Nestmann, Frank/Schmerl, Christiane (1991) (Hg.): Frauen – das hilfreiche Geschlecht. Dienst am Nächsten oder soziales Expertentum?, Reinbek

Oelerich, Gertrud (1996): Jugendhilfe und Schule: Zur Systematisierung der Debatte; in: Flösser, G./ Otto, H.-U./Tillmann, K.-J. (Hg.): Schule und Jugendhilfe, Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang, Opladen, S.222 - 237

Oelerich, Gertrud (1997): Anmerkungen zum Verhältnis Jugendhilfe und Schule; in: Landesjugendamt Westfalen-Lippe (Hg.): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, Münster, S.19-45

Oelerich, Gertrud (1998): Das Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Unveröffentlichtes Manuskript, Bielefeld

Otto, Ulrich (Hg.) (1997): Aufwachsen in Armut. Erfahrungswelten und soziale Lagen von Kindern armer Familien, Opladen

Otto, Ulrich/Bolay, Eberhard (1997): Armut von Heranwachsenden als Herausforderung für Soziale Arbeit und Sozialpolitik – eine Skizze; in: Otto, Ulrich (Hg.): Aufwachsen in Armut. Erfahrungswelten und soziale Lagen von Kindern armer Familien, Opladen, S. 9 – 45

Produktbeschreibung „Kooperation Jugendhilfe und Schule - Schulsozialarbeit“: 51.2.1.06 Schulsozialarbeit, vom 07. Aug. 1996; o.A.; o.O.

Rauschenbach, Thomas/Ortmann, Friedrich/Karsten, Maria-Eleonore (Hg.) (1992): Der sozialpädagogische Blick, Weinheim

Rolff, Hans-Günter (1996): Verwaltungsreform im Schulbereich: Schlanker und pädagogischer zugleich? - Ein Fallbeispiel aus Bremen; in: Organisationsentwicklung 2/96, S. 30 - 40

Rose, Lotte (1993): Bewegungsräume für Mädchen; in: Flade, Antje/Kustor-Hüttel, Beatrice (Hg.): Mädchen in der Stadtplanung. Bolzplätze - und was sonst? Weinheim, S. 171-182

Schlömerkemper, Jörg: Die Schulentwicklung hat viele Ebenen! In: Die Deutsche Schule, 89 (1997)3, S. 262-265

Schön, Elke (1995): Kids in Außenräumen; in: Bolay, Eberhard/Herrmann, Franz (Hg.): Jugendhilfeplanung als politischer Prozeß. Beiträge zu einer Theorie sozialer Planung im kommunalen Raum, Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 237-262

Schubarth, Wilfried/**Kolbe**, Fritz-Ulrich/**Willems**, Helmut (Hg.) (1996): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention, Opladen

Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch - Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin

Strauss, Anselm A. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung, München

Terhart, Ewald (1995): Kontrolle von Interpretationen: Validierungsprobleme; in: König, Eckard/Zedler, Peter (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung, Band 1: Grundlagen qualitativer Forschung, Weinheim, S. 373-397

Thiersch, Hans (1992): Strukturierte Offenheit. In: Rauschenbach/Ortmann/Karsten (Hg.) (1992), S.11-28

Wegner, Lothar (1995): Wer sagt, Jungenarbeit sei einfach? Blick auf aktuelle Ansätze geschlechtsbezogener Arbeit mit Jungen; in: WIDERSPRÜCHE, Jg. 15, Heft 56/57, S. 161-179

Winter, Reinhard (1997): Jungenarbeit ist keine Zauberei; in: Möller, Kurt (Hg.): Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit, Weinheim/München, S. 147-163

Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne, oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler; in: Reinert, Gerd-Bodo/Zinnecker, Jürgen (Hg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen, Reinbek, S. 29 - 121

Anlagen

A Netzkarten²²

B Zeitbudgetanalyse-Raster mit Erläuterungen

• • •

A Netzkarten

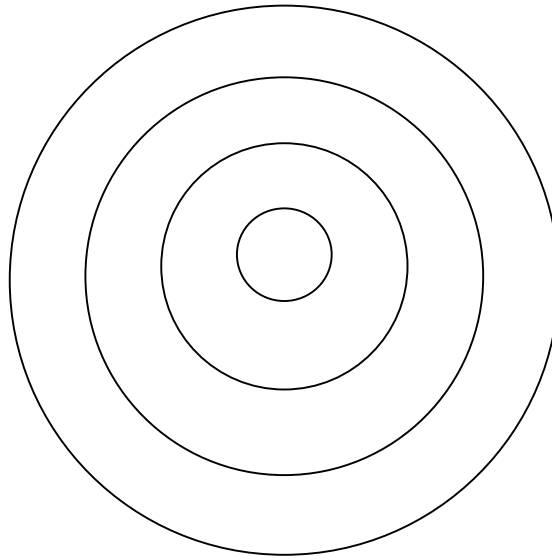
I. Bitte listen Sie untereinander auf, mit welchen Personen, Institutionen, Einrichtungen usw. außerhalb der Schule eine Zusammenarbeit besteht.

x 1 _____	x 11 _____
x 2 _____	x 12 _____
x 3 _____	x 13 _____
x 4 _____	x 14 _____
x 5 _____	x 15 _____
x 6 _____	x 16 _____
x 7 _____	x 17 _____
x 8 _____	x 18 _____
x 9 _____	x 19 _____
x 10 _____	x 20 _____

Tragen Sie bitte in die folgende Grafik (Netzkarte) die oben genannten Personen, Institutionen, Einrichtungen ein:

²² Die Idee der Entwicklung eines Netzwerkanalysebogens zur Erhebung der Kooperationsbeziehungen entstammt dem Projekt „Jugendhilfe und sozialer Wandel - Dauerbeobachtung von Jugendhilfe“ (Gawlick/v. Santen/ Seckinger/Waigel) des Deutschen Jugendinstituts in München; dieses Material ist bislang unveröffentlicht. Die dort innerhalb einer quantitativen Erhebung eingesetzte Netzkarte wurde hier dem Gegenstand angemessen wesentlich modifiziert.

- Je wichtiger ein Kooperationspartner für Sie ist, desto näher am Kreismittelpunkt (SSA= Ihre Schulsozialarbeit) wird er eingezeichnet.
- Versuchen Sie, durch die Platzierung der Kooperationspartner auch deren Beziehungsgefüge (Nähe/ Abstand) zueinander darzustellen.



II: Bitte listen Sie auf, in bzw. an welchen Arbeitsgemeinschaften (AG's) Sie beteiligt sind:

- a) Name der AG
- b) Aufgaben der AG
- c) Beteiligte Gruppen/ Personen/ Mitgliedorganisationen der AG (bitte Namen und Organisationsform angeben, z.B.: Straffälligen Hilfe e.V.)

Beispiel:

a) AG 1: AK Mädchen

b) Aufgaben: Austausch über inhaltlich relevante Themen / mehr Mädchen sollen erreicht werden / gegenseitige Unterstützung im Ausfindig machen und Beantragen von Mitteln / Austausch über auftauchende Probleme / Prävention durch gegenseitige Information über wahrgenommene Probleme bei Mädchen mit denen mehrere der Kooperationspartner Kontakt haben usw.

c) Kooperationspartner:

k 1: SSA Rosa-Luxemburg-Schule

k 6: _____

k 2: SSA Astrid-Lindgren-Schule

k 7: _____

k 3: Mädchenkreis Stadtteil West

k 8: _____

k 4: Beratungsstelle für Sexuellen Mißbrauch

k 9: _____

k 5: Sorgentelefon e.V.

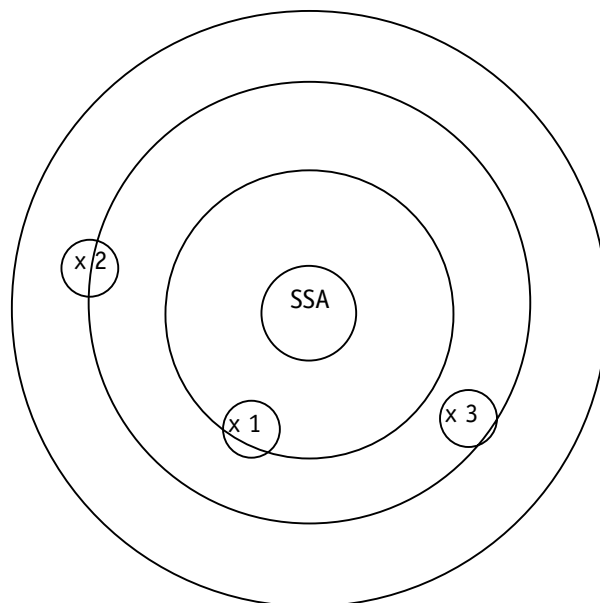
k 10: _____

Bitte umkreisen sie schließlich die Kooperationspartner, mit denen es im letzten Jahr Differenzen gegeben hat und beschreiben Sie diese in Stichworten:

Differenzen mit: k3: wollten dominieren nicht kooperieren _____

k 8: holen sich Informationen, bringen selbst nichts ein _____

k 9: arbeiten gegen unser Konzept _____



Bitte füllen Sie für jede Arbeitsgruppe (AG) eine eigene Netzkarte aus:

- Je wichtiger ein Kooperationspartner für Sie ist, desto näher am Kreismittelpunkt (SSA= Ihre Schulsozialarbeit) wird er eingezeichnet.
- Versuchen Sie, durch die Platzierung der Kooperationspartner auch deren Beziehungsgefüge (Nähe/ Abstand) zueinander darzustellen.

a) AG ____: _____

b) Aufgaben: _____

c) Kooperationspartner:

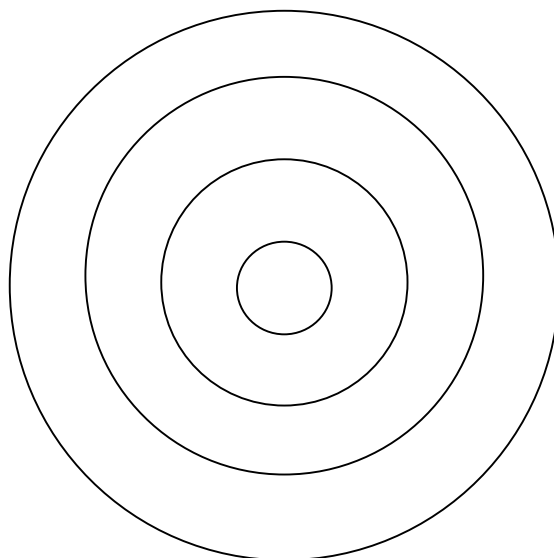
k 1 _____ k 6 _____

k 2 _____ k 7 _____

k 3 _____ k 8 _____

k 4 _____ k 9 _____

k 5 _____ k 10 _____



- Bitte umkreisen sie schließlich die Kooperationspartner, mit denen es im letzten Jahr Differenzen gegeben hat und beschreiben Sie diese in Stichworten:

Erläuterung zum Ausfüllen des Zeitbudgetanalyse-Rasters

Die Zeitbudgetanalyse dient zur Überprüfung der Tätigkeitsbereiche und -anteile der eigenen Arbeitszeit. Für das Ausfüllen sollte zu Beginn ein bestimmter - möglichst für die Arbeit exemplarischer - Zeitraum festgelegt werden, z.B. eine Dauer von drei Wochen.

In der von uns gewählten Analyse wird für Einheiten von jeweils 15 Minuten die in dieser Zeit bearbeitete Tätigkeit in typisierter Benennung eingetragen.

Beispielhaft sei im folgenden die in unserer Studie von der Schulsozialarbeiterin erstellte Kategorisierung angeführt:

I. SchülerInnen

1. Offener Bereich:
 - a. Raum 111
 - b. Café
2. Einzel
 - a. Beratung
 - b. Einzelfallhilfe
3. Gruppen
 - a. Mädchengruppe
 - b. Thekendienst
 - c. Party
 - d. Hausaufgabenbetreuung

II. Schule

1. Fix
 - a. große Pause
 - b. Besprechung mit SchulleiterIn
 - c. Gesamtlehrerkonferenz (GLK)
 - d. Dienstbesprechungen
2. Situativ
 - a. Lehrkräfte
 - b. Hausmeister/ Putzkräfte
 - c. Schulleitung

III. Eltern

1. Eltern-AK: SchülerInnencafé
2. Elternsprechtage
3. Elternbeiratssitzung
4. Beratung/ Vermittlung
5. Hausbesuche

IV. Gemeinwesen

1. AK „Stadtteil a“
2. AK „Stadtteil b“

V. Jugend(sozial)arbeit

1. Fix
 - a. Regionalgruppe Schulsozialarbeit Landkreis „xy“
 - b. Gremium Jugendarbeit „Stadt“
 - c. Träger-Team „Stadtteil b“
 - d. Supervisionsgruppe
2. Situativ
 - a. Jugendamt
 - b. Beratungsstelle, Ehe, Familie, Jugend
 - c. Drogenberatung
 - d. Jugendpolizei
 - e. Hauptschulabschlußprojekt
 - f. Jugendsozialarbeit „b-Straße“
 - g. Sozialdienst für Türken

VI. Verwaltung

1. Vor-/ Nachbereitungszeit (Gespräche/ Sitzungen/ Gruppen/ Café)
2. Finanzen/ Haushalt/ Abrechnungen
3. Einkäufe
4. Organisation bzw. Besprechung der Arbeit für den/mit dem Zivi
5. Dienstbesprechung mit dem Träger

VII. Sonstiges

1. Fachliteratur/ Zeitungen
2. Unterwegs (z.B. zw. Schule und JAmt)
3. Einzel-Supervision
4. Veranstaltungen (Schule/ „Stadt“/ Träger)
5. Fortbildung
6. Arbeitspause

Um das Ausfüllen handhabbar und effizient zu gestalten, ist es hilfreich, vor Beginn des Überprüfungszeitraums oder auch nach einer Probewoche, eine Kategorisierung der eigenen Arbeit nach Arbeitsfeldern oder Tätigkeitsbereichen aufzustellen und diese numerisch zuzuordnen. In das Raster müssen so nur noch die eindeutig definierten Zahlenwerte eingetragen werden (z.B.: I.1.a).

Anschließend werden die Zeitquanten jedes Zahlenwerts addiert und prozentual ins Verhältnis zur Gesamtarbeitszeit gesetzt. Das weitere Verfahren ist von Fall zu Fall zu entscheiden (vgl. Heiner/Metschkoll 1992; Hofmann 1994).