

Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg

 Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung



Baden-Württemberg

SOZIALMINISTERIUM

**Jugendsozialarbeit
an Hauptschulen und im BVJ
in Baden-Württemberg**

Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung

Verteilerhinweis:

Diese Informationsschrift wird von der Landesregierung in Baden-Württemberg im Rahmen ihrer verfassungsmäßigen Verpflichtung zur Unterrichtung der Öffentlichkeit herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidatinnen und Kandidaten oder Helferinnen und Helfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel.

Untersagt ist auch die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die vorliegende Druckschrift nicht so verwendet werden, daß dies als Parteinahme des Herausgebers zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Diese Beschränkungen gelten unabhängig vom Vertriebsweg, also unabhängig davon, auf welchem Wege und in welcher Anzahl diese Informationsschrift dem Empfänger zugegangen ist.

Erlaubt ist es jedoch den Parteien, diese Informationsschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden.

Herausgeber

Sozialministerium
Baden-Württemberg
Schellingstraße 15
70174 Stuttgart

Telefon: (07 11) 1 23-0
Telefax: (07 11) 1 23-39 99
Internet: www.sozialministerium-bw.de

Stuttgart, November 2004

Eberhard Bolay, Carola Flad, Heiner Gutbrod

unter Mitarbeit von
Sarina Ahmed und Heinz Handloser

Jugendsozialarbeit
an Hauptschulen und im BVJ
in Baden-Württemberg

Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung

Tübingen 2004

Diese Untersuchung wurde konzipiert und durchgeführt von der Forschungsgruppe Jugendhilfe und Schule am Institut für Erziehungswissenschaft/Abteilung Sozialpädagogik der Universität Tübingen.

Projektleitung: Dr. Eberhard Bolay

Kontakt:
Forschungsgruppe Jugendhilfe und Schule
Dr. Eberhard Bolay
Institut für Erziehungswissenschaft
Münzgasse 22-30
72070 Tübingen

eberhard.bolay@uni-tuebingen.de

Vorwort

Die Forschungsgruppe Jugendhilfe und Schule am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen wurde Ende 2000 vom Sozialministerium des Landes Baden-Württemberg mit der wissenschaftlichen Begleitung der Landesförderung ‚Jugendsozialarbeit an Schulen‘, die in Folge der Enquetekommission ‚Jugend – Arbeit – Zukunft‘ des Landtags von Baden-Württemberg beschlossen wurde, beauftragt. Für das Untersuchungsvorhaben wurde eine Laufzeit von drei Jahren festgelegt. Im Kern ging es darum, die fachliche Entwicklung in diesem Jugendhilfebereich auf eine empirisch gesicherte Basis zu stellen.

Der vorliegende Abschlussbericht dokumentiert und analysiert die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung. Die ausführliche Analyse der standardisierten Erhebungen und die qualitativ-rekonstruktiven Fallstudien bilden einen komplexen, mehrperspektivischen Zugang zum Untersuchungsfeld. Die Ergebnisse belegen den hohen fachlichen Standard der Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Da es sich bei dieser Studie um die erste umfassende empirische Untersuchung der Schulsozialarbeit in einem westdeutschen Bundesland handelt, haben wir uns für eine differenzierte, ausführliche und praxisnahe Darstellung der Untersuchungsergebnisse entschieden.

Lesehinweise

Die Kapitel drei bis zehn verfolgen eine je in sich abgeschlossene Untersuchungsperspektive. Sie sind deshalb eigenständig rezipierbar und ermöglichen dadurch einen selektiven Zugang zum Gesamttext.

Der Anhang enthält kapitelweise gegliedert solche statistischen Aufbereitungen, die interessierten Leserinnen und Lesern detailliertere Nachweise bieten.

Alle Personen- und Organisationennamen sowie alle Ortsbezeichnungen wurden anonymisiert.

Dank

Unser Dank gilt...

...allen Schulleiterinnen und Schulleitern, Fachkräften der Jugendsozialarbeit und den beteiligten Trägern für die Zeit, die sie in die Beantwortung der Fragebögen investiert haben. Besonders danken möchten wir den Akteuren in den Untersuchungsregionen, die bereitwillig und umfassend unsere Fragen beantworteten.

...den Schülerinnen und Schülern – auch für ihre oft originell erhellenden Beiträge.

...den Verantwortlichen im Sozialministerium für vertrauensvolle Zusammenarbeit und inhaltliche Unterstützung und den Kooperationspartnern im Kultusministerium nicht nur für die unkomplizierte Genehmigung der Befragung an den Schulen.

...den studentischen Forschungsmitarbeitern Judith Skell, Angela Rein und David Friedrich.

Besonderer Dank gilt Sarina Ahmed und Heinz Handloser für die ausdauernde und intensive inhaltliche Mitarbeit im Forschungsprojekt, Stefan Köngeter für seinen Beitrag zum Kapitel 10 sowie Angelika Iser, Sabine Schneider und Christoph Huber für wertvolle fachliche Anregung und Unterstützung.

INHALTSVERZEICHNIS

I	EINLEITUNG	11
1	FÖRDERUNG UND AUSBAU VON SCHULSOZIALARBEIT IN BADEN-WÜRTTEMBERG	11
2	THEORETISCHER RAHMEN UND FORSCHUNGSANLAGE	15
2.1	Theoretischer Rahmen	15
2.2	Forschungsanlage	20
2.2.1	Fragebogenerhebungen	23
2.2.2	Qualitative Fallstudien	25
2.3	Aufbau der Studie	30
II	UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	31
3	UMSETZUNG DER LANDESFÖRDERUNG	31
3.1	Beantragte und geförderte Standorte	31
3.2	Standorte in der wissenschaftlichen Begleitforschung	34
3.3	Rahmenbedingungen der Jugendsozialarbeit an Schulen	40
3.4	Fachstruktur des Arbeitsfeldes	46
3.4.1	Aktivitäten der Schulen vor Implementierung der Jugendsozialarbeit	46
3.4.2	Fachliche Einbettung der Fachkräfte	49
3.4.3	Fachkräftegebot	52
3.5	Zusammenfassung	55
4	JUGENDSOZIALARBEIT AN HAUPTSCHULEN	58
4.1	Aufgaben- und Funktionszuschreibungen an Jugendsozialarbeit	59
4.2	Angebotsstruktur und Nutzungsmuster der Schülerinnen und Schüler	60
4.2.1	Kernsegmente des Angebots und lokale Schwerpunktsetzungen	61
4.2.2	Projektthemen und Übergang Schule-Beruf	63
4.2.3	Zeitaufwand für die Angebotssegmente	67
4.2.4	Nutzung von Angeboten und Beratungsleistungen durch Schülerinnen und Schüler	69
4.3	Einflussfaktoren der Angebotssteuerung	75
4.3.1	Perspektiven der Fachkräfte der Jugendsozialarbeit und der Schulleitungen	75
4.3.2	Häufigkeit und Inhalte des Austauschs zwischen Fachkräften und Schulleitung	77
4.3.3	Bewertung der Wichtigkeit von Angebotssegmenten	79
4.3.4	Wer soll ein Angebot durchführen? – Fragen der Zuordnung	82
4.4	Was verändert sich in und an Schulen?	83
4.4.1	Veränderungen an den Hauptschulen durch Jugendsozialarbeit	83
4.4.2	Schulöffnung und Verzahnung mit dem Schulumfeld	85
4.4.3	Entlastung und Belastung der Schulen durch Jugendsozialarbeit	88
4.5	Varianzen in der Angebotsumsetzung – Einfluss des Stellenumfangs	89

4.6	Portrait – Jugendsozialarbeit an der B.Schule in Orangestadt	92
4.6.1	Jugendsozialarbeit aus Sicht der Jugendhilfefachkraft Andrea Seitz	93
4.6.2	Jugendsozialarbeit aus Sicht des Schulleiters – „Wie Schulen einen Konrektor brauchen, brauchen sie eine Sozialarbeiterin“	97
4.6.3	Jugendsozialarbeit aus Sicht außerschulischer Kooperationspartner	100
4.6.4	Jugendsozialarbeit aus Sicht der Jugendhilfeplanung	103
4.7	Zusammenfassung	104
5	JUGENDSOZIALARBEIT IM BERUFVORBEREITUNGSJAHR	108
5.1	Aufgabe und Angebotspalette der Jugendsozialarbeit im BVJ	109
5.1.1	Aufgaben- und Funktionszuschreibungen an Jugendsozialarbeit im BVJ	110
5.1.2	Kernangebote	112
5.1.3	Angebotspriorisierungen im BVJ	116
5.2	BVJ-spezifische Angebote der Jugendsozialarbeit	120
5.2.1	Angebote im Bereich des Übergangs Schule-Beruf	120
5.2.2	Angebote in Projektform	122
5.2.3	Klassenbetreuung	124
5.2.4	Nutzung des Angebots und Inanspruchnahme von Beratungsleistungen durch Schülerinnen und Schüler	125
5.3	Steuerung des Angebots	129
5.3.1	Einflussgrößen auf die Angebotsgestaltung	130
5.3.2	Varianzen an Standorten mit geringen Stellenumfängen	133
5.4	Portrait - Jugendsozialarbeit an der Gewerbeschule Steinthal	135
5.4.1	Angebotsstruktur und Arbeitsweise	136
5.4.2	Erwartungen und Zielformulierung der unterschiedlichen Akteure	138
5.4.3	Wirkungen aus der Sicht der Schul- und Fachbereichsleitungen	141
5.4.4	Kooperation mit der Berufsberatung der Arbeitsamts	142
5.4.5	Fazit: Feldadäquate Doppelstrategie	145
5.5	Veränderungen an den Schulen	147
5.6	Zusammenfassung	150
6	BERUFLICHES HANDELN - ALLTAG ALS HERAUSFORDERUNG	154
6.1	Typische Situationen im beruflichen Alltag	154
6.2	„Das Reizvolle an der Praxis“	159
6.3	Fachliche Kompetenzen im beruflichen Handeln	163
7	KOOPERATIONSBEZÜGE DER JUGENDSOZIALARBEIT	168
7.1	Innerschulische Kooperation	169
7.1.1	Kooperationsbasis	171
7.1.2	Kooperationslernen	175
7.1.2.1	Herstellen von Verbindlichkeit	178
7.1.2.2	Respektieren von Differenz als Basis für ein Ergänzungsverhältnis	183
7.1.3	Zusammenfassung	187
7.2	Außerschulische Kooperation	188
7.2.1	Überblick über Kooperationsstrukturen	190
7.2.1.1	Kategorien von Kooperationspartnern und -inhalten	191

	7.2.1.2	Kooperationsinhalte und Kooperationspartner an Hauptschulen	194
	7.2.1.3	Kooperationspartner und -inhalte der Jugendsozialarbeit im BVJ	196
	7.2.2	Portrait – Jugendsozialarbeit an der C.Schule in Gelbstadt	199
	7.2.2.1	Jugendsozialarbeit an der C.Schule aus Sicht der Fachkraft Ute Möckstein	199
	7.2.2.2	Jugendsozialarbeit an der C.Schule aus Sicht der Schulleitung	203
	7.2.2.3	Jugendsozialarbeit an der C.Schule aus Sicht außerschulischer Kooperationspartner	206
	7.2.2.4	Jugendsozialarbeit an der C.Schule aus Sicht der Jugendhilfeplanung	209
	7.2.2.5	Zusammenfassung: Schlüsselmomente einer gelingenden Kooperation	211
8		INNOVATIVE IMPULSE DER JUGENDSOZIALARBEIT FÜR DIE ELTERNARBEIT AN SCHULEN	214
	8.1	„Erreichbarkeit“ als Schlüsselmoment im Handlungskontext Elternarbeit	218
	8.1.1	Die „Ja, aber - Formel“	219
	8.1.2	Schule als ungeeignetes Terrain für Elternarbeit?	220
	8.2	Deutungen der Fachkräfte über das Verhältnis von Eltern zur Schule	221
	8.3	Elternarbeit im Kontext von Jugendsozialarbeit an Schulen	223
	8.3.1	Formen der Elternarbeit – Elternarbeit im Rahmen individueller Hilfen	225
	8.3.2	Kooperative Formen der Elternarbeit	228
	8.3.3	Jugendsozialarbeit im Kontext neuer Formen schulischer Elternarbeit	231
9		JUGENDLICHE ALS NUTZERINNEN UND NUTZER VON JUGENDSOZIALARBEIT AN SCHULEN	236
	9.1	Kontakt zur Schulsozialarbeit	239
	9.1.1	Anlass zum Erstkontakt	240
	9.1.2	„Mehr als nur punktuelle Angebote“ – strukturbildende Momente im Erleben der Schulsozialarbeit	241
	9.2	Kontextnahe Rekonstruktion – A.Schule in Weißstadt	244
	9.2.1	Hintergründe zur Jugendsozialarbeit an der A.Schule	244
	9.2.2	Konzeptionelle Ausgestaltung des Leistungsbereichs	245
	9.2.3	Zusammenhänge zwischen Lebensthemen und Nutzungsstilen der Jugendlichen	246
	9.3	Beziehungslogiken	252
	9.3.1	Zugänglichkeit	253
	9.3.2	Jugendkulturelle Sensibilität – „Die haben einfach das Gefühl drin, mit den Leuten zu reden“	254
	9.3.2.1	Beziehungsgestaltung im Aushandeln – „Ich habe nichts vor ihnen zu verheimlichen“	255
	9.3.3	Übertragbares Erwachsenenwissen – „Sie sind halt erfahrener“	257
	9.4	Zusammenfassung	258
10		WAHRNEHMUNG VON PROBLEMLAGEN AN SCHULEN	261
	10.1	Was sind „Problemschüler“? – Kontextnahe Rekonstruktion, S.Schule, Grünstadt	262

10.2	Inhaltsanalytische Sichtung der Anträge auf Landesförderung	267
10.3	„Das, was von unserer Seite nicht mehr leistbar ist“ – Problemwahrnehmungen an Schulen	270
10.3.3	Parallelen und Differenzen der Belastungen an Hauptschulen und im BVJ	283
10.3.4	Differente Perspektiven auf Probleme	286
10.4	Zusammenfassung	292
III	Schluss	295
<hr/>		
11	ERGEBNISSE UND ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN	295
11.1	Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse	295
11.2	Perspektiven der Weiterentwicklung von Jugendsozialarbeit an Schulen	299
IV	Literatur	305
V	ANHANG	315
<hr/>		

I EINLEITUNG

Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Bundesrepublik Deutschland blickt auf eine gewachsene Tradition und ist in ihrer intensivsten Form als Schulsozialarbeit in der Praxis der Jugendhilfe zwischenzeitlich als eigenständiger Handlungsbereich etabliert (vgl. Oele- rich 1996: 227ff). Bundesweit hat sich diese Kooperationsbeziehung aufgrund einer regionalisierten Jugendhilfestruktur und spezifischer Förderungspolitiken der Länder deutlich ausdiffe- renziert und kräftige Entwicklungsschübe erhalten (vgl. Bolay/Skell 2002). Zu nennen sind insbesondere die Landesförderprogramme ‚Jugendarbeit an Thüringer Schulen‘ (vgl. Seithe 1998a), ‚Schuljugendarbeit in Sachsen‘ (vgl. Elsner 1999), ‚Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe - Schulsozialarbeit in Schulen Sachsen-Anhalts‘ (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000), ‚Sozialarbeit an Schulen im Land Brandenburg‘ (vgl. KORUS 2000), ‚Landesinitiative Ju- gend- und Schulsozialarbeit in Mecklenburg-Vorpommern‘ (vgl. Prüß/Maykus/Binder 2002) und ‚Jugendsozialarbeit an Schulen‘ in Baden-Württemberg.¹

Das baden-württembergische Landesprogramm ‚Jugendsozialarbeit an Schulen‘ zielt auf eine „ganzheitliche, lebensweltbezogene und lebenslagenorientierte Förderung und Hilfe für Schü- lerinnen und Schüler“ durch die Etablierung eines Jugendhilfeangebots an Schulen. „Durch Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler wie auch durch Zusammenarbeit mit Schule und Eltern sowie den Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen“ sollen „Konfliktpotenziale abgebaut und Möglichkeiten für eine wirksamere Bildungsarbeit und Sozialisationsarbeit an der Schule aufgebaut“ werden (Gemeinsame Richtlinien 2000: 1). Die Begrifflichkeit „Jugendsozialarbeit an Schulen“ verdeutlicht, dass kein Angebot der Schule, sondern vielmehr eines der Jugendhilfe etabliert wird. Der Termi- nus Jugendsozialarbeit scheint zwar zu signalisieren, dass das Programm sozial- und bil- dungsbenachteiligte Schülerinnen und Schülern fokussiert, der ganzheitliche, lebenswelt- und lebenslagenbezogene Unterstützungsgedanke des Förderprogramms verdeutlicht jedoch einen breiteren Ansatz: neben der spezifischen Zielgruppe sollen durch sozialisatorische und bil- dungserweiternde Angebote prinzipiell alle Schülerinnen und Schüler von diesem neuen Ju- gendhilfeangebot an Schulen profitieren.

1 FÖRDERUNG UND AUSBAU VON SCHULSOZIALARBEIT IN BADEN-WÜRTTEMBERG

Um die Ausgangsüberlegungen und Intentionen der Landesförderung ‚Jugendsozialarbeit an Schulen‘ in Baden-Württemberg in die fachliche Entwicklung der Kooperation von Jugend- hilfe und Schule einordnen zu können, soll zunächst der Konnex des Begriffs ‚Jugendsozial- arbeit an Schulen‘ mit dem in der Fachdebatte und in der Öffentlichkeit wesentlich geläufige- ren Begriff Schulsozialarbeit geklärt werden. Daran anschließend werden die spezifischen Entwicklungen in Baden und Württemberg, die die Landesförderung maßgeblich beeinflusst haben, rekonstruiert und die Ziele und Rahmungen des Förderprogramms näher erläutert.

Begriffsgeschichte und Begriffsklärung

Schulsozialarbeit wurde erstmals 1906 im Zuge der Einführung der Schulpflicht in den U.S.A entwickelt (vgl. Mühlum 1993: 241f; Raab 1983: 137). Da nun auch Heranwachsende aus Rand- und Problemgruppen zum Schulbesuch aufgerufen wurden, sollte durch „School Social Work“ als Angebot im Gemeinwesen die Schule darin unterstützt werden, der Individualität der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden. „Man hat die Schulen als soziale Agenturen entdeckt, von denen das Wohlergehen der Kinder ganz erheblich abhing“ (Wendt 1990: 240).

¹ Zum Forschungsstand und Forschungsbedarf in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule vgl. Bolay 2004c.

Schulsozialarbeit sollte die häuslichen Bedingungen und Verhältnisse sowie den weiteren sozialen Hintergrund der Heranwachsenden erkunden, um frühzeitig erforderliche Hilfeprozesse bei schulischen Schwierigkeiten einleiten zu können (vgl. ebd.: 240).

Erste gedankliche Erwägungen und Anläufe zur Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik Deutschland waren eng mit der Einführung der Gesamtschule verknüpft (vgl. Gögercin 1999: 131). Den Begriff „Schulsozialarbeit“ verwendete im deutschsprachigen Raum erstmals Maas (1966) im Kontext sozialer Einzelfallhilfen für solche Schülerinnen und Schüler, die aufgrund fehlender sozialer Kompetenzen ihrer Schülerrolle nicht gerecht wurden. Abels (1970: 359) bestimmt Schulsozialarbeit als „Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten“, der in der Verantwortung der Schule als kompensatorische Unterstützung für Kinder und Jugendliche zu erbringen sei. War Schulsozialarbeit also anfänglich als Aufgabe der Schule gedacht, wird sie seit den 1980er Jahren mehr und mehr als professionelle Tätigkeit der Sozialen Arbeit in und mit der Schule verstanden, ihre Vermittlungsrolle zwischen Schule und Familie betont (vgl. Mühlum 1993: 246; Grossmann 1987: 9) und in der Systematik der Jugendhilfe der Jugendsozialarbeit zugeordnet (vgl. Raab/Rademacker 1982: 35).

Schulsozialarbeit wird schließlich zum Oberbegriff für verschiedene sozialpädagogische Aktivitäten, die im Kontext Schule umgesetzt werden (vgl. Wulfers 1992: 28; Frommann 1984: 870). In ihren spezifischen Zielen, Arbeitsweisen und methodischen Ansätzen ist sie nicht durch einen erweiterten Professionsauftrag der Lehrkräfte substituierbar: „Schulsozialarbeit ist eine zusätzliche Ressource, die die pädagogische Qualität der Schule weiterentwickeln hilft und das Repertoire pädagogischer Arbeitsformen erweitert“ (Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 178f). Als komplexe sozialpädagogische Leistung „beinhaltet [sie] Elemente der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit, der Ganztagesbetreuung und der Institutionenberatung“ (ebd.: 186f). Dieses „umfassende Leistungsangebot der Jugendhilfe am Ort Schule“ ist „keine Dienstleistung für die Schule, sondern weiter gefasst ein komplementärer Bereich für Schulkinder und Schuljugendliche zu ihrem gesunden Aufwachsen in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft“ (Prüß u.a. 2000: 27).

Entwicklung der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen in Baden-Württemberg

Erste Ansätze schulbezogener Jugendhilfe wurden in Baden-Württemberg Mitte der 1970er Jahre angeregt. In einem vom Land geförderten Projekt wurden an fünf Gesamtschulen mit Ganztagesbetrieb sozialpädagogische Fachkräfte angestellt, die zusammen mit Lehrkräften Freizeitangebote für Schülerinnen und Schüler durchführten, in der Elternarbeit engagiert waren, sowie Mensen und Teestuben betrieben (vgl. Raab/Rademacker/Winzen 1987: 126ff). Erste Projekte der Schulsozialarbeit wurden 1981 in Tübingen, Kirchheim/Teck und Stuttgart sowie 1983 in Ravensburg initiiert (vgl. Frommann/Kehrer/Liebau 1987: 16ff; Singer/Seeger-Roth 1988: 6).

Als überörtliche Träger der Jugendhilfe engagierten sich die beiden Landeswohlfahrtsverbände in Baden und Württemberg in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichen Intentionen für die Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowie für die fachliche Entwicklung von Schulsozialarbeit.

Der Landeswohlfahrtsverband Baden entschied sich zunächst für Formen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, die beide Systeme „partnerschaftlich einbinden“ sollten (LWV Baden 1995: 17). Dahinter stand die Sorge, dass Schulsozialarbeit zu schülerzentriert arbeite, die Familien und ihre soziale Umwelt zu wenig berücksichtige, sowie das finanzielle Argument, Schulsozialarbeit könne aus Kostengründen nicht flächendeckend ausgebaut werden (vgl. LWV Baden 1997: 8). Deshalb wurde 1990 ein dreijähriges Modellprojekt in südbadischen Jugendamtsbezirken eingerichtet, mit der Intention, engere Kooperationen zwischen dem Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) und den Grund- und Hauptschulen zu etablie-

ren. Die Bezirkssozialarbeiterinnen und Bezirkssozialarbeiter wurden für die jeweils in ihren Zuständigkeitsbereich fallende Schule zu festen Ansprechpartnerinnen und -partnern. 1992 wurde in Zusammenarbeit mit dem Oberschulamt Freiburg das Projekt „Lehrer/-innen beraten Lehrer/-innen“ in die Wege geleitet, um die Erfahrungen und Ressourcen von sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften für die Beratung von Grund- und Hauptschullehrerinnen und -lehrern in deren Arbeit mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern kooperativ einzubinden (vgl. ebd.: 10f).

Der Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern konzentrierte sich frühzeitig auf die Erprobung einer direkt in oder in unmittelbarer Nähe der Schule angesiedelten Schulsozialarbeit in der Trägerschaft der Jugendhilfe. 1991 wurde das Förderprogramm ‚Schulsozialarbeit an Hauptschulen‘ als Anschubfinanzierung und zur Entwicklung fachlicher Kenntnisse über Schulsozialarbeit aufgelegt, 1998 das Förderprogramm ‚Projekte der Jugendberufshilfe nach § 13 KJHG‘, das auf den Ausbau von Jugendhilfe an den Beruflichen Schulen zielte.²

Mit Blick auf das Landesförderprogramm ‚Jugendsozialarbeit an Schulen‘ kann also festgehalten werden, dass im Land differenzierte Erfahrungen in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule vorliegen. Dabei bildeten sich – auch bezüglich der Schulformen – unterschiedliche Entwicklungslinien heraus: An den allgemeinbildenden Schulen wird von der Schulsozialarbeit ein breites Angebotsspektrum zur Unterstützung und Förderung der vielfältigsten Sozialisations- und Entwicklungsaufgaben im inner- und außerschulischen Alltag umgesetzt. An den berufsbildenden Schulen konzentriert sich die Angebotsstruktur stärker auf die Unterstützung der jungen Menschen im Übergang Schule-Arbeitswelt und ihre Stabilisierung bei inner- und außerschulischen Bewältigungsaufgaben.

Ausgangslage und Ziele der Landesförderung ‚Jugendsozialarbeit an Schulen‘

Durch den Einstieg des Landes in die Förderung von Jugendsozialarbeit an Schulen – initiiert durch die Enquetekommission „Jugend-Arbeit-Zukunft“ des Landtags von Baden-Württemberg – soll die Kooperation zwischen den beiden Sozialisationsinstanzen Schule und Jugendhilfe intensiviert und auf eine breitere Basis gestellt werden. In der Begründung werden generelle gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen (Modernisierungsprozesse) in den Vordergrund gestellt, die sich auch als Veränderungen in den familiären Lebenslagen niederschlagen. Herausgehoben werden die erhöhte soziale Mobilität, die zunehmende Berufstätigkeit beider Elternteile und die steigende Zahl von Haushalten mit Alleinerziehenden. Solche gesellschaftlichen Veränderungen pointieren die Herausforderungen für Jugendliche und junge Erwachsene hinsichtlich ihrer Sozialintegration. Dies gelte prinzipiell für alle jungen Menschen (generelle Tendenz), insbesondere aber für solche Gruppen unter ihnen, die unter dem Label der „sozial- und bildungsbenachteiligten Jugendlichen“ zusammengefasst werden (spezielle Tendenz). Vor allen Dingen dort, wo sich Benachteiligungen respektive Ressourcenarmut so kumulieren, dass die soziale und arbeitsweltbezogene Integration von Jugendlichen massiv beeinträchtigt ist, sei Unterstützung der Schule durch Jugendhilfe notwendig.³

Die Modernisierungsfolgen „legen es nahe, dass das Land Baden-Württemberg die Weiterentwicklung des Schulsystems vorantreibt“ (Landtag von Baden-Württemberg 1999: 213): Allgemeinbildende wie Berufliche Schulen – so bilanziert die Jugend-Enquetekommission – stehen vor großen Herausforderungen und neuen Aufgaben, die aus gestiegenen Anforderun-

² Ende der 1990er existierten 92 Praxisstellen der Schulsozialarbeit an Grund- und Hauptschulen sowie Förder-schulen. Von den 21 Jugendberufshilfeprojekten konzentrierten sich 20 in ihrem Aufgabenspektrum auf das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) (vgl. LWV Württemberg-Hohenzollern 2000; 2002).

³ Vgl. Bericht der Enquetekommission „Jugend-Arbeit-Zukunft“ des Landtags von Baden-Württemberg im Folgenden ‚Jugend-Enquetekommission‘, zit. als: Landtag von Baden-Württemberg 1999; Eckpunktepapier 1999.

gen des Arbeitsmarkts, aus einer medial geprägten Umwelt, aus der überfälligen Integration nicht deutscher und ausgesiedelter Jugendlicher und aus einer gestiegenen Gewaltbereitschaft und Suchtgefährdung resultieren. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule müsse eine konsequente Verbindung von Fachwissen und Schlüsselqualifikationen verfolgen, um „die persönliche Entwicklung junger Menschen so zu stärken, dass darauf aufbauend eine effiziente Ausbildung durchgeführt werden kann“ (ebd.: 204). Benachteiligten Jugendlichen müssten daher besondere Hilfen – im Sinne niederschwelliger, langfristiger, prozessorientierter und ganzheitlicher Begleitung – zum Übergang von der Schule in die Ausbildung angeboten werden. Die Leistungsfähigkeit von Familien reiche für die Ausbildung sozialer und lebensplanerischer Kompetenzen allein nicht mehr aus (vgl. ebd.: 210). Dies bedeute für Schulen, ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, neue konzeptionelle Möglichkeiten zu erörtern und im Schulkontext systematisch jugendhilfespezifische Unterstützungsformen einzuflechten (vgl. ebd.: 205).

Zusammenfassend lassen sich im Vorfeld der Landesförderung ‚Jugendsozialarbeit an Schulen‘ vier Begründungsebenen für den gewachsenen Kooperationsbedarf der Schule mit der Jugendhilfe feststellen:

- Es gibt einen deutlichen Anteil an sozial- und bildungsbenachteiligten Jugendlichen, die der besonderen Förderung bedürfen (personenbezogene Argumentation).
- Es gibt belastende strukturelle Problemstellungen wie etwa Armutslagen, Migration, Einmündungsprobleme in die nachschulische berufliche Bildung bzw. den Arbeitsmarkt (strukturbezogene Argumentation).
- Es gibt aufgrund gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse einen generell wachsenden Bedarf an Unterstützung im Hinblick auf die Sicherung der Integration der nachwachsenden Generation (modernisierungsbezogene Argumentation).
- Es gibt schließlich einen deutlichen Bedarf an einer Erweiterung der schulischen Handlungsmöglichkeiten durch weitere pädagogische Fachkompetenzen (schulentwicklungsbezogene Argumentation).

Insbesondere die dritte und vierte Argumentation weisen über das übliche Begründungsmuster für Schulsozialarbeit, bei dem primär personalisierende Defizitzuschreibungen (z.B. „problematische“ Jugendliche) dominieren, hinaus auf generellere Entwicklungen in den Bedingungen des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen und auf die Notwendigkeit, dem durch die Kooperation der beiden Erziehungs- und Sozialisationssysteme sowie durch Schulentwicklung zu begegnen.

In der Umsetzung durch das Landesprogramm sollen vorzugsweise solche Schulen durch Jugendsozialarbeit unterstützt werden, in deren Einzugsgebiet sich belastete Lebenslagen bei Schülerinnen und Schülern kumulieren⁴ und die die Bereitschaft zur inneren Schulentwicklung signalisieren. Den Jugendämtern ist mit der regionalen Auswahl und Priorisierung eine wichtige Steuerungsfunktion zugeordnet.⁵ Die Entwicklung verschiedener Modelle von Jugendsozialarbeit an Schulen wird ausdrücklich befürwortet. Konzeptionelle Schwerpunkte sollen in einem gemeinsamen Planungsprozess von Schulen und Jugendhilfeplanung (weiter)entwickelt werden, ein Schwerpunkt der Arbeit soll auf der beruflichen Integration be-

⁴ Im „Eckpunktepapier“ des Sozialministeriums werden als Indikatoren für diese Belastung folgende Punkte/Problemlagen genannt: Verhaltensauffälligkeiten von Schülern bzw. Schülergruppen, interkulturelle Konflikte, Integrationsnotwendigkeit von Aussiedlern und/oder Ausländern sowie familienbelastende Faktoren (vgl. Eckpunktepapier 1999: 2). Schulen, an denen solche Problemlagen kumulieren, gelten als Schulen, die unter „erschweren sozialen und pädagogischen Bedingungen arbeiten“ müssen. Als schulentwicklungsspezifisches Argument wird auf die Notwendigkeit verwiesen, dass sich Schulen „zusätzlicher Fachkompetenz versichern“ müssen, da „Lehrkräfte alleine ihren Auftrag von Bildung und Erziehung nicht mehr erfüllen können“ (ebd.: 2).

⁵ Die Jugendämter machten von dieser Funktion allerdings nur sehr zurückhaltend Gebrauch, so dass in der Auswahl der Hauptschulen weitgehend auf die Klassifizierung der Schulverwaltung zurückgegriffen wurde.

nachteiliger Jugendlicher liegen. In personeller und fachlicher Hinsicht wird festgehalten, dass nur entsprechend qualifizierte Fachkräfte eingesetzt werden dürfen (Fachkräftegebot) und die Dienst- und Fachaufsicht außerhalb der Schule bei einem öffentlichen oder freien Träger der Jugendhilfe anzusiedeln ist (vgl. Eckpunktepapier 1999; Gemeinsame Richtlinien 2000). Neben diesen Vorgaben wurden Präzisierungen des Handlungsauftrags mit Bezug auf die drei Schultypen, Hauptschulen, berufliche Schulen mit Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und Förderschulen⁶ vorgenommen (Eckpunktepapier 1999: 3ff).

2 THEORETISCHER RAHMEN UND FORSCHUNGSANLAGE

Der Eintritt in das institutionell organisierte Bildungswesen bedeutet für die Heranwachsenden einen „biographischen Einschnitt“ (Böhnisch 1992: 129), der ihren „alltäglichen Lebensrhythmus“ (Oelerich 1996: 224) massiv bestimmt. „Schulzeit und Jugendzeit fallen als biographische Lebensabschnitte heute weitgehend zusammen“ (Hurrelmann 1983: 51), Kinder und Jugendliche sind für die Zeit der Schulpflicht „in zeitlich hohem Maße über ihre zwingende schulische Zugehörigkeit vergesellschaftet“ (Bolay u.a. 1999: 18). Diese vielfältigen und komplexen Anforderungen der schulischen Vergesellschaftung der Heranwachsenden formen und strukturieren diesen biographischen Abschnitt so nachhaltig, dass Schülerin oder Schüler zu sein, eine spezifische Lebenslage konstituiert.

2.1 Theoretischer Rahmen

Das Theoriekonzept der ‚Lebenslage‘ wird in den wissenschaftlichen Diskursen der Soziologie, der Ökonomie, der Sozialpolitik und der Sozialen Arbeit verhandelt. Neben den fachtheoretisch begründeten Differenzierungen besteht Einigkeit darin, dass sich mit diesem Theoriekonstrukt soziale Differenzierungen unter Berücksichtigung horizontaler und vertikaler Aspekte erfassen lassen (vgl. BMFSFJ 2002: 106). Lebenslage umfasst sowohl solche „Merkmale der Lebenssituation (...), die den individuellen (oder kollektiven) Spielraum für die Befriedigung von Interessen bestimmen“ (Chassé 1996: 146), als auch subjektiv-biographische Dimensionen (vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2001: 1895). Ein lebenslagentheoretischer Fokus vermag das Spannungsverhältnis zwischen Subjekt und Gesellschaft in seinen verschiedenen Variationen analytisch zu fassen (vgl. Böhnisch 1982) und ermöglicht so auch die Betrachtung der Lebenskonstellationen von Schülerinnen und Schülern in ihrer Gesamtheit: D.h. „sowohl die objektiven sozialstaatlich vermittelten strukturellen Lebensverhältnisse der Person – wozu hier neben den sozioökonomischen Verhältnissen insbesondere die familiäre und die schulische Situation zu rechnen sind – als auch die subjektiven Lebensdimensionen, wie z.B. das subjektive Handlungsvermögen, individuelle und kollektive Orientierungen, Lebensstile, persönliche Ressourcen etc.“ (Oelerich 1998: 58). Das Konzept Lebenslage als analytischer Zugang erfasst die Gesamtheit der äußeren Bedingungen ebenso wie die Besonderheiten der individuellen und sozialen Wirklichkeit der schulisch vergesellschafteten Heranwachsenden.

⁶ Jugendsozialarbeit an Förderschulen ist integriert in das Konzept der individualisierten Förderungen und Hilfen in dieser Schulform. Ihre Aufgabe soll insbesondere in der „Zusammenführung verschiedener Unterstützungs- und Helfersysteme zu einem Netzwerk“ bestehen (Eckpunktepapier 1999: 7).

Jugendsozialarbeit an Förderschulen wird in dieser Untersuchung nur im Rahmen der Analysen über die formale Umsetzung zum Gegenstand (Kapitel 3); dies aus zwei Gründen: Zum einen erlaubt die geringe Anzahl an Förderschulen, die durch das Landesprogramm ‚Jugendsozialarbeit an Schulen‘ gefördert werden und die sich an unseren Fragebogenerhebungen beteiligten nicht, repräsentative Aussagen über das Jugendhilfeangebot in dieser Schulform zu treffen. Auch für die qualitativen Analysen zeigten sich forschungspraktische Grenzen. Die ausgewählte Förderschule lehnte zu einem Zeitpunkt die Beteiligung an einer Fallstudie ab, zu dem aus forschungsökonomischen Gründen keine Umorganisation in der Auswahl der Untersuchungsregionen mehr möglich war.

Schule gibt zur Bewältigung des schulischen Alltags Spielräume vor und geht zugleich davon aus, dass die Heranwachsenden über bestimmte Grundlagen und Voraussetzungen, wie z.B. einen familiär unterstützenden Rückhalt, verfügen. „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 Auslesesystems Schule – in der Konkurrenz mit anderen bewertbar“ (Böhnisch 1992: 132f). Schule fasst die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler also nicht in ihrer Gesamtheit, sondern primär im schulisch relevanten Ausschnitt der Schülerrolle (vgl. Oelerich 1996: 225). Es ist die Aufgabe der Kinder und Jugendlichen in ihrer spezifischen Lebenslage als Schülerinnen und Schüler, diese geforderten Anliegen, Widersprüchlichkeiten und umfangreichen Verhaltenserwartungen zu meistern und mit ihrer Lebensgestaltung auszubalancieren. Wie gelingend diese Bewältigung verläuft, ist abhängig von den Möglichkeiten, die die jungen Menschen zur „sozialen Reproduktion ihres Schülerseins“ (Böhnisch 1992: 193) haben.

Mit diesen Überlegungen lässt sich die Aufgabe der Sozialen Arbeit im Kontext Schule präzisieren: Jugendsozialarbeit an Schulen darf sich nicht funktional reduziert auf die Heranwachsenden in ihrer Schülerrolle beziehen, sondern muss sich mit dem ‚Schülersein‘ in seiner Gesamtheit befassen. Die generelle Zielbestimmung besteht darin, im Zusammenwirken mit der Schule die Kompetenzen und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler so zu unterstützen und zu erweitern, dass es ihnen gelingt, die Anforderungen ihrer schulisch vermittelten Lebenslage produktiv zu bewältigen. Aus dieser Perspektive ergeben sich folgende Aufgaben für Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen:

- Sie hat als sozialisatorisches Unterstützungsangebot für alle Schülerinnen und Schüler offen zu sein;
- sie soll für spezifische Schülergruppen sowie für einzelne Schülerinnen und Schüler flexible und gezielte Unterstützungsangebote machen oder diese an sie vermitteln;
- sie soll bestimmte Ressourcen zur Minderung systembedingter Problemlagen in der Schule und zur Förderung schulischer Unterstützungskompetenzen einbinden und ihre Tätigkeit in stadtteil- bzw. gemeinwesenbezogene Kooperationsstrukturen einfügen;
- sie soll jugendtheoretische und -kulturelle Fachkenntnisse in die Schule vermitteln (vgl. Bolay u.a. 1999: 22f).

Nach diesen allgemeinen Bestimmungsmerkmalen der Lebenslage ‚Schülersein‘ werden nun die spezifischen Varianzen, die sich durch die Situation in den hier untersuchten Schulformen und ihrer strukturellen Bedingtheiten ergeben, beleuchtet.

- *Hauptschule*: Bildungsziel der Hauptschule ist laut Schulgesetz (§ 6 Abs. 1) die Vermittlung einer grundlegenden allgemeinen Bildung, die sich an lebensnahen Sachverhalten und Aufgabenstellungen orientiert. Zugleich hat sie gemäß der rechtlichen Vorgaben ihre Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten, indem sie in Abstimmung mit beruflichen Schulen die Basis für eine Berufsausbildung und für weiterführende, vor allem berufsbezogene schulische Bildungsgänge schafft. Seit einigen Jahren wird in Baden-Württemberg zur Aufwertung der Hauptschule den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten, in einem anschließenden sechsten Schuljahr den mittleren Bildungsabschluss zu erlangen. Dennoch befindet sich die Hauptschule „gegenüber Realschule und Gymnasium im Nachteil, bezüglich der Abschlüsse, die sie vergibt, und der weiteren Bil-

dungswege, die sie – nur über Umwege und mit erheblich größerem Aufwand für die Schülerinnen und Schüler – eröffnet“ (Mack 1999: 99). War die Hauptschule anfänglich zentraler Kern des allgemeinbildenden Schulsystems, so muss sie jetzt aufgrund des gestiegenen Interesses an höherwertigen Bildungszertifikaten mit einem Verlust von Akzeptanz und Attraktivität zu Recht kommen (vgl. Tillmann 2001: 1545; Tenorth 1997: 435). Die Selektivität des deutschen Schulsystems hat im Rahmen der Bildungsexpansion einen ‚creaming-out-Prozess‘ induziert und an den Hauptschulen vor allem Schülerinnen und Schüler mit deprivierten Umweltbedingungen zurückgelassen. Eine bildungssoziologische Untersuchung belegt eine doppelte Benachteiligung von Hauptschülern: erstens reduziert die soziale Entmischung der Schülerpopulation das innerschulische Anregungsmilieu und zweitens sind sie nur eingeschränkt mit den für einen schulischen Erfolg nötigen Sozialisationsressourcen ausgestattet (vgl. Solga/Wagner 2001). So besteht die Schülerpopulation an Hauptschulen häufig aus Schülerinnen und Schülern, „die woanders nichts geworden sind, die negative Schulkarrieren haben und oft unter einem geschädigten Selbstwertgefühl leiden“ (Meyer 1997: 412).⁷ Erschwerend – und teils sehr demotivierend – für die Heranwachsenden, die die Hauptschule besuchen, ist die wachsende Diskrepanz zwischen dem Bildungsversprechen und der Verwertbarkeit des Hauptschulabschluss angesichts stetig steigender Bildungs- und Qualifikationsvoraussetzungen im Zugang zum dualen System wie zur Erwerbsarbeit, so „dass der Hauptschulabschluss nur noch Zugang zum unattraktiven Teil der Handwerks- und Dienstleistungsberufe eröffnet“ (Pfeiffer/Rösner 2000: 126). Überspitzt formulieren die Autoren als Trend, dass Hauptschulen „zu Aufbewahrstätten für die Gescheiterten des Sozial- und Bildungssystems werden, stark sozialpädagogisch geprägte Einrichtungen, deren Ziel es letztlich nur sein kann, einen Teil der Abgänger in Anlernberufe unterzubringen – und im Übrigen zum friedfertigen Umgang in einer Gesellschaft zu erziehen, die sie nicht braucht“ (ebd.: 111). Darüber hinaus haben Schulleistungsvergleiche (PISA und IGLU) aufgezeigt, dass durch schulsystemimmanente Faktoren und Prozesse diese prekären Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Bildungsbeteiligung und der Kompetenzentwicklung im deutschen Schulkontext noch verschärft werden (vgl. Baumert u.a. 2001; Hovestadt/Klemm 2002; Bos u.a. 2004). Die prekäre Lebenslage von Schülerinnen und Schülern an Hauptschulen pointiert sich dann, wenn sie nicht in weiterführende Schulen eintreten oder einen Ausbildungsplatz erreichen, sondern anschließend in das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) übergehen müssen.

- *BVJ*: Das BVJ richtet sich an Jugendliche, die zu Beginn der Berufsschulpflicht kein berufliches Ausbildungsverhältnis vorweisen können und daher gemäß § 78 a Abs. 1 SchG zum Besuch des BVJ als einjähriger Vollzeitschule verpflichtet sind. Für Hauptschulabgängerinnen und -abgänger, die über keinen oder einen schlechten bzw. weniger konkurrenzfähigen Abschluss verfügen, bietet das BVJ die Gelegenheit, diesen nachzuholen oder gegebenenfalls zu verbessern (vgl. Stauber/Walther 1995: 85). Insgesamt ist die Schülerschaft des BVJ heterogen. Hier finden sich nicht nur Jugendliche der Haupt- und Sonderschule, sondern auch Abbrecherinnen und Abbrecher von Realschule und Gymnasium. Neben ihrer schulischen Herkunft differenziert sich die Schülerschaft des BVJ auch bezüglich sozialökonomischer Faktoren (vgl. Hiller 1997: 203ff).

Durch die Vermittlung von allgemeinbildendem und fachtheoretischem wie -praktischem Wissen sollen sozial- und bildungsbenachteiligten jungen Frauen und Männern Perspektiven für eine berufliche Ausbildung und Integration eröffnet sowie die Entwicklung und Stabilisierung ihrer Persönlichkeit gefördert werden (vgl. Bickmann/Enggruber 2001: 15; Walther 2000: 34). Das integrierte Berufspraktikum und die zusätzliche Vermittlung von praktischen Grundfertigkeiten sollen dazu dienen, auf die „sozialen und individuellen Voraussetzungen“ der Jugendlichen einzugehen und „den gezielten Abbau ihrer Defizite durch individuelle För-

⁷ In den letzten Jahren verließ in Baden-Württemberg etwa ein Fünftel der Abgängerinnen und Abgänger diese Schulform ohne Abschluss (vgl. BMBF 2001: 317).

derung auf die Berufswelt und die Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses vorzubereiten“ (Gögercin 1999: 160).

Als berufsvorbereitende Maßnahme ist das BVJ zu einer zentralen Instanz des deutschen Übergangssystems geworden (vgl. Stauber/Walther 2000: 17). Aufgrund der strukturellen Probleme auf dem Berufsausbildungs- und Arbeitsmarkt (z.B. geringere Stellenkapazitäten, verschärfter Wettbewerb unter den Bewerberinnen und Bewerbern usw.) wird dieser Bildungsgang in der Fachdebatte als „Auffang- bzw. Verwehrstation für die Verliererinnen und Verlierer im Wettbewerb um Ausbildungsplätze“ (Bickmann/Enggruber 2001: 14), als „unproduktive Warteschleife“ (Stauber/Walther 2000: 21) und als „Container“ (Mörch 1996) kritisiert, der Demotivationsprozesse bei Jugendlichen verstärke und die intendierten Bildungsabsichten untergrabe. „Viele geben auf, viele bleiben weg, und so verschwinden sie und haben am Ende eine Chance weniger, überhaupt noch Fuß zu fassen“ (Landtag von Baden-Württemberg 1999: 117).

Die Kritik an der strukturellen Begrenztheit der Bildungs- und Chancenhorizonte, die die Hauptschule und das Berufsvorbereitungsjahr bieten, muss ins Verhältnis gesetzt werden zu der Tatsache, dass dennoch und weiterhin Kinder und Jugendliche in diesen Schulformen heranwachsen und ihren Wissens- und Kompetenzaufbau darin erfahren. Weder die Jugendhilfe noch die Schule können es also bei einer strukturellen Kritik belassen, sondern müssen in bildungs- wie sozialpädagogischer Absicht genau prüfen, welche Handlungs- und Aneignungsoptionen wie auch Unterstützungsmöglichkeiten in diesen Schulformen möglich sind. Hier ist eine subjekttheoretische Erweiterung der Analyse fruchtbar, die bislang vor allem im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler des BVJ angewandt wurde.

Trotz der negativen Zuschreibungen und strukturellen Defizite verbinden die Jugendlichen mit ihrem BVJ-Besuch auch eigene Interessen und Erwartungen: das Nachholen oder die Verbesserung des Hauptschulabschlusses, die Erhöhung ihrer Chancen im Wettbewerb um Ausbildungsstellen, den Zugang zu den zweijährigen Berufsfachschulen, die Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse, das Aufschieben der Berufsentscheidung aufgrund des jungen Alters und die Gelegenheit eines schulischen Neubeginns (vgl. Köberlein/Maas 2000: 126; Hiller 1997: 204f). Für junge Frauen scheint das BVJ, so belegt die Untersuchung von Hennige/Steinhilber (2000), „Qualitäten zu haben, die Außenstehende zunächst nicht wahrnehmen. Als ‚institutionalisiertes Ausgrenzungsrisiko‘ erleben sie es gerade deshalb nicht, weil sie bereits vorher genügend Ausgrenzungserfahrungen gemacht haben; im BVJ machen sie jetzt im Gegenteil positive Erfahrungen, und dieser Eindruck wird auch nicht getrübt, wenn sie danach 50 erfolglose Bewerbungen schreiben (...). Selbst die Mädchen, denen das BVJ hinsichtlich ihrer beruflichen Perspektiven ganz offensichtlich nichts gebracht hat, bewerten diese Zeit als bereichernd“ (ebd.: 80). Ähnliches konstatieren Köberlein und Maas: für manche Jugendliche sei es möglich, im BVJ eine Art „schulischen Neuanfang zu sehen, weil sie sich auf dieser Art von Schule als kompetenter erleben können als in der Herkunftsschule“ (Köberlein/Maas 2000: 126). So gesehen beinhaltet das BVJ aufgrund seiner strukturell negativen Sonderstellung auch „Freiräume für spezifisch pädagogisches Handeln“ und „Potentiale eines ‚produktiven Moratoriums‘“ (Stauber/Walther 1995: 195).

Die Lebenslage ‚Schüler-Sein‘ wird in spezifischer Weise akzentuiert durch strukturelle Rahmenbedingungen der Schulform, die die Heranwachsenden besuchen. Zentrale Faktoren haben wir für die Hauptschule und das Berufsvorbereitungsjahr analysiert und damit auch Anknüpfungspunkte für Jugendsozialarbeit an Schulen markiert. Ein verbindlicher Aufgabekatalog respektive eine Angebotsstruktur einer solchen Jugendsozialarbeit an Schulen existiert jedoch aufgrund unterschiedlicher theoretischer Rahmungen, Definitionen und Handlungsansätze, vor allem aber wegen den sehr unterschiedlichen regionalen Praxen (vgl. Länderberichte in Hartnuß/Maykus 2004) erst in Ansätzen. Einigkeit in der Fachdebatte besteht

dahingehend, dass Schulsozialarbeit eine zur Schule komplementäre und diese ergänzende Aufgabe hat. Von dieser gemeinsam geteilten Grundposition aus lassen sich dann verschiedene Dimensionen, Ebenen und Tätigkeitsfelder unterscheiden.

Hartnuß/Maykus (2000: 176) gehen von „zwei Haupttypen von Schulsozialarbeitsprojekten“ aus: Der erste Typus bezieht sich mit außerunterrichtlichen, offenen und präventiv orientierten sowie an alle Schülerinnen und Schüler gerichteten freizeithlichen Angeboten auf die Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII. Der zweite Typus orientiert sich an der Überwindung sozialer Benachteiligung und individueller Beeinträchtigung sowie der Unterstützung junger Menschen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt (§ 13 SGB VIII). Beide Angebotstypen der Schulsozialarbeit sind allerdings häufig als so genannte „integrierte Form“ der Schulsozialarbeit miteinander verknüpft (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 183f). Gögercin (vgl. 1999: 135ff) und Seithe (vgl. 2002) unterscheiden *drei Aufgabenbereiche* der Schulsozialarbeit: einen unterrichtsbezogenen und einen außerunterrichtlichen Bereich innerhalb der Schule sowie einen Arbeitsbereich, der sich auf das schulische Umfeld bezieht (vgl. auch Wulfers 1992: 57ff). Prüß u.a. gliedern die Aufgabenstellung der Schulsozialarbeit von *drei Adressatengruppen* her, den Schülerinnen und Schülern, den Lehrkräften und den Eltern. In der weiteren Binnendifferenzierung unterscheiden sie *vier Dimensionen*: die Äußerungsebene des Problems, die Strukturebene des Angebotssettings, die Handlungsebene der Hilfeart und die Ebene der Zielsetzungen (vgl. Prüß u.a. 2000: 250ff). Eine Broschüre des Landeswohlfahrtsverbands Württemberg-Hohenzollern (vgl. LWV Württemberg-Hohenzollern 2000: 14ff) benennt *fünf Bereiche* – offene Angebote, soziale Gruppenarbeit, individuelle Hilfen, Kooperation und Vernetzung, Übergang Schule-Beruf – und bezieht sich in den Wirkungen auf Schülerinnen/Schüler, Schule und Jugendamt.

Im Rahmen dieser Untersuchung gehen wir von spezifischen Aufgabenstellung der Jugendsozialarbeit an Schulen aus, die in bestimmten Teilen nur kooperativ erledigt werden können: durch Kooperation zwischen Schulleitung, Lehrkräften und Jugendhilfekraft innerhalb von Schulen und durch Kooperation mit und im außerschulischen Umfeld bzw. Sozialraum (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2003: 82ff). Dieser Ansatz fokussiert die *kooperative Struktur von Schulsozialarbeit* als einerseits eigenständiger Bereich anwaltschaftlicher Unterstützung der Schülerinnen und Schüler und andererseits als kooperative Gestaltung des Lebens- und Sozialisationsortes Schule. Vor diesem Hintergrund lassen sich analytisch fünf Aufgabenkomplexe der Schulsozialarbeit bzw. Jugendsozialarbeit an Schulen ausdifferenzieren, die sich in der Praxis überlappen:

- Einzelfallbegleitung (teilweise verbunden mit Sozialer Gruppenarbeit);
- offene und projektformige Angebote;
- Beratung von und mit Schülerinnen/Schülern, Lehrkräften, Schulleitung und Eltern;
- Vernetzung mit dem außerschulischen Umfeld;
- Ko-Akteur in der Schulentwicklung.

Diese Aufgabenkomplexe kann Schulsozialarbeit nur teilweise alleine gestalten und ausfüllen, in vielen Bereichen ist sie zwingend auf Kooperationspartner und Mitgestaltende angewiesen. Die Ergebnisse einer vorangegangenen Untersuchung belegen, dass die Qualität der an der Schule erbrachten Jugendhilfeleistung dann wesentlich ansteigt, wenn die entsprechenden Kooperationspartner auf unterschiedlichen Ebenen, je an ihrem Platz für die Qualität des kooperativen Auftrags Verantwortung übernehmen (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2003: 82ff). In diesem Kooperationsgefüge lassen sich *vier Handlungsfelder* unterscheiden, die in je unterschiedlicher gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule liegen und auch der aktuellen Untersuchung als heuristischer Rahmen zugrunde liegen:

- das Handlungsfeld der Fachkraft, das diese selbstständig erledigen soll und kann;
- das Handlungsfeld von Schule und Fachkraft;
- das Handlungsfeld von Sozialraum und Schule(n);
- das Handlungsfeld der regionalen Steuerung.

Ausgehend von der Aufgabenbestimmung von Jugendsozialarbeit an Schulen und den vier Feldern, die Einfluss auf die Qualität von Jugendsozialarbeit nehmen, wurde die Forschungsanlage dahingehend ausgerichtet, dass sowohl die Fachkräfte als auch die direkt beteiligten Schulleitungen, darüber hinaus aber auch Akteure des Umfelds und der Planungsebenen, in die Untersuchung einbezogen wurden.

2.2 Forschungsanlage

Das hier verfolgte Forschungsinteresse steht in der Tradition der Kinder- und Jugendhilfeforschung, die sich anhand von fünf analytischen Parametern strukturiert (vgl. Flösser u.a. 1998: 229f): nach angebots- und arbeitsfeldbezogenen, adressatenorientierten, organisationalen, disziplinären und professionsbezogenen Elementen. Damit sind Bezugfelder der Kinder- und Jugendhilfe markiert, aber noch keine Forschungsperspektive gewonnen. Eine Forschungsperspektive ergibt sich nach Bock und Seelmeyer erst mit einer Verhältnisklärung, wie sich also die genannten Strukturelemente gegenseitig bedingen im Hinblick auf den spezifischen Forschungsgegenstand, der untersucht werden soll (vgl. Bock/Seelmeyer 2001: 992).

Der hier verhandelte Gegenstandsbereich konzentriert sich auf die Implementierung und fachliche Ausgestaltung der Jugendsozialarbeit an Schulen. Damit stehen das *Arbeitsfeld* und die *Angebote* dieser Jugendhilfeform im Zentrum der Forschung. Daneben konturieren sich jedoch auch organisations-, professions- und adressat/inn/enbezogene Untersuchungsbereiche:

- Jugendsozialarbeit an Schulen stellt eine spezifische Form der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule dar. Dies impliziert eine Verständigung und Aushandlung ihres Leistungsbereichs zwischen beiden pädagogischen Systemen und den daran beteiligten handelnden Subjekten. Daraus ergeben sich für Forschungsgegenstand und -perspektive zwei weitere Bezugspunkte: Auf der *Organisationenebene* geht es darum, den Kontext Schule, in dem das Jugendhilfeangebot erbracht wird, systematisch zu berücksichtigen. Auf der Ebene der handelnden Akteure muss die Kooperationspraxis zwischen den beteiligten Akteuren als *interprofessionelles Arbeitsfeld* in die Untersuchung aufgenommen werden.

- Mit Bezug auf die Analyse der Ausgangslage des Landesförderprogramms wird erkennbar, dass sich die Implementierung der Jugendsozialarbeit an den Schulen auf mehreren Ebenen auswirken soll: Jugendliche in belasteten Lebenslagen sollen in ihrer sozialen und beruflichen Integration unterstützt werden; Schulen als Orte, an denen sich Hilfebedarfe von Kindern und Jugendlichen zeigen, sollen in ihren Handlungsmöglichkeiten unterstützt werden, geeignete Förderarrangements auszuarbeiten; die Kooperationsstruktur und -kultur zwischen Schule und Jugendhilfe soll nachhaltig gestärkt werden. Wir haben es also mit einem komplexen Forschungsgegenstand zu tun, der mehrdimensionale Wirkungen – auf den Ebenen der Adressatinnen und Adressaten, den Institutionen und auf der Handlungsebene der Professionellen – erwartbar macht. Demzufolge fokussiert der Forschungsgegenstand auch den Zusammenhang zwischen der realen Praxis und den allgemein formulierten Programmzielen der Landesförderung. Hier muss es darum gehen, die fachlichen Möglichkeiten dieser Jugendhilfeform auszuloten und Wirkaspekte vor dem Hintergrund des professionellen Handelns zu explizieren. Das Jugendhilfeangebot kann also nicht zureichend aus der Sicht einer einzelnen Akteursgruppe – z.B. der Jugendhilfefachkräfte – untersucht werden, macht vielmehr eine multiperspektivische Annäherung notwendig. Insbesondere wollen wir die *Perspektive der Adressatinnen und Adressaten* berücksichtigen.

Ein weiteres Bestimmungsmerkmal des Forschungsgegenstandes kommt hinzu: Die Untersuchung der Jugendsozialarbeit differenziert sich intern durch die beiden Schulformen – Hauptschulen und BVJ – an denen der Leistungsbereich sich realisiert. Die vorangestellten theoretischen Überlegungen zeigen, dass eine Diskrepanz in Bezug auf die wissenschaftlich gesicherten Erkenntnisse zur Schulsozialarbeit an beiden Schulformen vorliegt: Die meisten Studien zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule beziehen sich auf Schulsozialarbeit an Hauptschulen. Die schulbezogene Jugendhilfe am BVJ ist demgegenüber bislang unzureichend untersucht. Während diese Studie im Bereich der Hauptschulen also anschlussfähig an bereits gesicherte Wissensbestände ist und diese als fruchtbares Vorwissen nutzen kann, betritt sie im Bereich der Jugendsozialarbeit am BVJ Neuland und erlangt damit einen explorativen Charakter. Dies gilt es als Besonderheit unseres Forschungsgegenstandes stets zu berücksichtigen.

Die hieraus resultierenden Forschungsfragen lassen sich zu fünf Komplexen bündeln:

(1) Ein erster Fragekomplex gilt der *fachlichen Ausgestaltung* der Jugendsozialarbeit an den Schulen: Wie wurde die Landesförderung umgesetzt? Welche Angebotsstrukturen werden auf Grundlage welcher Ressourcen geschaffen? Wie werden darin Zielgruppen (Schülerinnen/Schüler, Lehrkräfte, Eltern) berücksichtigt? Wie verzahnen sich die Aufgabenstellungen der Jugendsozialarbeit mit Aufgabenstellungen der Schulen? Werden hierin unterschiedliche schulformbezogene Praxen kenntlich?

(2) Ein zweiter Fragekomplex fokussiert die *Bedarfsbegründungen* und die damit verbundenen *Zielsetzungen*: Welcher Handlungsbedarf wird von den beteiligten Akteuren formuliert? Was soll durch Jugendsozialarbeit an den Schulen und im schulischen Umfeld erreicht werden? Welche Funktionsbestimmungen von Jugendsozialarbeit an Schulen ergeben sich daraus und welche Handlungsansätze werden als notwendig erachtet?

(3) Ein dritter Fragekomplex bezieht sich auf die *inerschulische sowie außerschulische Kooperationspraxis* der Jugendsozialarbeit: Wer sind konkrete Kooperationspartner der Jugendsozialarbeit an Schulen? Wie fügt sich das schulbezogene Jugendhilfeangebot in den Kontext bereits bestehender sozialräumlicher Jugendhilfeangebote ein? Wie werden (unterschiedliche) Erwartungen und Anforderungen der beteiligten Akteure regional ausgehandelt? Welche Formen der strukturellen wie fachlichen Steuerung des Jugendhilfeangebots werden inner-schulisch wie auch in der Kooperation der Planungsebenen von Schule und Jugendhilfe etabliert?

(4) Ein vierter Fragekomplex gilt der *Perspektive der Schülerinnen und Schüler* auf das Jugendhilfeangebot an ihrer Schule: Welchen Zugang und welche Nutzungsweisen bzw. Aneignungsmöglichkeiten ergeben sich für Schülerinnen und Schüler? Was sind ihre Wünsche und Anforderungen an die Ausgestaltung des Leistungsbereichs? Welchen konkreten Nutzen haben sie?

(5) Ein fünfter Fragekomplex fokussiert die *fachliche Produktivität* dieser Jugendhilfeform: Welche Wirkungen werden durch die beteiligten Akteure beschrieben? Inwiefern gelingt es, auf unterschiedliche Lebens- und Belastungslagen von Schülerinnen und Schülern in der Schule gezielt einzugehen? Werden institutionelle Weiterentwicklungen in der Schule sowie in der Jugendhilfe durch den (neuen) Leistungsbereich angestoßen?

Untersuchungsdesign

Um diese Fragestellungen forschungspraktisch zu operationalisieren, also in einen vorstrukturierten Prozess der Datenerhebung und -analyse zu überführen, haben wir Untersuchungseinheiten festgelegt, die in einem kombinierten Verfahren von quantitativen und qualitativen Methoden bearbeitet wurden. Die Kombination von standardisierten ‚quantitativen‘ und inter-

pretativen ‚qualitativen‘ Erhebungs- und Auswertungsmethoden erschien angezeigt, um so die Reichweite unserer Ergebnisse zu erhöhen im Sinne einer „kumulativen Validierung von Forschungsergebnissen“ sowie durch eine „Ergänzung von Perspektiven, die eine umfassendere Erfassung, Beschreibung und Erklärung eines Gegenstandsbereichs“ ermöglichen (Kelle/Erzberger 2000: 304).⁸ Der Ablauf des Forschungsprozess sowie die Ausarbeitung von Untersuchungseinheiten wurde also bewusst so gestaltet, dass qualitative sowie quantitative Erhebungen miteinander korrespondieren, gleiche Inhalte aufgriffen und somit auch auf der Ergebnisebene anschlussfähig gehalten werden konnten.

Der Forschungsverlauf lässt sich in drei Phasen unterteilen:

- Eine erste und vorbereitende Forschungsphase bestand in der Rekonstruktion des Forschungsfeldes, d.h. in der Vervollständigung und ersten Sichtung der bewilligten Förderanträge sowie in der Sicherung der Datengrundlagen hinsichtlich der beteiligten Schulen und der Jugendhilfeträger.

Parallel wurde eine erste standardisierte und flächendeckende Datenerhebung an allen Förderstandorten vorgenommen, um einen Überblick über die Strukturiertheit des Forschungsfelds zu erlangen. Zudem wurde eine synoptische Aufbereitung der Förderstrukturen ausgewählter Bundesländer zum Kontext „Jugendhilfe und Schule“ erstellt.⁹ Diese Ergebnisse flossen in einen ersten unveröffentlichten Zwischenbericht ein.

- In der zweiten Phase der Forschung (Erhebungsphase) wurde zunächst die Ausarbeitung der Untersuchungseinheiten, die Entwicklung und der Pretest von Erhebungsinstrumenten sowie die Auswahl von Untersuchungsregionen und Schulen (s.u.), auf die sich der qualitative Forschungszuschnitt bezog, unternommen.¹⁰ Sodann wurden die einzelnen Befragungen in einem wechselseitigen Prozess von Datenerhebung und -auswertung durchgeführt. Zudem wurde das Gesamtvolumen der ersten Ausschreibungsrunde der Antragsstellungen zur Landesförderung von Jugendsozialarbeit an Schulen ausgewertet.

- Die dritte Forschungsphase bestand in der Endauswertung des Datenmaterials. Die einzelnen Befunde wurden mit Ergebnissen aus vergleichbaren Studien abgeglichen und mit relevanten Aspekten aus der Theorie angereichert. Parallel dazu wurde die Konzeption und Erstellung des Forschungsberichts vorangetrieben.

⁸ Während quantitative Erhebungsmethoden aufgrund ihrer hohen Fallzahlen repräsentative Aussagen über den untersuchten Gegenstandsbereich zulassen, ermöglichen qualitative Verfahren, subjektive Sinnzusammenhänge und Handlungsorientierungen der Akteure im erhobenen Material zu erkennen, die tiefergehende Erklärungen in Bezug auf den analysierten Gegenstandsbereich erlauben. „Qualitative Verfahren können also dabei helfen, Lücken ‚variablensoziologischer‘ Erklärungen, bei denen statistische Zusammenhänge durch zusätzliche Ex-post-Annahmen erklärt werden, zu schließen, während quantitative Verfahren überindividuelle Strukturzusammenhänge aufzeigen können, die von Individuen nicht bewusst wahrgenommen werden und sich durch qualitative Interviews deswegen kaum erfassen lassen“ (Kelle/Erzberger 2000: 306).

⁹ Da diese systematische Übersicht über Förderprogramme einiger ausgewählter Bundesländer zum Kontext „Jugendhilfe und Schule“ als gesonderter Teilauftrag an uns erging, der einer anderen Fragestellung und Logik folgte, wird in diesem Bericht nicht darauf eingegangen. Die Ergebnisse dieser vergleichenden Analyse sind veröffentlicht in Bolay/Skell 2002: „Wer zahlt was“? – Landesförderungen im Bereich der Kooperationen von Jugendhilfe und Schule; in: FORUM Jugendhilfe, Heft 1/2002, S. 45-50.

¹⁰ Neben den hier zu treffenden Auswahlentscheidungen war zudem der Forschungszugang ins Feld zu sichern, d.h. der Kontakt zu Schlüsselpersonen (Trägervertretern, Schulleitungen, Jugendhilfeplanern und Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeitern an den Schulen) im Feld war herzustellen und ihr Einverständnis bzw. ihr Mitwirken im Rahmen der Interviewbefragungen war zu gewinnen. Um mögliche Bedenken (Kontrollängste, negative Rückwirkungen auf einzelne Personen) aus dem Weg zu räumen, sicherten wir den angefragten Stellen die vollständige Anonymisierung zu. Bis auf eine Ausnahme waren alle ausgewählten Schlüsselpersonen bereit, sich an den Fallstudien zu beteiligen. Der Zugang ins Feld erwies sich also als unproblematisch.

Bevor wir die Erhebungen im Einzelnen darstellen, zeichnen wir zunächst den Forschungsablauf während der Datenerhebung nach. Die folgende Abbildung stellt den Ablauf des zweigleisigen Verfahrens in der Erhebungshase dar: zum einen erfolgte in vier Fragewellen eine flächendeckende Untersuchung zu spezifischen Untersuchungseinheiten an allen Standorten, zum anderen wurden fünf ‚regionalraumorientierte Fallstudien‘ durchgeführt, darin analoge und zum Teil auch neue Untersuchungseinheiten (Perspektive der Jugendhilfeplanung und der Schülerinnen und Schüler auf Jugendsozialarbeit an Schulen) aufgegriffen.

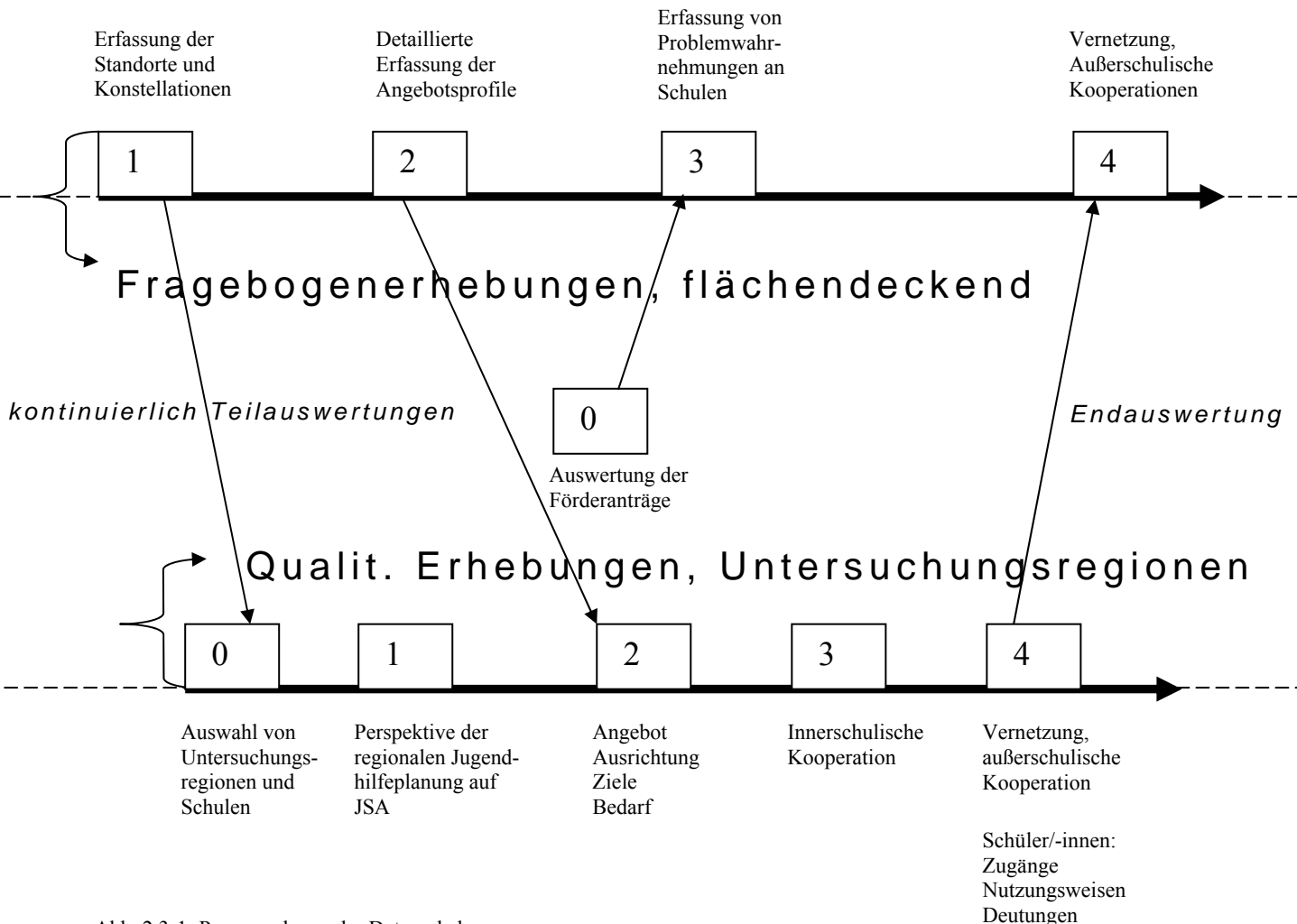


Abb. 2.3-1: Prozessschema der Datenerhebung
0 = Vorbereitung einer Erhebung

2.2.1 Fragebogenerhebungen

1 Die erste Fragebogenuntersuchung (FB1) im März 2001 richtete sich an 114 Schulleitungen/Fachbereichsleitungen der BVJ,¹¹ an die 114 Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter und an die 78 Träger der Jugendsozialarbeit. Abgefragt wurden Angaben zur Schule, zum Zuständigkeitsbereich der Jugendhilfefachkräfte, zur zeitlichen, personellen und räumlichen Implementierung des Jugendhilfeangebots und zur Kooperationserfahrung der Schulen mit dem Jugendsozialarbeitsträger. Die Fachkräfte wurden darin gebeten, erste An-

¹¹ Als Fachbereichsleitungen werden solche Personen bezeichnet, die entweder als Fachleiterinnen bzw. Fachleiter oder auch als Lehrkräfte in leitender Funktion für das BVJ zuständig sind.

gaben zum Profil ihres Angebots zum aktuellen Zeitpunkt zu machen.¹² Im gesonderten Fragebogen an die Träger wurden Angaben zum Trägerprofil, zum Angebot ‚Jugendsozialarbeit an Schulen‘ (Stellenwert, Teameinbindung, Dienst- und Fachaufsicht etc.) und zur Finanzierung des Angebots abgefragt.

Mit diesem Fragebogen wurden also in der Hauptsache die wesentlichen Grunddaten und Strukturparameter der Umsetzung des Landesprogramms erfasst. Daraus haben wir die Relevanz interner Vergleichsgruppen (wie z.B. die Gruppierung von Schulen nach Schulgrößen, Schularten, Zeitpunkt der Aufnahme von Jugendsozialarbeit, Stellenumfängen der Jugendsozialarbeit) für die weiteren statistischen Auswertungen ermessen.

2 Ein zweiter, sehr umfangreicher Fragebogen (FB2) mit insgesamt 44 Fragekomplexen, richtete sich im April 2002 an Schul- und Fachbereichsleitungen und Jugendhilfefachkräfte. Ziel des Erhebungsinstruments war die detaillierte Erfassung von Angeboten der Jugendsozialarbeit an Schulen. Wir haben danach gefragt, welche Angebote an den Schulen realisiert werden, geplant sind und schließlich auch für wie wichtig sie für die Schülerinnen und Schüler erachtet werden. Daneben fragten wir die zeitliche Inanspruchnahme einzelner Angebotsbereiche (im IST-SOLL-Vergleich), den innerschulischen Bekanntheitsgrad der Jugendsozialarbeit und ihrer Angebote, die Nutzungsintensität durch Schülerinnen und Schüler, Formen der Kooperation zwischen Schule und Jugendsozialarbeit und Bewertungen zu Ressourcen, Rahmenbedingungen und zur fachlich-konzeptionellen Unterstützung ab.

3 Im September 2002 erfolgte eine dritte Fragebogenerhebung (FB3), die sich wiederum in identischer Form an Schul- und Fachbereichsleitungen und Jugendhilfefachkräfte richtete. Hierin standen Fragen der Problemwahrnehmung an den Schulen im Vordergrund. Die befragten Akteure sollten einschätzen, in welchem Maß die Schulen durch bestimmte Faktoren belastet sind und in welcher Häufung diese Problemfaktoren auftreten. Schließlich wurde auch gefragt, in welcher Hinsicht Jugendsozialarbeit hier zu positiven Veränderungen beitragen kann. Die Konstruktion dieses Fragebogens orientierte sich an der Kategorienbildung, die durch die Auswertung der in den 271 Antragstellungen formulierten Problemlagen und Bedarfsäußerungen der geförderten sowie der nichtgeförderten Schulstandorte systematisch mittels der quantitativen Inhaltsanalyse herausgearbeitet werden konnte.

4 Ein abschließender vierter und knapp gehaltener Fragebogen (FB4) richtete sich im September 2003 ausschließlich an die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit. Zwei Themenbereiche wurden hierin erhoben. Zum einen wurden die Fachkräfte gebeten, relevante außerschulische Kooperationspartner zu benennen sowie die Inhalte dieser Kooperationsbeziehungen anzugeben. Zum anderen interessierte uns der aktuelle Planungsstand zur Fortführung der Projekte kurz vor Ablauf der ersten Förderperiode. Zudem wurden die Fachkräfte gebeten, mögliche Veränderungen in ihrem Stellenvolumen, in der Besetzung der Stellen und in Bezug auf die aktuelle Befristung ihrer Stellen anzugeben.

Die Rücklaufquoten der jeweiligen Fragebögen sind in Abbildung 2-1 zusammengestellt. Insgesamt konnte eine überraschend hohe Rücklaufquote von jeweils deutlich über 50% erzielt werden. Im Rahmen quantitativer Sozialforschungen gilt dies als überdurchschnittlich hohe

¹² Mit Hilfe dieser ersten Abfrage zur Angebotsstruktur konnten für die Entwicklung des zweiten Fragebogens mittels der Itemanalyse eine Verbesserung der Fragebogenskalierungen sowie eine Präzisierung der zur Abbildung der Angebotsmerkmale notwendigen Items erreicht werden.

Rate; die Ergebnisse können deshalb innerhalb des Untersuchungsfeldes als repräsentativ gelten.¹³

Abbildung 2-1 Rücklauf der Fragebögen		ange- schrieben	Rücklauf Träger		Rücklauf FB 1		Rücklauf FB 2		Rücklauf FB 3		Rücklauf FB 4	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Schulen	gesamt	114		83	73	70	61	68	60			
	Hauptschulen ¹⁴	77		57	74	49	64	49	64			
	BVJ	30	---	22	73	16	53	14	47			---
	Förderschulen	7		4	57	5	71	5	71			
Fachkräfte	gesamt	114				92	81	67	59	73	64	
	Hauptschulen	77				66	86	52	68	50	65	
	BVJ	30	---		--- ¹⁵	22	73	12	40	20	67	
	Förderschulen	7				4	57	3	43	3	43	
Träger	gesamt	77 ¹⁶		52	68							

Alle durchgeführten Fragebogenerhebungen wurden mittels der Statistiksoftware SPSS ausgewertet.

2.2.2 Qualitative Fallstudien

Um die vielschichtigen Aspekte, die die Implementierung und Ausgestaltung der Jugendsozialarbeit an einer Schule in einem regionalen Kontext beeinflussen, angemessen untersuchen zu können, haben wir die Untersuchungsform der Fallstudie gewählt (vgl. Flick 2000: 254). Als zu untersuchender Fall gilt hier also die regional verortete, mehrperspektivisch ausgehandelte und gestaltete Praxis der Jugendsozialarbeit an einer Schule. Diese Untersuchungsform haben wir in fünf Untersuchungsregionen jeweils in vier Feldzugängen durchgeführt. Alle damit einhergehenden forschungsleitenden Fragen arbeiten sich somit an der kleinsten Einheit des Feldes ab – dem Leistungsbereich der landesgeförderten Jugendsozialarbeit an *einer* Schulen in *einem* Sozialraum – und differenzieren diese weiter, um so eine Basis für einen generalisierenden interregionalen Vergleich zu gewinnen.

Auswahl der Untersuchungsregionen und der Schulstandorte

Für die Auswahl der Untersuchungsregionen waren die folgenden systematischen Überlegungen relevant:

- In Absprache mit dem Auftraggeber bezogen sich formale Kriterien zur Bestimmung der Standorte, an denen wir eine vertiefte qualitative Einzelstudie durchführten, auf das ausgewogene Verhältnis zwischen BVJ-Standorten und Hauptschulstandorten sowie auf deren gleichmäßige Verteilung im Land: In der Zusammenschau der Untersuchungsregionen sollten beide Landesteile sowie alle Regierungsbezirke vertreten sein.
- Neben der Orientierung an dieser „räumlich-geographischen Dimension“ von Region lag unser forschungsleitendes Interesse auch darin, die „sozial-räumliche Dimension“ eines kommunalpolitischen Planungsraums zu berücksichtigen (vgl. Deinet 1999: 16). Regionen differenzieren sich etwa hinsichtlich ihrer Wirtschaftsstruktur, ihrer Prägung durch einen eher

¹³ Die hohe Rücklaufquote ist zudem ein direkter Beleg für die Bereitschaft der Akteure, auch umfangreiche Befragungen mit zu tragen und ein indirekter Beleg für ein ausgeprägtes Interesse an der Landesförderung.

¹⁴ Bei den Hauptschulen ist in einem Fall ein Schulzentrum enthalten, in einem anderen Fall wurden jeweils getrennt die Rektoren von Realschule und Gymnasium angeschrieben.

¹⁵ Beim FB1 wurden Schulleitungen und Fachkräfte gemeinsam angeschrieben, dementsprechend gelten die Zahlen der Schulleitungen auch für die Fachkräfte.

¹⁶ Die niedrigere Anzahl der Träger ergibt sich aus dem Umstand, dass einige Träger für mehr als eine Schule oder für mehr als einen Standort zuständig sind.

städtischen oder ländlichen Charakter, ihrer Bevölkerungsdichte, ihrer sozialen Infrastruktur und damit zusammenhängend auch nach den Möglichkeiten, die Heranwachsende zur Lebensgestaltung und -planung in ihnen vorfinden. Die Kategorie Region als sozialer Raum übt also auch Einfluss auf das Aufwachsen der in ihr lebenden Kinder und Jugendlichen aus, da sie sich mit regionalen Normalitätsmustern auseinandersetzen müssen. Sie strukturiert deren „Lebenslagen und Lebenswelten ökonomisch, institutionell und kulturell“ (Stauber/Walther 1995:135). Dem sozialräumlichen Verständnis nach ist die Region der Rahmen, in dem sich ökonomische, kulturelle und soziale Entwicklungsprozesse und institutionelle Planungen vollziehen. Sie ist auch stets ein Gegenstand der regionalen Sozialpolitik, der durch diese ausgehandelt und gestaltet wird. Region ist nichts Statisches, vielmehr ist sie stets prozesshaft in Bewegung (vgl. ebd.: 42f). Vor diesem Hintergrund war uns daran gelegen, ein Sample von unterschiedlich strukturierten Regionen zu bilden: darunter sollten eher ländliche und eher städtische Planungsräume sein; Gebiete, die sich hinsichtlich ihrer sozioökonomischen Lage (Beschäftigungsfelder und Konjunktur des Arbeitsmarkts) unterscheiden und die eine mehr oder weniger ausgeprägte soziale Infrastruktur aufweisen.

- Schließlich sollte die Auswahl Bezug nehmen auf regional unterschiedlich ausgeprägte Erfahrungen in der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule: Sowohl Regionen, die angestoßen durch die Landesförderung in der Zusammenarbeit eher Neuland betreten als auch solche Planungsräumen, die diesbezüglich bereits über langjährige Erfahrungen verfügten, sollten berücksichtigt werden.
- Nachdem die Regionen bestimmt waren, wurden pro Region jeweils zwei Schulen ausgewählt, an denen Jugendsozialarbeit durch das Land gefördert wird. In der Auswahl der zwei Schulstandorte sollte eine Mischung erzielt werden aus Hauptschulstandorten mit Ganztagesangeboten, ‚klassischen‘ Hauptschulen und BVJ. Ebenso wurde berücksichtigt, dass sowohl freie wie auch öffentliche Träger der Jugendsozialarbeit sowie unterschiedliche Stellenkonstellationen (Stellenumfang, Teamstruktur, Zuständigkeit für eine oder mehrere Schulen) in der Auswahl vorkamen.

Ausgewählt wurden schließlich zehn Schulstandorte in fünf Regionen, die sich hinsichtlich der genannten Parameter unterscheiden:

- Eine Region in Nordbaden. Hier haben wir Jugendsozialarbeit an zwei BVJ, das eine an einer Beruflichen Schule einer mittelgroßen Stadt (Blaustadt) und das andere an einer beruflichen Schule des Landkreises (Himmelstadt), untersucht.
- Eine Region in Südwürttemberg, an der wir Jugendsozialarbeit an zwei Beruflichen Schulen in Kleinstädten des Landkreises (Rosingen und Rotstadt) untersucht haben.
- Eine Region in Südbaden, in der wir jeweils Jugendsozialarbeit an einer Hauptschule in zwei benachbarten Mittelstädten untersucht haben (Orangestadt und Gelbstadt).
- Eine Region in Nordbaden, in der wir Jugendsozialarbeit an zwei großstädtischen Hauptschulen (Grünstadt) untersucht haben.
- Eine Region in Nordwürttemberg, in der wir die Jugendsozialarbeit an zwei Hauptschulen einer Großstadt (Weißstadt) untersucht haben.

Die Erhebungen

¹ Den Auftakt der regionalraumorientierten Fallstudien bildeten sieben leitfadengestützte Interviews mit den für die Jugendsozialarbeit an Schulen zuständigen Jugendhilfeplanerinnen und -planern.¹⁷ Im Leitfaden waren die folgenden Themenbereiche vorstrukturiert: Existieren-

¹⁷ In zwei der fünf Untersuchungsregionen waren die Gebiete intern in verschiedene Planungszuständigkeiten unterteilt, d.h. für die Jugendsozialarbeit an den darin ausgewählten Schulstandorten waren unterschiedliche

de Formen der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule im Planungsraum und deren Begründungen, Einblick in die Bedarfsaushandlung und Gründe der Auswahl von Schulen, an denen Jugendsozialarbeit beantragt wurde, Formen der Prozessbegleitung und fachlichen Steuerung des Jugendhilfeangebots an Schulen, Stand der Kooperationsbeziehungen und Verzahnungen mit der Schulplanung, Charakterisierung des regionalen Raums und Veränderungstendenzen im Hinblick auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in dieser Region. Die Dauer der Interviews variierte zwischen 90 und 140 Minuten.

2 Die darauf folgende Phase der Datenerhebung stellte den Schwerpunkt der qualitativen Forschung dar. Im Zentrum standen fünf leitfadengestützte Doppelinterviews mit jeweils den Jugendhilfefachkräften der beiden Schulen aus den Untersuchungsregionen sowie fünf leitfadengestützte Doppelinterviews mit den entsprechenden Schul- bzw. Fachbereichsleitungen einer Region.¹⁸ Die Interviews wurden so arrangiert, dass für das Forschungsteam die Möglichkeit bestand, beide Schulen kennen zu lernen, indem das Interview mit den Schulleitungen am einen Schulstandort und das Interview mit den Fachkräften am jeweils anderen Schulstandort stattfanden. Die Interviewdauer variierte zwischen 90 und 150 Minuten, wobei die Interviews mit den Fachkräften in aller Regel längere Zeit in Anspruch nahmen. In den meisten Fällen fand im Anschluss an das Interview eine Schulbegehung statt, in Einzelfällen auch eine Besichtigung des sozialräumlichen Umfeldes der Schule. Zudem wurden die Fachkräfte im Vorfeld der Interviewdurchführung darum gebeten, diverse Materialien, die ihre Arbeit dokumentieren, zusammenzustellen und dem Forschungsteam zur Verfügung zu stellen. Die Datensammlung dieser Erhebung beinhaltet demnach Interviewdokumente in verschriftlichter Form sowie Periphermaterialien wie Tätigkeitsberichte oder Arbeitsfeldbeschreibungen der Jugendsozialarbeitsstelle durch den Träger sowie Forschungsnotizen zu den Felderkundungen.

Im Leitfaden der Schulleitungsinterviews waren folgende Themenkomplexe vorstrukturiert:

- Bedarfslagen der Schulen, die die Implementierung der Jugendsozialarbeit begründeten,
- Schwerpunkte in der Angebotsstruktur und Zielgruppenorientierungen,
- Aspekte der Integration von Jugendsozialarbeit in die Schule (Passungen und Schwierigkeiten),
- Veränderungen an den Schulen durch das Jugendhilfeangebot (Wirkungen, Bedeutungen und Perspektiven).

In den Interviews mit den Jugendhilfefachkräften standen die folgenden Themenkomplexe im Vordergrund:

- Fragen zum beruflichen Hintergrund,
- die Ausgestaltung des Angebots und dessen fachliche Begründung,
- berufliches Handeln, Selbstverständnis und Rolle als Jugendhilfefachkraft an der Schule,
- die Gestaltung des Kontakts zu den Schülerinnen und Schülern,
- Handlungsziele, konzeptionelle Grundlagen und Weiterentwicklungen.

3 Eine weitere Erhebung konzentrierte sich auf innerschulische Kooperationsprozesse. Hierzu haben wir einen Fachtag in Tübingen veranstaltet und alle Jugendhilfefachkräfte, Schulleitungen und von den Schulen bestimmte Lehrkräfte aus den Untersuchungsregionen

Verwaltungsbezirke zuständig. Daher haben wir in zwei Regionen jeweils zwei Interviews mit den zuständigen Planern geführt.

¹⁸ Wir haben bewusst die Rahmenkonstellation gewählt, beide Fachkräfte und beide Schulleitungen getrennt zu interviewen. Durch die professionshomogenen Doppelbefragungen sollte insbesondere der intersubjektive Vergleich zwischen den Funktionsinhabern beider Schulen angeregt werden.

dazu eingeladen. Methodisch orientierte sich die Datengewinnung am Verfahren der Gruppendiskussion (vgl. Bohnsack 2000). Es wurden jeweils Ausgangsfragestellungen zu den Kooperationskontexten ‚Einzelfallhilfe‘, ‚Schülerinnen- und Schülerberatung‘, ‚Projektarbeit‘, ‚Elternarbeit‘ und ‚Übergang Schule-Beruf‘ formuliert, die am Fachtag in festgelegten Gruppen diskutiert wurden. Die Gruppen sollten sich die Themen, ausgehend von den Ausgangsfragestellungen, jeweils selbst erarbeiten und Bedeutungseinheiten festlegen. Die Rolle des Forschungsteams bestand im Moderieren dieser Gruppen. Weitere Diskussionsthemen wurden in offenen Gruppensettings bearbeitet: ‚Schulentwicklung‘, ‚Schnittmengen der Berufsfelder‘, ‚Verzahnung von Ganztageschule und Jugendsozialarbeit‘, ‚wechselseitige Beratung und Fortbildung‘, ‚Ziele und Evaluation in der Kooperation‘, ‚Konflikte in der Kooperation‘ und ‚Umgang mit schulischen Sanktionen‘. Auch hierfür wurden Ausgangsfragestellungen und Thesen entwickelt, auf die sich die Diskutierenden beziehen sollten. Die Datensicherung erfolgte über zusammenfassende Protokolle sowie durch die schriftliche Dokumentation der Ergebnisse durch die Gruppenteilnehmerinnen und -teilnehmer.¹⁹

4 Eine Fortsetzung und Vertiefung der Fallstudien wurde durch die Befragung weiterer Akteursgruppen erzielt: An ausgewählten Schulstandorten wurden Schülerinnen- und Schüler zu ihren Erfahrungen mit dem Jugendhilfeangebot an ihrer Schule interviewt.²⁰ An anderen Standorten wurde demgegenüber die Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und außerschulischen Partnern in den Mittelpunkt gerückt. Hier zielte das Frageinteresse auf die detaillierte Rekonstruktion der Kooperationspraxis, der Zielsetzungen und Hintergründe, die die Kooperation veranlassten, auf Voraussetzungen, die für die Zusammenarbeit notwendig erscheinen und schließlich auf Prozesse übergreifender regionaler Vernetzungspraxis in den pädagogischen Feldern. Die Befragung wurde als Gruppeninterview mit einem oder mehreren außerschulischen Kooperationspartnern unter Beteiligung der Jugendhilfefachkraft durchgeführt. Die Dauer der Interviews variierte zwischen 60 und 90 Minuten. Aus forschungsökonomischen Gründen konnten wir nicht an allen Standorten beide Akteursgruppen befragen.

Auswertungs- und Darstellungskontext der qualitativen Befunde

Die Auswertung des qualitativen Materials erfolgte in zwei Etappen. Zunächst wurden die Fallstudien in ihrer Komplexität und Ganzheit erarbeitet. In einem zweiten Schritt erfolgte eine über den Einzelfall hinausweisende, vergleichende Analyse im Hinblick auf spezifische Fragestellungen und Inhalte.

• *Methodologische Überlegungen zur Auswertungsstrategie in Form von Portraits*

Was sind Portraits? Portraits im hier verwendeten Sinne sind eine Form der Ergebnisaufbereitung qualitativer Daten, die sich erkenntnistheoretisch und methodisch an der Fallstudie orientiert. Damit soll betont sein, dass der Gegenstand eines Portraits und der Forschungsgegenstand kongruent sind; die Portraits verfolgen kein gesondertes, einschlägiges Teilinteresse der Forschung, sondern konzentrieren sich auf die Gestaltung der Jugendsozialarbeit an einer Schule in ihrer Bedingtheit und Konsequenz. Es handelt sich um eine Explorationsstrategie des Feldes, die durch Perspektiven-Kontrastierungen Kategorien des schulsozialpädagogischen Handelns (neu)entdeckt, indem Interaktionsmuster, Benennungen und Bewertungen von Entwicklungen in ihrer Begründetheit nachvollzogen werden.

¹⁹ Die Auswertung der Fachtagsergebnisse wurde methodisch mittels der qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt (vgl. Mayring 1996: 91ff). Das Material wurde eigenständig ausgewertet und floss somit nicht in die Auswertung der Fallstudien ein, da die Logik der regionalen Einheit des Falls hier durchbrochen wurde.

²⁰ Genauere Details zur methodischen Herangehensweise sowie Hinweise zur Datenerhebung und zur Auswahl der Jugendlichen finden sich in Kapitel 9.

Wie sind sie erstellt? Das Portrait ist als Reduktions- und Explikationsstrategie zu verstehen, die sich eines Materialkonvoluts von durchschnittlich 150 Seiten verschriftlichten Interviewmaterials sowie kontexterhellender externer Daten (beispielsweise entsprechender Tätigkeitsdokumentationen, Jahresberichte der Jugendsozialarbeit an einer Schule, veröffentlichter Daten zum Regionalraum) bedient. Zur Darstellung: Einem knapp gehaltenen, informativen Teil zur Schule, zur sozialräumlichen Umgebung und zur Situation der Jugendsozialarbeit an der jeweiligen Schule folgt die Aufbereitung des subjektiven Erfahrungs- und Deutungswissens unterschiedlicher Akteure. Der Aufbau folgt einem konzentrischen Modell, d.h. Ausgangspunkt der Analyse bilden die handlungsleitenden Überlegungen und Bewertungen der am intensivsten mit dem Leistungsbereich befassten Akteure, der jeweiligen Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter. Daran anschließend wird die Perspektive der Schulleitungen auf die Jugendsozialarbeit an ihrer Schule als mitgestaltende Partner dargestellt. Ausgehend von den spezifischen Befunden dieser beiden Sichtweisen haben wir nach einer Zwischenauswertung für jeden der Schulstandorte entschieden, welche Perspektive hier besonders interessant weiter zu verfolgen wäre.²¹ Schließlich wurde ein übergeordneter fachlicher Blick auf die Jugendsozialarbeit an der Schule durch die jeweiligen Jugendhilfeplanungsstellen der Region als Expertise ergänzt.

Welchen Zweck erfüllen sie? Mit den Portraits wollen wir eine Betrachtungsweise stark machen, die Schulsozialarbeit als Arbeitsfeld ansieht, das sich in Beziehungen und systematischen Bezügen erst entfaltet. Die Einzelarbeitssituation, die in der Mehrzahl der Fälle vorliegt (90% der Standorte), ist nicht nur ein Umstand, mit dem sich Jugendhilfefachkräfte in den Schulen arrangieren müssen. Sie müssen diese Situation bewusst gestalten können, sich selbst als Schnittstelle zu anderen professionellen Kontexten produzieren. Portraits sind von ihrer Anlage her an diesen *dynamischen Prozessen* orientiert, d.h. der Leistungsbereich Jugendsozialarbeit wird als *auszuhandelndes Arbeitsfeld* begriffen. Daraus ergeben sich zwei Forschungs-Perspektiven, einmal die Orientierung an Entwicklungsphasen, die wir bereits in vorhergehenden Untersuchungen differenziert darstellen konnten (vgl. Bolay u.a. 1999) und die Orientierung an der Zusammenführung von Akteursperspektiven.

Daraus ergeben sich vier Funktionen:

- Portraits systematisieren Prozesse der Implementierung und Weiterentwicklung von Jugendsozialarbeit an den exemplarischen Schulstandorten.
- Sie kontextualisieren diese Prozesse dadurch, dass regionale Merkmale berücksichtigt werden.
- Sie dienen dazu, die Aushandlung einer spezifischen Thematik vor Ort durch die Integration der verschiedenen Akteursperspektiven aufzubereiten.
- Schließlich reichern sie die Befunde der quantitativen Erhebung an und illustrieren sie. Damit wollen wir nicht zuletzt der Leserin und dem Leser einen anschaulichen Einblick ins Feld vermitteln.

Im Rahmen dieses Berichts dokumentieren wir fünf der analysierten Fallstudien in variierender Ausführlichkeit: Drei davon werden als ausführliche Portraits dargestellt und kombinieren jeweils alle Akteursperspektiven. Sie sind durch ihre Einordnung in einschlägige Kapitel dieses Forschungsberichts kontextuell verortet. Diese Zuordnung entspricht einer thematischen Fokussierung, die sich im Material selbst begründet. Aus zwei weiteren Fallstudien werden Komplexe für eine ‚kontextnahe Rekonstruktion‘ herausgearbeitet. Diese Komplexe fokussieren die Adressatinnen und Adressaten der Jugendsozialarbeit an einem Schulstandort.

²¹ In einem Fall wurde die Sichtweise des Trägers als weiter außen stehender Gestaltungspartner integriert. In fünf Fällen wurde die Perspektive der Schülerinnen und Schüler ergänzt und in vier Fällen spielten außerschulische Kooperationspartner eine ergänzende Rolle.

- *Komparative Analyse*

Nachdem das Interviewmaterial im Verfahren der Portraitanalyse ausgewertet war, haben wir das gesamte Datenmaterial der Interviews mit Schülerinnen und Schülern, Fachkräften und Schulleitungen einem Quervergleich unterzogen. Hierbei sind wir methodisch entlang des Kodier-Paradigmas als Auswertungsstrategie der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996: 75ff, Böhm 2000: 479f) vorgegangen. Der Quervergleich nach dem Verfahren der Grounded Theory ist dazu geeignet, thematische Zusammenhänge im Material zu entdecken, die über den aktuellen Kontext eines Einzeltextes hinausweisen und insofern regelhafte Sinnstrukturen (Bedeutungseinheiten) verdeutlichen. Über ein mehrstufiges Kodierverfahren gelingt eine Reduktion des komplexen Ausgangsmaterials, indem eine Neusortierung nach inhaltlichen ‚Ereignissen‘ geschieht. Es handelt sich hierbei um einen Kategorisierungsprozess. Diese Ereignisse werden anhand des Kodier-Paradigmas zunehmend verfeinert und differenziert, indem nach ursächlichen Bedingungen, dem Kontext und intervenierenden Bedingungen, den Handlungs- und Interaktionsstrategien sowie den daraus resultierenden Konsequenzen, die ein Ereignis hervorbringt, gefragt wird.

Die qualitative Textanalyse wurde unter Zuhilfenahme der computergestützten Analyse-Software ‚Aquad Fünf für Windows‘ vollzogen, deren Möglichkeiten entlang des Auswertungsverfahrens der Grounded Theory entwickelt wurden (vgl. Huber 1992).

2.3 Aufbau der Studie

Die Untersuchungsergebnisse werden in acht Kapiteln präsentiert: Nach einer detaillierten Analyse der wesentlichen Parameter der Umsetzung der Landesförderung ‚Jugendsozialarbeit an Schulen‘ (Kapitel 3) werden Spezifika der Angebotsstruktur an Hauptschulen (Kapitel 4) und im BVJ (Kapitel 5) nachvollzogen. Darin konzentrieren wir uns auf wesentliche Angebotsbestandteile, Einflussfaktoren der Angebotssteuerung und Veränderungen an Schulen durch den Einfluss von Jugendsozialarbeit. Beide Kapitel enthalten je ein Standortportrait, durch das die Komplexität der kooperativen Struktur des Jugendhilfeangebots im lokalen Gesamtzusammenhang verdeutlicht wird. In Kapitel 6 werden charakteristische Merkmale, die das berufliche Handeln der sozialpädagogischen Fachkräfte prägen, beleuchtet und fachliche Kompetenzen, die daraus resultieren, zusammengefasst.

Inner- und außerschulische Kooperationsbeziehungen und -strukturen bilden den Fokus in Kapitel 7. Im Hinblick auf die innerschulische Kooperation wird die zentrale Rolle der Differenz der pädagogischen Fachlichkeiten als wichtigem Faktor für sowohl die Produktivität als auch für Konflikte in der Kooperation belegt. Die Differenziertheit der außerschulischen Kooperationsbezüge und der darin verhandelten Themen bilden den zweiten Schwerpunkt dieses Kapitels. Anhand eines Portraits wird das Beispiel einer gelungenen Verzahnung von innerschulischer mit außerschulischer Kooperation – für die Schule selbst und für das Umfeld – dargestellt.

Innovative Impulse in der Elternarbeit, die die Schule durch die Einrichtung der Jugendsozialarbeit erhält, werden in Kapitel 8 vorgestellt und bewertet. Kapitel 9 konzentriert sich auf die Nutzungsweisen der primären Adressaten der Jugendsozialarbeit: auf die Schülerinnen und Schüler. Dabei wird die Bedeutung der biografischen Begleitung und des Lernens im Generationenverhältnis deutlich. Kapitel 10 fokussiert die Wahrnehmung und Bewertung von Belastungsfaktoren der Schulen und die handlungsentlastende und Perspektiven öffnende Rolle der Jugendsozialarbeit.

Abschließend resümieren wir in Kapitel 11 die wesentlichen Ergebnisse unter dem Fokus der weiteren Entwicklungsnotwendigkeiten.

II UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

3 UMSETZUNG DER LANDESFÖRDERUNG

3.1 Beantragte und geförderte Standorte

Regionale Verteilung

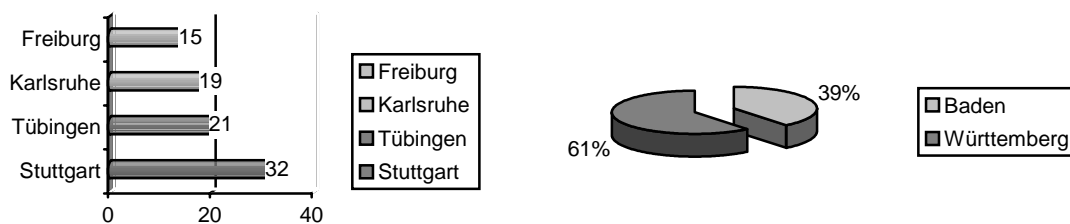
Durch das Landesprogramm wird derzeit (Sommer 2003) – im Rahmen der ersten und zweiten Ausschreibungsrunde – an 176 Standorten Jugendsozialarbeit an Schulen gefördert. Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Begleitforschung zur Landesförderung wurden die 86 Standorte der ersten Ausschreibungsrunde der Förderung einbezogen. Diese verteilen sich im Land wie folgt:

Abbildung 3-1
Regionale Verteilung
Standorte Erste Ausschreibung



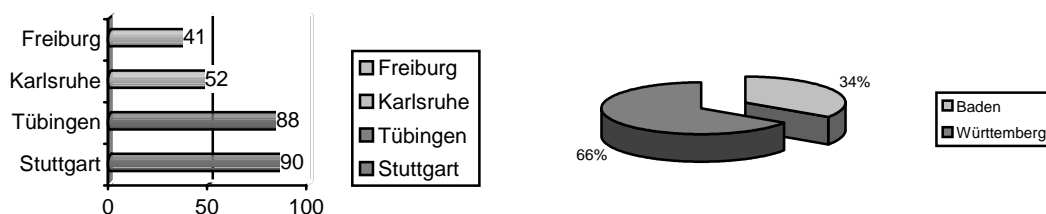
Gefördert wurden zunächst 87 Standorte der insgesamt 271 gestellten Förderanträge.²² Dies entspricht einer *Förderquote* von 33%.²³ 61% der geförderten Standorte entfallen auf den württembergischen Landesteil (Stuttgart 37%, Tübingen 24%) und 39% auf den badischen (Karlsruhe 22%, Freiburg 17%).²⁴

Abbildung 3-2
Geförderte Standorte 2000
Verteilung auf Regierungsbezirke
und Landesteile
(N = 87)



Das Übergewicht der geförderten Standorte in Württemberg erklärt sich zum einen aus einer höheren Zahl an Anträgen aus den württembergischen Regierungsbezirken (vgl. Abbildung 3-3), die aufgrund der unterschiedlichen Traditionen schulbezogener Jugendhilfe (vgl. Kapitel 1, etablierte Förderpraxis durch das Landesjugendamt Württemberg-Hohenzollern) nachvollziehbar ist, zum anderen aus der Bevölkerungsverteilung in Baden-Württemberg (vgl. Abbildung 3-x2 im Anhang).

Abbildung 3-3
Anträge 2000
Verteilung auf Regierungsbezirke
und Landesteile
(N = 271)



An diesen Relationen hat sich auch durch die zweite Ausschreibungsrunde nichts Wesentliches geändert. Ausgangsbasis waren 266 Anträge.²⁵ Nach der zweiten Förderung stellt sich die Verteilung auf Regierungspräsidien und Landesteile nun wie folgt dar: Der Regierungsbezirk Stuttgart hat weiterhin den größten Anteil an der Landesförderung (56 Standorte von 176

²² Kurz nach Beginn der Begleitforschung schied ein Standort aus der Landesförderung aus.

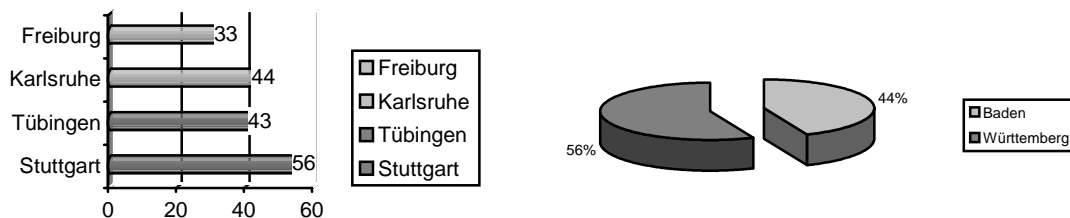
²³ Im Regierungsbezirk Freiburg wurden 15 von 41 (= 37%), im Regierungsbezirk Karlsruhe 19 von 52 (= 37%), im Regierungsbezirk Tübingen 21 von 86 (= 24%) und im Regierungsbezirk Stuttgart 32 von 89 Anträgen (= 36%) positiv beschieden. Das entspricht einer Förderquote bezogen auf die gestellten Anträge von 30% in Württemberg und 37% in Baden. Im Zuge der zweiten Förderung wurden 27% der württembergischen und 43% der badischen Anträge bewilligt. Bezogen auf das Gesamt der 271 Anträge wurden 66% positiv beschieden (zur Verteilung auf Landesteile und Regierungsbezirke vgl. Abbildung 3-x1 im Anhang).

²⁴ Im gesamten Bericht haben wir Prozentwerte ohne Dezimalstellen angegeben und die jeweiligen Werte gerundet. Zu 100 fehlende oder über 100 hinaus gehende Summen resultieren aus Rundungsdifferenzen.

²⁵ Freiburg 41, Karlsruhe 59, Tübingen 72 und Stuttgart 96; Baden 37%, Württemberg 63%.

= 32%) gefolgt von Karlsruhe (44 Standorte = 25%). Tübingen hat 43 Standorte (= 24%) und den geringsten Anteil hat Freiburg mit 33 Standorten (= 19%). Allerdings ist inzwischen die Verteilung zwischen den Landesteilen ausgeglichener (Baden 44%, Württemberg 56%).

Abbildung 3-4
Geförderte Standorte 2002 - erste und zweite Förderung
Verteilung auf Regierungsbezirke und Landesteile
(N = 176)

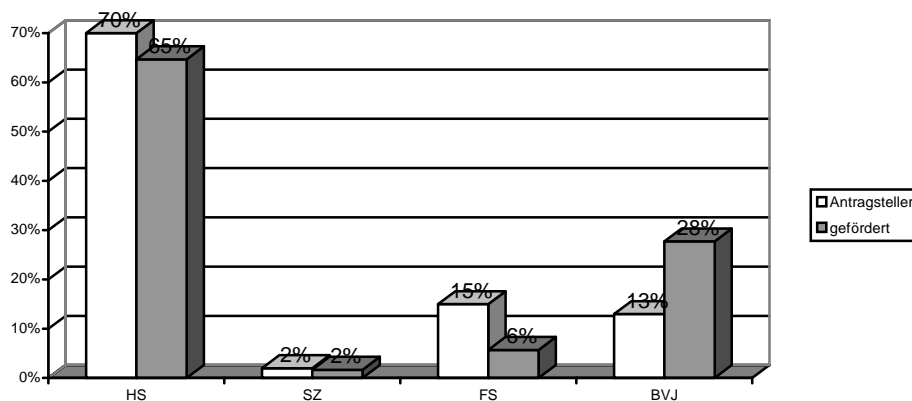


Kaum verändert hat sich hingegen die prozentuale Verteilung der Anträge. Aus den badischen Landesteilen kamen im Zuge der zweiten Ausschreibung 37% der Anträge (2000: 35%), aus Württemberg 63% (2000: 63%) (vgl. Abbildung 3-x1 im Anhang).

Aufschlüsselung nach Schularten

Bei den 304 Schulen, die sich im Rahmen der 271 Anträge für die Landesförderung beworben haben, ist ein Verhältnis von 70% : 2% : 15% : 13% festzustellen: 70% Hauptschulen (HS); 2% Hauptschulen in Schulzentren (SZ); 15% Förderschulen (FS), 13% Berufliche Schulen (BVJ). Bei den geförderten Schulen beträgt dieses Verhältnis: 65% : 2% : 6% : 28%.

Abbildung 3-5
Prozentuale Verteilung der Schultypen
Antragsteller und Förderung



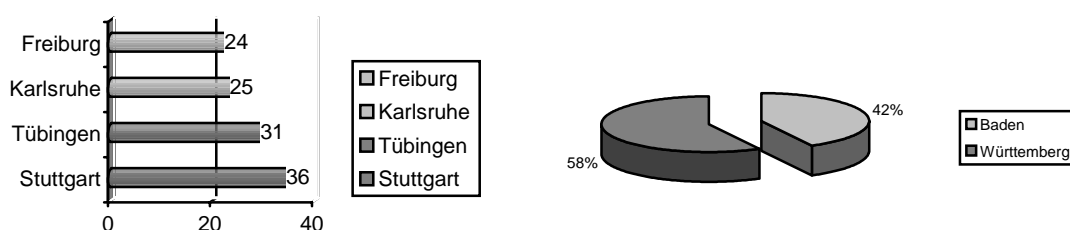
Die Verhältnisse von Antragstellung zu Förderung zeigen, dass Berufliche Schulen mit BVJ überproportional in der Landesförderung berücksichtigt wurden, die Förderschulen unterproportional. Dies erklärt sich aus der Auswahlpraxis der beteiligten Ministerien: Förderschulen konnten seinerzeit nur in Einzelfällen gefördert werden, BVJ sollten bevorzugt gefördert werden. Dadurch haben 91% der öffentlichen Beruflichen Schulen mit BVJ in Baden-Württemberg ein Angebot im Rahmen der Jugendsozialarbeit oder der Jugendberufshilfe (Stand: Juli 2001, Quelle: Erhebung des Sozialministeriums).

3.2 Standorte in der wissenschaftlichen Begleitforschung

Regionale Verteilung

Die Schulen, die für die vorliegende Untersuchung relevant sind, verteilen sich in ähnlicher Weise auf Regierungsbezirke und Landesteile wie innerhalb der Landesförderung insgesamt. Im Folgenden beziehen wir uns bei allen Vergleichswerten auftragsgemäß ausschließlich auf die erste Ausschreibungsrunde der Förderung (2000).

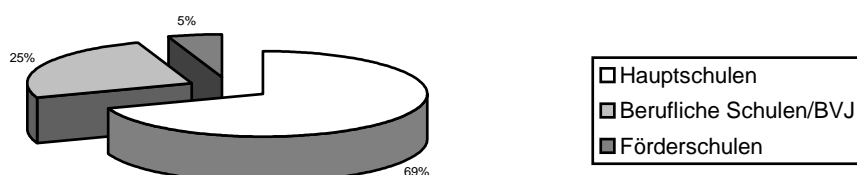
Abbildung 3-6
Verteilung der Schulen in der Untersuchungs-Stichprobe
(N = 116)



Schularten

111 Datensätze der Begleitforschung lassen sich den unterschiedlichen Schularten zuordnen. Innerhalb unserer Stichprobe sind 77 (=69%) Hauptschulen²⁶, 28 (=25%) BVJ²⁷ an Beruflichen Schulen und 6 (=5%) Förderschulen.

Abbildung 3-7
Verteilung der Schularten innerhalb der Stichprobe
(N = 111) Angaben in Prozent

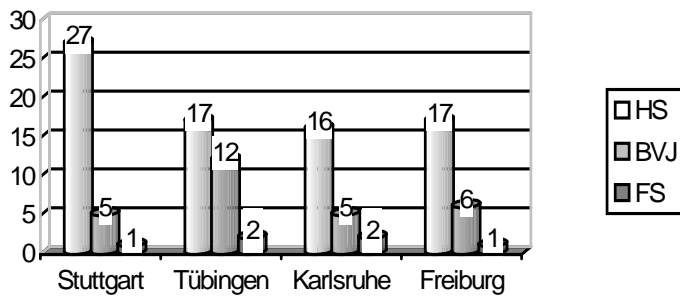


Hauptschulen bilden den überwiegenden Anteil am Landesprogramm und in der Stichprobe der Begleitforschung. Die Verteilung auf die Regierungsbezirke ist in der Stichprobe ähnlich wie im Förderprogramm insgesamt (vgl. Abbildung 3-5 und 3-8).

²⁶ Wir verwenden die Abkürzung HS, weil es sich bis auf 2 Schulzentren um Hauptschulen handelt und auch in den Schulzentren der Haupteinsatzbereich die Hauptschule ist.

²⁷ An den Beruflichen Schulen sind die Fachkräfte der Jugendhilfe in erster Linie für die BVJ zuständig.

Abbildung 3-8
Schularten in der Stichprobe
(N = 111) Angaben in Prozent



Zwischen Baden und Württemberg sieht die Verteilung in der untersuchten Stichprobe folgendermaßen aus: 57% der Hauptschulen, 64% der BVJ und 50% der Förderschulen liegen in Württemberg, 43% der Hauptschulen, 36% der BVJ und ebenfalls 50% der Förderschulen liegen in Baden.

	Baden		Württemberg	
	N	%	N	%
Schulen gesamt	46	43	65	57
Hauptschulen	33	43	44	57
BVJ	10	36	18	64
Förderschulen	3	50	3	50

Die proportionale Verteilung der Schularten zueinander ist innerhalb der Landesteile wieder relativ ähnlich. Jeweils ca. 70% sind Hauptschulen, ungefähr ein Viertel BVJ und ein kleiner Prozentsatz Förderschulen.

	Hauptschulen		BVJ		Förderschulen	
	N	%	N	%	N	%
Gesamt	77	69	28	25	6	5
Baden	33	72	10	22	3	7
Württemberg	44	68	18	28	3	5

Standorte mit unterschiedlichem Beginn der Jugendsozialarbeit an Schulen

Das Landesprogramm wollte bewusst neben neu einzurichtenden Stellen auch solche Kommunen unterstützen, die entweder im Rahmen der Förderungen der Landeswohlfahrtsverbände oder ohne solche Impulsprogramme Schulsozialarbeit eingerichtet hatten. So sollte eine Gleichbehandlung für die Kommunen garantiert werden, die sich früh im Bereich der intensiven Kooperation von Jugendhilfe und Schule engagiert hatten.

Im ersten Fragebogen haben wir Schulleitungen und Fachkräfte²⁸ danach gefragt, wann Schulsozialarbeit an der Schule eingerichtet wurde. Diese Unterscheidung in ‚refinanzierte‘²⁹ und ‚neue‘ Stellen ist notwendig, weil entlang der Bestandslänge Unterschiede zu erwarten sind: Unterschiede sowohl bezüglich der Angebotsstruktur, den Aussagen zur Wichtigkeit einzelner Adressatengruppen und der Verzahnung mit den anderen Jugendhilfeangeboten des Sozial-

²⁸ Den Terminus Fachkräfte verwenden wir für die Jugendsozialarbeiterinnen und -arbeiter an Schulen. Synonym verwenden wir auch Jugendhilfe(fach)kräfte oder Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter.

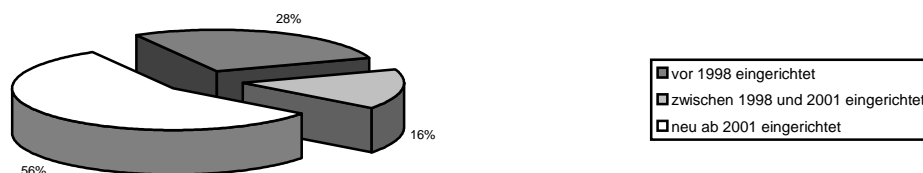
²⁹ Mit dem Begriff ‚refinanziert‘ bezeichnen wir im Folgenden solche Standorte, an denen bereits vor Beginn der Landesförderung Schulsozialarbeit eingerichtet war und bei denen nun ein Teil der Finanzierung durch die Landesförderung gedeckt wird.

raums. Darüber hinaus entstehen über eine etablierte innerschulische Bekanntheit (sowohl gegenüber Schülerinnen und Schülern als auch gegenüber den Lehrkräften) andere Möglichkeiten der Einflussnahme. Auch im Bereich der Elternarbeit ergeben sich für sozialpädagogische Fachkräfte an Schulen durch eine längerfristige Bekanntheit und Vertrautheit unter Umständen andere Möglichkeiten, Eltern gegenüber unterstützend und beratend tätig zu werden. Schließlich ist bei lange bestehender Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit ein anderer Stand an Schulentwicklung und wechselseitiger Bezugnahme zu erwarten.

Laut einer Übersicht des Sozialministeriums³⁰ war an 35 der 87 geförderten Standorte (41%) in irgendeiner Form bereits vor Beginn der Förderung Schulsozialarbeit eingerichtet worden. Bezogen auf alle 271 Anträge liegt laut dieser Liste der Prozentsatz der ‚refinanzierten Standorte‘ bei 29%. Innerhalb der geförderten Standorte ist der Anteil ‚refinanzierter‘ Standorte also höher (41% vs. 29%). Dies kann aus unserer Sicht damit zusammenhängen, dass ‚Brennpunktschulen‘, schon lange mit den sie auszeichnenden ‚sozialen und pädagogischen Bedingungen konfrontiert und könnten in einem stärkeren Maß als andere Schulen die Zusammenarbeit mit Jugendhilfe (etwa in Form von Schulsozialarbeit) gesucht haben.

Schulen und Fachkräfte brauchen eine gewisse Zeit nach der Implementierung der Stelle, um als Standorte mit Kooperationserfahrung gelten zu können. Dann, so zeigen empirische Ergebnisse (vgl. Bolay u.a. 1999; Bolay/Flad/Gutbrod 2003), verändern und erweitern sich Themenstellungen und kooperative Bezüge zwischen Fachkräften und Schulen – und in einem weiteren Bezug auch zwischen Schule(n) und Sozialraum. Diese Studien belegen, dass von einem qualitativen Unterschied dann gesprochen werden kann, wenn die erste Phase der Implementierung nach drei Jahren abgeschlossen ist. Entsprechend haben wir die ‚refinanzieren‘ Stellen entlang ihrer Laufzeit noch einmal unterteilt in Standorte die ‚vor 1998 eingerichtet‘ wurden, solche, die ‚zwischen 1998 und 2001 eingerichtet‘ wurden und solche die mit Beginn der Landesförderung ‚neu ab 2001 eingerichtet‘ wurden.

Abbildung 3-11
Verteilung refinanzierter und neuer Stellen
(N = 96) Angaben in Prozent



Bezogen auf den von uns untersuchten Datensatz sind 56% neue, also mit Beginn der Landesförderung eingerichtete, und 44% ‚refinanzierte‘ Stellen. **Vom Förderprogramm ging also ein kräftiger Impuls hinsichtlich neu eingerichteter Stellen aus.**

In der Auswertung unterscheiden wir aus den oben genannten Gründen zwischen kooperationserfahrenen Standorten, die ‚vor 1998‘ eingerichtet wurden und vergleichen sie mit solchen, die mit Beginn der Landesförderung neu eingerichtet wurden. Verteilt auf die Schultypen, die in der Auswertung eine Rolle spielen, stellt sich die Verteilung folgendermaßen dar: 73% der Hauptschulstandorte wurden mit Beginn der Landesförderung neu eingerichtet, 27% haben einen Vorlauf von mehr als drei Jahren. Bei den BVJ ist das Verhältnis mit 53% neuen und 47% ‚erfahrenen‘ Standorten nahezu ausgewogen.

³⁰ Anträge zur Förderung von Jugendsozialarbeit an Schulen ab Schuljahr 2000/01, Stand 01.12.2000.

Abbildung 3-12 Standorte, die vor 1998 oder ab 2001 eingerichtet wurden Aufteilung auf Schularten		
	N	%
Hauptschulen, die vor 1998 eingerichtet wurden	15	27
Hauptschulen, die ab 2001 eingerichtet wurden	41	73
BVJ, die vor 1998 eingerichtet wurden	9	47
BVJ, die ab 2001 eingerichtet wurden	10	53

„Brennpunktschulen“

Von den 79 allgemeinbildenden Schulen (Schulzentren wurden in diesem Fall als eine Schule gewertet) sind 69 Schulen laut Klassifizierung der Schulverwaltung ‚Brennpunktschulen‘, also ‚Schulen, die unter besonderen sozialen und pädagogischen Bedingungen arbeiten‘. Innerhalb der Hauptschulen beläuft sich der Anteil der Brennpunktschulen im Förderprogramm also auf 87%.

Berufliche Schulen und BVJ können sich nicht auf einen Sozialraum als ‚Brennpunkt‘ beziehen, weil ihr Einzugsgebiet dafür zu groß ist. Bezüglich anderer Elemente, die ‚erschwerter soziale und pädagogische Bedingungen‘ einer Schule kennzeichnen (etwa die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler, deren Herkunft aus ‚Brennpunkt‘-Hauptschulen und Förderschulen, die Problemlagen, die sie mitbringen, die Konflikte, die in der Schule ausgetragen werden), kann man zumindest die BVJ-Klassen, für die die sozialpädagogischen Fachkräfte in der Regel zuständig sind, jedoch ebenfalls als solche einstufen.

Diesem Gedanken folgend enthält der untersuchte Datensatz 104 ‚Brennpunktschulen‘ (71 Haupt- und Förderschulen) plus 33 Berufliche Schulen mit BVJ). Dies entspricht – bezogen auf alle 87 geförderten Standorte – einem Prozentsatz von 90%. Bezogen auf alle antragstellenden Standorte liegt der Anteil der Brennpunktstandorte (inkl. BVJ) bei 46%. Geht man davon aus, dass die Kategorie ‚Schule mit erschwerten sozialen und pädagogischen Bedingungen‘ zutreffend solche Schulen markiert, an denen sich Formen der Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern in besonderer Weise massieren und überproportional auftreten, dann erfüllt das Land mit der Förderauswahl die Vorgabe der Jugend-Enquetekommission (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 1999: 204f und 343f) solche Benachteiligungen gezielt zu beheben.³¹

Abbildung 3-13 Verteilung der Brennpunktschulen Geförderte/antragstellende Standorte		
	N	%
Geförderte Standorte	86	
Brennpunktschule	62	72
BVJ	15	17
Keine Brennpunktschule	9	11
Antragstellende Standorte	271	
Brennpunktschule	86	32
BVJ	37	14
Keine Brennpunktschule	146	54

³¹ Innerhalb der Landesförderung findet sich eine relativ hohe Anzahl Schulen, die eine Variante der Ganztageschule oder ein Ganztagesprogramm anbieten: laut einer Aufstellung des Kultusministeriums (Stand Schuljahr 2000/2001) waren von den 77 Hauptschulen innerhalb unserer Stichprobe 32 Schulen mit Ganztagesangeboten (= 42%). Dies kann so gewertet werden, dass an diesen Schulen verschiedene Maßnahmen unternommen wurden und werden, sich den An- und Überforderungen, die aus den ‚besonderen sozialen und pädagogischen Bedingungen‘ resultieren, zu stellen.

Schulgröße

Um u.a. feststellen zu können, auf welche Anzahl von Schülerinnen und Schülern sich die jeweilige sozialpädagogische Fachkraft in ihrer Arbeit bezieht, haben wir im ersten Fragebogen die Schulgröße ermittelt. Da Angaben zur Größeneinordnung von Schulen nicht offiziell festgelegt sind, haben wir, um von unterschiedlich großen Schulen reden zu können, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Schule in der Stichprobe durch Drittel-Perzentilen, also der mathematisch exakten Dreiteilung, zusammengefasst. Diese Gruppierung dient uns als vorläufiger Indikator für Vergleichsberechnungen mittels der Variable Schulgröße. Abbildung 3-14 zeigt die Verteilung nach gruppierter Schulgröße auf die verschiedenen Schultypen.³²

Abbildung 3-14 Schulgröße und Verteilung auf Schultypen durch Drittelung der Gesamtzahlen der SchülerInnen	SchülerInnen im Zuständigkeitsbereich		
	Unter 418	418-596	Über 596
Hauptschulen	24 (39%)	26 (43%)	11 (18%)
BVJ	2 (8%)	3 (13%)	19 (79%)
Förderschulen	100 (100%)		

In absoluten Zahlen ausgedrückt stellt sich die Situation innerhalb unserer Stichprobe folgendermaßen dar:

- Die Förderschulen umfassen vier der fünf kleinsten Schulen. Sie haben durchschnittlich 119 Schülerinnen und Schüler.
- Die Hauptschulen betreuen zwischen 139 und 1.072 Schülerinnen und Schüler und haben zusammen 28.131 Schülerinnen und Schüler. Hier liegt der Mittelwert der Schulgröße bei 483 Schülerinnen und Schülern.
- Die beruflichen Schulen umfassen die acht größten Schulen innerhalb unserer Stichprobe. Die Gesamtzahl ihrer Schülerinnen und Schüler streut zwischen 257 und 2.818 und summiert sich auf 23.028. Die durchschnittliche Schulgröße beträgt 1.067 Schülerinnen und Schüler.

In den Förderschulen befinden sich somit weniger als 1% der Schülerinnen und Schüler, in den Hauptschulen ca. 55% und in den Beruflichen Schulen ca. 44% von insgesamt 51.635 Schülerinnen und Schüler, auf die sich unsere Stichprobe bezieht.

Die Sichtung der Anträge zur Landesförderung ergab, dass die ausländische Herkunft der Schülerinnen und Schüler bzw. der Migrationshintergrund als besondere Belastungsfaktoren ausgewiesen wurden (vgl. ausführlich Kapitel 10). Wir haben deshalb alle Schulen innerhalb unseres Samples gebeten, die genaue Zusammensetzung ihrer jeweiligen Schülerpopulation anzugeben. Auf dieser Basis ergibt sich, dass an Hauptschulen im Mittel 32% der Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft und weitere 13% spätausgesiedelte Jugendliche unterrichtet werden. Insgesamt haben an Hauptschulen ca. 45% der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund. An den BVJ trifft dies auf 50% der Schülerinnen und Schüler zu (37% ausländischer Herkunft, 13% Spätaussiedler).

³² In den Abbildungen (wie in den Items der Fragebögen) verwenden wir aus Platzgründen für Begriffe, die beide Geschlechter benennen, die abkürzende Form ‚Innen‘. Diese Kurzformen verwenden wir auch in der Auswertung immer dann, wenn die exakten Itembegriffe verwendet werden. Diese stehen dann ‚in Anführungszeichen‘.

Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Zuständigkeitsbereich der Fachkräfte

Da besonders bei großen Schulen und bei den BVJ nicht zu erwarten ist, dass sich das Angebot der Fachkräfte auf die ganze Schule bezieht, haben wir auch danach gefragt, ob die Jugendhilfekraft für die ganze Schule zuständig ist, oder, wenn nicht, für welche Teile der Schule. An den BVJ ist keine Fachkraft für die ganze Schule zuständig, an den Förderschulen sind alle Fachkräfte je für die ganze Schule zuständig. An den Hauptschulen sind die Fachkräfte an 39 Schulen beziehungsweise in 67% der Fälle für die ganze Schule zuständig.³³

Analog zur Schulgröße haben wir auch die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler, für die die Fachkräfte laut Aussage der Schulleitungen zuständig sind, in drei gleich große Gruppen unterteilt. Dabei wurden für die Schulen, in denen die Fachkräfte für die gesamte Schule zuständig sind, die Gesamtzahlen der Schülerinnen und Schüler übernommen.

Abbildung 3-15 Zuständigkeit der Fachkräfte	SchülerInnen im Zuständigkeitsbereich		
	Unter 176	176-415	Über 415
Hauptschulen	7	23	23
BVJ	15	1	2
Förderschulen	4		

Betrachtet man die Verteilung, die sich entlang dieser Gruppierung ergibt, fällt im Unterschied zur vorhergehenden Abbildung auf, dass die Fachkräfte an den BVJ für ‚relativ‘ kleine Gruppen von Schülerinnen und Schülern zuständig sind, während sich an den Hauptschulen die Verteilung proportional zu ‚relativ‘ großen Gruppen verschiebt. Vom Gesamt der betreuten Schülerinnen und Schüler (24.376) werden 87% (21.129) an den Hauptschulen, 11% (2.671) an den beruflichen Schulen³⁴ und 2% (476) an den Förderschulen betreut.

Durchschnittlich sind die sozialpädagogischen Fachkräfte

- an allgemeinbildenden Schulen für 399,
- an den BVJ für 148 und
- an den Förderschulen für 119 Schülerinnen und Schüler zuständig.³⁵

Wir haben untersucht, ob es formale Indikatoren gibt, an denen sich die hohe Zahl der Zuständigkeit der Fachkraft für die ganze Schule festmachen lässt. Dies ist nicht der Fall: weder Schultyp, noch Schulgröße, Bestandlänge der Schulsozialarbeit oder Stellenumfang scheinen eine Rolle zu spielen. Es zeigt sich, dass ein (überraschend) großer Anteil der Fachkräfte mit Stellenvolumen von 50% oder weniger dennoch für die ganze Schule zuständig ist. Man kann sagen, dass die Wahrscheinlichkeit der Zuständigkeit für die ganze Schule nahe liegt, wenn die Schule relativ klein ist, aber nicht deutlich abnimmt, wenn die Schule relativ groß ist. An den Hauptschulen, die einen Grundschulzug haben, sind die Fachkräfte in 58% der Fälle für die ganze Schule zuständig, also prinzipiell auch für die Schülerschaft und die Lehrkräfte der Grundschule erreichbar.

³³ Dabei sind die Fachkräfte an 58% der Hauptschulen mit Grundschule - unabhängig von der Schulgröße - für die ganze Schule zuständig. An den von uns befragten Schulzentren sind die Fachkräfte jeweils für die ganze Schule zuständig, wobei in einem Fall die Arbeitszeit zu 70% auf die Hauptschule und zu je 15% auf Realschule und Gymnasium aufgeteilt wird.

³⁴ 83% der Fachkräfte in den Beruflichen Schulen sind für weniger als 175 Schülerinnen und Schüler zuständig. Durchschnittlich sind die Fachkräfte an den drei großen BVJ für je 511, an den 15 kleinen für je 76 Schülerinnen und Schüler zuständig.

³⁵ Bei den Hauptschulen streut die Anzahl der Schülerinnen und Schüler ‚im Zuständigkeitsbereich‘ der Fachkräfte von 16 bis 968, bei den BVJ von 19 bis 675, im Bereich der Förderschulen von 87 bis 151.

Diese Auswertungen legen den Schluss nahe, dass Schulen unabhängig von Schulgröße, Schultyp und Stellenumfang die sozialpädagogische Fachlichkeit *möglichst allen* Schülerinnen und Schülern zu gute kommen lassen wollen. Diese Entscheidung wird nicht entlang formaler Kriterien getroffen, sondern scheint das Ergebnis von Bedarf, Aushandlungsprozessen und/oder inhaltlichen und konzeptionellen Überlegungen zu sein. Inwiefern es hier Zusammenhänge, beispielsweise zum Stand der inneren Schulentwicklung oder zur Sozialraumorientierung gibt, wird weiter zu untersuchen sein.

3.3 Rahmenbedingungen der Jugendsozialarbeit an Schulen

Die Qualität des Jugendhilfeangebots Jugendsozialarbeit ist nicht allein vom fachlichen Wissen und dem methodischen Handlungsrepertoire der sie durchführenden sozialpädagogischen Fachkraft abhängig, sondern auch von den geschaffenen Rahmenbedingungen. Mit Rahmenbedingungen sind in erster Linie – eine der *Strukturqualität* (vgl. Heiner 1996: 29) entsprechende – personelle, materielle und fachliche Ausstattung als auch der organisatorische Aufbau und Ablauf eines Projekts gemeint (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 202). Dies wird nun für die Landesförderung untersucht. Zunächst gehen wir auf die Finanzierungsstruktur ein und wenden uns anschließend den Stellenumfängen, der Teamstruktur und der Sachausstattung an den Standorten zu.

Finanzierungsanteile

Das Gesamtvolumen der in den Anträgen genannten Summen an den geförderten Standorten belief sich pro Jahr auf 4.684.908 €. An all den BVJ-Standorten, die bereits 1999 eine Förderung erhalten haben, haben wir ebenfalls die Gesamtkosten für drei Jahre zugrunde gelegt. 86% der Kosten stellen die Personal- und Personalnebenkosten dar, 10% die Sachkosten, 4% die sonstigen Kosten.

Abbildung 3-16 Finanzierungsanteile Finanzierungsvolumen pro Jahr (N = 87)	Gesamtkosten	Personalkosten	Sachkosten	Sonstige Kosten
Mittelwert	53.827 €	46.507 €	5.320 €	2.000 €
Minimum	18.892 €	16.361 €	0 €	0 €
Maximum	220.708 €	180.486 €	25.565 €	18.407 €
Summe	4.682.909 €	4.046.121 €	462.777 €	174.011 €
Prozent	100%	86%	10%	4%

Die mittleren Kosten von 53.827 € pro Jahr und Standort verteilen sich auf die unterschiedlichen Finanzierungspartner wie folgt – in der zweiten Zeile der folgenden Abbildung sind die entsprechenden Prozentangaben aufgeführt. Die Landesförderung beträgt durchschnittlich ein Viertel der Kosten mit einer Streubreite von 9% bis 39%, den Löwenanteil tragen jeweils die Kommunen und die Landkreise. Bei den BVJ beträgt der Anteil der Arbeitsverwaltung in der Regel ein Drittel.

Abbildung 3-17 Durchschnittliche Finanzierungsanteile (N = 87)	Kommune/ Schulträger	Stadt, Landkreis/ Jugendhilfe- träger	Arbeitsamt/ Arbeitsver- waltung	Europäi- scher Sozialfonds	Landeswohl- fahrtsver- band	Träger Eigenmittel	Stiftungen/ Sponsoren	Sonstige	Landes- förderung
Mittelwert	20.661 €	8.976 €	5.452 €	1.605 €	1.517 €	1.982 €	147 €	100 €	12.929 €
Prozent	43%	15%	6%	3%	2%	4%	0,2%	0,1%	26%

In der nächsten Abbildung wird aufgeschlüsselt, wie hoch die durchschnittlichen Beteiligungen sind, wenn ein Finanzierungspartner sich finanziell engagiert. Die erste Zeile (N) zeigt,

wie oft (bezogen auf ein Gesamt von 87) der angegebene Finanzierungspartner beteiligt ist. Die zweite Zeile (Mittelwert) beziffert die durchschnittliche Beteiligung, die dritte Zeile drückt dies in durchschnittlichen Prozent des Gesamtvolumens des jeweiligen Standorts aus. Die vierte und fünfte Zeile (Minimum/Maximum) beziffern die niedrigste und höchste vorkommende Beteiligung und die letzte Zeile (Summe) beziffert das Gesamtvolumen, das der jeweilige Typ des Finanzierungspartners zur Förderung beiträgt.

Abbildung 3-18 Beteiligung der Finanzierungspartner	Kommune/ Schulträger	Stadt, Landkreis/ Jugendhilfe- träger	Arbeitsamt/ Arbeitsver- waltung	Europäi- scher Sozialfonds	Landeswohl- fahrtsver- band	Träger Eigenmittel	Stiftungen/ Sponsoren	Sonstige	Landes- förderung
N	69	41	16	10	7	23	1	1	87
Mittelwert	26.057 €	19.047 €	29.645 €	13.963 €	18.849 €	7.497 €			12.929 €
Prozent	54%	33%	35%	29%	20%	14%	21%	6%	26%
Minimum	3.685 €	2.4456 €	3.554 €	4.055 €	5.161 €	316 €			5.113 €
Maximum	99.753 €	59.205 €	127.823 €	22.921 €	25.565 €	43.460 €			15.339 €
Summe	1.797.528 €	780.932 €	474.326 €	139.631 €	131.943 €	172.425 €	12.782 €	8.692 €	1.124842 €

Veränderungen und Ausblick

In der vierten Fragebogenerhebung (Herbst 2003) haben wir die Fachkräfte gebeten, Auskünfte über den aktuellen Planungsstand der Fortführung des Angebots zu machen. Die hier vorgestellten Ergebnisse kennzeichnen einen Zwischenstand mit hoher Veränderungswahrscheinlichkeit, weil die jugendhilfepolitischen Entscheidungen auf der kommunalen Ebene zum Teil noch nicht gefällt sind.

Bei der Finanzierung sind ganz unterschiedliche Partner mit ganz unterschiedlichen Summen und Anteilen beteiligt. Die durch die Halbierung der Landesförderung (ab Schuljahr 2003/2004) nötige Ersatz-Finanzierung von ca. einem Achtel der Gesamtsumme wird offenbar mehrheitlich von den Kommunen aufgefangen (vgl. Abbildung 3-x3 im Anhang).

An ungefähr der Hälfte der Standorte ist die Jugendsozialarbeits-Stelle trotz der oft unsicheren Finanzierung unbefristet. Bei den befristeten Stellen liegt in der Regel eine Befristung bis zum Schuljahresende 2003/2004 vor. Die Perspektive nach der Befristung stellt sich folgendermaßen dar:

Abbildung 3-19 Perspektive bei Befristung der Stelle	N	%
Bin nicht informiert	6	14
Ist ungeklärt	18	43
Wird wahrscheinlich verlängert um x Jahre	13	31
Sonstiges	5	12

An vielen Standorten scheint die Fortsetzung der Jugendsozialarbeit ungesichert. Zwar ist zu erkennen, dass zum Zeitpunkt der Befragung (Oktober 2003) nur in ganz wenigen Fällen die Jugendsozialarbeit komplett eingestellt wurde. Viele Fachkräfte haben auf die Frage nach inhaltlichen oder strukturellen Veränderungen ihrer Stelle jedoch zum Ausdruck gebracht, dass die Halbierung des Landeszuschusses eine spürbare Veränderung bedeute.

Aufgrund dieser Verunsicherungen, die nicht nur wegen der Reduzierung der Landesförderung im Feld bemerkt werden, zeigen die vorgestellten Zahlen zwei generelle Tendenzen:

- Einerseits gibt es Anhaltspunkte dafür, dass die Jugendsozialarbeit mittlerweile ein fest etablierter Angebotsbestandteil einer modernen Jugendhilfe ist und nicht bei kleineren Schwankungen sofort wieder eingestellt wird. Jugendsozialarbeit an Schulen oder Schulsozialarbeit hat keinen Projektcharakter mehr, sondern gehört zum Kernbestand einer modernen Jugendhilfe.
- Andererseits zeigen sich an vielen Standorten sehr kurzfristig orientierte Planungs- und Zusagezeiträume, die sich auf die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule hem-

mend auswirken. Zu nennen sind Auswirkungen dort, wo es um die langfristige Sicherung von institutioneller Kooperation, um die Absicherung der Schnittstellenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe und die bessere Verzahnung der Sozialisationssysteme geht. Damit ist angesichts der vernetzenden Wirkungen von Jugendsozialarbeit auch die präventive Ausgestaltung niederschwelliger, personenbezogener Beratungsmöglichkeiten für Kinder, Jugendliche und deren Eltern – im Sinne eines Netzwerks zur Sicherung des Heranwachsens wie es im 11. Kinder- und Jugendbericht gefordert wird (vgl. BMFSFJ 2002: 132) – betroffen.

Stellenumfänge

Am häufigsten sind innerhalb der untersuchten Standorte der Landesförderung 100%-Anstellungen (42% der Fälle) oder 50%-Anstellungen (33% der Fälle). Im Schnitt beträgt der Stellenumfang an einer Hauptschule 85%, an einem BVJ 90% und an einer Förderschule 56%. Interessanterweise steigt der Stellenumfang an den großen BVJ von durchschnittlich 68% auf durchschnittlich 91% an (wenngleich die Streubreite zunimmt).

An den Hauptschulen ist es genau umgekehrt. Es zeigt sich dort im Vergleich, dass bei kleinen Zuständigkeitszahlen der Stellenumfang auf durchschnittlich 50% sinkt, im mittleren Zuständigkeitsbereich auf über 90% ansteigt, und im großen Zuständigkeitsbereich wieder auf 77% absinkt. Es besteht also **keine Proportionalität zwischen Schulgröße und Stellenumfang**. Vielmehr scheint es eine **Tendenz zur Unterausstattung an großen Hauptschulen** zu geben.

Wir haben die Stellenumfänge je Schule in zwei Gruppen aufgeteilt (größer/kleiner 75% Stellenumfang). Die Stellenumfänge verteilen sich gleichmäßig über die verschiedenen Schultypen; man kann also nicht sagen, dass an BVJ oder Hauptschulen große oder kleine Stellenumfänge überrepräsentiert wären. Lediglich an den Förderschulen gibt es keine Stellenumfänge über 75%.

Abbildung 3-20 Verteilung der Stellenumfänge	über 75%		bis 75%	
	N	%	N	%
Hauptschulen	38	51	36	49
BVJ	15	56	12	44
Förderschulen			5	100

Auffallend ist, dass **Vollzeitstellen keinesfalls die Norm** sind. Die **Hälfte aller Stellenumfänge sind unter 75%**, an 39% der Standorte liegen sie bei 50% oder darunter.³⁶ Die größte Streuung findet sich an den Beruflichen Schulen, dort finden sich auch fünf Stellenvolumen in der Gesamtsumme von mehr als 100%.

Den teilweise sehr geringen Stellenumfang an vielen Schulen beurteilen wir skeptisch. Zum einen zeigt sich, dass **große Schulen** nicht mit den ihnen entsprechenden Stellenanteilen ausgestattet werden, dass vielmehr der Ausstattungsgrad absinkt. An diesen Schulen zeigt sich zudem **häufig ein Fachkraftwechsel**, was als Indikator für eine strukturelle Überforderung der Jugendsozialarbeit an diesen Schulen gewertet werden muss.

³⁶ Vier Schulen haben Deputate unter 50% angegeben, was nach dem Förderprogramm eigentlich nicht vorgesehen ist. Dies erklärt sich zum Beispiel daraus, dass eine Fachkraft mit einem Teildeputat an einer Realschule oder eine Fachkraft mit Teildeputaten an zwei Schulen arbeitet.

Abbildung 3-21 Verhältnis Personalwechsel -Zuständigkeitszahlen – Stellenumfang Hauptschulen		SchülerInnen im Zuständigkeitsbereich		
		Unter 176 (N = 7)	176 bis 415 (N = 23)	Über 415 (N = 23)
Gesamt	Fachkraftwechsel		4	8
	Kein Fachkraftwechsel	3	15	9
Über 75%	Fachkraftwechsel		4	5
	Kein Fachkraftwechsel		10	3
Unter 75%	Fachkraftwechsel			3
	Kein Fachkraftwechsel	3	5	6

Wir halten deshalb einen **größeren Stellenumfang für unabdingbar**,

- insbesondere an großen Schulen,
- angesichts einer präventiven Ausrichtung der Arbeit und einer damit verbundenen Langfristigkeit der Kooperationen,
- durch die zentrale Aufgabe, in der Implementierungsphase der Schulsozialarbeit eine Vernetzung mit der Jugendhilfe und dem Gemeinwesen aufzubauen.

Sachausstattung – Räume und Sachmittel

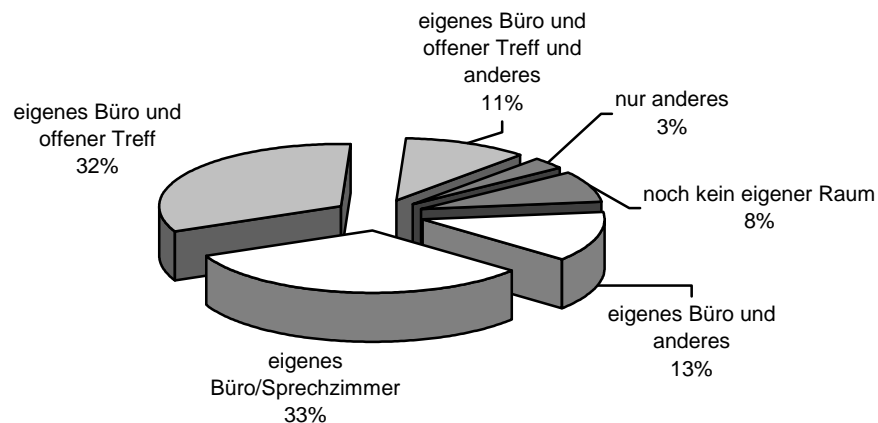
Personelle und sachbezogene Rahmenbedingungen strukturieren das Feld auf nicht unerhebliche Weise mit. So ist es leider keinesfalls Standard, dass im Vorfeld der Einrichtung einer Stelle der Jugendsozialarbeit die basalen Voraussetzungen – wie eigener Raum, Telefonanschluss, Anrufbeantworter, Computer, Schlüssel zum Schulgebäude, etc. – endgültig geklärt sind (vgl. Bettmer u.a. 2002). Fachkräfte verbringen zu einem nicht geringen Prozentsatz die erste Zeit in Provisorien, die die Einhaltung von Verschwiegenheit, die niederschwellige und unbemerkte Erreichbarkeit, etc. sehr erschweren.³⁷ Andererseits zeigen unsere qualitativen Erhebungen, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die betroffenen Fachkräfte durch diesen Zwang zur Improvisation und die Notwendigkeit zu Absprachen aufeinander angewiesen sind und im gemeinsamen Improvisieren gut zueinander finden können. Am Engagement der Schulleitungen liegen diese Mängel meist nicht, eher wird zum Beispiel das Schulamt bei der Planung und Vorbereitung der Implementierung von Jugendsozialarbeit nicht einbezogen.

Wir haben in zwei Erhebungen³⁸ nach der Raumsituation gefragt, da die Verfügung über mindestens einen eigenen Raum eine unabdingbare Basisausstattung für die Ausübung der (Beratungs-) Tätigkeit schulbezogener Jugendhilfefachkräfte darstellt.

³⁷ Seithe (vgl. 1998a: 80) hat für Thüringen festgestellt, dass Anfang des zweiten Projektjahres ein Drittel der Projekte noch mit einer unzulänglichen Raumsituation zurecht kommen musste. Prüß u.a. (vgl. 2000: 154) ermitteln für Mecklenburg-Vorpommern, dass für knapp 30% der befragten Lehrkräfte das gemeinsame Wirken durch unzureichende sachliche und räumliche Bedingungen des Schulsozialarbeitsprojektes beeinträchtigt wird.

³⁸ Im ersten Fragebogen kurz nach Beginn der Landesförderung im Frühjahr 2001 und erneut ausführlicher im zweiten Fragebogen ca. 1½ Jahre später.

Abbildung 3-22
Raumsituation der Jugendsozialarbeit
Frühjahr 2001



Die erste Erhebung kurz nach Beginn der Landesförderung zeigt, dass von allen Fachkräften immerhin 11% (noch) keinen eigenen Arbeitsraum hatten oder ausschließlich andere Räume nutzten. Erstaunlicherweise wurden davon immerhin ein Fünftel nicht erst mit Beginn der Förderung eingerichtet, sondern bestanden schon seit einiger Zeit.

Die neu eingerichteten Stellen sind erwartungsgemäß diejenigen, die schlechter ausgestattet sind und häufiger auf andere Räume ausweichen. Dies traf im Besonderen auf die BVJ zu. An elf der neuen Standorte wurde angegeben, andere Räume zu benutzen, überwiegend handelt es sich dabei aber um Räume in den jeweiligen Schulen.

Einen eigenen Arbeitsraum zur Verfügung zu haben kann nach diesen Zahlen zur Grundausrüstung von schulbezogener Jugendhilfe in Baden-Württemberg gerechnet werden. Offensichtlich kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass diese mit Einrichtung einer neuen Stelle bereits selbstverständlich zur Verfügung steht. Vielmehr scheinen viele Fachkräfte für längere Zeit improvisieren zu müssen.

Offene Treffs als Arbeitsorte der Jugendhilfefachkräfte stehen in großem Umfang zur Verfügung, vorwiegend an Hauptschulen. Immerhin drei der BVJ haben ebenfalls solch offen gestaltbare Räume zur Verfügung. In einigen Schulen sind offene Treffs oder spezielle Räume geplant oder im Bau. In einigen Fällen werden auch Räume beim Träger oder in anderen Jugendhilfeeinrichtungen genutzt.

Nach drei Jahren stellt sich die Raumausrüstung wie folgt dar: Auf die Frage, ob die Räume, die sie für ihre Arbeit zur Verfügung haben, ausreichend und dem Bedarf angemessen seien, antworten 45% der Fachkräfte an Hauptschulen und 27% der Fachkräfte an BVJ mit nein. Das ist ein Hinweis darauf, dass im Zug der Konsolidierung und Ausdifferenzierung der Arbeit der Raumbedarf steigen kann.

In ähnlicher Weise stellt sich die Situation bei den Sachmitteln dar. 41% der Fachkräfte an Hauptschulen und 32% der Fachkräfte an BVJ sowie der Förderschulen halten die Ausstattung an Sachmitteln aus fachlichen Gründen für unzureichend.

Schlüsselt man den Ausstattungsgrad an den Schulen genauer auf, dann zeigt sich, dass er zum Teil korrekturbedürftig ist. Auffällig ist zum Beispiel, dass ein Internetzugang oder auch methodisches Material immer noch nicht zur selbstverständlichen Grundausrüstung gehören. In aller Regel gibt es die hier benannten Ausstattungsmerkmale an den schon länger eingerichteten Standorten häufiger. Schlechtere Werte generieren die alten Standorte bei der Unterstützung durch das Sekretariat. Bei Spielen, methodischem Material und Fachliteratur sind sie klar besser ausgestattet. Die Standorte mit geringeren Stellenumfängen sind nicht schlechter ausgestattet als die mit größeren Stellenumfängen.

Abbildung 3-23 Sachausstattung der Jugendsozialarbeit	Hauptschulen		BVJ	
	N	%	N	%
Computer	54	86	21	96
Telefon	63	97	20	91
Anrufbeantworter	50	81	12	57
Fax	23	40	11	50
Internetzugang	26	41	17	81
Fahrzeug	11	18	5	24
Unterstützung durch Sekretariat				
Ja, aber zu wenig	6	9	0	0
Ja, ausreichend	51	80	20	91
Spiele				
Ja, aber zu wenig	17	27	4	18
Ja, ausreichend	45	71	7	32
Methodisches Material				
Ja, aber zu wenig	21	33	8	36
Ja, ausreichend	41	64	11	50
Fachzeitschriften				
Ja, aber zu wenig	17	27	9	41
Ja, ausreichend	33	52	10	46

Sachausstattung – finanzielle Mittel zur eigenen Verfügung

87% der Fachkräfte an Hauptschulen, 75% an Förderschulen aber nur 55% der Fachkräfte an den BVJ haben finanzielle Mittel zur eigenen Verfügung. Diese belaufen sich im Durchschnitt auf 2.953 €/Jahr an Hauptschulen, 2.377 €/Jahr an BVJ und 875 €/Jahr an Förderschulen. Neue Standorte sind tendenziell besser ausgestattet. Das finanzielle Budget für ausreichend halten jeweils ca. 70% der Fachkräfte, wobei Fachkräfte an alten Standorten und an Standorten mit geringerem Stellenumfang tendenziell zufriedener sind.

Zusätzlich mobilisierbare Personalressourcen

Neben den direkt in der Schule und im Team verfügbaren Personalressourcen stellen erweiterte Teams bzw. der personelle Gesamtzusammenhang des Trägers eine weitere Möglichkeit dar, bei Bedarf auf zusätzliche Kompetenzen sowie zeitliche und räumliche Ressourcen zurückgreifen zu können. 43% der Fachkräfte an den Hauptschulen und 41% der Fachkräfte an den BVJ geben an, auf Personalressourcen des Trägers im Stadtteil zurückgreifen zu können.³⁹ 89% der BVJ-Fachkräfte halten dies für ausreichend, 64% der Hauptschul-Fachkräfte halten dies für nicht ausreichend.

Standorte mit Stellenumfängen über 75% können häufiger auf Trägerpersonal zurückgreifen als die Fachkräfte an Standorten mit niedrigen Stellenumfängen (HS: 41% vs. 47%; BVJ: 33% vs. 46%). Die Standorte mit kleineren Stellenumfängen halten das an Hauptschulen zu 82% für nicht ausreichend (vs. 47% an Standorten mit mehr als 75%, die das ausreichend finden). Hier zeigt sich eine doppelte Unterversorgung der Standorte mit kleinen Stellenanteilen, weil sie wenig eigene Ressourcen und wenig Rückgriffsmöglichkeiten auf Trägerressourcen haben.

Nicht bedarfsgerechte Personalsituation

Trotz dieser Möglichkeit, auf zusätzliche Personalressourcen zurückgreifen zu können, beurteilt drei Viertel der Fachkräfte die Ausstattung mit Personal als nicht bedarfsgerecht. Hierbei

³⁹ Der Rückgriff auf Personalressourcen ist an den Hauptschulen bei freien Trägern ausgeprägter möglich als bei öffentlichen Trägern (64% vs. 46%), an den BVJ ist dieses Verhältnis umgekehrt (36% vs. 50%).

gibt es keine Unterschiede zwischen neuen und alten Standorten oder zwischen Standorten mit großen oder kleinen Stellenumfängen. Lediglich die BVJ-Standorte, die weniger als 75% Stellenumfang zur Verfügung haben, beurteilen die Personalsituation zu 100% als nicht bedarfsgerecht. Im Schnitt halten die Fachkräfte an den Hauptschulen eine Aufstockung um 80%, an den BVJ um 75% und an den Förderschulen um 66% für fachlich geboten. Dies entspräche in aller Regel einer Verdoppelung des aktuellen Stellenumfangs.⁴⁰

3.4 Fachstruktur des Arbeitsfeldes

Kontakte zwischen Schule und Jugendhilfe vor Einrichtung der Stelle

In weiteren Items des Fragebogens haben wir die Schulleiterinnen und Schulleiter danach gefragt, ob sie zu den Jugendhilfefachkräften, die an ihrer Schule tätig sind und zum Träger der Jugendsozialarbeit an Schulen bereits vor Einrichtung der Stelle Kontakt hatten.⁴¹ Von den 42 neu eingerichteten Standorten hatten lediglich vier vor Beginn der Arbeit Kontakt zu ihrer Fachkraft. Diese Kontakte ergaben sich aus dem vorherigen Arbeitsfeld der Fachkraft (Streetwork in der Drogenszene, Bekanntheit bei den Schülerinnen und Schülern durch Jugendhaustätigkeit) oder aus gemeinsamen Konferenzen. Dies bedeutet, dass in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle Personen eingestellt wurden, die sich nicht auf Kooperationserfahrungen mit der Schule beziehen können. **Bei immerhin zwölf der neu finanzierten Stellen (29%) gab es vor Beginn Kontakte zwischen Schule und Träger.** Davon beziehen sich drei allgemein auf Kooperation, vier auf einzelfallbezogene oder jugendhilferelevante Kooperationen oder gegenseitige Beratung und fünf auf projektbezogene Kooperationen, die in den Räumen der Schule etabliert wurden (Schülercafé, Erweitertes Bildungsangebot (EBA), Freizeit-Angebote).

Inwieweit diese Zahlen einen schlechten oder guten Stand der Vernetzung zwischen Jugendhilfe und Schule an den jeweiligen Standorten belegen, lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt nicht mit Bestimmtheit sagen. Eher ist es so, dass mit Einrichtung einer solchen Stelle die Kooperation erst beginnt. Insoweit lässt sich ein Impuls zur Kooperationsentwicklung zwischen Jugendhilfe und Schule durch die Initiative des Landes konstatieren. Unsere Fallstudie zur Schulsozialarbeit belegt die hohe Bedeutung der Kooperationsentwicklung, d.h. die Qualifizierung und Öffnung des Netzwerkes der Schule, was als typisch für die zweite Phase der Implementierung von schulnaher Sozialarbeit gelten kann (vgl. Bolay u.a. 1999).

3.4.1 *Aktivitäten der Schulen vor Implementierung der Jugendsozialarbeit*

Die Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter zeigt, dass diese sich einen größeren Einfluss auch auf die konzeptionellen Vorbereitungen gewünscht hätten. Die Schulleiterinnen und Schulleiter konnten auf einer Skala von 1 bis 5 ankreuzen, für wie hoch sie ihren Einfluss auf das Konzept hielten und in einem zweiten Schritt, wie hoch ihr Einfluss ihrer Meinung nach hätte sein sollen. Im Mittelwertvergleich der IST-Werte zeigt sich, dass die Schulleitun-

⁴⁰ Während an den BVJ die großen Stellenumfänge deutlich mehr Personalzuwachs wollen (plus 92%) als die kleinen (plus 66%) dreht sich dies an den Hauptschulen um: Hier fordern die kleineren Stellenumfänge einen Zuwachs von 84%, die größeren einen Zuwachs von 75%. Das ist ein Hinweis auf eine strukturelle Unterversorgung der Jugendsozialarbeit an den Beruflichen Schulen. Diese ist zwar in der Regel auf das BVJ konzentriert, beinhaltet aber auch Ansprechbarkeit für andere Schülerinnen und Schüler und Nachbetreuungsaufgaben.

⁴¹ Bekanntheit eines Trägers und seiner Fachkräfte entsteht bei Schulleitungen und Lehrkräften oft durch (punktuelle) Kooperationsgelegenheiten, wie z.B. durch ein Jugendhausangebot, das sich an spezielle Schulklassen richtet. Persönliche Kontakte sind hierbei maßgeblich und bilden die Basis für eine weitere Zusammenarbeit. Insofern könnte es an solchen Standorten, die schon punktuelle Kooperationen aufweisen, nahe liegen, dass sich sozialpädagogische Fachkräfte aus Jugendhilfeeinrichtungen im Zuge der Kooperationsverfestigung durch die Landesförderung ‚Jugendsozialarbeit an Schulen‘ auf solche Stellen bewerben oder mit Teilzeitstellen an der Schule dauerhaft präsent werden, mit der sie bereits zusammengearbeitet haben.

gen der Hauptschulen sich generell besser beteiligt sehen als die Schul- und Fachbereichsleitungen der BVJ. Bei diesen ist, das zeigt die Differenz der SOLL- und IST-Werte, der Wunsch nach einer besseren Integration in der Vorbereitung deutlich ausgeprägter als bei ihren Kolleginnen und Kollegen an Hauptschulen.

Abbildung 3-24 Einfluss der Schulleitung auf Konzept im Vorfeld	IST-Werte		SOLL-Werte	
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
Schulleitungen an Hauptschulen (N = 33)	3,52	1,80	4,32	0,83
Schulleitungen an BVJ (N = 4)	2,75	0,96	4,75	0,50

Allerdings wird anhand einer Differenzlistung auch deutlich, **dass die überwiegende Mehrzahl der Schulleiterinnen und Schulleiter mit dem Einfluss, den sie hatten, durchaus zufrieden war. 35% hätte gerne mehr Einfluss gehabt, ca. 20% sogar deutlich mehr Einfluss** (vgl. Abbildung 3-x4 im Anhang).

Vorbereitende Maßnahmen

In der Fachliteratur wird angemahnt, dass eine Schule sich vor der Einführung von Jugendsozialarbeit mit der Thematik auseinandersetzen soll (vgl. etwa LWV-WH 2002: 25; Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 208). Dementsprechend haben wir einen Teil der Fragen darauf verwandt, herauszufinden, was die Schulen konkret an Vorbereitung erbracht hatten. Gefragt haben wir danach, ob es vor Einrichtung der Stelle

- eine Vorbereitungsgruppe mit einigen Lehrkräften,
- einen pädagogischen Tag des Fachbereichs,
- einen pädagogischen Tag des gesamten Kollegiums,
- eine oder mehrere Gesamtlehrerkonferenzen zum Thema,
- eine oder mehrere Sitzungen des Fachbereichs zum Thema,
- oder eine Kombination davon an der Schule gab.

56% der Hauptschulen hatten eine Vorbereitungsgruppe eingerichtet, keines der BVJ, eine der beiden Förderschulen. Immerhin ca. 30% der Hauptschulen setzten sich im Vorfeld der Einrichtung von Schulsozialarbeit mittels eines vorbereitenden pädagogischen Tages mit dem neuen Angebot auseinander. Mindestens eine Gesamtlehrerkonferenz (GLK) gab es an 32 der 34 allgemeinbildenden Schulen – an 18 Schulen haben sich mehrere Gesamtlehrerkonferenzen mit dem Thema beschäftigt – an drei der fünf BVJ und an zwei Förderschulen. Überraschenderweise hat sich auch an keinem der BVJ der Fachbereich extra mit dem Thema der Einführung der Jugendsozialarbeit auseinandergesetzt. **Es gab also Schulen, die sich kaum oder nur in einem geringen Maß mit der Einführung von Jugendsozialarbeit an ihrer Schule auseinandergesetzt haben.**

Abbildung 3-25 Vorlauf der Schulen	Hauptschulen (N = 34)		BVJ (N = 5)	
	N	%	N	%
Pädagogischer Tag der gesamten Schule	10	29	1	20
Pädagogischer Tag des Fachbereichs	1	3	0	0
Vorbereitungsgruppe mit einigen Lehrkräften	19	56	0	0
Mehrere Gesamtlehrerkonferenz	18	53	1	20
Nur eine Gesamtlehrerkonferenz	14	41	2	40
Fachbereichslehrerkonferenz(en)	3	9	0	0

Diese Formen des Vorlaufs unterscheiden sich hinsichtlich ihrer zeitlichen Intensität und hinsichtlich der Intensität der Beschäftigung mit dem Thema Jugendsozialarbeit. Die intensivsten Formen sind hier eine Vorbereitungsgruppe und die Veranstaltung eines pädagogischen Tages

zum Thema.⁴² Dementsprechend haben wir zur besseren Erfassung der Intensität des Vorlaufs folgende Kategorien gebildet:

	N	%
Pädagogischer Tag plus Vorbereitungsgruppe	8	24
Vorbereitungsgruppe plus GLK ⁴³	12	35
Pädagogischer Tag plus GLK ⁴⁴	4	12
Mehrere GLK ⁴⁵	4	9
Eine GLK	7	21

Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass sich die Mehrzahl der Hauptschulen in intensiverer Form als lediglich der kurzen Abhandlung auf einer GLK mit dem Thema Jugendsozialarbeit befasst hat. Dennoch kann nicht davon gesprochen werden, dass die interne Vorbereitung auf Jugendsozialarbeit zum Standard gehört. Ebenfalls zu bemängeln ist, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter in die vorbereitende Konzeptionierung zu wenig einbezogen werden. Dies ist vor allem angesichts des großen Stellenwerts, der ihnen in der prozessorientierten weiteren Ausgestaltung des Angebots zukommt, fachlich nicht zu verantworten.

An 30 der Hauptschulen (88%) und an zwei der BVJ gab es einen Beschluss der GLK über die Einführung der Jugendsozialarbeit. Die Zustimmung fiel dabei überwiegend sehr positiv aus. Allerdings zeigt sich ein zunächst seltsam anmutendes Phänomen: Je mehr an Vorbereitung eine Schule geleistet hat, desto geringer fallen die Zustimmungswerte aus. Eine bessere Information scheint nicht zu einhelliger Akzeptanz, aber zu differenzierteren Meinungen zu führen. Wir werten dies als Indiz, dass nach ausführlicher Vorbereitung ein realistischeres und fundiertes Votum abgegeben werden kann. Unter Umständen wird dann den sozialpädagogischen Fachkräften eine differenzierte, konstruktiv-kritische Vorsicht entgegen gebracht.

	Angaben in Prozent			
	N	Einstimmig dafür	Mehrheitlich dafür	Eher skeptisch
Pädagogische Tag plus Vorbereitungsgruppe	7	43	57	
Vorbereitungsgruppe plus GLK	11	46	46	9
Pädagogischer Tag plus GLK	3	67	33	
Mehrere GLK	3	67	33	
Eine GLK	7	71	29	

Die Gruppe der Schulleiterinnen und Schulleiter, die den höchsten Vorbereitungsaufwand betrieben haben, bewerten auch ihren Einfluss auf das Konzept höher als die Schulleitungen, die wenig Vorlauf an ihrer Schule initiiert hatten (vgl. Abbildung 3-x5 im Anhang). Erstere wünschen sich zudem in höherem Maß mehr Einfluss. Es lohnt sich also, die Schulen gut in die Vorbereitungen zur Einrichtung von Schulsozialarbeit einzubinden.

In über 80% der Fälle treffen sich Schulleiterinnen und Schulleiter beziehungsweise Fachbereichsleitungen auch im Fortgang der Kooperation mit Trägervertretern. Allerdings gibt es bei diesen Treffen wenig Verbindlichkeit. Nur ein Drittel der Schulleitungen an Hauptschulen und ein Viertel der Fachbereichsleitungen gibt an, sich regelmäßig mit Trägervertretern zu

⁴² Ein BVJ hat angegeben, sich mittels intensiver Vorgespräche mit dem Träger vorbereitet zu haben.

⁴³ Eine Schule bildete eine Vorbereitungsgruppe aus Sozialem Dienst, Jugendgerichtshilfe, Polizei, AWO (wohl der Träger) und Lehrkräften. Eine derart sozialräumlich orientierte Vorbereitungsgruppe zeugt von hohem Bewusstsein für die notwendige kooperative Verankerung der Schulsozialarbeit. Diese Formen wurden ebenfalls als intensive Formen der Vorbereitung gewertet. Eine weitere Schule arbeitete intensiv mit dem regionalen Arbeitskreis Schulsozialarbeit zusammen.

⁴⁴ Eine Schule machte die Schulsozialarbeit regelmäßig zum Thema bei Pädagogischen Tagen, GLK und Schulkonferenzen.

⁴⁵ Eine Schule bezog regelmäßig den Elternbeirat ein.

treffen. Gelegentliche und ‚bedarfsorientierte‘ Treffen sind die Regel. Die wichtigste Rolle in diesen Gesprächen bilden fachliche, organisatorische und solche Themen, die sich auf die Weiterentwicklung der Kooperation beziehen (vgl. Abbildung 3-x6 und 3-x7 im Anhang).

Vorerfahrung der Träger mit Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit

Innerhalb der Landesförderung sind 63% der Stellen öffentlichen Trägern und 37% der Stellen freien Trägern zugeordnet.⁴⁶ Die öffentlichen Träger sind in Baden stärker repräsentiert, was der dortigen Jugendhilfetradition entspricht (vgl. Abbildung 3-x8 im Anhang). Andererseits sind in Baden an den BVJ die freien Träger häufiger repräsentiert, was einer generellen Tendenz entspricht, wonach sich im Bereich der Jugendberufshilfe vorwiegend freie Träger engagieren (vgl. BMFSFJ 2002: 69).

Abbildung 3-28 Trägerschaft der Jugendsozialarbeit	Öffentliche Träger		Freie Träger	
	N	%	N	%
Baden	19	73	7	27
Württemberg	26	57	20	44

Verständlich ist aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungslinien schulnaher Jugendhilfe in Baden-Württemberg, dass württembergische Träger häufiger angeben, Vorerfahrungen mit Schulsozialarbeit zu haben, während die badischen Träger häufiger ‚lose‘, ‚projektorientierte‘ oder sonstige punktuelle Kontakte hatten (vgl. Kapitel 1).

Abbildung 3-29 Vorerfahrungen der Träger	Hauptschulen (N = 51)		BVJ (N = 19)	
	N	%	N	%
Vorerfahrungen generell	38	75	14	74
Vorerfahrungen mit klassischer Schulsozialarbeit	21	55	6	32
Vorerfahrungen mit Teilzeitschulsozialarbeit	11	29	1	5
Vorerfahrungen in loser, projektorientierter Form	11	29	6	32
Sonstiges ⁴⁷	7	18	2	10

Unterschiede zwischen freien und öffentlichen Trägern gibt es nur dahingehend, dass freie Träger häufiger angeben, Erfahrungen mit projektorientierten Kooperationsformen zu haben. Hier könnte sich die sozialräumliche Verankerung von Trägern der Hilfen zur Erziehung auswirken.

3.4.2 Fachliche Einbettung der Fachkräfte

Neben der Absicherung durch materielle Rahmenbedingungen stellen die Möglichkeit zur fachlich-kollegialen Beratung (z.B. durch die Einbindung in ein Team des Trägers), die Möglichkeit der regelmäßigen Supervision, der Zugang zu (regionalen) Arbeitskreisen Schulsozialarbeit sowie eine qualifizierte Dienst- und Fachaufsicht außerhalb der Schule wichtige Parameter der fachlichen Struktur der Jugendsozialarbeit an Schulen dar.⁴⁸ Wir haben zunächst

⁴⁶ Als ‚freie Träger‘ haben wir solche Institutionen gewertet, die nicht der öffentlichen Verwaltung zuzuordnen waren. Dies ist deshalb legitim, weil als freie Träger neben Kirchengemeinden, Wohlfahrts- und Jugendverbänden, Jugendringen, Vereinen, Initiativen und Selbsthilfegruppen auch wirtschaftliche gemeinnützige Unternehmen vom öffentlichen Träger anerkannt werden können (vgl. Beher 2002: 563).

⁴⁷ Unter ‚Sonstiges‘ wurde in vier Fällen ‚Kooperation des ASD mit der Schule in Form von Sprechstunden‘ bzw. ‚badisches Kooperationsmodell‘ benannt, in je einem Fall ‚intensive Kooperationen im Rahmen der Sozialen Gruppenarbeit (SGA)‘ eines Trägers sowie ‚Kooperation mit der Grundschule‘. Bei den BVJ wurden ‚Jugendberufshilfe‘ und ‚arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit am BVJ‘ benannt.

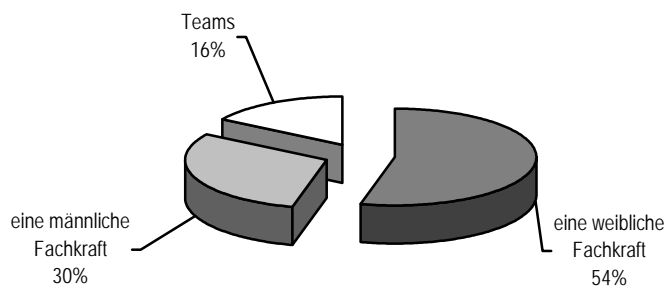
⁴⁸ Die Dienst- und/oder Fachaufsicht ist an den BVJ zu 100% bei den Jugendhilfeträgern angesiedelt, an den Hauptschulen wird die Dienst- und/oder Fachaufsicht in drei Fällen (6%) von Schulleitungen wahrgenommen.

untersucht, ob Fachkräfte in ein Team eingebunden sind und welche anderen Arbeitsbereiche sie zu bewältigen haben. In einem zweiten Schritt wurde untersucht, in welche Fachgremien die Fachkräfte eingebunden sind und wo sie sich fachlichen Rat und Unterstützung holen.

Teamstruktur

An 16% der Schulen sind Teams tätig.⁴⁹ Teams der Jugendsozialarbeit in der Schule heben die Einzelarbeitssituation auf und bieten die Möglichkeit zum kollegialen Austausch: „Ich kann mir zwar Rückhalt im Jugendhaus-Team holen, nur ist das eine andere Arbeit. Also ich kann da von Schulproblemen erzählen, nur haben die klar den Hintergrund eines Jugendhauses. Die sitzen in einem Haus und ich stehe im Prinzip in der Schule“ (Tobias Herder, Hauptschule).⁵⁰ Eine sozialräumliche Teameinbindung beim Träger sichert dagegen eine größere Feldkenntnis. Ein zweiter wesentlicher Unterschied besteht darin, Wahrnehmungen abgleichen und so Reflexionen absichern zu können: „Ich habe jetzt letzte Woche eine Praktikantin für eine Woche gehabt, da habe ich gedacht: Aha, wie sieht denn die das? Es ist doch kein Trugschluss, du hast keine Wahrnehmungsstörung, es war einfach daneben, was jetzt gerade ging. Also diese Rückmeldung oder auch, dass jemand anders mit einem Mal spricht und sich austauscht über das, was vorgefallen war, das fehlt mir schon“ (Ute Möckstein, Hauptschule). Ohne eine solche kollegiale Unterstützung sind Fachkräfte sehr auf die Rückmeldungen und den Rückhalt seitens des Lehrerkollegiums angewiesen.

Abbildung 3-30
Teamstruktur



Weitere Arbeitsbereiche der Fachkräfte außerhalb der schulischen Sozialarbeit

Die Fachkräfte wurden gefragt, ob sie neben ihrer Beschäftigung an der jeweiligen Schule noch in weiteren sozialpädagogischen Arbeitsbereichen tätig seien. Dies ist von Interesse, weil dies ein Indikator für neue Modelle zum Beispiel der Verzahnung mit gemeinwesenorientierten Ansätzen oder mit Teamstrukturen von Trägern sein könnte (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2003). Von insgesamt 86 Fachkräften, die hierzu Angaben gemacht haben, arbeiten

- 58 ausschließlich an einer Schule (67%),
- 16 noch an einer zusätzlichen Schule (19%),
- 11 zusätzlich in einem anderen sozialpädagogischen Arbeitsbereich (13%),
- sowie eine Person, die zusätzlich in einer weiteren Schule als auch in einem anderen sozialpädagogischen Arbeitsbereich tätig ist (1%).

⁴⁹ Fünf der Teams arbeiten an BVJ, davon zwei an ‚refinanzierten‘ und drei an neu eingerichteten Standorten. Sieben der Teams arbeiten an Hauptschulen, davon drei an ‚alten‘ und vier an ‚neuen‘ Standorten. An Schulen mit Ganztagesangebot sind Teams häufiger.

⁵⁰ Alle Namen der an den Fallstudien beteiligten Personen wurden geändert.

Fünf der Teams arbeiten ausschließlich an der Schule, bei je einem Team

- arbeiten beide Fachkräfte jeweils auch an einer anderen Schule,
- hat eine Fachkraft einen zusätzlichen sozialpädagogischen Arbeitsbereich,
- haben beide Fachkräfte einen anderen sozialpädagogischen Arbeitsbereich.

86% aller einzeln an einer Schule arbeitenden Fachkräfte sind also ausschließlich mit schulbezogener Jugendsozialarbeit beschäftigt, 14% der Fachkräfte sind zudem in weiteren sozialpädagogischen Tätigkeitsbereichen eingebunden.

Einbindung in Fachgremien

An den Hauptschulen spielt die Einbettung in Fach-Arbeitskreise die wichtigste Rolle (77%).⁵¹ An zweiter respektive dritter Stelle steht die Einbindung in ein Team des Trägers (61%) und in Stadtteilgremien (56%). Da es sich in der Regel um Einzelarbeitsplätze handelt und die fachlich anspruchsvolle Einzelfallunterstützung zentraler Aufgabenbestandteil ist, muss die Versorgungsrate mit Supervision von nur 44% der Fachkräfte als deutlich zu niedrig angesehen werden.

Innerschulische Lenkungsgruppen als fachlicher Rückhalt sind nicht die Regel, an den Hauptschulen aber immerhin zu 41% eingerichtet, an den BVJ spielt diese Form der fachlichen Absicherung keine Rolle.⁵²

An den BVJ steht das Team des Trägers mit einer Verbreitung von über 90% im Zentrum der Fachstruktur. Ebenfalls eine herausragende Rolle spielt der Fach-AK Jugendsozialarbeit. Häufiger als an den Hauptschulen gibt es trägerinterne Projektgruppen (55%).

	N	%
Fach-AK Jugendsozialarbeit	51	77
Team	40	61
Stadtteilgremium	37	56
Supervision	29	44
Regionalteam	28	42
Innerschulische Lenkungsgruppe	27	41
Trägerinterne Projektgruppe	23	35

	N	%
Team	20	91
Fach-AK Jugendsozialarbeit	18	82
Regionalteam	17	77
Trägerinterne Projektgruppe	12	55
Supervision	10	46
Stadtteilgremium	8	36
Innerschulische Lenkungsgruppe	3	14

Die wesentliche fachliche Unterstützung beziehen Fachkräfte beider Schulformen vorwiegend von Kolleginnen und Kollegen, die beim eigenen Träger arbeiten (im BVJ hauptsächlich innerhalb von Teamstrukturen, an Hauptschulen eher ohne solche Teamstrukturen) sowie durch Träger/Bereichsleitung. Abbildungen 3-32a und b zeigen, wo sich Fachkräfte fachlichen Rat und Rückhalt holen. Dies ist bei den BVJ stärker an das Team und die Bereichsleitung gebunden als an den Hauptschulen. Darüber hinaus ergibt sich an den Hauptschulen, dass von den 40, die angeben, ein Team zu haben (Abbildung 3-31a), nur 32 dies als wichtige fachliche Ressource angeben. Bei acht Teams besteht entweder nur eine formale Einbindung oder die

⁵¹ Das bestätigt sich in der Auswertung der außerschulischen Vernetzung der Fachkräfte, bei der die ‚Regionalgruppe Jugendsozialarbeit/Schulsozialarbeit‘ sehr häufig als wichtiger Vernetzungspartner genannt wird.

⁵² Oelerich verweist in diesem Zusammenhang auf die besondere Produktivität von Projektlenkungsgruppen, die es ermöglichen, „in der Schule in regelmäßigen Abständen und in einem legitimierten Rahmen Informationen auszutauschen, aktuelle Fragen und Probleme zu klären, Erfahrungen zu reflektieren, Absprachen zu treffen und damit auch Kooperation zwischen der Schulsozialarbeit und Schule kontinuierlich weiterzuentwickeln. (...) Sie bieten durch den regelmäßigen und formellen Charakter die Möglichkeit, Absprachen mit einem höheren Grad der Verbindlichkeit zu treffen, als dies für Absprachen zwischen Einzelpersonen im Schulalltag möglich wäre“ (Oelerich 2001a: 18; Hervorh. i. Orig.).

Einbindung in ein nicht passendes Team oder aber Probleme im Team. Eine weitere wichtige fachliche Ressource stellen die regionalen Fach-Arbeitskreise dar.

Abbildung 3-32a Fachliche Beratungsstruktur durch... Fachkräfte an Hauptschulen		
	N	%
KollegInnen, die beim Träger arbeiten	45	68
Träger/Bereichsleitung	37	56
Regionaler Facharbeitskreis	34	52
Team	32	49
Schulleitung	31	47
JugendamtsmitarbeiterInnen	31	47
Supervision	30	46
Lehrkräfte	26	39
SozialarbeiterInnen des Stadtteils	25	38

Abbildung 3-32b Fachliche Beratungsstruktur durch... Fachkräfte an BVJ		
	N	%
Team	21	96
KollegInnen, die beim Träger arbeiten	19	86
Träger/Bereichsleitung	17	77
Regionaler Facharbeitskreis	13	59
JugendamtsmitarbeiterInnen	11	50
Lehrkräfte	11	50
Supervision	10	46
Schulleitung	8	36
SozialarbeiterInnen des Stadtteils	6	27

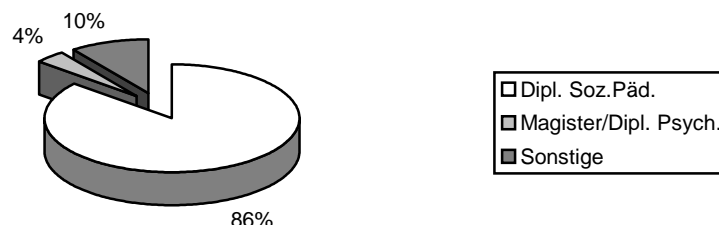
3.4.3 Fachkräftegebot

Ein Bestandteil der Richtlinien der Landesförderung ist das Fachkräftegebot, d.h. die Bedingung, einschlägig qualifiziertes Personal einzusetzen. Dies ist aus mehreren Gründen wichtig, wenn nicht gar zwingend. Zum einen stehen die Fachkräfte oft allein in einem ihnen zunächst fremden Handlungssystem einer Vielzahl von Adressaten und Kooperationspartnern gegenüber. Dies bedeutet, das eigene Handeln und die Interaktionen sowie die vielfältigen und oft widersprüchlichen Rollenanforderungen fachlich gut ausbalancieren zu müssen. Außerdem gilt es, das Arbeitsfeld selbstständig zu strukturieren und in der kritischen Auseinandersetzung mit den schulischen Partnern auszuhandeln und durchzusetzen. Dazu gehört auch, der Schule bisweilen Zugeständnisse abzurufen oder zeitweilig strategisch darauf zu verzichten und Forderungen zu einem geeigneteren Zeitpunkt dann erneut einzubringen. Last but not least muss gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie gegenüber Lehrkräften eine eigenständige fachliche Position gefunden und immer wieder neu behauptet werden. Als standardisierbare Parameter für das Fachkräftegebot haben wir die Ausbildung sowie die beruflichen Vorerfahrungen untersucht.

Ausbildung der Fachkräfte

Innerhalb der Landesförderung verteilen sich die Berufsabschlüsse und Ausbildungsorte wie folgt:

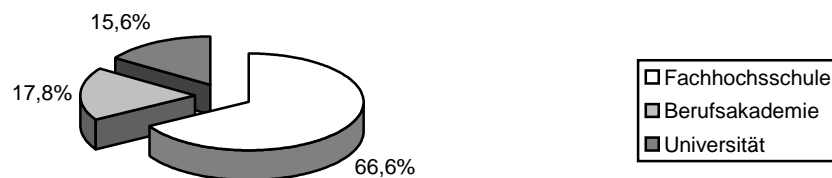
Abbildung 3-33
Ausbildung der Fachkräfte



Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass ca. 90% der Fachkräfte einschlägig ausgebildet sind und die entsprechende Hochschulqualifikation mitbringen. **Das Fachkräftegebot der Landesförderung wird also eingehalten.** Dies gilt auch für die Anstellung von Erzieherinnen in 4% der Fälle, die zwar keine Hochschulqualifikation haben, bei denen aber entsprechende langjährige Berufserfahrungen berücksichtigt worden sind.

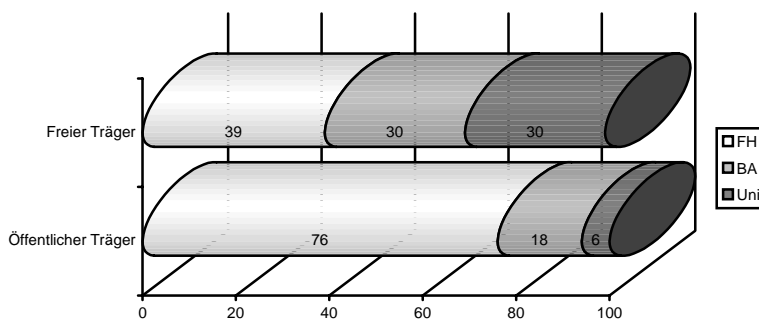
Betrachtet man die Ausbildungsorte der sozialpädagogischen Fachkräfte, so zeigt sich, dass die Mehrzahl der Fachkräfte eine Fachhochschulausbildung hat. Da sich in der Praxis und in Rückmeldungen auf Fachtagungen ein **hoher Fortbildungsbedarf** zeigt,⁵³ besteht die Notwendigkeit, die Vermittlung grundlegenden reflexiven Wissens zur Jugendsozialarbeit an Schulen in der Ausbildung stärker zu berücksichtigen.

Abbildung 3-34
Ausbildungsort der Fachkräfte



Die öffentlichen Träger tendieren dazu, bevorzugt Fachkräfte, die von Fachhochschulen kommen einstellen, während bei freien Trägern mehr BA- und Universitätsabschlüsse zu finden sind.

Abbildung 3-35
Ausbildungsort / Trägerschaft
Angaben in Prozent



Berufserfahrung der Fachkräfte

Als zweiten Parameter des Fachkräftegebots haben wir die Berufserfahrung der Fachkräfte untersucht. Vor der Anstellung als Jugendsozialarbeiterin oder Jugendsozialarbeiter waren 78% der Fachkräfte bereits in anderen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern beschäftigt. Sie haben im Schnitt in 2,42 anderen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit/Jugendhilfe gearbeitet und durchschnittlich 8,25 Jahre Berufserfahrung gesammelt, bevor sie mit Schulsozialarbeit begannen. Insgesamt sind jedoch 20% der Fachkräfte an neu eingerichteten Standorten Berufsanfänger.

Arbeitsfeldspezifische Vorerfahrungen der Fachkräfte

Von Interesse ist in diesem Zusammenhang ebenfalls, ob die Fachkräfte bereits über einschlägiges Vorwissen über ihre Funktion und Aufgabe an der Schule verfügten. In der folgenden Tabelle ist angegeben, welche Vorerfahrungen sie gesammelt haben.

⁵³ Bspw. an die Landeskooperationsstelle Jugendhilfe-Schule beim Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.

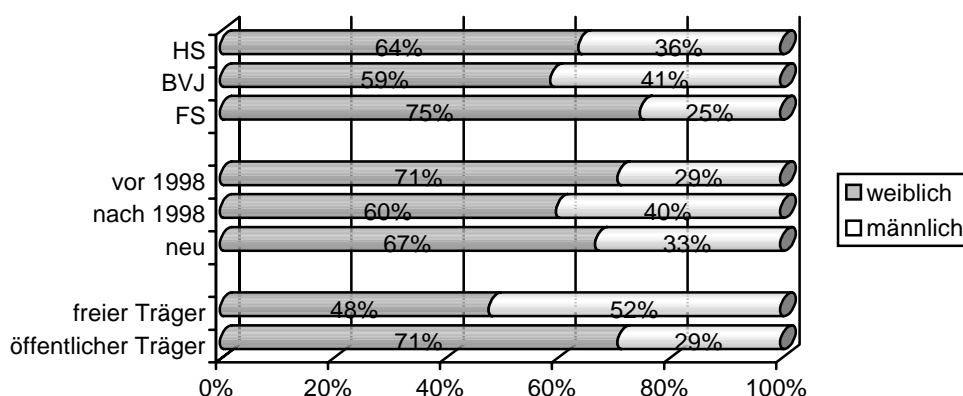
Abbildung 3-36 Bewertung der Vorerfahrungen Skala von 1 = sehr wenig bis 5 = sehr viel	Angaben der Fachkräfte		
	N	%	Mittelwert
Vorerfahrung während der Ausbildung	59	65,6	2,75
Vorerfahrung während Praktikumszeiten	61	66,3	3,16
Vorerfahrung durch Berufspraxis	67	73,6	3,31
Vorerfahrung durch Träger/KollegInnen	58	69,9	2,98

Berufspraxis ist mit einem Mittelwert von 3,31 die wichtigste Vorerfahrung – allerdings nicht mit weitem Abstand. Diejenigen, die während der Ausbildung Vorerfahrung sammelten, geben beim Praktikum mit einem Mittelwert von 3,16 an, dort ebenfalls viel Vorerfahrung gesammelt zu haben, mehr als durch Elemente der Ausbildung selbst (2,75). Wer Berufspraxis als Vorerfahrung angibt, ist weniger als die anderen auf andere Erfahrungsfelder angewiesen. Ebenfalls hoch bewertet wird die Beratung und Anleitung durch kompetente Kolleginnen und Kollegen beim Träger. Berufspraxis ist demnach die von Fachkräften als am besten bewertete Möglichkeit, praxisnahe Erfahrungen scheinen sich aber auch dann zu bewähren, wenn sie durch Teamzugehörigkeit vermittelt werden.

Geschlecht und Alter der Fachkräfte

Überwiegend haben wir es an den Schulen mit einzeln arbeitenden Fachkräften zu tun.⁵⁴ Etwa zwei Drittel aller Fachkräfte der Jugendsozialarbeit an Schulen sind Frauen. Dies ist in allen Schularten annähernd gleich, dasselbe gilt für alte oder neue Standorte. Allerdings findet sich ein Unterschied hinsichtlich der Verteilung bei den Trägern: Bei den freien Trägern sind in annähernd gleicher Anzahl Männer und Frauen beschäftigt. Damit unterscheiden sie sich deutlich von den öffentlichen Trägern. Hier ist anzunehmen, dass die freien Träger durch ihre spezifischen Arbeitsbereiche wie offene Jugendarbeit und Mobile Jugendarbeit leichter berufserfahrene Männern rekrutieren können.⁵⁵

Abbildung 3-37
Geschlecht der Fachkräfte

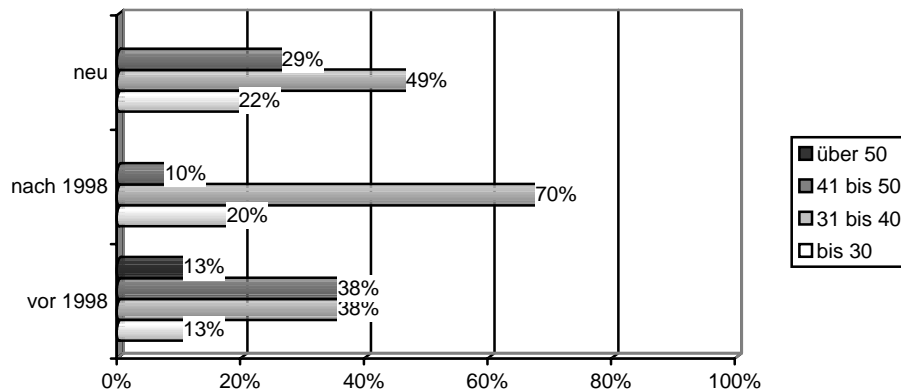


⁵⁴ Dies sagt nichts über die Teameinbindung der Fachkräfte *außerhalb* der Schule aus.

⁵⁵ An Schulen, die vor 1998 eingerichtet wurden und an Schulen mit Stellenanteilen über 75% sind Männer häufiger anzutreffen.

In einem letzten Schritt haben wir das Alter der Fachkräfte untersucht. Es streut zwischen 24 und 58 Jahren, geschlechtsspezifische Unterschiede gibt es genauso wenig wie schulartspezifische.⁵⁶ Im Durchschnitt sind die Fachkräfte 37,5 Jahre alt. An den neu eingerichteten Standorten sind 50% der Fachkräfte zwischen 30 und 40 Jahren alt und 30% über 40. Die Altersstruktur an ‚alten‘ und ‚neuen‘ Standorten zeigt, dass an neu eingerichteten Stellen keinesfalls nur junge – also relativ berufsunerfahrene – Fachkräfte eingesetzt werden. Dies kann als weiterer Hinweis gewertet werden, dass das Fachkräftegebot ernst genommen wurde.

Abbildung 3-38
Alterstruktur der Fachkräfte
alte und neue Standorten



3.5 Zusammenfassung

Die Analyse der Umsetzung der Landesförderung wurde mit dem Ziel unternommen, allgemeine Strukturparameter in Bezug auf Standorte, die vom Land gefördert werden, zu erheben. Im Zentrum standen Fragen nach der regionalen Verteilung wie der Verteilung nach Schularten (3.1), nach allgemeinen Spezifika in der Umsetzung (3.2), nach Rahmenbedingungen (3.3) und nach der Fachstruktur (3.4) von Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und in den BVJ. Die Strukturdaten des Untersuchungsfeldes wurden im Frühjahr 2001 erhoben, der Überblick über die Rahmenbedingungen im Frühsommer 2002 und die Daten zur weiteren Perspektive der Jugendsozialarbeit im Herbst 2003.

- Durch diese Untersuchung erfasst wurden 77 (= 69%) Hauptschulen (inkl. Schulzentren), 28 (= 25%) Berufsvorbereitungsjahre an Beruflichen Schulen und sechs (= 5%) Förderschulen. Dies entsprach in etwa der Verteilung innerhalb der Landesförderung. Auf die Förderschulen konnte im Verlauf der detaillierten Untersuchung nicht weiter eingegangen werden.
- Insgesamt waren an diesen Schulen über 50.000 Schülerinnen und Schüler.
 - Die Förderschulen haben ca. 120 Schülerinnen und Schüler.
 - Die Hauptschulen haben im Schnitt ca. 480 Schülerinnen und Schüler (139 bis 1.072 – gesamt: 28.131).
 - Die durchschnittliche Schulgröße der Beruflichen Schulen beträgt ca. 1.070 Schülerinnen und Schüler (257 bis 2.818 – gesamt: 23.028).

⁵⁶ Die Träger unterscheiden sich hinsichtlich der Altersstruktur insofern, als bei den öffentlichen Trägern mehr ältere Fachkräfte angestellt sind.

- Durchschnittlich sind die sozialpädagogischen Fachkräfte zuständig
 - für ca. 400 Schülerinnen und Schüler an den Hauptschulen,
 - für ca. 150 Schülerinnen und Schüler an den BVJ und
 - für ca. 120 Schülerinnen und Schüler an den Förderschulen.
- Insgesamt haben an Hauptschulen ca. 45% der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund (32% Schülerinnen und Schüler sind ausländischer Herkunft und weitere 13% spätausgesiedelte Jugendliche). An den BVJ trifft dies auf 50% der Schülerinnen und Schüler zu (37% ausländischer Herkunft, 13% Spätaussiedler).
- Der Anteil der Schulen, die laut Schulverwaltung ‚unter besonderen sozialen und pädagogischen Bedingungen‘ arbeiten und zu denen auch die BVJ zu zählen sind, beläuft sich innerhalb der Landesförderung auf 89%.
- Vom Förderprogramm ging ein kräftiger Impuls zur Neueinrichtung von Stellen aus: 59% der Standorte wurden mit Beginn der Landesförderung neu eingerichtet.

Rahmenbedingungen

- *Finanzierung:* Von den mittleren Kosten von rund 54.000 € pro Jahr und Standort übernahm die Landesförderung durchschnittlich ein Viertel, den größten Anteil trugen jeweils die Kommunen und die Kreise. Bei den BVJ beträgt der Anteil der Arbeitsverwaltung in der Regel ein Drittel.
- *Befristung:* An ungefähr der Hälfte der Standorte ist die Jugendsozialarbeits-Stelle trotz der oft unsicheren Finanzierung unbefristet. Bei befristeten Stellen liegt in der Regel eine Befristung bis zum Schuljahresende 2003/2004 vor. Die Halbierung des Landeszuschusses und die ungewisse weitere Finanzierung führten zu spürbaren inhaltlichen und strukturellen Verunsicherungen.
- *Stellenumfänge:* Im Schnitt beträgt der Stellenumfang an einer Hauptschule 85%, an einem BVJ 90% und an einer Förderschule 56%. Es gibt keine proportionale Relation zwischen Schulgröße und Stellenumfang. An großen Hauptschulen ist eine Tendenz zur Unterausstattung und strukturellen Überforderung der Jugendsozialarbeit erkennbar, die mit häufigen Fachkraftwechseln einhergeht.
- *Personalressourcen:* Drei Viertel der Fachkräfte (und insbesondere alle BVJ-Standorte, die weniger als 75% Stellenumfang zur Verfügung haben), beurteilen die Stellenausstattung der Jugendsozialarbeit als nicht bedarfsgerecht. Hierbei gibt es keine Unterschiede zwischen neuen und alten Standorten oder zwischen Standorten mit großen oder kleinen Stellenumfängen. Im Schnitt halten die Fachkräfte an den Hauptschulen eine Aufstockung um 80%, an den BVJ um 75% und an den Förderschulen um 66% für fachlich geboten. Dies entspräche in aller Regel einer Verdoppelung des aktuellen Stellenumfangs.
- *Zusätzlich mobilisierbare Personalressourcen:* 43% der Fachkräfte an den Hauptschulen und 41% der Fachkräfte an den BVJ geben an, auf Personalressourcen des Trägers im Stadtteil zurückgreifen zu können. 89% der BVJ-Fachkräfte, aber nur 36% der Hauptschul-Fachkräfte halten dies für ausreichend. Standorte mit Stellenumfängen über 75% können häufiger auf weitere Personalressourcen des Trägers zurückgreifen als die Fachkräfte an Standorten mit niedrigen Stellenumfängen.
- *Raumsituation:* Nach drei Jahren beurteilen 45% der Fachkräfte an Hauptschulen und 27% der Fachkräfte an BVJ die Raumausstattung als nicht bedarfsangemessen.
- *Sachmittel:* 41% der Fachkräfte an Hauptschulen und 32% der Fachkräfte an BVJ halten die Ausstattung mit Sachmitteln aus fachlichen Gründen für unzureichend.

- *Finanzmittel:* 87% der Fachkräfte an Hauptschulen, 75% an Förderschulen aber nur 55% der Fachkräfte an den BVJ haben finanzielle Mittel zur eigenen Verfügung. Diese belaufen sich im Durchschnitt auf rund 3.000 €/Jahr an Hauptschulen, 2.400 €/Jahr an BVJ und 900 €/Jahr an Förderschulen. Neu eingerichtete Standorte sind tendenziell besser ausgestattet. Ihr finanzielles Budget halten jeweils ca. 70% der Fachkräfte für ausreichend.

Fachstruktur

- *Arbeitsbereiche:* Von insgesamt 85 Fachkräften arbeiten
 - 58 ausschließlich an einer Schule (67%),
 - 16 noch an einer zusätzlichen Schule (19%) – an den BVJ beträgt dieser Anteil 58%,
 - 11 zusätzlich in einem anderen sozialpädagogischen Arbeitsbereich (13%).
- *Teams:* Nur an 16% der Schulen sind Teams der Jugendsozialarbeit tätig.
- *Geschlecht:* Etwa zwei Drittel aller Fachkräfte der Jugendsozialarbeit an Schulen sind Frauen.
- *Fachliche Einbettung:* An den Hauptschulen sind 77% der Fachkräfte in regionale Fach-Arbeitskreise und 61% in Teams des Trägers eingebunden. An BVJ ist ein solches Träger-team die wichtigste fachliche Ressource (90%). Eine herausragende Rolle spielt an beiden Schularten der Fach-AK Jugendsozialarbeit.
- *Supervision:* Da es sich in der Regel um Einzelarbeitsplätze handelt und die fachlich anspruchsvolle Einzelfallunterstützung zentraler Aufgabenbestandteil ist, ist die Ausstattung mit Supervisionsmöglichkeiten bei nur 44% der Fachkräfte deutlich zu niedrig.
- *Innerschulische Lenkungsgruppen* als fachlicher Rückhalt sind nicht die Regel, an den Hauptschulen aber immerhin zu 41% eingerichtet. An den BVJ spielt diese Form der fachlichen Absicherung keine Rolle, häufiger sind hier trägerinterne Projektgruppen.
- *Aktivitäten vor Einrichtung der Stellen:* Bei 29% der neu finanzierten Stellen gab es vor Beginn Kontakte zwischen Schule und Träger. An 56% der Hauptschulen war eine Vorbereitungsgruppe eingerichtet, an einer von zwei Förderschulen, jedoch an keinem der BVJ.

Fachkräftegebot

- *Ausbildung und Berufserfahrung:* Vor der Anstellung als Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter waren 78% der Fachkräfte bereits in anderen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern beschäftigt. 20% der Fachkräfte an neu eingerichteten Standorten sind Berufsanfänger. An neu eingerichteten Stellen wurden ebenfalls häufig berufserfahrene Fachkräfte eingesetzt. Das Fachkräftegebot der Landesförderung wird eingehalten.

Im vorangegangenen dritten Kapitel wurde die Umsetzung der Landesförderung ‚Jugendsozialarbeit an Schulen‘ in ihren verschiedenen strukturellen Dimensionen analysiert. In den folgenden Kapiteln wird die konkrete Ausformung der Jugendsozialarbeit an Hauptschulen (Kapitel 4) und an BVJ (Kapitel 5) beleuchtet.

Im zweiten Kapitel wurden fünf Aufgabenkomplexe der Schulsozialarbeit benannt, davon stehen vor allem drei im Zentrum der Aufmerksamkeit der folgenden Analyse: die Einzelfallbegleitung (teilweise verbunden mit Sozialer Gruppenarbeit), die offenen und projektförmigen Angebote sowie die Beratung von und mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Schulleitung und Eltern. Die Aspekte der Vernetzung mit dem außerschulischen Umfeld werden hier ansatzweise erörtert und in Kapitel 7.2.2 erneut aufgegriffen. Die Beiträge der Jugendhilfeleistung zur Schulentwicklung sind im Kapitel zur innerschulischen Kooperation (7.1) verortet.

Dieses Kapitel konzentriert sich auf die Ausgestaltung des Angebots in der Schule. Folgende leitende Ausgangsfragen werden durch die Detailanalysen beantwortet:

1. Welche Aufgaben entsprechen dem Auftrag der Jugendsozialarbeit (4.1)?
2. Welche Angebotselemente der Jugendsozialarbeit werden an den landesgeförderten Standorten umgesetzt? – und: Was lässt sich über die Angebotsnutzung durch Schülerinnen und Schüler aussagen, insbesondere auch hinsichtlich der Beratungsleistungen (4.2)?
3. Welche Einflussfaktoren auf die Angebotsgestaltung lassen sich feststellen (4.3)?
4. Zu welchen Veränderungen an Schulen führt die Implementierung von Jugendsozialarbeit? – und: Welchen Beitrag leisten Schulen darin (4.4)?
5. Lassen sich Varianzen in der Angebotsumsetzung nachweisen entlang des Faktors Stellenumfang (4.5)?

Diese Leitfragen werden jeweils zu Beginn der einzelnen Analyseschritte differenziert.

Im Abschnitt 4.6 wird in exemplarischer Absicht ein Standort der Jugendsozialarbeit an Hauptschulen in Form eines Portraits (vgl. Kapitel 2.2.2) genauer vorgestellt, um zu verdeutlichen, wie sich Jugendsozialarbeit vor Ort konkretisiert und aus der Sicht der zentralen Akteure zu einem Gesamteindruck formt. Die wesentlichen Ergebnisse dieses Kapitel werden abschließend zusammengefasst (4.7).

Methodologische Überlegungen zum Vorgehen und zur Geltung der Ergebnisse

Jugendsozialarbeit an Schulen stellt eine sehr intensive Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule dar (vgl. Oelerich 1996). Vor der Implementierung solcher Stellen an Schulen erfolgen differenzierte Absprachen hinsichtlich Bedarfsklärung, Standortwahl, Konzeption und Stellenumfang zwischen kommunalen Trägern, kommunaler Jugendhilfeplanung und eventuell auch freien Trägern mit Schulämtern und Einzelschulen. Ab dem Beginn von Schulsozialarbeit kommt den Schulleitungen und den Fachkräften der Jugendsozialarbeit in der weiteren bedarfsgerechten Feindifferenzierung des Angebots eine wesentliche Schlüsselfunktion zu. Auf dem Terrain der jeweiligen Einzelschule sind sie die Repräsentanten von Schule und Jugendhilfe und damit die zentralen Akteure in der weiteren Kooperationsentwicklung. Deshalb wurden beide Akteure an allen Standorten mit standardisierten Erhebungsinstrumenten befragt, um so eine Übersicht über den Stand der Ausgestaltung der Angebote der vom Land geförderten Standorte der Jugendsozialarbeit an Schulen (hier die Hauptschulen) in Baden-Württemberg zu erlangen. Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf einer deskriptiv-statistischen Erfassung des Ist-Zustandes inklusive relevanter Einflussfaktoren und erlaubt dadurch Aussagen zur Qualität der Umsetzung der Jugendsozialarbeit an Hauptschulen in Baden-Württemberg. Eine Bewertung der Qualität der Arbeit an einzelnen Standorten ist mit

diesem Instrument nicht möglich. Dennoch kann mit den vorliegenden Ergebnissen die Situation an einzelnen Standorten vergleichend reflektiert und kritisch bewertet werden.

4.1 Aufgaben- und Funktionszuschreibungen an Jugendsozialarbeit

Wird Jugendsozialarbeit an einer Schule etabliert, dann kommt der Übereinkunft und der Verständigung darüber, welche Aufgabe dieses spezifische Jugendhilfeangebot an der Schule haben soll, eine zentrale Rolle für eine gelingende Etablierung und wechselseitige Ergänzung beider Sozialisationsinstanzen zu. Aufgrund der unterschiedlichen Aufgaben von Jugendhilfe und Schule (Integration vs. soziale Differenzierung) bestand und besteht – wie die Geschichte der Schulsozialarbeit zeigt – immer auch die Gefahr, zu einem „Handlanger und Hilfsdienst der Schule“ degradiert zu werden (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 18f). Wir haben deshalb untersucht, ob sich in der Aufgabenzuschreibung durch Schulleitungen und Fachkräfte Tendenzen der Deprofessionalisierung der sozialpädagogischen Fachlichkeit feststellen lassen.

Das Ergebnis zeigt eine grundlegende Übereinstimmung zwischen Schulleitungen und Fachkräften in der Zuschreibung von Funktion und Auftrag an die Jugendsozialarbeit.

In erster Linie besteht die Aufgabe der Jugendsozialarbeit in einem Unterstützungsangebot für Schülerinnen und Schüler, beide Akteure setzen darin den Schwerpunkt auf Beratung und Vermittlung von Hilfen, die Schulleitungen ergänzen als gleich wichtig die Einzelfallhilfen, die für die Fachkräfte erst auf dem fünften Platz stehen. Konfliktmoderation und Ansprechpartner für Eltern zu sein kennzeichnen den zweiten wichtigen Bereich. Im Mittelfeld der Wertungen liegen die allgemeine ‚Beratung der Schule‘, ‚Unterstützungsleitungen im Bereich des Übergangs Schule-Beruf‘, ‚FreizeitpädagogIn‘ und die ‚Beratung der Schulleitung‘. **Klar abgelehnt werden alle deprofessionalisierenden Elemente, die auf eine Hilfsfunktion für die Erledigung schulischer Aufgaben hindeuten würden.**

In der Binnendifferenzierung zeigt sich, dass die Fachkräfte sowohl die Beratung von Schülerinnen und Schülern als auch die Aufgabe, Ansprechpartner für Eltern zu sein, stärker betonen als die Schulleitungen. Diese hingegen legen einen größeren Wert auf die Unterstützung der Lehrkräfte und Beratungsleistungen für sich selbst.

Abbildung 4-1 Funktion der Jugendsozialarbeit an der Schule Skala von 0 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau	Sicht der Fachkräfte N = 66		Sicht der Schulleitungen N = 48		Differenz ⁵⁷
	Mittelwert	Rang	Mittelwert	Rang	
Beratung für SchülerInnen	3,89	1	3,66	1	0,23
VermittlerIn psychosozialer Hilfen	3,53	2	3,44	2	0,09
ModeratorIn in Konflikten	3,34	3	3,28	4	0,06
AnsprechpartnerIn für Eltern	3,29	4	3,04	6	0,25
Intensive Einzelbetreuung	3,12	5	3,40	3	-0,28
Unterstützung für Lehrkräfte	2,91	6	3,09	5	-0,18
AnwältIn der SchülerInnen	2,84	7	2,82	7	0,02
Beratung der Schule	2,63	8	2,67	9	-0,04
HelferIn für SchülerInnen im Übergang Schule-Beruf	2,52	9	2,42	10	0,10
Unterstützung für Schulleitung	2,42	10	2,79	8	-0,37
FreizeitpädagogIn	2,05	11	2,13	11	-0,08
Berufsberatung	1,71	12	1,83	12	-0,12
Entlastung, wenn SchülerInnen Unterricht stören	1,16	13	1,49	13	-0,33
HausaufgabenbetreuerIn	0,56	14	0,63	14	-0,07
ErsatzlehrerIn, wenn SchülerInnen Unterricht stören	0,44	15	0,45	15	-0,01
Pausenaufsicht	0,14	16	0,15	16	-0,01
SpringerIn in Ausfallstunden	0,10	17	0,09	17	0,01

⁵⁷ Differenzwerte mit negativem Vorzeichen kennzeichnen höhere Wertungen der Schulleitungen, Differenzwerte mit positivem Vorzeichen höhere Wertungen der Fachkräfte.

Deutlich gesichert ist damit, dass an den Schulen sozialpädagogische Kompetenz und Fachlichkeit etabliert werden soll. Dabei wird die sozialpädagogische Unterstützung keineswegs nur fokussiert auf Schülerinnen und Schüler (und deren Eltern) erwartet. Vielmehr belegen die hohen Werte der Items, die auf Beratung und Unterstützung der Schule allgemein wie der schulischen Fachkräfte zielen, dass der Einbezug der sozialpädagogischen Fachlichkeit nicht als illegitime Einmischung gewertet wird.

In einem weiteren Schritt wurde überprüft, ob diese positiven Wertungen in dem Sinne stabil bleiben oder nachlassen, wenn längerfristig kooperiert wird, wenn also die ‚Euphorie des Anfangs‘ verfliegen ist. Deshalb wurden die Standorte, die Jugendsozialarbeit schon vor 1998 eingerichtet hatten, mit denen verglichen, die mit Einsetzen der Landesförderung mit Jugendsozialarbeit begonnen haben. Die Ergebnisse bestätigen zweierlei: Die Erwartung der spezifischen pädagogischen Fachlichkeit bleibt, die Hilfsfunktionen werden noch deutlicher abgelehnt (vgl. Abbildung 4-x1 im Anhang). **Die klare Erwartung der schulischen Seite nach sozialpädagogischer Kompetenz bestätigt sich also auch langfristig.**

Die weitere Detailauswertung verweist darauf, dass diese Einigkeit nicht an allen Standorten in gleichem Maß gegeben ist. Dazu haben wir untersucht, ob sich an einem Standort Unterschiede in den Wertungen beider Akteure zeigen (vgl. Abbildung 4-x2 im Anhang). An ca. einem Drittel der Standorte lassen sich Differenzen von mehr als einem Punkt (der Skala von 0 bis 4) zwischen den Wertungen der Schulleiterinnen und Schulleiter und der Fachkräfte in den folgenden Aufgaben feststellen: In der ‚Unterstützung für Lehrkräfte‘, dem ‚Übergang Schule-Beruf‘ und an den Begriffen der ‚Anwältin‘ und der ‚Freizeitpädagogin‘ sowie der Frage, ob Jugendsozialarbeit eine Entlastung darstellt, wenn Schülerinnen und Schüler den Unterricht stören.

Die Übereinstimmung in der Aufgabenbeschreibung, die sich als globale Tendenz innerhalb der Landesförderung zeigt, darf außerdem nicht darüber hinwegtäuschen, dass es in den Abstimmungs- und Feinjustierungsprozessen vor Ort und im Verlauf der Implementierung immer wieder zu Auseinandersetzungen und Reibungen kommen kann und muss, wenn ‚im Kleinen‘ die Trennschärfe dessen, was noch unter ‚Einzelfallhilfe‘ oder ‚Unterstützung der Lehrkräfte‘ zu fassen ist, verhandelt wird. So zeigt sich beispielsweise in der Auswertung zur innerschulischen Kooperation, dass Unklarheiten über die Funktion der Jugendsozialarbeit in den Schulen immer wieder Anlass von Konflikten sind (vgl. Kapitel 7.1.1).

4.2 Angebotsstruktur und Nutzungsmuster der Schülerinnen und Schüler

Um die Angebotsstruktur der Jugendsozialarbeit an Schulen zu erfassen wurden die drei Bereiche – Einzelfallhilfe/Gruppenarbeit, offene/projektformige Angebote sowie Beratung von Schülerinnen/Schülern, Lehrerinnen/Lehrern und Eltern – in 25 Items aufgeschlüsselt.⁵⁸ Eine solche Feindifferenzierung ist notwendig, um die vielfältig ausdifferenzierte Praxis einigermaßen adäquat erfassen und analysieren zu können. Einige Items sind dabei nicht eindeutig einem der genannten Bereiche zuordenbar. Beratungssequenzen zum Beispiel können ein Angebot an sich darstellen, Bestandteil in Einzelfallhilfen sein oder niederschwellig in den offenen Angeboten eine wichtige Rolle spielen. Ebenfalls kann die Beratung der Lehrerinnen und Lehrer je nach Thema Bestandteil ganz unterschiedlicher Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit sein.

Zunächst wird untersucht, welche Angebotssegmente der Jugendsozialarbeit an den durch das Land geförderten Standorten umgesetzt werden. In der Binnendifferenzierung interessiert zunächst, ob sich über die einzelnen Standorte hinweg ein Angebotskern herauskristallisiert, der gewissermaßen als Grundstock der Jugendsozialarbeit an Schulen charakterisiert werden

⁵⁸ Die differenzierte Auswertung der Elternarbeit erfolgt im Kapitel 8.

kann (4.2.1). Dann wird näher beleuchtet, was sich zum Bereich der Projektangebote und hinsichtlich des Bereichs ‚Übergang Schule-Beruf‘ sagen lässt (4.2.2). Im dritten Schritt wird geklärt, wie sich der Zeitaufwand für einzelne Arbeitsbereiche darstellt, ob also bestimmte Segmente zeitlich besonders intensiv betrieben werden (4.2.3). Abschließend wird untersucht, was über die Angebotsnutzung durch die Schülerinnen und Schüler ausgesagt werden kann; hier wird ein besonderes Augenmerk den Beratungsleistungen der Jugendsozialarbeit zukommen (4.2.4).

4.2.1 Kernsegmente des Angebots und lokale Schwerpunktsetzungen

Wir haben den Fachkräften eine Palette von 25 Items unterbreitet, um herauszufinden, welche Angebote in welcher Häufigkeit an den Hauptschulen durchgeführt werden (vgl. Abbildung 4-2).

Als erstes Ergebnis zeigt sich, dass an allen Standorten ein breites Spektrum differenzierter Angebote durchgeführt wird. Als zweites Ergebnis lässt sich feststellen, dass sich ein **Kern aus sechs Angebotselementen** herauskristallisiert, der von **jeweils über 90% der Fachkräfte** angeboten wird:⁵⁹

- Ansprechmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler in Pausen,⁶⁰
- Beratung von Schülerinnen und Schüler,
- Beratung von Lehrkräften bezogen auf ‚problematische‘ Schülerinnen und Schüler,⁶¹
- intensive Einzelhilfe,⁶²
- gemeinsame Gespräche zwischen Jugendsozialarbeit, Lehrkräften und Eltern,⁶³
- Elternarbeit.

Weitere neun Angebotssegmente werden von mindestens zwei Drittel aller Fachkräfte angeboten. Diese Angebote komplettieren an der Mehrzahl der Standorte das Kernangebot und verweisen auf lokale Schwerpunktsetzungen:

- AGs und/oder Projekte, die von der Jugendsozialarbeit durchgeführt werden,
- Soziale Gruppenarbeit [im Folgenden abgekürzt: SGA] mit bestimmten Zielgruppen,
- Beratung der Schulleitung bezogen auf problematische Schülerinnen und Schüler,
- Kommunikationsorte,
- Angebote im Übergang Schule-Beruf,
- Unterrichtsbezogene Projekte,
- Allgemeine Beratung für Lehrerinnen und Lehrer,
- Offene Spiel- und Freizeitangebote,
- Außerunterrichtliche Projekte.

⁵⁹ Durch einen Formatierfehler im Fragebogen wurde das Item ‚Beratung von SchülerInnen‘ optisch anders dargestellt als die übrigen Items. Dementsprechend haben wir dieses Item in der Auswertung der Angebotsstruktur nicht berücksichtigt. Da bei der Abfrage der Wichtigkeit von Angeboten (vgl. Abschnitt 4.3.3) die ‚Beratung von SchülerInnen‘ sowohl von Fachkräften als auch Schulleitungen als klar wichtigstes Item der Angebotspalette bewertet wurde, kann davon ausgegangen werden, dass es auch in der Angebotsstruktur eine dominante Rolle spielt.

⁶⁰ Mit dem Begriff ‚Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen‘ verbindet sich die Vorstellung einer inszenierten Kontaktmöglichkeit für alle Schülerinnen und Schüler ohne einen institutionalisierten Rahmen – also z.B. Café, Besprechungsraum, Büro – und ohne formalisierte Zeitstruktur, aber eingebettet in den schulischen Alltag.

⁶¹ Die Verwendung des Begriffs ‚problematische SchülerInnen‘ zielte darauf ab, die Zielgruppe der problembelasteten und Probleme bereitenden Schülerinnen und Schüler, die in der Förderlogik des Landes Schulen vor ‚besondere pädagogische und soziale Aufgaben‘ stellen, in eine fragebogenverwertbare Form zu bringen.

⁶² Einzelfallhilfe stellt eine Handlungskette dar, die sich aus vielen verschiedenen Angeboten und Methoden zusammensetzt. Darin spielen Beratungsangebote (für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern, Schulleitung), Vernetzung zur schulexternen Jugendhilfe, aber auch Prinzipien wie Niederschwelligkeit, Ansprechbarkeit oder Verschwiegenheit eine wichtige Rolle.

⁶³ In den Abbildungen abgekürzt als ‚gemeinsame Gespräche JS-LehrerInnen-Eltern‘.

Dann kann eine Gruppe von Angeboten identifiziert werden, die ca. 50% der Fachkräfte erbringen und eine letzte, kleine Gruppe, die bei weniger als einem Drittel der Standorte zum Angebot gehört. Die jeweiligen Gruppen werden in der Abbildung durch Leerzeilen voneinander getrennt.

Abbildung 4-2 Häufigkeit von Angeboten an Hauptschulen Angaben in % aller Standorte	Angaben der Fachkräfte N = 66	
	%	Rang
Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen	97	1
Beratung von LehrerInnen bezüglich problematischer SchülerInnen	96	2
Intensive Einzelhilfe	94	3
Gemeinsame Gespräche JS-LehrerInnen-Eltern	94	4
Elternarbeit	91	5
AGs, Projekte etc.	77	6
SGA mit bestimmten Zielgruppen	73	7
Beratung der Schulleitung bezüglich problematischer SchülerInnen	73	8
Kommunikationsorte	71	9
Angebote im Übergang Schule-Beruf	70	10
Unterrichtsbezogene Projekte	68	11
Allgemeine Beratung für LehrerInnen	65	12
Offene Spiel- und Freizeitangebote	65	13
Außerunterrichtliche Projekte	65	14
Freizeiten, Ausflüge	58	15
Klassenbetreuung	53	16
Allgemeine Beratung der Schulleitung	53	17
SMV-Arbeit ⁶⁴	46	18
Mediations-/Streitschlichter Ausbildung	46	19
SGA ohne bestimmte Zielgruppen	32	21
Ferienfreizeiten	29	22
Hausaufgabenbetreuung	26	23
Unterrichtseinheiten	20	24
Förderstunden	8	25

Untersucht man die Verteilung der vier so gewonnenen Angebotsgruppen auf die Hauptschulstandorte, dann lassen sich Differenzierungen feststellen, die die lokalen Schwerpunktsetzungen im Angebot der Jugendsozialarbeit verdeutlichen: An 49 Standorten werden die ersten fünf Angebotssegmente der Rangfolge komplett angeboten (plus ‚Beratung der SchülerInnen‘ als sechstes Kernelement), die nachfolgenden drei Angebotssegmente an 30 Standorten, die nächsten fünf an 16 Standorten und die neun weiteren Segmente nur noch an sechs Standorten. Dies werten wir als klaren Hinweis darauf, dass die **Angebotsbestandteile, die über den Kernbestand hinausgehen, schwerpunktsetzend lokal ausgehandelt und ausgewählt werden**. Neben den identifizierten sechs Kernbestandteilen können also weitere Elemente zum festen Angebotskanon der Jugendsozialarbeit an Hauptschulen gerechnet werden, deren Auswahl vor Ort erfolgt, was zu lokalen Schwerpunktsetzungen führt.

Betrachtet man projektformige Angebote gesondert (‚unterrichtsbezogene Projekte‘, ‚außerunterrichtliche Projekte‘ jeweils mit Lehrkräften sowie ‚AGs, Kurse, etc. durch die Jugendsozialarbeit‘), dann zeigt sich, dass mindestens ein projektformiges Angebot an über 97% aller Standorte durchgeführt wird. Damit **gehören projektformige Angebote ebenfalls zum elementaren Kernbestand des Angebots** der Schulsozialarbeit an Hauptschulen.

Die **Kernsegmente sind auch von der Laufzeit der Jugendsozialarbeit an einer Schule unabhängig**. Sie sind an den ab 2001 eingerichteten Standorten dieselben wie an den vor 1998 eingerichteten Standorten. Es ergeben sich lediglich leichte Verschiebungen in der Rangfolge (vgl. Abbildung 4-x3 im Anhang). Bei Angebotssegmenten, die nicht zum Kern-

⁶⁴ SMV = Schülermitverantwortung.

segment der Arbeit gehören, sind allerdings Varianzen zwischen Standorten mit unterschiedlicher Laufzeit erkennbar. Die vor 1998 eingerichteten Standorte haben hier vier klare Schwerpunkte gegenüber den neu eingerichteten Standorten: Kommunikationsorte, außerunterrichtliche Projekte, allgemeine Beratung von Lehrerinnen und Lehrern und SMV-Arbeit.

Die Analyse der Angebotsstruktur belegt eine fachliche Qualität durch den Mix aus individueller Unterstützung, allgemein sozialisierenden Angeboten/Projekten, Gruppenarbeit, Beratungsangebote für Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler. Für letztere wird an allen Standorten ein breites Spektrum unterschiedlicher Angebote gestaltet, das sich in der Konsequenz auf die gesamte Schule als Alltagsort auswirkt. Zentrale Merkmale sind: (1) die Ansprechbarkeit und Zugänglichkeit (z.B. in Pausen) für Schülerinnen und Schüler, (2) die intensive Einzelhilfe, (3) die Unterstützung der Schule bei Elterngesprächen und der Elternarbeit (vgl. Kapitel 8) sowie (4) projektförmige/offene Angebote.

4.2.2 Projektthemen und Übergang Schule-Beruf

„Projektarbeit ist eine der zentralen Handlungsformen der Jugendarbeit und hat sich im außerschulischen Bereich als breit akzeptierte Methode (...) etabliert“ (Bolay/Flad/Gutbrod 2003: 72). Projektangebote im Kontext von Schulsozialarbeit (seien sie von der Jugendhilfekraft alleine durchgeführt oder in Kooperation mit Lehrkräften) erschließen im Kontext Schule „neue Lernfelder und neue didaktisch-methodische Möglichkeiten“ des schulischen Lernens (ebd.: 71; vgl. Mack 2002). Projektförmige Angebote bieten sich zudem besonders gut an für Kooperationen mit Partnern und Einrichtungen außerhalb der Schule; sie dienen also zugleich der Schulöffnung.

Um spezifizieren zu können, was thematisch an den Hauptschulen unter den Topoi ‚Projekte‘ und ‚Übergang Schule-Beruf‘ geleistet wird, haben wir diese Angebotssegmente gesondert und intensiver untersucht. Dazu haben die Fachkräfte erstens angegeben, ob ein Projekt- oder Übergangsthema in ihren Aufgabenbereich fällt, und/oder ob dieses von der Schule bzw. von außerschulischen Partnern angeboten wird. Zweitens haben wir danach gefragt, mit wem die Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter ein Projekt- oder Übergangsthema gemeinsam anbieten, wenn dieses Angebot in ihren Aufgabenbereich fällt.⁶⁵

Zur Erhebung haben wir Themenpaletten vorgegeben, die sich (a) an Bewältigungsthemen der jungen Menschen orientieren, (b) spezifische ‚problematische‘ Äußerungsformen von Schülerverhalten aufgreifen und (c) handwerkliche oder schulgestalterische Bereiche kennzeichnen.

Projektthemen

An jedem Standort der Landesförderung wird von den Fachkräften mindestens ein Projektthema angeboten, **viele Fachkräfte bieten eine ganze Reihe von Projektthemen an**. In den Zuständigkeitsbereich der Fachkräfte fallen neben Angeboten im Bereich der Erlebnispädagogik dabei primär Themen, die dem Bereich abweichenden Verhaltens zuzurechnen sind. Projekte zu Fragen von ‚Gewalt‘, ‚Drogen‘, ‚Kriminalität‘ und ‚Mediation‘ kreisen alle um

⁶⁵ Durch unsere Befragung konnte nicht erhoben werden, wie lange solche Projekte jeweils dauern – ob sie also eher punktuell stattfinden oder über mehrere Monate verfolgt werden – und ob diese Projekte einmalige Veranstaltungen sind oder regelmäßig ihren Platz im schulischen Kalender haben (vgl. die Idee des Projektecurriculums in Bolay/Flad/Gutbrod 2003: 71ff). Aus der Analyse der Interviews ergibt sich, dass die Fachkräfte häufig mit spezifischen Projektangeboten flexibel auf aktuelle Ereignisse oder Entwicklungen reagieren.

(potentielle) Konflikte mit gesetzlichen Regelungen oder der Schulordnung und versuchen so, den Schülerinnen und Schülern sozial produktivere Handlungsmöglichkeiten zu erschließen.⁶⁶

Abbildung 4-3 Projektthemen als Teil des Aufgabenbereichs ⁶⁷ Angaben in Prozent N = 66	Angaben der Fachkräfte				Keine Angaben
	Im Aufgabenbereich von:				
	Jugendsozialarbeit	Jugendsozialarbeit und Schule	Schule	Außerhalb	
Gewalt	73	12	3		9
Erlebnispädagogik	67	3	5	6	18
Mediation	64	3	11		20
Kriminalität	61	8	5	2	21
Drogen	58	11	12	3	8
Schuldiscos/Partys	55	5	23	3	8
Freundschaft	52	3	6	3	33
Sexualität	47	15	21	2	11
Selbstverteidigung	35		5	23	33
Sport	27	14	38	3	11
Interkulturelle Themen	27	5	12	6	44
Jugendkulturelle Themen	26	5	20	5	41
Schulgestaltung	24	15	39		21
Gesundheit	17	9	27	5	36
Handwerkliches	17	12	39	2	27
Medien	15	5	46	2	29
Musik	15	3	53	2	23

Projekte zum Themenbereich des ‚abweichenden Verhaltens‘ dominieren; sie werden an zwei Dritteln aller Standorten durchgeführt. Festzuhalten ist, dass die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit diese Themen klar als ihren Aufgabenbereich darstellen und es kaum eigenständige Angebote der Schulen oder außerschulischer Partner gibt. Nur an 25% der Standorte wird der Bereich ‚Drogen‘ und an 14% der Standorte der Bereich ‚Kriminalität‘ von schulischer Seite ohne Beteiligung der Fachkräfte bearbeitet. Dies kann als Hinweis gewertet werden, dass aufgrund der speziellen sozialpädagogischen Herangehensweise und fachlichen Kompetenz diese Bereiche an die ‚Fachleute für abweichendes Verhalten‘ delegiert und/oder von ihnen als Projektthemen in der Schule etabliert werden. Plausibel ist ferner, dass unter der Federführung der Jugendsozialarbeit normabweichendes Verhalten anders aufgegriffen werden kann, als dies Lehrkräften in aller Regel möglich ist: offener, nicht primär sanktionsorientiert, sondern konzentriert auf Verhaltensalternativen, die in solchen jugendpädagogischen Projekten eingeübt werden können (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2003: 50ff).

Ein zweiter Themenblock, der an ca. der Hälfte der Standorte im Aufgabenbereich der Fachkräfte verortet ist, greift mit ‚Schuldiscos/Partys‘, ‚Freundschaft‘ und ‚Sexualität‘ solche Themen auf, die jugendkulturelle Aspekte sowie entwicklungsrelevante Themen des Aufwachsens (vgl. Fend 2000: 210ff) im Schulleben aufgreifen. **Erst in zweiter Linie werden also Themen besetzt, die sich mit spezifischen altersgemäßen Bedürfnissen von Jugendlichen auseinandersetzen.**⁶⁸

⁶⁶ Ein weiterer Bereich, der an einigen Schulen angeboten wird, sind Angebote zum ‚Erlernen Sozialer Kompetenz‘, sowie Angebote, die sich in diesem Bereich gezielt fördernd an einige Schülerinnen und Schüler oder an Klassen richten (Kommunikations-, Konzentrationstraining).

⁶⁷ Die Reihenfolge orientiert sich an absteigender Häufigkeit der alleinigen Zuständigkeit der Jugendsozialarbeit – an 100 fehlende Werte sind gemischte Zuständigkeiten Schule + außerhalb, Jugendsozialarbeit + außerhalb, Schule + Jugendsozialarbeit + außerhalb, die nie den Wert 3% übersteigen und die wir deshalb in diese Tabelle nicht integriert haben.

⁶⁸ Zwischen ‚alten und ‚neuen‘ Standorten lässt sich der Unterschied folgendermaßen fassen: Die Projektthemen ‚Freundschaft‘, ‚Sexualität‘ und ‚Selbstverteidigung‘ liegen an ‚alten‘ Standorten häufiger im Zuständigkeitsbereich der Fachkräfte, während an den ‚neuen‘ Standorten die Fachkräfte sich häufiger alleine für die Kernbereich

Musik, Sport, Schulgestaltung, Handwerkliches, Medien und Gesundheit sind aus Sicht der Fachkräfte Schwerpunktthemen der Schule. Möglicherweise besetzen die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit diesen Bereich nicht, weil es sich hier um ‚klassische‘ AG-Themen handelt, die von Lehrerinnen und Lehrern immer schon angeboten wurden.

Ausländische Jugendliche bzw. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind eine besondere Zielgruppe von Jugendsozialarbeit an Schulen (vgl. 4.2.3 und Kapitel 10). Sie sind häufig mit besonderen Bewältigungsaufgaben konfrontiert, die auch im Rahmen von spezifischen Projektangeboten bearbeitet werden könnten. Insofern muss das Ergebnis kritisch vermerkt werden, dass zwei Themenspektren sehr selten angeboten werden, die angesichts des Anteils von 45% Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen oder -hintergrund an den Hauptschulen der Landesförderung von Belang scheinen: **An über 40% der Standorte werden interkulturelle Themen nicht angeboten**, weder von der Schule, noch von den Fachkräften, noch durch Anbieter außerhalb von Schulen – ein Umstand, der genauer untersucht werden sollte.

Kooperationsstruktur bei Projekten

Ein weiteres interessantes Ergebnis zeigt die Analyse der Kooperationsmuster im Kontext der Projektarbeit: **Projekte werden überwiegend kooperativ bearbeitet**. Dies verweist darauf, dass über Projekte vornehmlich die Etablierung von Themen in der schulischen Alltagswelt angezielt wird und keineswegs die Etablierung einer sozialpädagogischen Gegenkultur. Das Themenspektrum, das die Fachkräfte als ihren Aufgabenbereich verstehen, wird dabei mit unterschiedlichen Partnern durchgeführt: Das Thema ‚Kriminalität‘ eher unter Einbezug außerschulischer Kooperationspartner, ‚Mediation‘ vorwiegend schulintern,⁶⁹ ‚Gewalt‘ und ‚Drogen‘ sowohl mit innerschulischen wie außerschulischen Akteuren. Neben diesen beiden Themen bestehen Kooperationen, die sowohl schulisch als auch außerschulische Akteure einbinden und damit auch verzahnen, bei weiteren Themen nur in ca. 20% der Fälle.

Abbildung 4-4 Kooperationsstruktur bei Projektthemen Angaben in%	Angaben der Fachkräfte				
	N	Jugendsozialarbeit allein	Jugendsozialarbeit + Schule	Jugendsozialarbeit + außerhalb	Jugendsozialarbeit + Schule + außerhalb
Vorwiegend Jugendsozialarbeit alleine					
Freundschaft	32	71	9	3	18
Musik	10	50	10	20	20
Sport	18	39	6	33	22
Vorwiegend mit innerschulischen Partnern					
Schulgestaltung	16	25	75	-	-
Schuldiscos/Partys	36	-	72	11	17
Mediation	42	36	45	5	14
Interkulturelle Themen	18	17	39	22	22
Handwerkliches	11	36	36	9	18
Vorwiegend mit außerschulischen Partnern					
Selbstverteidigung	23	-	-	96	4
Kriminalität	40	13	15	53	20
Erlebnispädagogik	44	11	25	43	21
Jugendkulturelle Themen	17	24	24	41	12
Sexualität	31	26	13	39	23
Gesundheit	11	27	9	36	27
Vorwiegend mit inner- und außerschulischen Partnern					
Drogen	38	3	18	32	47
Gewalt	48	11	25	23	42
Medien	10	30	20	30	20

che ‚auffälligen‘ Verhaltens zuständig sehen. Hier ist an ‚alten‘ Standorten häufiger die Zuständigkeit der Schule oder eine gemeinsame Zuständigkeit zu erkennen.

⁶⁹ Hier spielt sicherlich eine wesentliche Rolle, dass Mediations- und Streitschlichterprogramme für viele Schulen eine Möglichkeit darstellen, ein strukturiertes Entwicklungsprogramm aufzugreifen, in deren Verlauf sich auch viele Lehrerinnen und Lehrer qualifizieren.

Die außerschulischen Kooperationspartner sind zentral wichtig im Bereich der Selbstverteidigung. Dies bieten die Fachkräfte an 23% der Standorte in alleiniger Zuständigkeit an – zum Vergleich: Fachkräfte in alleiniger Zuständigkeit 35%. In 96% dieser Fälle wird mit außerschulischen Partnern kooperiert.

Nur ein Thema wird von den Fachkräften überwiegend alleine angeboten: das Thema Freundschaft. Außerdem zeigt sich in den meisten Themenbereichen, dass die Fachkräfte Projekte sowohl in Kooperation als auch alleine anbieten (vor allem im Bereich Drogen, Sexualität, Gewalt, Freundschaft, aber auch bei interkulturellen Themen und Kriminalität). Dies ist als Hinweis darauf zu werten, dass die Fachkräfte hier einzelne Themen zusätzlich zu deren kooperativer Bearbeitung eigenständig gestaltet. So können Aspekte eines Themas besprochen werden, die Jugendliche in Anwesenheit von Lehrkräften meist nicht artikulieren würden.

Übergang Schule-Beruf

In deutlich geringerem Maß als bei den Themen, die sich abweichendem Verhalten zuordnen lassen, sehen Jugendhilfekräfte an Hauptschulen den Komplex ‚Übergang Schule-Beruf‘ als Teil ihres Aufgabenbereichs. Von je ca. einem Drittel bis 44% der Standorte werden ‚Bewerbungstraining‘, eine ‚Unterstützung bei Ausbildungs- und Praktikumsplatz- oder Jobsuche‘ sowie ‚Begleitung zum Arbeitsamt‘ angeboten. Primär zuständig ist aus Sicht der Fachkräfte die Schule bei Praktikumsuche und -begleitung, beim Aufgreifen des Übergangsthemas im Unterricht sowie bei allen Arten von Informationsveranstaltungen zu diesem Thema.

Abbildung 4-5 Segmente des Übergangs Schule-Beruf als Teil des Aufgabenbereichs ⁷⁰ Angaben in Prozent N = 66	Angaben der Fachkräfte				
	Übergangsegment im Aufgabenbereich von:				Keine Angaben
	Jugend- sozialarbeit	Jugendsozial- arbeit und Schule	Außer- halb Schule	Außer- halb	
Bewerbungstraining	44	18	17	2	15
Unterstützung bei Ausbildungsplatzsuche	44	15	5	8	24
Unterstützung bei Jobsuche	33	2	2	17	38
Begleitung zum Arbeitsamt	32	9	17	5	36
Unterstützung bei Praktikumsuche	30	24	33	-	9
Infoveranstaltung für SchülerInnen	27	8	35	6	21
Ausbildungsplatzvermittlung	23	8	6	20	41
Berufsberatung	23	6	8	32	20
Praktikumsbegleitung	20	11	50	-	18
Praktikumsvermittlung	17	11	46	-	21
Unterrichtseinheiten	12	8	52	-	27
Infoveranstaltung für Eltern	11	5	41	11	30
Jobvermittlung	8	3	3	33	49
Infoveranstaltung für Lehrkräfte	2	3	30	14	50

Die im Themenbereich ‚Übergang Schule-Beruf‘ von der Jugendsozialarbeit am häufigsten angebotenen Items zielen vorwiegend auf Unterstützung – dies sowohl als ‚Unterstützung bei der Praktikumsuche‘, als auch in solchen Bereichen, die nicht im klassischen Aufgabenkatalog der schulischen Konzepte für ‚Orientierung im Beruf‘ vorzufinden sind und über die Schulzeit in zweifacher Weise hinausweisen: als Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche in die nachschulische Biografie, durch Unterstützung bei der Jobsuche in nebulösen Erwerbs- und Übungsfelder. Der Hauptaufgabenbereich der Schule liegt in der Vermittlung

⁷⁰ Reihenfolge orientiert sich an absteigender Häufigkeit der alleinigen Zuständigkeit der Jugendsozialarbeit; an 100 fehlende Werte sind gemischte Zuständigkeiten Schule + außerhalb, Jugendsozialarbeit + außerhalb, Schule + Jugendsozialarbeit + außerhalb, die kaum den Wert 3% übersteigen und die wir deshalb in diese Tabelle nicht integriert haben.

von Praktika und der Berufsorientierung im Rahmen des Unterrichts. Hier kann man von Arbeitsteilung und von einem Ergänzungsverhältnis sprechen.

Kooperationsstruktur im Übergang Schule-Beruf

Häufiger als bei den Projektthemen bearbeiten die Fachkräfte Themenbereiche im Übergang Schule-Beruf ohne Kooperationspartner – dabei bilden die oben bereits als wichtigste Aufgabenbereiche gekennzeichneten Unterstützungsleistungen bei Suchprozessen erneut den Schwerpunkt. Anzunehmen ist, dass solche Unterstützungsleistungen zu einem wesentlichen Teil auch dem Bereich der Einzelfallberatung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern zuzuordnen ist, die sich mit der Suche solcher Stellen schwer tun.⁷¹

Wenn kooperiert wird, dann gewinnen außerschulische Partner deutlich an Gewicht. Beim ‚Bewerbungstraining‘, der ‚Berufsberatung‘ sowie ‚Ausbildungsplatzvermittlung‘, aber auch bei Informationsveranstaltungen zu Ausbildung und Beruf bringen das Arbeitsamt und die offene Jugendarbeit wesentliche Kompetenzen in die Kooperation ein (vgl. Kapitel 7.2.2). Zwar werden einige dieser Kooperationsformen in routiniert ablaufenden Besuchen beim BerufsInformationsZentrum (BIZ) u.ä. stattfinden, dennoch ist hier ein Bereich erkennbar, an dem sich die Schule durch Kooperationsbezüge der Jugendsozialarbeit anderen Institutionen öffnet. Dabei ist es (noch und ähnlich wie bei den Projektthemen) so, dass vorwiegend die Fachkräfte mit außerschulischen Partnern kooperieren, seltener alle drei Partner.

Abbildung 4-6 Kooperationsstruktur bei Themen im Übergang Schule-Beruf Angaben in%	Angaben der Fachkräfte				
	N	Jugendsozialarbeit allein	Jugendsozialarbeit + Schule	Jugendsozialarbeit + außerhalb	Jugendsozialarbeit + Schule + außerhalb
Vorwiegend Jugendsozialarbeit alleine					
Begleitung zum Arbeitsamt	21	81	5	14	-
Praktikumsvermittlung	11	55	27	-	18
Unterstützung bei Jobsuche	22	55	9	32	5
Unterstützung bei Praktikumsuche	20	50	25	10	15
Vorwiegend mit innerschulischen Partnern					
Infoveranstaltung für Eltern	7	-	57	29	14
Praktikumsbegleitung	13	31	54	-	15
Vorwiegend mit außerschulischen Partnern					
Jobvermittlung	5	20	-	80	-
Ausbildungsplatzvermittlung	15	40	-	60	-
Berufsberatung	15	20	7	53	20
Bewerbungstraining	29	24	10	48	17
Infoveranstaltung für SchülerInnen	18	17	22	39	22
Vorwiegend mit inner- und außerschulischen Partnern					
Unterrichtseinheiten	8	38	13	13	38
Unterstützung bei Ausbildungsplatzsuche	29	35	14	35	17

4.2.3 Zeitaufwand für die Angebotssegmente

Um einen kohärenten Eindruck über die Angebotsstruktur der Jugendsozialarbeit an Hauptschulen zu erhalten, ist neben der realen Angebotsstruktur die Verteilung des begrenzten Zeitvolumens der Fachkräfte auf die Arbeitsfelder von Belang. Die Erfassung des Zeitvolumens ließ sich nicht sinnvoll in der Detailliertheit der 25 Items durchführen; deshalb wurden umfassendere Kategorien gebildet. Wir haben dabei sowohl adressatenspezifisch als auch aufgabenspezifisch zwölf Items kategorisiert. Im Unterschied zu den bisherigen Abschnitten sind in

⁷¹ Im Item ‚Sonstiges‘ wurde von vielen Fachkräften ergänzt, dass Berufsberatung im Rahmen der Einzelfallhilfe angeboten wird und sie die Übergänge in andere Schulen koordinieren – dazu gibt es an einigen Schulen auch die Aufgabe, ausgehend von ihrer Stelle die Struktur der Übergänge insgesamt zu verbessern. Einen zentralen Bereich stellen außerdem Projekte oder Seminare dar, die sich mit dem Zusammenhang von Identität und Berufswahl auseinandersetzen.

diese Auswertung auch der Bereich der außerschulischen Kooperationen sowie die Zeit für Team, Supervision, Bereichsleitungskontakte (für Dienst- und Fachaufsicht) und Verwaltungstätigkeiten integriert. Angegeben werden sollte der geschätzte durchschnittliche Zeitaufwand im laufenden Schuljahr (IST-Wert) auf einer Skala von 0 (gar keine) bis 10 (sehr viel) und in einem zweiten Schritt anhand derselben Skala der Zeitaufwand, den sie an der Schule für notwendig erachten (SOLL-Wert). Die Auswertung der je Bereich eingesetzten Zeit belegt erneut die hohe Bedeutung der ‚Einzelfallhilfe‘ und der ‚Gespräche mit SchülerInnen‘: sie belegen Rang eins und zwei. Danach folgen ‚offene Treffs/Angebote‘, ‚Gespräche mit LehrerInnen‘ sowie ‚Projekte‘. Mit Ausnahme der ‚Angebote im Übergang Schule-Beruf‘ liegen alle Bereiche über oder nahe beim Mittelwert 5. **Jeder der hier analysierten Bereiche spielt also – wenn auch unterschiedlich akzentuiert - im Angebotsspektrum der Jugendsozialarbeit eine zeitlich bedeutende Rolle.**

Abbildung 4-7 Zeitaufwand für Angebotssegmente Skala von 0 (gar keine) bis 10 (sehr viel)	Angaben der Fachkräfte N = 66					
	IST-Werte		SOLL-Werte		Differenz	
	Mw	Rang	Mw	Rang	Mittelwert ⁷²	Rang
Einzelfallhilfe	7,62	1	8,23	1	0,61	10
Gespräche mit SchülerInnen	7,30	2	8,14	2	0,88	7
offene Treffs/offene Angebote	6,56	3	7,35	3	0,69	9
Gespräche mit LehrerInnen	6,18	4	7,03	4	0,87	8
Projekte	5,89	5	6,97	5	0,95	6
Kontakte zu außerschulischen Institutionen/Netzwerkarbeit	5,71	6	6,22	10	0,59	11
Gruppenarbeit	5,43	7	6,84	7	1,35	4
nicht vorstrukturierte/verplante Präsenzzeit	5,37	8	6,52	8	1,05	5
Gespräche mit Schulleitung	5,06	9	6,42	9	1,41	3
Team, Supervision, Bereichsleitung, Verwaltung	4,82	10	5,02	12	0,25	12
Elternarbeit	4,78	11	6,84	6	2,13	1
Angebote im Übergang Schule-Beruf	3,59	12	5,37	11	1,79	2

Aus der Differenz, also den Veränderungswünschen der Fachkräfte, ist abzulesen, dass die Mehrzahl in vielen Bereichen den momentanen Zeitaufwand für angemessen hält oder geringfügige Veränderungen, meist nach oben, vornehmen möchte. Vor allem **im Bereich der Elternarbeit und der Angebote im Übergang Schule-Beruf würden sie deutlich mehr Zeit investieren.**

Die ‚Einzelfallhilfe‘ ist der einzige Bereich, in dem über 50% der Fachkräfte angibt, den entsprechenden zeitlichen Aufwand nicht verändern zu wollen. Dies kann als Beleg dafür interpretiert werden, dass **Einzelfallhilfen** im Rahmen der Jugendsozialarbeit ein einerseits hoher Stellenwert zukommt, diese jedoch **zeitlich nicht zu Lasten weiterer Arbeitsformen ausgebaut werden sollen.** Kritisch betrachten wir, dass ‚Team, Supervision, Bereichsleitung und Verwaltung‘ der Komplex ist, der in der Wertigkeit des Notwendigen (SOLL-Werte) auf den letzten Platz abrutscht. Fachliche Absicherung und kollegialer Rückhalt sollten durch die Knappheit der Zeit nicht zugunsten anderer Angebote in den Hintergrund rücken.

Schließlich ist zur weiteren Bewertung des Angebots von Belang, was die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit und die Schulleiterinnen und Schulleiter ausbauen würden, stünde der Jugendsozialarbeit mehr Zeit zur Verfügung (vgl. Abbildung 4-x4 im Anhang). Einig sind sich Schulleiterinnen, Schulleiter und Fachkräfte darin, dass vorrangig Gruppenangebote ausgebaut werden sollen. Eventuell versprechen sich die Beteiligten einen präventiven Effekt oder eine Abnahme der Belastung im Bereich der Einzelfallhilfe durch das Zusammenfassen schwieriger Schülerinnen und Schüler. Von den Fachkräften wird darüber hinaus sehr stark

⁷² Zur Berechnung der Differenzmittelwerte wurden die realen Differenzen an jedem Standort verwendet, so dass sich Abweichungen zu den Differenzen der Mittelwerte von IST- und SOLL-Werten ergeben können. Zur Streubreite der Differenzen vgl. Abbildung 4-x2 im Anhang.

die Qualitätsentwicklung (sowohl der eigenen Angebote als auch der Schulentwicklung und der Entwicklung der aufeinander bezogenen Arbeit) betont.

4.2.4 *Nutzung von Angeboten und Beratungsleistungen durch Schülerinnen und Schüler*

Neben der Angebotsstruktur, den Einflussfaktoren und der Einschätzung über die Wichtigkeit von Angebotselementen geht es uns um einen Überblick darüber, wie vielen Jugendlichen das Angebot der Jugendsozialarbeit zu Gute kommt. Im dritten Kapitel wurde ausgeführt, dass die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit an Schulen im Schnitt für ca. 400 Schülerinnen und Schüler zuständig sind. Angesichts der Stellenausstattung ist klar, dass die Jugendhilfefachkräfte sich nicht um alle Schülerinnen und Schüler einzeln intensiv kümmern können. Dennoch verbindet sich mit der Jugendsozialarbeit an Schulen der Anspruch, als niederschwelliges Angebot für möglichst viele Schülerinnen und Schüler offen zu sein. Wir haben deshalb untersucht, wie sich aus Sicht der Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter die angebotsbezogene Nutzungsrate der Schülerinnen und Schüler generell sowie bezogen auf das Kernangebot Beratung darstellt. Dazu haben wir eine Skala angeboten, die Intervalle von 25% benutzt.⁷³ Diesen beiden Perspektiven gehen wir in den folgenden Abschnitten nach. Vorab klären wir die Einschätzung der Bekanntheit des Angebots der Jugendsozialarbeit bei den Schülerinnen und Schülern.

Bekanntheit der Jugendsozialarbeit bei den Schülerinnen und Schülern

Die Fachkräfte wurden nach ihren Einschätzungen über ihre Bekanntheit unter den Schülerinnen und Schülern befragt.⁷⁴ Am höchsten bewerten die Fachkräfte ihre Bekanntheit ‚vom Sehen‘ (bei ca. 90% aller Schülerinnen und Schüler), gefolgt durch die Bekanntheit als ‚Wissen, dass es Jugendsozialarbeit gibt‘ (bei ca. 85%). ‚Namentlich‘ sind die Fachkräfte bei ca. 70%, ‚durch direkte Kontakte in den Angeboten‘ bei ca. 45% und ‚durch direkte Kontakte in der Beratung‘ bei ca. 32% bekannt. **Dass annähernd 50% der Schülerinnen und Schüler Angebote der Jugendsozialarbeit nutzen und nahezu alle wissen, dass es Jugendsozialarbeit an der Schule gibt, entspricht einem sehr guten Bekanntheitsgrad. Die niederschwellige Ansprechbarkeit ist somit gesichert.**

Abbildung 4-8 Bekanntheit bei SchülerInnen N = 65	Angaben der Fachkräfte Angaben in Prozent						Mittelwert in%
	nie- mand	1-25%	26-50%	51-75%	76-99%	alle	
Bekanntheit vom Sehen			2	22	46	30	89
Bekanntheit als Wissen, dass es Jugendsozialarbeit gibt			8	19	46	28	86
Bekanntheit namentlich		3	19	37	32	10	69
Bekanntheit durch direkte Kontakte in den Angeboten		24	35	29	11	2	46
Bekanntheit durch direkte Kontakte in der Beratung		44	33	22			32

Eine Studie in Westdeutschland und zwei Studien in Ostdeutschland haben sich ebenfalls mit dem Thema der Bekanntheit von Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit bei Schülerinnen und Schülern beschäftigt. Oelerich (vgl. 2001a: 6f; 2001b: 20f) kommt zu dem Ergebnis, dass ca. 90% der Schülerschaft die sozialpädagogischen Fachkräfte kennt: etwa die Hälfte persönlich,

⁷³ Eine genauere Zählung im 5%- oder 10%-Bereich ist ohne eine akribische und für die Fachkräfte sehr zeitaufwändige Zählung nicht sinnvoll und deshalb im Rahmen dieser Untersuchung nicht verfolgt worden.

⁷⁴ In dieser Untersuchung wurden die Schülerinnen und Schüler mittels vierzehn qualitativer Interviews nach ihren Nutzungs- und Deutungsmustern von Schulsozialarbeit befragt. Die Ergebnisse sind in die einzelnen Schulportraits eingeflossen sowie insbesondere im Kapitel 9 aufbereitet.

ein Viertel namentlich, ein Zehntel weiß über das Angebot Bescheid. Laut der Studie von Seithe zur Jugendsozialarbeit in Thüringen (vgl. 1998a: 81) schätzen die sozialpädagogischen Fachkräfte ihren Bekanntheitsgrad bei Schülerinnen und Schülern nach sechsmonatiger Arbeit auf ca. 92% vom Sehen und auf ca. 56% in ihrer Funktion und von ihrem Angebot. Dagegen kommen Prüß u.a. (vgl. 2000: 95f) zu dem Ergebnis, dass nur knapp über 50% der befragten Heranwachsenden über die Existenz sozialpädagogischer Angebote an ihrer Schule Bescheid wissen.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit unseren Befunden, dann ergeben sich zwischen den Ergebnissen von Seithe (vgl. 1998a), die ebenfalls die Fachkräfte befragt hat, weitgehende Übereinstimmungen. Wenn Schülerinnen und Schüler direkt befragt werden, dann ergeben sich jeweils geringere Werte, vor allem bezogen auf die Bekanntheit der Angebote. Die hier vorliegenden Zahlen sind als Beleg zu werten, dass die Fachkräfte zu vielen Schülerinnen und Schülern Kontakt haben, Jugendsozialarbeit an Schulen auf einer guten Bekanntheit fußt, die sich in vielfältigen Gebrauchswerte für die Schülerinnen und Schüler transferieren lässt (vgl. Kapitel 9).

Nutzung der Angebote

Um einen Überblick über die Nutzung (die ja in Differenz zur Bekanntheit stehen könnte) durch die Schülerinnen und Schüler zu bekommen, haben wir die Fachkräfte danach befragt, wie hoch ihrer Einschätzung nach der Prozentsatz an Schülerinnen und Schülern ist, die eines ihrer Angebote wahrnehmen. Durch die Befragung der Fachkräfte als Schlüsselpersonen erheben wir also ihren Eindruck über den Nutzungsgrad von Angeboten unter der Schülerschaft. Für diesen Erhebungsschritt haben wir Schülerinnen und Schüler differenziert nach zwei Kategorien: Geschlecht und Ethnizität; zwei Kategorien, die das Aufwachsen wie die Vergesellschaftung maßgeblich beeinflussen und denen innerhalb der Jugendhilfe besondere Aufmerksamkeit zukommt.

Insgesamt zeigt sich folgendes Bild: **An den Hauptschulen nutzen aus Sicht der Fachkräfte der Jugendsozialarbeit circa die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler eines der Angebote der Jugendsozialarbeit an Schulen.** An 40% der Standorte wird dabei das Angebot von über der Hälfte der Schülerinnen und Schüler genutzt. Angebote werden also generell sehr gut wahrgenommen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die Bandbreite der Angebote hier eine wichtige Rolle spielt. Angebote werden in annähernd gleichem Maß von Jungen wie Mädchen genutzt. Dabei können die ‚ausländischen Jungen‘ und die ‚ausländischen Mädchen‘ als spezifische Nutzer-Gruppe angesehen werden. Offensichtlich gelingt es den Fachkräften, dieser Gruppe die Zugänge zu ihren Angeboten besonders gut zu ebnet.⁷⁵ Die Daten belegen auch, dass die Fachkräfte keineswegs selektiv auf nur eine Zielgruppe zugehen.⁷⁶

⁷⁵ Oelerich kommt hier zu ähnlichen Ergebnissen: Die Angebote werden von Mädchen und Jungen in gleichem Maß genutzt. Die Freizeitangebote finden bei Jungen mehr Zuspruch. Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft nutzen wesentlich häufiger Beratungs- und Unterstützungsangebote zum Übergang von der Schule in den Beruf (vgl. Oelerich 2001b: 28).

⁷⁶ Auf die Gefahr einer solchen Selektivität durch aufschlussreiche Eigentümlichkeiten des Nutzungsverhaltens von Schülerinnen und Schülern verweist Oelerich: Zum einen nehmen Heranwachsende, die außerhalb der Schule an Jugendhilfeangeboten (z.B. Jugendhaus, Jugendorganisationen) teilnehmen, die Schulsozialarbeitsangebote leichter in Anspruch. Zum anderen gehen im schulischen Alltag engagierte Jugendliche eher auf die Schulsozialarbeit zu, als jene, die weniger gern zur Schule gehen (vgl. Oelerich 2001a: 8ff; Oelerich 2001b: 28). Bolay stellt dazu fest, dass „diese Ergebnisse auf das fachliche Problem einer ‚doppelten Randständigkeit‘ einer bestimmten Gruppe von SchülerInnen verweisen (...): randständig in der Schule und randständig hinsichtlich der Angebote der Schulsozialarbeit“ (2004b).

Abbildung 4-9 Nutzung von Angeboten durch SchülerInnen N = 62	Angaben der Fachkräfte Angaben in Prozent						Mittelwert in%
	nie- mand	1-25%	26-50%	51-75%	76-99%	alle	
Jungen		19	44	24	10	3	47
Mädchen		22	43	23	7	5	46
Ausländische Jungen		17	41	28	9	5	49
Ausländische Mädchen	2	22	33	33	3	7	47
Deutsche Jungen		40	31	19	7	3	39
Deutsche Mädchen		40	33	19	5	3	38
Aussiedler-Jungen	9	43	28	9	6	6	32
Aussiedler-Mädchen	9	42	29	11	4	6	32
Unauffällige Mädchen	3	60	19	10	3	3	28
Unauffällige Jungen	7	64	15	9	2	3	24

Die Gruppe der ‚Aussiedler-Jungen‘ und ‚Aussiedler-Mädchen‘ sowie die Gruppe der eher stillen, von uns so genannten ‚unauffälligen Jungen und Mädchen‘ sind in den Angeboten der Jugendsozialarbeit im Verhältnis zu ‚allen SchülerInnen‘ geringer repräsentiert. Die Fachkräfte erreichen je ca. 30%.⁷⁷ Angesichts von Forschungsergebnissen, die belegen, dass ausgesiedelte Jugendliche sich für Unterstützung als schwer zugänglich erweisen (vgl. Weitekamp/Reich/Huber 2003) sind die hier erreichten Werte beachtlich hoch.

Inanspruchnahme der Beratung durch Schülerinnen und Schüler

Eine besondere Rolle spielt innerhalb der Angebote die Beratung. Beratung ist dabei zu verstehen sowohl als Methode wie auch als generelles Angebot (vgl. Nestmann/Sickendiek 2001: 142f). Innerhalb der Angebotspalette der Jugendsozialarbeit sind Beratungsleistungen zunächst ein wichtiges Element in der Einzelfallhilfe, gehen aber nicht vollständig darin auf. Seithe (vgl. 1998a: 116) belegt hinsichtlich der Beratungsfunktion der sozialpädagogischen Fachkräfte, dass die Schülerinnen und Schüler die Fachkräfte zunächst als Ansprech- und Vertrauensperson sehen, bevor intensivere Beratungskontakte entstehen. Die Ergebnisse der Untersuchung von Oelerich verweisen auf den spezifischen Gebrauchswert der Beratung durch eine sozialpädagogisch qualifizierte erwachsene Person, mit der Schülerinnen und Schüler reden können und von der sie sich verstanden wissen, mit der man aber auch über Probleme sprechen kann, ohne dass andere etwas davon erfahren (vgl. 2001b: 40).

Beratungsleistungen werden von ca. 30% aller Schülerinnen und Schüler genutzt und in Anspruch genommen. Beratung ist ein Angebot, das etwas stärker von Mädchen als von Jungen genutzt wird. Da Beratung das wichtigste Angebotsmerkmal der Jugendsozialarbeit an Hauptschulen darstellt, ist es notwendig, dass alle Gruppen einen möglichst gleichen Zugang zu diesem Angebotsbestandteil haben. Das scheint den Fachkräften weitgehend auch zu gelingen. Es zeigt sich erneut, dass Beratung ein zentraler Kernbestandteil des Angebots der schulischen Jugendhilfe sein muss.

⁷⁷ Fachkräfte berichten, dass angesichts der Vielzahl von Schülerinnen und Schüler, für die sie sich zuständig sehen, die ruhigen, nach außen unauffälligen Jugendlichen ihrer Aufmerksamkeit zu entgehen drohen: „Es gibt mindestens 100 oder sagen wir mal 50 [von 600 Schülerinnen und Schülern an der Schule], die mir einfach rausgehen. Weil sie sehr unauffällig sind, weil sie vielleicht nicht in der Pause sind, weil sie meine Angebote nicht wahrnehmen“ (Stefan Riedel, Hauptschule). „Und dann gibt es welche, die ich gar nicht kenne, die unauffällig sind, die aber genauso viele Schwierigkeiten haben, die mir aber überhaupt nicht bewusst werden. (...) Gerade wenn ich dann in einer Klasse drin bin, denke ich, Mensch, den kenne ich gar nicht“ (Robert Kaiser, Hauptschule).

Abbildung 4-10 Nutzung von Beratung durch SchülerInnen N = 63	Angaben der Fachkräfte Angaben in Prozent						Mittelwert in%
	nie- mand	1-25%	26-50%	51-75%	76-99%	alle	
Mädchen		37	47	12	5		34
Jungen	2	52	35	12			27
Ausländische Mädchen		54	29	12	5		30
Deutsche Mädchen		56	27	14	3		29
Deutsche Jungen	2	58	25	15			27
Ausländische Jungen	2	56	32	10			26
Unauffällige Mädchen	10	66	15	5	3		21
Aussiedler-Mädchen	13	69	11	7			18
Unauffällige Jungen	12	71	14	3			17
Aussiedler-Jungen	13	75	9	4			15

Anlässe für Beratung

Beratung findet aus vielerlei Anlässen statt. Im Bereich der Jugendsozialarbeit handelt es sich vom Typ her um eine niederschwellige, setting-ungebundene Form der Beratung, die im Schulkontext (oft veranlasst durch die Schule) stattfindet. Beratung umfasst dabei die Bandbreite von eher zufälligen Beratungssituationen, wie sie sich z.B. im offenen Bereich eines Schülercafés ergeben, über Beratungssituationen, die gezielt inszeniert werden (sowohl von Jugendhilfekräften wie den Heranwachsenden), bis hin zu intensiven, über mehrere Termine sich erstreckenden Beratungsprozessen. Die zwei letztgenannten Beispiele können dem Bereich der Einzelfallberatung zugeordnet werden. Hier wiederum macht es Sinn, Beratung entsprechend der Anlässe zu differenzieren. Wir haben Beratung dementsprechend unterteilt in ‚akut-intervenierende Anlässe‘ und ‚präventive Anlässe‘:

- *akut intervenierend* definiert als Einzelberatungssituationen, die unter einem Aspekt der Dringlichkeit initiiert wurden und sofortige oder zeitnahe Reaktionen seitens der Fachkraft erforderten (durchaus auch auf Veranlassung der schulischen Fachkräfte). Bei diesen Beratungsanlässen haben wir die Fachkräfte außerdem gebeten abzuschätzen, in wie vielen Fällen sie eine Weitervermittlung an den Allgemeinen Sozialen Dienst für notwendig erachten.
- *präventiv* definiert als Einzelberatungssituationen, die ohne krisenhaft-reaktiven Charakter waren, sondern auf frühzeitige Kontaktaufnahme, Kennen Lernen, Herstellen von Vertrauen, Erfragen von Hintergründen wie etwa der Lebenssituation abzielten (auch in solchen Fällen, in denen später akute Intervention notwendig werden könnten).

Aus Sicht der Fachkräfte besteht bei den Anlässen zur Einzelfallberatung eindeutig ein Übergewicht der ‚akut-intervenierenden‘ Anlässe: In durchschnittlich 61% der Fälle sehen die Fachkräfte einen ‚akuten‘ Anlass, in 39% einen ‚präventiven‘ Anlass. Die Anlässe, die zu Beratungssituationen führen, sind zu gleichen Teilen schulisch wie familiär bedingt (vgl. Abbildung 4-x5 im Anhang). Beratungssituationen unter dem Stichwort Einzelfallberatung haben also überwiegend einen Aspekt der Dringlichkeit, sind damit schlecht planbar und erfordern rasche Aufmerksamkeit. Ausgehend von der breiten Palette an Themen, die bei einem so niederschwellig angelegten Beratungsangebot, wie es die Jugendsozialarbeit durch ihre Verortung im Rahmen der Schule und ihre Offenheit gegenüber der gesamten Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen impliziert, ist erahnbar, welche Anforderungen an die Fachkräfte hier gestellt werden.⁷⁸

⁷⁸ Aus Praxisberichten der Schulsozialarbeit ist ein Trend hin zu Spezialisierungen gerade im Beratungsbereich erkennbar. Wir beurteilen dies skeptisch und verweisen auf die Forderung von Thiersch, wonach Beratung im Kontext der Jugendsozialarbeit offen für die Vielschichtigkeit und Komplexität sozialer Probleme sein müsse und eine entspezialisierte Herangehensweise an Formen der Lebensbewältigung braucht (vgl. Thiersch 1991: 23f).

Von den 60% ‚akut-intervenierenden‘ Beratungsanlässen bergen nach Einschätzung der Fachkräfte wiederum ca. 40% die Notwendigkeit einer Weitervermittlung in sich. Ein Drittel aller Beratungsanlässe zieht also den Kontakt mit oder die Vermittlung an mindestens eine weitere Institution nach sich. Durch die gute Vernetzung der Jugendsozialarbeit mit dem Kreisjugendamt/Jugendreferat (Allgemeiner Sozialer Dienst und Jugendgerichtshilfe), den Beratungsstellen, den Facharbeitskreisen und ihrer eigenen Fachstruktur (vgl. Kapitel 7.2.2) kann davon ausgegangen werden, dass diese Vermittlung in aller Regel kompetent erledigt wird. Immerhin zwei Drittel aller Beratungsanlässe (an Schulen mit Ganztagesangebot steigt dieser Anteil auf knapp über 80%) können aber durch die Fachkraft selbst oder mittels Maßnahmen innerhalb der Schule aufgefangen werden.

Abbildung 4-11 Anlässe für Einzelberatung und Weitervermittlungs-Relevanz N = 66	Angaben der Fachkräfte Angaben in Prozent											Mittelwert in%
	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	
Akut-intervenierend Präventiv		3	8	9	5	8	12	19	28	9		61
		11	19	23	14	14	6	3	6	5		39
Weitervermittlungs-Relevanz bei akut-intervenierend	2	16	11	25	8	10	5	10	10	3	2	41

In einem dritten Schritt wollten wir wissen, ob das Gespräch von der Fachkraft oder von den Heranwachsenden initiiert wurde.⁷⁹ Sowohl bei den ‚akuten‘ als auch bei den ‚präventiven‘ Beratungsanlässen geht aus Sicht der Fachkräfte die Initiative in einem Drittel der Fälle von Schülerinnen und Schülern aus. Das verweist auf die Kompetenz der Jugendlichen, sich Hilfe zu holen, wenn sie vor Ort angeboten wird, und auf Vertrauen, das sie zu den Fachkräften der Jugendsozialarbeit haben (vgl. Kapitel 9.1). Die Fachkräfte sehen sich selbst in beiden Anlassegmenten in jeweils über 60% der Fälle als initiativ an. Das bedeutet, dass die Fachkräfte von einer aufsuchenden Beratungsstruktur und keineswegs von einer Komm-Struktur ausgehen. Es gehört also zum Aufgabenbereich und fachlichen Selbstverständnis der Jugendsozialarbeit an Schulen, Schülerinnen und Schüler gezielt anzusprechen.

Abbildung 4-12 Initiative bei Einzelberatung N = 66	Angaben der Fachkräfte Angaben in Prozent											Mittelwert in%
	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	
Initiative bei Akut-intervenierend												
Fachkräfte		2	3	8	8	22	14	14	12	12	6	62
SchülerInnen	3	14	11	19	14	22	9	5		3		38
Initiative bei Präventiv												
Fachkräfte			2	5	8	28	12	12	22	6	6	64
SchülerInnen	3	11	22	16	11	28	6	2	2			35

Sowohl die Jungen als auch die Gruppe der ausländischen Schülerinnen und Schüler profitieren davon, wenn eine Stelle längerfristig besteht. Die Notwendigkeit eines aufsuchenden Beratungsverständnisses im Kontext der Schulsozialarbeit wird durch Ergebnisse, die an solchen Standorten, die schon seit längerem bestehen, unterstrichen. Dort wird die Gleichgewichtigkeit zwischen ‚akut-intervenierenden‘ und ‚präventiven‘ Beratungsanlässen betont, worin sie sich von den mit Beginn der Landesförderung neu eingerichteten Standorten unterscheiden: **Standorte mit längerer Laufzeit sind eindeutig präventiv orientiert.** Die Notwendigkeit, weiterhin initiativ auf Schülerinnen und Schüler zuzugehen, verändert sich jedoch nicht. Schließlich **profitieren Jungen besonders von einer gut etablierten Jugendsozialarbeit,**

⁷⁹ Dabei konnte die Initiative der Fachkraft auch durch Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern oder weitere Personen veranlasst sein.

ihre Werte in der Beratung steigen leicht, bei den Angeboten sogar stark an (vgl. Abbildung 4-x6 und 4-x7 im Anhang).

Häufigkeit bestimmter Zielgruppen in der Beratung

In einem letzten Schritt haben wir danach gefragt, ob die Fachkräfte eine Häufung bestimmter Zielgruppen in der Beratung sehen. Bei den ausgesiedelten Jugendlichen, den deutschen, wie den eher unauffälligen Jungen und Mädchen stellt jeweils ca. 50% der Fachkräfte keine Häufung von bestimmten Gruppen in der Einzelberatung fest (vgl. Abbildung 4-x8 im Anhang). Die Jungen, und hierbei wiederum vorwiegend die ausländischen Jungen, sind häufiger in ‚akut-intervenierenden‘ Beratungssituationen zu finden, während bei den Mädchen ‚präventive‘ Anlässe dominieren.⁸⁰ Dies ist unter einem geschlechtersensiblen Blickwinkel nicht weiter überraschend und verweist darauf, dass für Jungen besonders inszenierte Räume, in denen solche präventiven Beratungssituationen quasi en passant stattfinden können (Café, etc.), ausgebaut werden sollten.

Einflüsse des Geschlechts der Fachkräfte

Nachdem im vorhergehenden Abschnitt geschlechterspezifische Unterschiede in der Nutzung von Angeboten durch die Schülerinnen und Schüler verdeutlicht wurden, gehen wir im nächsten Abschnitt der Frage nach, ob sich an diesem Nutzungsverhalten etwas ändert, je nachdem ob eine männliche oder eine weibliche Fachkraft in der Jugendsozialarbeit tätig ist.⁸¹

Die Nutzung von Angeboten durch Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen ist aus Sicht der Fachkräfte nicht vom Geschlecht abhängig (vgl. Abbildung 4-x6 im Anhang). Sowohl weibliche wie männliche Fachkräfte der Schulsozialarbeit werten die durchschnittliche Nutzungsrate bei ca. 50%. Allerdings gibt es **Unterschiede in der Bewertung des Nutzungsverhaltens von Mädchen und Jungen**, sowohl hinsichtlich der Angebote, wie der Beratung. Jungen nutzen in annähernd gleichem Maß *Angebote* weiblicher wie männlicher Fachkräfte, bei den ausländischen Jungen gibt es gar keinen Unterschied. Mädchen, vor allem ausländische Mädchen, nehmen deutlich häufiger Angebote wahr, wenn eine Frau die Jugendsozialarbeit verkörpert (vgl. Schmid 2001). Nicht zu beantworten ist durch unsere Untersuchung, ob sich in der Nutzung dezidiert jungen- oder mädchenpädagogische Ansätze niederschlagen. Bei der Einschätzung der Inanspruchnahme von *Beratungsangeboten* stellt sich die Situation zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften anders dar (vgl. Abbildung 4-x7 im Anhang): hier liegen die Werte der männlichen Jugendsozialarbeiter immer höher als die Werte ihrer Kolleginnen; bei der Beratung von Mädchen jeweils leicht, bei der Beratung von Jungen hingegen um ca. 10%. Das bedeutet, dass die Mädchen auch zu den männlichen Fachkräften in die Beratung gehen, Jungen in leicht geringerem Maß auch zu Frauen.

Welche Themen Mädchen mit männlichen Fachkräften und andersherum Jungen mit weiblichen Fachkräften besprechen können und inwieweit sich durch das Geschlecht der Fachkraft Einschränkungen ergeben, darauf liefern qualitative Ergebnisse wichtige Hinweise: In Einzel- und Gruppeninterviews haben wir Schülerinnen und Schüler auch danach gefragt, inwieweit die Geschlechtszugehörigkeit der Jugendhilfekräfte für sie von Belang sei. Aus den Antworten lassen sich drei Aspekte herausarbeiten: Wenn Jugendliche die Wahl haben, zwischen einem Jugendsozialarbeiter und einer Jugendsozialarbeiterin zu wählen, also wenn ein Team

⁸⁰ Diese Unterschiede bleiben an Standorten, die schon länger Jugendsozialarbeit haben, bezogen auf ausländische Jungen bestehen, bei den deutschen und den ausgesiedelten Jungen verändern sie sich zugunsten präventiver Beratungssituationen.

⁸¹ Die von uns angewandte Erhebungsmethode, Daten über Nutzungsverhalten der Zielgruppen mittels Einschätzungen der Fachkräfte zu erheben, kann durch geschlechtsstereotype Wahrnehmungen oder Verunsicherungen ob der gegengeschlechtlichen Beratungssituation die realen Werte leicht verzerren.

der Jugendsozialarbeit an ihrer Schule tätig ist, dann haben sie in der Regel eine differenzierte Meinung zu dieser Frage. Die Jugendlichen, die einen klaren Vorteil darin sehen, wenn eine Jugendhilfefachkraft gleichen Geschlechts an ihrer Schule tätig ist, beziehen sich in ihren Argumenten auf Beratungsangebote, die sie unter diesen Umständen als „angenehmer“ beschreiben. Insbesondere in jungen- oder Mädchenspezifischen Fragen wählen sie den Zugang zur gleichgeschlechtlichen Fachkraft. Beispielsweise betonen Mädchen mit sehr belasteten Hintergründen (z.B. Vergewaltigungserfahrungen), dass sie sich Männern gegenüber nicht öffnen wollen: „das will ich gar nicht wissen, was der sich dazu denkt“. Der dritte Aspekt macht auf die Relevanz ‚authentischen‘ Wissens aufmerksam; die Jugendlichen nehmen an, dass die Fachkräfte qua eigener geschlechtsspezifischer Sozialisation über ein akkumuliertes jungen- oder Mädchenspezifisches Wissen verfügten und ihnen dadurch ein größeres Verständnis in ihrer Situation entgegenbringen könnten (vgl. Kapitel 9.3.4).

Standorte mit Teams

Aufgrund feldspezifischer Vorkenntnisse sind wir davon ausgegangen, dass die Existenz von Teams der Jugendsozialarbeit einen Einfluss auf die Nutzung von Angeboten (samt Beratungsleistungen) hat. Wertet man die entsprechende Datengrundlage aus, dann zeigen sich folgende Ergebnisse (vgl. Abbildung 4-x9 im Anhang):

- Deutlich positiv verändert sich sowohl die Nutzung der Angebote, vor allem aber die Inanspruchnahme von Beratungsleistungen, wenn ein Team an einer Schule tätig ist.
- Davon profitieren die ‚ausländischen‘ Jugendlichen insgesamt (plus 12%) und in besonderem Maß die ‚ausländischen Mädchen‘ (plus 29%), aber auch die ‚unauffälligen‘ Jungen (plus 24%) sowie Mädchen (plus 12%). Das könnte daran liegen, dass für die Erreichbarkeit dieser unterschiedlichen Gruppen auch unterschiedliche Rollenprofile hilfreich sind, die leichter durch Teams inszenierbar sind, als von Einzelnen.
- Noch deutlicher ist der Unterschied bei der Inanspruchnahme von Beratung. Hier liegen bei Teams alle Nutzungswerte – außer den ‚Aussiedler-Jungen und -Mädchen‘ und den ‚deutschen Jungen‘ – höher.

Zusammengefasst werden kann, dass generell die Zugänge zu den Angeboten und zu Beratungsleistungen für Jungen und Mädchen unabhängig vom Geschlecht der Fachkräfte gesichert sind; doch bei gemischtgeschlechtlichen Teams der Jugendsozialarbeit betonen Jungen wie Mädchen die für sie positive Wahlmöglichkeit.

4.3 Einflussfaktoren der Angebotssteuerung

Dass eine Angebotsstruktur so ist, wie sie ist, hat vielfältige Gründe. Diese reichen von den Rahmenbedingungen, über das Interesse einer Schule, die Kompetenzen der Fachkräfte bis zu den Traditionslinien der Jugendhilfeträger (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2003: 34) wie der Schulen (vgl. Huber 2004). Im folgenden Abschnitt untersuchen wir Faktoren, die Einfluss auf die Angebotsstruktur haben.⁸²

4.3.1 Perspektiven der Fachkräfte der Jugendsozialarbeit und der Schulleitungen

Die angebotenen Items repräsentieren eine Mischung aus folgenden Faktoren: solche, die auf sozial- und schulpädagogische Fachlichkeit abzielen, solche, die die Deutung von Bedarf thematisieren, solche, die Aushandlung sowie solche, die die Erwartungen und Wünsche anderer Akteure in den Blick nehmen. Dabei haben wir unterschieden zwischen Erwartungen (bei Lehrkräften, Eltern, ASD, Berufsberatung) und Erwartungen/Wünschen der Schülerinnen

⁸² Hier gebietet sich erneut der Hinweis darauf, dass Fachkräfte der Jugendsozialarbeit und die Schulleitungen als Schlüsselpersonen und zentrale Akteure in der Umsetzung der Jugendsozialarbeit an einer Schule besonderen Einblick in die Einflussfaktoren haben.

und Schüler. Erwartungen stellen aus unserer Sicht eine reflektiertere Form der Präsentation von eigenen Bedürfnissen und Vorstellungen dar als Wünsche, die relativ direkt und vorreflexiv dargebracht werden können.

Die Auswertung der Sichtweisen der Schulleitungen und der Fachkräfte zeigen als zentrales Ergebnis, das hier vorangestellt wird, folgendes: **fünf wesentliche Einflussgrößen**, nämlich die **Fachlichkeit der Jugendhilfefachkräfte**, der von ihnen gedeutete und mit der Schulleitung **ausgehandelte Bedarf der Schülerinnen und Schüler**, die **zeitlichen Ressourcen** und die **fachliche Sichtweise der Schulleitung** sowie die **Konzeption** sind nach der Implementierung von Jugendsozialarbeit die zentralen Steuerungsparameter.

Blickt man auf die weiteren Einflussfaktoren, dann zeigt sich, dass bei den Schulleitungen der Blick auf die Konzeption, der Wunsch, ‚möglichst viele ProblemschülerInnen zu erreichen‘, und ihre eigene fachliche Leitvorstellung stärker ausgeprägt sind. Demgegenüber akzentuieren die Jugendhilfekräfte ihre ‚zeitlichen Ressourcen‘ und die wahrgenommenen ‚Erwartungen von SchülerInnen‘ als weiterhin Einfluss nehmend auf die Ausgestaltung des Angebots. In den nachrangigen Einflussfaktoren für die konkrete Ausgestaltung der Jugendsozialarbeit an Hauptschulen stimmen beide Gruppen überein.

Abbildung 4-13 Einfluss auf die Ausgestaltung des Angebots ⁸³ Skala von 0 = hat keinen Einfluss/1 = sehr geringer Einfluss bis 4 = sehr großer Einfluss	Sicht der Fachkräfte		Sicht der Schulleitungen	
	Mw	Rang	Mw	Rang
	N 66		48	
Bedarf der SchülerInnen	3,45	1	3,58	3
Fachliche Leitvorstellungen Fachkraft	3,42	2	3,65	2
Zeitliche Ressourcen	3,35	3	3,17	7
Gemeinsame Absprachen Fachkraft-Schulleitung	3,28	4	3,70	1
Erwartungen/Wünsche der SchülerInnen	3,11	5	2,98	8
Ziel, möglichst viele problematische SchülerInnen anzusprechen	3,09	6	3,42	5
Fachliche Leitvorstellungen Schulleitung	2,97	7	3,36	6
Konzeption JS	2,97	8	3,45	4
Ziel, möglichst viele SchülerInnen anzusprechen	2,91	9	2,92	10
Erwartungen der Lehrkräfte	2,63	10	2,94	9
Abgleich mit anderen Angeboten im Sozialraum	2,36	11	2,58	11
Erwartungen des ASD	1,82	12	2,31	12
Erwartungen der Eltern	1,73	13	2,15	13
Erwartungen des Arbeitsamtes/der Berufsberatung	1,06	14	1,49	14

Vergleicht man die Wertungen von Fachkräften und Schulleitungen, dann zeigt sich hinsichtlich der Angebotssteuerung ein hohes Maß an Übereinstimmung: Aus Sicht der Fachkräfte wie der Schulleitungen stellt der Prozess der gemeinsamen Absprachen das zentrale Moment in der Angebotsgestaltung dar. Untersucht man, welche Faktoren diese Entscheidung primär beeinflussen – was sich zum Beispiel dann auswirkt, wenn die ‚Absprachen‘ zwischen den Akteuren mit den ‚fachlichen Leitvorstellungen der Fachkräfte‘ konkurrieren – dann zeigen sich Unterschiede: Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter sehen zunächst ihre eigene Sichtweise als maßgebend an – orientiert an dem von ihnen gedeuteten ‚Bedarf der SchülerInnen‘ sowie an ihrer fachlichen Leitvorstellung –, und erst danach die Besprechungen mit der Schulleitung. Letzterer schreiben sie einen großen, aber doch nachgeordneten, Einfluss zu.

Dass die Schulleitungen (dennoch) die gemeinsamen Absprachen gleichauf mit den fachlichen Leitvorstellungen der Jugendhilfekräfte als eindeutig ausschlaggebenden Faktor angeben, spricht dafür, dass es in der Regel gelingt, produktive und einvernehmliche Absprachen zwischen Schulleitungen und Fachkräften zu gestalten. Beide Akteure fühlen sich in gleicher

⁸³ Sortiert nach absteigenden Mittelwerten der Fachkräfte.

Weise beteiligt und ausschlaggebend für die Gestaltung eines Angebots, das in gleichem Maße vorrangig an dem (von ihnen gesehenen) ‚Bedarf der SchülerInnen‘ orientiert ist.

Eine deutliche Mehrheit der Fachkräfte (74%) und beinahe alle Schulleiterinnen und Schulleiter (92%) vergeben für den Einfluss der Konzeption den Wert 3 oder 4. Das spricht für einen positiv besetzten Konzeptionsbegriff, der allerdings im konkreten Arbeitsalltag nachrangig gegenüber der kommunikativen Aushandlung ist. Interessant ist, dass die Schulleitungen den Einfluss der Konzeption höher einstufen als die Fachkräfte.⁸⁴ Etwa die Hälfte der Rektoren/Rektorinnen an Hauptschulen verweisen darauf, dass es eine Konzeption gibt, die sie gemeinsam mit der Fachkraft ausgestalten. Hier realisieren beide pädagogischen Professionen „eine (ausgehandelte) Konzeption als Basis für das methodische Handeln“ in der Schule (Deinet 2001c: 233; vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 176). An weiteren 28% der Schulen wird ohne vorgegebenes Konzept das Angebot gemeinsam entwickelt. Nur in ganz wenigen Fällen ist die Konzeption entweder starr oder wird von der Fachkraft alleine entwickelt.⁸⁵

Abbildung 4-14 Gestaltung des pädagogischen Konzepts der Jugendsozialarbeit Angaben in Prozent N = 48	Angaben der Schulleitungen %
Konzept war vorgegeben, wird von Schulleitung und Fachkraft ausgestaltet	48
Konzept war nicht vorgegeben, wird von Schulleitung und Fachkraft gemeinsam entwickelt	28
Fachkraft entwickelt Konzept weitgehend selbst	11
Konzept war vorgegeben, wird von Fachkraft ausgestaltet	2
Konzept war vorgegeben und ist verbindlich	2

Aus Sicht der Schulleitungen an den Hauptschulen werden Schwerpunkte des pädagogischen Konzepts an 27% der Schulen regelmäßig, an 65% der Schulen bei Bedarf und an 8% der Schulen gar nicht überarbeitet.

4.3.2 Häufigkeit und Inhalte des Austauschs zwischen Fachkräften und Schulleitung

Die Analyse der Faktoren, die das Angebot steuern, legt die Vermutung nahe, dass im Rahmen der Jugendsozialarbeit an Schulen intensive Abstimmungsprozesse zwischen Schulleitungen und Jugendhilfefachkräften weitgehend selbstverständlich sind. Um dies zu überprüfen, haben wir die Häufigkeit der Treffen und die Bewertung der Inhalte dieser Treffen genauer

⁸⁴ In aller Regel ist, wie unsere Experteninterviews mit Jugendhilfeplanern belegen, die Konzeption bereits das Ergebnis einer Aushandlung zwischen Jugendhilfeplanung und Träger, bevor dann Jugendsozialarbeit eingerichtet wird. Erst in weiteren Phasen der Fortschreibung und Erweiterung der ursprünglichen Konzeption nach der Implementierung werden die Schulleitungen sowie eventuell Lehrkräfte eingebunden. In den Auswertungen zum Vorlauf von Schulen (Kapitel 3.4) wurde deutlich, dass Schulleiterinnen und Schulleiter gerne stärker an der Vorbereitung beteiligt gewesen wären, dementsprechend messen sie der Konzeption auch eine höhere Bedeutung zu, als die Schulleitungen an jugendhilfeeferfahrenen Standorten.

⁸⁵ In der Auswertung des Interviewmaterials konnte festgestellt werden, dass die Konzeption nur eine geringe Rolle im professionellen Selbstverständnis der befragten Jugendhilfefachkräfte spielt. Sie beziehen sich auffallend wenig auf die ihrem Handeln zugrunde liegende Konzeption. In diesen Aussagen zeigt sich folgende Differenz: Wenn keine Konzeption bei Stellenantritt vorlag, beziehen sie sich kritisch auf das Fehlen derselben. Wenn hingegen eine Konzeption vorgelegen hat, dann wird diese als zu unkonkret oder als inzwischen schon verbesserungsbedürftig dargestellt. Die Konzeption scheint demnach einerseits die Angemessenheit des eigenen Handlungsentwurfs grundlegend zu sichern und auch vor unsachgemäßen Aufgabenzuschreibungen durch die Schule zu schützen. Andererseits wird Konzeptionsarbeit theoretisch als kontinuierliche Aufgabe begriffen, der allerdings selten in dokumentierender, festschreibender Weise nachgekommen wird.

untersucht. Hier zeigt sich ein **hohes Maß an Kontinuität und Regelmäßigkeit des Austauschs**.

Es zeigt sich generell, dass an der überwiegenden Mehrzahl der Standorte eine regelmäßige Kommunikationskultur besteht. 63% der Fachkräfte und 86% der Schulleitungen geben an, sich ‚regelmäßig‘ zu treffen.⁸⁶ 22% der Fachkräfte und 21% der Schulleitungen geben an, sich zusätzlich zu diesen regelmäßigen Treffen außerdem ‚bei Bedarf‘ zu treffen.⁸⁷ Die Zahl derer, die sich nur ‚gelegentlich‘ oder ‚unregelmäßig‘ treffen, ist sehr niedrig.

Abbildung 4-15 Häufigkeit der Treffen zwischen Fachkräften und Schulleitung Angaben in Prozent	Sicht der <i>Fachkräfte</i> N = 63	Sicht der <i>Schulleitungen</i> N = 48
	Regelmäßig	63
Regelmäßig + bei Bedarf	22	21
Bei Bedarf	29	13
Gelegentlich	3	-
Unregelmäßig	5	-
Unregelmäßig + bei Bedarf	2	-
Nie	-	2

Bei den Fachkräften ist der Prozentsatz, der angibt, sich ‚bei Bedarf‘ mit den Schulleitungen zu treffen, höher als bei den Schulleitungen. Letztere wiederum schätzen die Regelmäßigkeit der Treffen insgesamt höher ein; aus ihrer Sicht scheinen Treffen auch dann ‚regelmäßig‘, die von den Fachkräften als bedarfsorientiert angesehen werden.⁸⁸ Diese intensive Kooperation nimmt auch bei den Standorten, die vor 1998 eingerichtet wurden, in der Frequenz nicht nennenswert ab. Allerdings kann festgehalten werden, dass **mit der Dauer der Kooperation die Regelmäßigkeit des Austausches zunimmt**.

Worüber wird in den Treffen zwischen Schulleitung und sozialpädagogischer Fachkraft gesprochen? Wir hatten sowohl Fachkräfte als auch Schulleitungen gebeten, Themengebiete in eine Reihenfolge zu bringen. Die Mittelwerte werden in der folgenden Abbildung dargestellt – je niedriger der Mittelwert, desto wichtiger wird der entsprechende Inhalt bewertet. Aus Sicht der Schulleitungen spielen die Bereiche ‚Situationen einzelner SchülerInnen‘ und ‚Krisensituationen‘ die wichtigste Rolle in den Besprechungen. Diese beiden Items werden mit Abstand als wichtiger gewertet als die anderen Items. Die Fachkräfte bewerten ebenfalls die Items ‚Situationen einzelner SchülerInnen‘ und ‚Krisensituationen‘ als wichtigste Themen in den Besprechungen. Im Unterschied zu den Schulleiterinnen und Schulleitern nehmen sie aber eine einheitlichere Gewichtung zwischen den verschiedenen Themenbereichen vor und messen den Items ‚Fachliches‘, ‚Information über ihre Arbeit‘ sowie ‚Organisation‘ mehr Gewicht bei als die Schulleitungen, die wiederum der ‚Kooperation mit LehrerInnen‘ im Austausch mehr Gewicht einräumen.

Der hohe Wert, den beide befragten Schlüsselpersonen dem Gesprächsinhalt ‚Fachliches‘ und ‚Informationen über die Arbeit der Jugendsozialarbeit‘ geben, ist ein weiterer Hinweis auf die aushandlungsorientierte Steuerung der Angebotsstruktur, die prozessual fortgeschrieben wird.

⁸⁶ Diejenigen, die sich regelmäßig treffen, haben wir gebeten, anzugeben, wie häufig solche Treffen stattfinden: der klare Schwerpunkt liegt hier auf wöchentlich und häufiger. Hier gibt es kaum Unterschiede in den Angaben von Schulleitungen und Fachkräften (vgl. Abbildung 4-x10 im Anhang).

⁸⁷ Die Kategorie ‚regelmäßig + bei Bedarf‘ hatten wir nicht als Antwortmöglichkeit vorgegeben, allerdings so viele Doppelnennungen in den Fragebögen erhalten, dass wir sie zusätzlich aufgenommen haben. Dies kann bedeuten, dass diese Form des Treffens noch sehr viel häufiger ist, als hier erkennbar.

⁸⁸ In fünf Fällen (von 27) geben Schulleiterinnen und Schulleiter an, sich ‚regelmäßig‘ mit der Jugendhilfekraft zu treffen, während diese ‚bei Bedarf‘ angegeben haben. Der umgekehrte Fall tritt nur einmal auf.

Abbildung 4-16 Inhalte der Besprechungen zwischen Jugendsozialarbeit und Schulleitung Skala von 1 = Wichtigstes bis 8 = Unwichtigstes	Sicht der Fachkräfte		Sicht der Schulleitungen	
	Mittelwert N = 61	Rang	Mittelwert N = 49	Rang
Krisensituationen	2,90	1	2,63	2
Situation einzelner SchülerInnen	3,15	2	2,47	1
Fachliches (pädagogisches Angebot)	3,62	3	4,00	3
Informationen über die Arbeit der JS	3,64	4	4,10	4
Organisatorisches	3,67	5	5,61	7
Informationen über schulische Belange	4,34	6	4,90	6
Kooperationen mit LehrerInnen	4,51	7	4,49	5
Finanzielles	7,22	8	7,90	8

Diese Ergebnisse machen die Parameter, die den Aushandlungsprozess steuern, kenntlich. Für die Schulleitungen wie die Jugendhilfekräfte ist es wichtig, sich über den Stand der Arbeit der Fachkräfte auszutauschen. Einigkeit besteht ferner darin, dass der Austausch über ‚Krisen‘ und ‚Situation einzelner SchülerInnen‘ deren wichtigsten Inhalt darstellt. Allerdings ist zu erkennen, dass die Schulleitungen diesen Bereich etwas geringer gewichten als die Fachkräfte. Deren Angaben liegen im Schnitt um 0,5 Punkte höher und weisen zudem einen kleineren Abstand zu den Spitzenwerten auf. Unter Umständen kann man daraus den Schluss ziehen, dass die Fachkräfte an einigen Stellen Fachliches verhandelt sehen, wo die Schulleitungen über einzelne Schülerinnen und Schüler sprechen. Sehr groß ist der Unterschied in der Bewertung von organisatorischen Belangen. Für die Fachkräfte scheint die Klärung organisatorischer Fragen wichtig zu sein, weil sie (und der Erfolg ihrer Arbeit) in diesem Punkt von der Schulleitung abhängig sind.

Besprechungen zwischen Schulleitung und Fachkraft finden in aller Regel wöchentlich statt. Eine wichtige Rolle spielen zudem Treffen, die bei Bedarf stattfinden. Diese Kooperation ist von einem hohen Maß an Kontinuität geprägt und stellt damit einen weiteren Hinweis auf die intensive Zusammenarbeit und die Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und sozialpädagogischer Fachkraft dar. Im Zentrum des Austausches stehen die – oft krisenhafte – Situation einzelner Schülerinnen und Schüler sowie fachliche Aspekte der kontinuierlichen Weiterentwicklung des Angebots.

4.3.3 *Bewertung der Wichtigkeit von Angebotssegmenten*

Als Einflussfaktoren der Angebotssteuerung haben wir bislang die hohe Relevanz des wechselseitigen Austausches, dessen Häufigkeit und Inhalte untersucht. Diese Ergebnisse lassen aber noch keinen Schluß zu, wie die beiden Akteure die Wichtigkeit einzelner Angebotssegmente bewerten. Deshalb wurden die Schulleitungen und Fachkräfte befragt zu ihrer Einschätzung der Wichtigkeit der Angebote für die Schüler und Schülerinnen an ihrer Schule – unabhängig davon, ob ein Angebot zum Zeitpunkt der Befragung bestand oder nicht. Dahinter verbirgt sich zum einen die Annahme, dass der Bewertung – also für wie wichtig Fachkräfte und Schulleitungen ein Angebot halten – in der Angebotsgestaltung ein großer steuernder Einfluss zukommt. Außerdem kann nicht alles, was für wichtig gehalten wird, auch immer umgesetzt werden, das kann an fehlenden Räumen, an zu geringen zeitlichen Ressourcen oder auch an der Zurückhaltung von Kooperationspartnern scheitern.

Schulleitungen und Fachkräfte sind sich weitgehend einig, was die Rangfolge der als wichtig erachteten Angebotsbestandteile angeht. Die Unterschiede deuten keineswegs auf eine grundsätzlich unterschiedliche Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Jugendsozialarbeit an Schulen hin, sondern eher auf feine Differenzierungen, was der Schule und den Schülerinnen und Schülern am meisten dienlich sein könnte.

Sowohl Fachkräfte als auch Schulleitungen bewerten die ‚Beratung von und Gespräche mit SchülerInnen‘ als wichtigstes Angebotselement. Ebenfalls einig sind sich Fachkräfte und Schulleitungen über den Stellenwert der ‚intensiven Einzelfallbegleitung‘ und von ‚Kommunikationsorten‘ als zweit- und dritt wichtigstem Angebotselement.

Unterschiede in der Einschätzung zwischen den Schulleiterinnen und Schulleitern auf der einen und den Fachkräften der Jugendsozialarbeit auf der anderen Seite offenbaren sich im Mittelfeld der Angebotsstruktur: Die Schulleiterinnen und Schulleiter werten auf den Plätzen vier bis acht die ‚SGA mit bestimmten Zielgruppen‘, die ‚Elternarbeit‘, ‚offene Spiel- und Freizeitangebote‘ sowie die ‚Mediations- und Streitschlichterausbildung‘, während Fachkräfte die ‚Beratung der Lehrkräfte bezüglich problematischer SchülerInnen‘ und ‚gemeinsame Gespräche JS-LehrerInnen-Eltern‘ als die nächst wichtigsten Angebote sehen. Ebenfalls deutlich wichtiger als die Schulleitungen bewerten die Fachkräfte den ‚Übergang Schule-Beruf‘. In der Bedeutung der ‚Elternarbeit‘ herrscht weitgehend Übereinstimmung. ‚Offene Spiel- und Freizeitangebote‘ halten die Jugendhilfekräfte für deutlich weniger wichtig.

Abbildung 4-17 Bewertung der Wichtigkeit von Angebotssegmenten ⁸⁹ Bewertung anhand einer Skala von 0 = unwichtig bis 5 = sehr wichtig	Sicht der Fachkräfte		Sicht der Schulleitungen	
	Mw	Rang	Mw	Rang
	N = 66		N = 49	
Beratung und Gespräche mit SchülerInnen	4,82	1	4,81	1
Intensive Einzelfallbegleitung	4,63	2	4,69	2
Kommunikationsorte	4,58	3	4,50	3
Beratung von Lehrkräften bezüglich problematischer SchülerInnen	4,37	4	4,19	8
Gemeinsame Gespräche zwischen JS-LehrerInnen-Eltern	4,35	5	4,11	10
Elternarbeit	4,29	6	4,27	5
SGA mit bestimmten Zielgruppen	4,25	7	4,37	4
Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen	4,21	8	3,98	11
Angebote zum Übergang Schule-Beruf	4,15	9	3,77	14
Beratung der Schulleitung bezüglich problematischer SchülerInnen	4,13	10	3,96	13
Mediations-Streitschlichterausbildung	4,12	11	4,20	7
AGs, Kurse, Projekte durch die JS	4,08	12	4,13	9
Offene Spiel- und Freizeitangebote	3,80	13	4,22	6
Außerunterrichtliche Projekte	3,72	14	3,98	12
SGA ohne bestimmte Zielgruppen	3,47	15	3,23	19
Allgemeine Beratung für LehrerInnen	3,47	16	3,16	20
Klassenbetreuung	3,46	17	3,29	17
SMV-Arbeit	3,42	18	3,27	18
Freizeiten, Ausflüge	3,37	19	3,40	16
Hausaufgabenbetreuung	3,36	20	3,06	23
Allgemeine Beratung der Schulleitung	3,31	21	3,13	21
Förderstunden	3,09	22	2,70	24
Unterrichtsbezogene Projekte	3,05	23	3,49	15
Ferienfreizeiten	2,82	24	3,09	22
Unterrichtseinheiten	2,64	25	2,18	25

Ob die folgenden Differenzierungen eher gradueller denn substanzieller Art sind, lässt sich hier nicht entscheiden:

- **Insgesamt zeigt sich, dass Schulleitungen solche Items, an denen die Schulsozialarbeit die Schule konkret und spürbar entlastet, höher bewerten als die Fachkräfte.**
- Schulleiterinnen und Schulleiter bewerten im Vergleich zu den sozialpädagogischen Fachkräften die Spiel- und Freizeitangebote sowie unterrichtsbezogene Projekte als wichtiger.
- Schulleitungen setzen vor allem auf Items, die sich entweder direkt an (vorwiegend problematische) Schüler und Schülerinnen richten oder Lehrkräfte dahingehend beraten.

⁸⁹ Reihenfolge orientiert sich am Mittelwertranking der Fachkräfte.

- **Die Fachkräfte werten kommunikativ vermittelnde Konfliktlösung höher.**
- Durchgängig bewerten die Jugendhilfekräfte ihre Beratungsleistungen gegenüber Lehrkräften und Schulleitung höher, als dies die Schulleitungen tun.

Items, die von den Fachkräften in ihrer Angebotsstruktur als wenig wichtig betrachtet werden, beziehen sich vor allem auf schulisch ergänzende Angebote (Hausaufgabenbetreuung, Förderstunden, Unterrichtseinheiten), dann aber auch auf die SMV-Arbeit, Freizeiten und Ausflüge, die allgemeine Beratung der Schulleitung und Klassenbetreuung bzw. unterrichtsbezogene Projekte. Dies stimmt mit der bereits analysierten Aufgabenbeschreibung der Jugendsozialarbeit (vgl. 4.1) überein.

Ein Vergleich zwischen der Angebotshäufigkeit und der Einschätzung der Wichtigkeit von Angeboten zeigt, dass das, **was für wichtig gehalten wird, in aller Regel auch umgesetzt ist.** Dennoch ergeben sich zwischen den Wertungen der Wichtigkeit und der Angebotshäufigkeit **einige bemerkenswerte Unterschiede:**

- Kommunikationsorte sind wesentlich seltener, als es ihrer Wichtigkeit entspräche.
- Ansprechmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler in Pausen werden von praktisch allen arrangiert, rangieren allerdings in der Wichtigkeitswertungen sowohl bei Fachkräften als auch bei Schulleitungen nicht auf den vordersten Plätzen.
- Generell entspricht das Angebot eher der Wichtigkeitsrangfolge der Fachkräfte, wenngleich sich bei wichtigen Items ohnehin beide Akteure einig sind. Die Fachkräfte rücken ihre kommunikativ-mediatorisch angelegten Angebotssegmente eher in den Vordergrund, die Schulleitungen eher die unterrichtsergänzenden Kooperationen (AGs, Projekte, und unterrichtsbezogene Projekte).

Zusammenhang zwischen Erfahrung mit Angeboten der Jugendsozialarbeit und der Einschätzung ihrer Wichtigkeit

In einem weiteren Schritt haben wir untersucht, ob sich die Einschätzung über die Relevanz von Angeboten an Standorten, an denen Angebote gemacht respektive nicht gemacht werden, unterscheiden. Dahinter steht die Überlegung, dass es einen Unterschied macht, ob man über etwas spricht, das man kennt oder über etwas, das unbekannt ist – sowohl was die Auswirkungen auf einen selbst als auch auf die Schule angeht. Dieser Zusammenhang lässt sich nachweisen (vgl. Abbildungen 4-x11 und 4-x12 im Anhang). Zwar ändert sich an der generellen Einschätzung der Wichtigkeit von Angeboten wenig, dennoch gibt dieser Vergleich einen Hinweis darauf, dass es sich lohnt, bislang unbekannte Angebotssegmente gemeinsam auszuprobieren.

Meist liegen die Werte der Fachkräfte und der Schulleitungen an solchen Standorten, an denen Erfahrungen mit einem Angebot vorliegen, höher, teilweise deutlich höher als bei Standorten, die keine Erfahrungen mit bestimmten Angeboten haben. Deutliche Unterschiede zeigen sich bei den Fachkräften vorwiegend bei solchen Items, denen im Ranking der Angebotssegmente generell keine große Wichtigkeit zugeschrieben wird: vor allem die Items ‚Unterrichtseinheiten‘, ‚Ferienfreizeiten‘ sowie ‚unterrichtsbezogene Projekte‘ erfahren eine Aufwertung bei den Fachkräften. Bei den Schulleiterinnen und Schulleiter zeigt sich dies bei den Items ‚Kommunikationsorte‘, der ‚Beratung von Lehrkräften‘, der ‚SGA mit Zielgruppen‘ und in besondere bei der ‚Hausaufgabenbetreuung‘ und den ‚Förderstunden‘. Wir werten dies als Hinweis – vor allem für die schulische Seite – Neues zu wagen.

Zur ‚Hausaufgabenbetreuung‘ sei angemerkt, dass die positiven Wertzuwächse bei vorliegender Erfahrung den Hintergrund haben können, dass Fachkräfte möglicherweise produktivere Zugänge zu Jugendlichen bekommen, als erwartet. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Heranwachsenden die Jugendhilfekräfte in vielfältigen Situationen erleben, breitere Eindrücke über sie gewonnen haben und so die Möglichkeit, über schulische Leistungen ins Ge-

spräch zu kommen, erleichtert wird (vgl. Kapitel 9). Dennoch gilt es darauf hinzuweisen, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte hier nicht zum Ausfallbürgen für innerschulisch nötige Reformen gemacht werden dürfen.

Bei den Items ‚Elternarbeit‘ und ‚Angebote im Übergang Schule-Beruf‘ liegen die Werte der Relevanzmessung derer, die Erfahrungen mit Angeboten in diesem Bereich haben, niedriger als bei denjenigen, die (noch) keine Angebote machen. Eventuell sind hier Hoffnungen und Erwartungen an diese Angebote höher gewesen und in der konkreten Praxis enttäuscht worden. – Kein Argument, diese Items nicht anzubieten, aber ein Hinweis auf potenziell zu hohe Erwartungen.

4.3.4 Wer soll ein Angebot durchführen? – Fragen der Zuordnung

Wir haben weiter danach gefragt, ob ein Angebotssegment auch durch die Schule, also von schulischen Fachkräften durchgeführt werden könnte, oder ob es zwingend von den Fachkräften der Jugendsozialarbeit angeboten werden muss. Hier zeigt sich ein Bereich, den sowohl die Fachkräfte als auch die Schulleitungen eindeutig in die Zuständigkeit der sozialpädagogischen Fachlichkeit einordnen. Die Auswertung (vgl. Abbildung 4-18) zeigt, dass es in dem breiten Angebots- und Aufgabenspektrum **klare Kernbereiche der Jugendsozialarbeit** und der Schule gibt. **Dieser Kernbereich kann aus Sicht der Fachkräfte wie der Schulleiterinnen und Schulleiter nicht von schulischen Akteuren übernommen werden.**

Erneut werden die bereits herausgearbeiteten Kernelemente (vgl. 4.2.1) – übereinstimmend mit den Ergebnissen zur Aufgabenbestimmung von Jugendsozialarbeit in Kapitel 4.1 – als Kerngeschäft der Jugendsozialarbeit bestätigt und von den Schulleitungen auch nicht in Frage gestellt.

Als schulisches Kerngeschäft sehen beide Partner die sechs letztgenannten Aufgaben. Diese Aufgaben sollten dementsprechend nicht oder nur in begründeten Ausnahmefällen auch noch von der Jugendsozialarbeit gestaltet werden.

Interessante Meinungsunterschiede und eine strittige Zuordnung zu Jugendsozialarbeit oder Schule gibt es bei den ‚unterrichtsbezogenen Projekten‘, der ‚Mediations-/Streitschlichter-ausbildung‘, den ‚offenen Spiel- und Freizeitangeboten‘ und den ‚Ferienfreizeiten‘. Während sich die Schulleiter eine Mitarbeit und Zuständigkeit der Jugendsozialarbeit wünschen, sehen die Fachkräfte hier die Schulen in der Verantwortung.

Abbildung 4-18 Wer soll ein Angebot anbieten ⁹⁰ Angaben in Prozent	<i>Fachkräfte</i> N = 66			<i>Schulleitungen</i> N = 49		
	Muss durch die Fachkraft JS angeboten werden	Könnte auch die Schule machen	Beides angekreuzt	Muss durch die Fachkraft JS angeboten werden	Könnte auch die Schule machen	Beides angekreuzt
<i>Eindeutige Zuordnung zur Jugendsozialarbeit</i>						
Intensive Einzelfallbegleitung	83	3	3	69	2	8
Beratung und Gespräche mit SchülerInnen	76	6	6	49	16	12
SGA mit bestimmten Zielgruppen	73	5	6	65	4	4
Beratung der Schulleitung/problematische SchülerInnen	71	8	2	63	8	2
Beratung von Lehrkräften/problematische SchülerInnen	67	11	11	61	12	6
Gemeinsame Gespräche mit Eltern und Lehrkräften	59	6	14	55	8	8
<i>Mehrheitliche Zuordnung zur Jugendsozialarbeit</i>						
Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen	56	26	6	47	22	4
SGA ohne bestimmte Zielgruppe	53	11	6	45	18	2
Klassenbetreuung	50	14	6	53	14	-
AGs, Kurse, Projekte durch JS	49	23	6	37	27	8
Allgemeine Beratung der Schulleitung	46	17	3	41	10	6
Allgemeine Beratung von Lehrkräften	42	21	12	41	20	2

⁹⁰ Reihenfolge orientiert sich an der Häufigkeit der Nennungen der Fachkräfte; an 100% fehlende Werte haben angekreuzt: ‚kann ich nicht beurteilen‘.

Gemischte Zuordnung						
Elternarbeit	35	29	26	22	35	22
Kommunikationsorte	33	40	15	31	43	10
Außerunterrichtliche Projekte mit LehrerInnen	32	27	9	19	50	6
Differente Zuordnung						
Unterrichtsbezogene Projekte mit LehrerInnen	24	41	5	39	22	4
Mediations-/Streitschlichterausbildung	17	44	23	29	27	18
Offene Spiel- und Freizeitangebote	15	53	12	36	33	8
Ferienfreizeiten	14	41	14	51	6	4
Eindeutige Zuordnung zur Schule						
Angebote zum Übergang Schule-Beruf	8	58	23	12	41	14
SMV-Arbeit	6	74	9	6	55	8
Freizeiten, Ausflüge	5	61	14	12	53	10
Unterrichtseinheiten	3	65	5	2	65	2
Hausaufgabenbetreuung	2	85	5	4	78	2
Förderstunden		91			80	2

4.4 Was verändert sich in und an Schulen?

„Also das ist mir ganz, ganz wichtig, dass das rauskommt: Jeder Schulleiter, jeder Lehrer, der denkt mit einem Jugendsozialarbeiter wird die Arbeit weniger, das ist nicht richtig. Aber sie wird qualitativ besser“ (Frau Becker, Hauptschulleiterin). Mit der Implementierung von Jugendsozialarbeit an Schulen verbindet sich zunächst die Erwartung an Entlastungseffekte durch eine bessere psychosoziale Betreuung der Schülerinnen und Schüler. Weiter werden Impulse zur Schulentwicklung (vgl. Kapitel 7) erhofft sowie die Öffnung von Schulen hin zum sozialen Umfeld.

Zunächst stellen wir dar, welche Veränderungen durch die Einführung von Jugendsozialarbeit an den Schulen wahrgenommen werden (4.4.1) und untersuchen dann Effekte der Schulöffnung und der inneren Flexibilisierung des schulischen Tagesrhythmus (4.4.2). Abschließend beleuchten wir die Entlastung und Belastung von Schule durch Jugendsozialarbeit (4.4.3).

4.4.1 Veränderungen an den Hauptschulen durch Jugendsozialarbeit

Mit der Einrichtung von Jugendsozialarbeit an Hauptschulen verbindet sich aus Sicht der Landesförderung die Hoffnung und Erwartung, Schulen durch sozialpädagogisch qualifizierte Fachkräfte dabei zu unterstützen, mit ihren besonderen Herausforderungen und Schwierigkeiten besser und auch produktiver zurechtzukommen. Im weiter gefassten Verständnis des 11. Kinder- und Jugendberichts, das Heranwachsen in öffentlicher Verantwortung zu qualifizieren (vgl. BMFSFJ 2002), kann die Schnittstelle Jugendsozialarbeit Ansatzpunkt einer institutionellen Verzahnung der beiden Sozialisations- und Erziehungssysteme Schule und Jugendhilfe sein (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2003). Diese Intention wird auch von den Jugendhilfeplannern vor Ort verfolgt und unterstrichen. Übereinstimmend belegen ihre Aussagen, dass das Ziel der Implementierung von Jugendsozialarbeit sei, Heranwachsende besser zu unterstützen, die Systeme besser miteinander zu verzahnen und Impulse in die Schule auszusenden, die zu weniger Ausgrenzung und besserem Verständnis für die Lebenslagen von Jugendlichen und deren Eltern führen.

Als Resümee des Förderprogramms ‚Schulsozialarbeit an Hauptschulen‘ geben die befragten Schulleitungen dem Jugendhilfeangebot als Wirkung an, dass dieses an ihren Schulen „nicht mehr wegzudenken“ sei (LWV-WH 2002: 20). Oelerich (2001a) kommt in der Befragung von Lehrkräften an Bielefelder Haupt- und Sonderschulen zu dem Ergebnis, dass für nahezu 97% Schulsozialarbeit zu einem festen Bestandteil ihrer Schule geworden ist (vgl. ebd.: 11).⁹¹ Eine

⁹¹ Für die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer wird die Effektivität der Arbeit der sozialpädagogischen Fachkraft an folgenden Punkten sichtbar: durch die Unterstützung kann die Schule besser auf die Problemlagen der

erhebliche Öffnung der Schule hin zum Gemeinwesen durch Schulsozialarbeit belegen wissenschaftliche Begleituntersuchungen in Brandenburg und Thüringen (vgl. KORUS 2000: 47; Seithe 1998a: 126).

Um Veränderungen durch Jugendsozialarbeit an den Schulen erfassen zu können, wurden Schulleitungen und Jugendhilfefachkräften eine Liste von 34 Items vorgelegt, um potenzielle Wirkungen zu belegen. Diese Items beziehen sich auf Veränderungen

- des Lernklimas und der besseren Förderung von Schülerinnen und Schülern,
- des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern,
- der Einstellungen von Schülerinnen und Schülern bezüglich Schule,
- Chancen von Schülerinnen und Schülern,
- des Schulklimas, darin auch die Verbesserung der Situation für Lehrerinnen und Lehrer
- des Eingehens der Schule/der Lehrerinnen und Lehrer auf Bedürfnisse und spezifische Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler
- durch positive Impulse auf Schulentwicklung (auch pädagogische Kompetenzsteigerung) sowie Weiterentwicklung und Anreicherung der Schulkultur
- durch bessere Verzahnung der Schule mit dem Umfeld.

Sichtet man die Ergebnisse entlang dieser Kategorien,⁹² dann wird kenntlich, dass in den Wertungen der **Schulleitungen die Items der Schulentwicklung, der Verzahnung mit dem Jugendhilfeumfeld und der Veränderungen des Schulklimas am höchsten bewertet werden**. Daran anschließend sind Items der Kategorien der veränderten Einstellung von Schülerinnen und Schülern zur Schule und die Abnahme störenden/abweichenden Verhaltens. **Aus Sicht der Fachkräfte sind die größten Veränderungen im Bereich der Schulentwicklung und der Vernetzung mit dem außerschulischen Umfeld zu beobachten**, gefolgt von den Bereichen der veränderten Einstellung von Schülerinnen und Schülern und der Verbesserung des Schulklimas.

Innerhalb der 15 wichtigsten Veränderungen, die die Schulleitungen und Fachkräfte feststellen, sind fünf Items benannt, die darauf verweisen, dass die pädagogische Kompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit herausfordernden Schülerinnen und Schülern gestiegen ist.⁹³

Abbildung 4-19 Große Veränderungen an der Schule durch Jugendsozialarbeit ⁹⁴ Skala von 0 = stimmt gar nicht bis 5 = stimmt genau	Sicht der Schulleitungen N = 48		Sicht der Fachkräfte N = 66	
	Mittelwert	Rang	Mittelwert	Rang
Bessere Kommunikation zwischen Jugendhilfe und Schule	3,43	1	4,06	1
Bessere Freizeitangebote an der Schule	3,35	2	3,47	6
Verbesserung des Schulklimas	3,29	3	3,22	9
Schulentwicklung bekommt neue Impulse	3,21	4	3,65	3
Bessere Kommunikation unter SchülerInnen	3,13	5	3,40	8
Abnahme von Gewalt und Aggressivität	3,02	6	2,94	15
Gezielte Förderung störender SchülerInnen	3,00	7	3,84	2
Pädagogische Anregung für LehrerInnen	3,00	8	3,45	7
Es macht für die SchülerInnen wieder mehr Spaß, an die Schule zu kommen	2,92	9	2,84	16

SchülerInnen eingehen; es ergeben sich positive Wirkung auf das soziale Klima an der Schule; die Angebote stellen eine Bereicherung des schulischen Lebens dar; es zeigen sich Entlastungseffekte in ihrer Arbeit und eine Steigerung der Attraktivität der Schule (ebd.).

⁹² Alle Werte werden in Abbildung 4-x14 im Anhang dargestellt.

⁹³ ‚Pädagogische Anregung für LehrerInnen‘, ‚Bessere Kommunikation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen‘, ‚Die Schule geht besser auf die Bedürfnisse der SchülerInnen ein‘, ‚LehrerInnen kennen Lebenssituation der SchülerInnen besser‘, ‚Engagement der LehrerInnen bei schwierigen SchülerInnen nimmt zu‘.

⁹⁴ Sortiert nach absteigenden Mittelwerten der Schulleitungen

Schule vernetzt sich besser mit dem Stadtteil	2,90	10	3,62	4
Bessere Kommunikation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen	2,82	11	3,18	10
Die Schule geht besser auf die Bedürfnisse der SchülerInnen ein	2,81	12	2,61	18
LehrerInnen kennen Lebenssituation der SchülerInnen besser	2,79	13	3,59	5
SchülerInnen verstehen die Regeln der Schule besser	2,77	14	2,98	14
Schule wird für SchülerInnen interessanter	2,65	15	3,16	11
		..		
		..		
Engagement der LehrerInnen bei schwierigen SchülerInnen nimmt zu	2,35	20	3,12	12
Verhinderung von Schulausschluss	2,25	24	3,06	13

Eine Analyse der hinteren Ränge der Wertungen zeigt, wo aus Sicht der Akteure in Zusammenhang mit Jugendsozialarbeit wenig positive Veränderungen zu beobachten sind. Der geringe Einfluss auf die schulische Leistung und Motivation der Schülerinnen und Schüler weist auf die Notwendigkeit weiterer Reformbemühungen im Unterrichtsgeschehen.

Betrachtet man die Wertungen solcher Schulleitungen, an deren Schule schon länger Jugendsozialarbeit existiert (vgl. Abbildung 4-20), dann wird deutlich, dass die Mittelwerte insgesamt höher liegen.

Abbildung 4-20 Veränderungen an der Schule durch Jugendsozialarbeit ⁹⁵ Unterschiede zwischen ‚alten und ‚neuen‘ Standorten Sicht der Schulleitungen Skala von 0 = stimmt gar nicht bis 5 = stimmt genau	Vor 1998 N = 9		Ab 2001 N = 26	
	Mittelwert	Rang	Mittelwert	Rang
	Bessere Kommunikation zwischen Jugendhilfe und Schule	3,78	1	3,42
Bessere Kommunikation unter SchülerInnen	3,75	2	2,88	9
Schule vernetzt sich besser mit dem Stadtteil	3,67	3	2,46	17
LehrerInnen kennen Lebenssituation der SchülerInnen besser	3,50	4	2,65	14
SchülerInnen verstehen die Regeln der Schule besser	3,50	5	2,50	16
Bessere Freizeitangebote an der Schule	3,33	6	3,54	1
Schulentwicklung bekommt neue Impulse	3,29	7	3,25	4
Abnahme von Gewalt und Aggressivität	3,22	8	3,08	5
Bessere Kommunikation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen	3,22	9	2,71	11
Verbesserung des Schulklimas	3,11	10	3,43	2

Dies bedeutet, **dass nach einer gewissen Zeit der Implementierung Veränderungsimpulse durch Jugendsozialarbeit nicht abnehmen sondern vielmehr nachhaltig sind und weiterhin hoch bewertet werden.** Außerdem zeigt sich, dass langfristig große Veränderungen eher mittels konkreter Items benannt werden: Während an ‚neuen‘ Standorten Veränderungen ausgedrückt werden, die sich globaler auf ‚bessere Freizeitangebote‘, ‚Schulklimaverbesserung‘ und ‚bessere Kommunikation mit der Jugendhilfe‘ beziehen, werden an ‚alten‘ Standorten Items hoch bewertet, die solche Veränderungen konkretisieren: wahrgenommene Einflüsse der Jugendsozialarbeit nach mehreren Jahren sind die Vernetzung mit dem Stadtteil, eine bessere Regelvermittlung und verbesserte Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern untereinander und zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. Außerdem haben Lehrerinnen und Lehrer eine verbesserte Sensibilität für die Situation ihrer Schülerinnen und Schüler. Jugendsozialarbeit trägt also dazu bei, die Schule mit dem außerschulischen Umfeld zu vernetzen, das Schulklima positiv zu verändern, die Schulentwicklung zu unterstützen, die Schule zu einem Ort zu machen, an dem Jugendliche in ihren Lebensumständen besser verstanden werden und in den sie sich weniger konflikthaft einfügen.

4.4.2 Schulöffnung und Verzahnung mit dem Schulumfeld

In den gerade betrachteten Werten der Veränderung an Schulen zeigt sich, dass eine der positiven Wirkungen der Jugendsozialarbeit die bessere Vernetzung der Schule mit dem Stadtteil

⁹⁵ Sortiert nach absteigenden Mittelwerten der Schulleitungen

ist, ein zweiter Aspekt ist die Impulsfunktion für die Schulentwicklung. Jugendsozialarbeit stellt also – trotzdem sie als Jugendhilfeleistung intensiv auf Schule bezogen ist – eine wichtige Schnittstelle zur Lebenswelt der Jugendlichen und zum (Jugendhilfe-)Umfeld der Schule dar. Sie nimmt Rücksicht auf schulische Abläufe, darf sich aber nicht nur im schulischen Rahmen bewegen. Wir haben anhand der Lokalisierung und zeitlichen Verteilung von Angeboten der Jugendsozialarbeit untersucht, ob der schulische Raum überschritten wird und somit Kontakt zum Umfeld und der Lebenswelt der Jugendlichen, beziehungsweise den dort agierenden Institutionen, hergestellt wird.

Lokalisierung der Angebote

Der **Großteil der Angebote der Jugendsozialarbeit an Hauptschulen wird innerhalb der Schulen durchgeführt**. Dies gilt in besonderem Maß für solche Angebotsbestandteile, die an den schulischen Zeitablauf und den Schulvormittag gebunden sind, also zum Beispiel unterrichtsbezogene Projekte, Beratung von Lehrerinnen, Lehrern und Schulleitung, etc. Interessant ist jedoch, dass viele Angebote auch außerhalb der Schulen durchgeführt werden oder – je nach Bedarf und Möglichkeiten – kombiniert an der Schule und außerhalb stattfinden. Dies trifft nicht nur für Freizeitangebote, Projekte und Gruppenangebote zu, sondern auch auf Einzelfallhilfe und Elternarbeit. Viele projektförmige Angebote an Schulen – ob in Kooperation mit oder ohne Lehrerinnen und Lehrer ist dabei unerheblich – finden also (auch) außerhalb der Schule statt.

Abbildung 4-21 Orte von Angeboten der Jugendsozialarbeit Angaben in Prozent derjenigen, die ein Angebot machen	Angaben der Fachkräfte			
	In der Schule	Beides	Anderer Ort	N
Angebote, die vorwiegend an der Schule stattfinden				
Beratung der Schulleitung/problematische SchülerInnen	100			47
allgemeine Beratung der Schulleitung	100			34
Klassenbetreuung	97	3		34
Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen	95	5		63
Beratung von Lehrkräften/problematische SchülerInnen	94	7		62
allgemeine Beratung von Lehrkräften	88	12		42
SMV-Arbeit	86	14		29
Unterrichtseinheiten	85	15		13
Gemeinsame Gespräche mit Eltern und Lehrkräften	85	15		61
Kommunikationsorte	83	9	9	47
Förderstunden	80	20		5
Mediations- Streitschlichterausbildung	80	10	10	30
Unterrichtsbezogene Projekte mit LehrerInnen	78	22		45
Hausaufgabenbetreuung	75		25	16
Angebote, die in der Schule und außerhalb stattfinden				
SGA mit bestimmten Zielgruppen	68	17	15	47
offene Spiel- und Freizeitangebote	67	21	12	43
Angebote zum Übergang Schule-Beruf	63	28	9	46
AG's, Kurse, Projekte durch JS	61	35	4	51
SGA ohne bestimmte Zielgruppe	60	25	15	20
intensive Einzelfallbegleitung	57	42	2	62
Außerunterrichtliche Projekte mit LehrerInnen	56	28	16	43
Angebote, die meist außerhalb der Schule stattfinden				
Elternarbeit	46	51	3	59
Ferienfreizeiten	26	5	68	19
Freizeiten, Ausflüge	22	6	72	36

Solche Ansätze zur Schulöffnung sind deshalb besonders bedeutsam, weil nach einer Untersuchung von Mack/Raab/Rademacher (vgl. 2003) die Hauptschule diejenige Schulform des allgemeinbildenden Schulwesens ist, die den geringsten Bezug zur Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler aufweist und am wenigsten Ressourcen im Lebensfeld der Jugendlichen zu mobilisieren vermag (vgl. Solga/Wagner 2001). Dazu kommen der Milieuunterschied zwischen den Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern und die relativ deutliche Distanz

der Hauptschuleltern zur Schule (vgl. Kapitel 6). Indem Jugendsozialarbeit in ihren eigenen Angeboten auf Lebensweltbezug und Öffnung ihrer Angebote zum Sozialraum achtet, kann sie eine nicht zu unterschätzende Rolle in der Öffnung der Schule insgesamt spielen (vgl. Bolay 2004a).

Zu welchen Zeiten finden Angebote statt?

Neben der Lokalisierung von Angeboten kann die zeitliche Verteilung von Angeboten interessant sein, weil sich an einer flexiblen Handhabung der zeitlichen Platzierung von Angeboten ebenfalls eine Flexibilisierung schulischer Zeitstrukturen belegen ließe. Im Ergebnis zeigt sich, dass **die Angebote der Jugendsozialarbeit zeitlich sehr flexibel durchgeführt** werden. Nur wenige Angebote der Jugendsozialarbeit – insbesondere die schulisch-unterrichtlich bezogenen - sind auf den Vormittag beschränkt. Hoch ist der Anteil solcher Angebote, die sehr flexibel über den Tag verteilt sind. Erwartungsgemäß finden Projektangebote eher nachmittags statt, keineswegs aber nur Angebote *ohne* kooperierende Lehrkräfte, sondern durchaus auch gemeinsame Aktivitäten, Gespräche oder Beratung.

Abbildung 4-22 Zeitstruktur von Angeboten der Jugendsozialarbeit Angaben in Prozent derer, die ein Angebot machen	Angaben der Fachkräfte				N
	Vormittags	Vor- und nachmittags	Nachmittags	Ohne festen Termin und flexibel ⁹⁶	
<i>Angebote, die vorwiegend vormittags stattfinden</i>					
Unterrichtseinheiten	67	11		22	9
Klassenbetreuung	61	15	3	21	33
Unterrichtsbezogene Projekte mit LehrerInnen	56	23	3	18	39
Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen	49	23		28	57
Mediations-/Streitschlichterausbildung	35	25	25	14	28
<i>Angebote, die vorwiegend nachmittags stattfinden</i>					
Kommunikationsorte	19	30	44	6	43
Hausaufgabenbetreuung	13	7	67	13	15
SGA mit bestimmten Zielgruppen	13	22	51	13	45
SGA ohne bestimmte Zielgruppe	7	20	58	15	20
AG's, Kurse, Projekte durch JS	2	30	47	22	47
offene Spiel- und Freizeitangebote		24	59	10	41
<i>Angebote, die sehr flexibel stattfinden</i>					
SMV-Arbeit	36	8	4	52	25
Beratung der Schulleitung/problematische SchülerInnen	35	20		46	46
allgemeine Beratung der Schulleitung	34	22		43	32
Außerunterrichtliche Projekte mit LehrerInnen	28	26	18	29	39
Beratung von Lehrkräften/problematische SchülerInnen	27	25		49	56
Förderstunden	25	25		50	4
Gemeinsame Gespräche JS-Eltern-LehrerInnen	16	27	6	51	61
allgemeine Beratung von Lehrkräften	14	28	6	53	36
Angebote zum Übergang Schule-Beruf	12	29	17	41	41
Elternarbeit	4	27	6	64	53
intensive Einzelfallbegleitung	4	44	2	49	55
Ferienfreizeiten		27	9	64	11
Freizeiten, Ausflüge		16	3	81	31

Die Ergebnisse belegen in ihrer Gesamtschau, dass sich durch die Implementierung von Jugendsozialarbeit an Schulen die zeitlichen und räumlichen Strukturmuster von Schulen ausdifferenzieren: Große Flexibilität zeigt sich bei der zeitlichen Strukturierung der Angebote. Der zentrale Ort für Angebote der Jugendsozialarbeit an Hauptschulen bleibt zwar generell die Schule, doch viele projektformige Angebote finden (auch) außerhalb der Schule statt. Dass in der Einzelfallhilfe auch außerhalb der Schule agiert wird, liegt an der Spezifik der Aufgabenstellung, die immer wieder auch Kooperationen mit weiteren Instanzen der Jugendhilfe nötig machen. Interessant ist allerdings, dass für Elternarbeit Räume außerhalb der Schu-

⁹⁶ Mit ‚Mix‘ sind solche Angaben bezeichnet, die ‚vormittags‘ und/oder ‚nachmittags‘ und ‚ohne festen Termin‘ angekreuzt haben.

le durchaus Bedeutung haben, d.h. der in der schulpädagogischen Fachliteratur häufig geäußerten Idee, Elternkontakte in ‚neutrale‘ Räume zu verlagern, Rechnung getragen wird (vgl. Kapitel 6).

4.4.3 Entlastung und Belastung der Schulen durch Jugendsozialarbeit

Angebote der Jugendsozialarbeit richten sich in erster Linie an Schülerinnen und Schüler und sind nicht vorrangig als Entlastung, sondern eher als Ergänzung und Qualifizierung der Schule gedacht. Dennoch ist von Interesse (besonders angesichts dessen, dass sich die Schulen als belastet und herausgefordert beschreiben), wo Schulen – vertreten durch die Schulleiterinnen und Schulleiter – Entlastungen und Belastungen benennen.

Schulen bemerken generell eine große Entlastung durch Jugendsozialarbeit. Ebenfalls bemerken sie Belastungseffekte. Deshalb haben wir untersucht, wo sich Effekte einer positiven oder negativen ‚Bilanz‘ zeigen. Dazu haben wir vier Kategorien gewählt: zwei Kategorien für Belastung sowie zwei analoge Kategorien für Entlastung. Diese haben wir dann als vier Kategorien möglicher Bilanzierungen zusammengefasst:

- mit *ausgeglichener Bilanz*: viel Belastung korreliert mit viel Entlastung (hohes Niveau) oder wenig Belastung korreliert mit wenig Entlastung (niedriges Niveau);
- mit *negativer Bilanz*: wenig Entlastung korreliert mit hoher Belastung;
- mit *positiver Bilanz*: hohe Entlastung korreliert mit wenig Belastung.

Die Lesart der angekreuzten Paarungen ist dabei je doppelt möglich; als Beispiel für die ausgeglichene Bilanz kann das bedeuten: wir investieren viel und bekommen auch viel an Entlastung – oder: wir bekommen viel Entlastung, aber wir investieren auch viel.

Die Angebotsbereiche mit *ausgeglichener Bilanz* (auf hohem Niveau), in denen eine hohe Entlastung auch mit einer hohen Belastung einhergeht, sind:

- Beratung von Lehrkräften bezüglich problematischer Schülerinnen und Schüler,
 - gemeinsame Gespräche zwischen Jugendsozialarbeit-Lehrkräften-Eltern,
 - Beratung der Schulleitung bezüglich problematischer Schülerinnen und Schüler
- Bei den Items ‚Intensive Einzelfallhilfen‘, ‚außerunterrichtliche Projekte mit Lehrkräften‘, der ‚Mediations-/Streitschlichterausbildung‘ und der ‚Elternarbeit‘ wird zwar häufig eine positive Bilanz festgestellt, aber viele Standorte registrieren auch eine ausgeglichene Bilanz auf hohem Niveau.

Zweitens gibt es eine Anzahl von Items, bei denen die Schulleiterinnen und Schulleiter eine *ausgeglichene Bilanz* (auf niedrigem Niveau) sehen. Dazu zählen die ‚allgemeine Beratung‘ von Lehrkräften und Schulleitung sowie alle die Bereiche, die nicht den Kernsegmenten der Jugendsozialarbeit zuzurechnen sind.

Abbildung 4-23 Entlastung/Belastung an Schulen Angaben in Prozent N = 31	Angaben der Schulleitungen			
	Positive Bilanz	Ausgeglichene Bilanz hohes Niveau	Ausgeglichene Bilanz niedriges Niveau	Negative Bilanz
Vorwiegend positive Bilanz				
AGs, Kurse, Projekte durch JS	68	-	28	4
SGA mit bestimmten Zielgruppen	67	11	22	-
Beratung und Gespräche mit SchülerInnen	63	22	11	4
Intensive Einzelfallbegleitung	60	36	-	4
Kommunikationsorte	58	4	33	4
Offene Spiel- und Freizeitangebote	52	4	40	4
Mediations-/Streitschlichterausbildung	48	28	20	4
Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen	45	7	39	10
Außerunterrichtliche Projekte mit LehrerInnen	41	30	4	26
Unterrichtsbezogene Projekte mit LehrerInnen	39	19	19	23
Elternarbeit	39	27	19	15
Vorwiegend ausgeglichene Bilanz – hohes Niveau				

Beratung von Lehrkräften bezüglich problematischer SchülerInnen	35	38	10	17
Gemeinsame Gespräche JS-LehrerInnen-Eltern	35	38	21	7
Beratung der Schulleitung bezüglich problematischer SchülerInnen	35	35	24	7
Vorwiegend ausgeglichene Bilanz – niedriges Niveau				
Hausaufgabenbetreuung	40	0	55	5
SGA ohne bestimmte Zielgruppe	39	9	48	4
Klassenbetreuung	38	14	38	10
Angebote zum Übergang Schule-Beruf	32	11	46	11
Ferienfreizeiten	26	5	58	11
Freizeiten, Ausflüge	25	13	54	8
Förderstunden	25	6	56	13
Unterrichtseinheiten	13	6	56	25
SMV-Arbeit	12	16	64	8
Allgemeine Beratung der Schulleitung	12	4	73	12
Allgemeine Beratung von Lehrkräften	12	12	58	19

Die Items, bei denen über die Hälfte der Schulleiterinnen und Schulleiter angibt, dass aus ihrer Sicht eine *positive Bilanz* gegeben ist, sind durchweg Handlungsbereiche, bei denen die Fachkraft sich direkt auf Schülerinnen und Schüler bezieht. Bei diesen Items gibt es nur sehr wenige Schulleitungen, die angeben, eine negative Bilanz zu beobachten. Bei der ‚Beratung von SchülerInnen‘ und bei der ‚intensiven Einzelfallhilfe‘ wird jedoch häufiger angegeben, dass sich eine hohe Entlastung mit einer hohen Belastung die Waage hält.

Unter den Items, bei denen ein Drittel bis knapp unter die Hälfte der Schulleitungen von einer positiven Bilanz ausgeht, gibt es ebenfalls einige Items, bei denen kaum negative Bilanzen festgestellt werden. Hierbei handelt es sich wieder um Items, die ohne Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer stattfinden, darunter fallen aber auch die ‚gemeinsamen Gespräche zwischen Jugendsozialarbeit, LehrerInnen und Eltern‘, die (meist gemeinsam durchgeführte) ‚Mediations-/Streitschlichterausbildung‘ sowie die ‚Beratung der Schulleitung bezüglich problematischer SchülerInnen‘.

Eine *negative Bilanz* wird bei allen Items nie von mehr als 26% der Schulleiterinnen und Schulleiter gesehen. **Insgesamt überwiegen Einschätzungen der ausgeglichenen oder der positiven Bilanz**, also eindeutig die Wahrnehmung von **Entlastung**.

Beim Vergleich zwischen Schulen, die Jugendsozialarbeit schon lange haben mit solchen, die sie neu eingerichtet haben fällt auf, dass erstere die Belastung generell höher einschätzen und die Entlastung niedriger. Schulen mit langjähriger Erfahrung mit Jugendsozialarbeit stellen in weniger Angebotsbereichen eine positive Bilanz fest, öfter aber geht dort eine hohe Belastung mit hoher Entlastung einher. Das Empfinden von Entlastung im Kontext von Beratungsleistungen durch Jugendsozialarbeit geht zurück, dafür steigen die Werte für Belastung in beinahe allen anderen relevanten Bereichen. Dieser Befund könnte dahingehend interpretiert werden, dass nach anfänglichen deutlichen Entlastungserfahrungen längerfristig durch die Aktivitäten der Jugendsozialarbeit, durch ihren niederschweligen Zugang zu den Jugendlichen, durch ihre Impulse in der kooperativen Ausgestaltung schulischer Angebote und durch eine vertiefte Feld- wie Lebenslagenkenntnis an Schulen der Belastungswahrnehmung wieder ansteigt. Dies wäre genauer zu untersuchen.

4.5 Varianzen in der Angebotsumsetzung – Einfluss des Stellenumfangs

Sowohl Praxiserfahrungen wie empirische Untersuchungen (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2003) belegen den Einfluss des Stellenumfangs auf die Angebotsausgestaltung. Die Auswirkungen werden nun entlang ausgewählter Parameter der Angebotsanalyse beleuchtet. Der Einfluss des Faktors Stellenumfang auf die Angebotsstrukturierung wird in folgenden Aspekten zusammengefasst: Auswirkungen auf den Angebotskern und den Zeitaufwand für einzelne Segmente, auf die Nutzung der Angebote und die Aushandlungsprozesse zwischen Schullei-

tungen und Fachkräften der Jugendsozialarbeit sowie auf die Lokalisierung und die Zeitstruktur der Angebote.

- *Angebotskern*

Der **Angebotskern**, der in 4.1.1 analysiert wurde, **bleibt auch an solchen Standorten, deren Stellenumfänge über 75% oder darunter [$<75\%$] liegen, stabil. Allerdings sind deutliche Abstriche festzustellen bei solchen Angeboten, die in den Standorten jeweils unterschiedlich um diesen Kern gruppiert werden** (Abbildung 4-24). An Standorten mit kleineren Stellenumfängen werden vor allem die folgenden spezifisch sozialpädagogischen Angebotssegmente weniger häufig angeboten (in Klammern jeweils die Differenz): außerunterrichtliche Projekte mit Lehrkräften (-24%), Kommunikationsorte (-23%), Soziale Gruppenarbeit ohne bestimmte Zielgruppen (-23%), Soziale Gruppenarbeit mit bestimmten Zielgruppen (-20%) und AGs und Projekte durch Jugendsozialarbeit (-16%).⁹⁷ Ebenfalls vermindern sich Beratungsleistungen für die schulischen Kolleginnen und Kollegen: Beratung der Lehrkräfte (-14%) und Beratung der Schulleitungen (-10%).

Weitere Einschränkungen, die vor allem als mangelnder Spielraum zu bewerten sind, ergeben sich bei solchen Segmenten, die die Jugendhilfekräfte als weniger wichtig bewerten und bei solchen, die eher dem schulischen Zuständigkeitsbereich zuzurechnen sind (vgl. 4.3.3 und 4.3.4), ergeben sich folgende Verschiebungen: offene Spiel- und Freizeitangebote (-36%), Hausaufgabenbetreuung (-30%), SMV-Arbeit (-24%) und Freizeiten, Ausflüge (-22%).

Stärker betont werden bei kleineren Stellenumfängen die Individualhilfen (+6%) und die Elternarbeit (+4%). **Der Angebotsbereich, der über den Kernbereichen hinausgeht, ist also bei den kleineren Stellenumfängen deutlich reduziert.** Das heißt, dass Standorte mit geringeren Stellenanteilen die fachlich gebotenen Kernbereiche von Jugendsozialarbeit leisten, in der breiten Fächerung des Angebots allerdings deutlich reduzieren müssen. Für Standorte mit Stellenumfängen bis 75% werden die oben aufgeführten Angebote somit zum ‚Kür-Programm‘. Dass jedoch keines der Kernelemente betroffen ist, bestätigt noch einmal deren Stellenwert.

Abbildung 4-24 Angebotshäufigkeit Standorte mit Stellenumfängen $>< 75\%$ ⁹⁸	Angaben der Fachkräfte Angaben in% aller Standorte			
	Standorte über 75%	Standorte bis 75%	Alle HS- Standorte	Rang bei allen
	N = 35	N = 30	N = 66	
Beratung von LehrerInnen bezüglich problematischer SchülerInnen	100	90	96	2
Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen	97	97	97	1
Gemeinsame Gespräche JS-LehrerInnen-Eltern	94	93	94	4
Intensive Einzelhilfe	91	97	94	3
Elternarbeit	89	93	91	5
AGs, Projekte etc.	86	70	77	6
Kommunikationsorte	83	60	71	9
Offene Spiel- und Freizeitangebote	83	47	65	13
SGA mit bestimmten Zielgruppen	83	63	73	7
Außerunterrichtliche Projekte	77	53	65	14
Beratung der Schulleitung bezüglich problematischer SchülerInnen	74	70	73	8
Allgemeine Beratung für LehrerInnen	71	57	65	12
Unterrichtsbezogene Projekte	69	70	68	11

⁹⁷ Standorte mit kleineren Stellenumfängen bieten weniger Projekte an. Bei den Kernprojektthemen (mit Ausnahme der Kriminalität) steigt der Prozentsatz der Standorte, an denen das Thema nicht angeboten wird, während die Zuständigkeitsrate der Fachkräfte ähnlich bleibt. Hier fehlen also Zuständigkeiten der Schule oder außerschulischer Partner. Andere Bereiche (so z.B. jugendkulturelle, und interkulturelle Themen) werden an Standorten mit wenig Stellenkapazität von den Fachkräften weniger häufig angeboten. Hinsichtlich der Kooperationsstruktur gibt es keine eindeutigen Befunde. Eher scheint dies von Standort zu Standort an den Themen zu liegen, mit wem kooperiert wird, nicht am Stellenumfang.

⁹⁸ Reihenfolge orientiert sich an der Angebotshäufigkeit bei Standorten mit Stellenumfängen über 75%. Grau hinterlegt sind jeweils Differenzen, die mehr als 15% betragen.

Freizeiten, Ausflüge	69	47	58	15
Angebote im Übergang Schule-Beruf	66	77	70	10
SMV-Arbeit	57	33	46	18
Allgemeine Beratung der Schulleitung	57	47	53	17
Klassenbetreuung	57	50	53	16
Mediations-/Streitschlichterausbildung	51	37	46	19
SGA ohne bestimmte Zielgruppen	43	20	32	21
Hausaufgabenbetreuung	40	10	26	23
Ferienfreizeiten	37	20	29	22
Unterrichtseinheiten	23	17	20	24
Förderstunden	3	13	8	25

- *Lokalisierung und zeitlichen Strukturierung der Angebote*

Bezüglich der Orte, an denen Angebote durchgeführt werden, bestehen kaum Unterschiede zwischen Standorten mit großen bzw. kleinen Stellenumfängen, allerdings tendieren die kleineren Stellenumfänge bei der ‚Einzelfallbegleitung‘ und bei allen Projektformen dazu, diese häufiger aus der Schule hinaus zu verlagern. Deutliche Unterschiede zeigen sich hingegen bei der zeitlichen Verteilung der Angebote; die **kleineren Stellenumfänge** zeichnen sich durch eine **deutlich geringere zeitliche Flexibilität** aus. Dies zeigt sich als Einschränkung beim Anbieten von ‚Kommunikationsorten‘, ‚Ansprechmöglichkeiten in Pausen‘, ‚unterrichtsbezogenen Projekten‘, ‚Soziale Gruppenarbeit mit bestimmten Zielgruppen‘, ‚Beratung von LehrerInnen bezüglich problematischer SchülerInnen‘. Flexibler zeigen sich die kleineren Stellenumfänge lediglich bei den ‚Freizeiten/Ausflügen‘, den ‚Ferienangeboten‘ und der ‚intensiven Einzelhilfe‘.

- *Zeitaufwand für die Angebotssegmente*

An den Standorten mit Stellenumfängen unter 75% zeigen sich bei den IST-Werten im Unterschied zu den zeitlich besser ausgestatteten Standorten, dass die ‚Einzelfallhilfe‘ und die ‚Gespräche mit den SchülerInnen‘ an Gewicht gewinnen, während die ‚offenen Treffs und Angebote‘ und die ‚Gruppenangebote‘ zeitlich stark an Bedeutung verlieren. **Allgemein sozialisierende Angebote werden eingeschränkt, wenn der Stellenumfang reduziert wird.** Von dieser Einschränkung nicht betroffen sind die Vernetzung, die Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern und Schulleitungen, sowie die Zeit für Team etc.

- *Einflussfaktoren auf die Aushandlung des Angebots*

Bei kleineren Stellenumfängen steigt bei den Fachkräften der Jugendhilfe folgerichtig das Gewicht des Faktors ‚zeitliche Ressourcen‘ (vgl. Abbildung 4-x13 im Anhang). Ebenfalls niedriger als bei den Fachkräften mit großen Stellenumfängen liegt der Einfluss der eigenen ‚fachlichen Leitvorstellungen‘. Dies könnte bedeuten, dass der Spielraum für fachliche Entscheidungen geringer wird. Interessant ist, dass die Jugendhilfekräfte bei geringem Stellenumfang dem ‚Bedarf der SchülerInnen‘ weniger Einfluss zurechnen, während demgegenüber die Schulleitungen diesen Faktor höher bewerten. Dies ist kein Widerspruch: die Jugendhilfekräfte sehen die Begrenztheit ihrer Möglichkeiten, während die Schulleitung eine Konzentration auf dieses Angebot wünschen. Dem Item ‚Abgleich mit anderen Angeboten im Sozialraum‘ wird sowohl von den Fachkräften wie auch den Schulleitungen mehr Bedeutung zugemessen. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass die Fachkräfte sich auf die Kernsegmente konzentrieren müssen und sie verstärkt durch externe Kooperation versuchen, ein breites Angebot zu sichern.

- *Nutzung der Angebote und der Beratung*

Im vorhergehenden Abschnitt wurde deutlich, dass an Standorten mit geringeren Stellenumfängen die generelle **Bekanntheit der Fachkräfte gesichert ist.**⁹⁹ **Allerdings erreichen die Fachkräfte deutlich weniger Schülerinnen und Schüler** durch ihre Angebote und mittels Beratung.

⁹⁹ Vgl. Abbildung 4-x14 im Anhang.

Davon besonders betroffen sind die Jungen mit einem Rückgang des Nutzungsgrads von 20% (bei den ausländischen Jungen geht der Anteil nur um 10% zurück) und **ausländische Mädchen** (-15%) wie **Mädchen insgesamt** (-12%). *Beratungsleistungen* sind vom Stellenumfang weniger abhängig, hier verzeichnen die Fachkräfte vor allem bei den ‚unauffälligen‘ Jugendlichen einen eingeschränkten Zugang.

Abbildung 4-25 Nutzung durch SchülerInnen Stellenumfänge >> 75%	Angaben der Fachkräfte			
	Nutzung der Angebote		Nutzung der Beratung	
	> 75%	< 75%	> 75%	< 75%
N	33	28	33	28
Alle SchülerInnen	55	43	34	27
Jungen	56	37	30	25
Mädchen	51	39	37	32
Ausländische Jungen	53	44	30	22
Ausländische Mädchen	53	39	35	25
Aussiedler-Jungen	33	33	17	14
Aussiedler-Mädchen	31	33	17	19
Deutsche Jungen	46	30	31	22
Deutsche Mädchen	44	31	33	25
Unauffällige Jungen	28	20	20	12
Unauffällige Mädchen	32	24	25	16

Auf den ersten Blick wirken diese Einschränkungen nicht dramatisch, doch wissen wir aus einer anderen Untersuchung, dass dann, wenn Jugendsozialarbeit an Schulen unter der Bedingung ‚knapper Zeit‘ Prioritäten setzen muss, dies zu eingeschränkten Möglichkeiten, für Schülerinnen und Schüler wahrnehmbar zu sein, führt. Dann werden mit der Jugendsozialarbeit eine geringere Bandbreite an Themen und Unterstützungsmöglichkeiten verbunden. Daher wirkt sich eine geringe Stellenkapazität doppelt einschränkend auf die Nutzbarkeit durch Schülerinnen und Schüler aus: weniger Angebote und eine geringere Bandbreite an Unterstützungsmöglichkeiten (vgl. auch Bolay/Flad/Gutbrod 2003: 47ff). Die aktuelle Untersuchung belegt, dass **mit abnehmendem Stellenumfang die Nutzungsdichte der Angebote und die Bandbreite an Themen abnimmt**.

In der Summe kann festgestellt werden, dass kleinere Stellenumfänge deutliche Einschränkungen hinsichtlich der Bandbreite der Angebote, hinsichtlich der zeitlichen Flexibilität, und hinsichtlich der Nutzung durch Schülerinnen und Schüler aufweisen. Dafür bieten diese Zahlen Belege, die die qualitativen Dimensionen nicht kenntlich machen: Die einzig positiv zu wertende Differenz zeigt sich an einer höheren Wertigkeit des Sozialraums.

4.6 Portrait – Jugendsozialarbeit an der B.Schule in Orangestadt

Die bislang erfolgte Analyse der Angebotsstruktur der Jugendsozialarbeit an Hauptschulen basierte weitgehend auf Datenmaterial aus den standardisierten Erhebungen an allen vom Land geförderten Standorten. Durch den quantitativen Zugang konnte ein detailreicher Überblick über das Untersuchungsfeld – bislang konzentriert auf Hauptschulen – gewonnen werden. Um diese Ergebnisse zu vertiefen und zu komplettieren, bedienen wir uns nun der Darstellungs- und Analyseform des Portraits (vgl. Kapitel 2.2.2), um am Beispiel einer Hauptschule (Anonymisierung als ‚B.Schule in Orangestadt‘) die Implementierung und praktische Ausdifferenzierung von Jugendsozialarbeit im Handlungskontext Hauptschule nachvollziehbar zu machen.

Wir haben dafür einen Standort ausgewählt, der in mehrfacher Hinsicht als ‚typisch‘ bezeichnet werden kann. Charakteristisch ist *erstens*, dass an diesem Standort durch die Landesförderung erstmals Schulsozialarbeit aufgebaut wurde, und es sich *zweitens* um eine Schule han-

delt, die bislang nur sehr geringe Erfahrungen in der Kooperation mit der Jugendhilfe gemacht hatte (vgl. Kapitel 3.4). *Drittens* ist die eingestellte Jugendhilfefachkraft berufserfahren, wechselt also aus einem anderen Arbeitsfeld der Jugendhilfe in die für sie neue Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 3.4.1). Interessant ist schließlich ein *vierter* Aspekt: Um auf die große Nachfrage der Hauptschulen nach Schulsozialarbeit in Orangestadt zu reagieren, die in der Kommune durch das Förderprogramm des Landes induziert wurde, wurde die bewilligte Vollzeitstelle für Jugendsozialarbeit auf zwei Hauptschulen im Stadtgebiet verteilt (vgl. Kapitel 3.3).

Mit diesem Portait werden Parameter des typischen Implementierungsverlaufs als Ergebnis eines (a) Aushandlungsprozesses zwischen den beteiligten Akteuren von Jugendhilfe und Schule erkennbar: Die Angebotsumsetzung steht zunächst in der (b) Balance zwischen Gelingen und punktuellen Misserfolgen, ist (c) nicht frei von Handlungsunsicherheiten der Jugendhilfekräfte und ist (d) schließlich geprägt durch noch unzureichend geklärte innerschulische sowie außerschulische Kooperationsbezüge. Kennlich wird ferner, dass die Profilierung des Angebotsspektrums der Schulsozialarbeit im Abgleich mit den schulischen Bedarfsbekundungen, der sozialen Infrastruktur des schulischen Nahraums und den Interessen des Trägers sowie weiteren Mitfinanziers geschieht.

Orangestadt ist eine Industrie- und Arbeiterstadt, „eine Mittelstadt mit großstädtischen Problemen“, so der Abteilungsleiter der Jugendpflege dieser kreisfreien Stadt. Mit der über dem Landesdurchschnitt liegenden Rate der Arbeitslosigkeit gehen Armutsprobleme, gesellschaftliche Randständigkeit, soziale Probleme und eine hohe Jugendkriminalitätsrate (insbesondere Drogenbeschaffungskriminalität), einher. Die Stadt muss deshalb überdurchschnittlich viel für Sozialhilfe und für Hilfen zur Erziehung aufbringen.

Frau Seitz¹⁰⁰ trat vor anderthalb Jahren die Stelle der Jugendsozialarbeit an und arbeitet seitdem zu gleichen Stellenanteilen an zwei Hauptschulen im Stadtgebiet von Orangestadt. Die B.Schule ist eine Innenstadtsschule und zählt über 550 Schülerinnen und Schüler, die diese Grund- und Hauptschule mit Werkrealschulzug besuchen. Andrea Seitz ist für beide Schulbereiche, im Schwerpunkt allerdings für die ca. 290 Hauptschülerinnen und -schüler, zuständig. Ab dem Schuljahr 2004/05 wird an der B.Schule der Ganztagesbetrieb aufgenommen, eine Entwicklung, die von schulischer Seite wie von der Jugendhilfeplanung begrüßt wird. Als städtische Angestellte ist Frau Seitz dem Fachbereich der Jugendpflege zugeordnet. Sie ist lose in das Team des kommunalen Trägers eingebunden, das in der Mehrzahl aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der offenen Jugendarbeit besteht.

An der Finanzierung der Jugendsozialarbeit beteiligt sich zu einem geringen Anteil auch das örtliche Arbeitsamt. Insofern besteht ein Rahmenvertrag mit diesem Partner, der die direkte Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Berufsberatung des Arbeitsamtes vorschreibt.

4.6.1 Jugendsozialarbeit aus Sicht der Jugendhilfefachkraft Andrea Seitz

Name: Andrea Seitz
Geboren am: 17. März 1966
Beruf: Jugendsozialarbeiterin an der B.Schule
Arbeitsweise: Sehr nah an der Schule dran

Frau Seitz, zuvor in der stationären Jugendhilfe in pädagogischer Leitung tätig, wollte sich nach sieben Jahren Berufserfahrung fachlich verändern. Die Schulsozialarbeit war für sie ein herausforderndes neues Arbeitsfeld, das unterschiedliche Handlungsformen und -bereiche kombiniert.

¹⁰⁰ Alle Namen der an den Fallstudien beteiligten Personen wurden geändert.

„Das kleine Haus nebenan“

Ihr steht das ehemalige Hausmeistergebäude, ein Nebengebäude der Schule, zur Verfügung. Dort hat sie ein eigenes Büro und ein Schülercafé eingerichtet. Ebenso klar definiert wie ihre ‚Basisstation‘ sind auch die ‚Basisinhalte‘ ihrer Arbeit. Sie gliedert die Angebote für Schülerinnen und Schüler in die Bereiche *Beratung*, *Einzelfallunterstützung* und *Gruppenangebote* (einmal für Klassen und zum anderen für spezifisch zusammengesetzte Gruppen). In der zweiten Hälfte des Schuljahres bildet die Übergangsbegleitung der Abschlussklassen in die berufliche oder weiterführende Ausbildung den Schwerpunkt ihrer Arbeit. In ihrer Zeiteinteilung unterscheidet sie klar zwischen Grund- und Hauptschule: mit Grundschülerinnen und -schülern arbeitet sie ausschließlich im Kontext von Einzelfallunterstützungen, die sie bedarfsorientiert und additiv den bereits existierenden Betreuungsangeboten im Zusammenhang der verlässlichen Grundschule hinzufügt.

Orangestadt verfügt aus ihrer Sicht über eine vergleichsweise gering ausgebaute Infrastruktur an Jugendhilfeangeboten. Dadurch ist die Auswahl an möglichen Kooperationspartnern der Jugendhilfe begrenzt, was die Zusammenarbeit mit lokalen Vereinen im Rahmen von freizeitorientierten Gruppenangeboten nahe legt. Ihre Arbeit charakterisiert sie als „verbindende Zwischenstelle“ der Schule in den Sozialraum hinein, die die Öffnung der Schule unterstützt.

Gruppenangebote als ein wichtiger Teil der Angebotsstruktur

Im Bereich der Gruppenangebote arbeitet sie in Kooperation mit Lehrkräften, Sportvereinen, der Drogenberatungsstelle und dem Jugendzentrum. Das Suchtpräventionsprojekt für die Klassenstufe acht ist unterrichtsbezogen und zielt mit Ausstellungen und Theateraufführungen auch auf die Kultivierung des schulischen Binnenraums; die Tennis-AG oder der Internetführerschein sind Aktivitäten, die regelmäßig außerhalb der Schule durchgeführt werden. Es sind insbesondere die Gruppenangebote, die aus ihren sonstigen Angeboten hervorstechen und die Frau Seitz besonders positiv bewertet. „Das war echt gut“, das Suchtpräventionsprojekt und die Soziale Gruppenarbeit, „das Teamtraining läuft, finde ich, ziemlich klasse.“ Infolgedessen haben bereits weitere Lehrkräfte ihr Interesse am Teamtraining bekundet und auch Schülerinnen und Schüler fordern sie immer wieder dazu auf, dieses Projektangebot durchzuführen.

Doch gerade auch an diesen in Kooperation gestalteten Gruppenangeboten verweist Frau Seitz auf restriktive Momente in ihrer Praxis: An Ideen für gemeinsame Projekte zwischen dem kommunalen Jugendzentrum und der Schulsozialarbeit mangelt es nicht, auch nicht an der Bereitwilligkeit der Schulleitung, diese Projekte zu befürworten. Es ist vielmehr die Frage der zeitlichen Ressourcen, d.h. wie viele Ideen können – im Rahmen eines 50%-Stellenvolumens an einer Schule – schließlich auch umgesetzt werden? Ein weiteres einschränkendes Moment für Projektarbeit mit Gruppen liegt erfahrungsgemäß in der Bereitschaft des Lehrerkollegiums, solche Vorhaben mitzutragen. Andrea Seitz erläutert dies am Beispiel eines aus ihrer Sicht misslungenen Versuchs, Streitschlichter auszubilden. Zunächst im Alleingang, dann später in Zusammenarbeit mit einer Lehrerin, die gerade eine Mediationsfortbildung absolviert hatte, hat Frau Seitz eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern zu Streitschlichtern ausgebildet, die dann in den großen Pausen aktiv sein sollten. Obwohl diese Schlichterausbildung für die B.Schule sehr innovativ ist, konnte sie nicht auf Dauer gestellt werden, weil zu wenige Lehrkräfte bereit waren, sich längerfristig darauf einzulassen und in ihrer Mehrheit diesem Vorhaben skeptisch-distanziert gegenüber standen. So blieb das Ganze eine Eintagsfliege: „Im Nachhinein gesehen war das völlig falsch aufgezogen. Ich erlebe das jetzt auch in der anderen Schule: wenn nicht mindestens die Hälfte des Kollegiums das mit trägt, dann kann man das echt knicken. Die ganze Arbeit von einem Jahr war halt eine gute Erfahrung, okay, aber ansonsten nicht sehr effizient.“

Arbeitsauffassung - zwischen Kompensieren und Aushalten

Dem viel zitierten sozialpädagogischen Leitgedanken, das Gegenüber dort abzuholen, wo es steht, folgt auch Frau Seitz, wenn sie erklärt, es komme darauf an, „was zum einen die Schüler mitbringen und zum anderen auch die Lehrer.“ Man könne die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Kooperation nicht einfach voraussetzen, sondern müsse erst genauer Positionen ausloten und gegebenenfalls um Zusammenarbeit werben, wie das Beispiel des misslungenen Streitschlichterprojekts zeigt. Auch muss sich Frau Seitz auf die oft als mühsam empfundene Situation einstellen, „zum fünften Mal zu erklären, dass Jugendhilfeangebote freiwillige Angebote [mit Aushandlungscharakter] sind, und der Lehrer nicht einfach einen Antrag beim Jugendamt stellen kann, dass eine Familie Familienhilfe kriegt.“

Deshalb akzentuiert sie Gesprächsangebote, die sich an Lehrkräfte richten, um zu klären, „was möglich ist und was nicht.“ Zwischenzeitlich nimmt sie einen allmählichen Sensibilisierungsprozess an der Schule wahr, den sie als schulverändernd beschreibt und der andere Erklärungsmöglichkeiten und Strategien im Umgang mit den teilweise schwierigen Lebensumständen der Schülerinnen und Schüler erschließt. Es geht nicht mehr nur ums „Heilmachen“: „Manchmal geht es auch ums Aushalten, weil halt gewisse Umstände da sind und irgendetwas beeinflussen und man die nicht so einfach aus der Welt zaubern kann. Und das halt aushalten und auch einen langen Atem haben.“

Widrige Umstände, d.h. prekäre Lebenslagen und einengende Umfeldbedingungen zu erkennen, zu analysieren und auszuhalten sei nicht nur für die Schule insgesamt von Bedeutung, sondern auch für sie in ihrem Selbstverständnis als Schulsozialarbeiterin. In diesem Zusammenhang sei die Vorstellung, mit Schulsozialarbeit alle Schülerinnen und Schüler erreichen zu können, vermessen. Sie formuliert hingegen einen realistisch-bescheidenen Anspruch und erklärt, dass es zunächst darauf ankomme, auf welchem Weg der Kontakt zwischen Schulsozialarbeiterin und Schülerinnen oder Schüler zustande komme und welche Problemeinsicht bei der betroffenen Schülerin oder dem betroffenen Schüler vorliegen würde. Manche Jugendliche, die von Lehrkräften als ‚schwieriger Fall‘ zur Schulsozialarbeit geschickt werden, „wollen sich ja nicht unbedingt weiterentwickeln.“ In solchen Situationen sind ihre Ansatzmöglichkeiten begrenzt, denn es zeigt sich, dass die koproduktive Form, die jeder Art von professioneller Hilfebeziehung in der Sozialen Arbeit inhärent ist, dann nicht gegeben ist. Frau Seitz betont, dass eine gemeinsame Aushandlung und Entwicklung von Lösungsstrategien an den Problemdeutungen der Schülerin oder des Schülers ansetzen muss. Dass es ihr in bestimmten Bereichen möglich ist, mangelhafte soziale Voraussetzungen zu kompensieren, zeigt sich in ihrer Antwort auf die Frage, was denn ihr Beitrag zum Übergang zwischen Schule und Beruf sei: „Das, was die Eltern tun sollten und nicht tun.“ Hier springt sie kompensierend ein und öffnet eine veränderte Ausgangsbasis für die Schülerinnen und Schüler.

Den ‚Eigensinn‘ der Schülerinnen und Schüler zu respektieren ist ein basales Element, das – neben der Verschwiegenheit in Bezug auf Anvertrautes und der unmittelbaren räumlichen Zugänglichkeit – die Niederschwelligkeit ihres Angebots ausmacht: „da ist der Schritt zu mir halt schnell gemacht“. Niederschwelligkeit ist eine Voraussetzung und eine Chance für Schülerinnen und Schüler, im Schulalltag zwischen erwachsenen Bezugspersonen „wechseln“ zu können, weil „der Schulsozialarbeiter eben kein Lehrer ist und das was ganz anderes ist.“ Mit ihr außerhalb des Schulgebäudes, jedoch in unmittelbarer Reichweite in Kontakt treten zu können, erweist sich auch für Lehrkräfte von Vorteil und macht es „einfacher und völlig legitim, die zehn Meter zu mir zu laufen und zu sagen: ‚Hier, kannst du mal, oder hast du eine Idee?‘“

Die besondere räumliche Verortung der Schulsozialarbeit in einem Nebengebäude der Schule korrespondiert ihrer Ansicht nach mit dem Fokus ihrer Angebote an Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte: Der Wechsel der Handlungsorte auf dem Schulgelände signalisiert zugleich

einen fachlichen Perspektivenwechsel im Umgang mit Handlungsoptionen und -erfordernissen im Rahmen der Schulsozialarbeit.¹⁰¹

Dass Kontakte zwischen der Schulsozialarbeiterin und einzelnen Schülerinnen und Schülern mitunter auch unter Druck zustande kommen – dann, wenn Schülerinnen und Schüler von den Lehrkräften geschickt werden –, wurde bereits erwähnt. Auch im Bereich der Gruppen- und Projektangebote ist Freiwilligkeit kein pauschal gehandhabtes Arbeitsprinzip, sondern wird mit der Schule angebotsbezogen ausgehandelt. Andrea Seitz erläutert die Ambivalenz dieser Praxis anhand der folgenden Sondersituation: Aus Mangel an einem geeigneten Jugendhilfeangebot im Sozialraum hat sie ein zweigleisig angelegtes „Gruppenangebot gebastelt,“ das sich zum einen an Schülerinnen und Schüler mit Lernschwächen und zum anderen an verhaltensauffällige Schüler richtet. Das Angebot wird arbeitsteilig umgesetzt. Der Betreuungslehrer übernimmt den Bereich der Lernförderung, sie den Trainingskurs mit den auffälligen Schülerinnen und Schülern. Diese Gruppenangebote sind als Intensivtrainings konzipiert und von schulischer Seite verpflichtend. „Da ist die Absprache mit dem Schulleiter, dass diese Angebote im Gegensatz sonst zu Sozialarbeit nicht mehr wirklich freiwillig sind, sondern, wenn sozusagen der Bedarf offensichtlich ist, das dann von der Schule mit Einverständnis der Eltern als bindend festgelegt wird.“

Am Beispiel des Arbeitsprinzips der Freiwilligkeit zeigt sich Unsicherheit in Bezug auf den fachlich fundierten Zuschnitt ihrer Rolle als Schulsozialarbeiterin. Sie formuliert die getroffene Vereinbarung defensiv, „und dann war halt die Absprache“, signalisiert ihr latentes Unbehagen an diesem Vorgang und verdeutlicht damit ein weiter zu klärendes fachliches Rollenverständnis.

„Dass man halt nicht so der Einzelidiot ist“ – Einzelarbeitssituation und eigene Fachlichkeit

Fragen der eigenen Fachlichkeit und Fragestellungen, die den Kern schulsozialpädagogischen Wissens und Könnens berühren, beschäftigen Frau Seitz intensiv – insbesondere deshalb, weil sie in einer Einzelarbeitssituation tätig ist. Trotz langjähriger Berufserfahrung in der Jugendhilfe kennzeichnet sie ihren beruflichen Zugang zur Schulsozialarbeit als praktisches ‘learning on the job’. Sie ist sich bewusst, dass bereits zu Beginn der Implementierungsphase von Schulsozialarbeit wesentliche Weichenstellungen geschehen, sich gewissermaßen Kristallisationspunkte des zukünftig Möglichen ergeben. Zu einem erfolgreichen Start gehöre, sich der „eigenen Stärken und Schwächen“ bewusst zu sein, „viele Kooperationspartner möglichst schnell zu suchen“ und „recht schnell deutlich zu machen, was geht und was nicht geht, also Möglichkeiten und Grenzen auch für die anderen abzustecken.“ Profil zu zeigen, souverän ein Bild des Möglichen gegenüber den innerschulischen sowie außerschulischen Kooperationspartnern zu zeigen, bevor sich die anderen u.U. ein falsches Bild ‚von dir‘ machen, erkennt sie als Herausforderung und tendenzielle Überforderung während der Einstiegsphase.

So beurteilt sie im Nachhinein ihren Einstieg in die Schulsozialarbeit mit dem damit verbundenen Arbeitsfeldwechsel als ambivalenten Prozess. Schulsozialarbeit sei „halt ein Bereich, der sich nicht auf einen Teil begrenzt, sondern wo ganz viel möglich ist. So stressig ich dieses erste Jahr fand –, oh Gott, oh Gott, was soll ich überhaupt machen“ – so spannend ist es auch, das Neue aufzubauen und zu schauen, was geht.“

¹⁰¹ Streblov arbeitet in einer Untersuchung zur Schulsozialarbeit an einer Berliner Hauptschule, die als Schulstation konzipiert ist, die Bedeutung dieser Schulstation als „exterritorialem Raum“ heraus. In den Befunden der Befragung von Schülerinnen und Schülern zeichnet sich ab, dass Jugendliche gezielt zwischen „innen und außen (...) oszillieren“, den Besuch der Schulstation als Verlassen des offiziellen Raums der Schule auffassen. „Die Möglichkeit, ‚hinein‘ und ‚hinaus‘ zu gehen, die Schulsozialarbeit gleichzeitig innerhalb und außerhalb der Institution Schule definieren zu können und damit Grenzbereiche zu thematisieren, bildet für die Jugendlichen ein konstitutives Element, das der Raum für sie zur Verfügung stellt.“ (Streblov 2003: 24)

Unterstützung im Allgemeinen erhält Frau Seitz durch den Schulleiter, der den weiteren Ausbau der Schulsozialarbeit wünscht und mit dem sie wesentliche Absprachen treffen kann. In fachlichen Fragen kann sich Frau Seitz an ihren Träger wenden, was „durchaus positive Auswirkungen“ hat. Dennoch werde dadurch die Situation des Einzelarbeitsplatzes in fachlicher Hinsicht nicht ausgehebelt, sie komme „extrem schlecht“ damit zurecht und führt zwei Begründungen für dieses drastische Urteil an. Sie sei während der Ausbildung und innerhalb ihrer beruflichen Laufbahn zur Teamarbeiterin sozialisiert worden. Sie befindet sich jetzt beruflich in einer Einzelstellung zu befinden, wirke wie ein Vereinzlungsprozess. Obwohl sie große Bereiche ihres Arbeitsauftrags in kooperativen Bezügen realisiert, stellen die jeweiligen Kooperationspartner, Lehrkräfte wie Jugendhilfekräfte im außerschulischen Feld, kein Team dar, Kooperation „ist was anderes, keine Teamarbeit in dem Sinne.“

Als wichtige Quellen zur Überprüfung ihrer Arbeit nennt sie zum einen den regionalen Arbeitskreis Schulsozialarbeit und zum anderen die Supervision, die sie bei Bedarf abrufen. Doch als ihr für drei Monate eine Praktikantin zur Seite stand, betont sie den Vorteil, „einen zweiten Menschen, der das Ähnliche macht am selben Ort“ zu haben, der über „Austausch noch mehr möglich“ macht. Die dialogische Strukturiertheit, die die eigenen situativen Deutungen kontrolliert und ergänzt, beurteilt Frau Seitz als wichtige „Rückmeldungen, auch zur eigenen Fachlichkeit“. In der Aussage, „dass man halt nicht so der Einzelidiot ist“, pointiert sie diese Überzeugung und verweist damit auf die fachlichen Chancen, ja die Notwendigkeit einer Teamstruktur in der Schulsozialarbeit.¹⁰²

Die Überlegung, dass ein Team der Schulsozialarbeit die Notwendigkeit, mit Lehrkräften zu kooperieren, reduzieren würde, verneint sie: „die Arbeit als solche ist ja die gleiche, man ist ja trotz allem einfach auf die Lehrer angewiesen, also wechselseitig. Sonst könnte man ja auch einfach ein Jugendzentrum daneben machen.“ Schulsozialarbeit ist demnach ein Arbeitsfeld, das systematisch auf Professionen übergreifende Kooperation angelegt ist und gleichzeitig eine spezifische, eigenständige Fachlichkeit der Fachkräfte voraussetzt.

4.6.2 Jugendsozialarbeit aus Sicht des Schulleiters – „Wie Schulen einen Konrektor brauchen, brauchen sie eine Sozialarbeiterin“

Herr Gerber, Schulleiter der B.Schule in Orangestadt plant die Unterstützung seiner Schule durch Schulsozialarbeit langfristig ein. Er geht nicht davon aus, dass der Leistungsbereich mit der Zeit überflüssig werde: „Ich denke mir, dass das eine feste Institution sein sollte.“ Er erläutert, wie diffizil und zum Teil umstritten sich der Verteilungskampf um die eine Stelle der Jugendsozialarbeit in seiner Stadt gestaltet hat. Angefangen habe alles mit dem Zugeständnis von sechs Stunden für einen Betreuungslehrer durch das staatliche Schulamt. Zwei Lehrkräfte konnten so für je drei Deputatsstunden freigestellt werden, um „in schwierigen Fällen“ als Bindeglied zwischen Elternhaus und Jugendamt zu vermitteln. „Und da haben wir gemerkt, dass das durchaus eine hilfreiche Sache ist und man das eigentlich erweitern sollte.“

Eigentlich hätten alle Grund- und Hauptschulen im Stadtgebiet die Unterstützung durch Jugendsozialarbeit bekommen sollen, die Stadt konnte jedoch nur eine Vollzeitstelle finanzieren und durch Stellenteilung zwei von vier Hauptschulen ausstatten. In der Auswahl der Schulen wurde auf die Sozialstruktur des Einzugsgebiets und auf eine deutliche Unterausstattung an sozialpädagogischen Hilfsangeboten geachtet. Den abschlägig beschiedenen Schulen wurde in Aussicht gestellt, zu einem späteren Zeitpunkt nachzurücken. Dass die B.Schule durch geschlossene Befürwortung des Kollegiums und durch Öffentlichkeitsarbeit, wie z.B. Briefe an alle Fraktionen und den Oberbürgermeister, ihr Engagement gezeigt hat, „das hat vielleicht ein bisschen unterstützend gewirkt“, so dass in diesem Fall positiv entschieden wurde.

¹⁰² Vgl. Kapitel 3.3 sowie zur Relevanz von Teams in einer sozialräumlichen Schulsozialarbeit Bohl/Flad/Gutbrod 2003.

Geteilte Stelle - halbes Glück?

Das, was sich in der relativ kurzen Zeit von anderthalb Jahren als Regelangebot der Schulsozialarbeit entwickelt hat, entspricht völlig Herrn Gerbers Vorstellungen: „Wir haben uns im Vorhinein ziemlich genau das vorgestellt, was nun auch umgesetzt wird.“ Nicht nur die Inhalte des Angebots entsprechen Herrn Gerbers Vorstellungen, auch die Rahmenbedingungen um die Stelle herum hebt er positiv hervor: die Ansiedlung der Stelle bei der städtischen Jugendpflege und die Nutzung des Nebenhauses der Schule durch die Jugendsozialarbeit. Seine Erfahrungen mit der Jugendsozialarbeiterin insgesamt lassen ihn zu folgender Einschätzung kommen: „Aktuell, muss ich sagen, bin ich eigentlich sehr angetan. Im Gegenteil, ich wünsche, dass noch mehr laufen kann.“

Neben all den produktiven Passungen zwischen Schule und Jugendsozialarbeit besteht in einer Hinsicht jedoch noch Verbesserungsbedarf. Die gesplittete Stelle hat zur Konsequenz, dass Frau Seitz nur an zweieinhalb Tagen in der Woche an der B.Schule arbeiten kann, was aus Herrn Gerbers Sicht „bedauerlich“ ist. An anderer Stelle des Interviews betont er eine weitere „Problematik“, die die geteilte Stelle mit sich bringe. Die Verteilung der 100%-Stelle auf zwei Schulen habe zur Konsequenz, dass – anders als wenn die Schulsozialarbeiterin insgesamt nur zu 50% arbeiten würde – keinerlei zeitliche Puffer und flexible Ausgleichsmöglichkeiten bestünden. Die Stellenhalbierung begrenze die Handlungsmöglichkeiten der B.Schule nachhaltig.¹⁰³

Herr Gerber plädiert denn auch für eine Aufstockung: Es „ist ein wichtiges Ziel von uns allen – das wissen sie alle in der Stadt, das ist eine Frage des Geldes einfach –, dass wir pro Schule eine Ganztageskraft bekommen“ wollen. Durch eine Aufstockung könnten die bestehenden Angebote intensiviert werden: „Ich würde das, schlicht formuliert, von der Kapazität her einfach verdoppeln, was jetzt gemacht wird. Ich würde nicht sagen, wir machen dafür noch mehr dazu. Ich denke, wenn wir das [was wir jetzt tun] richtig gut bringen, dann ist das prima, dann ist das hilfreich für uns alle.“

„Das zusätzliche Mittun der Sozialarbeiterin“

Auf die Ausgangsfrage im Interview, wofür die Schule denn Schulsozialarbeit brauche, antwortet Herr Gerber folgendermaßen: „Wir haben eine nicht unerhebliche Anzahl von Jugendlichen, die zusätzlich zu dem, was wir zu leisten in der Lage sind, Betreuung während der Unterrichtszeit oder auch nachher brauchen. Eine zusätzliche Betreuung sowohl einzelner als auch in Gruppen und auch was Familien angeht.“ In dieser einen prägnanten Aussage bringt Herr Gerber die ganze Programmatik, die er mit Schulsozialarbeit in Verbindung bringt, zum Ausdruck. Er spricht damit drei Aspekte an, die aus seiner Sicht die Produktivität in der Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit ergeben:

Erstens wählt Herr Gerber den Überbegriff der Betreuung für die Leistungsbereiche der Schulsozialarbeit. Betreuung kann in unterschiedlichen Formen geschehen und sich auf unterschiedliche Gruppen beziehen. In dieser Hinsicht differenziert er zwischen „Einzel-, Gruppen- und Familienbetreuung“. Als Coach und als Ansprech- und Vertrauensperson der Jugendlichen und der Eltern soll Schulsozialarbeit denjenigen zur Seite stehen, die einen spezifischen Bedarf bekunden oder denen solcher zugeschrieben wird. Betreuung soll im ‚laufenden Betrieb‘, d.h. parallel zum Unterricht oder auch unterrichtsähnlich in die schulischen Regelabläufe eingebunden sein, später dann auch in den Ganztagesbetrieb. Trilateral hat man sich zwischen Träger, Schulsozialarbeit und Schule abgestimmt, auf Freizeit- und Ferienangebote keinen Schwerpunkt zu setzen. Deutlich wird hier, dass Schulsozialarbeit in diesem Verständnis als kompensatorisch-ergänzende Struktur eng entlang der Regelabläufe der Schu-

¹⁰³ Zu den Auswirkungen geringer Stellenumfänge auf die Leistungsqualität von Jugendsozialarbeit vgl. Kapitel 4.4.

le konzipiert wird, und solche Angebote, die das gängige Schulverständnis erweitern würden, wenig Berücksichtigung finden.

Zweitens entwirft Herr Gerber mit Bezug auf die spezifische Bedarfsgruppe, auf die via Schulsozialarbeit zusätzlich reagiert werden soll, einen gesonderten Handlungsbereich, dem eine spezifische Fachlichkeit zugrunde liege und weist ihn als „speziellen Bereich“ der Schulsozialarbeiterin aus. Er macht deutlich, dass es sich um einen für ihn fachfremden Zuständigkeitsbereich handele, indem er beispielsweise darauf hinweist, dass er sich „ja nicht so auskennt in der Gesetzgebung dieser Art“. Folglich will er die fachliche Eigenständigkeit der Fachkraft garantiert wissen: „Also ich erwarte beispielsweise nicht von ihr, dass wir uns alle zwei Wochen zusammensetzen. Das gibt’s bei uns eigentlich nicht, so Rapport, wie sie was macht. Darin ist sie völlig frei.“

Drittens verweist der Schulleiter in der eingangs zitierten Aussage auf die Grenzen schulischer Leistungsfähigkeit – „zusätzlich zu dem, was wir zu leisten in der Lage sind“ – und bringt damit die spezifischen Chancen, die sich für seine Schule mit der Erweiterung durch Schulsozialarbeit ergeben, zum Ausdruck.

Um diesen dritten Aspekt fundiert darzustellen, um zu erklären, warum bestimmte Prozesse, die dem Sektor der Betreuung und der Beratung zuzuordnen sind, durch das Einwirken der Schulsozialarbeiterin besser gelingen, bedient er sich in seinen Ausführungen des Vergleichs zwischen beiden pädagogischen Fachlichkeiten. Diese Differenzkontexte werden im Folgenden dargestellt.

- Im Bereich der *Elternarbeit* vergleicht er Schulsozialarbeiterin und Lehrkräfte hinsichtlich der Entschlossenheit, das Gegenüber zu erreichen: „Insbesondere was die Eltern angeht, finde ich, ist ihr großer Vorteil, dass sie – das sage ich jetzt mal bisschen in Anführungszeichen – skrupellos zu den Eltern geht und da nicht ängstlich ist, lassen die mich überhaupt rein. Bei Lehrkräften ist das immer mehr zurückgegangen, die Bereitschaft, Eltern oder die Kinder zu Hause zu besuchen. Man ist auf der sicheren Seite, sage ich mal, wenn man die Eltern einlädt und wenn die dann nicht kommen, gut dann ist das halt so.“
- Weiterhin unterscheidet er ungleiche Voraussetzungen für eine vertrauensbasierte Beziehung zu Schülerinnen und Schülern, die in Abhängigkeit zur *Rolleninterpretation*, die diese vornehmen (vgl. Kapitel 6), stehen: „Das ist ja bei vielen Schülerinnen und Schülern das Problem, dass die uns vieles nicht sagen wollen, weil sie befürchten, dann geben sie was von sich preis und der Lehrer oder die Lehrerin nützt das irgendwie aus. Ob das jetzt gerechtfertigt ist oder nicht ist eine zweite Frage, aber viele Jugendliche haben da Befürchtungen, aus sich raus zu gehen. Und bei der Sozialarbeiterin ist das anscheinend absolut nicht der Fall. Ich habe immer häufiger das Gefühl, dass sie von den Jugendlichen Dinge gesagt kriegt, wodurch sie ein hohes Verständnis für sie bekommt und wo sie dann tatsächlich auch eher was machen kann.“
- Auch in der *Beratung von Schülerinnen und Schülern* ergeben sich wesentliche Unterschiede in der fachlichen Herangehensweise. Schulsozialarbeit kann sie unabhängig von ihren schulischen Leistungen beraten und andere Zusammenhänge fokussieren. Beispielsweise kann es ihr darum gehen, die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler zu erweitern, „wie man vielleicht auch mal etwas denken könnte. Die Sozialarbeiterin kommt gar nicht auf den Gedanken, zu sagen: Aber zuerst einmal musst du gucken, dass deine Noten irgendwie okay sind, was ich mir vorstellen könnte, was ein Lehrer schon sagt.“

- In der *Projektarbeit* erkennt Herr Gerber eine Arbeitsform, die die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler unterstützen kann. Projektarbeit sei ein wichtiger Bereich, der in der Schule, sobald sie zur Ganztageschule umgestaltet sein wird, ausgebaut werden soll. Schulsozialarbeit bringe hier einen Kompetenzvorsprung mit, „weil Teamarbeit und solche ganz wesentlichen Dinge, werden bei uns [in der Schule] erst so langsam sozusagen zur Pflicht, etwa durch unsere Projektprüfung.“ Der Methoden- und Erfahrungsvorsprung der Jugendhilfekollegin scheint insofern wegbereitend für die Umstellung der Schule auf die Ganztagsform.
- Schließlich zeigt Herr Gerber auch am gemeinsamen *Arbeitsfeld ‚Übergang Schule-Beruf‘* Unterschiede auf. Am wiederholten Aufgreifen von Inhalten, im Transformieren kognitiver Inhalte hin zu erlebnisbasierten, praktischen Übungen entstünde eine neue Qualität.: „Dass sie dann bei Schülern, die bei der OIB [schulisches Angebot: ‚Orientierung im Beruf‘] zwar dabei waren, aber nur ‚körperlich‘, dass sie denen hilft, sie einfach nochmal unterstützt, dadurch dass sie vielleicht mit der Gruppe alles noch einmal einübt: z.B. wie setze ich mich hin oder wie komme ich rein [bei einem Bewerbungsgespräch] oder ein Gesprächstraining in Rollenspielen.“

Anhand dieser prägnanten Differenzkontexte wird deutlich, dass Herr Gerber insbesondere solche Kooperationsfelder von Schule und Schulsozialarbeit in den Blick nimmt, anhand derer er Auswirkungen des neuen Leistungsbereichs feststellen und antizipieren kann. „Sie macht noch was zusätzlich zu dem, was wir als Schule eh schon anbieten,“ sei dies in Bezug auf Elternarbeit, Schülerinnen- und Schülerberatung oder auch der Unterstützung im Übergang in den Beruf. Die Unterschiedlichkeit, die in all den Kontexten angeklungen ist, besteht in einer Differenzierung der Schule nach innen: Spezifische Aufgabenbereiche der Schule werden wirkungsvoller, in einer „anderen Qualität“ und mit „anderen Methoden und Inhalten“ gefüllt. Demgegenüber treten die außerschulisch veranstalteten Gruppenangebote in der Wertigkeit in den Hintergrund.

4.6.3 Jugendsozialarbeit aus Sicht außerschulischer Kooperationspartner

Ein Jahr nach der Erstbefragung besuchen wir Andrea Seitz erneut. In einem gemeinsamen Interview mit zentralen Kooperationspartnern aus dem außerschulischen Feld machen wir Inhalte, Formen und Ziele ihrer Zusammenarbeit zum Thema. Im Interview anwesend ist Herr Mahler, der für die B.Schule und weitere Haupt- und Realschulen in Orangestadt zuständige Berufsberater des Arbeitsamtes, Herr Stein, Leiter des ‚Jugendzentrums Mitte‘ sowie die Schulsozialarbeiterin. Der Leiter des Jugendzentrums und der Berufsberater kennen sich weder persönlich noch stehen ihre jeweiligen Institutionen in einem direkten Kontakt zueinander.

Im Gesprächsverlauf stellt sich schnell heraus, dass diese beiden zentralen Kooperationsbezüge der Schulsozialarbeit einer je eigenen Logik folgen und eher Differenzen denn Gemeinsamkeiten aufweisen. Dies gilt mit einer Ausnahme. Beide Kooperationsbezüge haben pragmatische Voraussetzungen, die eine Zusammenarbeit jeweils nahe legen, und sie dann, wie gezeigt wird, inhaltlich deutlich präformieren: (1) Die Schulsozialarbeit und das Jugendzentrum stehen unter gleicher Trägerschaft, beide sind der städtischen Jugendpflege zugeordnet und in ein gesamtstädtisches Team des öffentlichen Trägers eingebunden. (2) Da das Arbeitsamt die Jugendsozialarbeit kofinanziert, wurde in einer Rahmenvereinbarung die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Berufsberatung verbindlich festgeschrieben. Sie realisiert sich auf zwei Ebenen: Einmal als direkte Zusammenarbeit zwischen Andrea Seitz und Herrn Mahler, zum anderen über die Zusammenarbeit ihrer beiden Dienstvorgesetzten in einem Fachbeirat.

Kooperationsformen und -inhalte

Auf die Frage nach der Begründung der Zusammenarbeit zwischen Arbeitsamt und Schulsozialarbeit antwortet Herr Mahler provokant: „Ich musste es“ und bezieht sich dabei auf die Kooperationsvereinbarung. Die Zusammenarbeit mit Andrea Seitz habe sich aber mittlerweile eingespielt und fokussiere eine Zielgruppe, die sich aus der Schnittmenge ihrer Tätigkeitsfelder ergibt. Während Herr Mahler jährlich für die Berufsberatung von nominell 700 Jugendlichen zuständig ist und Andrea Seitz übergangsbegleitende Angebote für ca. 130 Schülerinnen und Schüler an beiden Hauptschulen durchführt, ergibt sich daraus eine geschätzte gemeinsam geteilte Schnittmenge von etwa 60 bis 70 Schülerinnen und Schülern, die als sozial benachteiligte Jugendliche besondere Betreuung beim Übergang in den Beruf benötigen. Diese Jugendlichen, die nicht mittels einfacher „kleiner Tipps“ der Schulsozialarbeiterin ihre Ausbildungssuche selbst organisieren können, stehen im Zentrum der kooperativen Beratung und Betreuung von Herrn Mahler und Frau Seitz. Weit weniger Jugendliche als die geschätzte Anzahl der Bedürftigen können beide auch tatsächlich vernetzt betreuen, „das geht halt nicht“ erklärt Andrea Seitz. Im Mittelpunkt ihrer Zusammenarbeit stehen „hauptsächlich die Einzelfälle, die problematischeren Schüler und Schülerinnen.“ Für diese Jugendlichen, die der Berufsberater und die Schulsozialarbeiterin in unterschiedlichen Kontexten erleben, suchen sie nach Strategien und Möglichkeiten für eine tragfähige nachschulische Perspektive. Die Form der Kooperation zwischen Arbeitsamt und Schulsozialarbeit hat sich im Laufe der Zeit verändert. Herr Mahler erklärt, dass man sich gegenwärtig in der Hauptsache telefonisch oder über E-Mail verständigen würde, während am Beginn ihrer Zusammenarbeit der direkte Kontakt im Vordergrund stand. Gelegenheit zur Absprache zwischen beiden ergibt sich etwa fünf Mal im Jahr, schätzt Herr Mahler. Der einzelfallbezogene Kontakt sei demgegenüber nur schwer zu quantifizieren, „da gibt es immer mal wieder so Phasen, wo der Handlungsbedarf größer ist.“ In solchen Fällen organisieren Herr Mahler und Andrea Seitz „zusätzliche Sammeltermine.“ Für Schülerinnen und Schüler, die „akuten Beratungsbedarf haben, den aber ohne zusätzliche Hilfestellung“ nicht geltend machen, findet in der Schule unterrichtsersetzend ein Intensivkurs statt. Nur in seltenen Fällen begleitet Andrea Seitz einzelne Schülerinnen und Schüler zum Beratungsgespräch mit Herrn Mahler ins Arbeitsamt. „Aber das ist wirklich die Ausnahme, weil das kann ich mir überhaupt nicht leisten, das wirklich mit allen, die das bräuchten, so zu machen.“ Eine Intensivierung dieser Kooperation deutet sich demnach nicht an.

Anders stellen sich die Kooperationsbeziehungen zwischen Jugendzentrum und Schulsozialarbeit dar. Das Jugendzentrum liegt etwa 15 Gehminuten von der B.Schule entfernt. Herr Stein und Andrea Seitz treffen sich wöchentlich. „Die Häufigkeit der Kontakte hat sich seit zwei Jahren sehr gesteigert“, erklärt er. Sie arbeiten regelmäßig in Bezug auf Angebote im Freizeitbereich zusammen. Vor Einführung der Jugendsozialarbeit bestand kein Kontakt zwischen Jugendzentrum und der B.Schule, was Herr Stein als typisches Phänomen für Orange- stadt kennzeichnet. Nicht einmal jene Schule, deren Schulhof direkt an das Jugendzentrum reicht, würde deren Angebote zur Kenntnis nehmen, geschweige denn auf das vom Jugendzentrum formulierte Kooperationsangebot eingehen.

Der Ausgangspunkt für die Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Jugendzentrum lag also zunächst in einer Verständigung zwischen Schule und Jugendzentrum, ob man denn überhaupt zusammenarbeiten wolle und wenn ja, in Bezug auf welche Angebotsinhalte und -formen. „Ich muss sagen, die Resonanz von der Schule, aber auch vom Lehrerkollegium war sehr positiv.“ Inzwischen deuten sich über die gemeinsam veranstalteten Freizeitangebote hinaus strukturelle Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendzentrum an. Regelmäßig bietet das Jugendzentrum medienpädagogische Kursangebote für Schulklassen der B.Schule und eine tägliche Hausaufgabenbetreuung im Jugendzentrum unter anderem für Schülerinnen und Schüler der B.Schule an. Schließlich ist geplant, nach der Umstellung der

Schule auf Ganztagesbetrieb den Mittagstisch unter schulischer Betreuung im Jugendzentrum anzubieten.

Ziele und Wirkungen der Kooperation

Herrn Steins primäre Zielsetzung ist es, die Vernetzung des Jugendzentrums mit der Schule weiter voranzutreiben und die Schulsozialarbeiterin sei eine Schlüsselperson dafür: „Seit sie da ist, muss ich sagen, hat sich die Schule geöffnet, man kommt einfacher ans Kollegium ran, was auch damit zu tun hat, dass durch Frau Seitz natürlich Informationen über das Jugendhaus reingetragen werden.“ Das hohe Interesse des Jugendzentrums an der Kooperation mit Schulen liegt nicht allein im erleichterten Informationstransfer begründet, sondern steht im Zusammenhang mit einer angestrebten Profilerweiterung. Eine strukturierte Kooperation mit Schulen erleichtere zunächst einmal den Zugang zu Jugendlichen, die sonst nicht den Weg in das Jugendhaus finden, denn „im Rahmen der Schule oder des Unterrichts sind die halt da.“ Eine regelmäßige Kooperation biete ferner die Möglichkeit, gemeinsam interessante projekt-förmige Angebote durchzuführen, die „im Rahmen des freizeitpädagogischen Nachmittagsbereichs des Jugendhauses so nicht durchgeführt“ werden könnten und jetzt „gezielt an Schulen, im Jugendhaus oder auch außerhalb in anderen Räumen“ stattfinden (vgl. Deinet 1997; Brenner/Nörber 1992). Schließlich werde an der Schule inzwischen eine qualifizierte Drogenberatung geleistet, „wo wir sagen können, ja, unsere fachlichen Vorstellungen, die wir im sozialpädagogischen Bereich haben, können wir in der Schule auch umsetzen.“

Frau Seitz versteht die in Kooperation gestalteten Angebote als wichtige Basis ihrer Arbeit, weil sie so die zeitliche Ressourcenknappheit teilweise auszugleichen vermag und sich dadurch eine höhere Angebotsdichte für die Einzelschule erreichen lässt. „Ich halte es nicht für realistisch, dass eine Person alles das leisten kann, was sie eigentlich sollte in diesem Bereich Schulsozialarbeit.“ Kräfte zu bündeln ist zunächst also eine Entlastungsstrategie angesichts ihrer zeitlichen Restriktionen, darüber hinaus aber funktional angesichts der eigenen Ansprüche an die Arbeit. Dies belegt ein Teilziel, das Frau Seitz in der Kooperation mit dem Berufsberater verfolgt: „Bei mir ist die Zielsetzung, dass möglichst viele von diesen Neuntklässlern möglichst gut und ihren Fähigkeiten entsprechend versorgt sind nach der neunten Klasse.“

Herr Mahler verbindet mit der Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Berufsberatung die Zielsetzung, Jugendliche in der gemeinsamen Schnittmenge ihrer Arbeit, effizienter und wirkungsvoller auf die Anforderungen des Übergangs in den Beruf vorbereiten zu können. In der Einzelarbeit mit den Jugendlichen „muss man was ins Rollen bringen.“ Dies bildet die Herausforderung an ihr gemeinsames Wirken. Agieren beide in gemeinsam veranstalteten Kursen, so gelingt dies durch eine aus seiner Sicht optimale Rollenaufteilung: „Du hast mir in fünf Sätzen gesagt, wo es lang geht, und ich übernehme den Job. Ich übernehme es auch mal, denen harte Worte zu sagen. Wenn du dann in der guten Rolle bist, musst du das halt hinterher aufarbeiten.“ Damit diese Inszenierung des ‚Good Guy‘ vs. ‚Bad Guy‘ funktioniert, müssten die emotionalen Konsequenzen für die Jugendlichen sorgfältig bedacht werden, so Herr Mahler. Diese wirkungsvolle Strategie beschränkt sich allerdings auf den Teil ihrer Zusammenarbeit wo beide in einem gemeinsamen Setting agieren.

Herr Mahler kritisiert vehement den zeitlichen Engpass, der es für Andrea Seitz unmöglich macht, Jugendliche für Einzelberatungen ins Arbeitsamt zu begleiten. Frau Seitz motiviere zwar die Jugendlichen, den Berufsberater aufzusuchen, doch tun sie es „ihr zuliebe“, dann ergibt sich für Herrn Mahler ein Dilemma. „Das sind die, die beraten gehören, obwohl sie nicht beratungsfähig sind.“ Sie könnten ihm zum Teil inhaltlich nicht folgen und auch die festgehaltenen Vereinbarungen als solche nicht immer erkennen. Er urteilt drastisch und bemerkt, „es ist letztlich verlorene Zeit.“ Die Reflexion des eigenen Beratungsverständnisses unterbleibt in seiner Argumentation. Dass Jugendliche der Beratung nicht folgen könnten,

begreift er somit nicht als Methodenfrage seines eigenen Handelns, sondern als fehlende aber notwendige Übersetzungsleistung einer dritten Instanz, der Schulsozialarbeit. Er betont ein Rollenverständnis, das der Schulsozialarbeit die Funktion zuweist, die Ergebnisse seiner Beratung „nachzuarbeiten und zu kontrollieren, dass das gemacht wird“; Schulsozialarbeit als verlängerte Werkbank des Arbeitsamtes.

Die Diskrepanz, ja der potentielle Konflikt zwischen beiden Kooperationspartnern verweist auf zwei Zielperspektiven, die zueinander in Widerspruch geraten. Beide Kooperationspartner argumentieren in der Logik der Optimierung des eigenen Zeitbudgets. Die Zusammenarbeit wird nur dann als sinnvoll beschrieben, wenn die jeweils investierte Zeit, in Abwägung zum resultierenden Mehrwert, der eigenen zeitlichen Entlastung dient. Die Kooperation scheint hier eher der Optimierung der institutionellen Ressourcen zu folgen als der Optimierung der beruflichen Vermittlungsbemühungen für die Schülerinnen und Schüler.

4.6.4 Jugendsozialarbeit aus Sicht der Jugendhilfeplanung

Herr Sander ist seit zehn Jahren Jugendhilfeplaner in Orangestadt. Die Einführung der Jugendsozialarbeit an zwei städtischen Hauptschulen ist seinerseits mit Erwartungen und Hoffnungen verbunden, die sich aus der Gesamtbilanz des Verhältnisses Jugendhilfe und Schule in Orangestadt ergeben. Er fasst Schulsozialarbeit als Impuls für eine zu entwickelnde Kooperationskultur zwischen den beiden Systemen Jugendhilfe und Schule auf, die von der Basis her gestärkt werden soll.

In den vergangenen Jahren zeichnen sich ihm zufolge drei Phasen ab, die sich jeweils durch ein anderes Selbstverständnis der Schulen, mit internen Problemstellungen umzugehen und sich dabei auf Jugendhilfe zu beziehen, charakterisieren lassen:

- Die erste Phase war geprägt durch die Problemnegation der Schulen: „Wenn es um Probleme wie Drogen ging, hat jeder Schulleiter geschrien, ‚das gibt’s überall, nur nicht bei mir‘ - auch wenn es in Wirklichkeit ganz anders aussah.“ Infolgedessen konnten erzieherische Maßnahmen, wie die Einrichtung eines Erziehungsbeistands, die „aufgrund bestimmter Vorkommnisse“ angezeigt waren, nur gegen den Widerstand der und „ausgebremst“ durch die Schulen, verfolgt werden.
- In der zweiten Phase wurden Probleme nicht länger ignoriert, „in den letzten Jahren haben wir eher das Problem, dass zu viele Anfragen [aus den Schulen] kommen.“ Anfragen nach erzieherischen Hilfen werden nunmehr als „Ventil“ benutzt, um die innerschulische Stabilität zu erhalten (vgl. Deinet 2001b: 199). Dadurch sei im Verhältnis zwischen Schulen und Jugendhilfe ein „ungeheurer Druck“ entstanden, „sofort wird nach dem Jugendamt geschrien. Und wenn das Jugendamt nicht gleich springt, dann wird der Oberbürgermeister angerufen.“ Herr Sander kritisiert diese Praxis der Schulen als Individualisieren von Problemen, die so, als Fälle der Jugendhilfe, aus dem Schulzusammenhang isoliert werden. „Gesellschaftlichen Realitäten wird in keinsten Weise Rechnung getragen“, Schulen unterlassen es, in Eigenleistung und mit zusätzlichen Betreuungsangeboten auf Kinder und Jugendliche aus ressourcenschwachen Elternhäusern zu reagieren. Er betont mit Blick auf die PISA-Ergebnisse die mangelnden Präventions- und Integrationsleistungen der Schulen. Die damit verbundene Schiefelage in der Kooperation sei schließlich auch als Finanzargument auszudrücken, denn auf Seiten der Jugendhilfe sei ein enormer Kostenzuwachs durch teilstationäre Unterbringungen entstanden. Die für die zweite Phase charakteristische Schiefelage überschattete auch die Bemühungen im Vorfeld der Einrichtung von Jugendsozialarbeit an den Schulen. Herr Sander wurde damit beauftragt, die Entscheidungsgrundlage für die Abstimmung im Jugendhilfe- und Schulausschuss auszuarbeiten. Als Experte in der Erhebung des Sozial- und Jugendhilfebedarfs konnte er einmal seine besondere Kenntnis über die soziostrukturellen Daten im Planungsraum einfließen lassen, sowie im Gespräch mit allen Schulleitern der

in Frage kommenden Hauptschulen Bedarf und Bereitschaft zur Zusammenarbeit in Form der Schulsozialarbeit erheben. Dennoch kam es zu Irritationen. Im Vorgriff und unvermittelt zur Jugendhilfeplanung habe das Schulamt gegenüber dem Kultusministerium Hauptschulen für die Anerkennung als Brennpunktschulen vorgeschlagen. „Das hätte das Schulamt mit uns absprechen sollen, denke ich.“ So kam es, dass auf dem Förderbescheid des Landes andere Schulen genannt waren, als jene, auf die man sich im Vorfeld kommunal geeinigt hatte.¹⁰⁴

- Die dritte Phase beginnt mit der Aufnahme der Jugendsozialarbeit an den Hauptschulen und birgt eine neue Form der inhaltlichen Zusammenarbeit in sich. „Es sind heute Dinge möglich in der Kooperation zwischen uns und Schule, die vor fünf Jahren noch undenkbar gewesen wären.“ Der primäre Handlungsauftrag der Schulsozialarbeit in den Schulen bestehe darin, innerschulisch die Entwicklung einer Kooperationskultur auf der personalen Ebene zwischen Schulleitung sowie Lehrkörper und sozialpädagogischer Fachkraft voranzutreiben. Dieser Auftrag umfasse zwei Ebenen. Erstens soll die Schulsozialarbeiterin im Bereich der individuellen Hilfe und der Prävention dazu beitragen, die Selbstverantwortung der Schulen im Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern zu stärken. Dies nötige zur „Rückkoppelung an die Lehrer, dass an der Schule selber schon was gemacht wird, dass das nicht außerhalb der Schule passieren muss.“ Zweitens soll die Schulsozialarbeiterin Lehrkräfte darin schulen, sozialen Konflikten, die sich im Schulalltag ergeben, mit einer höheren Problemlösekompetenz zu begegnen. Herr Sander verweist hier auf einen zentralen Innovationsfaktor durch Jugendsozialarbeit an Schulen.

Aus Herrn Sanders Sicht zeichnen sich von „unten her betrachtet“ erste Erfolge der Kooperation zwischen Schulen und Jugendhilfe ab. Auf personaler Ebene kenne man sich inzwischen gut. „Ich erlebe, dass die Schulleiter eine sehr viel größere Offenheit haben.“ Die Notwendigkeit präventiver Maßnahmen im Kontext von Schule wird bejaht, sie „nehmen sehr viel dankbarer auch Projekte an, die wir in diese Richtung machen.“

Bilanzierend lässt sich aus der Sicht des Jugendhilfeplaners festhalten: Die Angebote der Schulsozialarbeit qualifizieren die Arbeit der Schulen im Umgang mit so genannten schwierigen Schülerinnen und Schülern. Dadurch stärken sie das Bewusstsein der Schulen, selbst einen Beitrag zur Vermeidung von Ausgrenzung derjenigen Schülerinnen und Schüler, die sich in der Schule nicht konform verhalten, leisten zu können und zu müssen. Das Jugendhilfeangebot in den Schulen ist von der Jugendhilfe gedacht als eine neue Plattform für den Versuch, auch ein präventives ‚Vorfeld‘ zu den erzieherischen Hilfen zu installieren.

Weiterhin zu klären wäre, inwieweit die Strategie, eine Kooperationskultur zwischen Schule und Jugendhilfe von „unten her“ zu stärken, sich prospektiv auch auf die Zusammenarbeit der Verwaltungs- und Planungsebene auswirken wird, deren Aufgabe eine gemeinsame Sicherung und Qualitätsentwicklung der Jugendsozialarbeit an Schulen wäre.

4.7 Zusammenfassung

Die Analyse der Angebotsstruktur an Hauptschulen wurde mit dem Ziel unternommen, die fachliche Entwicklung in diesem Jugendhilfebereich auf eine gesicherte empirische Basis zu stellen. Im Zentrum standen die Fragen nach Funktion und Aufgaben der Jugendsozialarbeit (4.1), nach Angebotselementen und der Angebotsnutzung durch Schülerinnen und Schüler (4.2), nach Faktoren, die dieses Angebot steuern (4.3), nach Veränderungen an Schulen durch die Implementierung von Jugendsozialarbeit (4.4) und die Untersuchung des Einflussfaktors

¹⁰⁴ Laut Sozialministerium wurde von der Möglichkeit, seitens der Jugendhilfeplanung eine Priorisierung der Schulstandorte im jeweiligen Planungsbereich vorzunehmen, sehr selten Gebrauch gemacht. Zur Notwendigkeit der Verzahnung von Schulentwicklung und Jugendhilfeplanung vgl. Bettmer u.a. (2002) sowie Boley/Flad/Gutbrod (2003: 92f).

Stellenumfang (4.5). Befragt wurden Schulleitungen und Fachkräfte als Schlüsselpersonen und zentrale Akteure der Aushandlung und Gestaltung des Angebots. Im ausgewerteten Portrait eines exemplarischen Standorts kamen außerdem außerschulische Kooperationspartner sowie die Jugendhilfeplanung zu Wort.

Als Ergebnis lässt sich Folgendes festhalten:

- Die *Aufgaben- und Funktionszuschreibungen an Jugendsozialarbeit* belegen das Interesse an einer qualitativ guten Jugendhilfe an der Schule. An zwei Drittel der Standorte besteht ein hohes Maß an Einigkeit zwischen Jugendhilfekräften und Schulleitungen hinsichtlich der Aufgaben und Funktionen von Jugendsozialarbeit. An ca. einem Drittel der Standorte sind Differenzen erkennbar, müssen Vereinnahmungstendenzen und Deprofessionalisierungsversuche abgewehrt werden.
- In der *Angebotsstruktur* als solcher sind Kernsegmente an allen Standorten gesichert. Diese richten sich an Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräften aber auch an Schulleitungen und beziehen sich auf
 - die niederschwellige Erreichbarkeit der Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter und ihrer Beratungsangebote an der Schule,
 - die intensive Unterstützung und Begleitung einzelner Kinder und Jugendlicher,
 - die Unterstützung und Beratung von und mit Lehrkräften primär bezogen auf den Umgang mit als ‚problematisch‘ indizierten Schülerinnen und Schülern,
 - gemeinsame und eigenständige Formen der Elternarbeit,
 - eigenständige und/oder kooperativ mit der Schule erbrachte Projekte,
 - offene und gruppenbezogene Angebote.

Der Kernbereich von Jugendsozialarbeit an Hauptschulen besteht also aus einem Mix aus allgemein sozialisierenden Angeboten, Einzelfallunterstützung und Gruppen- wie Beratungsangeboten.

Darüber hinaus werden lokal Schwerpunktsetzungen und inhaltliche Feindifferenzierung vorgenommen. Diese Aushandlungsprozesse orientieren sich auch an regional mehr oder weniger ausdifferenzierten Jugendhilfeangeboten sowie an Ressourcen nichtpädagogischer Angebote. Diese lokale Aushandlung ist ebenfalls prägnantes Merkmal der Jugendsozialarbeit an Hauptschulen.

- Ausgehend von einer gesicherten *Bekanntheit* bei nahezu allen Schülerinnen und Schülern haben die Fachkräfte im Rahmen ihrer Angebote zu ca. 50% der Schülerinnen und Schüler *Kontakt*, die Beratungsangebote werden von ca. 30% der Jugendlichen *genutzt*. Jungen wie Mädchen haben gesicherte Zugänge zu Fachkräften beiderlei Geschlechts. Besonders gut gelingt den Fachkräften der Zugang zu ausländischen Schülerinnen und Schülern.
- Ungefähr 60% aller *Beratungsanlässe* haben einen dringlich-akuten Charakter – hiervon zieht über ein Drittel die Weitervermittlung oder den Einbezug einer weiteren Jugendhilfeeinrichtung nach sich. 40% werden aus präventiven Überlegungen heraus von den Fachkräften oder den Jugendlichen gesucht. Die Jugendhilfefachkräfte haben bei Beratungsanlässen eine wichtige Initiativfunktion.
- Im Rahmen von *Projekten* werden vielfältige Angebote sowohl mit inner- und außerschulischen Partnern als auch selbstständig gestaltet. Der Schwerpunkt liegt auf der Thematisierung von abweichendem Verhalten, darüber hinaus werden aber auch zentrale Lebens Themen der Jugendlichen aufgegriffen. Im Bereich präventiver Inhalte können Gefährdungspotenziale des regionalen Raums an der Schule in Projektform aufgegriffen werden. Zu wenig thematisiert wird die Migrationssituation, die einen großen Teil der Schülerinnen und Schüler betrifft.

Der Bereich *Übergang Schule-Beruf* ist nicht an allen Standorten ein Schwerpunkt der Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und wird primär als schulischer Aufgabenbereich markiert. An einzelnen Standorten wird im Gegensatz dazu eine ausgeprägte kooperative Praxis der Übergangunterstützung praktiziert, die einen Schwerpunkt im Jahresprogramm der Jugendsozialarbeit darstellt.

- Alle bereits benannten Bereiche spielen in der *Zeitstruktur der Jugendsozialarbeit* eine annähernd gleich wichtige Rolle. Beide Akteure betonen die Notwendigkeit des Ausbaus der Elternarbeit, der Angebote im Übergang Schule-Beruf sowie der Gruppenangebote und Projekte. Die Fachkräfte verweisen außerdem auf die Notwendigkeit der qualitativen Weiterentwicklung ihrer Arbeit wie der Kooperation mit der Schule.
- *Zentrale Einflussgrößen, die das Angebot steuern* sind die Fachlichkeit der Jugendhilfefachkräfte, der von ihnen gedeutete und mit der Schulleitung ausgehandelte Bedarf der Schülerinnen und Schüler, die zeitlichen Ressourcen, die fachliche Sichtweise der Schulleitung sowie die zugrunde liegende Konzeption. Der Austausch zwischen Fachkräften und Schulleitungen findet regelmäßig statt und bezieht sich neben dem aktuellen Geschehen auch auf fachliche Themen und Entwicklungen. Zentral für die Integration des Leistungsbereichs in die Schule und die Reduktion von Unklarheiten ist dabei, das spezifische Fachlichkeitsverständnis der Jugendsozialarbeit reflektiert präsentieren und vermitteln zu können sowie ein Selbstverständnis zwischen charakteristischen Handlungsprinzipien im Bereich der Jugendhilfe, z.B. der Freiwilligkeit und dem Pflichtcharakter schulischer Angebote, zu entwickeln.
- Die Bewertung der *Wichtigkeit von Angebotssegmenten* zeigt, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter solche Bestandteile hoch einschätzen, die sich direkt an Schülerinnen und Schüler richten und die die Schule im Umgang mit ‚problematischem‘ Verhalten entlasten. Die Fachkräfte betonen beratende und mediatorisch-konfliktlösende Arbeitsbereiche stärker. Die für wichtig erachteten Bestandteile sind in aller Regel auch umgesetzt. Ein wichtiger Befund ist aus unserer Sicht, dass in aller Regel Angebotssegmente dann höher bewertet werden, wenn an den Standorten Erfahrungen damit vorliegen. Die Chance lokaler Ausdifferenzierung liegt gerade im Experimentieren mit noch unbekanntem Handlungsansätzen.
- In der Zuordnung von *Arbeitsbereichen zu Jugendsozialarbeit oder Schule* drückt sich ein fachliches Ergänzungsverhältnis aus: viele der Angebotssegmente der Jugendsozialarbeit können aus Sicht der Fachkräfte wie der Schulleiterinnen und Schulleiter nicht von schulischen Akteuren übernommen werden und sind in diesem Sinne eine Qualifizierung der Schule, „zusätzlich zu dem, was wir zu leisten in der Lage sind“ (Hauptschulleiter, B.Schule).
- Die *Veränderungen an den Schulen*, die auf den Einfluss der Jugendsozialarbeit zurückgeführt werden, beziehen sich auf innerschulische Schulentwicklungsimpulse, produktivere Umgangsformen mit Schülerinnen und Schülern und auf Verbesserungen des Schulklimas. Von den Schulleitungen wie den Fachkräften wird aber vor allem eine bessere Kommunikation der Systeme Jugendhilfe und Schule hervorgehoben, die sich in einem Prozess der wachsenden Annäherung und des sukzessive besseren Verständnisses der Kooperationspartner füreinander ausdrücken.
- Bezüglich der *Entlastung und/oder Mehrbelastung* der Schulen durch die Implementierung von Jugendsozialarbeit ziehen Schulleiterinnen und Schulleiter eine vorwiegend positive Bilanz. Zudem zeigen sich Schulöffnungsprozesse in zeitlichen wie räumlichen Dimensionen.

- Eine *langfristige Implementierung* der Jugendsozialarbeit wirkt sich in vielen Aspekten produktiv aus. An Standorten, die schon länger als drei Jahre Jugendsozialarbeit an den Schulen haben, zeigt sich im Vergleich mit neu eingerichteten Stellen, dass
 - die Aufgaben- und Funktionszuschreibungen noch stärker an Kriterien der sozialpädagogischen Fachlichkeit orientiert werden.
 - die niederschwellige Erreichbarkeit für Schülerinnen und Schüler besser gesichert ist, eine breitere Themenpalette in Projekten und Projektkooperationen mit Lehrerinnen und Lehrern angeboten wird und schließlich eine an allgemeinen Themen orientierte Beratung der Lehrkräfte häufiger ist.
 - die Beratungsanlässe häufiger einen präventiven Charakter haben und männliche Jugendliche von der langfristigen Etablierung profitieren.
 - das Regellaß der Kooperationstreffen zwischen Fachkräften und Schulleitungen zunimmt.
 - an den Schulen Schulentwicklungsimpulse und die steigende Sensibilität für Lebensumstände und Belange der Jugendlichen sowie die Vernetzung mit dem Stadtteil konkreter benannt werden.

- Ein *eingeschränkter Umfang* der Jugendsozialarbeit von unter 75% Stellenvolumen an einer Schule bewirkt, dass:
 - eine deutlich geringere Bandbreite an Angeboten vor Ort gestaltet werden kann und allgemein-sozialisierende und niederschwellig zugängliche Angebote reduziert werden.
 - stattdessen eine Fokussierung auf Einzelfallhilfen stattfindet.
 - sich die zeitliche Flexibilität der Jugendhilfefachkräfte merklich verringert.
 - die zeitlichen Ressourcen die Fachlichkeit des Angebots einschränken.
 - Schülerinnen und Schüler Beratung und Angebote der Jugendsozialarbeit nur eingeschränkt nutzen können.
 - die Qualität der Kooperationsbeziehungen leidet.

In den vorangegangenen Kapiteln wurde die Umsetzung der Landesförderung ‚Jugendsozialarbeit an Schulen‘ in ihren verschiedenen strukturellen Dimensionen (Kapitel 3) und in der konkreten Ausformung an Hauptschulen (Kapitel 4) analysiert. In diesem Kapitel steht die Jugendsozialarbeit in Klassen des BVJ im Zentrum der Untersuchung. Dabei gilt es folgendes zu berücksichtigen: Bislang liegen keine empirischen Untersuchungen zur Spezifik von Jugendsozialarbeit/Schulsozialarbeit in den BVJ vor. Das BVJ ist ein von der Hauptschule zu unterscheidender Handlungskontext (vgl. Kapitel 2), was – so die Grundannahme – Auswirkungen und Konsequenzen für die konkrete Ausgestaltung der Jugendsozialarbeit in BVJ-Klassen haben wird. Insbesondere sind folgende spezifische Merkmale des BVJ relevant:

- Die spezifische Verortung des BVJ bedeutet die Einbindung in die Beruflichen Schulen in einen großen schulischen Kontext mit kreisweitem Einzugsgebiet. Das BVJ hat es ob der fachspezifischen Ausrichtung mit einer weitgehend geschlechtshomogenen Schülerschaft zu tun.
- Durch die Funktion des BVJ als Teil des Übergangssystems erhält der Themenkomplex ‚*Übergang Schule-Beruf*‘¹⁰⁵ eine besondere Bedeutung.
- Die spezifische Zeitstruktur des BVJ basiert auf der Einjährigkeit und einem eng damit verbundenen spezifischen Schuljahresrhythmus.
- Durch die Möglichkeit zur konzentrierten Ableistung der Berufsschulpflicht hat das BVJ eine spezielle Schülerpopulation und wird zum Sammelbecken für solche Schülerinnen und Schüler, die in ihren bisherigen schulischen und berufsqualifikatorischen Optionen gescheitert sind und als sozial- und bildungsbenachteiligte Jugendliche gelten müssen.
- Aufgrund der Tatsache, dass solche Jugendliche ins BVJ gehen (müssen), die keine anderen (erfolgreicheren) Wege der schulischen Weiterqualifizierung oder der beruflichen Ausbildung gefunden haben, also im Vergleich zu ihren Klassenkameraden als gescheitert gelten, ist von deutlichen Demotivationsprozessen hinsichtlich des Engagements von Schülerinnen und Schülern auszugehen.

Diese Strukturparameter des BVJ bilden den Hintergrund für die Analyse der folgenden Angebotssegmente:¹⁰⁶ die Einzelfallbegleitung (teilweise verbunden mit Sozialer Gruppenarbeit), die offenen und projektförmigen Angebote sowie die Beratung von und mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Schulleitung und Eltern.¹⁰⁷

Um die BVJ-spezifischen Ausgangsbedingungen zu operationalisieren, wurden die folgenden Fragebündel in der Auswertung detailliert beleuchtet:

1. Welche konkreten Elemente kennzeichnen die Angebote der Jugendsozialarbeit am BVJ? Welche Aufgaben- und Funktionszuschreibungen verbergen sich dahinter (5.1)?

¹⁰⁵ Der Begriff des ‚Übergangs‘ kann von zwei analytischen Ebenen aus betrachtet werden: strukturell gesehen handelt es sich um die Phase der nachschulischen Bildung und des Erwerbseinstiegs, um den Übergang aus der Schule ins Beschäftigungssystem. Personenbezogen gesehen markiert der ‚Übergang‘ gleichzeitig eine biografische Phase im Lebenslauf, die mit dem genannten strukturellen Prozess einhergeht. ‚Angebote im Übergang Schule-Beruf‘ sind dann zu verstehen als pädagogische Begleitung und Thematisierung einer biografischen Lebenslage vor dem Hintergrund einer strukturell definierten und institutionell überformten Lebensphase.

¹⁰⁶ Da derselbe Fragebogen verwendet wurde wie an den Hauptschulen, ergeben sich teilweise ähnliche Einleitungen zu den Fragekomplexen, vor allem aber teilweise identische Erläuterungen. Um zu ermöglichen, dass die Kapitel einzeln gelesen werden können, wurden hier Wiederholungen in Kauf genommen.

¹⁰⁷ Analog zum vorhergehenden Kapitel zu Hauptschulen werden auch hier Aspekte der innerschulischen Kooperation lediglich gestreift und in Kapitel 7 vertieft analysiert. Gleiches gilt für die Vernetzung der Jugendsozialarbeit am BVJ mit dem außerschulischen Umfeld (vgl. Kapitel 7.2.2) und die Beiträge der Fachkräfte zur Schulentwicklung (7.1).

2. Sind BVJ-spezifische Schwerpunkte erkennbar und welche Nutzungsmuster durch Schülerinnen und Schüler verbinden sich damit (5.2)?
3. Welche Faktoren nehmen Einfluss auf die Angebotssteuerung und zeigen sich entlang unterschiedlicher Stellenumfänge unterschiedliche Ausprägungen in der Angebotsstruktur (5.3)?
4. Welche Veränderungen zeigen sich an den BVJ durch die Implementierung von Jugendsozialarbeit. Und: welchen Beitrag leisten die Schulen darin (5.5)?

Im Kapitel 5.4 illustrieren und verdeutlichen wir mittels eines Schulstandort-Portraits Einflussfaktoren auf die Umsetzung und Ausgestaltung der Jugendsozialarbeit an einem BVJ durch die Zusammenschau der unterschiedlichen Perspektiven der Akteure vor Ort.

Abschließend fassen wir die wesentlichen Ergebnisse des fünften Kapitels zusammen (5.6).

Methodologische Überlegungen zum Vorgehen und zur Geltung der Ergebnisse

Der Fokus dieses Untersuchungsschritts liegt auf einer explorativen Annäherung an die Spezifik der Jugendsozialarbeit an Schulen im Rahmen des BVJ. Diese erfolgt mittels einer Mischung aus deskriptiv-statistischer Erfassung und qualitativ-exemplarischer Analyse relevanter Deutungs- und Orientierungsmuster sowie Erfahrungswerte, anhand derer sich berufliches Handeln strukturiert und durch die eine kooperative Praxis bedingt ist. Dies erlaubt einen ersten Überblick über die Umsetzung der Jugendsozialarbeit am BVJ in Baden-Württemberg. Dafür wurden die Fachbereichsleitungen der landesgeförderten BVJ und die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit mit standardisierten Erhebungsinstrumenten befragt.

Eine Bewertung der fachlichen Qualität der Arbeit an einzelnen Standorten ist mit diesem Erhebungsverfahren weder möglich noch intendiert. Dennoch kann die Situation an den einzelnen Standorten auf der Grundlage der hier vorliegenden Ergebnisse vergleichend reflektiert und kritisch bewertet werden. Aufgrund der fehlenden Vergleichsuntersuchungen im BVJ-Bereich und der kleinen Stichprobe (N = 22), kann keine über die Landesförderung hinausgehende statistisch belegbare Gültigkeit der Ergebnisse postuliert werden. In einer weiteren Untersuchung, die sich auf eine breitere Grundgesamtheit bezieht, muss deshalb überprüft werden, ob und inwieweit die hier gewonnenen Ergebnisse und inhaltlichen Tendenzen auf Jugendsozialarbeit in den BVJ insgesamt übertragen werden können.

Um vergleichend zur Situation an Hauptschulen die Besonderheit der Jugendsozialarbeit am BVJ herausarbeiten zu können, wurde derselbe Fragebogen, der an Hauptschulen zum Einsatz kam, in unveränderter Form auch an die BVJ-Fachkräfte und die Fachbereichsleitungen der Beruflichen Schulen verschickt. Es ist davon auszugehen, dass die Fachbereichsleitungen der BVJ bezüglich der Jugendsozialarbeit eine größere Detailkenntnis besitzen als die Schulleitungen, und sie in den allermeisten Fällen auch direkte Ansprechpartner der Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter sind.¹⁰⁸ Aus den sich hieraus ergebenden Unterschieden zu den Hauptschulen müsste – so die Ausgangsüberlegung – ein erster fundierter Hinweis auf die Spezifik der Jugendsozialarbeit am BVJ erkennbar werden. Deshalb wird im Verlauf des Kapitels immer wieder auf die jeweiligen Ergebnisse der Jugendsozialarbeit an Hauptschulen verwiesen.

5.1 Aufgabe und Angebotspalette der Jugendsozialarbeit im BVJ

Es ist davon auszugehen, dass die Konkretion der Angebotsstruktur der Jugendsozialarbeit an den BVJ in erheblichem Maß davon abhängt, ob die zentralen innerschulischen Akteure, hier

¹⁰⁸ Eine Besonderheit des BVJ ergibt sich aus dieser doppelten Leitungsstruktur. Es wäre interessant für weitere Untersuchungen, welche spezifischen Arbeitsteilungen und Kooperationsbesonderheiten sich durch diese zweite innerschulische Hierarchieebene ergeben.

also die Fachbereichsleitungen und die Fachkräfte der Jugendhilfe, weitgehend darin übereinstimmen, was als Funktion und Aufgabe der Jugendsozialarbeit an den jeweiligen Schulen verstanden wird. Um diesen Verständnishorizont an den BVJ zu eruieren wurden beide Akteure nach der Angemessenheit von Funktionszuschreibungen der Jugendsozialarbeit gefragt (5.1.1). In einem zweiten Schritt wurde anhand der Häufigkeit von Angebotselementen die spezifische Ausprägung der Jugendsozialarbeit am BVJ untersucht (5.1.2). Im dritten Schritt wurde nach der Wichtigkeit von Angebotselementen, der Zuordnung von Aufgabenbereichen zu schul- oder sozialpädagogischer Fachlichkeit gefragt (5.1.3), um so die Prioritätensetzung der beiden Akteure sichtbar zu machen. Durch diese Abfolge von Analyseschritten ist es möglich, ein klares Profil der Jugendsozialarbeit am BVJ zu zeichnen.

5.1.1 Aufgaben- und Funktionszuschreibungen an Jugendsozialarbeit im BVJ

Wird das Grundverständnis der Fachbereichsleitungen und der Jugendhilfekräfte über Funktion und Aufgabe von Jugendsozialarbeit am BVJ analysiert, dann zeigen sich zwei wesentliche Ergebnisse: **Zwischen Fachbereichsleitungen und Fachkräften besteht eine weitgehende Übereinstimmung bezüglich der Funktionszuschreibungen von Jugendsozialarbeit an den BVJ. Und: Es zeichnen sich zwei klare Auftragsschwerpunkte ab: Einzelfallunterstützung und Übergangsbegleitung.**

In der Rangfolge am höchsten bewertet werden sowohl von den Fachkräften wie von den Fachbereichsleitungen in identischer Abstufung die intensive Unterstützung einzelner Jugendlicher durch Beratung, Vermittlung und Begleitung und die Konzentration auf das Thema Übergang Schule-Beruf. **Klar abgelehnt werden solche Funktionen, die der Jugendsozialarbeit fachfremde oder deprofessionalisierende (Hilfskraft-)Aufgaben zuschreiben.**¹⁰⁹

Markante Unterschiede in den Einschätzungen von Fachbereichsleitungen und Fachkräften zeigen sich an den Funktionszuschreibungen der ‚Freizeitpädagogin‘, der ‚Unterstützung für Lehrkräfte‘ und der ‚Unterstützung der Schul-/Fachbereichsleitung‘, die jeweils von den Fachbereichsleitungen als wichtiger erachtet werden.

Die Fachkräfte sehen ihren Auftrag vorrangig in der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern¹¹⁰ (und Eltern) und erst dann in einer Unterstützung von Lehrkräften, Schulleitung und Schule insgesamt. Für die Fachbereichsleitungen hat die Unterstützung von Lehrkräften Vorrang gegenüber der Elternarbeit.

¹⁰⁹ Vergleicht man die Werte dieser Aufgabenzuschreibungen zwischen Hauptschulen und BVJ (vgl. Abbildung 5-x1 im Anhang) wird deutlich, dass die Fachkräfte am BVJ solche deprofessionalisierenden Aufgaben noch entschiedener ablehnen, als ihre Kolleginnen und Kollegen an den Hauptschulen. Die Fachbereichsleitungen vergeben für die deprofessionalisierenden Zuschreibungen jeweils höhere Werte als die Schulleitungen an Hauptschulen. Dies kann als Tendenz interpretiert werden, Jugendsozialarbeit zu vereinnahmen und die fachliche Differenz einzuebnen. Dies lässt sich auch dadurch belegen, dass an ‚neuen‘ Standorten der Jugendsozialarbeit am BVJ (vgl. Abbildung 5-x2 im Anhang) diese Items noch höhere Werte generieren.

¹¹⁰ Plastisch deutlich wird dies von einer Jugendsozialarbeiterin ausgedrückt: „Also ich denke, ein Schwerpunkt [der Arbeit] ist auf jeden Fall natürlich die Berufsfindung, abklären, wie geht es weiter am Ende des Jahres, und, und, und. Ein weiterer Schwerpunkt ist immer wieder die Krisenintervention, also wenn es wirklich zu Handgreiflichkeiten kommt, (...) bis hin zu Gesprächen über massive Fehlzeiten. Das ist ein großer Schwerpunkt: immer wieder reingehen, wenn es Probleme gibt. Und eben Berufsfindung ganz allgemein, vom Erinnern an Arbeitsamttermine bis zum Organisieren von Veranstaltungen, wie in den letzten Wochen mit Bildungsträgern“ (Sonja Hausen, Jugendsozialarbeiterin BVJ Rotstadt).

Abbildung 5-1 Funktion der Jugendsozialarbeit an der Schule Skala von 0 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau	Sicht der Fachkräfte		Sicht der Fachbereichslei- tungen		Diffe- renz ¹¹¹
	N = 22		N = 16		
	Mittelwert	Rang	Mittelwert	Rang	
Beratung für SchülerInnen	3,95	1	3,69	1	0,27
HelferIn für SchülerInnen im Übergang Schule-Beruf	3,82	2	3,50	2	0,32
Intensive Einzelbetreuung	3,32	3	3,50	3	-0,18
VermittlerIn psychosozialer Hilfen	3,19	4	3,44	4	-0,25
AnsprechpartnerIn für Eltern	3,09	5	2,53	8	0,56
Berufsberatung	3,05	6	3,06	5	-0,02
AnwältIn der SchülerInnen	2,90	7	2,50	9	0,40
ModeratorIn in Konflikten	2,71	8	2,87	7	-0,15
Unterstützung für Lehrkräfte	2,57	9	3,00	6	-0,43
Beratung der Schule	2,10	10	2,19	11	-0,09
Unterstützung für Schul-/Fachbereichsleitung	1,52	11	2,47	10	-0,94
Entlastung, wenn SchülerInnen Unterricht stören	0,95	12	1,81	12	-0,86
FreizeitpädagogIn	0,60	13	1,80	13	-1,20
ErsatzlehrerIn, wenn SchülerInnen Unterricht stören	0,24	14	0,75	15	-0,51
HausaufgabenbetreuerIn	0,14	15	1,00	14	-0,86
SpringerIn in Ausfallstunden	0,05	16	0,69	16	-0,64
Pausenaufsicht	0,00	17	0,47	17	-0,47

In einer detaillierteren Betrachtung der voneinander abweichenden Einschätzungen der Befragten an den einzelnen Schulen (vgl. Abbildung 5-x3 im Anhang) zeigt sich, dass die Einigkeit in der fachlichen Zuschreibung, die für das Feld insgesamt gilt, keinesfalls für jede Schule selbstverständlich ist. Zwischen den Einschätzungen der Fachbereichsleitungen und der Fachkräfte einer Schule zeigen sich häufige Differenzen – zum Beispiel über die ‚Unterstützung für Schul-/Fachbereichsleitung‘, die ‚Entlastung, wenn SchülerInnen Unterricht stören‘, die Aufgabe, ‚AnsprechpartnerIn für Eltern‘ zu sein oder die ‚Unterstützung für Lehrkräfte‘, also keineswegs unwichtige Aufgaben, sondern zentral zu klärende Kernbereiche der Kooperation. Vor Ort sind dementsprechend intensive Auseinandersetzungen darüber notwendig, was genau dem Auftrag der Jugendsozialarbeit entspricht.

Trotz dieser Differenzierungen kann insgesamt festgehalten werden, dass **am BVJ die fachliche Unterstützung durch Jugendsozialarbeit gewollt ist** – vorrangig für Schülerinnen und Schüler, mit zunehmender Kooperationsdauer verstärkt auch für die Schule insgesamt – und keine Ergänzung im Sinne einer bloßen Hilfskraft für Lehrkräfte.

Aus der Betrachtung der unterschiedlichen Wertungen an ‚alten‘ und ‚neuen‘ Standorten wird ersichtlich (vgl. Abbildung 5-x2 im Anhang), dass sich auch bei längerfristiger Existenz an der prinzipiellen Ausrichtung der Jugendsozialarbeit am BVJ nichts Wesentliches ändert.¹¹²

¹¹¹ Differenzwerte mit negativem Vorzeichen kennzeichnen höhere Wertungen der Schulleitungen, Differenzwerte mit positivem Vorzeichen höhere Wertungen der Fachkräfte.

¹¹² Eine Detailanalyse zeigt hier Folgendes: Fachkräfte an schon länger existierenden ‚alten‘ Standorten bewerten folgende Items der Funktionszuschreibung höher: ‚ModeratorIn in Konflikten‘, ‚Entlastung, wenn SchülerInnen Unterricht stören‘, ‚VermittlerIn psychosozialer Hilfen‘, ‚Berufsberatung‘. Es scheint nach erfolgter Implementierung und Konsolidierung der Jugendsozialarbeit eine themenspezifische und intensiviertere Zusammenarbeit mit Lehrkräften leichter möglich zu sein; inklusive der Vermittlungsfunktion bei Konflikten. Dagegen gehen die Werte der Funktionszuschreibung für ‚Intensive Einzelbetreuung‘, ‚Beratung der Schule‘, sowie ‚AnsprechpartnerIn für Eltern‘ zurück. In der Einzelfallhilfe verschiebt sich das Gewicht von der intensiven, personell durch die Jugendsozialarbeit vorgenommenen Begleitung hin zu mehr Vermittlungsleistungen an weitere Institutionen (wohl zurückzuführen auf eine bessere Kenntnis des Umfelds und insgesamt komplexere Vernetzungen). Aus der Sicht der Fachbereichsleitungen gewinnen die ‚Unterstützung der Lehrkräfte‘, ‚Beratung der Schule‘ und ‚Unterstützung der Schulleitung‘ an Gewicht, was einem zunehmenden Einfluss der Fachkräfte aus deren Perspektive entspricht. Ebenfalls steigt die Bedeutung der ‚Beratung von Schülerinnen und Schülern‘, was aus unserer Sicht bedeutet, dass an Standorten mit Erfahrung in der Kooperation mit Jugendsozialarbeit nicht mehr die Zuständigkeit für die Problemfälle im Vordergrund steht, sondern sozialpädagogische Beratungsprozesse für möglichst viele Schülerinnen und Schüler. Auf den ersten Blick scheinen diese Veränderungen genau gegenläu-

Anders als an Hauptschulen wird von den Befragten **in einer längeren Dauer der Kooperation von Jugendsozialarbeit und BVJ die Beratung von Schülerinnen und Schülern stärker betont**. Ein Abgleich mit den Aufgabenzuschreibungen an den Hauptschulen (vgl. Abbildung 5-x3 im Anhang) zeigt, dass die **Jugendsozialarbeit am BVJ einen sehr fokussierten Arbeitsauftrag hat**. An den BVJ werden die Berufsberatung und die Übergangsunterstützung hervorgehoben, niedriger bewertete Items, die auf die Beratung der Schule, die Vermittlung in Konflikten, den freizeitpädagogischen Bereich sowie die Elternarbeit zielen. Der Bereich der Beratung und Unterstützung der Schule gewinnt zwar mit zunehmender Dauer der Kooperation an Gewicht, wie der Vergleich der Wertungen von Fachkräften an ‚alten‘ und ‚neuen‘ Standorten zeigt, erreicht aber nicht das Niveau wie an Hauptschulen.

Zusammenfassend bietet sich das Bild einer Jugendsozialarbeit am BVJ, die vorrangig Unterstützung für einzelne Jugendliche durchführt, sich zudem auf Angebote im Übergang Schule-Beruf konzentriert, aber auch Ansprechpartner für Eltern und Lehrkräfte sein soll. Die Fokussierung auf Formen der übergangsbezogenen Begleitung ist in Anbetracht der spezifischen Zielsetzung des BVJ als Teil des Übergangssystems dem Handlungsfeld angemessen (vgl. Kapitel 1). Um zu untersuchen, wie sich diese Funktions- und Aufgabenzuschreibung in der konkreten Umsetzung darstellen, gehen wir in einem nächsten Analyseschritt auf die Häufigkeit einzelner Angebotssegmente ein.

5.1.2 Kernangebote

Ausgehend von der Fachstruktur des Arbeitsfeldes an Hauptschulen wurde den Befragten eine Batterie von 25 repräsentativen Items vorgelegt, die wesentliche Aspekte von Schul- und Jugendsozialarbeit erfassen.¹¹³ Eine erste Analyse zeigt, **dass Jugendsozialarbeit am BVJ einen standortübergreifenden gemeinsamen Angebotsnenner aufweist, und ferner, dass sich die Vorannahme einer auf spezifische Schwerpunkte konzentrierten Jugendsozialarbeit an den BVJ bestätigt**.

Die Ergebnisse im Einzelnen: Der standortübergreifende gemeinsame Angebotsnenner setzt sich aus insgesamt neun sehr häufig genannten Items zusammen (vgl. Abbildung 5-2): Fünf Angebotssegmente werden dabei an jeweils über 90% der Standorte angeboten:

- Ansprechmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler in Pausen,¹¹⁴
- intensive Einzelhilfe,¹¹⁵
- Klassenbetreuung,
- Beratung von Lehrkräften bezogen auf ‚problematische‘ Schülerinnen und Schüler,¹¹⁶
- gemeinsame Gespräche zwischen Jugendsozialarbeit, Lehrkräften und Eltern.¹¹⁷

fig zu sein, sie entsprechen aber Annäherungsprozessen der zu Beginn stärker differenzierten Einschätzungen zwischen den befragten Akteuren.

¹¹³ Lediglich vier Fachkräfte haben unter der Rubrik ‚Sonstiges‘ minimal abweichende Ergänzungen vorgenommen. Dies belegt, dass die Angebotsstruktur der Jugendsozialarbeit an den BVJ mittels des eingesetzten Fragebogens erfasst werden konnte.

¹¹⁴ Das Item ‚Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen‘ verweist auf inszenierte Kontaktmöglichkeit für Schülerinnen und Schüler, d.h. ohne einen institutionalisierten Rahmen – also z.B. Café, Besprechungsraum, Büro – und ohne formalisierte Zeitstruktur, aber eingebettet in den schulischen Alltag.

¹¹⁵ Einzelfallhilfe stellt im Kern eine Handlungskette dar, die sich aus vielen verschiedenen Angeboten und Methoden zusammensetzt. Darin spielen Beratungsangebote (für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern, Schul- und Fachbereichsleitung), Vernetzung zur schulexternen Jugendhilfe, aber auch Prinzipien wie Niederschwelligkeit, Ansprechbarkeit oder Verschwiegenheit eine wichtige Rolle.

¹¹⁶ Die Verwendung des Begriffs ‚problematische SchülerInnen‘ zielte darauf ab, die Zielgruppe der problembelasteten und Probleme bereitenden Schülerinnen und Schüler, die in der Förderlogik des Landes Schulen vor ‚besondere pädagogische und soziale Aufgaben‘ stellen, kurz und prägnant in eine fragebogenverwertbare Form zu bringen.

¹¹⁷ In den Abbildungen abgekürzt als ‚gemeinsame Gespräche JS-LehrerInnen-Eltern‘.

Weitere vier Angebotssegmente werden an über drei Viertel aller Standorte angeboten:

- Angebote im Übergang Schule-Beruf,
- Elternarbeit,¹¹⁸
- unterrichtsbezogene Projekte zusammen mit Lehrkräften,
- Freizeiten, Ausflüge.

Zwischen 50% und zwei Drittel der Fachkräfte bieten darüber hinaus folgende fünf Angebotssegmente an:

- Außerunterrichtliche Projekte,
- allgemeine Beratung für LehrerInnen,
- AGs und/oder Projekte, die von der Jugendsozialarbeit durchgeführt werden,
- Beratung der Schul-/Fachbereichsleitung bezogen auf ‚problematische‘ Schülerinnen und Schüler,
- Soziale Gruppenarbeit [im Folgenden abgekürzt: SGA] mit bestimmten Zielgruppen.

Alle weiteren Angebote werden von maximal 27% der Fachkräfte durchgeführt.

Abbildung 5-2 Häufigkeit von Angeboten am BVJ Angaben in% aller Standorte	Angaben der Fachkräfte	
	N = 22	Rang
Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen	100	1
Intensive Einzelfallbegleitung	91	2
Klassenbetreuung	91	2
Beratung von LehrerInnen bezüglich problematischer SchülerInnen	91	2
Gemeinsame Gespräche mit Eltern und Lehrkräften	91	2
Angebote zum Übergang Schule-Beruf	86	6
Elternarbeit	82	7
Unterrichtsbezogene Projekte mit LehrerInnen	77	8
Freizeiten, Ausflüge	73	9
Außerunterrichtliche Projekte mit LehrerInnen	64	10
Allgemeine Beratung von Lehrkräften	64	10
AGs, Kurse, Projekte durch JS	55	12
Beratung der Schul-/Fachbereichsleitung bezüglich problematischer SchülerInnen	50	13
SGA mit bestimmten Zielgruppen	50	13
Kommunikationsorte	27	15
SGA ohne bestimmte Zielgruppe	27	15
Unterrichtseinheiten	27	15
Förderstunden	23	18
Ferienfreizeiten	18	19
Allgemeine Beratung der Schul-/Fachbereichsleitung	18	19
Mediations-/Streitschlichterausbildung	18	19
SMV-Arbeit	14	22
Offene Spiel- und Freizeitangebote	9	23
Hausaufgabenbetreuung	9	23

Überprüft man in einem zweiten Schritt, wie oft eine Kombination dieser häufigen Items auftritt, dann zeigen sich folgende Differenzierungen im Feld: Die ersten fünf Segmente werden an 16 der 22 BVJ (73%) vollständig angeboten, die zweite Gruppe an 10 Standorten (45%), die dann folgenden fünf Elemente werden nur noch von vier Standorten (18%) vollständig angeboten. Alle 14 Items werden nur an einem, die ersten neun Items an 9 Standorten (41%) vollständig angeboten. Eine Abnahme der Angebotshäufigkeit einzelner Items geht also mit einer lokalen Differenzierung und Schwerpunktsetzung einher.

¹¹⁸ Angebote im Rahmen der Elternarbeit wurden von uns sowohl durch quantitative wie qualitative Zugänge intensiv erhoben. Die Ergebnisse sind im achten Kapitel gesondert dargestellt.

Fasst man Häufigkeit und kombiniertes Auftreten der wichtigsten Angebotssegmente zusammen, besteht **der Kernbestand der Jugendsozialarbeit an den BVJ aus folgenden Elementen:**

- Ansprechmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler,
- Intensive Einzelfallhilfe und Beratung von Schülerinnen und Schülern,¹¹⁹
- Begleitung von Klassen,
- (vorwiegend unterrichtsbezogene) Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern,
- Beratung der Lehrkräfte (und der Schul-/Fachbereichsleitungen) bezüglich als ‚problematisch‘ erachteter Schülerinnen und Schüler,
- Elternarbeit und/oder gemeinsame Elterngespräche mit Lehrkräften,
- Angebote im Bereich des Übergangs Schule-Beruf.¹²⁰

Die Analyse der Häufigkeit von Angebotselementen bestätigt einerseits die Konzentration der Jugendsozialarbeit am BVJ auf die beiden Themenbereiche Übergang Schule-Beruf und Einzelfallhilfen. Jedoch weitet sich das Spektrum um die Kooperation mit den Lehrkräften und die Betreuung von Klassen, um Elternkontakte sowie die Konkretisierung des Kontakts zu Schülerinnen und Schüler durch die Notwendigkeit, (in Pausen) als Ansprechperson präsent zu sein.¹²¹

Dass es sich hierbei um eine BVJ-spezifische Konzentration handelt, wird auch durch einen Vergleich mit der Angebotsstruktur an Hauptschulen deutlich (vgl. Abbildung 5-x4 im Anhang). Hierin wird sichtbar, dass es einen von Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und BVJ häufig angebotenen Bereich gibt, der aus vier Elementen besteht: ‚Einzelfallhilfe‘, ‚Ansprechmöglichkeiten in Pausen‘, ‚Beratung der Lehrkräfte bezüglich problematischer SchülerInnen‘ und ‚gemeinsame Gespräche zwischen Jugendsozialarbeit, LehrerInnen und Eltern‘. Während sich daran an den Hauptschulen ein breit ausgebauter Bereich der Projekt- und Gruppenarbeit sowie der intensiven wechselseitigen Bezugnahme von Jugendsozialarbeit und Schule anschließt, zeichnet sich die Jugendsozialarbeit am BVJ durch die Konzentration auf den Übergang Schule-Beruf, erlebnispädagogische Elemente und Klassenbetreuung aus.¹²²

Zwei Spezifika des BVJ, das kreisweite Einzugsgebiet und die spezifische zeitliche Struktur durch den Einjahresrhythmus, dürften, so die Vorannahme, einen wesentlichen Einfluss auf die Ausgestaltung des konkreten Angebots der Jugendsozialarbeit vor Ort haben. Beide Parameter werden nun genauer beleuchtet.

¹¹⁹ Durch einen Formatierfehler im Fragebogen wurde das Item ‚Beratung von SchülerInnen‘ kursiv gesetzt und eingerückt. Dementsprechend haben wir dieses Item in der ersten Auswertung der Angebotsstruktur nicht berücksichtigt. Da ‚Beratung von SchülerInnen‘ sowohl von Fachkräften als auch Fachbereichsleitungen als sehr wichtiges Item der Angebotspalette bewertet wird, was durch die Ergebnisse der qualitativen Befragungen bestätigt wird, kann davon ausgegangen werden, dass es auch in der Angebotsstruktur eine dominante Rolle spielt.

¹²⁰ An allen Standorten, an denen Übergangsangebote nicht durchgeführt werden, sind solche in Planung. Darüber hinaus machen alle Standorte Angaben zu spezifischen Leistungen im Übergang (s.u.). Für Klassenbetreuung und Einzelfallhilfe gilt ebenfalls, dass diese Angebotssegmente an allen Standorten, die sie (noch) nicht anbieten, geplant sind.

¹²¹ Sonja Hausen (Jugendsozialarbeiterin am BVJ Rotstadt) verdeutlicht, wie wichtig aus Sicht der Jugendlichen solche noch nicht zweckorientierte Kontakte sind, um sich vorsichtig der Jugendsozialarbeit anzunähern: „Manchmal denke ich, warum kommt der jetzt eigentlich. Also ich kapiere es noch nicht, aber ich merke, er sucht Kontakt. Es scheint wichtig zu sein. Und dann neulich kam er und er hatte wirklich ein ernsthaftes Problem.“

¹²² An BVJ-Standorten, die vor 1998 eingerichtet wurden (vgl. Abbildung 5-x5 im Anhang), werden einige dieser Bereiche häufiger angeboten. Dadurch verändert sich der wesentliche Charakter der Angebotsstruktur aber nicht.

Lokalisierung der Angebote

Als Landkreisschulen haben viele BVJ und Berufliche Schulen ein großes Einzugsgebiet und keinen überschaubaren Sozialraum, auf den sich Jugendsozialarbeit in der außerschulischen Kooperation und in der Angebotsgestaltung beziehen könnte. Deshalb, so die Grundannahme, könnte es für Jugendsozialarbeit am BVJ schwieriger sein, in der Angebotsdurchführung den schulischen Binnenraum zu überschreiten. Diese Annahme wird durch die Detailuntersuchung bestätigt: **Der überwiegende Teil der Angebote der Jugendsozialarbeit am BVJ findet in der Schule statt** (vgl. Abbildung 5-x6 im Anhang). Dies gilt verständlicherweise in besonderem Maß für solche Angebotsbestandteile, die an den schulischen Zeitablauf und den Schultvormittag gebunden sind (also z.B. ‚unterrichtsbezogene Projekte‘, ‚Klassenbetreuung‘, oder die ‚Beratung von Lehrerinnen/Lehrern und Schul-/Fachbereichsleitung‘), sowie für Angebote, die sich beratend an Schülerinnen und Schüler richten. Jugendsozialarbeit am BVJ ist aber auch bei Freizeitangeboten und bei Angeboten im Rahmen von Gruppenarbeit wesentlich auf den schulischen Raum bezogen. Außerhalb der Schule wird wenig angeboten.¹²³ Überraschend ist jedoch zweierlei: Zielgruppenorientierte Soziale Gruppenarbeit wird häufig außerhalb der Schulen durchgeführt. Das Infrastrukturelement ‚Kommunikationsort‘ befindet sich, den Angaben der Fachkräfte zufolge, ebenfalls häufig außerhalb der Schulen. Dies ist problematisch, weil ‚Kommunikationsorte‘ ihre spezifische Wirkung erst durch die Eröffnung eines niederschwellig zugänglichen Raums *in* der Schule entfalten können. In den Sozialraum auszuweichen kann bedeuten, dass Jugendsozialarbeit nicht für alle Schülerinnen und Schüler, sondern nur für diejenigen, die in der direkten Umgebung wohnen, niederschwellig zugänglich ist. Ähnliches gilt für Soziale Gruppenarbeit, die nicht nur darauf abzielt, spezifische Kompetenzen zu vermitteln oder Gruppenerfahrungen zu arrangieren, sondern dadurch auch das Erleben des schulischen Raums zu verändern und zu erweitern sucht. Dass Jugendsozialarbeit bei solchen Angeboten die Schule verlässt, kann als Hinweis interpretiert werden, dass der schulische Raum entweder nicht gestaltbar erscheint¹²⁴ oder darin keine Räume für Jugendsozialarbeit vorhanden sind.

Zeitliche Struktur der Angebote

Um die zeitliche Struktur der Angebote zu erfassen, wurden die Fachkräfte gebeten, bei jedem der bereits erwähnten Items anzugeben, ob es primär vormittags, primär nachmittags oder ohne festen Termin bzw. in einer Kombination dieser Kategorien angeboten wird. **Flexibilität ist das wesentliche Kennzeichen der zeitlichen Platzierung von Angeboten der Jugendsozialarbeit am BVJ: Weit über die Hälfte aller Angebote ist zeitlich nicht festgelegt.** Auch die Interviewaussagen belegen dies: Die Fachkräfte betonen generell die Nichtplanbarkeit bzw. eine sehr auf Kurzfristigkeit angelegte Planung.¹²⁵

¹²³ Dabei handelt es sich vorwiegend um solche Angebotsselemente, bei denen zu erwarten bzw. klar ist, dass sie nicht ausschließlich in der Schule stattfinden können: ‚Elternarbeit‘ und ‚Einzelfallhilfen‘ finden teilweise außerhalb der Schulen statt, manche der ‚außerunterrichtlichen Projekte mit Lehrkräften‘ und der ‚Projekte der Jugendsozialarbeit‘, und selbstverständlich ‚Ausflüge/Freizeiten‘.

¹²⁴ Dies bestätigt sich auch durch den niedrigen Anteil des Items ‚Schulgestaltung‘ an den Projektthemen (s.u.).

¹²⁵ Standorte, die Jugendsozialarbeit schon länger eingerichtet haben, sind in ihrer Zeitstruktur noch flexibler, was ein weiterer Hinweis darauf ist, dass das BVJ durch seine Schülerschaft und den Jahresrhythmus zwar regelmäßig einsetzbare Module erlaubt, diese aber sehr flexibel und bedarfsorientiert eingesetzt werden (müssen).

Abbildung 5-3 Zeitstruktur von Angeboten der Jugendsozialarbeit ¹²⁶ Angaben in Prozent derer, die ein Angebot machen	Angaben der Fachkräfte				
	Vor- mittags	Vor- und nachmittags	Nach- mittags	Ohne festen Termin und flexibel ¹²⁷	N
Angebote, die vorwiegend vormittags stattfinden					
Unterrichtseinheiten	67			34	6
Unterrichtsbezogene Projekte mit LehrerInnen	53	12		36	17
Klassenbetreuung	47	6	6	36	17
Angebote, die vorwiegend nachmittags stattfinden					
Förderstunden	25		50	25	4
Angebote, die gleichermaßen vor- wie nachmittags stattfinden					
Kommunikationsorte	40		40	20	5
Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen	38	29	5	28	21
SGA mit bestimmten Zielgruppen	27	18	18	36	11
Mediations-/Streitschlichterausbildung	25	25	25	25	4
Angebote, die sehr flexibel stattfinden					
Außerunterrichtliche Projekte mit LehrerInnen	31	8	8	55	13
Beratung der Schul-/Fachbereichsleitung bezüglich problematischer SchülerInnen	18	18	9	55	11
Beratung von Lehrkräften bezüglich problematischer SchülerInnen	17	22	6	56	18
Gemeinsame Gespräche JS-Eltern-LehrerInnen	11	22	6	51	18
allgemeine Beratung von Lehrkräften	8	23	8	62	13
AG's, Kurse, Projekte durch JS	9		27	64	11
intensive Einzelfallbegleitung	15	20		65	20
SGA ohne bestimmte Zielgruppe	33			67	6
Angebote zum Übergang Schule-Beruf	28	22		40	18
Elternarbeit		22	6	73	18
Freizeiten, Ausflüge	7		20	73	15
allgemeine Beratung der Schul-/Fachbereichsleitung		25		75	4

5.1.3 *Angebotspriorisierungen im BVJ*

Der Befund einer konzentrierten Angebotsausrichtung an den BVJ wird durch die Analyse von drei weiteren Komplexen bestätigt, auf die im Folgenden eingegangen wird:

- (1) Die Einschätzung der Schulleitungen und Fachkräfte der Jugendsozialarbeit zur Wichtigkeit von Angebotselementen,
- (2) die Frage nach der Zuordnung von Angeboten als Aufgabe der Jugendhilfe oder der Lehrkräfte.
- (3) die Frage nach der Verteilung von Zeitanteilen der Jugendsozialarbeit auf die verschiedenen Angebotssegmente.

(1) Um einen Eindruck davon zu erhalten, welche Priorisierungen zu der aktuellen Angebotsstruktur führen, wurden Fachkräfte und Fachbereichsleitungen befragt nach ihrer Einschätzung der *Wichtigkeit der Angebote* für die Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule – unabhängig davon, ob ein Angebot zum Zeitpunkt der Befragung bestand oder nicht. Damit sollte der Stellenwert solcher Angebote erkennbar werden, die aufgrund fehlender Räume oder zu geringer zeitlicher Ressourcen oder aufgrund von situativen oder phasenspezifischen Konflikten mit dem Kooperationspartner nicht zustande kommen.

Weitgehende **Einigkeit** (vgl. Abbildung 5-x7 im Anhang) besteht **zwischen Fachbereichsleitungen und Fachkräften** darüber, dass die **„Beratung von und Gespräche mit SchülerInnen“**, **„intensive Einzelfallbegleitung“** und **„Angebote im Übergang Schule-Beruf“** die **drei wichtigsten Angebotselemente** bilden. Ebenfalls einig sind sich Fachkräfte und Fachbereichsleitungen über den hohen Stellenwert niederschwelliger Kontaktmöglichkeiten.

¹²⁶ Nicht in dieser Abbildung integriert sind solche Angebotselemente, die von weniger als vier Standorten durchgeführt werden.

¹²⁷ Hier sind zusammenfassend die Angaben ‚vormittags‘ und/oder ‚nachmittags‘ und ‚ohne festen Termin‘ rubriziert.

Es ergeben sich aber auch Differenzen: **Aus Sicht der Fachbereichsleitungen ist vorrangig die Unterstützung der Schule im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern wichtig, die Konflikte verursachen oder Probleme haben.** Fachbereichsleitungen werten als vierwichtigstes Item die ‚Mediations-/Streitschlichterausbildung‘ gefolgt von der ‚Beratung der Lehrkräfte bezüglich problematischer SchülerInnen‘.

Außerdem messen sie der ‚Gruppenarbeit mit (spezifischen) Zielgruppen‘, ‚Freizeiten, Ausflügen‘ sowie ‚offenen Spiel- und Freizeitangeboten‘ und ‚SMV-Arbeit‘ höhere Bedeutung bei als die Fachkräfte. Darin ist also zu erkennen, dass die schulische Seite sich durchaus eine Ausweitung und Intensivierung der Zusammenarbeit mit der Jugendsozialarbeit vorstellen kann. Für weniger wichtig als die Fachkräfte erachten sie die ‚Elternarbeit‘ und ‚gemeinsame Gespräche mit Eltern‘.

Auffallend ist, dass die Fachbereichsleitungen drei Angebots Elemente eindeutig als wichtig bestimmbare Kernbereiche benennen, denen sich dann nahezu alle weiteren Items mit einer Mittelwertdifferenz von nur einem Punkt anschließen. Das heißt, dass die Fachbereichsleitungen einer Vielzahl weiterer Angebotsmöglichkeiten eine sehr hohe Bedeutung beimessen.

Die Wertungen der Fachkräfte belegen erneut die Konzentration auf die bereits beschriebenen Kernsegmente der Arbeit. Sie bewerten viele Items niedriger als die Fachbereichsleitungen und stellen stärker die unterrichtsbezogenen Items in den Vordergrund.¹²⁸ Vergleicht man in der Gesamtschau die Nennungen der Wichtigkeit von Angeboten, so zeigt sich folgende Differenzierung zwischen den Jugendhilfekräften und den Fachbereichsleitungen an den BVJ:¹²⁹

Die Jugendhilfekräfte betonen die bestehende Konzentration des Angebots auf die Kernbereiche, die Fachbereichsleitungen wünschen eine Ausweitung des Aufgabenspektrum der Jugendsozialarbeit.¹³⁰

(2) Um einen Hinweis darauf zu erhalten, wo die spezifische Fachlichkeit der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen eingesetzt werden soll, wurde danach gefragt, ob ein Angebotssegment auch durch die Schule, also von schulischen Fachkräften durchgeführt werden könnte, oder ob es zwingend von den Fachkräften der Jugendsozialarbeit angeboten werden müsse. In der Darstellung (vgl. Abbildung 5-3) wird unterschieden, ob mehrheitlich die Zuordnung eines Angebotssegments im Verantwortungsbereich der Fachkräfte, der Schule, oder bei beiden gemeinsam liegen sollte – und wo zwischen beiden Akteuren abweichende Einschätzungen bestehen.

Es zeigt sich, dass **Fachbereichsleitungen und Fachkräfte übereinstimmend einen identifizierbaren Kern als spezifischen Aufgabenbereich der Jugendsozialarbeit an den BVJ zuordnen.** Hierzu gehören alle zu den Kernelementen zählenden Angebotssegmente – mit Ausnahme der Items, die sich auf Elternarbeit und auf unterrichtsbezogene Projekte beziehen. Die ‚Soziale Gruppenarbeit‘ sowie ‚AGs und Projekte‘ werden als nicht von der Schule durchführbar eingestuft. Die Fachkräfte reklamieren den Bereich der Kernelemente eindeutiger als spezifisch sozialpädagogisches Arbeitsfeld im Vergleich zu den Fachbereichsleitungen.

¹²⁸ Wenn Fachkräfte und Fachbereichsleitungen allerdings Erfahrungen mit Angebotssegmenten gemacht haben, dann bewerten sie deren Wichtigkeit in aller Regel auch höher (vgl. Abbildung 5-x8 und 5-x9 im Anhang).

¹²⁹ Zum wiederholten Mal zeigt sich hier eine Differenz zwischen den Einschätzungen der Fachkräfte und der Fachbereichsleitungen: Während die Fachkräfte der Elternarbeit grundsätzlich mehr Gewicht verleihen als die Fachbereichsleitungen, betonen diese die unterstützenden und beratenden Elemente für Lehrkräfte.

¹³⁰ Mit Ausnahme der ‚Kommunikationsorte‘ werden auch alle als wichtig erachteten Items entsprechend dieser Wichtigkeit in Angebote umgesetzt. Häufiger als es – aus Sicht der Fachkräfte – ihrer Wichtigkeit entspricht finden die Items ‚Beratung von Lehrkräften bezüglich ‚problematischer‘ SchülerInnen‘ und die ‚Klassenbetreuung‘ statt.

Übereinstimmung besteht hinsichtlich des Bereichs der Arbeit, der eindeutig der Schule zugewiesen wird. Hierzu zählen, neben den klassisch schulischen Aufgaben ‚Kommunikationsorte‘ und ‚Freizeiten/Ausflüge‘ – bei den Kommunikationsorten ordnen relativ viele Fachbereichsleitungen diesen Bereich den Fachkräften zu. Dies ist deshalb überraschend, weil die ‚Freizeiten und Ausflüge‘ zu einem der häufig angebotenen Elemente zählen und davon auszugehen ist, dass sich hier gute Kontaktmöglichkeiten zu den Jugendlichen ergeben. ‚Kommunikationsorte‘ stellen, dies wurde bereits mehrfach betont, ebenfalls niederschwellige Kontaktmöglichkeiten dar, die dann nicht an die Schule delegierbar sind, wenn es um Kontakt zwischen Jugendsozialarbeit und Schülerinnen und Schülern geht. Wir werten diese Einschätzung der Fachkräfte so, dass sie primär den Mangel an solchen Kommunikationsorten an den Schulen betonen, der unbedingt behoben werden muss; allerdings nicht notwendigerweise über ihr spezifisches Angebot, sondern primär durch räumliche Verbesserungen an den Schulen und durch eine veränderte Schulkultur.

Abbildung 5-4 Wer soll ein Angebot anbieten ¹³¹ Angaben in Prozent	Fachkräfte N = 22			Fachbereichsleitungen N = 16		
	Muss durch die Fachkraft JS angeboten werden	Könnte auch die Schule machen	Beides angekreuzt	Muss durch die Fachkraft JS angeboten werden	Könnte auch die Schule machen	Beides angekreuzt
Eindeutige Zuordnung zur Jugendsozialarbeit						
Intensive Einzelfallbegleitung	96	-	-	63	-	6
Beratung und Gespräche mit SchülerInnen	91	5	-	50	6	13
Klassenbetreuung	82	9	-	56	-	13
Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen	77	23	-	38	19	13
SGA mit bestimmten Zielgruppen	73	14	5	69	-	-
Beratung der Schul-/Fachbereichsleitung bezüglich problematischer SchülerInnen	68	-	5	38	13	6
Beratung von Lehrkräften bezüglich problematischer SchülerInnen	68	9	18	44	13	13
Angebote zum Übergang Schule-Beruf	59	18	23	38	19	19
AGs, Kurse, Projekte durch JS	49	23	6	69	-	-
Mehrheitliche Zuordnung zur Jugendsozialarbeit						
SGA ohne bestimmte Zielgruppe	46	32	-	50	13	-
Allgemeine Beratung der Schul-/Fachbereichsleitung	41	-	-	31	6	6
Außerunterrichtliche Projekte mit LehrerInnen	36	27	14	56	6	6
Differente Zuordnung						
Unterrichtsbezogene Projekte mit LehrerInnen	46	36	9	19	50	6
Elternarbeit	55	27	-	19	31	19
Gemeinsame Gespräche mit Eltern und Lehrkräften	68	14	14	25	25	19
Allgemeine Beratung von Lehrkräften	46	27	14	25	25	13
Ferienfreizeiten	18	36	5	63	-	-
Offene Spiel- und Freizeitangebote	15	53	12	56	6	-
Mediations-/Streitschlichterausbildung	9	46	23	38	13	19
Eindeutige Zuordnung zur Schule						
Freizeiten, Ausflüge	18	68	9	19	38	13
Unterrichtseinheiten	5	68	14	13	50	-
SMV-Arbeit	9	59	-	6	44	13
Hausaufgabenbetreuung	9	77	5	13	50	6
Kommunikationsorte	9	82	-	38	44	-
Förderstunden	9	86	-	13	56	6

Differierende Zuordnungen zeigen sich bei den Items, die sich auf Elternarbeit bzw. auf gemeinsame Gespräche mit Eltern beziehen. Während Elternarbeit aus Sicht der Fachbereichsleitungen der BVJ zu ihren eigenen Aufgaben gehört, sehen die Fachkräfte hier einen Ansatzpunkt für ihre spezifische Kompetenz. In der Konsequenz könnte dies zu einer sich fachlich ergänzenden gemeinsamen Verantwortung führen. Möglich wäre aber auch die Deutung, dass die Fachbereichsleitungen die knappe Zeit der Fachkräfte nicht in solche Angebote investiert

¹³¹ Reihenfolge orientiert sich an der Häufigkeit der Nennungen der Fachkräfte; an 100% fehlende Werte = keine Angabe.

sehen wollen.¹³² Ähnliche Unterschiede zeigen sich bei den Einschätzungen zu den ‚unterrichtsbezogenen Projekten mit Lehrerinnen und Lehrern‘ (die zu den häufigsten Angebotssegmenten gehören) und der ‚allgemeinen Beratung von Lehrkräften‘. Demgegenüber sehen die Fachbereichsleitungen im Bereich der ‚Ferienfreizeiten‘, der ‚offenen Spiel- und Freizeitangebote‘ und der ‚Mediations-/Streitschlichterausbildung‘ Einsatzbereiche der Fachkräfte, die diese mehrheitlich im Verantwortungsbereich der Schule verorten.

(3) Die Spezifik des Angebots der Jugendsozialarbeit an den BVJ wird erneut kenntlich, wenn man die Zeitvolumina, die für einzelne Segmente aufgewendet werden, untersucht. Zur Messung der Verteilung des Zeitvolumens¹³³ haben die Fachkräfte auf einer Skala von 0 (gar keine) bis 10 (sehr viel Zeit) den geschätzten durchschnittlichen Zeitaufwand im laufenden Schuljahr angegeben (IST-Wert) und in einem zweiten Schritt anhand derselben Skala den Zeitaufwand, den sie als ihrem Auftrag angemessen erachten, angegeben (SOLL-Wert). Im Ergebnis zeigt sich erneut eine **klare Priorität des Übergangs-Bereichs, der Einzelfallhilfe und Beratung von Schülerinnen und Schülern** bei den Angeboten der Jugendsozialarbeit am BVJ.

- Der eindeutige *zeitliche* Schwerpunkt der BVJ-Fachkräfte liegt auf ‚Angeboten im Übergang Schule-Beruf‘, den ‚Gesprächen mit SchülerInnen‘ sowie der ‚Einzelfallhilfe‘.
- Darauf folgen – mit einigem Abstand – ‚Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern‘, ‚Kontakte zu Netzwerkpartnern‘ und ‚nicht vorstrukturierte/verplante Präsenzzeit‘.
- Eine vergleichsweise geringere zeitliche Bedeutung haben ‚Gespräche mit der Schul-/Fachbereichsleitung‘, ‚Elternarbeit‘ sowie ‚Gruppenangebote‘ und ‚offene Treffs‘.
- Der Abstand zwischen den ersten drei Items der Rangfolge und den weiteren Werten bleibt auch bei den SOLL-Werten unverändert erhalten; die Wertungen für die drei wichtigsten Segmente rücken sogar noch näher zusammen.

Abbildung 5-5 Zeitaufwand für Angebotssegmente Skala von 0 (gar keine) bis 10 (sehr viel)	Angaben der Fachkräfte N = 22				
	IST-Werte		SOLL-Werte		Differenz Mittelwert ¹³⁴
	Mw	Rang	Mw	Rang	
Angebote im Übergang Schule-Beruf	8,86	1	8,81	1	0,00
Gespräche mit SchülerInnen	8,10	2	8,57	2	0,48
Einzelfallhilfe	7,82	3	8,33	3	0,48
Gespräche mit LehrerInnen	6,18	4	6,57	5	0,43
Kontakte zu außerschulischen Institutionen/Netzwerkarbeit	5,77	5	6,00	6	0,29
Nicht vorstrukturierte/verplante Präsenzzeit	5,64	6	5,62	9	-0,02
Team, Supervision, Bereichsleitung, Verwaltung	5,18	7	5,65	8	0,45
Projekte	5,05	8	5,81	7	0,95
Elternarbeit	4,23	9	6,76	4	2,48
Gespräche mit Schul-/Fachbereichsleitung	3,68	10	4,67	12	0,95
Gruppenarbeit	3,64	11	5,05	10	1,24
Offene Treffs/offene Angebote	3,29	12	4,86	11	1,57

¹³² Eine Bestätigung für diese Einschätzung ergibt sich aus der Auswertung der Frage, welche Angebote vorrangig ausgebaut werden sollten, wenn mehr Zeit zur Verfügung stünde. Hier geben 41% der Fachkräfte, aber nur 13% der Fachbereichsleitungen an, Elternarbeit ausbauen zu wollen (vgl. Abbildung 5-x10 im Anhang).

¹³³ Letzteres konnte nicht sinnvoll in der gleichen Detailliertheit der eben verwendeten 25 Items erfasst werden, sondern musste sich an umfassenderen Kategorien orientieren. Eine kombinierte Zeitanalyse, die sowohl wochen- als auch schuljahreszyklisch anzulegen ist, wäre für die Fachkräfte zu aufwändig gewesen. Wir haben dabei sowohl adressatenspezifisch als auch aufgabenspezifisch zwölf Items kategorisiert. Im Unterschied zu den bisherigen Abschnitten sind in diese Auswertung auch der Bereich der außerschulischen Kooperationen sowie die Zeit für Team, Supervision, Bereichsleitungskontakte (für Dienst- und Fachaufsicht) und Verwaltungstätigkeiten integriert.

¹³⁴ Zur Berechnung der Differenzmittelwerte wurden die realen Differenzen an jedem Standort verwendet, so dass sich Abweichungen zu den Differenzen der Mittelwerte von IST- und SOLL-Werten ergeben können. Zur Streubreite der Differenzen vgl. Abbildung 5-x11 im Anhang.

Durch den Vergleich der IST- mit den SOLL-Werten wird deutlich, dass die **Fachkräfte in drei Bereichen einen Ausbaubedarf sehen: ‚Elternarbeit‘** ist der Bereich, der am stärksten ausgebaut werden sollte, außerdem die **‚offenen Treffs‘ und die ‚Gruppenarbeit‘**. Ebenfalls intensiviert werden soll die Projektarbeit und der Austausch mit den Schul- und Fachbereichsleitungen. Die ‚Angebote im Übergang Schule-Beruf‘ und die ‚nicht verplante Präsenzzeit‘ müssen aus Sicht der überwiegenden Mehrzahl der Fachkräfte zeitlich in ihrer Gewichtung nicht verändert werden. Dies ist aus Sicht der Fachbereichsleitungen (vgl. Abbildung 5-x10 im Anhang)¹³⁵ anders: Hier geben 38% an, dass sie im Bereich des Übergangs Schule-Beruf eine Ausbaunotwendigkeit sehen.

Vergleicht man die IST-Werte und die Differenzwerte des Zeitaufwands an BVJ und Hauptschulen (vgl. Abbildung 5-x12 und 5-x13 im Anhang), dann wird erneut der Unterschied zwischen einem konzentrierten (BVJ) und einem breit gefächerten Angebot (an Hauptschulen) deutlich.¹³⁶ Schülerberatung kommt im Rahmen der Jugendsozialarbeit an BVJ ein höherer zeitlicher Stellenwert zu als an den Hauptschulen.

5.2 BVJ-spezifische Angebote der Jugendsozialarbeit

Jugendsozialarbeit am BVJ, das zeigt die bisherige Auswertung, konzentriert sich auf Angebote im Übergang Schule-Beruf, Einzelfallhilfe und (Beratungs-)Gespräche mit Schülerinnen und Schülern. Einen weiteren wichtigen Bereich stellt die Arbeit mit Klassen dar. Der dritte Bereich ist die Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern sowohl bezogen auf den Umgang mit als ‚problematisch‘ erachteten Schülerinnen und Schülern als auch auf (unterrichtsbezogene) Projekte. Diese Spezifika der Jugendsozialarbeit an den BVJ werden im folgenden Abschnitt in vier Schritten genauer beleuchtet. Zunächst untersuchen wir die Angebote zum Übergang Schule-Beruf (5.2.1) sowie die Projektangebote (5.2.2). Dann wird die Klassenbetreuung als besondere Angebotsform und die Kooperation mit Lehrkräften untersucht (5.2.3). Abschließend werden die Nutzungsmodalitäten durch Schülerinnen und Schüler ausgewertet (5.2.4).

5.2.1 Angebote im Bereich des Übergangs Schule-Beruf

Aufgrund der Tatsache, dass das BVJ als Teil des Übergangssystems konzipiert ist, war zu erwarten, dass auch die Jugendsozialarbeit am BVJ klare Schwerpunkte in diesem Bereich setzen würde. Dies hat sich durch die bisherige Auswertung bestätigt. In einem weiteren Schritt wurde der Bereich der Angebote zum Übergang Schule-Beruf weiter differenziert und diese Detailspekte in einer gesonderten Frage erhoben. Auszugehen war davon, dass die Lehrkräfte wesentliche Segmente dieses Bereichs (z.B. Praktika, die Unterstützung bei der Bewerbung, etc.) bereits vor Implementierung der Jugendsozialarbeit als ein Segment ihrer Tätigkeit bearbeitet hatten. Folglich war zu erwarten dass sich die sozialpädagogischen Fach-

¹³⁵ Um einen Eindruck darüber zu erhalten, welche Bereiche gezielt ausgebaut werden sollen, wenn mehr Zeit zur Verfügung stünde, haben wir diese Frage in offener Form an Fachkräfte und Fachbereichsleitungen gerichtet. Diese Einschätzungen zeigen, dass die Fachbereichsleitungen nur den Ausbau der Einzelfallhilfe und der Übergangsangebote herausheben. Die Fachkräfte betonen den Ausbau von Qualitätsentwicklung und Projekten sowie von Klassenprojekten und Gruppenangeboten.

¹³⁶ Beide Fachkraftgruppen wollen die jeweils zeitlich wenig ausgebauten Segmente deutlich ausbauen: Die Fachkräfte an den BVJ die offenen Treffs und Angebote, die Fachkräfte an den Hauptschulen die Übergangsangebote (vgl. Abbildung 5-x13 im Anhang). Es zeigt sich aber auch, dass die Fachkräfte an Hauptschulen in Bereichen, in die bei ihnen schon mehr Zeit fließt (Gruppenarbeit und Projekte) mehr zusätzliche Zeit investieren wollen als die Fachkräfte am BVJ und dass dies auch für den Bereich der innerschulischen Kooperation (Schulleitung und Lehrkräfte) gilt. Offenbar orientieren sich die Fachkräfte an den BVJ an einer Angebotsstruktur, die der der Jugendsozialarbeit an den Hauptschulen ähnelt und verkennen unter Umständen die Sinnhaftigkeit der BVJ-spezifischen Konzentration des Angebots.

kräfte nun auf bestimmte Bereiche innerhalb der Übergangsbegleitung konzentrieren werden, also z.B. auf jene Jugendlichen, deren Problemlagen eine sehr individuelle Unterstützung und Begleitung verlangen.

Untersucht werden sollte also, welche Schwerpunkte sich im Segment der Übergangsunterstützung als eigenständiger Bereich der Jugendsozialarbeit an den BVJ herauskristallisieren. Eine erste Analyse der Angebotsstruktur der Jugendsozialarbeit an den BVJ hatte bereits ergeben, dass 86% der untersuchten Standorte ‚Angebote im Übergang Schule-Beruf‘ als wichtigen Teil ihrer Aufgabe verstehen (vgl. 5.2.1; Abbildung 5-2). Die gezielte Analyse der Binnendifferenzierung dieses Angebotssegments zeigt (vgl. Abbildung 5-6), dass auch die Jugendhilfefachkräfte den Übergangsbereich in all seinen erfragten Facetten als Teil ihres Aufgabenbereichs begreifen. Dieser Bereich reicht von den Praktika über Berufsberatung bis hin zur Unterstützung bei der Suche nach Ausbildung und Jobs. Lediglich Informationsveranstaltungen für Eltern, die Jobvermittlung im engeren Sinne sowie themenbezogene Unterrichtseinheiten werden in etwas geringerem Maß zum eigenen Aufgabenbereich gerechnet. Sehr selten angekreuzt wurde, dass es hierzu Angebote gibt, die nur durch schulisches Personal durchgeführt werden. Die Fachkräfte sehen die Bearbeitung des Übergangs Schule-Beruf in seiner ganzen Bandbreite als klaren Arbeitsauftrag an die Jugendsozialarbeit an den BVJ **und als elementaren Teil ihres Aufgabenbereichs.**¹³⁷

Abbildung 5-6 Segmente des Übergangs Schule-Beruf als Teil des Aufgabenbereichs ¹³⁸ Angaben in Prozent N = 22	Angaben der Fachkräfte				Keine Angaben
	Übergangsegment im Aufgabenbereich von:				
	Jugend- sozialarbeit	Jugendsozial- arbeit und Schule	Schule	Außerhalb	
Unterstützung bei Ausbildungsplatzsuche	100	-	-	-	-
Unterstützung bei Praktikumssuche	100	-	-	-	-
Bewerbungstraining	96	5	-	-	-
Berufsberatung	96	-	-	-	-
Unterstützung bei Jobsuche	96	-	-	-	5
Begleitung zum Arbeitsamt	91	5	-	-	5
Praktikumsvermittlung	91	-	5	-	5
Infoveranstaltung für SchülerInnen	86	5	-	-	9
Ausbildungsplatzvermittlung	86	-	-	5	9
Praktikumsbegleitung	77	5	9	-	9
Unterrichtseinheiten	64	5	14	-	18
Jobvermittlung	59	-	-	23	18
Infoveranstaltung für Eltern	46	-	14	-	41
Infoveranstaltung für Lehrkräfte	5	-	5	9	82

Diese Zuständigkeitserklärung bedeutet allerdings nicht, dass sich die Schule in diesem Aufgabenbereich massiv entlastet und die Vorbereitung auf den Übergang von der Schule in den Beruf an die Jugendhilfefachkräfte delegiert. Dies wird durch die Analyse der Kooperationsstruktur in diesem Bereich (Abbildung 5-7) belegt: **Es wird intensiv mit Lehrkräften und außerschulischen Partnern, in einigen Bereichen auch mit beiden zusammen, kooperiert.** Bis auf die ‚Begleitung zum Arbeitsamt‘ und die ‚Jobvermittlung‘ werden alle Übergangsbereiche im Wesentlichen kooperativ erbracht. In diesem Segment besteht also eine hohe kooperative

¹³⁷ Dies wird durch weitere Elemente, die in der Kategorie ‚Sonstiges‘ benannt wurden, ergänzt: Bewerbungsschreiben (als Projektthema und als kontinuierliche Einzelbegleitung), Betriebsbesichtigungen sowie andere Informationsveranstaltungen.

¹³⁸ Die Reihenfolge der Items in der Abbildung folgt der absteigenden Häufigkeit hinsichtlich der alleinigen Zuständigkeit der Jugendsozialarbeit für bestimmte Angebotssegmente. An 100% fehlende Werte beziehen sich auf solche Angaben, die auf eine gemischte Zuständigkeiten von Schule + außerhalb (= schulexterne Partner), Jugendsozialarbeit + außerhalb, Schule + Jugendsozialarbeit + außerhalb hinweisen und die den Wert von 3% nicht übersteigen. Auf deren Integration in diese Abbildung wurde der Übersicht halber verzichtet.

Verflechtung der Jugendsozialarbeit sowohl mit innerschulischen wie auch mit außerschulischen Partnern.¹³⁹

Zentrale Kooperationsthemen von Jugendsozialarbeit und Lehrkräften im Bereich Übergang Schule-Beruf ist alles, was mit Praktika, Unterricht sowie mit Bewerbungstrainings zusammenhängt. Es handelt sich hier also um solche Qualifikationsschritte, die durchaus zum Kernauftrag und -profil des BVJ gehören und nun von beiden pädagogischen Fachkräften entweder arbeitsteilig und/oder gemeinsam ergänzend geleistet werden.

Die Unterstützung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz oder einem Job sowie die Unterstützung im Kontext der ‚Berufsberatung‘ sind vorwiegend Kooperationsfelder mit außerschulischen Partnern – schulische Akteure sind hier eher selten beteiligt.

Der Aufgabenbereich, der in gemischten Kooperationsformen bearbeitet wird, umfasst Informationsveranstaltungen für Schülerinnen, Schüler und Eltern sowie die Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche.

Abbildung 5-7 Segmente des Übergangs Schule-Beruf Kooperationsstruktur Angaben in %	N	Angaben der Fachkräfte			
		Jugendsozialarbeit allein	Jugendsozialarbeit + Schule	Jugendsozialarbeit + außerhalb	Jugendsozialarbeit + Schule + außerhalb
Überwiegend Jugendsozialarbeit allein					
Begleitung zum Arbeitsamt	20	80	15	5	-
Jobvermittlung	13	54	8	39	-
Überwiegend in Kooperation mit der Schule					
Praktikumsbegleitung	17	12	88	-	-
Unterstützung bei Praktikumssuche	22	14	68	-	18
Unterrichtseinheiten	14	36	64	-	-
Praktikumsvermittlung	20	25	40	15	20
Bewerbungstraining	21	29	38	10	24
Überwiegend in Kooperation mit außerschulischen Akteuren					
Ausbildungsplatzvermittlung	19	32	5	58	5
Berufsberatung	21	19	14	57	10
Unterstützung bei Jobsuche	21	38	5	52	5
Gemischte Kooperationsformen					
Infoveranstaltung für SchülerInnen	19	37	5	32	26
Unterstützung bei Ausbildungsplatzsuche	22	23	14	32	32
Infoveranstaltung für Eltern	10	-	40	10	50

Den zentrale Kooperationsbereich mit den Lehrkräften stellen also die schulbegleitenden Praktika dar, während alle Bereiche, die über die Schulzeit hinaus weisen (Job, Ausbildung), meist von den Fachkräften allein oder in Kooperation mit außerschulischen Partnern bearbeitet werden.

5.2.2 Angebote in Projektform

Neben der Detailuntersuchung des Übergangs Schule-Beruf haben wir auch die weiteren in den BVJ angebotenen Projektthemen mittels einer genaueren Befragung präzise beleuchtet. Dieses Interesse war geleitet durch zwei Überlegungen: Eine reine Konzentration auf Übergangsthemen würde eine thematische Einengung der Jugendsozialarbeit bedeuten und zu einer eingeschränkten Nutzung für die Jugendlichen führen, weil dann Fragen aus weiteren Lebensbereichen, die in dem BVJ-typischen Lebensalter ebenfalls eine zentrale Rolle spielen, ausgeblendet würden.¹⁴⁰ Zudem stellen Projekte eine produktive Möglichkeit dar, über im

¹³⁹ Zur Relevanz der engen Vernetzung von Jugendsozialarbeit am BVJ mit inner- wie außerschulischen Akteuren vgl. Schaefer (2001: 110).

¹⁴⁰ Stauber/Walther (1995) verweisen darauf, dass die Anforderungen, mit denen Jugendliche im Übergang konfrontiert werden, über die berufsbezogenen hinausreichen, weshalb es verkürzt wäre, übergangsbezogene Entwicklungsaufgaben lediglich „schul- oder ausbildungsbezogen zu diskutieren“ (ebd.: 82). Folglich müssen die

engeren Sinne schulische Themen hinaus Fragen der alltäglichen Lebensführung im Schulkontext aufzugreifen¹⁴¹ und damit spezifischen Bedürfnissen wie Kompetenzen der Jugendlichen in anderen Lernformen als dem schulischen Unterricht Rechnung zu tragen.

Bei der Bearbeitung von Projektthemen zeigt sich, dass ein großer Unterschied zwischen solchen Standorten besteht, die vor 1998 eingerichtet wurden und den Standorten, die seit 2001 Jugendsozialarbeit haben. **Fachkräfte der Jugendsozialarbeit, die schon länger als drei Jahre an den BVJ tätig sind, greifen wesentlich mehr Themen mittels projektförmiger Angebote auf.**

Insgesamt werden von den Fachkräften im Wesentlichen vier Themen in Projektform angeboten (vgl. Abbildung 5-x14 im Anhang): Neben **erlebnispädagogischen Angeboten**,¹⁴² die an zwei Drittel aller Standorte durchgeführt werden, bieten ca. die Hälfte der Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter **drei weitere Schwerpunkte** an, die den zentralen Entwicklungsaufgaben des produktiven Gesundheits- und Legalverhaltens der Jugendlichen zuzuordnen sind: **Drogenkonsum, Gewalt und Kriminalität**. Ungefähr ein Drittel gestaltet Themen, die ‚Sexualität‘, ‚Gesundheit‘, ‚Selbstverteidigung‘ und ‚Mediation‘ aufgreifen. Alle anderen Themen (darunter auch jugend- und interkulturelle), werden nur selten angeboten und auch nur selten von der Schule oder von außerschulischen Kooperationspartnern abgedeckt.

Die wichtigsten Kooperationspartner im Bereich der Projekte sind außerschulische Partner, mit Lehrkräften wird in diesem Bereich wenig kooperiert (vgl. Abbildung 5-x15 im Anhang).

Damit zeichnet sich zunächst ab, dass **andere als übergangsspezifische Themen an den BVJ nur partiell aufgegriffen werden**. Aus fachlicher Sicht ist die Tendenz zur Begrenzung der Projektthemen auf übergangsbezogene Themen ebenso kritisch wie verständlich. Unter Berücksichtigung des spezifischen Handlungskontexts BVJ, d.h. wegen des begrenzten zeitlichen Rahmens (Einjährigkeit) sowie des enormen Drucks, die Jugendlichen in der beruflichen Ausbildung innerhalb des dualen Systems oder am Arbeitsmarkt unterzubringen (vgl. Galuske 1993: 287f), mit dem eine im BVJ agierende Jugendsozialarbeit konfrontiert ist, lässt sich diese Fokussierung erklären. Kritisiert werden muss dies dennoch, denn der berufliche Übergang ist lediglich *eine* der von den Jugendlichen zu bewerkstellende altersspezifische Entwicklungsaufgabe (vgl. Stauber/Walther 1995: 82).

Projekte sind dabei vorwiegend an neu eingerichteten Standorten ein nachgeordneter Bereich der Angebotsstruktur von Jugendsozialarbeit am BVJ, gewinnen aber mit zunehmender Etablierung und Erfahrung der Fachkräfte an Bedeutung (vgl. Abbildung 5-8). **Mit steigender Laufzeit der Kooperation von BVJ und Jugendsozialarbeit wird die Spezialisierung auf Themen des Übergangs Schule-Beruf durch weitere jugendaltersrelevante Themen ergänzt.**

„*Latenz* von Problemlagen“ (ebd.: Hervorh. i. O.) und die spezifischen Anforderungen, mit denen sich Schülerinnen und Schüler des BVJ als Subjekte im Übergang auseinandersetzen müssen, im Kontext ihres „gesamten Lebenszusammenhang(s)“ gesehen werden, da nur vor diesem Hintergrund die jeweils gewählten „spezifisch berufs- und ausbildungsbezogenen Bewältigungsstrategien [der Jugendlichen] überhaupt verständlich werden“ (ebd.).

¹⁴¹ Dagmar Müller (Jugendsozialarbeiterin am BVJ Himmelstadt) pointiert diesen Aspekt folgendermaßen: Sie weist eine Fokussierung der Arbeit auf Übergangsthemen im engeren Sinne zurück und betont die Bedeutung persönlichkeitsbildender Komponenten: „Mein Schwerpunkt liegt mehr auf der Stärkung und Stabilisierung der Einzelpersönlichkeit.“

¹⁴² Die Bedeutung von Freizeiten und Ausflügen als Angebots Elemente (vgl. Abbildung 5-2 oben) verweist ebenfalls auf einen hohen Stellenwert erlebnispädagogischer Elemente an den BVJ. Interviewaussagen erklären dies damit, dass sich darüber produktive Möglichkeiten ergeben, die Jugendlichen umfassender kennen zu lernen und ihnen zugleich Räume der (positiven) Selbsterfahrung zu öffnen.

Abbildung 5-8 Projektthemen Vergleich ‚alte‘ und ‚neue‘ Standorte Angaben in Prozent	Angaben der Fachkräfte	
	Standorte vor 1998 N = 8	Standorte ab 2001 N = 9
	Drogen	100
Gewalt	100	44
Sexualität	88	22
Gesundheit	88	22
Selbstverteidigung	75	22
Sport	75	44
Erlebnispädagogik	75	66
Handwerkliches	64	22
Interkulturelle Themen	64	11
Jugendkulturelle Themen	64	-
Medien	64	11
Kriminalität	63	44
Musik	50	11
Schulgestaltung	50	-
Mediation	50	33
Freundschaft	50	11
Schuldiscos/Partys	37	33

5.2.3 *Klassenbetreuung*

Aus der Analyse der Angebotsschwerpunkte (5.1.2) wurde ersichtlich, dass neben den einzel-fall- und übergangsbezogenen Angeboten die einzelne Schulklasse eine zentrale Bedeutung in der Angebotsstruktur der Jugendsozialarbeit am BVJ hat: als Klassenbetreuung und durch unterrichtsbezogene Projekte mit Lehrkräften. Dies scheint ein weiteres Spezifikum der Jugendsozialarbeit an den BVJ zu sein, das einer genaueren Untersuchung bedarf. Im folgenden Abschnitt gehen wir der Besonderheit dieses Arbeitszugangs der Jugendsozialarbeit nach und thematisieren die eng damit zusammenhängende Frage der Kooperation mit Lehrkräften.

Die hohen Werte des Items ‚Klassenbetreuung‘ sind insofern plausibel, als die Klasse des BVJ einen wesentlichen sozialen Zusammenhang der Jugendlichen konstituiert, der sich von der Klassensituation an Hauptschulen deutlich unterscheidet: Sie ist nicht über mehrere Jahre gewachsen, sondern zu Schuljahresbeginn je neu zusammengestellt; dabei werden Schülerinnen und Schüler zusammengefasst, die aus unterschiedlichen Sozialräumen und unterschiedlichen Schularten (Förderschule bis Gymnasium) kommen. Schülerinnen und Schüler müssen sich also im BVJ für ein Jahr in einer neuen Klassengemeinschaft zusammenfinden – und sie werden genau in diesem speziellen sozialen Zusammenhang von den Fachkräften angesprochen.

Die hohe Bedeutung des Klassenverbands im BVJ als Aktionsterrain der Jugendsozialarbeit verdeutlicht Sonja Hausen (Jugendsozialarbeiterin am BVJ Rotstadt): „Man muss hier an der Berufsschule abfragen, was sind mögliche Arbeitsschwerpunkte. Und dann damit in die Klasse hineingehen. Die Schülerinnen und Schüler, die müssen dich begreifen können, die müssen dich sehen, für die musst du anpackbar sein. Die sind auch sehr genau oft, was sie wissen wollen von dir als Person. Die möchten dich wirklich fassen können. Also da mit hineinzugehen in den Unterricht, in die praktischen Fächer.“ Die Präsenz im Klassenverband ist offenbar für Jugendsozialarbeit an den BVJ ein wesentliches Moment, um Kontakt zu den Jugendlichen zu bekommen. Wenn Jugendsozialarbeit diesen intensiven Kontakt zu einer Klasse nicht erreicht, weil z.B. eine Lehrkraft nicht mit ihr kooperiert oder sich schwer tut, den Jugendhelfkräften den Zugang zu den Klassen zu erleichtern, dann wirkt sich dies nachteilig für Schülerinnen und Schüler aus, weil sie u.a. von Informationen der Jugendsozialarbeit abgeschnitten sind.

Der hohe Stellenwert der Arbeit mit den Klassen an den BVJ verweist auf drei zentrale Dimensionen:

- Erstens die Möglichkeit, sich auf diesem Terrain Schülerinnen und Schülern bekannt zu machen, sie kennen zu lernen und die Klassenöffentlichkeit zur Weitergabe wichtiger Informationen zur Jugendsozialarbeit zu nutzen.
- Zweitens die Möglichkeit, Lehrerinnen und Lehrer bei der Arbeit mit dieser zwangsvergemeinschafteten Gruppe zu unterstützen, sei dies in Form kollegialer Beratung, durch die Übernahme von Einzelberatung mit Heranwachsenden, durch supervidierende Elemente oder durch die gemeinsame Gestaltung thematisch bedarfsangemessener Projekte oder Unterrichtseinheiten.
- Drittens die Möglichkeit, die Jugendlichen als Gruppe zu erreichen. Nicht alle wichtigen Themen können und müssen in Einzelberatungen aufgegriffen werden. In vielen Belangen ist Gruppenarbeit die adäquate sozial- bzw. jugendpädagogische Methode. Aufgrund der Einjährigkeit der BVJ und wegen des gedrängten Zeitplans liegt es nahe, mit der Gruppe zu arbeiten, die sich ohnehin finden muss. Die Klasse als ‚natürliche‘ Gruppe, die sich mit jedem Schuljahresbeginn neu formiert, ist, so könnte man es zugespitzt formulieren, die Soziale Gruppenarbeit im BVJ. Sie bildet ein spezifisches, pädagogisch nutzbares Milieu des sozialen Lernens und der (Weiter-)Entwicklung sozialer Kompetenzen (vgl. Böhnisch 1998b)

Sonja Hausen (BVJ Rotstadt) betont darüber hinaus, dass die Arbeit mit Klassen eine Basis sowohl des Zugangs zu Schülerinnen und Schülern als auch zu den Lehrkräften darstellt.

„Wenn es [die Kommunikations- und Kooperationsbahnen] nur über die Schulleitung geht, dann hat man keinen Boden in der Lehrerschaft. Man braucht ja Multiplikatoren, also wenn ich was weitergebe, brauche ich im Grund auch Lehrer, die das weitertragen.“ Aufgrund der Angewiesenheit der Fachkräfte auf die Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte ist es dann auch erklärlich, dass der Anteil der Lehrkräfte an den BVJ, die aktiv mit der Jugendsozialarbeit kooperieren, nach einer gewissen Zurückhaltung zu Beginn auf 70% ansteigt, während dieser Prozentsatz an den Hauptschulen nicht über 55% hinausgeht (vgl. Kapitel 7.1).

Dennoch ist zu beobachten, dass der Beginn der Jugendsozialarbeit an den BVJ eher durch einen verzögerten, ja schwierigen Prozess der Annäherung zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften geprägt ist: Die Werte der Einschätzung der Wichtigkeit von Angebots-elementen, die sich auf die Kooperation mit Lehrkräften beziehen (vgl. Kapitel 5.1.3) und die Bewertung der Aufgaben, die Beratung und Unterstützung der Schule kennzeichnen, sind jeweils zu Beginn der Implementierung von Jugendsozialarbeit an den BVJ niedriger als an kooperationserfahrenen Standorten. Auch werden von schulischer Seite deprofessionalisierende Aufgabenzuschreibungen zunächst noch relativ hoch gewertet und erschweren eine unbelastete Kooperation (vgl. Kapitel 5.1.1).

5.2.4 Nutzung des Angebots und Inanspruchnahme von Beratungsleistungen durch Schülerinnen und Schüler

Aufgrund der spezifisch problembelasteten Zielgruppe des BVJ ist ein wichtiger Parameter des Erfolgs von Jugendsozialarbeit am BVJ, wie viele Jugendliche durch die Angebote erreicht werden und von ihnen profitieren können. Deshalb wurden die Nutzungsweisen der BVJ-Schülerinnen und Schüler über eine standardisierte Befragung der Fachkräfte erhoben. In der Binnendifferenzierung wurden dabei drei Dimensionen unterschieden:

- die Bekanntheit der Fachkräfte bei den Schülerinnen und Schülern als Basis, Angebote und Beratung überhaupt in Anspruch nehmen zu können,
- die Nutzung von Angeboten und
- die Nutzung von Beratungsleistungen.

In einer weiteren Differenzierung der Beratungsleistungen wurde analysiert, was die vorwiegenden Anlässe für die Inanspruchnahme von Beratung sind und wer die Initiative für Beratungskontakte ergreift.

Bekanntheit der Jugendsozialarbeit bei den Schülerinnen und Schülern

Um die Bekanntheit der Fachkräfte spezifischer aufzuschlüsseln haben wir folgende Dimensionen unterschieden: Um Jugendsozialarbeit überhaupt nutzen zu können ist zentrale Voraussetzung, (1) zu wissen, dass es ein solches Angebot gibt, oder dieses Angebot mit einer konkreten Person im Schulalltag verknüpfen zu können, die man entweder (2) vom Sehen der Jugendsozialarbeit zuordnet oder (3) namentlich kennt. Davon zu unterscheiden ist eine Bekanntheit, die sich auf konkretes Erleben – entweder (4) im Rahmen der Angebote oder (5) durch Inanspruchnahme von Beratung – stützt. Dabei war für uns zusätzlich von Interesse, wie weit verbreitet die Bekanntheit der Fachkräfte in der Beruflichen Schule ist. Zur Einschätzung dieser Werte haben wir eine Skala angeboten, die Intervalle von 25% benutzt.¹⁴³

Aus Sicht der Fachkräfte ist ihre Bekanntheit bei den Schülerinnen und Schülern am BVJ in allen Dimensionen auf sehr hohem Niveau gesichert. Jugendsozialarbeit an den BVJ ist als spezifischer Leistungsbereich den Jugendlichen nahezu zu 100% bekannt, bei ca. 90% der Schülerinnen und Schüler durch Kontakte in Angeboten und/oder durch Beratung.

Abbildung 5-9 Bekanntheit bei SchülerInnen	Angaben der Fachkräfte Angaben in Prozent N = 22					Mittelwert in %	
	nie- mand	1-25%	26-50%	51-75%	76-99%		Alle
Bezogen auf das BVJ							
Bekanntheit als Wissen, dass es Jugendsozialarbeit gibt					14	86	98
Bekanntheit vom Sehen					14	86	98
Bekanntheit namentlich			5	5	18	73	93
Bekanntheit durch direkte Kontakte in den Angeboten			5	5	32	59	92
Bekanntheit durch direkte Kontakte in der Beratung		5		14	23	59	88

Fachkräfte an solchen Standorten, die schon seit längerem Jugendsozialarbeit an den BVJ durchführen, geben an, dass die Anzahl der Kontakte zu Jugendlichen im Kontext von Beratungsleistungen die der Kontakte in den weiteren Angeboten übersteigt. Die Wichtigkeit der Beratung – das bestätigt sich so erneut – steigt also mit Dauer der Etablierung von Jugendsozialarbeit (s.u.).¹⁴⁴

Nutzung der Angebote

Für eine differenziertere Erfassung der Nutzung von Beratung und Angeboten haben wir Schülerinnen und Schüler nach den Kategorien Geschlecht und Ethnizität unterschieden – zwei Kategorien, die das Aufwachsen und die Berufswahlprozesse maßgeblich beeinflussen (vgl. BMFSFJ 2002: 107, 110) und angesichts der weitgehend geschlechtshomogenen Zusammensetzung der BVJ von zusätzlichem Interesse sind. Außerdem wurde berücksichtigt, inwieweit die ‚eher stillen und unauffälligen Jugendlichen‘ Zugänge zur Jugendsozialarbeit

¹⁴³ Eine genauere Zählung im 5%- oder 10%-Bereich ist ohne eine akribische, und für die Fachkräfte sehr zeitaufwändige Zählung nicht sinnvoll und deshalb im Rahmen dieser Untersuchung nicht verfolgt worden. Wird die Nutzung der Angebote durch Schülerinnen und Schüler über die Fachkräfte erhoben, erfasst dies einen gefilterten Blick auf die Nutzungsweisen der Jugendlichen. Es war jedoch aus forschungsökonomischen Gründen nicht möglich, Schülerinnen und Schüler in einer standardisierten Form danach zu fragen.

¹⁴⁴ Wir hatten auch danach gefragt, wie die Fachkräfte die Bekanntheit an der Beruflichen Schule als Ganzes einschätzen. Die Tatsache, dass es diese Unterstützungsform gibt, ist aus Sicht der Fachkräfte bei ca. der Hälfte aller Jugendlichen an den beruflichen Schulen bekannt, Bekanntheit durch direkte Kontakte (‚in den Angeboten‘ und ‚in der Beratung‘) ergibt sich bei ca. einem Viertel der Jugendlichen. Hierbei spielt sicher eine Rolle, dass ehemalige BVJ-Schülerinnen und Schüler weiterhin die Jugendsozialarbeit nutzen, wenn sie den Übergang in die Ausbildung geschafft haben und zugleich als Multiplikatoren dienen. Durch eine langjährige Etablierung von Jugendsozialarbeit verändert sich dieser Bekanntheitsgrad an den Beruflichen Schulen positiv.

haben. Die Angaben der Fachkräfte belegen (vgl. Abbildung 5-x16 im Anhang), dass **zwei Drittel bis drei Viertel der BVJ-Schülerinnen und -Schüler zumindest eines der Angebote der Jugendsozialarbeit nutzen**. Mädchen – und hier besonders ausländische Mädchen – nutzen Angebote der Jugendsozialarbeit etwas häufiger als Jungen.

Inanspruchnahme von Beratung

Beratung ist, das wurde bereits wiederholt belegt, ein zentraler Aufgabenbereich der Jugendsozialarbeit am BVJ.¹⁴⁵ Im Unterschied zu den Hauptschulen, an denen ca. ein Drittel der Schülerinnen und Schüler Beratung in Anspruch nimmt, bestätigt sich die weit wichtigere Bedeutung der Beratung am BVJ durch drei Ergebnisse:

- (1) **Beratungsleistungen werden von ca. 60% der weiblichen und ca. 40% der männlichen BVJ-Jugendlichen genutzt.**¹⁴⁶
- (2) **Beratung am BVJ ist vorwiegend präventiv orientiert.**
- (3) **Die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit sind für das Zustandekommen von Beratungssituationen in hohem Maße verantwortlich.**

(1) „In der Beratung sind junge Männer eher zurückhaltender als junge Frauen. Und da bedarf es oftmals so einer kleinen Antriebsfunktion. Aber das machen sie dann eher untereinander, dass sie sagen, ‚komm, geh hin, trau dich!‘ und merken, dass sie nichts an ihrer Männlichkeit verlieren, wenn sie trotzdem kommen“ (Dagmar Müller, Jugendsozialarbeiterin BVJ Himmelstadt). Beratung erreicht dabei die hier differenzierten Gruppen in unterschiedlichem Maß. Wie bei der Nutzung der Angebote zeigt sich auch hier, dass Mädchen Beratungsleistungen der Jugendsozialarbeit zu 50% bis 60% nutzen; Jungen hingegen sind hier deutlich zurückhaltender und nutzen die Möglichkeit der Beratung nur zu 35% bis 45%. Unter den Jungen nutzen die ‚eher unauffälligen Jungen‘ und die ‚ausländischen Jungen‘ die Beratung am häufigsten.

Abbildung 5-10 Nutzung von Beratung durch SchülerInnen	Angaben der Fachkräfte Angaben in Prozent N = 20						Mittelwert in%
	nie- mand	1-25%	26-50%	51-75%	76-99%	alle	
Mädchen							
Ausländische Mädchen		12	18	41	24	6	61
Deutsche Mädchen		12	24	47	12	6	56
Aussiedler-Mädchen	6	13	19	44	13	6	54
Unauffällige Mädchen		24	18	41	12	6	52
Jungen							
Unauffällige Jungen	5	29	24	38	5		41
Ausländische Jungen	5	38	10	38	10		41
Deutsche Jungen	5	29	43	19	5		36
Aussiedler-Jungen	5	37	32	21	5		35

Diese Ergebnisse deuten auf geschlechtsspezifische Muster in der Nutzung der Beratungsleistungen hin, die nun näher beleuchtet werden. Dabei haben wir zwei Differenzierungen genau-

¹⁴⁵ Bereits in Kapitel 4 wurde ausgeführt, dass Beratung zu verstehen ist sowohl als spezifische professionelle Methode wie auch als generelles Angebot (vgl. Nestmann/Sickendiek 2001: 142f). Innerhalb der Angebotspalette der Jugendsozialarbeit ist Beratung zunächst ein wichtiges Element in der Einzelfallhilfe, geht aber nicht vollständig darin auf. Seithe (1998: 116) weist bezüglich der Beratungsfunktion der sozialpädagogischen Fachkräfte für die Schülerinnen (an Hauptschulen) nach, dass diese in den Fachkräften zuerst einmal eine Ansprech- und Vertrauensperson sehen, mit der sie sich über ihre Belange austauschen können. Oelerich (2001b: 40) verweist auf den spezifischen Gebrauchswert der Beratung durch eine erwachsene Personen, mit der Schülerinnen und Schüler unbefangen reden können, von der sie sich verstanden wissen und mit der man auch über Probleme sprechen kann, ohne dass andere etwas davon erfahren.

¹⁴⁶ Oelerich (2001b: 41) belegt durch eine Schülerbefragung ebenfalls, dass Beratung bei Mädchen eine größere Rolle im Nutzungsspektrum spielt als bei Jungen.

er untersucht, mit denen dies zusammenhängen könnte: das Geschlecht der Fachkräfte und die fachthematische Ausrichtung des BVJ (hauswirtschaftlich oder gewerblich) (vgl. Abbildung 5-x17 und 5-x18 im Anhang). **Es zeigt sich, dass die Schulart die Nutzungsrate von Beratungsleistungen stärker beeinflusst als das Geschlecht der Fachkräfte.** Die (wenigen) Jungen an den hauswirtschaftlichen BVJ¹⁴⁷ werden prozentual geringer von den Jugendsozialarbeiterinnen erreicht als an den gewerblich ausgerichteten BVJ. Umgekehrt scheint dies für Mädchen an gewerblichen BVJ nicht zu gelten. Dabei ist zu beachten, dass an hauswirtschaftlichen BVJ ausschließlich weibliche Fachkräfte beschäftigt sind, während an den gewerblichen BVJ die Hälfte der Fachkräfte Frauen sind.

Zwischen weiblichen und männlichen Fachkräften sind kaum Unterschiede hinsichtlich der Nutzung von Angeboten oder Beratung durch Schülerinnen und Schüler zu erkennen. Mädchen allgemein, darunter ausländische Mädchen, profitieren leicht von einer weiblichen Fachkraft in dem Sinne, dass ihre Nutzungsrate hinsichtlich der Beratungsleistungen steigt. Zu ausländischen und ausgesiedelten Jungen bekommen offensichtlich auch männliche Fachkräfte nicht unbedingt leichteren Zugang in der Beratung.

Jungen, das zeigt ein weiterer Auswertungsschritt, profitieren von einer bereits länger eingerichteten Stelle. Dies scheint zunächst erstaunlich, denn die Schülerinnen und Schüler am BVJ wechseln jedes Jahr. Offenbar erweist es sich im Hinblick auf Jungen als vorteilhaft, wenn ein geschlechtersensibles Beratungskonzept und geeignete Strategien der aufsuchenden Beratung an einem Standort über mehrere Jahre entwickelt und routinisiert wurden.

(2) Beratung am BVJ ist vorwiegend präventiv orientiert. Beratungsanlässe lassen sich unterscheiden nach Gründen, aus denen Beratung initiiert oder gesucht wird. Wir haben Beratung dementsprechend differenziert nach ‚akut-intervenierenden Anlässen‘ und ‚präventiven Anlässen‘.¹⁴⁸ An den BVJ bezeichnen die Fachkräfte durchschnittlich 63% der Fälle als präventiv veranlasste und ca. 36% als akut-intervenierend veranlasste Beratungssituationen (vgl. Abbildung 5-x19 im Anhang).¹⁴⁹ Von den 36% akut-intervenierenden Beratungsanlässen ziehen nach Einschätzung der Fachkräfte wiederum ca. 40% die Notwendigkeit einer Weitervermittlung an außerschulische Institutionen der Hilfe nach sich. In beiden Kategorien geht die Initiative zur Beratung überwiegend von den Fachkräften aus. Dabei liegt die Initiative bei den ‚präventiv‘ orientierten Beratungsanlässen noch eindeutiger bei den Fachkräften als bei den ‚akut-intervenierenden‘ (vgl. Abbildung 5-x20 im Anhang).

(3) Fachkräfte der Jugendsozialarbeit sind für die Initiierung bzw. das Zustandekommen von Beratungsanlässen in hohem Maß verantwortlich – bei akuten Beratungsanlässen werden Jugendlichen selbst häufig aktiv. Mit Dauer der Etablierung von Jugendsozialarbeit am BVJ gewinnen präventive Beratungsanlässe stärker an Gewicht. Parallel verschiebt sich die Initiative bei den ‚akuten‘ Anlässen deutlich auf die Seite der Jugendlichen: So liegt an neuen Standorten die Initiative zu 70% bzw. 74% bei den Fachkräften, während an Standorten, die

¹⁴⁷ An den sechs hauswirtschaftlichen BVJ innerhalb unserer Stichprobe sind im Schnitt 167 Schülerinnen und Schüler, davon 22 Jungen (13%) und 145 Mädchen (87%). 17% der Schülerinnen und Schüler sind ausländischer Herkunft, der Anteil der ausländischen und ausgesiedelten Jungen beträgt zusammen 3%. Von gewerblichen BVJ haben wir zu wenige Angaben über die Zusammensetzung der Schülerschaft, um einen aussagekräftigen Vergleich zu ermöglichen.

¹⁴⁸ *Akut intervenierende Beratungsanlässe* wurden im Fragebogen definiert als Einzelberatungssituationen, die unter einem Aspekt der Dringlichkeit initiiert werden und sofortige oder zeitnahe Reaktionen seitens der Fachkraft erfordern (durchaus auch auf Veranlassung der schulischen Fachkräfte). Bei diesen Beratungsanlässen haben wir die Fachkräfte außerdem gebeten abzuschätzen, in wie vielen Fällen sie eine Weitervermittlung an den Allgemeinen Sozialen Dienst für notwendig erachten. *Präventive Beratungsanlässe* wurden definiert als Einzelberatungssituationen, die ohne krisenhaft-reaktiven Charakter waren, sondern auf frühzeitige Kontaktaufnahme, Kennenlernen, Aufbau von Vertrauensbezügen, Erfragen von Hintergründen etwa der Lebenssituation abzielten (auch in solchen Fällen, in denen später akute Interventionen notwendig werden könnten).

¹⁴⁹ An den Hauptschulen ist dieses Verhältnis genau umgekehrt (39% zu 61%).

vor 1998 eingerichtet wurden, die Initiative bei den ‚akuten‘ Anlässen zu 49% und bei den präventiven Anlässen zu 63% von den Fachkräften ausgeht. **Vor allem bei den präventiven Beratungsanlässen ist und bleibt also die Initiativfunktion der Fachkräfte zentral.**

Analog zur in Kapitel 5.1.2 festgestellten größeren Bedeutung der Vermittlung psychosozialer Hilfen ist an ‚alten‘ Standorten eine höhere Weitervermittlungsrelevanz an andere Jugendhilfeinstitutionen festzustellen; zudem werden häufiger außerschulische und familiär bedingte Konfliktursachen wahrgenommen.¹⁵⁰ Dies belegt, dass mit zunehmender Erfahrung die Wahrnehmung von Problemursachen komplexer wird und zugleich der Anspruch zurückgeht, Unterstützung für Jugendliche im Wesentlichen selbst zu erbringen, und einer kooperativen und weitervermittelnden Unterstützung Platz macht.

Abbildung 5-11 Anlässe für Einzelberatung Vergleich ‚alte‘ und ‚neue‘ Standorte Mittelwerte in Prozent	Angaben der Fachkräfte	
	Standorte vor 1998 N = 9	Standorte ab 2001 N = 8
Akut-intervenierend	31	38
Initiative Jugendsozialarbeit	49	70
Initiative SchülerInnen	51	30
Präventiv	66	62
Initiative Jugendsozialarbeit	63	74
Initiative SchülerInnen	38	29
Weitervermittlungs-Relevanz	43	36
Anlass schulische Konflikte	55	69
Anlass familiär/außerschulische Konflikte	53	39

Die spezifische Ausgestaltung der Beratung als dominantes Angebotsselement einerseits und als vorwiegend auf präventive Themen zugeschnittene aufsuchende Hilfestellung der Jugendsozialarbeit andererseits, leitet sich aus der Komplexität der übergangsbezogenen Anforderungen für junge Frauen und Männer ab, die Walther (2000) wie folgt beschreibt: „Deutungsangebote, Anforderungen und Zumutungen müssen jeweils vermittelt, ausgeblendet oder verdrängt, umgedeutet, ausgewählt, abgewogen und eventuell auch neu zusammengesetzt werden. Leistungsanforderungen des Arbeitsmarktes, Sozialisationsanforderungen der Berufsrolle, die Zielvorgabe des Arbeitsamtes ‚irgendwie unterzukommen‘ und entsprechend subjektive Ansprüche flexibel zu halten, (sub)kulturelle Codes der Clique oder Szene, die ebenfalls auf die Bewertung einzelner Optionen ausstrahlen, Sicherheitsorientierung der Eltern, medial vermittelte ‚mainstream‘-Trends: all diese Einflüsse enthalten Botschaften hinsichtlich ‚normaler‘ Ansprüche, jeweils noch mit einem geschlechtsspezifischen Untertext versehen, die junge Erwachsene im Übergang zu vermitteln haben“ (ebd.: 63). Jugendsozialarbeit reagiert also angemessen auf die BVJ-Spezifika, wenn sie der Beratung und der individuellen Unterstützung der Jugendlichen einen zentralen Rang innerhalb der Angebotsstruktur einräumt.

5.3 Steuerung des Angebots

Um einen Überblick darüber zu erhalten, durch welche Faktoren das Angebot der Jugendsozialarbeit an den BVJ maßgeblich bestimmt wird, haben wir neben den in 5.1 analysierten primären Aufgaben- und Funktionszuschreibungen an Jugendsozialarbeit untersucht, welche Akteure und Zielsetzungen Einfluss auf die Angebotsstruktur nehmen. Fachkräfte der Jugendsozialarbeit und die Fachbereichsleitungen hatten wir als Schlüsselpersonen und zentrale Ak-

¹⁵⁰ Die Fachkräfte weisen zusätzlich darauf hin, dass für BVJ-Jugendliche zu den familiären und schulischen Konfliktauslösern weitere hinzukommen: So wurde häufig der Bereich des Berufs (Praktikumsschwierigkeiten oder Konflikte im Betrieb), der Bereich der Kriminalität, des Drogenmissbrauchs und des Aufenthaltsstatus, sowie psychische Folgeprobleme nach Missbrauch und Schwangerschaft genannt.

teure in der Umsetzung der Jugendsozialarbeit gebeten, anzugeben, wie sie den Einfluss unterschiedlicher Faktoren auf die praktische Umsetzung des Konzepts der Jugendsozialarbeit an der jeweiligen Schule gewichten (5.3.1).¹⁵¹ Da anzunehmen ist, dass der Stellenumfang als intervenierende Variable das Angebot maßgeblich bestimmt, wird anschließend dargelegt, welchen Einfluss der Stellenumfang an einem Standort hat (5.3.2).

5.3.1 Einflussgrößen auf die Angebotsgestaltung

Fachbereichsleitungen und sozialpädagogische Fachkräfte nennen übereinstimmend **fünf wesentliche Einflussgrößen: der fachlich gedeutete ‚Bedarf der Schülerinnen und Schüler‘, das ‚Ziel, möglichst viele Schülerinnen und Schüler zu erreichen‘, die ‚fachlichen Leitvorstellungen der Fachkräfte‘ die ‚Konzeption‘¹⁵² und die ‚gemeinsamen Absprachen zwischen Schul-/Fachbereichsleitungen und Fachkräften‘.**

Differenziert man die unterschiedlichen Perspektiven der beiden befragten Akteursgruppen genauer, so zeigt sich Folgendes:

Aus *Sicht der Fachkräfte* sind der fachlich gedeutete ‚Bedarf der SchülerInnen‘, ihre eigenen ‚fachlichen Leitvorstellungen‘, und das ‚Ziel, möglichst viele SchülerInnen anzusprechen‘ die bestimmenden Faktoren in der Ausgestaltung des Angebots. Daran anschließend kommt ein Bündel annähernd gleichrangiger Faktoren: die ‚Absprachen mit der Schul-/Fachbereichsleitung‘, ‚Konzeption‘, ‚zeitliche Ressourcen‘ und das ‚Ziel, möglichst viele problematische SchülerInnen anzusprechen‘ werden mit Mittelwerten von 2,82 bis 2,95 als annähernd gleich wichtige Parameter in der Aushandlung kenntlich. Die fachlichen Vorstellungen und Erwartungen der Kooperationspartner (Lehrkräfte, Schul-/Fachbereichsleitung, Arbeitsamt) sind aus Sicht der Fachkräfte nachgeordnete Einflussfaktoren. Keine Rolle spielen Erwartungen von Eltern und die des ASD.

Die Fachkräfte messen den ersten beiden Faktoren deutlich mehr Gewicht bei als allen weiteren. Für die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit am BVJ stehen der fachliche gedeutete Bedarf der Schülerinnen und Schüler und die eigene Fachlichkeit an erster Stelle der Einflussfaktoren auf die Angebotsgestaltung. Dies ist als Hinweis darauf zu werten, dass **die Sicherung ihrer fachlichen Autonomie in der Angebotsgestaltung** für die Fachkräfte an BVJ eine wesentliche Rolle spielt.

Aus *Sicht der Fachbereichsleiterinnen und Fachbereichsleiter* sind die zwei wichtigsten Einflussfaktoren das ‚Ziel, möglichst viele problematische SchülerInnen anzusprechen‘ und der ‚Bedarf der SchülerInnen‘. Die ‚gemeinsamen Absprachen‘ zwischen ihnen und den Fachkräften sind der drittwichtigste Einflussfaktor. An diese drei zentralen Einflussfaktoren schließt sich ein Bündel annähernd gleich wichtiger Faktoren an: ‚fachliche Leitvorstellungen der Fachkräfte‘, ‚Konzeption‘, ‚Erwartungen der Lehrkräfte‘, ‚Wünsche/Erwartungen der SchülerInnen‘ sowie das ‚Ziel, möglichst viele SchülerInnen anzusprechen‘.

Große Mittelwert- und Rangfolgedifferenzen zwischen Fachbereichsleitungen und Fachkräften zeigen sich an drei Faktoren: (1) dem Ziel möglichst viele oder möglichst viele ‚problematische‘ Schülerinnen und Schüler anzusprechen, (2) dem Einfluss der Erwartungen der Lehr-

¹⁵¹ Auf einer Skala von 0 (kein Einfluss) bis 4 (sehr großer Einfluss).

¹⁵² Die überwiegende Mehrzahl der Fachkräfte (81%) wie der Fachbereichsleiterinnen und Fachbereichsleiter (75%) vergeben für den Einfluss der Konzeption den Wert 3 oder 4. Das spricht für einen positiv besetzten Konzeptionsbegriff, der auch in der Rangfolge einen hohen Stellenwert einnimmt. Aus Sicht der Fachbereichsleiterinnen und Fachbereichsleiter sind in der Mehrzahl der Fälle Fachkräfte und Schul-/Fachbereichsleitung gemeinsam an der konkreten Ausgestaltung der Konzeption beteiligt, allerdings gibt es auch viele Standorte, an denen die Fachkräfte weitgehend selbstständig das Konzept vorantreiben (vgl. Abbildung 5-x21 im Anhang). Schwerpunkte des pädagogischen Konzepts werden aus Sicht der Fachbereichsleitungen an den BVJ an 7% der Schulen regelmäßig, an 73% der Schulen bei Bedarf und an 20% der Schulen gar nicht überarbeitet.

kräfte, sowie (3) der unterschiedlichen Bewertung von fachlichen Leitvorstellungen der Jugendhilfefachkräfte wie des Einflusses der gemeinsamen Absprachen.

Während die Fachkräfte mit ihrem Angebot möglichst viele Schülerinnen und Schüler erreichen wollen, steht für die Fachbereichsleitungen die Konzentration auf ‚problematische‘ Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Lehrkräfte haben aus Sicht der Fachbereichsleitungen einen deutlich höheren Einfluss als aus Sicht der Fachkräfte und die gemeinsamen Absprachen sind aus Sicht der Fachbereichsleitungen ein gewichtigerer Faktor als aus Sicht der Fachkräfte, während die Fachkräfte ihre fachliche Autonomie betonen.

Abbildung 5-12 Einfluss auf die Ausgestaltung des Angebots Skala von 0 = hat keinen Einfluss / 1= sehr geringer Einfluss bis 4 = sehr großer Einfluss	Fachkräfte N = 22		Fachbereichs- leitungen N = 15	
	Mittelwert	Rang	Mittelwert	Rang
Bedarf der SchülerInnen	3,67	1	3,37	2
Fachliche Leitvorstellungen Fachkraft	3,36	2	3,00	5
Ziel, möglichst viele SchülerInnen anzusprechen	3,09	3	2,88	8
Gemeinsame Absprachen Fachkraft Schul-/Fachbereichsleitung	2,95	4	3,19	3
Konzeption JS	2,95	5	3,00	4
Zeitliche Ressourcen	2,90	6	2,50	10
Ziel, möglichst viele problematische SchülerInnen anzusprechen	2,86	7	3,44	1
Erwartungen/Wünsche der SchülerInnen	2,82	8	2,94	6
Fachliche Leitvorstellungen Schul-/Fachbereichsleitung	2,68	9	2,44	11
Erwartungen des AA/Berufsberatung	2,59	10	2,63	9
Erwartungen der Lehrkräfte	2,57	11	2,94	7
Abgleich mit anderen Angeboten im Sozialraum	2,18	12	2,29	12
Erwartungen des ASD	1,64	13	1,25	14
Erwartungen der Eltern	1,45	14	1,38	13

Austausch zwischen Fachkräften und Schul-/Fachbereichsleitungen

Da die zwischen Fachkräften und Schul-/Fachbereichsleitung ausgehandelten Absprachen ein wesentliches Einflussmoment bei der Entwicklung der Angebotsstruktur darstellen, ist von Interesse, wie häufig sich Schul-/Fachbereichsleitung und sozialpädagogische Fachkräfte treffen.

Die Auswertung zeigt, dass es an den Standorten zwei Modi der Treffen gibt: **es wird sich entweder regelmäßig oder nach Bedarf ausgetauscht**. Je nachdem, ob man den Angaben der Fachkräfte oder denen der Fachbereichsleitungen folgt, haben ein Drittel oder die Hälfte der Standorte eine regelmäßige respektive eine bedarfsorientierte Austauschkultur. Eine deutliche Mehrheit der Fachkräfte und 46% der Fachbereichsleitungen verweisen dabei auf eine bedarfsorientierte, gelegentliche oder unregelmäßige Besprechungsfrequenz.

Außerdem zeigt sich, dass es in der Einschätzung der Fachkräfte und der Fachbereichsleitungen gravierende Unterschiede gibt: 32% der Fachkräfte und 53% der Fachbereichsleitungen geben an, sich ‚regelmäßig‘ zu treffen.¹⁵³ Bei den Fachkräften liegt der Prozentsatz, der angibt, sich ‚bei Bedarf‘ mit den Schul-/Fachbereichsleitungen zu treffen, höher als bei den Schul-/Fachbereichsleitungen. Diese wiederum schätzen die Regelmäßigkeit der Treffen insgesamt höher ein.

¹⁵³ Die Kategorie ‚regelmäßig + bei Bedarf‘ hatten wir nicht als Antwortmöglichkeit vorgegeben, allerdings so viele Doppelnennungen in den Fragebögen erhalten, dass wir sie zusätzlich aufgenommen haben. Wenn Treffen regelmäßig stattfinden, dann in aller Regel wöchentlich.

Abbildung 5-13 Häufigkeit der Treffen zwischen Fachkräften und Schul-/Fach- bereichsleitung Angaben in Prozent	<i>Fachkräfte</i>	<i>Fachbereichs- leitungen</i>
	N = 22	N = 15
Regelmäßig	32	53
Regelmäßig + bei Bedarf	5	13
Bei Bedarf	46	33
Unregelmäßig	9	-
Gelegentlich	9	13
Nie	5	-

An ‚alten‘ Standorten verbessert sich das Regelmäß der Treffen aus der Sicht beider Akteure, an ‚neuen‘ Standorten geben nur 25% der Fachbereichsleitungen und 11% der Fachkräfte an, dass regelmäßige Treffen stattfinden. Die Regelmäßigkeit des fachlichen Austausches nimmt also an Standorten, die schon länger Jugendsozialarbeit haben, zu. Dagegen ist an neu eingerichteten Standorten die Besprechungs- und Abstimmungskultur als ausgesprochen schlecht entwickelt zu bewerten. Daraus erklären sich unter Umständen auch der geringe Einfluss, den die Fachkräfte den Erwartungen der Lehrkräfte einräumen sowie ihr zunächst geringer Einfluss auf innerschulische Prozesse (vgl. Kapitel 5.1.1)

Inhalt des Austausches zwischen Schul-/Fachbereichsleitungen und Fachkräften

Um einen Eindruck davon zu gewinnen, was mit welcher Priorität bei solchen Treffen besprochen wird, hatten wir sowohl Fachkräfte als auch Fachbereichsleitungen gebeten, Themengebiete in eine Rangabfolge zu bringen. Die Mittelwerte werden in der folgenden Abbildung dargestellt – je niedriger der Mittelwert, desto wichtiger wird der entsprechende Inhalt bewertet.

Aus Sicht der Fachkräfte und der Fachbereichsleitungen spielen bei diesen Treffen die Komplexe ‚Situation einzelner SchülerInnen‘ und akute ‚Krisensituationen‘ die wichtigste Rolle. Diese beiden Items nehmen aus Sicht der Fachbereichsleitungen eine Ausnahmestellung in den Gesprächen ein, während die Fachkräfte eine einheitlichere Gewichtung zwischen den verschiedenen Themenbereichen vornehmen und den Items ‚Fachliches‘, ‚Information über ihre Arbeit‘ sowie der ‚Kooperation mit LehrerInnen‘ im Austausch mehr Gewicht beimessen. Mit zunehmender Dauer der Kooperation gewinnen fachliche Aspekte und die interprofessionelle Zusammenarbeit selbst auch bei den Fachbereichsleitungen an Bedeutung.¹⁵⁴

Abbildung 5-14 Inhalte der Besprechungen zwischen Jugendsozialarbeit und Schul- /Fachbereichsleitung	<i>Fachkräfte</i>		<i>Fachbereichsleitungen</i>	
	N = 21		N = 16	
	Mittelwert	Rang	Mittelwert	Rang
Krisensituationen	3,10	1	2,13	1
Situation einzelner SchülerInnen	3,15	2	2,31	2
Informationen über die Arbeit der JS	3,33	3	4,44	3
Kooperationen mit LehrerInnen	3,62	4	5,00	5
Fachliches (pädagogisches Angebot)	3,71	5	4,44	3
Organisatorisches	4,71	6	5,56	7
Informationen über schulische Belange	4,76	7	5,19	6
Finanzielles	7,30	8	7,50	8

¹⁵⁴ Im Vergleich von ‚alten‘ mit ‚neuen‘ Standorten zeigt sich, dass zu Beginn der Implementierung von Jugendsozialarbeit in die BVJ viel wechselseitiger Informationsbedarf besteht. Im Laufe der Zeit kristallisiert sich eine Konzentration auf die Situation einzelner Schülerinnen und Schüler, schulische Themen und Kooperationsthemen heraus.

Für die Fachbereichsleitungen steht die Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler – wie schon bei den Einflussfaktoren – klar im Zentrum. Hier ist eine tendenzielle ‚Problemorientierung der Fachbereichsleitungen gegenüber einer tendenziellen Präventionsorientierung der Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter erkennbar.

5.3.2 *Varianzen an Standorten mit geringen Stellenumfängen*

Ebenso wie an den Hauptschulen haben wir auch an den BVJ die Kategorie ‚Stellenumfang‘ genauer betrachtet, um zu untersuchen, ob mit geringeren Stellenkapazitäten Einschränkungen des Angebots einhergehen. Dabei zeigt sich beim Stellenumfang schon entlang der Grunddaten eine Besonderheit der BVJ: **An den BVJ betreuen 58% der Fachkräfte mit einem Stellenumfang unter 75% eine weitere Schule** (sprich BVJ).¹⁵⁵ Das halten wir angesichts der hohen Bedeutung der Einzelfallberatung für überfordernd, weil die Fachkräfte diese hohe Belastung nicht mehr über die im Vergleich zu den Hauptschulen niedrigeren Zuständigkeitszahlen im BVJ-Kontext (vgl. Kapitel 3) ausgleichen können.¹⁵⁶ Die Unterschiede zwischen Standorten mit bis zu 75% oder über 75% Stellenumfang werden nun entlang (1) der Faktoren, die Einfluss auf das Angebot nehmen, (2) der Häufigkeit von Angebotselementen, (3) dem Zeitaufwand sowie (4) weiterer Unterschiede, die insgesamt belegen, dass Jugendsozialarbeit am BVJ mit geringen Stellenumfängen zwar den Kernaufgaben nachkommt, dabei aber eingeschränkte Wirkungsweisen zu verzeichnen sind.

(1) Bei den *Faktoren, die Einfluss auf die Angebotsgestaltung nehmen*, zeigt sich ein ähnliches Ergebnis wie an den Hauptschulen: **Durch geringere Stellenumfänge verlieren fachliche Faktoren in der Angebotssteuerung an Bedeutung.** Die BVJ-Fachkräfte an Standorten mit geringen Stellenkapazitäten messen den ‚zeitlichen Ressourcen‘, den ‚Wünschen und Erwartungen der SchülerInnen‘ sowie der vorgegebenen ‚Konzeption‘ einen wesentlich höheren Stellenwert zu, als bei größeren Stellenumfängen (vgl. Abbildung 5-x22 und 5-x23 im Anhang). Die eigenen fachlichen Leitvorstellungen verlieren dagegen an Gewicht. Aus Sicht der Fachbereichsleitungen gewinnt der Einfluss der ‚fachlichen Vorstellungen der Fachkräfte‘ ebenfalls an Bedeutung, wenn Fachkräfte größere Stellenumfänge haben. Fachkräfte an Standorten mit mehr Stellenkapazität räumen dem Einfluss der Schul-/Fachbereichsleitungen und den Lehrkräften sowie den ‚problematischen‘ SchülerInnen, aber auch dem ‚Ziel, möglichst viele Schüler und Schülerinnen zu erreichen‘, einen höheren Stellenwert ein. Ebenfalls größer wird der ‚Einfluss der Lehrer und Lehrerinnen‘ gewertet, wenn Fachkräfte ein höheres Stellenvolumen haben.

Der Austausch mit der Schul-/Fachbereichsleitung hat an Standorten mit kleineren Stellenumfängen ein größeres Gewicht; hier ist auch zu beobachten, dass sich die inhaltliche Ausrichtung des Austausches verschiebt: An Standorten mit geringeren Stellenumfängen steigt aus

¹⁵⁵ An einem Standort ist eine Fachkraft für drei BVJ in drei verschiedenen Städten zuständig. Die Jugendsozialarbeiterin beschreibt ihre Tätigkeit als „ein ständiges Kommen und Gehen“. Die mangelnde Zeit wirkt sich vor allem auf die Angebotsstruktur und ihre Arbeitsweise aus. Schwierig werde es vor allem dann, wenn sich schulbezogene Termine an der einen Schule mit solchen an einer anderen überschneiden und wenn beide Terminlässe zugleich „recht brisant“ sind. Sie muss für sich selbst akzeptieren, dass sie in den Schulen zeitlich nur eingeschränkt erreichbar ist und muss in dieser Beziehung auch von SchülerInnen und Lehrkräften Nachsicht erwarten: „Mich erwischen auch nicht so viele, die es gern hätten, weil ich eben die Präsenz nicht habe (...) Ich versuche das so einzuteilen, dass die Leute damit zurecht kommen, aber es ist nicht immer gegeben, dass sich das so trifft, dass jeder zufrieden sein kann, das lässt sich mit dem Stellenaufwand, ich meine schon 100%, aber für drei verschiedene Schule einfach nicht so machen.“ Anhand dieses Interviewausschnitts lässt sich gut belegen, worin sich die fehlende Zeit der Fachkräfte ausdrückt: vor allem in der Erreichbarkeit und der schwierigen Terminplanung.

¹⁵⁶ Zum Vergleich: An den Hauptschulen haben 18% der Fachkräfte mit bis zu 75%-Stellenumfang eine zusätzliche Schule zu betreuen, 25% (am BVJ: 8%) einen zusätzlichen sozialpädagogischen Arbeitsbereich.

Sicht der Fachbereichsleitungen der Wert der ‚Krisensituationen‘ auf 1,17 an (vs. 2,70 an Standorten mit Stellenumfängen über 75%). An den Standorten mit kleineren Stellenumfängen steigt für die Fachkräfte im Austausch mit den Fachbereichs-/Schulleitungen die Wichtigkeit aller Themenbereiche. Der Informations- und Darstellungsbedarf über die eigene Arbeit nimmt aus Sicht der Fachkräfte bei geringeren Stellenvolumen zu. Hingegen sind an Standorten mit größeren Stellenumfängen ‚Informationen über schulische Belange‘ klar wichtiger. Damit verbindet sich unter Umständen die Möglichkeit, sich besser und zeitlich intensiver in die schulischen Entwicklungen einbringen zu können.

(2) In der Betrachtung der *Häufigkeit von Angebotssegmenten* zeigt sich, dass **der Kernbestand des Angebots an den BVJ auch an solchen Standorten gesichert ist, die weniger als 75% Stellenumfang haben, die Breite des gesamten Angebots wird jedoch eingeschränkt**. An den BVJ mit größeren Stellenanteilen werden deutlich häufiger ‚Projekte‘ (+55%), ‚unspezifische Gruppenarbeit‘ (+28%) und ‚SMV-Arbeit‘ (+23%) durchgeführt, an den Standorten mit kleineren Stellenumfängen dominieren dagegen unterrichtsbezogene Elemente (+ 20%), d.h. es findet eine Konzentration auf den Unterricht und auf die Zusammenarbeit mit Lehrkräften statt. Damit werden Angebotssegmente, die zu einer breiteren thematischen Etablierung von Jugendsozialarbeit am BVJ beitragen und Einfluss auf die Schulkultur haben können, an Standorten mit kleineren Stellenumfängen seltener oder gar nicht angeboten. Darüber hinaus sind auch Einschränkungen bei den ‚Angeboten im Übergang Schule-Beruf‘ (-15%), den ‚offenen Spiel- und Freizeitangeboten‘ wie der ‚Hausaufgabenbetreuung‘ zu verzeichnen (je -15%).

Abbildung 5-15 Standorte mit Stellenumfängen >> 75% Angaben in% aller Standorte ¹⁵⁷	Angaben der Fachkräfte	
	Standorte über 75% N = 13	Standorte bis 75% N = 9
	Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen	100
Intensive Einzelfallbegleitung	92	89
Klassenbetreuung	92	89
Beratung von LehrerInnen bezüglich problematischer SchülerInnen	92	89
Gemeinsame Gespräche mit Eltern und Lehrkräften	92	89
Angebote zum Übergang Schule-Beruf	92	77
Elternarbeit	85	78
AGs, Kurse, Projekte durch JS	77	22
Freizeiten, Ausflüge	77	67
Unterrichtsbezogene Projekte mit LehrerInnen	69	89
Außerunterrichtliche Projekte mit LehrerInnen	62	67
Allgemeine Beratung von Lehrkräften	62	67
Beratung der Schulleitung bezüglich problematischer SchülerInnen	54	44
SGA mit bestimmten Zielgruppen	54	44
SGA ohne bestimmte Zielgruppe	39	11
Kommunikationsorte	31	22
Unterrichtseinheiten	23	33
Förderstunden	23	22
SMV-Arbeit	23	0
Allgemeine Beratung der Schulleitung	23	11
Mediations-/Streitschlichterausbildung	15	22
Ferienfreizeiten	15	22
Offene Spiel- und Freizeitangebote	15	0
Hausaufgabenbetreuung	15	0

(3) An den Standorten mit Stellenumfängen unter 75% zeigt sich, dass die Mittelwerte der IST-Werte des Zeitaufwands für Angebotsbestandteile höher sind als an den zeitlich besser ausgestatteten Standorten (vgl. Abbildung 5-x24 im Anhang). Sie setzen also für alles *mehr*

¹⁵⁷ Reihenfolge orientiert sich an der Angebotshäufigkeit bei Standorten mit Stellenumfängen über 75%. Grau hinterlegt sind jeweils Differenzen >15%.

Zeit ein. Zeit wird zu einem kostbaren Gut. Vor allem bei den Gesprächen mit den Lehrkräften und mit den Schul-/Fachbereichsleitungen aber auch bei der Vernetzung mit anderen Institutionen nehmen die Werte deutlich zu: **Fachkräfte an Standorten mit geringem Stellenumfang sind sehr viel mehr auf Informationen durch das Kollegium und auf Weitervermittlungsmöglichkeiten an andere Fachdienste angewiesen.**

Bei der Betrachtung der SOLL-Werte zeigt sich, dass die kleineren Standorte die ‚offenen Treffs‘ kräftig ausbauen wollen. Dies kann als Indiz gewertet werden, dass der niederschwellige Kontakt an diesen Standorten unter den geringen zeitlichen Spielräumen leidet. Die Items ‚Gespräche mit Schülerinnen und Schülern‘, ‚Einzelfallhilfe‘ und ‚Übergang Schule-Beruf‘ werden von den Standorten mit kleinen Stellenumfängen stärker akzentuiert: die Arbeit muss dort stark auf diese Angebote konzentriert werden. Bei allen anderen Items sind die Werte der Standorte mit mehr oder weniger Stellenumfang annähernd gleich – ein Beleg dafür, dass aus Sicht der Fachkräfte an Standorten mit geringeren Stellenvolumen kein Item weniger Zeit beanspruchen sollte, als an den Standorten mit großen Stellenanteilen.

(4) Zwischen Standorten mit unterschiedlich großen Stellenumfängen gibt es den zunächst irritierenden Befund, dass die Fachkräfte an den Standorten mit geringem Stellenumfang die Nutzungsrate der Angebote wie der Beratungsleistungen bei den Schülerinnen und Schülern durchweg höher, bei den Mädchen teilweise sogar deutlich höher einschätzen (vgl. Abbildung 5-x25 und 5-x26 im Anhang). Das entspricht zunächst einmal der stärkeren Betonung dieser Items in der Analyse der Zeitverteilung. Zum anderen liegt dies daran, dass weibliche Fachkräfte an kleineren Standorten überrepräsentiert sind, sich hier also die geschlechtsspezifischen Unterschiede (vgl. Kapitel 5.2.4) besonders auswirken. Für gravierender halten wir Verschiebungen dahingehend, dass bei den kleineren Stellenanteilen ein höherer prozentualer Anteil der akut-intervenierenden Beratungsanlässe vorliegt, die präventiven Möglichkeiten reduziert werden und die Fachkräfte überdurchschnittlich oft selbst initiativ werden müssen – hier scheint dann durchaus die ‚Feuerwehrfunktion‘ der Jugendsozialarbeit zu dominieren.

An BVJ-Standorten mit kleineren Stellenanteilen sind durch unsere Ergebnisse keine Einschränkungen hinsichtlich der Kernangebote zu belegen, offensichtlich aber erfolgt eine starke Konzentration auf Beratung, auf unterrichtsbezogene Kooperation und auf Übergangsangebote bei gleichzeitiger Reduktion der offenen und niederschweligen Ansprechmöglichkeiten.

5.4 Portrait - Jugendsozialarbeit an der Gewerbeschule Steinthal

Die bisher erfolgte Analyse der Angebotsstruktur und Spezifik der Jugendsozialarbeit am BVJ zeigt, dass der wesentliche Schwerpunkt die Beratung von Schülerinnen und Schülern und die Bearbeitung des ‚Übergangs Schule-Beruf‘ durch gezielte Angebote und flankiert durch Projekte, in denen lebensaltersspezifische Themen der Jugendlichen aufgegriffen werden, darstellt. Die Kooperation mit Lehrkräften stellt ein weiteres essenzielles Element dar, das sich mindestens anfangs nicht unkompliziert präsentiert. Aus der hier vorliegenden Auswertung sind neben der Beratung bezüglich ‚problematischer‘ Schülerinnen und Schüler die Klassenbetreuung und die unterrichtsbezogenen Projekte die zentralen Themen der Kooperation mit Lehrkräften.

In der folgenden Passage gehen wir in exemplarischer Absicht auf die Ausgestaltung der Jugendsozialarbeit am BVJ an einem Standort genauer ein (Gewerbeschule Steinthal in Blaustadt) und bedienen uns der Analyse- und Darstellungsmethode des Portraits (vgl. Kapitel 2). Wir haben dafür eine Untersuchungsregion ausgewählt, die in mehrfacher Hinsicht einen interessanten Weg gegangen ist. In Blaustadt besteht eine integrierte Praxis zwischen Sozial-, Jugendhilfe- und Wohnungsbauplanung. Jugendsozialarbeit am BVJ wird verstanden als Teil

der Jugendberufshilfe und soll in präventiver Absicht das antizipierte Risiko der Arbeitslosigkeit respektive des Sozialhilfeempfangs verhindern helfen. Kennzeichnend für diesen regionalen Weg ist dementsprechend, dass mit Jugendsozialarbeit an beruflichen Schulen noch vor deren Einrichtung an Hauptschulen begonnen wurde.

Die Gewerbeschule Steinthal ist ein Berufsschulzentrum mit ca. 900 Schülerinnen und Schülern. Die 100%-Stelle der Jugendsozialarbeit an der Steinhalschule wurde 1998 vorrangig für den Bereich des BVJ, der aus 6 Klassen mit jeweils knapp 20 Jugendlichen besteht, eingerichtet – nachrangig ist die Arbeit in anderen Schulbereichen.

Cornelia Schneider ist seit 1999 als Jugendsozialarbeiterin mit einer unbefristeten Vollzeitstelle an der Gewerbeschule. Vorher arbeitete sie in einem Erziehungsheim mit dem Schwerpunkt der psychosozialen Beratung und Arbeit mit verhaltensauffälligen und straffälligen Jugendlichen. Ihre neue Stelle und den damit verbundenen Wechsel des Arbeitsfeldes bewertet sie als „einfach stimmig“, weil sie an ihre berufliche Vorerfahrungen anknüpfen kann. Aufgrund der schulspezifischen Situation besteht das Klientel von Frau Schneider vorwiegend aus männlichen Jugendlichen. Ihr Engagement an der Steinhalschule ist vor allem auf die berufsbezogene Unterstützung der Schüler (und vereinzelt auch Schülerinnen) im BVJ sowie auf deren Vermittlung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ausgerichtet.

Die Konzeption der Jugendsozialarbeit an der Steinhalschule legt den Schwerpunkt auf Unterstützungsangebote für Jugendliche im beruflichen Übergang. Die konzeptionelle Ausrichtung ist nicht zuletzt auf Erkenntnisse der Sozialplanung der Stadt Blaustadt zurückzuführen, deren Hauptziel darin besteht, erkennbare „Segregationstendenzen“ abzumildern. Aus planerischer Sicht wurde durch die Einrichtung der Jugendsozialarbeit eine wichtige Lücke in der Übergangsbegleitung geschlossen. Herr Schäfer, der Sozialplaner, hebt die „extrem sozialraumbezogene“ Ausrichtung der Blaustädter Planung hervor. Dies sei auch als Reaktion darauf zu verstehen, dass die Lehrkräfte bis zur Einrichtung der Stelle „keine Ahnung von ausbildungsbegleitenden Maßnahmen (hatten). Die kannten weder die Arbeitsförderungsbetriebe; und wenn sie was kannten, war es das Arbeitsamt, und das nur deshalb, weil es ein Mal im Jahr in die Schule gekommen ist und sich vorgestellt hat. Das klingt jetzt ein bisschen dramatisch, aber es war halt so.“

5.4.1 Angebotsstruktur und Arbeitsweise

In der Festsetzung der Angebotsschwerpunkte für den Bereich des BVJ und deren konkreter Ausgestaltung hatte Frau Schneider insgesamt recht freie Hand. Die Angebotsstruktur ihrer Vorgängerin habe sie nicht übernommen: „Ich habe hier quasi bei Null angefangen und mir das alles so eingerichtet, wie es zu mir und auch zur Schule passt.“

Ihre einzelnen Angebotsbereiche sind stark auf die spezifische Schuljahresdynamik des BVJ als einjähriger Schule abgestimmt und lassen sich chronologisch am Schuljahresablauf darstellen: Schon vor Beginn des BVJ nimmt Frau Schneider in verschiedenen Hauptschulen Kontakt mit den künftigen Schülerinnen und Schülern auf und stellt auf Infoveranstaltungen die Schule sowie das Angebot der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit vor. Sie lädt die Schülerinnen und Schüler der Kooperationsschulen entweder in die Gewerbeschule ein, oder sucht die jeweiligen Kooperationsschulen gemeinsam mit den künftigen Lehrkräften auf.

In den ersten Wochen des Schuljahrs führt sie gemeinsam mit den jeweiligen Klassenlehrerinnen und -lehrern individuelle Erstgespräche mit den neuen Schülerinnen und Schülern und unterstützt die Jugendlichen bei der Suche nach einem Praktikumsplatz oder bei Bewerbungsverfahren.

Frau Schneider stellt sich und ihre Arbeit auf den Elternabenden aller Klassen vor, um die Eltern darüber zu informieren, dass sie eine zusätzliche Ansprechpartnerin an der Schule ist.

Ergänzend zu diesen regulären Angeboten finden im Laufe des Schuljahres einzelne Projekte statt: dies können erlebnispädagogische Aktionen zur Klassenintegration oder Seminare zum Thema Konfliktklärung mit den Jugendlichen sein.

In der Absicht „ein Angebot, das allen zugänglich sein soll“, durchzuführen, gestaltet sie den Zugang zu den Jugendlichen auf unterschiedliche Weise: Während im BVJ der Kontakt bereits zu Schuljahresbeginn gezielt aufgenommen wird, ist der Zugang zu den Jugendlichen anderer Schulbereiche eher an deren Nachfrage orientiert. In den regulären Berufsschulklassen leistet sie also eher sporadisch Krisenintervention und vermittelt Schülerinnen und Schüler auf deren Anfragen hin weiter zu anderen Unterstützungsangeboten – ihre gesamte Arbeitsweise ist dort „nicht so formalisiert und nicht so stark durchstrukturiert.“ Der Arbeit im BVJ dagegen liege ein komplexeres Konzept mit differenzierteren Angeboten zugrunde. Neben ihrer eng auf einzelne Klassen oder Schülerinnen und Schüler ausgerichteten Arbeit ist Frau Schneider ab Mitte des Schuljahres auch stark an konzeptionellen Fragen der Schuljahresplanung für das Folgejahr beteiligt. Gemeinsam mit der Abteilungsleitung plant sie die Angebotsstruktur für das kommende Schuljahr und nimmt auch Einfluss auf die Auswahl der Lehrerinnen und Lehrer.

Eine kooperationsorientierte Arbeitsweise

Charakteristisch für Frau Schneiders Arbeitsweise ist die enge Kooperation mit innerschulischen wie außerschulischen Akteuren. Sie begründet dies in dreifacher Hinsicht:

- Durch die Zusammenarbeit mit Lehrkräften der Kooperationsschulen findet sie schnell Zugang zu den Jugendlichen (s.o.) und kann dadurch wiederum rascher handeln. Die Erstgespräche mit Jugendlichen aus umliegenden Förder- oder Hauptschulen nutzt sie, um die Jugendlichen und deren spezifische Lebenssituationen möglichst früh kennen zu lernen. So kann sie schnell prüfen, ob eine gezielte Zusammenarbeit mit weiteren Institutionen notwendig oder möglich erscheint, denn „das Jahr ist relativ kurz und je früher ich den Schüler kenne, die Eltern, um so eher weiß ich, was schon an Kontakten da ist, welche Institutionen schon beteiligt sind, so dass ich das Rad nicht neu erfinden muss bis der Schüler dann zu uns kommt.“
- Da ihr die Einjährigkeit des BVJ eine längerfristige Nachbetreuung der Jugendlichen nicht erlaubt, kooperiert Frau Schneider eng und intensiv mit weiteren Fachdiensten. Diese können dann nach der Schulentlassung gegebenenfalls die Arbeit mit den Jugendlichen fortsetzen: „Wichtig ist ein Netzwerk, also Kontakte, die ich mir jetzt aufgebaut habe: ob es jetzt der Soziale Dienst ist oder andere Fachdienste. Es ist ganz klar, wegen Ferien und aufgrund der Kürze des Schuljahres ist eine längerfristige Begleitung nicht möglich. Das muss dann über die Fachdienste laufen.“¹⁵⁸
- Innerschulisch arbeitet Frau Schneider eng mit den Lehrkräften zusammen. Dadurch ergeben sich für ihre Arbeit zweierlei Vorteile: Einerseits fungieren die Lehrkräfte gewissermaßen als „Informationsdienst“ hin zu den Jugendlichen, andererseits als Multiplikatoren, weil sie Themen der Jugendsozialarbeit im Unterricht wieder aufgreifen und weiterverfolgen können.

Frau Schneider betont, dass sie eine erfolgreiche Unterstützung der Jugendlichen nicht im Alleingang und nicht ohne die Unterstützung der Lehrkräfte realisieren könne. Sie engagiert sich daher auch in der Beratung der Lehrerinnen und Lehrer, die ihr spezifisches Fachwissen immer wieder abfragen und sie in ihre Arbeit einbeziehen und darüber auch Qualifizierungs-

¹⁵⁸ Zu ihren außerschulischen Kooperationspartnern zählt Frau Schneider das Arbeitsamt, den ASD, städtische Ämter, die Kooperationsschulen, den Jugendhilfeausschuss, das örtliche Jugendzentrum, im Einzelfall relevante Fachdienste, themenbezogene regionale Arbeitskreise, überbetriebliche Ausbildungsträger sowie Ausbildungsbetriebe.

impulse erhalten. Innerhalb des Fachbereichs BVJ sei die Zusammenarbeit sehr intensiv. Frau Schneider betont den „permanenten Austausch“, der die Basis dafür sei, auf Anfragen von Lehrern „mal in manchen Klassen zu hospitieren, falls die Schwierigkeiten haben mit einem Schüler im Klassenverband: ob ich nicht mal am Unterricht teilnehmen kann, um dann Rückmeldung zu geben.“

Dass mit einzelnen Lehrkräften keine Zusammenarbeit stattfindet, bewertet sie als deutlichen Nachteil: „Es gibt einen geringen Prozentsatz, der die Zusammenarbeit ablehnt (...). Aber das geht ganz, ganz klar zu Lasten der Schüler, weil die einfach von Informationen ausgeschlossen werden, wenn der Klassenlehrer, der ja auch meine Verbindung zu den Klassen ist, die nicht weiter gibt.“

Zwischen Herrn Brunner, dem Fachbereichsleiter des BVJ und Frau Schneider besteht eine sehr enge Zusammenarbeit: zum einen durch beinahe täglich stattfindende informelle Gespräche, zum anderen durch wöchentliche Treffen, in denen sie gemeinsam einen Wochenrückblick sowie -ausblick machen.

5.4.2 *Erwartungen und Zielformulierung der unterschiedlichen Akteure*

Der große Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler führt – zusammen mit den eher schlechten beruflichen Aussichten der Jugendlichen – zu hohen Anforderungen an die Schule und das Lehrpersonal und ist der spezifische Ausgangspunkt der Jugendsozialarbeit an der Steinthalschule. Im Folgenden sollen die darauf bezugnehmenden Erwartungshaltungen der unterschiedlichen Akteure vergleichend aufbereitet werden.

Aus Sicht des Sozialplaners

Herr Schäfer sieht die Primäraufgabe der Jugendsozialarbeit an Berufsschulen/BVJ in der Unterstützung der beruflichen Integration der Jugendlichen: „Ziel muss ja die Ausbildung sein; jeder muss einen Schulabschluss haben, und jeder muss einen Berufsabschluss haben.“ Eine gelungene berufliche Integration der Jugendlichen sei zugleich die beste Voraussetzung für deren gesellschaftliche Integration. Deshalb stehe die Arbeitsmarktintegration der Jugendlichen im Vordergrund und es gelte sie „passgenau (...) zu Ausbildungsplätzen (zu) führen.“ Verglichen mit der Situation an allgemeinbildenden Schulen sei Jugendsozialarbeit im berufsschulischen Bereich „natürlich eine andere Form von Schulsozialarbeit“. Die Differenz zwischen der Jugendsozialarbeit an allgemeinbildenden und an beruflichen Schulen pointiert er folgendermaßen: An Hauptschulen gehe es auch darum, „von der fünften bis zur neunten Klasse einfach da zu sein, vom Liebeskummer bis hin zu familiären Problemen. Natürlich werden der Liebeskummer und die familiären Probleme in der Berufsschule auch besprochen“, doch stehe die berufliche Eingliederung der Jugendlichen, die zugleich eine armutspräventive Maßnahme sei („im Grunde ist das der Versuch der Prävention von Sozialhilfebedürftigkeit“) im Vordergrund.

Diese Zielperspektive könne nur in Übereinstimmung und verzahnt mit der sozialräumlichen Infrastruktur sinnvoll eingelöst werden: „Es ist immer das gleiche Thema. Aufsuchen und wo hin führen. Wege ebnen. Das ist wirklich heute der absolute Trend. An Institutionen, Vielfalt und Leuten haben wir genug.“

Aus Sicht der Jugendsozialarbeiterin

Während sich Herrn Schäfers Erwartungen an die Jugendsozialarbeit primär an der Armutsprävention mittels beruflicher Integration orientieren, sind die Zielbestimmung der Schulsozialarbeiterin breiter gefächert und lassen sich fachtheoretisch als komplexe, lebenslagenbezogene Unterstützung begreifen. Auch Frau Schneider betont die Vorrangigkeit der berufsbezogenen Hilfestellungen und Vermittlung der Jugendlichen und richtet auch ihre Angebotsstruktur vornehmlich darauf aus. Allerdings nimmt sie die Jugendlichen darüber hinaus in deren

weitergehenden Fragen der Lebensbewältigung wahr und leistet dort, wo es ihr notwendig erscheint, intensive Unterstützung. Sie reagiert also auch auf Problemlagen der Jugendlichen, die weit über berufliche Belange hinausgehen. Sie betont, dass „die Ausbildung sehr oft gar kein Thema (ist), weil ganz viele andere Probleme da sind“ und unterstützt die Jugendlichen in der Absicht „sie so weit stabil zu kriegen, damit auch wieder Platz ist für Schule und berufliche Orientierung.“ Die Restrukturierung der individuellen Handlungsfähigkeit geht demnach einher mit unterstützenden Formen in der beruflichen Orientierung der Jugendlichen (vgl. Hiller 1997)

Die Orientierung ihrer Arbeit an den komplexen Belangen der Schülerinnen und Schüler des BVJ ist in vertraglichen Vorgaben zwischen dem Jugendhilfeträger und der Schule abgesichert und hat sich auch in der Praxis als bedarfsangemessen bestätigt: „Sie hat sich aus der Notwendigkeit heraus entwickelt, dass eben erfahrungsgemäß die Schülerinnen und Schüler am BVJ unterstützungsbedürftiger sind. (...) Natürlich ist da mein Schwerpunkt, also gerade was die Arbeit mit Klassen vor Ort anbetrifft.“ Einige Jugendliche bedürfen in besonderem Maße der Unterstützung: „das sind zum Teil Förderschüler, das sind zum Teil Jugendliche, die aus schwierigen Verhältnissen kommen, die man besonders unterstützen muss.“

Trotz der primären Verantwortlichkeit für das BVJ arbeitet sie prinzipiell auch mit anderen Schülerinnen und Schülern der Gewerbeschule – allen voran mit jenen der zweijährigen Berufsfachschule, die Frau Schneider zufolge auf ähnlich prekäre Schulkarrieren zurückblicken. Den biografischen Hintergrund, also das, was die Jugendlichen an schulbezogenen subjektiven Erfahrungen in das BVJ mitbringen, berücksichtigt Frau Schneider als spezifische Ausgangslage. Sie betont allerdings kritisch, dass sich ihrer Erfahrung nach die Vorurteile, denen die Jugendlichen vielerorts begegnen, nicht bestätigen. Demgegenüber beschreibt sie sie als „patent“ und meint, dass einige unter ihnen „viel Potential“ hätten, was häufig übersehen werde. Gleichzeitig allerdings merkt sie an, dass eben dieses Potential auch zum Verhängnis der Jugendlichen werden würde, da sie Schwierigkeiten hätten, es mit schulischen und ausbildungsbezogenen Anforderungen in Einklang zu bringen. Insbesondere die Berufsorientierung sei problematisch: „Was sie charakterisiert ist eigentlich, dass sie sich schwer tun, in der Vielfalt der Möglichkeiten das für sie Passende herauszufinden. Aber da tun sich nicht nur die Schüler schwer, sondern auch die Eltern, wenn sie interessiert sind, mit ihrem Kind zusammen die Zukunft zu planen.“¹⁵⁹

Frau Schneider sieht die Bedeutung ihrer Arbeit darin, dass die Schülerinnen und Schüler als Personen und nicht nur reduzierend in ihrer Schülerrolle wahrgenommen und respektiert werden – was für viele eine neue Erfahrung sei. Ihr Beitrag zum Heranwachsen der Jugendlichen sei deren fachliche Begleitung in ihrem Übergang zum Erwachsen-Sein. Dieser subjektorientierte Umgang käme schließlich auch bei den Jugendlichen an, wenn auch von Irritationen begleitet: „Und dann ist da die Rückmeldung, es ist was Besonderes, was diese Schule ausmacht, und was sie so gar nicht zusammenbringen können mit den ganzen Vorurteilen, die über BVJ existieren. Also dass es da wirklich auch Lehrer gibt und mich gibt, die sich um sie kümmern, so dass am Ende des Jahres was für sie bei raus kommt.“

Aus Sicht der Schule

In Bezug auf das Ziel, die Möglichkeiten der Arbeitsmarktintegration von Jugendlichen zu verbessern, formulieren Herr Brunner, Fachbereichleiter am BVJ und Herr Kessler, Schullei-

¹⁵⁹ Angesprochen wird hier indirekt eine mangelnde Entscheidungskompetenz hinsichtlich der Berufswahl. Damit wird eine freie und völlig individuell treffbare Entscheidung der Betroffenen suggeriert, die von realen Strukturen, Marktvorgaben und Normalitätsannahmen unbeeinträchtigt sei. Dies erscheint angesichts des geringen Berufswahlspektrums für BVJ-Absolventinnen und -absolventen unangemessen. Entscheidungsschwierigkeiten könnten dann eher darauf hindeuten, dass sich die Jugendlichen schwer tun, sich mit den gegebenen Optionen abzufinden bzw. aus den unattraktiven Angeboten das am ehesten mit sich selbst vereinbare herauszufiltern.

ter der Gewerbeschule, folgende Überlegungen.¹⁶⁰ Da berufliche Schulen für Jugendliche in aller Regel die letzte Station ihrer Schulpflicht sind, ergäbe sich für diese Schulen eine besondere Verantwortung: „Wir sind die letzte Schule, die ein Schüler besuchen muss. Und unsere Schüler gehen oft in eine sehr ungewisse berufliche Zukunft“ (Herr Brunner). Was hier den Schülerinnen und Schülern an Handlungskompetenzen vermittelt werden könne, sei von besonderer Bedeutung.

Die eigene Zukunft zu managen, Behörden aufzusuchen oder sich an den geeigneten Stellen Informationen zu beschaffen, ist aus Sicht von Herrn Kessler für Jugendliche im BVJ mitunter eine hohe Anforderung. Schulsozialarbeit könne in diesem Kontext koordinierend und vermittelnd tätig sein, so seine Erwartung: „Eine Aufgabe der Sozialarbeiterin ist die Koordination aller Beteiligten, sei es das Arbeitsamt, sei es die Sozialbehörde, die Jugendbehörde, Betriebe, Arbeitsförderungsbetriebe. Dieses ganze Netz erst mal aufarbeiten und für den einzelnen Jugendlichen präsent zu machen und ihm auch den Zugang dort zu schaffen, wo er unbedingt hin muss. Das ist auch ein großes Problem, die Jugendlichen haben zwar mal gehört, dass es was gibt, aber der eigene Drang dort hinzugehen, der fehlt einfach. Kontakte und Vernetzung herzustellen ist also eine ihrer Hauptaufgaben.“

Angesichts der prekären Situation auf dem Arbeitsmarkt und den geringen Chancen der Schülerinnen und Schüler, darin unterzukommen, verweisen beide auf einen eklatanten Widerspruch für ihre Handlungsorientierung: „Unser Engagement, auch unser Bewerbungsverfahren funktionieren korrekt, aber die Stellen gibt es halt zusehends weniger und das passt irgendwie nicht mehr zusammen.“ Daraus ergäben sich Konsequenzen in zweierlei Hinsicht: Zum einen solle Schulsozialarbeit dazu beitragen, die Kooperation zwischen IHK, Ausbildungsträgern und der Gewerbeschule Steinthal künftig zu verstärken,¹⁶¹ um so die konkrete Vermittlung der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt zu optimieren. Zum anderen betont Herr Brunner als weitere gemeinsame Aufgabe von Jugendsozialarbeit und Schule, die Jugendlichen auf ihre prekäre berufliche Zukunft vorzubereiten: „Einen Großteil [der Schülerinnen und Schüler] müssten wir eigentlich vorbereiten auf einige Phasen in ihrem Leben mit drohender Arbeitslosigkeit, mit Sozialhilfe und sonst was. Ich meine, wir stellen uns immer noch vor, Erfolg ist, wenn er mal eine Lehrstelle hat. Sicher ist das ein Erfolg. Es geht irgendwie weiter und er hat eine weitere Chance, die er hoffentlich nutzt. Aber für viele Jugendliche geht es wirklich sehr, sehr holprig weiter. Und auf dieses Leben bereiten wir in der Schule jetzt nicht vor, auf lange Phasen im Leben mit ganz wenig Geld.“

Ein Ziel, das bislang nur unzufrieden stellend erreicht werden könnte, ist die nachgehende Betreuung der Schülerinnen und Schüler über die Zeit im BVJ hinaus, wenn sie an anderer Stelle ihre Ausbildung fortsetzen. Herrn Kesslers zentrales Anliegen an die Jugendsozialarbeit ist es, den Jugendlichen nachhaltige Unterstützung zu bieten. Dies lässt sich allerdings aufgrund der begrenzten Ressourcen von Cornelia Schneider nicht erreichen: „Unser Problem ist halt, wenn das neue Schuljahr beginnt, dann ist unsere Sozialarbeiterin ausgelastet bis oben hin mit der Aufnahme der Neuen. Das heißt, das Weiterverfolgen, wie es jetzt den ‚Alten‘ geht, die wir abgegeben haben, ist zeitlich einfach nicht möglich. Und da ist der große Knackpunkt momentan.“ Herrn Kessler zufolge wäre es sinnvoll, wenn alle beruflichen Schulen – und nicht nur das BVJ – mit Jugendsozialarbeit ausgestattet wären. Denn Schülerinnen und Schüler, die nach dem BVJ den Übergang in eine Ausbildung schaffen, würden ausbildungsbegleitend wiederum eine berufliche Schule besuchen. Der Informationsfluss zwischen diesen Schulen wäre verbessert und die Unterstützung der Jugendlichen gelänge reibungsloser. „Dann wäre das Netz durchgehend, dann könnte auch der Sozialarbeiter im neuen Kon-

¹⁶⁰ Beide wurden gemeinsamen interviewt.

¹⁶¹ Auch in der Zusammenarbeit der Schule mit der IHK, dem Arbeitsamt und der Handwerkskammer zur Akquise von Arbeits- und Ausbildungsplätzen für geringer qualifizierte Schülerinnen und Schüler scheint Frau Schneider die zentrale Rolle zu spielen.

text zurückgreifen auf das Wissen des vorherigen. Dann müsste er das Rad nicht wieder neu erfinden, sondern man hätte schon die Grundlagen da. Man könnte den Übergang gestalten.“

Unterstützungsbedarf ergibt sich nicht nur aus dem bevorstehenden Übergang in eine berufliche Zukunft. Auch den alltäglichen Beratungs- und Gesprächsbedarf der Schülerinnen und Schüler gilt es durch Schulsozialarbeit zu decken. Herr Kessler, der Schulleiter, betont, dass die Schulsozialarbeiterin hier eine zentrale Leerstelle des momentanen Schulsystems ausfüllen kann, indem sie „systematisch mit den Schülern“ ins Gespräch kommt und dadurch Zugang zu deren „Sorgen und Nöten“ erhält. Er selbst findet es „großartig, wenn man da jemand hat, der dann im Gespräch ist und Dinge erfährt, schon Wege ebnet oder vielleicht Aggressionen rausnehmen kann.“ Herr Brunner erhofft sich zudem, durch Schulsozialarbeit die aus seiner Sicht oft fehlende familiäre Unterstützung in gewissem Umfang kompensieren zu können: „Der Betreuungsbedarf ist riesengroß bei unseren Schülern, weil einfach Eltern ihre Erziehungsarbeit..., da gibt es keine, sag ich mal.“

Schließlich haben Herr Brunner und Herr Kessler spezifische Erwartungen an Schulsozialarbeit, die sich als Formen der kollegialen Beratung und Qualifizierung von Lehrkräften beschreiben lassen. Herr Kessler formuliert als Zielsetzung, schulinterne Kommunikationsprozesse zu reflektieren und anzuregen. Zum einen soll die Schulsozialarbeiterin die Lehrkräfte in ihrem Umgang mit Schülerinnen und Schülern beobachten und schulen, indem sie ihnen „einen Spiegel vorhält: Wie gehen wir Lehrer oder wie geht die Schulleitung mit der Macht um, die sie von der Schule her über die Schüler hat.“ Zum anderen soll Frau Schneider die Kommunikationsstrukturen unter den Lehrkräften in den Blick nehmen, denn „auch Lehrer gehen unter sich manchmal nicht ganz freundlich um. Wenn man da mal im Lehrerkreis darüber nachdenkt, wie kommunizieren wir untereinander, da könnten wir uns, denke ich, auch verbessern.“ Herr Brunner ergänzt einen weiteren Aspekt; er betont, dass sie als Lehrerinnen und Lehrer oftmals überfordert seien, auf die Problemlagen der Schülerinnen und Schüler adäquat einzugehen: „da spüren wir Lehrer auch die Ohnmacht.“ Er sieht Lehrerberatung deshalb als einen wichtigen Beitrag, den Jugendsozialarbeit an der Schule leisten kann: „Die Lehrerberatung ist wichtig, wir stoßen an unsere Grenzen, wenn Schüler in Notlagen sind, da wissen wir manchmal nicht weiter.“

Die Erwartungen des Fachbereichsleiters und des Berufsschulleiters an den neuen Leistungsbereich an der Schule greifen erste Erfahrungen mit der Jugendsozialarbeit auf und thematisieren sie als begründete Perspektive in der Weiterführung. Sie fokussieren insbesondere die Aspekte der Beratung und Vernetzung und gehen dabei weit über die Vorstellung eines lediglich additiven Verhältnisses zwischen den Spezialaufgaben der Schulsozialarbeit und denen des BVJ hinaus.¹⁶² Zentrale Themen der Kooperation sind also insbesondere die Vernetzung der Schule mit Partnern aus der Jugendberufshilfe und der Arbeitsverwaltung, sowie die Gestaltung und Kultivierung der innerschulischen Reflexions- und Lerngelegenheiten für Lehrkräfte und Schulleitung.

5.4.3 Wirkungen aus der Sicht der Schul- und Fachbereichsleitungen

Als Frau Schneider neu an die Schule kam und Lehrkräfte einen Raum für Frau Schneider frei machen mussten, gab es nach Auskunft von Herrn Brunner „böses Blut hier im Haus.“ Dies wurde dadurch verstärkt, dass der Schulleiter alle Entscheidungen, die die Implementierung von Schulsozialarbeit angingen, im Alleingang traf, anstatt per Klassenkonferenz oder durch eine Projektleitungsgruppe den Einstieg von Cornelia Schneider gegenüber dem Kollegium zumindest transparent zu gestalten.

¹⁶² Zur Kritik eines lediglich additiven Verhältnisses in der Kooperation von Schulsozialarbeit und Schule vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000:181ff.

Inzwischen ist jedoch Frau Schneider an der Schule für viele eine gesuchte Gesprächspartnerin. „Sie ist durch ihre Fachkompetenz sehr gefragt“, ist in jeder Klassenkonferenz anwesend und nimmt einen „großen Einfluss auf den Schulalltag“, so Herr Brunner. Rektor Kessler verweist auf die informellen Qualifizierungseffekte für Schule wie Lehrkräfte: „Die Lehrer bekommen ja auch auf Grund der Gespräche und der Arbeit von Frau Schneider mit, wie sie Probleme anpackt. Allein durch das Abschauen oder Nachmachen lernen sie viel dabei – sie sehen nicht mehr nur schlechte Zeugnisnoten.“ Die wichtige Stellung, die Frau Schneider in der gesamten Schule einnimmt und die der Schulleiter begrüßt, wird auch durch die Lage ihrer Arbeitsräume symbolisiert: ihr Zimmer ist direkt neben dem Rektorat. „Das Angebot an der Schule steht, ich bin integriert. Es gibt immer noch einen Prozentsatz [an Lehrkräften], den man nicht absehen kann, z.B. die Lehrer, die nächstes Jahr neu an die Schule kommen. Aber dadurch, dass die Basis einfach da ist, ist das eigentlich keine Schwierigkeit“ (Frau Schneider).

Herr Kessler differenziert den Erfolg der Jugendsozialarbeit nach zwei Wirkungsebenen: „Den Erfolg für den Schüler messen wir an dem Grad, wie wir den Schüler in Brot und Arbeit bringen können, wenn er die Schule verlässt. Und für die Schule selbst: Je runder das halt läuft, umso ungestörter läuft es hier drinnen, umso befriedigter kommt jeder Lehrer aus dem Unterricht.“ Auf beiden Ebenen lassen sich positive Wirkungen feststellen. Zum einen haben die Lehrkräfte durch die Jugendsozialarbeiterin „ein Stück an Arbeitsqualität gewonnen,“ zum anderen ist das gemeinsame Engagement von Lehrkräften und Jugendsozialarbeiterin auch hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler erfolgreich: „Wir erkennen es daran, dass wir inzwischen viel höhere Vermittlungsquoten haben.“

Anhand eines konkreten Beispiels verdeutlicht Herr Brunner die Erfolge der flankierenden Maßnahmen durch die Schulsozialarbeiterin: „Also wir haben in einem BVJ sehr lernschwache Schülerinnen, die zum Teil schon 30 Bewerbungen geschrieben haben und oft Absagen bekommen, bevor die dann überhaupt ein Vorstellungsgespräch haben. Und da geht auch wirklich die Sozialarbeiterin direkt in den Betrieb, um der Schülerin auch mal die Möglichkeit zu geben, sich vorstellen zu können. Oft kommen da dann positive Rückergebnisse, das heißt, sie bekommen oft eine Arbeitsstelle oder einen -platz, den sie sonst durch eine normale Bewerbung nie bekommen hätten. Und da begleitet unsere Sozialarbeiterin viele Schüler.“

Inzwischen scheinen die Vermittlungsquoten nicht mehr der ausschließliche Bezugspunkt der schulischen Arbeit zu sein. „Bis jetzt war es das für uns einfach. Fertig!“ Die gelingende Kooperation mit der Jugendhilfekraft führe zu einer sensibleren und komplexeren Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler. Ein erweitertes Problembewusstsein seitens der Lehrkräfte sowie die Öffnung der Schule für die Lebens- und Problemlagen der Jugendlichen können als wichtiges Ergebnis der Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Steinhalschule resümiert werden.

5.4.4 Kooperation mit der Berufsberatung der Arbeitsamts

In der Zwischenzeit hat an der Gewerbeschule die Jugendhilfekraft gewechselt; Frau Schneider hat ihren Lebensmittelpunkt aus privaten Gründen in eine andere Stadt verlagert. An ihrer Stelle arbeitet nun Leo Massetti als Sozialarbeiter an der Schule. Er setzt zu Beginn seiner Tätigkeit an den Angebotsformen von Frau Schneider an, nimmt jedoch auch eigene Schwerpunktsetzungen vor. Insbesondere die Kooperation mit dem Arbeitsamt hat er im Vergleich zu Frau Schneider deutlich intensiviert. Er entschied nach kurzer Zeit, „dass die Kontakte, die bisher da waren, für mich nicht ausreichend genug sind, dass ich da auch noch die enge Zusammenarbeit suchen will.“ Seine erste ‚Amtshandlung‘ bestand deshalb darin, den Arbeits-

bereich des zuständigen Berufsberaters Herrn Bardt¹⁶³ genauer kennen zu lernen. Herr Massetti hat deshalb bereits zu Beginn seiner Tätigkeit an der Gewerbeschule Steinthal bei Herrn Bardt hospitiert, um zu sehen „was er denn genau macht. Wie sieht denn sein Bereitschaftsdienst aus? (...) Und da steckte in der Tat die Idee dahinter, die Arbeit möglichst transparent zu machen. Da ich derjenige bin, der neu war, musste ich die Strukturen halt kennen lernen. Von daher die Hospitation.“

Strategie der geteilten Verantwortungen

Die intensive Zusammenarbeit zwischen Berufsberatung und Schulsozialarbeit beruht auf einer arbeitsteiligen Praxis. Dem ist eine gemeinsam geteilte Grundauffassung hinterlegt, die Herr Massetti folgendermaßen zum Ausdruck bringt: „Wir betreiben beide eine Lobby-Arbeit für etwas schlechtere Schüler, sage ich jetzt mal, die jetzt nicht die „Eins-Komma-Noten“ haben, und da treffen wir uns schon.“ Die Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Arbeitsamt soll also gerade chancengeminderte Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf unterstützen. „Die Jungs und die Mädchen beruflich zu integrieren und diesen Übergang zu schaffen“ ist für Leo Massetti vor dem Hintergrund der damit verbundenen biografischen Bedeutung für die Jugendlichen essenziell. Er sieht seine Aufgabe darin, diejenigen Jugendlichen, die gewillt sind, in den Erwerbsektor einzumünden, darin zu unterstützen: „wenn einer will und die Voraussetzungen sind einigermaßen dafür gegeben, dass der dann auch irgendwo eine Ausbildungsstelle bekommt, das ist ganz, ganz wichtig. Das ist meine Aufgabe, zu sagen, der Übergang Schule-Beruf soll gewährleistet sein, der stellt auch einen ganz wichtigen Übergang in der Biografie eines jeden Menschen dar.“ Insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund sei die Integration in den Arbeitsmarkt ein „ganz wichtiger Faktor“, da die berufliche und soziale Integration eng aneinander gekoppelt seien.

Der Schulsozialarbeiter, die Fachbereichs- wie die Schulleitung und der Berufsberater schätzen übereinstimmend die derzeitige Situation auf dem (regionalen) Arbeitsmarkt als äußerst schwierig ein. „Die Jugend ist in Ordnung. Es ist nur die Zeit etwas bitter“ – so Herr Bardt. In diesem Zusammenhang verorten beide den Sinn und die Bedeutsamkeit ihrer Kooperation: Sie wollen die Chancen im Wettbewerb um freie Ausbildungsplätze für Jugendliche im BVJ erhöhen und vor allem Herr Bardt bemüht sich in strukturbezogener Weise um gute Kontakte zu Betrieben im Umkreis der Schule, um so Ausbildungsplätze für Schülerinnen und Schüler des BVJ freihalten zu können. Er ist sehr bestrebt, direkt bei Betrieben Ausbildungsplätze für Jugendliche zu akquirieren und kündigt einzelne Jugendliche zudem vor Bewerbungsgesprächen mit einer Empfehlung an. „Da mache ich es extra in der bitteren Zeit heute, renne rum wie so ein Verkäufer von Persil und sage, ihr müsst, ihr müsst, ihr müsst, ihr müsst. Und dann hat das Erfolg. Das ist nicht mein Erfolg, sondern der Erfolg der Betriebe, weil sie sich überzeugen lassen, na gut, wer die Jugend verdirbt, ist selbst dran schuld, wenn sie dir morgen die Scheiben einschlagen.“

Neben einem eher strukturbezogenen Engagement betonen beide die Bedeutung der individuellen Begleitung einzelner Schülerinnen und Schüler. Gerade weil die Wettbewerbschancen für viele Jugendliche schlecht ausfallen, müsse man die Jugendlichen intensiv begleiten. „Nicht weil sie faul oder bequem sind, sondern weil sie sich vor dieser Sache drücken“ – so der Berufsberater Bardt.¹⁶⁴ Gelingt es Jugendlichen, einen Vorstellungstermin bei einzelnen

¹⁶³ Herrn Bardt und Herrn Massetti haben wir in einem gemeinsamen Interview zu ihrer Kooperationspraxis befragt. Die folgende Auswertung stützt sich auf diese Datenbasis.

¹⁶⁴ Dass diese Deutung eine durchaus problematische Verkürzung sein könnte, belegt die Untersuchung von Pohl/Schneider (2000): Eine Langzeitstudie zum Bewerbungsverhalten von Hauptschülerinnen und -schülern in einer süddeutschen Industriestadt belegt die Zähigkeit und den Optimismus der Jugendlichen gerade auch in prekären Suchprozessen, die die allgemeinen Annahmen über ein weitgehend passives Verhalten bei Schulabgängern deutlich relativieren.

Betrieben zu bekommen, arbeitet Herr Massetti mit ihnen gezielt auf diesen Termin hin, übt beispielsweise das Vorstellungsgespräch ein. Für Jugendliche ohne Aussicht auf ein Bewerbungsverfahren bietet er gezielte Hilfestellungen: „dann gucke ich natürlich auch, okay, woran liegt das, liegt es tatsächlich daran, dass es keine Adressen gibt oder liegt es einfach an der Strategie, die vielleicht nicht so erfolgreich ist, die die Schülerinnen und Schüler anwenden“. Herr Bardt bewertet die intensive Unterstützung bei Bewerbungen durch den Schulsozialarbeiter als gute Lerngelegenheit für Jugendlichen: „Wenn die merken, da ist jemand, der kümmert sich um mich, da nehmen sie vielleicht auch eher Kritik an.“ Die sollte allerdings „nicht so brutal sein, ‚du bist ein Versager‘, oder so. Man kann das ja schöner sagen.“

Herr Massetti betont, dass ihre Arbeit eng aufeinander abgestimmt sein müsse und gleichzeitig von der Unterschiedlichkeit ihrer Blickwinkel profitieren könne. „Was da ganz wichtig ist, ist einfach, dass wir uns ein Stück weit ergänzen. Das heißt, der Herr Bardt ist der Vertreter des Arbeitsamts, dort kommen die Adressen auch an und dort melden sich die potenziellen Auszubildenden und Ausbilder. Und ich wiederum als Vertreter der Sozialpädagogik versuche natürlich, den Mensch als solchen und seine Ressourcen zu erkennen und zu sagen, wo kann ich ihn befähigen, eine Ausbildung zu bestehen, eine Ausbildung zu erhalten, sich darzustellen. Das sehe ich also in einer ergänzenden Form.“ Dass die Unterstützung der Jugendlichen am Übergang von der Schule in den Beruf gerade eine Differenzierung von Arbeitsweisen erfordert, zeigt sich in Leo Massettis Überlegung: „Also wenn wir beide das Gleiche täten – der Herr Bardt würde pädagogisch arbeiten und ich würde pädagogisch arbeiten – dann würde was fehlen.“ Herr Bardt ergänzt, dass, solange man sich der eigenen spezifischen Schwerpunkte bewusst sei, auch Überschneidungen sinnvoll sein können, beispielsweise wenn Berufliche Schulen in eigenständiger Weise Ausbildungs- oder Arbeitsplatzakquise betreiben würden „wenn etwas gut läuft und gut gemacht wird, dann sollte man da keinen Sand ins Getriebe streuen.“

Organisationsform der „kurzen Wege“

Herr Bardt ist schon seit zehn Jahren für die Gewerbeschule Steinthal als Berufsberater zuständig. Er schätzt die Zusammenarbeit mit der Schule, die insbesondere durch „eine gute Führung“ und Koordinierungsarbeit des Schulleiters profitiere. Zu der bislang gängigen Praxis der berufsbezogenen Beratung der Schülerinnen und Schüler im Klassenverbund hat sich nun zusätzlich eine weitere Form der Zusammenarbeit zwischen Arbeitsamt und Schule entwickelt, die Herr Massetti folgendermaßen charakterisiert: „Wir haben sozusagen einen kurzen Weg“. Der ‚kurze Weg‘ meint einen flexibilisierten Zugriff auf die Berufsberatung der Arbeitsverwaltung. Fand bislang die herkömmliche Form der „Berufsberatung am Block“ und in der Berufsschule statt, ergibt sich in der direkten Zusammenarbeit mit Herrn Barth eine flexiblere Gestaltungsform. Beispielsweise können Schülerinnen und Schüler in einer besonderen Bedarfslage punktuell ergänzende Unterstützung durch den Berufsberater bekommen: „Wie auch letztens, dass ich ihm eine Auswahl von Schülern geschickt habe, die besondere Schwierigkeiten haben beim Übergang von der Schule in den Beruf. Also auch gezielt Schüler rauszunehmen aus dem Block und sagen, die brauchen noch mal eine besondere Unterstützung bei der Bewerbung, beim Bewerbungsgespräch.“

Die personenbezogene Kooperation gewinnt an Verbindlichkeit, weil die Kooperationspartner gemeinsam geteilte Intentionen verfolgen, ihre Arbeit transparent halten und dabei wechselseitig profitieren. Dies qualifiziert auch die Arbeit des Schulsozialarbeiters: „Ich kann dadurch einfach mehr erreichen als wenn ich niemanden beim Arbeitsamt kennen würde und dann den formalen Weg gehen müsste.“ Nicht nur fachliche Einblicke in den Arbeitsalltag des Kooperationspartners, sondern auch die „menschliche Seite bei der Kooperation“ sei „ganz wichtig“, denn, „es kooperiert sich viel einfacher, wenn man mal ein freundliches Wort hat nebenbei für den anderen und sagt, Mensch, wie geht es dir denn, und so. Ich denke, das ist

auch ganz wichtig und davon profitieren letztendlich auch die Schüler und die Schülerinnen“, so Herr Massetti.

5.4.5 Fazit: Feldadäquate Doppelstrategie

Das Ziel, das die zentralen Akteure in Steinthal mit der Jugendsozialarbeit verbinden, ist die Arbeitsmarktintegration der Jugendlichen. Pointiert kann man das Konzept, mit dem dies zu realisieren versucht wird, als eines fassen, das sich auf zwei Ebenen konkretisiert: Einerseits werden die Schülerinnen und Schüler individuell in ihrer alltäglichen Lebensbewältigung so unterstützt und psychosozial gestärkt, dass sie sich den Anforderungen bezüglich ihres beruflichen Übergangs stellen können. Zugleich werden die Lehrkräfte entsprechend beraten, dass sie hier ebenfalls einen Beitrag leisten, indem sie den Jugendlichen mit einer lebensweltsensibleren Haltung gegenüber treten können. Andererseits aber agiert Herr Massetti, ebenso wie es Frau Schneider zuvor getan hat, auch außerschulisch auf der politisch-strukturellen Ebene und versucht, gezielt Ausbildungs- und Arbeitsplätze für die Jugendlichen zu akquirieren und zugleich den Jugendlichen bestehende Unterstützungsmaßnahmen zugänglich zu machen. Gerade der für eine zeitgemäße Soziale Arbeit charakteristische Anspruch, als lebensweltorientierte Dienstleistung auch soziale Infrastruktur zu schaffen (vgl. BMFSFJ 2002), wird damit abgedeckt. Entsprechend werden beide Handlungsebenen in der spezifischen Fachdebatte als wichtige Aufgaben betont:

- Im BVJ-Bereich wird Jugendsozialarbeit als eine Maßnahme gesehen, die „ergänzend und komplementär zu Schule gefordert (ist), den Einzelnen als Menschen mit sozialem Hintergrund, Individualität und persönlicher Geschichte wahr- und anzunehmen“ (Schaefer 2001: 109). Die ganzheitliche Sicht und die individuelle Unterstützung als ein Charakteristikum von Jugendsozialarbeit sowie das gezielte Engagement „in der Elternarbeit, in der Förderung von Kompetenzen, der Motivierung und der alltäglichen Begleitung, ergänzt den Unterricht, die Praxis wie die Ziele“ (ebd.). Schaefer sieht die Stärkung der Identität der Jugendlichen als wichtige und zugleich gemeinsame Aufgabe von Jugendsozialarbeit und Schule. Gerade die im erwerbsarbeitsbezogenen Wettbewerb chancengeminderten Jugendlichen bräuchten „situative Flexibilität und kommunikative Kompetenz neben vielen anderen Fähigkeiten als Schlüsselqualifikationen für ein Leben von der Stütze in den Job und zurück“ (ebd.: 110). Jugendsozialarbeit müsse „ihr Klientel in der Zusammenarbeit mit den schulischen und anderen Akteuren stark machen für die Zumutungen, die unsere Gesellschaft für sie bereithält“ (ebd.). Deutlich wurde, dass Frau Schneider ihr Engagement nicht nur auf die direkte Arbeit mit den Jugendlichen richtete, sondern allgemein schulinterne Veränderungsprozesse und einen „erweiterten Blick“ in der Schule zu implementieren suchte. Auch dieses Merkmal der Jugendsozialarbeit an der Steinthalschule wird in der Fachdebatte als Charakteristikum für eine zeitgemäße Jugendsozialarbeit bewertet. So spielt Schaefer (vgl. 2001: 110) zufolge gerade „ihr methodisches und Wahrnehmungspotential (...) im schulischen Alltag – den optimalen Fall unterstellt – eine wichtige Rolle für Veränderungsprozesse in der Schule selbst. Das gilt für Fragen von interner Kooperation und Reflexion, das gilt ebenso für die Verbindung von Bildungs- und Erziehungsauftrag. In diesem Sinne verstehen sich viele Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter als Multiplikatoren und auch als Berater oder Coach für ihre Lehrerkollegen.“

Die Einschätzung, dass die Vermittlung der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt nicht als alleiniges Erfolgskriterium ausreicht, da dadurch die langfristige soziale Integration und die gelingende Lebensbewältigung der Schülerinnen und Schüler nicht gewährleistet ist, wird an verschiedenen Stellen in der Fachdebatte verhandelt (vgl. Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg 2002; Galuske 1999; Böhnisch 1998c; Krafeld 1990, 1997). Angesicht des Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft und der damit verbundenen gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozesse realisieren sich berufliche Übergänge nicht in einem linearen Prozess des Ankommens in

Ausbildung und Arbeit, sondern zunehmend schwerer. Häufig werden Jugendliche dazu angehalten, Brüche zwischen ihren Erwartungen und den beruflichen Möglichkeiten auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt durch kurzfristige Neuorientierungen zu bewältigen (vgl. Böhnisch 1997: 217). Gerade für die hier verhandelte Zielgruppe geht es immer wieder darum, sich umzuorientieren und neu festzulegen sowie zu warten, und „dies alles auf möglichst sinnvolle, die berufsbiographische Entwicklung unterstützende Weise“ (Stauber 1999: 272). Die erfolgreiche Bewältigung der so genannten ersten Schwelle – des Übergangs von der Schule in den Bildungssektor – konfrontiert die jungen Frauen und Männer mit vielfältigen Bewältigungsaufgaben und Anforderungen. Allerdings schließt ihre gelungene Bewältigung nicht aus, dass die Jugendlichen die Ausbildung abbrechen, dass sie – nach ihrer Ausbildung – die zweite Schwelle in den Erwerbsektor vielleicht nicht erfolgreich bewerkstelligen können. Auf der biographischen Ebene der Subjekte verlangen diese Erfahrungen, dass die Einzelnen dazu in der Lage sind, „sich umzuorientieren, ‚realistisch‘ zu werden – und dabei doch das Gefühl zu bewahren, MeisterIn der eigenen Situation zu sein/zu bleiben. Denn genau darum geht es, unter individualisierten Bedingungen: auch zweit-, dritt- und viertbeste Wahlen immer noch in das Selbstkonzept integrieren zu können, aktiv zu bleiben, sich nicht geschlagen zu geben, auch nicht in Phasen, in denen monatelang nur Absagen auf Bewerbungsschreiben kommen“ (Stauber 1999: 273).

Die „*Permanenz der Übergänge*“ (Stauber 2001: 121, Herv. i.O.), die den beruflichen Übergang ein ungewisses und unsicheres Projekt der eigenen zu planenden und zu gestaltenden Biografie werden lässt (vgl. Walther 2002: 2) verlangt Kompetenzen seitens der Jugendlichen, die nicht in den rein formal vermittelten Lerninhalten der Schule aufgehen. Entgegen der Orientierung an der rein formalen Qualifizierung der Jugendlichen kommt es also darauf an, Jugendlichen in offeneren Lernarrangements persönlichkeitsbereichende Erfahrungen zu ermöglichen und damit Kompetenzen der Jugendlichen zu fördern, die auf ganzheitliche Bildung verweisen (vgl. Münchmeier 2002; Streitschrift des Bundeskuratoriums 2002). An anderer Stelle wird die zu bewerkstelligende Aufgabe auch unter dem Schlagwort „Ohne Arbeit leben lernen“ (Krafeld 1990: 260ff; Galuske 1998: 554) debattiert: Jugendliche, für die diskontinuierliche Ausbildungs- und Arbeitskarrieren zu erwarten sind, müssen lernen, auch in Phasen der Erwerbslosigkeit gelingend ihren Alltag bewältigen zu können. Es ist diese Konstruktionsarbeit, die für Jugendliche als Anforderung an die Stelle der traditionalisierten Rollenübernahme tritt und die „*biographische Lebensbewältigung*“ (Böhnisch 2001: 36, Herv. i.O.) zur allgemeinen und lebenslangen Aufgabe werden lässt und die auch von Seiten der Schule, bzw. des Zusammenspiels zwischen Schule und Jugendsozialarbeit berücksichtigt werden muss. Gerade hierin ist der enorme Nutzen der Implementierung eines fachlich erweiterten Analyse- und Urteilsvermögens in der Schule durch Jugendsozialarbeit zu sehen.

- Auch das zweite – für das realisierte Konzept der Jugendsozialarbeit an der Steinthalschule charakteristische – Moment, nämlich die Schaffung von Strukturen, wird in der Fachdebatte als wichtige Aufgabe für Jugendsozialarbeit gesehen. Gerade in der Arbeit mit Jugendlichen, die auf Unterstützung angewiesen sind, jedoch von sich aus nur schwer Zugang zu entsprechenden Angeboten finden, wird Jugendsozialarbeit mit der Aufgabe konfrontiert „soziale Netze im sozialen Nahraum wieder zugänglich und verfügbar zu machen“ (BMFSFJ 2002: 132). In dieser Perspektive können Fachkräfte der Jugendhilfe zu „Agenten der Veränderung“ werden, indem sie lebensweltorientiert „die Keimzelle bilden (...) für die Öffnung ihrer Schule in den Sozialraum“ und „ständig am Faden zu anderen außerschulischen Institutionen spinnen“ (Schaefer 2001: 110). Die Strukturen, die neu geschaffen werden und zu denen Jugendliche durch Jugendsozialarbeit niederschweligen Zugang finden können, sind auf soziale Integration im Allgemeinen, oftmals aber auch konkret auf die berufliche Integration ausgerichtet. Diese Aufgabe darf allerdings nicht allein den Jugendhilfekräften in den Schulen aufgebürdet werden; sie muss vielmehr und vor allem auch zum Anliegen der Planungs- und Leitungsebenen von Jugendhilfe und Schule werden (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2003: 80ff).

5.5 Veränderungen an den Schulen

Das Portrait belegt deutliche positive Entwicklungen durch den Einbau von Jugendsozialarbeit an der Schule. Nach der Überwindung der anfänglichen Dissonanzen wird der Zuwachs an pädagogischer Fachkompetenz durch die Anwesenheit der Jugendhilfefachkraft in den Konferenzen deutlich und als „großer Einfluss auf den Schulalltag“ durch eine Professionalisierung des Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern beschrieben. Es werden Zugewinne in der Arbeitsqualität und im Engagement der Lehrkräfte registriert sowie erfolgreiche Vermittlungen der Jugendlichen in die Arbeitswelt. Dem Wirken der Jugendhilfefachkraft wird zudem ein Einfluss auf die Zielperspektiven der Schule, auf ein erweitertes Problembewusstsein über die Jugendlichen sowie die Öffnung der Schule für die Lebens- und Problemlagen der Jugendlichen generell zugeschrieben.

Die Impulsfunktion und die Veränderungen an den BVJ durch die Implementierung von Jugendsozialarbeit wurden auch in einer standardisierten Erhebung anhand zweier Faktoren untersucht: Der wahrgenommenen Entlastung und Belastung von Schulen und den Veränderungen, die Fachkräfte und Fachbereichsleitungen feststellen und auf den Einfluss der Jugendsozialarbeit zurückführen. Die Analyse dieser beiden Faktoren stellen wir im Folgenden dar.

Festgestellte Entlastungs- und Belastungseffekte an den Schulen

Ein Aspekt von Veränderung sind Entlastungen und Belastungen, die an der Schule registriert werden. Diese ergeben sich dadurch, dass eine zusätzliche Fachlichkeit an der Schule präsent ist: eine weitere Ansprechperson, jemand, der das Verhalten der Lehrkräfte unter Umständen kritisch hinterfragt oder andere Deutungsmöglichkeiten anbietet, den sie um Rat fragen können, oder mit der sich gemeinsam neue Dinge ausprobieren und entwickeln lassen, die aber auch auffordert, eingefahrene Routinen und Handlungsabläufe zu überdenken und andere Herangehensweisen mitzutragen. In aller Regel bedeutet die Einrichtung von Jugendsozialarbeit aber auch Entlastung – weil andere Handlungsoptionen möglich werden, weil die Zuständigkeit für belastete Schülerinnen und Schüler anders arbeitsteilig geregelt werden kann, etc. Neben solchen Entlastungseffekten bedeutet die Implementierung dieser Kooperationsform auch Mehrarbeit – für Gespräche, für Auseinandersetzungen mit Schülerinnen und Schülern und/oder deren Eltern, zur Entwicklung, Vor- und Nachbereitung von Projekten. An den BVJ spielt bei der Frage nach Ent- und Belastung außerdem eine Rolle, dass die Aufträge von Fachkräften und Lehrkräften hinsichtlich der Übergangsbegleitung überlappend sind.

Im Folgenden gehen wir der Frage nach Entlastung und Belastung, wie sie an den Schulen wahrgenommen werden, unter der folgenden Perspektive nach: Wir haben die Fachbereichsleitungen gebeten, entlang der 26 Angebotssegmente anzugeben, wie hoch sie jeweils die Belastung und Entlastung einschätzen. Dann haben wir anhand dieser Angaben untersucht, wo sich Effekte einer positiven oder negativen ‚Bilanz‘ zeigen, indem die Einschätzung höherer/niedriger Be- und Entlastung in vier Kategorien der Bilanz zusammengefasst wurden:

- mit *positiver* Bilanz: hohe Entlastung korreliert mit wenig Belastung
- mit *ausgeglichener* Bilanz auf hohem Niveau: viel Belastung korreliert mit viel Entlastung, oder auf niedrigem Niveau: wenig Belastung korreliert mit wenig Entlastung,
- mit *negativer* Bilanz: wenig Entlastung korreliert mit hoher Belastung.

Die Lesart der angekreuzten Paarungen ist dabei je doppelt möglich; als Beispiel für die ausgeglichene Bilanz kann das bedeuten: wir investieren viel und bekommen auch viel an Entlastung – oder: wir bekommen viel Entlastung, aber wir investieren auch viel.

An den BVJ wird eine große Entlastung durch die Jugendsozialarbeit festgestellt. So werten die Fachbereichsleitungen die meisten Angebotsselemente als Entlastung, darunter fällt

der Bereich, in denen Jugendsozialarbeit vorwiegend alleine mit Schülerinnen und Schülern zu tun hat, aber auch die ‚Klassenbetreuung‘ und die Beratungsitems, die sich auf ‚problematische‘ Schülerinnen und Schüler beziehen (die an den Hauptschulen häufiger auch mit Belastungen in Verbindung gebracht werden).

Eine ausgeglichene Bilanz, die viel Entlastung gekoppelt mit viel Belastung bringt, zeigt sich im Kernbereich der Fachkräfte: Einzelfallhilfe, Gespräche mit Schülerinnen und Schülern, gezielte Gruppenangebote, ‚Angebote im Übergang Schule-Beruf‘ und gemeinsame Elterngespräche. In diesen Bereichen werden die Lehrkräfte also gleichzeitig gefordert und entlastet. Der Kommentar einer Schulleiterin belegt, dass diese Anforderungen einer Qualifikation der schulischen Arbeit gleichkommen: „Jeder Schulleiter, jeder Lehrer denkt, mit einem Jugendsozialarbeiter wird die Arbeit weniger. Das ist nicht richtig. Aber sie wird qualitativ besser.“

Auf niedrigem ausgeglichenem Niveau befinden sich viele Angebotsbestandteile, die an den Schulen ohnehin nicht sehr häufig durchgeführt werden, sowie die ‚allgemein Beratung‘ für sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch für die Schul- und Fachbereichsleitungen. Eine vorwiegend negative Bilanz wird von der Mehrzahl der Fachbereichsleiterinnen und Fachbereichsleiter lediglich bei den Projekten festgestellt. Relativ häufig sehen sie eine solche auch bei ‚unterrichtsbezogenen Projekten‘.

Abbildung 5-16 Entlastung/Belastung ¹⁶⁵ Angaben in Prozent N = 10	Angaben der Fachbereichsleitungen			
	Positive Bilanz	Ausgeglichene Bilanz hohes Niveau	Ausgeglichene Bilanz niedriges Niveau	Negative Bilanz
Vorwiegend positive Bilanz				
Klassenbetreuung	78	11	11	0
Beratung von Lehrkräften bezüglich problematischer SchülerInnen	75	13	0	13
Beratung der Schul-/Fachbereichsleitung bezüglich problematischer SchülerInnen	71	0	14	14
Freizeiten, Ausflüge	71	0	14	14
Mediations-/Streitschlichterausbildung	71	29	0	0
Förderstunden	67	0	33	0
Hausaufgabenbetreuung	63	0	38	0
Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen	63	13	0	25
AGs, Kurse, Projekte durch JS	57	14	29	0
Kommunikationsorte	57	14	29	0
SMV-Arbeit	50	17	17	17
Vorwiegend ausgeglichene Bilanz – hohes Niveau				
Intensive Einzelfallbegleitung	50	50	0	0
Beratung und Gespräche mit SchülerInnen	44	44	0	11
SGA mit bestimmten Zielgruppen	43	43	14	0
Angebote zum Übergang Schule-Beruf	43	43	14	0
Gemeinsame Gespräche JS-LehrerInnen-Eltern	25	38	13	25
Vorwiegend ausgeglichene Bilanz – niedriges Niveau				
Allgemeine Beratung von Lehrkräften	43	0	43	14
Unterrichtseinheiten	40	10	40	10
Elternarbeit	38	13	50	0
Ferienfreizeiten	25	0	50	25
Offene Spiel- und Freizeitangebote	25	0	75	0
SGA ohne bestimmte Zielgruppe	17	0	83	0
Allgemeine Beratung der Schul-/Fachbereichsleitung	14	0	71	14
Vorwiegend negative Bilanz				
Unterrichtsbezogene Projekte mit LehrerInnen	25	13	25	38
Außerunterrichtliche Projekte mit LehrerInnen	14	29	0	57

Veränderungen durch Jugendsozialarbeit

Ein zweiter Zugang, um Veränderungen durch Jugendsozialarbeit an allen BVJ der Landesförderung erfassen zu können, wurden Fachbereichsleitungen¹⁶⁶ und Jugendhilfefachkräften

¹⁶⁵ Sortiert nach Häufigkeit ‚positive Bilanz‘.

eine Liste von 34 Items vorgelegt, um potenzielle Wirkungen zu belegen. Diese Items beziehen sich auf Veränderungen

- des Lernklimas und der besseren Förderung von Schülerinnen und Schülern,
- des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern,
- der Einstellungen von Schülerinnen und Schülern bezüglich Schule,
- der Chancen von Schülerinnen und Schülern,
- des Schulklimas, darin auch die Verbesserung der Situation für Lehrerinnen und Lehrer
- des Eingehens der Schule/der Lehrerinnen und Lehrer auf Bedürfnisse und spezifische Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler
- durch positive Impulse auf Schulentwicklung (auch pädagogische Kompetenzsteigerung) sowie Weiterentwicklung und Anreicherung der Schulkultur
- durch bessere Verzahnung der Schule mit dem Umfeld.

Sichtet man die Ergebnisse entlang dieser Kategorien,¹⁶⁷ dann wird erkennbar, dass in den Wertungen der **Fachbereichsleitungen die Items des Schulklimas, der verbesserten Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Schule und der pädagogischen Impulse/Schulentwicklung am höchsten bewertet werden.** Daran anschließend folgen Items der Abnahme störenden/abweichenden Verhaltens und des besseren Eingehens der Schule/der Lehrerinnen und Lehrer auf die Situation der Schülerinnen und Schüler. **Aus Sicht der Fachkräfte sind die größten Veränderung ebenfalls im Bereich der Veränderung des Schulklimas und der Schulentwicklung, dann aber vor allem im Bereich der Verbesserung der Ausbildungschancen von Jugendlichen zu beobachten,** gefolgt von veränderten Einstellung der Schülerinnen und Schüler.

Mit Blick auf einzelne Items wird deutlich, dass die Fachbereichsleiterinnen und Fachbereichsleiter vielfältige Veränderungen an ihren Schulen registrieren, die sich primär als generelle Verbesserung der Kommunikation zwischen Jugendhilfe und Schule, als verbesserte Übergangschancen der Jugendlichen, als deutliche Verbesserungen des Schulklimas – sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrkräfte – ausdrücken, aber auch als Veränderung und pädagogische Qualifizierung des Umgangs mit Schülerinnen und Schülern. Die Fachkräfte betonen stärker den Einfluss auf das Schulklima, den verbesserten Informationsstand der Lehrkräfte über die Lebenslagen ihrer Schülerinnen und Schüler und Elemente, die der verbesserten Schulkultur zuzurechnen sind. Sie übersehen dabei vor allem die positivere Situation für Lehrkräfte, was sich darin ausdrückt, dass diese wieder ‚mit mehr Spaß‘ ihrer Arbeit nachgehen können.

Abbildung 5-17 Große Veränderungen an der Schule durch Jugendsozialarbeit ¹⁶⁸ Skala von 0 = stimmt gar nicht bis 5 = stimmt genau	Sicht der Fachbereichs- leitungen N = 16		Sicht der Fachkräfte N = 22	
	Mittelwert	Rang	Mittelwert	Rang
Bessere Kommunikation zwischen Jugendhilfe und Schule	3,42	1	3,77	2
Ausbildungschancen der Abgänger haben sich verbessert	3,00	2	3,46	4
Verbesserung des Schulklimas	2,92	3	3,77	1
Es macht für die LehrerInnen wieder mehr Spaß, an der Schule zu unterrichten	2,92	4	2,75	17
LehrerInnen kennen Lebenssituation der SchülerInnen besser	2,83	5	3,69	3
Pädagogische Anregung für LehrerInnen	2,75	6	3,38	6
Engagement der LehrerInnen bei schwierigen SchülerInnen nimmt zu	2,75	7	3,38	7

¹⁶⁶ Dabei gilt es zu beachten, dass die Fachbereichsleitungen einen anderen Zeitraum überblicken. Sie kennen auch die Situation vor der Implementierung der Jugendsozialarbeit, während die Fachkräfte nur beurteilen können, was sich in der Zeit getan hat, seit sie mit der Arbeit begonnen haben.

¹⁶⁷ Alle Werte werden in Abbildung 5-x27 im Anhang dargestellt.

¹⁶⁸ Sortiert nach absteigenden Mittelwerten der Schulleitungen.

Es macht für die SchülerInnen wieder mehr Spaß, an die Schule zu kommen	2,67	8	2,92	14
Gezielte Förderung störender SchülerInnen	2,67	9	3,15	10
Schulentwicklung bekommt neue Impulse	2,58	10	3,31	9
Gezielte Förderung schwacher SchülerInnen	2,54	11	3,31	8
Abnahme von Gewalt und Aggressivität	2,42	12	2,92	15
Die Schule geht besser auf die Bedürfnisse der SchülerInnen ein	2,38	13	2,69	19
Mehr Chancengleichheit für sozial Benachteiligte	2,33	14	3,15	12
Bessere Kommunikation unter SchülerInnen	2,15	15	2,54	21
		..		
Verhinderung von Schulausschluss	1,77	26	3,46	5
Bessere Kommunikation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen	1,92	21	3,15	11
Mehr Abgänger haben einen Abschluss	1,08	33	3,00	13

Innerhalb der 15 wichtigsten Veränderungen benennen die Fachbereichsleitungen und die sozialpädagogischen Fachkräfte viele Items, die auf eine **gezieltere und pädagogisch qualifiziertere Förderung der Schülerinnen und Schüler** abheben. Herr Walter (Fachbereichsleiter am BVJ Himmelstadt) hat festgestellt, dass nicht nur die Schülerinnen und Schüler Beratung durch die Jugendhilfefachkraft wertschätzen, „sondern auch die Lehrer nehmen das natürlich sehr gern an.“ Diese frühzeitige Zuhilfenahme der sozialpädagogischen Sichtweise führe dazu, dass sich anbahnende Konflikte früher entschärft und Lehrkräfte „dadurch auch ganz stark entlastet“ werden. Da Konflikte und sich ankündigende Unstimmigkeiten mit der Unterstützung der sozialpädagogischen Fachkraft von den Lehrkräften produktiver angegangen werden, ist das „das Klima an unserer Schule dadurch auch erheblich besser geworden“ (Herr Walter, Fachbereichsleiter BVJ Himmelstadt).

Bei drei Items wird ein markanter Unterschied in den Einschätzungen der Jugendhilfefachkräfte und der Fachbereichsleitungen deutlich. Diese beziehen sich auf die Qualität des Lebens- und Lernortes Schule: indem Schulausschlüsse verhindert werden, eine bessere Kommunikation von Lehrerinnen und Lehrern mit Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird und die Abschlusszahlen steigen. „Die Bedeutung für die Schule? Ich versuche das jetzt mal anhand der Rückmeldungen zu erklären, die ich jetzt bekomme von der Schulleitung, von den Abteilungsleitern. In meinem konkreten Fall sieht die Schule das Angebot der Schulsozialarbeit als ein sehr weitreichendes Angebot für Schüler und Schülerinnen an, als eine Art Qualitätsstandard der Schule. Und von der Bedeutung her recht hoch angesiedelt. Ja, es ist so was wie ein Aushängeschild: Wir sind eine Schule, die versucht, offen und konfliktbewusst mit den jungen Menschen zu arbeiten und umzugehen. In diesem Kontext wird Schulsozialarbeit als wichtiges Bindeglied verstanden, und zwar zur Jugendhilfe und als Bindeglied schulintern. Es hat auch Anstöße gegeben in Richtung Schulentwicklung, gerade zu dem Thema Belastung, Kommunikation untereinander, zwischen den Lehrern, zwischen Schulleitung und Lehrern. So dass ich jetzt die Rückmeldung bekomme, dass Schulsozialarbeit mittlerweile als etwas sehr Sinnvolles, Nützliches und eigentlich aus dem Schulalltag gar nicht mehr Wegzudenkendes gesehen wird“ (Dagmar Müller, Jugendsozialarbeiterin BVJ Himmelstadt).

5.6 Zusammenfassung

Die Analyse der Angebotsstruktur am BVJ wurde mit dem Ziel unternommen, die fachliche Entwicklung in diesem Jugendhilfebereich in Bezug auf Standorte, die vom Land gefördert werden, auf eine erste empirisch fundierte Basis zu stellen. Im Zentrum standen Fragen nach Aufgaben und konkreten Angebotselementen, die Jugendsozialarbeit am BVJ kennzeichnen (5.1), nach BVJ-spezifischen Schwerpunkten und Nutzungsweisen von Schülerinnen und Schülern (5.2), nach Faktoren, die das Angebot gestalten und Varianzen aufgrund unterschiedlicher Stellenumfänge (5.3) sowie nach Veränderungen an den BVJ durch die Implementierung von Jugendsozialarbeit (5.5). Befragt wurden in den statistischen Analysen die

Fachbereichsleitungen und die Jugendhilfefachkräfte als Schlüsselpersonen und zentrale Akteure der Aushandlung wie Gestaltung des Angebots. Im ausgewerteten Portrait (5.4) eines exemplarischen Standorts kamen außerdem das Arbeitsamt und die Leitung des Jugendzentrums als außerschulische Kooperationspartner sowie die Jugendhilfeplanung zu Wort.

Als Ergebnis lässt sich Folgendes festhalten:

- Jugendsozialarbeit im BVJ bekommt übereinstimmend zwei primäre *Aufgaben und Funktionen zugeschrieben*, die sich auch in der zeitlichen Umsetzung entsprechend niederschlagen: Die Beratung und Einzelfallunterstützung von Schülerinnen und Schülern sowie die Begleitung des Übergangs Schule-Beruf.
- Erkennbar sind zu Beginn der Implementierung von Jugendsozialarbeit mehrere *Konfliktlinien*: Deprofessionalisierende Aufgabenzuschreibungen durch die schulische Seite sind anfangs häufiger; an einzelnen Standorten sind intensive Auseinandersetzungen darüber erkennbar, was genau dem Auftrag der Jugendsozialarbeit entspricht. Die Fachkräfte legen großen Wert auf die fachliche Autonomie in der Angebotsgestaltung und gestehen den schulischen Partnern weniger Einfluss zu.
- Aus Sicht der Fachbereichsleitungen *vorrangig wichtig* ist die Unterstützung der Schule im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die Konflikte verursachen oder Probleme haben. Kooperation wird aus Sicht mancher Schul- und Fachbereichsleitungen insbesondere unter dem Aspekt der kollegialen Beratung und Qualifizierung von Lehrkräften thematisiert. In den Wertungen der Fachkräfte ist die Konzentration auf die Beratung, den Übergang Schule-Beruf und die Klasse zentral.
- In der *Angebotsstruktur* der Jugendsozialarbeit am BVJ zeigt sich ein standortunabhängiger Kern:
 - Ansprechmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler,
 - Intensive Einzelfallhilfe und Beratung von Schülerinnen und Schülern, Angebote im Bereich des Übergangs Schule-Beruf.
 - Begleitung von Klassen,
 - (vorwiegend unterrichtsbezogene) Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern,
 - Beratung der Lehrkräfte (und der Schul-/Fachbereichsleitungen) bezüglich als ‚problematisch‘ erachteter Schülerinnen und Schüler,
 - Elternarbeit und/oder gemeinsame Elterngespräche mit LehrerInnen.
- *Projektförmige Angebote* greifen neben erlebnispädagogischen Elementen vorwiegend Themen abweichenden Verhaltens und der Gesundheit auf. Mit zunehmender Etablierung der Jugendsozialarbeit an einem BVJ werden Lebensthemen der Jugendlichen verstärkt aufgegriffen.
- In der *Zuordnung von Arbeitsbereichen* zeigt sich ein Ergänzungsverhältnis von Jugendsozialarbeit und Schule in der Bearbeitung von Übergangsthemen. Beratung und Einzelfallhilfen werden eindeutig den sozialpädagogischen Fachkräften zugeordnet.
- Die *Bekanntheit der Fachkräfte bei den Schülerinnen und Schülern* am BVJ ist auf sehr hohem Niveau gesichert. *Beratungsleistungen und Angebote* werden von ca. 60% der weiblichen und ca. 40% der männlichen BVJ-Jugendlichen genutzt und sind vorwiegend präventiv orientiert. In Beratungsprozessen sind dabei auch andere als übergangsbezogene Themen präsent. Die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit sind für die Initiierung von Beratungssituationen in hohem Maße verantwortlich.
- Der überwiegende Teil der Angebote der Jugendsozialarbeit am BVJ findet an der Schule statt, der primäre *Bezugspunkt* ist die Klasse – als ‚natürliche‘ Gruppe. Daraus resul-

tiert eine hohe Angewiesenheit der Fachkräfte auf die Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte – diese ist zu Beginn nicht immer gegeben.

- Ein Kennzeichen der *zeitlichen Umsetzung des Angebots* ist dessen hohe Flexibilität – als Ausdruck der Schuljahresdynamik und der je individuellen Situation der Schülerinnen und Schüler.
- Die Fachkräfte sehen die *Bearbeitung des Übergangs* von einer (gescheiterten) Schulkarriere ins (unsichere) Ausbildungs- und Erwerbsleben durch ein breites Spektrum an Angeboten als elementaren Teil ihres Aufgabenbereichs. Hier besteht eine hohe Kooperationsdichte sowohl mit innerschulischen wie auch mit außerschulischen Partnern. Übergangskompetenz zu vermitteln bedeutet im Sinne einer Doppelstrategie die Arbeitsmarktintegration und passgenaue Vermittlung in Ausbildungsstellen zu kombinieren mit der psychosozialen Stabilisierung und (Re-)Strukturierung der individuellen Handlungsfähigkeit der Jugendlichen. Die Gestaltung des Übergangs kann dabei über die konkrete Unterstützung einzelner Jugendlicher hinaus in strukturbildender Absicht als „Lobbyarbeit“ verstanden werden.
- Der Stellenwert der Elternarbeit ist zwischen Fachkräften und Fachbereichsleitungen strittig. Elternarbeit ist aus Sicht der Fachkräfte der Angebotsbereich, der am stärksten *ausgebaut* werden sollte, außerdem sehen sie die Notwendigkeit von offenen Treffs und Gruppenarbeit. Die Fachbereichsleitungen betonen demgegenüber eine weitere Ausbaunotwendigkeit im Bereich der Übergangunterstützung.
- An den Schulen wird eine deutliche Entlastung durch die Einführung der Jugendsozialarbeit registriert, die sich primär als gestiegene „Arbeitsqualität“ und als Öffnung der Schule für Lebens- und Problemlagen der Jugendlichen ausdrückt. Beide Akteure heben eine bessere Kommunikation der Systeme Jugendhilfe und Schule hervor. *Veränderungen an den Schulen*, die auf den Einfluss der Jugendsozialarbeit zurückgeführt werden, beziehen sich auf positive Impulse hinsichtlich des Schulklimas und des Schulalltags sowie bezogen auf die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte wie der Schulentwicklung insgesamt. Schülerinnen und Schüler gewinnen einen besseren Bezug zur Schule (zurück) und die Fachkräfte registrieren zudem eine Verbesserung der Chancen auf einen qualifizierten Schulabschluss und eine anschließende Integration in den Ausbildungs- und/oder Erwerbsarbeitsmarkt.
- Eine *langfristige Implementierung* der Jugendsozialarbeit im BVJ wirkt sich in vielen Aspekten produktiv aus. An Standorten, die schon länger als drei Jahre Jugendsozialarbeit an den Schulen haben, zeigt sich im Vergleich mit neu eingerichteten Stellen eine stärkere Betonung der Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie eine intensiviertere Weitervermittlung in der Einzelfallarbeit. Kooperationshandeln vertieft sich sowohl hinsichtlich der Verzahnung mit außerschulischen Partnern als auch hinsichtlich der wechselseitigen innerschulischen Bezugnahme und steigenden Bedeutung der Kooperation mit Lehrkräften. Außerdem wird die Palette der Themen, die in Projektform bearbeitet werden, stärker an lebensaltersspezifischen Fragen der Schülerinnen und Schüler orientiert.
- Ein *reduziertes Stellenvolumen* (kleiner 75%) der Jugendsozialarbeit bewirkt eine eingeschränkte Flexibilität der Fachkräfte, die sich in mangelnder Erreichbarkeit für die Jugendlichen wie für die Lehrkräfte und diskontinuierlicher Teilnahme an wichtigen Gremien ausdrückt. Damit einher geht eine Fokussierung auf Probleme und ‚problematisches‘ Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Hinsichtlich der Angebotsstruktur ist keine Gefährdung des Kernbestands erkennbar, es reduzieren sich aber die Möglichkeiten zur Durchführung von Gruppenarbeit und das Themenspektrum wie die Anzahl von

Projekten und offenen Freizeitangeboten wird eingeschränkt. Stattdessen ergibt sich eine Konzentration auf unterrichtsbezogene Elemente. Ferner zeigen sich eingeschränkte Möglichkeiten in der innerschulischen Kooperation, ebenfalls nimmt die Kooperationsdichte mit außerschulischen Partnern ab.

In den beiden vorangegangenen Kapiteln wurde die Angebotsstruktur der Jugendsozialarbeit an Hauptschulen (Kapitel 4) und an Klassen des Berufsvorbereitungsjahrs (Kapitel 5) differenziert analysiert. Der Fokus der Analyse war darauf gerichtet, systematisch zu untersuchen, welche Angebotselemente der Jugendsozialarbeit in welcher Kombination, welche Einflussfaktoren und Steuerungsparameter erkennbar sind und welche Varianzen durch unterschiedliche Stellenumfänge und unterschiedliche Projektlaufzeiten sich abbilden lassen. Die schulartenspezifischen Ergebnisse wurden in einem zweiten Schritt kontextualisiert durch je ein Portrait über Jugendsozialarbeit im Rahmen einer Hauptschule und im Rahmen eines BVJ. Mit den Portraits werden lokale Diskussionsprozesse und Bedarfsüberlegungen zur Implementierung von Jugendsozialarbeit kenntlich, Handlungskontexte der Jugendsozialarbeit fassbar und nicht zuletzt die Verschränkung verschiedener Akteursperspektiven nachvollziehbar. Auf diese Weise entfaltet sich eine komplexe Vorstellung von Jugendsozialarbeit in ihren allgemeinen wie differenziellen Ausformungen.

In einem nächsten Schritt wird der bislang gewonnene Wissensbestand über Jugendsozialarbeit an Schulen erweitert um Erkenntnisse zu zentralen Merkmalen des beruflichen Handelns der Jugendhilfekräfte an Schulen.

In diesem Abschnitt greifen wir die Frage auf, wie Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter ihr berufliches Handeln bewerten und was sie als charakteristische Momente und Möglichkeiten dieses Alltags ausweisen. Dies realisieren wir in exemplarischer Absicht anhand von zwei Kategorien, die sich auf das Praxisverständnis der Jugendhilfefachkräfte in den Schulen beziehen.

In den Interviews mit den Jugendhilfefachkräften haben wir danach gefragt, wie sich ihr Alltag im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Schulleitung und Eltern gestaltet und was sie als typische Situationen charakterisieren würden. Des Weiteren haben wir danach gefragt, was die Praxis der Schulsozialarbeit aus ihrer Sicht lohnend und reizvoll macht. Die folgende Annäherung an das berufliche Alltagshandeln der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter geschieht also von zwei unterschiedlichen Blickwinkeln aus: Die Rekonstruktion des Typischen fokussiert routiniertes Handeln, die Rekonstruktion des ‚Reizvollen‘, wirft den Blick auf solche Aspekte, die den Fachkräften wichtig erscheinen und sie zum Handeln in der Praxis motivieren. Die Ergebnisse beider Auswertungskategorien werden zunächst im Einzelnen aufbereitet und in einem zweiten Schritt unter dem Gesichtspunkt fachlicher Kompetenz interpretiert.

6.1 Typische Situationen im beruflichen Alltag

Nach typischen Situationen zu fragen ermöglicht es, nicht nur vereinzelte Mosaiksteinchen aus dem Alltag der Fachkräfte zu extrahieren, sondern vielmehr spezifische Strukturmerkmale der Jugendsozialarbeit zu erkennen. Typische Situationen ergeben sich in spezifischen räumlichen Kontexten, zu bestimmten Zeiten, in Interaktionen. Eventuell sind sie bestimmt durch das Handeln einer oder mehrerer Personen. Fachkräfte erleben diese Situationen wiederkehrend, bewerten sie, spitzen sie zu oder finden treffende Bilder dafür. All das vergleichend zu klären, erlaubt eine Aussage darüber, wie Jugendhilfefachkräfte ihren Alltag in der Schule anhand solcher Situationen deuten, die sie für besonders prägnant halten.

In der Analyse typischer Situationen ist als erstes Ergebnis bezeichnend, dass die Fachkräfte allesamt offene, niederschwellige Kontaktsituationen beschreiben, in denen ihre Erreichbarkeit und Ansprechbarkeit für Jugendliche und Lehrkräfte im Vordergrund steht. Typisch ist dabei, dass eine Art ‚ad hoc Zugriff‘ auf ihre Person und/oder ihr Fachwissen geschieht, dem sie fachlich angemessen begegnen müssen und können. Andere, geregeltere Situationen wie

beispielsweise die Durchführung von Projekten, Beratungs-, Planungs- oder Moderationsgesprächen, die ebenso selbstverständliche und bedeutende Bestandteile der Arbeitspraxis sind, werden demgegenüber nicht beschrieben oder nur kontrastierend erwähnt. Dies weist auf ein strukturelles Moment hin, nämlich situationsbezogene Offenheit, Flexibilität und die Bereitschaft zur spontanen Unterstützung als konstitutive Merkmale der Praxis der Schulsozialarbeit zu begreifen.

Im Folgenden vergleichen wir detailliert die von Jugendhilfefachkräften als typisch ausgewiesenen Situationen. Dabei unterscheiden wir analytisch zwischen zwei Typen von Ereignissen, die in diesen charakteristischen Situationen beschrieben werden, nämlich die Gleichzeitigkeit komplexer Anforderungen, die sie bewältigen müssen und Ritualisierungen im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern als Antwort auf deren Erwartungshaltungen.

Gleichzeitigkeit der Anforderungen bewältigen

Cornelia Schneider (BVJ) beschreibt eine von ihr als typisch erlebte Situation so: „Große Pause im Lehrerzimmer und ganz viele Lehrer haben das Bedürfnis, irgendwas in dem Moment los zu werden, dass es für sie erledigt ist, ich dann da weiter dran bleibe.“ Sie skizziert eine Situation, in der sie in den Mittelpunkt eines Geschehens rückt. Die Situation konzentriert sich auf einen Moment ihrer Wahrnehmung, der zeitlich – ‚große Pause‘ – und räumlich – Lehrerzimmer – begrenzt ist. Es handelt sich um eine *Anforderungssituation*, die durch die Bedürfnisse der Lehrkräfte bestimmt ist. Sie ist erstens dadurch charakterisiert, dass „ganz viele Lehrer“ in der Situation zugegen sind und zweitens werden Sachverhalte an die Jugendsozialarbeiterin zur weiteren Bearbeitung übertragen. Die Gleichzeitigkeit der Anfragen in zeitlich konzentrierter Form prägt also die Anforderungssituation, die Cornelia Schneider als typisch schildert. In der Fortsetzung des Zitats macht sie ihre Handlungsstrategie in solchen Situationen deutlich: „Deshalb bin ich eigentlich hier in der Schule nie ohne Terminkalender unterwegs.“ Den Überblick über das eigene ‚Verbucht-Sein‘ zu bewahren und aktive Steuerungsmöglichkeiten über den Faktor Zeit zu haben, versachlicht derartige Anforderungssituationen. Deutlich wird darin auch, dass die Schulsozialarbeiterin die an sie gerichteten Handlungsaufträge annimmt.

Andrea Seitz (Hauptschule) nennt die gleiche Situation: „Ja, Lehrerzimmer, große Pause (beide Fachkräfte lachen), die Aasgeier stürzen sich..., kannst Du nicht mal kurz? ...“ Im Unterschied zu ihrer Kollegin dramatisiert und karikiert sie die Begegnung mit den Lehrkräften und deren akuten Bedürfnissen. Mit dem ironischen Bild der „Aasgeier“, das sie bewusst als Übertreibung wählt, betont sie ein situatives Moment, in dem sie auf solche ‚geschwind einstürzende‘ und ob der Fülle momentan überfordernde Anfragen vorbereitet sein muss.

Auch *Dagmar Müller* (BVJ) kennt diese stressige Situation im Lehrerzimmer, zieht aber gegenteilige Schlussfolgerungen. Sie verlagert ihre Aufmerksamkeit auf die Schülerinnen und Schüler: „In der großen Pause bin ich nicht mehr im Lehrerzimmer, sondern ich bin bei den Schülern, (...) dass sie sehen, ich nutze jetzt ihre Pause für sie. Im Lehrerzimmer komme ich auf keinen grünen Zweig mehr, da werde ich von einem Tisch zum nächsten gebeten und da wieder ein Name und dort wieder ein Anliegen und das geht nicht.“ Sie trifft diese Entscheidung wohlwissend, dass auch die Schülerinnen und Schüler sie auf dem Pausenhof, in der Aula, selbst wenn sie sich in ihrem Büro aufhalten würde, in Beschlag nehmen und setzt damit Priorität in ihrer Aufmerksamkeit. Der Ansturm auf die eigene Person ist demnach charakteristisch für ihren Alltag, „das sind Situationen, die den Alltag prägen.“ Um diese Herausforderung zu beschreiben, wählt sie exemplarisch eine weitere Situation, die erhöhte Aufmerksamkeit durch gleichzeitige Anforderungen beinhaltet, auf die sie reagieren muss: „Eine typische Situation könnte sein: Ich telefoniere, es kommt eine Lautsprecherdurchsage, draußen klopft es und eine Schülerin wartet aber nicht ab, bis ich herein sage, sondern steht dann schon im Zimmer und sagt: Ich muss dringend reden.“

Im Unterschied zu den oben genannten Situationen handelt es sich hier um eine klassische Multitaskingsituation, in der Aufgaben unterschiedlichen Inhalts parallel verfolgt werden: mit dem Telefonpartner beispielsweise ein Gespräch führen, der Lautsprecherdurchsage aufmerksam folgen und auf die Schülerin direkt reagieren. Dieser Situationsbeschreibung vorangestellt ordnet Dagmar Müller ihr Beispiel folgendermaßen ein: „Wir sind ständig mit neuen Situationen konfrontiert. Wir müssen ganz schnell immer entscheiden: Wie reagiere ich jetzt? Reagiere ich überhaupt, ja?“ Im Chaos, das um einen herum entsteht, Prioritäten zu setzen und dadurch die Anforderungen zu strukturieren, ist demnach ihre Konsequenz im Umgang mit solchen Situationen.

Sonja Hausens (BVJ) Schilderung handelt ebenfalls vom ‚Chaos‘, auf das sie sich einlässt und in dem sie sich bewegt. Sie beschreibt eine typische Sequenzabfolge sich steigernder Anforderungen: „Typisch kann sein, ich laufe hier morgens ein, halb acht, und werde schon von da über den Hof, über den Pausenhof, angeschwätzt von verschiedenen Schülern. Bis ich hier drin bin, kommt noch einer rein und schon ist Highlife und Konfetti. Also das ist so eines. Dann geht es an dem Morgen weiter, zwei schlagen sich die Köpfe ein, ja, ich muss noch in ein paar Klassen gehen, weil die es nicht auf die Reihe kriegen mit dem Arbeitsamt. Also, es kann ein Morgen sein, wo ich von einer Ecke in die nächste am Rasen bin, zum einen weil ich selber Termine habe, die ich mir geplant habe, zum anderen weil sie mir die Türe einstürmen.“ Diese Situation unterscheidet sich dadurch von den anderen, als dass hier kein festgelegter Ort beschrieben wird: Pausenhof, Büro, Klassenzimmer – eben von einer Ecke in die andere.

Stefan Riedels (Hauptschule) typische Situation erinnert an ein David Lynch Szenario, indem er auf höchst widersprüchliche Weise die Gleichzeitigkeit von heiler Welt und Krise veranschaulicht: „Also schon ganz viele Kontakte zu haben, die auch zu pflegen und auch diese Feuerwehrfunktion zu haben. Ich habe wirklich ganz lange nur diese ‚Hallo, wie geht’s?‘ und ‚alles klar!‘ Geschichte und dann auf einmal brennt es. Das ist so dieses, dass dieser Zwischenschritt eigentlich fehlt. Also als Bild quasi: dieser Schulhof mit den 5000 Händen im Endeffekt und dann kommt dieser brennende Ball und zwar egal von welcher Seite, egal ob Lehrer, Schüler oder Eltern, so in der Form ‚da, hasch‘. Also dass es bei diesem Hände schütteln nicht mehr bleibt. Und dann halt manchmal die Kurve stetig ansteigt, das es dann klar ist und man das dann auch sehr gut kontrollieren und das auch deeskalieren kann, aber schon sehr oft auch die Feuerwehr, die gebraucht und gesucht wird.“

In seiner Schilderung sind über das bisher Entwickelte hinaus zwei Details bedeutend: Erstens weist er auf das *Extreme in der Situation* hin: eine Situation wandelt sich in ihrer Bedeutung abrupt. Hat er noch eben auf dem Pausenhof entspannt Schülerinnen und Schüler begrüßt und small talk gehalten, so kommt plötzlich etwas der Situation fremdes, ein „brennender Ball“ auf ihn zu. Der ‚brennende Ball‘ selbst wird dabei zum unkalkulierbaren Gegenstand: etwas, das ebenso mit einem harmlosen Pausenhofballspiel wie auch mit einem hohen Gefährdungspotential in Verbindung gebracht werden kann.

Zweitens macht diese Situation die *Unvorhersehbarkeit von Ereignissen* kenntlich. Von jetzt auf nachher übernimmt er eine „Feuerwehr“-Funktion. Wieder ein Bild, das sehr konnotativ ist. Nach außen hin stellt es die Beruhigung in der Krise dar, da Abhilfe schnell, zielgerichtet und verlässlich stattfindet – niemand könnte es besser. Nach innen hin verweist es auf die Anforderung, sofort den Auftrag übernehmen zu müssen, nicht formalistisch zu reagieren – und ohne jede vorherige Absprachen mit der Krise umgehen zu können.

Dieses Element – das Extreme in der Situation und die damit einhergehende Unvorhersehbarkeit – finden sich auch bei den beiden Jugendsozialarbeiterinnen am BVJ, Sonja Hausen und Dagmar Müller, als rahmender Kontext wider. *Sonja Hausen* berichtet: „Es ist sehr, sehr wechselhaft. Es gibt immer wieder Zeiten, da stürzen sie mir hier die Bude ein (...) Und es gibt Zeiten, die sind relativ ruhig, (...) aber das kann ich an nichts festmachen.“

Der Wechsel von Entspannung und Anspannung begleitet typische Situationen. Während die Situation, das Lehrerzimmer in der großen Pause zu betreten, zwar nicht inhaltlich, aber raum-zeitlich kalkulierbar ist, gilt dies nicht für die offenen Kontakte zu Schülerinnen und Schülern. Im Mikrokosmos eines Tages sei aber „alles drin.“

Die zitierten Beispielen veranschaulichen, dass *die Bedürfnisse anderer* primärer Gegenstand typischer Situationen sind: Jemand will etwas abgeben, richtet einen Auftrag an einen, will reden, braucht akut Hilfe, obwohl der gegebene Kontext dem eigentlich entgegen steht. Die Konstellation der Situationen wird darin besonders betont. Demgegenüber bleiben die Inhalte der Anfragen eher unbestimmt: es kann sich um Schulschwierigkeiten, eine zu planende Veranstaltung und vieles mehr handeln. Weiter ist charakteristisch für typische Situationen, dass sie *unplanbar oder überraschend* geschehen und dadurch plötzlich erhöhte Aufmerksamkeit von den Fachkräften verlangen: Dies drückt sich in den Metaphern aus, mit denen die Fachkräfte ihren Schilderungen Prägnanz verleihen: Die ‚*Aasgeier*‘ als Bild der eigenen Bewegungslosigkeit und der Bedrohung durch andere, ‚*Highlife und Konfetti*‘ als vollkommen enthemmte, aus den Fugen geratene Situation und das oben interpretierte Bild des ‚*brennenden Balls*‘.

Typische Situationen sind durch Extreme gekennzeichnet: entweder durch ein extrem hohes Anforderungsniveau, das durch die Gleichzeitigkeit verschiedener Reize entsteht oder durch ein schwankendes Anforderungsniveau, das eine vorausschauende Planung erschwert und das Umstellen auf ‚Feuerwehrarbeit‘ notwendig macht. Typische Situationen sind kein Dauerzustand schulsozialarbeiterischer Praxis. Dennoch akzentuieren sie die Praxis der Schulsozialarbeit als einen Alltag, der zwischen eher planbaren und geregelten Abläufen und ad hoc entstehenden Entstrukturierungstendenzen oszilliert.

Die bislang analysierten Beispiele stehen in Grenzlage zu Überforderungssituationen. Im persönlichen Erleben der Fachkräfte werden sie dennoch positiv gedeutet, als Situationen, denen sie sich im Alltag immer wieder selbstverständlich stellen. Im Folgenden soll der Blick auf einen zweiten Typus von alltäglichen Situationen fallen, der sich auf die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und deren Aneignungshandeln konzentriert.

Ritualisierungen als Antwort auf „die Erwartung, dass ich da bin“

„Sehr charakteristisch ist für mich das eine Bild: am Morgen 50 Hände zu schütteln. Shaking hands, wo es nur geht. Das ist im Prinzip der Alltag.“ *Tobias Herders* (Hauptschule) typische Situation ähnelt einem Ritual. Aus dem Kontext wird klar, dass es Schülerinnen und Schüler sind, mit denen er am Morgen Hände schüttelt. Die Reformulierung als „shaking hands“ weist auf den Pflichtcharakter der Aktion hin. Ergänzt durch die Wendung „wo es nur geht“ wird deutlich, dass ihm daran liegt und dass die Schülerinnen und Schüler die respektvolle Begrüßung ritualisiert wissen wollen.

Ute Möckstein (Hauptschule) lacht, wenn sie eine typische Situation aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler schildert: „Das ist wirklich ein Thema für Schüler, wenn halt jemand drin sitzt [im Büro der Jugendsozialarbeiterin]: ‚Ach Mann, jetzt sitzt da schon wieder jemand drin, ich bin doch jetzt mal dran‘, dass auch wirklich schon die Jüngsten sagen, ‚trägst Du mich in den Terminkalender ein?‘ Also die Jüngsten sind bei mir vierte Klasse. Die bitten auch um einen Termin. Und dann halt wirklich auch dieses Gerangel, ‚aber Du trägst mich dann ein!‘ (lacht).“

Ihr Büro wird hier zum Schauplatz des Geschehens. Auch in dieser Situation wird ein respektvoller Umgang mit den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler deutlich. Einen „Termin“ zu ergattern, sich dem „Gerangel“ auszusetzen, weist auf die Popularität hin, die Ute Möckstein unter den Jugendlichen genießt. Zudem wird hier die Erwartung der Schülerinnen und Schüler formuliert, ‚sogar‘ die der Jüngsten, auf einen gesicherten Zugang vertrauen zu können. Der wunschgemäße Eintrag in den Terminkalender symbolisiert die Zäh-

mung des Chaos, entdramatisiert es und verleiht ihm regelhafte Züge. Ein Terminvermerk wird zudem als ‚rechtsmäßiger Anspruch‘ vorgebracht und damit zum Garant, die Beziehung zur Schulsozialarbeiterin einfordern zu können. Als Schülerin/Schüler gerecht und ‚ebenbürtig‘ behandelt zu werden ist u.a. ein Grund für die Popularität der Jugendhilfekräfte bei den Heranwachsenden.¹⁶⁹

Gloria, Robert Kaisers Praktikantin (Hauptschule), ergreift die Gelegenheit, die aus ihrer Sicht typische Situation im Alltag der Schulsozialarbeit darzustellen: „Ganz typisch ist, dass die Türe aufgeht und irgendein Schüler reinstürmt und ‚Robert‘ schreit und irgendeine Hilfe von ihm möchte und das gerne in Anspruch nimmt (...), die kommen einfach und nehmen gerne Hilfe in Anspruch oder wollen sich mit ihm unterhalten, stürmen einfach rein, hocken sich hin“. Auch diese Situation spielt sich im Büro der Schulsozialarbeit ab und stellt Schülerinnen und Schüler als handelnde Akteure in den Vordergrund. Im Unterschied zur zuvor geschilderten Situation entbehrt diese Situationsbeschreibung jeder Art von Förmlichkeit: Die Schülerinnen und Schüler, „kommen einfach“, nehmen sich das Recht heraus, selbstverständlich den Raum und das Geschehen mit ihren Anliegen zu dominieren.

Gloria, die diese Beobachtung zunächst „verwundert“ hat, erklärt sich das Verhalten folgendermaßen: „das Vertrauensverhältnis ist sehr innig zwischen den Schülern und Herrn Kaiser. Er ist schon bekannt und das ist richtig gut.“ Anhand dieser Bewertung zeigt sich, dass es sich um einen gewünschten Effekt handelt, dass die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit nachhaltig nutzen, die Schulsozialarbeit in kleinere und größere Sorgen einzubeziehen. Ebenso deutlich wie die Selbstverständlichkeit, hier erwünscht zu sein und gehört zu werden.

Abschließend wird eine typische Situation vorgestellt, die die Erwartungshaltung der Jugendlichen gegenüber der Schulsozialarbeit pointiert. „In der Regel kommt irgendwann morgens um neun Uhr Davis vorbei, wie jeden Tag. Und dann geht es ihm fürs erste gut und dann kommt er nach der Musikstunde wieder.“ *Verena Sieberts* (Hauptschule) knappe Schilderung ist auf die Begegnung konzentriert. Unklar ist, warum Davis regelmäßig kommt und vor allem woran es liegt, dass es ihm danach „gut geht.“ Betont wird demgegenüber die stete Regelmäßigkeit, mit der er sich ihrer Anwesenheit vergewissert.

Eine aus ihrer Sicht ebenfalls gleichförmige Situation spielt sich täglich im Schülercafé ab: „Ja und das andere typische, was aber in die gleiche Richtung geht ist Schülercafé. Also das darf eigentlich nicht ausfallen, dann kriege ich immer Ärger [sie lacht] mit den Schülern: ‚Sie waren gestern nicht da.‘ Muss ich mich entschuldigen, sie müssen sich ja auch immer entschuldigen, wenn sie nicht kommen. Oder auch, ich mache es meistens schon so, dass ich es gar nicht zumache, sondern irgendwelche Lehrer bitte, es dann zu öffnen, aber das ist eigentlich auch nicht okay. *Eigentlich ist ja schon die Erwartung da, dass ich da bin.*“ Die Erwartung, „dass ich da bin“ beinhaltet zwei Facetten: Einmal weist sie – ähnlich wie in den vorangegangenen Beispielen – auf die Popularität der Jugendhilfefachkräfte als Personen hin. Darüber hinausgehend kann die Aussage als Aneignungsverhalten einer Struktur ‚Schulsozialarbeit‘ interpretiert werden, der sich die Schülerinnen und Schüler wie beispielsweise Davis immer wieder vergewissern und die sie für sich behaupten. Darauf verweisen die Imperative in den stellvertretenden Aussagen der Schülerinnen und Schüler durch die Fachkräfte: „Aber Du trägst mich dann ein! (in Deinen Kalender)“, „stürmen einfach rein, hocken sich hin“ oder das Schülercafé „darf eigentlich nicht ausfallen, dann kriege ich immer Ärger.“

Diese typischen Situationen nehmen ihren Ausgangspunkt im Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach verlässlichen Kontakten. Sie wollen sich in ritualisierter Weise der spezifischen

¹⁶⁹ Vgl. Kapitel 9.3.1: Dort haben wir herausgearbeitet, dass gesicherte Zugänglichkeit zu den Fachkräften aus Sicht der Schülerinnen und Schüler als zentral bewertet wird. Die unpräzisen und niederschweligen Kommunikations- und Interaktionsformen der Fachkräfte verschaffen ihnen große Popularität unter weiten Teilen der Schülerschaft.

Interaktionsformen der Schulsozialarbeit versichern, fordern dies ein und nehmen sich selbstverständlich Raum. Entscheidend daran ist, wie die Fachkräfte diese Situationen deuten: Nicht als distanzlose Zumutung, sondern als einen natürlich gewachsenen Erfolg einer auf Vertrauen basierenden Beziehung zwischen Schulsozialarbeit und Schülerinnen/Schülern, die bei manchen noch der steten Vergewisserung bedarf. Die ihnen dann auch eine tragfähige Basis bietet, um bei krisenhaften und schmerzlichen Anlässen Vertrauen in die Fachkräfte fassen zu können.

In den als typisch charakterisierten Alltagsmomenten der Jugendhilfefachkräfte treten zweierlei Anforderungsprofile in den Vordergrund. Entweder sind die Situationen gekennzeichnet durch eine Gleichzeitigkeit mehrerer Anforderungen, die ein sehr hohes Maß an Aufmerksamkeit verlangen oder durch die Erwartungshaltungen der Schülerinnen und Schüler, von der Schulsozialarbeit mit ihren Anliegen verlässlich berücksichtigt zu werden. Unabhängig von diesen Ausrichtungen verbinden typische Situationen Folgendes:

- Ganz allgemein kann festgestellt werden, dass typische Situationen herausfordernde Interaktionssituationen sind, denen sich die Fachkräfte routiniert stellen und in denen sie *Souveränität* unter Beweis stellen.
- *Die Bedürfnisse anderer sind primärer Gegenstand* dieser Situationen, daran richtet sich ihr berufliches Handeln aus.
- In ihnen wird *ein auf Vertrauen basierendes Verhältnis* zu Schülerinnen und Schülern (teilweise auch zu Lehrkräften) deutlich.

6.2 „Das Reizvolle an der Praxis“

Die Auswertung dieser Kategorie bildet das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit unter einer bestimmten Perspektive ab. Es werden Merkmale des Arbeitsfeldes herausgearbeitet, die von den Fachkräften primär als konstruktiv gedeutet werden. Es ist die positive Seite des Arbeitsfeldes, die den Jugendhilfefachkräften die Bedingungen liefert, ihre Arbeit als gelingende Praxis zu deuten. Persönliche Erwartungen und Motive spielen dabei ebenso eine Rolle wie allgemeine Merkmale der Arbeit.

Zusammenfassend lassen sich die Aussagen der Fachkräfte als Würdigung des hohen Grades an Handlungs- und Entscheidungsautonomie bestimmen, die das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit, d.h. ihre jeweils konkreten Stellen, bieten.¹⁷⁰ Aus dieser Grundbestimmung resultieren folgende als „reizvoll“ beschriebene Anforderungen: erstens aus einer Vielfalt möglicher methodischer Settings und Handlungsformen ein eigenes Aufgabenspektrum auszugestalten, zweitens selbstbestimmt und unabhängig zu arbeiten, auf der Grundlage eigenen Deutungswissens und selbstreflexiver Professionalität, drittens den Schulalltag der Jugendlichen produktiv mitgestalten zu können und viertens die schulisch dominante Praxis einer primär leistungsbezogenen Beurteilung von Schülerinnen und Schülern überschreiten zu können.¹⁷¹

Aufbauen und Gestalten aus der Vielseitigkeit heraus

Die erste Dimension des ‚Reizvollen‘ fokussiert die Rolle der Fachkräfte während der Implementierungsphase der Schulsozialarbeit. Das ‚Reizvolle‘ an der Praxis der Schulsozialarbeit

¹⁷⁰ Die Auswertung dieser Kategorie vergleicht all die Aussagen der Fachkräfte, die als Motivationsaspekte kodiert wurden. Im Zentrum steht die Auswertung der im Leitfaden vorstrukturierten Frage: ‚Was macht die Arbeitspraxis aus Ihrer Sicht lohnend und reizvoll?‘.

¹⁷¹ Die Konsequenzen dieser Handlungs- und Entscheidungsautonomie bewerten sie ebenso positiv, (a) indem sie sich als Privilegierte begreifen im Vergleich zu Kolleginnen und Kollegen oder zu Lehrkräften, (b) indem sie ihre Arbeit dadurch als „entspannt“ bewerten oder (c) indem sie den Schritt in das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit persönlich als berufliche Karriere und fachliche Weiterentwicklung ihrer beruflichen Möglichkeiten interpretieren.

verdeutlicht *Andrea Seitz* anhand der Motive, die sie zum Berufswechsel von der pädagogischen Leitung eines Kinder- und Jugendheims zur Schulsozialarbeiterin bewegten. „Das ist halt ein Bereich, wo es sich nicht auf einen Teil begrenzt, sondern wo halt auch ganz viel möglich ist. Und das war halt gerade auch am Anfang, so stressig ich so dieses erste Jahr fand, so: Oh Gott oh Gott, was soll ich überhaupt machen, aber genauso spannend ist es auch, das Neue aufzubauen oder so zu gucken, was geht.“ Sie antizipierte ein Arbeitsfeld, das im Unterschied zu ihrem vorherigen Tätigkeitsbereich nicht eng geführt wird auf die zentrale Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen, sondern weitmaschigere Arbeitsbezüge erlaubt. „Wo ganz viel möglich ist“ heißt hier, wo auf komplexe Weise ein neuartiges Zusammenspiel an Tätigkeitsbestandteilen zu entwickeln ist. Ihr selbst kommt dabei die Rolle einer Gestalterin zu, die Aufbauarbeit leistet, indem sie in einer Experimentierphase des ersten Jahres auslotet, wie sich einzelne Angebotsbestandteile bewähren und wie ein Gesamtzusammenhang ihrer Arbeit stimmig ausfallen könnte.

„Mal sehen, wie ich die Stelle ausgestalten kann“ lautete auch das persönliche Motiv von *Dagmar Müller* zum Einstieg in die Schulsozialarbeit am BVJ. „Und das war halt auch das Reizvolle, dass es eine neue Stelle ist. Und so kam ich dazu und ich habe dann auch gleich eng mit der Schulleitung zusammengearbeitet und konnte mir jetzt auch die ganzen Rahmenbedingungen schaffen dort.“ Ebenso wie im Fall von *Andrea Seitz* ist *Dagmar Müllers* Stelle neu eingerichtet worden. Im Unterschied zu *Andrea Seitz* schildert sie die „enge“ Partnerarbeit mit der Schulleitung in der Ausgestaltung des Fachbereichs, in deren Zusammenhang sie die Tatsache stellt, sich selbst Rahmenbedingungen schaffen zu können, dabei unabhängig und im Vertrauen des Trägers den Leistungsbereich zu konturieren.

Wie ihre Kolleginnen stellt auch *Cornelia Schneider* „die relativ freie Hand, wie ich jetzt meine Arbeit an der Schule gestaltet habe“ in den Vordergrund. „Es unterscheidet sich einfach auch von dem, wie sich meine Kollegen an ihren Schulen eingerichtet haben. Und das macht auch den Reiz aus, dass einfach auch eine gewisse Flexibilität gegeben ist.“ Sie bewertet es als günstig, dass sie unter den Vorzeichen von Flexibilität und Offenheit ihr Arbeitsplatzprofil gestalten konnte. In ihrem konkreten Fall waren Bedingungen gegeben, nach eigenen Maßgaben Schwerpunkte in der Arbeit zu setzen. Die gelte allerdings nicht pauschal, man kann sich auch anders einrichten müssen, wie im Fall der erwähnten Kollegen in Blaustadt.

Ute Möckstein bezieht sich wie ihre Kollegin *Andrea Seitz* auf die Vielseitigkeit der kooperativen Bezüge und Aufgabenstellungen. „Und ich habe mir bewusst dieses Arbeitsfeld ausgesucht und denke, das passt auch zu mir, weil es einfach vielseitig ist, man hat von allem was. Also es ist nicht nur diese Beratungstätigkeit mit Eltern, man hat auch wieder mit Schülern zu tun und mit Lehrern zu tun und auch so dies auszuhalten, diese Spannungen, einen Ausgleich zu finden, das macht schon Spaß. Und auch überall mitzumischen, auch das macht Spaß.“

Die Beispiele verdeutlichen, dass Schulsozialarbeit immer wieder zum ‚Querdenken und -handeln‘ aufgefordert ist. Es gilt – wie das letzte Beispiel gezeigt hat – kontinuierlich die Perspektiven verschiedener Akteure aufeinander zu beziehen und es gilt, einen sinnvollen Ausschnitt an Angebotsformen und Handlungsmethoden zu finden, diesen auf die Bedarfe der Schule abzustimmen und im Rückgriff auf das eigene Wissen und Können auszutesten.¹⁷² Hollenstein/Tillmann bezeichnen die hier beschriebenen Anforderungen als „praxisbezogene

¹⁷² Blickt man in genereller Weise (über die Praxis an einem Schulstandort hinaus) auf die Vielzahl einzelner Angebotsformen, die im Rahmen schulsozialarbeiterischer Praxis getätigt werden, so erscheint es angemessen, von einem Leistungsbereich zu sprechen, der sich theoretisch vielen Spielarten öffnet und viele Handlungsformen denkbar macht. „Die Palette umfasst (...) nahezu den gesamten Arbeitsbereich der Jugendhilfe und entsprechend kann auch das gesamte Methodenrepertoire der Sozialpädagogik mobilisiert werden“ (Bettmer u.a. 2002: 16).

Querschnittskompetenz“ und weisen sie als spezifisches Merkmal der Schulsozialarbeit gegenüber anderen Praxisfeldern der Jugendhilfe aus (vgl. Hollenstein/Tillmann 1999: 196).

Professionelle Autonomie als Voraussetzungen zu einer innovativen und reflexiven Praxis

Die zweite Dimension des ‚Reizvollen‘ konzentriert sich auf den Zusammenhang, selbstständig arbeiten zu können, im laufenden Betrieb auch Neues auszuprobieren (Innovation) und die darin gemachten Erfahrungen und Ergebnisse schlussfolgernd zu bewerten (Reflexion). In den nun analysierten Aussagen sind also grundsätzlich beide Aspekte enthalten.

Entscheidende Grundlage für *Dagmar Müllers* positive Bewertung ihrer Arbeit ist ihre weitgehende fachliche Selbständigkeit: „Wichtig finde ich meine Freiheit, meine Autonomie, meine Selbstständigkeit, die ich auch meinem Arbeitgeber gegenüber nicht so nachweisen muss, einfach weil es akzeptiert ist, weil die Rückmeldungen entsprechend schon da waren. Und insofern habe ich ein relativ entspanntes Arbeiten und wenn es mal nicht so klappt, wie ich mir das vorstelle, dann kann ich das auch akzeptieren und weiß das dann auch zuzuordnen. Und das macht einfach den Reiz der Arbeit aus.“ Nicht weisungsgebunden zu arbeiten heißt für die Schulsozialarbeiterin „entspannt“ zu arbeiten und die Wirkungen der Arbeit selbstständig zu evaluieren. Sie ist schließlich auch durch die Schule in ihrer autonomen Gestaltung des Leistungsbereichs anerkannt, „dieses Selbständige, das kommt eigentlich ganz gut an.“

Über die Implementierungsphase hinaus, auch im laufenden Betrieb justiert und experimentiert *Cornelia Schneider* in der Gestaltung des Angebots: „Es ist nicht nur ein Nachteil, dass die Schüler [im BVJ] nur ein Jahr da sind. Man hat dann auch immer wieder die Chance im neuen Jahr, neue Dinge auszuprobieren. Es kommt wieder eine ganz neue Gruppe von Schülern, auch vielleicht wieder mit anderen Schwerpunkten als wie jetzt diese.“ Deutlich wird in dieser Aussage, dass sie ihre Arbeit in den Schwerpunkten abstimmt auf die Ressourcen und auch das Konfliktpotenzial unter den Jugendlichen, die den Jahrgang prägen. Die kurze Schulzeit des BVJ gibt der Schulsozialarbeiterin den Rhythmus vor, die Ausrichtung ihrer Angebote bilanzierend zu bewerten und neu zu organisieren.

Unabhängigkeit und Selbstbestimmtheit in Zielsetzung und Anspruch an die eigene Arbeit sind Parameter, die für *Stefan Riedel* ausschlaggebend sind für eine positive Bilanzierung seiner Tätigkeit: „Große Spielräume zu haben, was ich wie und warum mit den Kids mache (...). Ich kann das einfach selber entscheiden, wie ich meine Prioritäten setze und kann von dem her für mich eigentlich immer sinnvoll und effektiv handeln. Klar gilt es das danach zu reflektieren.“ Im Zentrum der Argumentation stehen Fragen der Entscheidungskompetenz über die Ausrichtung seiner Arbeit, denen sich dann Fragen nach der Wirkung, also Fragen des „effektiven“ Handelns anschließen.

Einflussnehmen auf den Schulalltag der Jugendlichen

Robert Kaiser vergleicht seine neue Aufgabenbestimmung als Schulsozialarbeiter mit seiner vorherigen Tätigkeit als Jugendhausmitarbeiter und stellt dabei in der Schulsozialarbeit andere Voraussetzungen zur Unterstützung Jugendlicher fest: „Ich kriege jetzt viel mehr von ihnen mit, also wie es ihnen in der Schule geht, dann auch wie es ihnen daheim geht. Ich merke, mich reizt es, diesen Versuch zu machen, da irgendetwas zu verbessern, zu verändern und das macht es reizvoll. Oder auch zu merken in diesem Schulsystem, man kann den Kindern noch Freuden machen, also sie haben da jemand, wo sie hingehen können und erfahren dann eine Unterstützung, erfahren einen anderen Umgang.“ Er fasst dies auch als Entlastung der Schülerinnen und Schüler auf, dass ihnen ein „Ausgleich zu ihrer Arbeit, die sie leisten müssen“ angeboten wird.

Sein Konzept setzt auf die Inszenierung des ‚Gegenteils‘ von Schule im schulischen Alltag: Aus Arbeit wird Freude und aus unterlassener Hilfestellung wird Unterstützung, wie folgende Passage verdeutlicht: „Ich bin jetzt oft schon in der Situation gewesen, ich habe den Schülern diese Verbindung hergestellt zwischen Verhalten und Konsequenz, dass sie es verstehen. Das passiert nicht so oft an der Schule. Es ist niemand da, der ihnen dann erklärt, was spielt sich da ab, dass es dann manchmal auch logische Konsequenzen sind, die da passieren und dass man da auch was verändern kann. Und das bietet mir so einen Reiz.“

Während Robert Kaiser bewusst die Differenzerfahrung zum Schulalltag arrangieren will und seine Handlungsweisen gegen eher autoritäre Umgangsweisen in der Schule ausrichtet, formuliert seine Kollegin *Verena Siebert* ein gänzlich anderes Verständnis von Schulalltag. Sie hat sich dazu entschlossen, in der Schulsozialarbeit tätig zu werden, da ihr die Bedeutung der Schule als zentral prägendem Faktor im Kinderalltag schon in ihrem vorangegangenen Beschäftigungsverhältnis in der offenen Jugendarbeit klar wurde. Ihr Motiv ist, Einfluss zu nehmen auf die Schulzeit der Jugendlichen als deren Lebenszeit. Sie interpretiert diese Aufgabe in ihrer strukturellen Dimension: Schule soll „ein Raum sein, in dem man einigermaßen gut leben kann.“ Sie muss so „gestaltet sein, dass man sich da gut die acht Stunden am Tag aufhalten kann, schon natürlich Wissen mitnimmt und lernt, aber auch sonst es hier einfach ein angenehmer Ort ist.“ Die Schulsozialarbeiterin versteht ihre Arbeit als Beitrag zu innerschulischen Entwicklungsprozessen, die den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen konsequent Rechnung tragen. „Das gliedert sich dann halt in vieles auf, dass ich für Hilfen zur Verfügung stehe, auch für Spaß hier mit verantwortlich bin, und da fällt auch viel rein von dem organisatorischen Kram, den ich mache, denn der soll ja dazu beitragen, dass es ein gut ablaufender Tag wird oder die Angebote da sind, die für die Kinder dann auch interessant sind.“

Dass die Jugendlichen am BVJ lernen, miteinander in respektvoller Weise umzugehen, stellt für *Dagmar Müller* die Quintessenz ihres Wirkens dar: „Die ganzen Dramen teilweise, die man dann ganz schnell wieder klären kann, die gar keine Dramen sind. (...) Eine ganz direkte Art des Umgangs miteinander, respektvoller Umgang auch. Und auch die Rückmeldung dann, das war jetzt gut, dass wir dieses Gespräch in der Klasse geführt haben und das auf eine gute Art, so dass niemand sich verletzt fühlt, sondern dass wirklich auch was geklärt werden konnte. Und das sind für mich so einfach die Highlights eines Tages.“ Sie hebt auf den Beziehungsaspekt zwischen sich und den Schülerinnen ab und illustriert einen Interaktionsstil, den sie als erfolgreich und normativ angemessen wertet: dialogisch, respektvoll, direkt klärend, anerkennend. Erfolgreiches Wirken misst sich daran, wie die Schülerinnen diesen Stil für sich annehmen und kultivieren. Indem sie an belasteten Kommunikationsstrukturen unter Schülerinnen oder unter Lehrkräften und Schülerinnen ansetzt, erfüllt sie einen anerkannten Beitrag in der Schule, der „auch Anstöße in Richtung Schulentwicklung gegeben hat.“ Die Schule verstehe sich zunehmend als Schule, „die versucht, offen und konfliktbewusst mit den jungen Menschen zu arbeiten.“ Schulsozialarbeit würde in diesem Kontext als „Qualitätsstandard der Schule“ aufgefasst werden.

Die Beispiele machen folgendes deutlich: Jugendhilfefachkräfte, deren Zentralmotiv ist, den Schulalltag der Jugendlichen positiv zu beeinflussen, nutzen ihren Handlungs- und Gestaltungsspielraum in der Schule in unterscheidbarer Weise. Zwei Muster deuten sich hier an. Entweder wird die eigene Praxis als inszenierte Opposition zum autoritären Grundtypus der Schule verstanden oder das berufliche Handeln wird als Bestandteil der Schule und dadurch zugleich als schulverändernd beschrieben.

Erweiterung schulischer Deutungsmöglichkeiten

„Das BVJ hat einen sehr schlechten Ruf nach außen hin.“ Für *Sonja Hausen* ist es gerade vor diesem Hintergrund reizvoll, im BVJ eine Perspektive einnehmen zu können, die diese ange-

deuteten Stigmatisierungsprozesse durchbricht. Sie kann sich an den Ressourcen der Schülerinnen und Schüler orientieren und ihnen dadurch Anerkennung vermitteln. „Und wenn man sie einzeln anguckt – ich denke, das können wir von unserem Standpunkt her, wir müssen keinen Stoff durchziehen, wir müssen nicht benoten – dann ist es erstaunlich, was für Fähigkeit hier eigentlich schlummern und völlig unentdeckt sind. Wir haben den baden-württembergische Juniorenmeister im Boxen, der ist hier im BVJ.“ Im Unterschied zu Lehrkräften muss sie Jugendliche nicht im Kontext der formalisierten Wissensvermittlung bewerten. Sie hat in ihrer Position die Freiheit und das fachliche Wissen, weitere Maßstäbe der Bewertung anzuwenden und die Jugendlichen dadurch in ihren Kompetenzen ernst zu nehmen.

Tobias Herder geht einen Schritt weiter, indem er formuliert, wie andere fachliche Bewertungsmaßstäbe sich in der Konsequenz auf den schulischen Alltag übertragen lassen: „Ich gehe in den Alltag von Jugendlichen mit rein. Und Alltag ist nun mal Schule. Also ich bin in diesem Alltag mit drin und kann mit dem Wissensvorsprung, den ich aus der offenen Jugendarbeit mitbringe, die Sachen in der Schule eben mit anwenden. Das heißt auch gegenüber den Lehrern argumentieren zu können, warum sind Jugendliche in der und der Phase so?“ Er gibt sein jugendpädagogisches Wissen gezielt an Lehrerinnen und Lehrern weiter und versteht dies als seinen spezifischen Beitrag.

Dass diese anderen Deutungsweisen als erweiterte Perspektiven wiederum Einfluss auf schulische Bewertungsmaßstäbe nehmen können – sei dies im Verhindern einer Ordnungsmaßnahme oder auch in Bezug auf die Leistungsbewertung einzelner Schülerinnen und Schüler – beschreibt *Ute Möckstein* mit folgender Episode: „Eine Lehrerin kam mal zu mir total entsetzt und hat gesagt: ‚Aaah, dieses Kind ist so schrecklich, das ist ja behindert.‘ Und dann habe ich mir das eine Weile angehört und habe gesagt: ‚Aha, Sie sehen das als Behinderung? Wenn Sie das jetzt als soziale Behinderung sehen würden, dann würde ich Ihnen unter Umständen noch zustimmen. Wissen Sie eigentlich unter welchen Bedingungen der lebt’... und so weiter und so fort. Sie ist immer stiller geworden und in der nächsten Woche sagt sie: ‚Dieses Kind ist mein bester Schüler‘ (lachen). Der kriegt jetzt im Zeugnis eine zwei. Wo ich einfach denke: Ja, das hat sich gelohnt. Es lohnt sich.“

Es lohnt sich – eine Zusammenfassung: Die Motive des ‚Reizvollen‘, die in den vier Segmenten analysiert wurden, beinhalten allgemein Aspekte, wie sich sozialpädagogische Fachlichkeit in produktiver Weise auf Schule beziehen kann. Dies gelingt auf unterschiedlichen Ebenen: im Transfer von jugendhilfespezifischen Angebotsformen und -inhalten, die sinnstiftend in ein Gesamtangebot an der Schule eingepasst werden, in der bedarfsgerechten Anpassung und selbstständigen Evaluation der Angebote, im Transfer von jugendpädagogischen Wissensbeständen (vgl. Bolay/Thiersch 1999: 182), die zu alternativen Deutungen der Schule über Schülerinnen und Schüler führen können sowie zur gezielten Veränderung des schulischen Binnenklimas. Die Aussagen der Befragten belegen zudem, dass es ihnen gelingt, ihre berufliche Identität als Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen auch im Kontext Schule zu sichern.

Dies führt zu Überlegungen, welche fachlichen Kompetenzen die Jugendhilfefachkräfte besitzen müssen, um sowohl in typischen Interaktionssituationen souverän zu handeln als auch die Verwirklichung eigener fachlicher Vorstellungen im Kontext des Systems Schule zielsicher vorantreiben zu können. Im Folgenden resümieren wir die Ergebnisse aus beiden Bereichen unter dem Gesichtspunkt fachlicher Kompetenz.

6.3 Fachliche Kompetenzen im beruflichen Handeln

Mit der allgemeinen Bestimmung typischer Situationen ist die fachliche Anforderung verbunden, sich in der sozialen und institutionellen Umwelt Schule sowohl flexibel als auch regel-

haft zugänglich zu machen. Schulsozialarbeit ist eine fachliche Struktur in der Schule, die nicht nur auf Abruf bereit steht, sondern sich offensiv in den Alltag einbringt – die Präsenz im Lehrerzimmer und auf dem Schulhof wird bewusst arrangiert, ebenso wie die Forderung der Heranwachsenden, im Schülercafé präsent zu sein, bewusst akzeptiert wird. Die Fachkräfte müssen dazu in der Lage sein, sich verschiedenen Akteuren in unterschiedlichen Kontexten als Handlungspartnerinnen kenntlich zu machen. Um sich nicht bedingungslos auf Situationen einlassen zu müssen, sondern sie im Sinne einer „reflexiven Handlungskompetenz“ (vgl. Treptow 2001: 765) fachlich bewerten und strukturieren zu können, sind die folgenden Fähigkeiten hilfreich:

- *Strukturierungs- und Entscheidungskompetenz*

Sich in nicht planbaren und teilweise überraschend eintretenden Situationen zu beweisen, macht spezielle Handlungsstrategien notwendig, die insbesondere Strukturierungs- und Entscheidungskompetenz erfordern.

- *Flexibilität*

Nicht zu wissen, was der Arbeitstag an Anforderungen oder Gelegenheiten mit sich bringt – was auch bedeuten kann, dass geplante Angebotseinheiten durch unkalkulierbare Ereignisse beeinträchtigt werden können – erfordert eine sehr flexible Arbeitshaltung. Flexibilität ist notwendig, um sich verschiedenen Situationen auszusetzen und das Ineingreifen von Prozessen zu steuern, beispielsweise von „jetzt auf nachher ein Angebot zu planen,“ falls dies situativ nötig erscheint. Eine besondere Form der Flexibilität entsteht mit der Notwendigkeit, zwischen unterschiedlichen Rollen(-anforderungen) zu changieren. Tobias Herder veranschaulicht dies am Bild des Schalters: Wenn er aus einer schwierigen Klassenkonferenz herauskommt und unmittelbar auf einen Rat suchenden Jugendlichen trifft, „der mir irgend etwas vorbrummelt, was ich überhaupt nicht verstehe (...), dann muss ich jedes Mal so einen Schalter im Kopf umlegen, sofort umschalten und die nötige Zeit aufbringen.“

- *Verlässlichkeit signalisieren/Partizipation fördern*

In Situationen, die durch die Erwartungshaltungen der Schülerinnen und Schülern geprägt sind, souverän zu handeln, stellt ein spezifisches Anforderungsmuster dar: Es geht darum, einer konzeptionell gewünschten Kommstruktur zu entsprechen und Interaktionsformen zu ritualisieren. Die Regeln, die die Schülerinnen und Schüler einfordern, sind Regeln, die eine verlässliche Präsenz der Jugendhilfefachkräfte festschreiben. Dies ist eine Form der Partizipation der Jugendlichen an Schulsozialarbeit, die es zu fördern gilt.

Die Freiheiten bzw. die Autonomie im Handlungsfeld eröffnet den Jugendhilfefachkräften Spielräume der Positionierung innerhalb der institutionellen Umwelt Schule. Die Ergebnisse der Auswertung der von ihnen als reizvoll empfundenen Situationen belegen, dass die Fachkräfte solche Spielräume in unterschiedlicher Weise akzentuieren: sie bringen sich immer wieder neu ein, mit neu zugeschnittenen Angeboten und reagieren damit dynamisch auf Schule; sie erarbeiten zusammen mit schulischen Akteuren einen an den Bedürfnissen der Jugendlichen orientierten Schulalltag; sie bringen sich mit einer kritischen Perspektive in die Schule ein oder sie tragen zu einem sich wandelnden Selbstverständnis der Schule bei. Sich aus der eigenen Aufgabenbestimmung heraus in die Schule zu integrieren, macht wiederum Kompetenzen notwendig, die auf der Basis des hier analysierten empirischen Materials in den folgenden drei Aspekten diskutiert werden kann:

- *Kommunikations- und Kooperationskompetenz*

Ein eigenes Aufgabenspektrum auszuarbeiten, das sich an der Vielseitigkeit möglicher Themen und Arbeitsformen orientiert, wirft die Frage auf, inwieweit dabei nicht immer auch enge Abstimmungsprozesse mit der Schule induziert sind. Wir haben die Fachkräfte danach gefragt, wie sie ex post den Aspekt ihrer Einstiegsphase, in der Schule Fuß fassen zu können,

bewerten.¹⁷³ Ihre diesbezüglichen Einschätzungen lassen drei zentrale Aspekte erkennen, die einen erfolgreichen Start erwartbar machen:

Erstens ist eine *Auftrags- und Zuständigkeitsklärung* unerlässlich. In Auseinandersetzung mit den schulischen Akteuren müssen in kommunikativer Weise „Möglichkeiten und Grenzen“ der Leistungsbereiche der Schulsozialarbeit abgesteckt werden, um dadurch den ‚Gefahren‘, die im Alltag liegen (beispielsweise „für Unterrichtsvertretungen eingespannt zu werden“), offensiv entgegenzutreten. Hier gilt es also, Mut zur Abgrenzung zu beweisen. Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter müssen diese Klärungsprozesse deutlich einfordern, sofern sie nicht anderweitig angestoßen werden.

Zweitens müsse man rasch die Ressourcenbasis der eigenen Tätigkeit verbreitern. Dazu gehöre, sich „schnell“ *Kooperationspartner* zu suchen und zu klären, „mit wem kann ich was wie machen“, um somit eine realistische Basis des eigenen Handlungsradius festzulegen. Die Anbindung an die Schule – an Schulleitung, aber insbesondere auch an Lehrkräfte – muss sichergestellt sein, da Lehrkräfte sich als Multiplikatoren der eigenen Arbeit erweisen.

Drittens müsse man in zwei Richtungen sondieren: Es gelte sich der eigenen Stärken und Schwächen bewusst zu werden angesichts der Herausforderung, die das komplexe Arbeitsfeld mit sich bringt. Ebenso müsse die Schule als Organisationskultur in ihren „inoffiziellen Spielregeln“ begriffen werden, um sich auf „neutralem“ Boden positionieren zu können.

Produktive kommunikative und kooperative Kompetenzen ermöglichen es, in der Schule rasch ein Standing zu erarbeiten und als kompetente Fachkraft wahrgenommen zu werden; sie sind basale Handlungsmuster, die die Chance erst eröffnen, aus der Vielseitigkeit des potentiell Möglichen das eigene Tätigkeitsspektrum ausgestalten zu können.

- *Selbstreflexivität*

Als Grundbestandteil moderner sozialberuflicher Fachlichkeit gelten Kompetenzen, die eigene Arbeit auszuwerten, zu bewerten, Impulse zu deren Weiterentwicklung sowie Standards zu begründen und begründet vertreten zu können. Reflexivität ist eine dieser Kompetenzen, die dazu beiträgt, Handlungswissen zu steigern und Handeln zu begründen.¹⁷⁴ Die Dimension des ‚Reizvollen‘, die die Bereitschaft zur Innovation fokussiert, verweist auf die zentrale Bedeutung einer reflexiven Praxis innerhalb der Schulsozialarbeit. So müssen spezifische Ereignisse im Schul- und Unterrichtsalltag als sozialpädagogische Fragestellungen aufgegriffen und in Form von zielgerichteten Angeboten verwertet werden. Daraus ergeben sich zwei notwendige Teil-Kompetenzen: Erstens müssen die Fachkräfte dazu in der Lage sein, eine begründete Vorstellung über Ziele und Wirkungen der eigenen Angebote zu entwickeln und zweitens müssen sie diese anhand fachlicher Überlegungen schlussfolgernd bewerten können. (Selbst-) Reflexivität wird so zum zentralen Kontroll- und Steuerungsinstrument, um begründete Entscheidungen hinsichtlich der Angebotsformen und -inhalte von Schulsozialarbeit treffen zu können und diese permanent zu justieren und neu zu entwickeln.¹⁷⁵ Selbstreflexion trägt

¹⁷³ Zum Zeitpunkt der Interviews war keine der Fachkräfte länger als drei Jahre an ihrer Arbeitsstelle an Schulen tätig. Daher lagen die Erfahrungen der Einstiegsphase als präsenten Wissen vor und spielten auch im gegenwärtigen Alltag noch eine Rolle.

¹⁷⁴ Vgl. Dewe/Otto (2001: 1416ff) zum Konzept der „reflexiven Professionalität.“ Die professionelle Selbstreflexion des Handelns wird als Modus thematisiert, um ein zunehmendes Wissen über soziale Lebenssituationen und Interessenslagen der Adressatinnen und Adressaten unter dem Gesichtspunkt größtmöglicher Partizipation verarbeiten zu können: „Sofern Professionalität in der Relationierung zweier differenter Wissens- und Handlungssphären aufgeht (...) bezeichnet (Selbst-)Reflexivität im Sinne der Steigerung des Handlungswissens zum jederzeit verfügbaren Wissen darüber, was man tut, eine zentrale Komponente in der professionellen Arbeit von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen.“

¹⁷⁵ Die kontinuierliche Rückvergewisserung über die Relevanz und den Gebrauchswert der Angebote zeigt sich besonders deutlich dort, wo es darum geht, bedarfsgerecht konzeptionelle Überlegungen zu revidieren oder „Angebote umzustellen.“ Dies kann exemplarisch an einem Kontext erhellt werden. Die Gruppen- und Projektangebote der Schulsozialarbeit an der D.Schule sollen „stets bedarfsorientiert zur Verfügung gestellt werden.“ Dazu ist die Verarbeitung von Wissensbeständen über die Lebenswelt der Heranwachsenden notwendig; etwa Wissen

schließlich auch dazu bei, die Fachkräfte zu entlasten – wenn Ziel und Wirkung auseinander fallen – und Gründe für „Misserfolge“, die außerhalb ihrer fachlichen Handlungsspielräume liegen, zu verstehen und zu akzeptieren.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die übereinstimmende Einschätzung der Fachkräfte, was sie als Fehler ihrer Arbeit bezeichnen würden: Fehler entstehen dann, wenn die Angemessenheit der Angebote nicht kontinuierlich überprüft wird – so der Tenor der Antworten. Sich auf „Angebote zu versteifen“, die für Jugendliche uninteressant sind, nicht zu beachten, dass Jugendliche „aus Angeboten hinauswachsen“, „keine Rückmeldungen“ zu Angeboten durch die Schülerinnen und Schüler einzuholen oder auch eine (zu) langfristige Planung von Projekten, die über einen längeren Zeitraum reichen, können sich als Fehlerquellen erweisen.

- *Fähigkeit, sich in schulische Planungsprozesse einzubringen*

Die Planung einer Infrastruktur an sozialpädagogischen Angeboten, die eng abgestimmt ist mit schulischen Aktivitäten (wie Unterricht, Projektangebote, Mittagstisch und Hausaufgabenbetreuung), lässt sich schließlich nur von einem übergeordneten Blickwinkel heraus passgenau entwickeln und vorantreiben. Entscheidend ist daher, dass die Jugendhilfefachkräfte in konzeptionell abgestimmter und verankerter Weise mit Vertretern der Schule zusammenarbeiten (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2003: 68ff u. 89f). Dies kann man einmal als Fähigkeit der Fachkräfte, sich in einen ‚fremden‘ organisationskulturellen Planungskontext einzubringen, begreifen. Kompetenz heißt hier, die eigene Berufsgruppe in ihrer Fachlichkeit, in ihrer Tradition und auch in ihren Grundüberlegungen offensiv vertreten zu können und bedeutet auch, die eigene Funktion und Rolle in einem gemischten Kontext klar zu sehen und in einen (zunächst) fachfremden Planungskontext einfließen zu lassen.

Zum anderen hängt die Möglichkeit, sich überhaupt einbringen zu können, auch von der Schule ab. Im zuvor angestellten Vergleich der beiden Grünstädter Jugendhilfefachkräfte, Robert Kaiser und Verena Siebert, die beide Einfluss nehmen wollen auf den Schulalltag der Jugendlichen, konnte ein wesentlicher Unterschied festgehalten werden. Während sich Herr Kaiser als Gegenpart zur Schule versteht, begreift sich seine Kollegin als an die Schule „angepasst“ Bestandteil. Die Hintergründe dieser jeweiligen Entwicklungen erklären die unterschiedlichen Selbstverortungen: Beide Fachkräfte arbeiten unter gleicher Trägerschaft und hatten dadurch gleiche Voraussetzungen mit Stellenantritt. Beide haben die Arbeit aufgenommen, ohne dass ein verbindliches Konzept ihre Zuständigkeiten in der Schule geregelt hätte. Die Formulierung einer konzeptionellen Grundlage sollte in beiden Fällen zügig im Rahmen einer zu gründenden innerschulischen Projektleitungsgruppe nachgeholt werden. Im Fall von Robert Kaiser hat sich diese Arbeitsgruppe nie etabliert. Anders bei Verena Siebert: Aus der Projektleitungsgruppe, die auf Wunsch der Schulsozialarbeiterin mit Beginn ihrer Tätigkeit an der Schule eingerichtet wurde, ist inzwischen eine Schulentwicklungsgruppe entstanden. Die Schulsozialarbeiterin ist eine von vier Hauptverantwortlichen dieser Planungsinstanz, die sie als organisatorische Plattform begreift, um innerschulische Entwicklungen umzusetzen. Ihr Engagement kann sich also von den Voraussetzungen her sehr eng an schulische

um Cliques und Cliquesstrukturen, die sich in der Schule und im Stadtteil zeigen, sie im Bedarfsfall als ‚natürliche‘ Gruppen zu behandeln und Angebote auf ihre Bedürfnisse hin abzustimmen (vgl. Böhnisch 1998b). Gleiches gilt für eine mädchen- und jungenspezifische Ausrichtung der Angebote. Neben eher allgemeinsozialisatorischen Projekten soll Soziale Gruppenarbeit gezielt kritische Lebensereignisse der Jugendlichen aufgreifen. So wird z.B. ein Übergangunterstützendes Angebot konzipiert, das die erwartbaren Frustrationserlebnisse von Neuntklässlern aufgreift, wenn sie im letzten Schulhalbjahr, in der Vorbereitung ihres Übergangs in die Ausbildung, reihenweise mit Absageschreiben konfrontiert werden. Dieses Angebot weist über das Training ihrer Bewerbungs- und Selbstdarstellungskompetenz hinaus, da es der ambivalenten Lage der Jugendlichen – zwischen Resignation, Erwartungsdruck und idealtypischen Vorstellungen von der Karriere im ‚Traumbetrieb‘ – Bedeutung beimessen will.

Prozesse anlehnen und muss nicht selbstreferenziell bleiben, wie es bei ihrem Kollegen der Fall ist. Schließlich verlangt dies die Kompetenz, Kritik an schulischen Verfahrensweisen dialogisch und aushandlungsorientiert vorzubringen.

Die Kompetenzaspekte – die durch die Auswertung weiterer Dimensionen des beruflichen Handelns ergänzt werden können – erweisen sich als Zentralkompetenzen für das berufliche Handeln der Jugendhilfefachkräfte. Sie tragen dazu bei, Interaktionen, die die Fachkräfte als typisch akzentuieren und die einen kleinen Ausschnitt ihres beruflichen Alltags ausmachen, souverän zu bewältigen. Darüber hinaus tragen sie auch zum eigenen Selbstentwurf bei, zur Klärung basaler Fragen, wie sich Jugendhilfefachkräfte aus einer eigenen Aufgabenbestimmung heraus produktiv in die Schule integrieren können.

Vernetzungs- und Kooperationsprozesse von Institutionen und Dienstleitungen gewinnen gegenwärtig in zahlreichen gesellschaftlichen Bereichen an Bedeutung. Auch im Sozial- und Bildungsbereich wird eine dauerhafte Zusammenarbeit und aufgabenbezogene Verzahnung zwischen einzelnen Institutionen als zukunftsweisende Perspektive zur Lösung gesellschaftlicher Probleme verhandelt. Ein Beispiel dafür ist das Bundesprogramm ‚Lernende Regionen‘: „Ausgangspunkt soll die Bedarfslage und Entwicklungsperspektive einer Region sein. Dabei wird davon ausgegangen, dass die regionale Ebene als Handlungsebene besonders geeignet ist, Lernen in neuer Weise zu etablieren und dass hierfür die gemeinsame Verantwortung regionaler Akteure die optimale Strategie darstellt. Diese gemeinsame Verantwortung soll sich realisieren in Formen der Vernetzung und Kooperation“ (Ambos/Conein/Nuissl 2002: 1).¹⁷⁶ Die hier intendierten regionalisierten Netzbildungen beziehen sich auf Vernetzungen innerhalb des Bildungsbereichs, also zwischen Schulen, Berufsbildungsträgern, Kindertagesstätten etc., sowie auf Vernetzungen zwischen dem Bildungssektor und anderen gesellschaftlichen Bereichen wie Betrieben, Kultur- und Sozialeinrichtungen (vgl. ebd.). Zielsetzung ist, auf der Grundlage einer dezidierten Nutzerorientierung Bildungsangebote in ihrer Qualität, Zugänglichkeit und Attraktivität auch für das so genannte „bildungsferne Klientel“ zu verbessern und damit strukturelle Defizite auszugleichen (ebd.: 2). An diesem Beispiel zeigt sich, dass Vernetzung und Kooperation auch eine Antwort auf eine zunehmend unvermittelte Parallelexistenz von sich spezialisierenden Bildungs- und Unterstützungsangeboten darstellt, die – indem sie Komplexität und Unübersichtlichkeit für ihre Nutzerinnen und Nutzer reduziert – vereinfachte Zugangsweisen schaffen will.

Van Santen/Secking pointieren in diesem Zusammenhang folgendes Dilemma im Bereich der Sozialen Arbeit: Einerseits lässt sich eine Expansion und Differenzierung von Sozialen Hilfe- und Unterstützungsangeboten nachweisen, die zu einem erfolgreichen professionellen Handeln beitragen. Die Ausdifferenzierung des Hilfesystems erklärt sich aus verschiedenen gesellschaftlichen Entwicklungen, beispielsweise aus einem gestiegenen gesellschaftlichen Bedarf an professioneller Unterstützung in spezifischen Fragen der Alltagsbewältigung. Sie ist also notwendig, um adäquat auf enttraditionalisierte Lebensformen unterstützend eingehen zu können. Andererseits verursacht der Ausbau von Spezialdiensten eine zunehmende Distanz zur Lebenswelt der Klienten, da mit einer hohen Problemlösungskompetenz ausschließlich auf einzelne Aspekte von Problemlagen reagiert wird (vgl. 2003: 13ff). „Es gibt also systemimmanente Grenzen für die Leistungssteigerung des sozialen Systems durch weiter fortschreitende Aus- oder Entdifferenzierung. (...) Strategien werden notwendig, um eine verbesserte Passung von Angebot und Nachfrage zu erzielen. Die konsequente Umsetzung des Kooperations- und Vernetzungsgedankens scheint eine solche Strategie zu sein“ (ebd.: 16). Mit ihrer empirischen Untersuchung tragen die Autoren dazu bei, die Bedingungen sowie die Voraussetzungen für interinstitutionelle Kooperationsbeziehungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe herauszuarbeiten. Dies sei mitunter auch deshalb notwendig, weil Kooperation und Vernetzung gern bemühte Begriffe sind, die sich in vielen Konzeptionen wiederfinden, pauschal positiv besetzt sind und per se synergetische Wirkungen versprechen. Das tatsächliche Wirken kooperativer Praxis bleibt gegenüber dem positiven Sprechen über Kooperation empirisch unhinterfragt. Diesen „Mythos Kooperation“ (ebd.: 22ff) gelte es demnach in empirischer ‚Feinarbeit‘ zu versachlichen.

¹⁷⁶ Das Gesamtprogramm in einem Umfang von bundesweit 80 geförderten Netzwerken steht in der Verantwortung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und wird durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in seiner Umsetzung und Wirkung wissenschaftlich begleitet.

Die vorliegende Untersuchung unternimmt eine solche Feinarbeit, indem in gegenstandsbezogener Weise die Kooperationspraxis zwischen Jugendhilfe und Schule via Jugendsozialarbeit von der Praxis her analytisch entwickelt und ausdifferenziert wird.

Jugendsozialarbeit an Schulen wird als spezifische Dienstleistung gefördert und eingerichtet, um das Unterstützungsarrangement von Schulen, insbesondere von als belastet eingestuften Schulen zu ergänzen. Diese Ergänzung spiegelt sich zum einen in einem (regional) definierten Jugendhilfeauftrag in Bezug auf Schule wider und zeigt sich zum anderen in einem konkreten Angebot der Jugendsozialarbeit an den Schulen. Eine dritte Dimension stellt die Frage nach der kooperativen Umsetzung dar, denn die Ergänzung und Erweiterung von Schule durch Schulsozialarbeit realisiert sich in vielen sozialen Prozessen aller Akteure innerhalb und außerhalb der Schule. Insofern stellt also die innerschulische Kooperationspraxis einen Modus für die Umsetzung eines konkreten Handlungsauftrags der Fachkräfte dar. Zu unterscheiden ist in der Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Akteuren mit der Jugendsozialarbeit zwischen personenbezogener Kooperation als Teil des Arbeitsauftrags der Jugendsozialarbeit und strukturell aufeinander bezogener Kooperation als Ausdruck geteilter Verantwortung – sowohl in innerschulischen wie in außerschulischen Kooperationsbezügen (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2003: 82ff).

7.1 Innerschulische Kooperation

Sichtet man die Fachliteratur nach Aussagen zur innerschulischen Kooperationspraxis, fällt häufig die Beschreibung der ‚Kooperation als einer Problemzone‘ auf oder es wird argumentativ vor allem auf Hürden abgehoben, die erst einmal überwunden werden müssen, bevor ‚richtig‘ kooperiert werden kann. Das Verhältnis der beiden pädagogischen Berufsgruppen zueinander spielt weniger als positive oder gestaltbare Ressource eine Rolle, denn als ein nicht zu unterschätzender hinderlicher ‚Umstand‘. So spricht Hollenstein (2000) vom „Problem der Kooperation zwischen Lehrerschaft und Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen“ als potenzielles Konfliktfeld und verweist auf

- die Differenzen zwischen den Professionen, die sich beispielsweise zeigen in unterschiedlichen Fachheimaten oder Fachtraditionen,¹⁷⁷ die schon in Ausbildung und Studium entstehen,
- grundsätzlich unterschiedliche Handlungsorientierungen und -strategien,
- die strukturelle Schieflage, dass zumeist eine Einzelperson einem großen Kollegium gegenübersteht,
- die biografische Erfahrung der eigenen Schulzeit, die zu Abwehrhaltungen gegenüber dem Kooperationspartner Schule auf Seiten der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen führen können (vgl. Bettmer u.a. 2002: 13).

Unterschiedliche Handlungsorientierungen, Deutungen und Zielvorstellungen in der Arbeit mit Heranwachsenden und jungen Erwachsenen, die sich aus der je eigenen fachlichen Beheimatung begründen, lassen die konkrete Kooperationspraxis der Jugendhilfefachkräfte und der Schulpädagoginnen und -pädagogen als Spannungsverhältnis erscheinen und führen möglicherweise zur abwehrenden Abschottung. Erklärungsansätze für das schwierige Verhältnis betonen verschiedene Aspekte: Coelen verweist auf das historisch gewachsene Verhältnis zwischen den pädagogischen Teilsystemen und die Tatsache, dass sie sich „in mehr oder weniger deutlicher Abgrenzung voneinander“ definieren (Coelen 2002: 54). Deinet beschreibt Begriffsbarrieren als typische Stolpersteine für oder in einer Kooperationsbeziehung zwischen

¹⁷⁷ Während Lehrerinnen und Lehrer sich durch eine starke Orientierung am Einzelarbeitsplatz auszeichnen und diesen nicht als kooperatives Feld mit anderen Lehrkräften begreifen, sind sozialpädagogische Fachkräfte eher geprägt durch Teamorientierung, Beratungsoffenheit, Kollegialkritik, Supervision und Fortbildung.

Schule und Jugendhilfe im Allgemeinen: „Oft sucht jeder nach seinen Begriffen: Schülerinnen/Schüler oder Klientel. Jedes System hat seine eigenen Themen: Schulprofil, Rhythmisierung, Schulprogramm; oder in der Jugendhilfe: Entspezialisierung, Dezentralisierung, die Erzieherischen Hilfen usw. Man versteht sich oft gegenseitig nicht und die eigenen Begriffe werden dem anderen auch gerne um die Ohren gehauen“ (Deinet 2001a: 15). Maykus (2003) spricht davon, dass die beiden Bereiche Jugendhilfe und Schule zwar verstärkt korrespondieren, Probleme in der Kooperation jedoch bestehen bleiben. Er führt dies in einer Analyse der Interaktionsstrukturen auf Machtungleichgewichte zurück, die u.a. verdeutlichen, wo Schulsozialarbeit zur Erfüllung ihres Auftrags von Lehrerinnen und Lehrern abhängig ist, während andersherum keine solche Abhängigkeiten bestehen (ebd.: 35). Darüber hinaus haben die Lehrkräfte als „Hausherren“ mehr Machtquellen zur Verfügung, was zu einer „Verschiebung der Machtrelation auf die Seite der Lehrer“ (ebd.: 39) führt. Da diese Machtrelation nicht grundsätzlich verändert werden kann, müsse sie in der gemeinsamen Bearbeitung zumindest transparent gehalten werden.

Dass Jugendhilfe an der Schule nicht als isolierte Dienstleistung unter Verzicht auf Anknüpfungsmomente an eine Gesamtidee von Schule stattfinden kann und soll, sich das Miteinander zwischen den schul- und sozialpädagogischen Fachkräften auch nicht im distanzierten gegenseitigen Respekt und in der Anerkennung des anderen Gebiets – ohne eigentlich voneinander zu wissen – erschöpfen kann, ergibt sich aus den Erwartungen an eine moderne schulbezogene Jugendhilfe, wie sie beispielsweise von Bettmer, Maykus, Hartnuß und Prüß (2002) beschrieben wird. Sie verdeutlichen, dass Schule und Jugendhilfe als je eigenständige Systeme primär unterschiedliche Funktionen erfüllen. Jugendhilfe in der Schule solle im konkreten Fall wie eine Art ‚Bügeleisen‘ wirken, das die Basis für eine gemeinsame Struktur ebnet, auf der sich die differenten Funktionslogiken begegnen können. In der Schlussfolgerung wird zugleich eine öffnende Perspektive sichtbar, indem darauf abgehoben wird, das Konzept der Jugendsozialarbeit nicht starr zu fixieren sondern für kommunikative Aushandlungsprozesse offen zu halten und darauf zu achten, dass Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen ihre unterschiedlichen Handlungsabläufe wechselseitig anschlussfähig halten (vgl. Bettmer u.a. 2002: 38f).

In diesem Kapitel wenden wir uns der Kooperationspraxis zwischen den Fachkräften der Jugendsozialarbeit an Schulen und den Lehrkräften zu. Grundlagen für die folgenden Ausführungen zur innerschulischen Kooperation an den Schulen innerhalb der Landesförderung sind Daten aus einer standardisierten Erhebung sowie Ergebnisse eines Fachtages mit Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrern und Jugendhilfefachkräften aus den Modellregionen, den wir zur Erhebung qualitativer Daten im November 2002 in Tübingen veranstaltet haben. Hierbei wurden verschiedene, von uns vorgegebene Themen in Arbeitsgruppen von den Beteiligten bearbeitet.¹⁷⁸ Die Ergebnisse wurden zusammenfassend protokolliert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring 1996: 73f).

Das Kapitel setzt zwei Schwerpunkte: Zunächst klären wir notwendige Voraussetzungen zur Kooperation zwischen den Berufsgruppen anhand der Kategorien ‚Bekanntheit der Fachkräfte‘, ‚Intensität der Kooperation‘ und ‚wechselseitiges Interesse‘ (7.1.1). In einem zweiten Schritt beschäftigen wir uns mit Prozessen der Kooperationsentwicklung unter der Perspektive des Kooperationslernens (7.1.2). Kooperationslernen kennzeichnet in unserem Verständnis

¹⁷⁸ Themen der Gruppenarbeit am Vormittag: Kooperationserfahrungen am Beispiel von (1) Projekte/Gruppen- und Freizeitangebote; (2) Einzelfallhilfe/Einzelfallbegleitung; (3) Beratung von SchülerInnen; (4) Elternarbeit; (5) Übergang Schule-Beruf. Themen der offenen Arbeitsgruppen am Nachmittag: (1) Schulentwicklung; (2) SozialpädagogInnen im Lehrerterrain, LehrerInnen im Terrain der Jugendsozialarbeit; (3) Ganztageschule verzahnt mit Jugendsozialarbeit; (4) Wechselseitige Beratung und Fortbildung; (5) Ziele und Evaluation in der Kooperation; (6) Sanktionen; (7) Konflikte; (8) offene Themen.

die Herausforderung, sich über konzeptionelle Vorgaben hinaus im Prozess der wechselseitigen Bezugnahme Kompetenzen anzueignen, die den komplexen und schwierigen Weg zum ‚Ergänzungsverhältnis‘ flankieren. Diese Herausforderung richtet sich an die Fachkräfte in beiden pädagogischen Professionen. Wir beschäftigen uns zunächst mit Erprobungen einer arbeitsteiligen Praxis und zeigen Beispiele auf, die als Ausdruck der Kooperation entlang thematischer Schnittmengen interpretiert werden können. Daran anschließend werden Elemente von Verbindlichkeit in der Kooperation (7.1.2.1) dargestellt und auf den wechselseitigen Respekt differenter fachlicher Ansätze als Basis für ein Ergänzungsverhältnis näher eingegangen (7.1.2.2). In der innerschulischen Kooperationspraxis zeigt sich, dass differente fachliche Handlungsformen und -prinzipien, die sich aus der unterschiedlichen Aufgabenbestimmung der Berufsgruppen ergeben, ein latentes Spannungspotenzial erzeugen. Diese der Kooperationsbeziehung inhärente Spannung kann zu situativen Konflikten führen, die sich, wenn sie offen gelegt und transparent verhandelt werden, als Produktivkraft in den Kooperationsbeziehungen erweisen.

7.1.1 Kooperationsbasis

Bekanntheit der Fachkräfte bei Lehrerinnen und Lehrern

Jugendsozialarbeit an Schulen ist in aller Regel dadurch gekennzeichnet, dass eine einzelne Fachkraft sich in ein Kollegium und eine Schule integrieren muss (vgl. Kapitel 3.3). Um Kooperation zu ermöglichen ist es unabdingbar, sich bekannt zu machen. Wir haben deshalb den Grad der Bekanntheit der Fachkräfte bei den Lehrerinnen und Lehrern durch die Schulleitungen und Jugendhilfekräfte einschätzen lassen. Um unterschiedliche Intensitäten von Bekanntheit zu erfassen haben wir graduell differenziert in je intensivere Formen des Bekanntseins:

- ‚vom Sehen‘,
- ‚namentlich‘,
- ‚in der Funktion‘ sowie
- ‚mit den Angeboten‘.

An den BVJ wurde angesichts der Größe der Schule unterschieden nach der ‚Bekanntheit in der Beruflichen Schule‘ und der ‚Bekanntheit im Zuständigkeitsbereich/BVJ‘.

Die Bekanntheit der Jugendsozialarbeit bei den Lehrkräften ist an Hauptschulen wie an BVJ gesichert. Schulleitungen und Fachkräfte an den Hauptschulen sind sich in ihrer Einschätzung einig, dass nahezu alle Lehrerinnen und Lehrer die Fachkraft ‚vom Sehen‘ und ‚namentlich‘ kennen. Bei den Differenzierungen ‚in der Funktion‘ sowie ‚mit den Angeboten‘ ist diese allgemeine Bekanntheit immer noch weitgehend gegeben, Unterschiede in der Einschätzung der Schulleitungen und der Fachkräften sind jedoch erkennbar. Die Schulleitungen schätzen diesen Bekanntheitsgrad leicht höher ein als die Fachkräfte. Einig sind sich Fachkräfte und Schulleiterinnen/Schulleiter darin, dass die ‚Funktion‘ der Fachkräfte bekannter ist als deren konkretes Angebot.¹⁷⁹

¹⁷⁹ Der Vergleich zwischen ‚alten‘ und ‚neuen‘ Standorten (vgl. Abbildung 7-x1 im Anhang) belegt, dass dieser Grad an Bekanntheit auch nach drei Jahren nicht wesentlich höher liegt. Bekanntheit ist also relativ schnell bei einem großen Teil des Kollegiums erreichbar, und dennoch auch nach Abschluss der Implementierung hinsichtlich Funktion und Angebot nicht immer zu 100% gegeben. So zeigt eine Untersuchung zur Jugendsozialarbeit an Thüringer Schulen (Seithe 1998a: 93), dass aus Sicht der befragten Lehrkräfte bereits nach einem halben Jahr die Bekanntheit der Fachkräfte ‚vom Sehen‘ bei 85% und ‚in der Funktion‘ bei 84% gesichert war; die Aktivitäten waren dort ebenfalls nur bei etwas mehr als der Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer bekannt.

Abbildung 7-1 Bekanntheit der Fachkräfte bei LehrerInnen Hauptschulen Mittelwerte in Prozent der Lehrkräfte einer Schule	Sicht der Schulleitungen (N=49)	Sicht der Fachkräfte (N=66)
	Vom Sehen	100
Namentlich	100	96
In der Funktion	97	88
Mit den Angeboten	81	74

An den BVJ ergibt sich ein ähnliches Bild. Bezogen auf ihren Zuständigkeitsbereich sind die Fachkräfte bei nahezu allen Lehrerinnen und Lehrern bekannt. Dies sowohl als Person (,namentlich' und ,vom Sehen') als auch in der Funktion und mit den Angeboten. Bezogen auf die beruflichen Schulen ist der Bekanntheitsgrad niedriger als am BVJ, aber mit Werten über 66% bei der Funktion und über 50% bei der Bekanntheit der Angebote als überraschend gut zu bewerten.¹⁸⁰

Abbildung 7-2 Bekanntheit der Fachkräfte bei LehrerInnen BVJ Mittelwerte in Prozent der Lehrkräfte einer Schule	Bezogen aufs BVJ		Bezogen auf die Berufliche Schule	
	Sicht der Fachbereichsleiter	Sicht der Fachkräfte	Sicht der Fachbereichsleiter	Sicht der Fachkräfte
Vom Sehen	99	99	89	84
Namentlich	99	97	78	72
In der Funktion	97	97	80	67
Mit den Angeboten	90	96	61	51

Aktive Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit der Jugendsozialarbeit

Innerschulische Kooperation erschöpft sich nicht in einer gesicherten Bekanntheit der Fachkräfte bei Lehrerinnen und Lehrern. Bekanntheit ist kein Indikator für die Qualität von Kooperation, sondern stellt lediglich deren Basis dar. In einem weitergehenden Schritt haben wir deshalb Fachkräfte und Schul- bzw. Fachbereichsleitungen nach ,aktiver Kooperation' von Lehrerinnen und Lehrern mit der Jugendsozialarbeit gefragt.¹⁸¹

Etwa die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer an beiden Schularten kooperieren demnach aktiv mit der Jugendsozialarbeit, die andere Hälfte steht einer Kooperation distanziert oder zurückhaltend gegenüber. An den Hauptschulen bewerten die Fachkräfte das Engagement der Lehrkräfte leicht niedriger als die Schulleitungen.

Abbildung 7-3 Aktive Zusammenarbeit von LehrerInnen mit Jugendsozialarbeit	Angaben in Prozent der Lehrkräfte einer Schule	
	N	%
Hauptschulen		
Sicht der Schulleitungen	48	55
Sicht der Fachkräfte	64	46
BVJ		
Sicht der Fachbereichsleitungen	16	53
Sicht der Fachkräfte	22	53

¹⁸⁰ Die Bekanntheitswerte an den Beruflichen Schulen steigen aus Sicht der Fachkräfte und der Fachbereichsleitungen mit der Dauer der Präsenz von Jugendsozialarbeit an der Schule deutlich an (vgl. Abbildung 7-x2 und 7-x3 im Anhang).

¹⁸¹ Kooperation kann sich auch in einer nur deklamatorischen Kooperationsbereitschaft äußern. ,Aktive Kooperation' bezeichnet im Unterschied dazu eine auch von Lehrkräften gesuchte und mit getragene Kooperationskultur.

Ein Grad von 50% aktiv kooperierender Lehrkräfte erscheint – auch angesichts von Ergebnissen anderer Untersuchungen – sehr hoch. Deshalb muss dieser Wert differenziert betrachtet werden:

- Nach Oelerich (2000: 5f) kooperieren im Schuljahr 31% der befragten Lehrerinnen und Lehrer an Hauptschulen regelmäßig, 45% mehrfach, 14% ein- bis zweimal und 9% unregelmäßig. Jongeblod/Nieslony (2002: 75) beziffern den Anteil der kooperationsbereiten Lehrkräfte auf 53%, uneingeschränkt kooperationsbereit sind dagegen lediglich 24%.
- Vergleicht man im untersuchten Sample ‚neue‘ mit ‚alten‘ Standorten, so zeigt sich ein überraschender Befund: Auch dann, wenn Jugendsozialarbeit schon länger besteht, steigt an Hauptschulen der Grad der ‚aktiven‘ Zusammenarbeit nicht über einen – eventuell als kritisch zu bezeichnenden – Schwellenwert von 57% (vgl. Abbildung 7-x4 im Anhang).
- Im Falle des BVJ ist aus Sicht der Fachkräfte anfänglich eine große Zurückhaltung der Lehrkräfte festzustellen (37%), an ‚alten‘ Standorten schätzen sie demgegenüber den Anteil aktiv kooperierender Lehrerinnen und Lehrer wesentlich höher auf 70%.
- Die Analysen der qualitativen Daten weisen auf zwei Dimensionen oder Aktivitätsgrade der aktiven Kooperation zwischen Lehrkräften und Jugendhilfkräften hin: Zum einen wird eher punktuell entlang adhoc auftretender Fragestellungen aktiv kooperiert, zum anderen längerfristig und damit intensiver entlang längerfristig ausgerichteter Themen (Projekte, wechselseitige Beratung, konzeptionelle Überlegungen) (vgl. 7.1.2).

Diese Differenzierungen legen nahe, dass in dem von uns festgestellten Wert von 50% aktiv kooperierender Lehrkräfte beide Dimensionen enthalten sind: Lehrkräfte, die aktiv, aber punktuell auf Fachkräfte zugehen, und Lehrkräfte, die aktiv und regelmäßig mit der Jugendsozialarbeit kooperieren.

Einfluss von wechselseitigem Interesse auf die Kooperation

„Soweit ich weiß, wurde das Kollegium im Januar informiert, dass ein Jugendsozialarbeiter kommt. Ich stand dann irgendwann in der Pause im Lehrerzimmer und wurde vorgestellt. Alle haben hochgeguckt und dann weitergemacht. Da hatte ich sehr stark das Bedürfnis, ich muss mich beweisen, dass die aufmerksam werden“ (Robert Kaiser, Jugendsozialarbeiter in Grünstadt). Dieses Zitat verweist darauf, dass gelingende Kooperation von Jugendsozialarbeit mit Lehrkräften ohne Interesse und Neugier beider Berufsgruppen für die Arbeit des Gegenübers nicht auskommt. So wird beispielsweise beklagt, dass Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen wenig über die Funktion und Arbeitsweise von Schule wissen (vgl. Knauer 2003: 20) und Oelerich (2002) belegt einen Zusammenhang zwischen hohem wechselseitigem Interesse und guter Integration und Kooperation. Deshalb sind wir in der standardisierten Erhebung diesem Zusammenhang nachgegangen.

Schul- und Fachbereichsleitungen bewerten das wechselseitige Interesse der Fachkräfte und der Lehrkräfte als gleichermaßen hoch. Das Interesse der Lehrerinnen und Lehrer an der Arbeit der Jugendsozialarbeit wird von 87% der Schul- und 81% der Fachbereichsleitungen als groß bewertet, das Interesse der Jugendsozialarbeit schätzen die schulischen Leitungskräfte ähnlich hoch ein.

Abbildung 7-4 Wechselseitiges Interesse aus Sicht der Schul- und Fachbereichsleitungen Skala von 0 = gar keines bis 4 = sehr groß	N	Angaben in Prozent					Mittelwert
		0	1	1+2	3+4	4	
Interesse der LehrerInnen an der Jugendsozialarbeit							
Schulleitungen an Hauptschulen	48	2	2	10	87	35	3,17
Fachbereichsleitungen an BVJ	16			18	81	31	3,13
Interesse der Jugendsozialarbeit an der Arbeit der LehrerInnen							
Schulleitungen an Hauptschulen	48	2	4	14	83	48	3,23
Fachbereichsleitungen an BVJ	16			25	75	25	3,00

Die Fachkräfte werten das Interesse der Lehrkräfte an ihrer Arbeit deutlich niedriger (vgl. Abbildung 7-x5 im Anhang).¹⁸² Entscheidend ist aber, dass die hier erhobenen Parametern innerschulischer Kooperation voneinander abhängig sind: **Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Grad des Interesses der Lehrkräfte an der Jugendsozialarbeit, dem Grad der aktiven Kooperation und dem Interesse der Fachkräfte an der Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer** (vgl. Abbildung 7-x6 bis 7-x8 im Anhang). Unsere Ergebnisse belegen, dass beide Berufsgruppen in gleichem Maß für die Intensivierung und Kultivierung der Kooperation verantwortlich sind.

Auswirkungen eines Fachkraftwechsels

Auf dem Fachtag wurden wir wiederholt darauf hingewiesen, dass Schulleitungen und Lehrkräfte – aber auch die beteiligten Fachkräfte der Jugendsozialarbeit der personalen Kontinuität einen hohen Stellenwert für gelingende Kooperation beimessen. Gleichzeitig ist es normal und zu erwarten, dass Jugendhilfefachkräfte an Schulen nach einer gewissen Zeit das Arbeitsfeld wechseln. Die Untersuchung von Prüß u.a. belegt, dass eine fehlende zeitliche Perspektive und fehlende personelle Kontinuität der Jugendsozialarbeit für die Lehrkräfte eine starke Beeinträchtigung der Kooperation mit den sozialpädagogischen Fachkräften darstellt, während eine langfristige und kontinuierliche Besetzung der Stelle sich positiv auf die Zusammenarbeit auswirkt (vgl. Prüß u.a. 2000: 154; Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 119f). Diesem Zusammenhang sind wir an solchen Standorten, die auf eine längere Kooperation mit Jugendsozialarbeit zurückblicken, ebenfalls nachgegangen.

Ein Fachkraftwechsel beeinträchtigt die innerschulischen Kooperationswerte. An Hauptschulen,¹⁸³ an denen Jugendsozialarbeit schon vor 1998 eingerichtet wurde und die in den letzten drei Jahren einen Fachkraftwechsel zu verkraften hatten, ist die Bekanntheit aus Sicht der Fachkräfte deutlich niedriger – was daran liegen kann, dass sie Kooperationsbeziehungen neu aufbauen müssen und nicht einschätzen können, inwieweit sie im Kollegium bekannt sind. Allerdings werten sie auch die Bekanntheit der Funktion niedriger – die ja personenunabhängig sein müsste. Aus Sicht der Schulleitungen bleibt die Bekanntheit nahezu unverändert erhalten. Übereinstimmend schätzen allerdings Schulleitungen und Fachkräfte an Standorten mit Fachkraftwechsel die Werte für die ‚aktive Kooperation der LehrerInnen mit der Jugendsozialarbeit‘ dramatisch niedriger ein.

Abbildung 7-5 Einfluss von Fachkraftwechsel Hauptschulen Mittelwerte in Prozent der Lehrkräfte einer Schule	Hauptschulen, an denen Jugendsozialarbeit vor 1998 eingerichtet wurde					
	N	Bekanntheit Namentlich	Bekanntheit vom Sehen	Bekanntheit Funktion	Bekanntheit Angebote	Aktive Ko- operation
Fachkräfte						
Standorte mit Fachkraftwechsel	3	92	67	55	46	30
Standorte ohne Fachkraftwechsel	9	100	99	96	88	66
Schulleitungen						
Standorte mit Fachkraftwechsel	2	100	100	100	82	30
Standorte ohne Fachkraftwechsel	5	100	100	100	93	74

¹⁸² Auch in der Studie von Seithe werden solche graduellen Unterschiede in der Einschätzung deutlich: während von den befragten Lehrerinnen und Lehrern der Anteil interessierter Lehrkräfte auf 61% geschätzt wird, liegt dieser Anteil aus Sicht der sozialpädagogischen Fachkräfte bei 49%. 35% des Lehrerkollegiums sind aus Sicht der Fachkräfte zurückhaltend und abwartend, aus Sicht der Lehrkräfte selbst sind es nur 28%; und während die Fachkräfte bei 16% kein oder lediglich ein geringes Interesse vermuten, liegt dieser Anteil bei den Lehrkräften nur bei 10% (vgl. Seithe 1998b: 43).

¹⁸³ Fachkraftwechsel gab es im Rahmen der statistischen Erhebung an den BVJ keine, deswegen hier die Beschränkung auf Hauptschulstandorte.

Eine neue Fachkraft muss sich mit ihrem persönlichen Stil zunächst an der Schule verorten und kommt um inhaltliche Veränderungen und ‚Traditionsbrüche‘ im Vergleich zur Vorgängerin oder zum Vorgänger nicht herum. Dies kann offensichtlich auch mit einem Rückgang der Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte einhergehen. In den Ergebnissen der Fachtagdiskussionen finden wir eine Erklärung dafür: Ein typisches Phänomen der Implementierung von Jugendsozialarbeit an einer Schule sei, dass Lehrerinnen und Lehrer hohe Erwartungen an sie haben. Werden diese nicht (oder nicht sofort und umfassend) erfüllt, steigen sie aus der Kooperation aus. Dieses Phänomen wiederholt sich, zumindest stellenweise, an Schulen, die einen Fachkraftwechsel zu verkräften haben – dies vor allem dann, wenn die vorhergehende Fachkraft lange an der Schule war. Ein Fachkraftwechsel hinterlässt jedenfalls zunächst eine gravierende Lücke.¹⁸⁴

Innerschulische Kooperation ist weder voraussetzungslos, noch erreicht sie von selbst eine zufrieden stellende und verlässliche Kooperationsdichte. Sie braucht wechselseitiges Aufeinanderzugehen, aktives Interesse und Kontinuität – und Zeit, um Kooperationskompetenzen zu erwerben.¹⁸⁵ Die Zusammenarbeit zwischen Jugendsozialarbeit und Schule wird allerdings selten unter der Perspektive eines solchen Lernfeldes für beide Berufsgruppen gesehen. Kooperationslernen ist auch deshalb von zentraler Bedeutung, weil es in der Schule noch immer wenig ausgeprägte und positiv besetzte Kooperationstraditionen gibt – weder in der Schule, noch mit Bezug auf interprofessionelle Kooperation.

7.1.2 Kooperationslernen

Kooperationslernen meint die Bereitschaft und Notwendigkeit, Kooperationskompetenzen zu erwerben, Arbeitsteilungen auszuprobieren und auszuhandeln, thematische Schnittmengen zu finden und sich strukturell systematisch aufeinander zu beziehen. Im Folgenden verdichten wir unter dieser Perspektive die Analyse der Daten, die auf dem Fachtag gewonnen wurden, und zeigen spezifische Anforderungen an arbeitsteiliges Handeln und an Kooperation entlang thematischer Schnittmengen.

Was heißt Arbeitsteilung?

Eine Hauptschulrektorin benennt die „deutliche Abgrenzung der Aufgabenfelder“ zwischen sozialpädagogischer Fachkraft und Lehrerinnen und Lehrern als Erfolgskriterium für gelingende Kooperation. Das ist plausibel: auf der Grundlage geklärter Arbeitszuschnitte und im Wissen um die jeweils anderen Kompetenzbereiche kann Kooperation versachlicht werden. Jeweils genau zu prüfen wäre aber, wann eine ‚deutliche Arbeitsteilung‘ zu einer separierenden Arbeitsteilung wird, die die wechselseitige Anschlussfähigkeit der je eigenen Arbeit im Sinne eines Ergänzungsverhältnisses generell in Frage stellt.

Oftmals lassen sich harte Abgrenzungen ohnehin ob der Materie nicht herstellen. Dies zeigt sich beispielhaft anhand des Handlungskontextes Beratung von Schülerinnen und Schülern, der ein elementarer Bestandteil des schulischen Alltags ist. Beratung findet in unterschiedlich

¹⁸⁴ Wünschenswert wären Übergangs- und Übergabezeiträume, um einen erfolgreichen Wissens- und Kooperationstransfer sicherzustellen, weil sich auch in gut etablierten Strukturen die handelnden Personen nicht bruchlos ersetzen lassen.

¹⁸⁵ Dass dem Faktor Zeit für das Erlernen von Kooperationskompetenzen gerade in Lehrerkollegien Bedeutung zukommt, das verdeutlicht die Äußerung einer Grundschulrektorin aus Göttingen zur Reaktion von Lehrkräften auf die Veränderungen durch die Reformen in Folge der PISA-Studie: „Wir brauchen auch Zeit, weil jedwede Reform nur gelingt, wenn Lehrerinnen und Lehrer praktisch erfahren, dass der neue Weg besser ist als der alte. Zunächst machen die Veränderungen vielen von ihnen Angst. Und wenn sie nicht überzeugt sind, verfügen Lehrer über viele Mechanismen, um Anordnungen von oben ins Leere laufen zu lassen“ (Von der Heide zitiert nach Kerstan/Spiewak 2003: 34).

intensiven und formalisierten Formen entlang von konkreten Fragestellungen und Inhalten statt – so beschreiben es alle Akteure. Wenn Schülerinnen und Schüler durch Lehrkräfte, Schulleitung oder Jugendsozialarbeit an der Schule beraten werden, geschieht dies entweder freiwillig oder per Auflage – meist initiiert von einer Lehrkraft. Oft steht der Anlass zur Beratung in einem anderen Handlungskontext und damit einem anderen alltagsbezogenen Zusammenhang als die spätere Beratung; Situation und Raum wechseln, neue Personen wie z.B. die Jugendhilfefachkraft, Beratungslehrer oder Eltern werden hinzugezogen oder übernehmen die Beratung. Diese Weitervermittlung in ein geeignetes Setting muss allerdings – so ein Ergebnis der Diskussion – als Prozess gehandhabt werden, bei dem es zu beachten gilt, dass die initiiierende Lehrkraft sich aus dem angestoßenen Beratungsprozess nicht verabschieden darf: „Lehrer müssen dranbleiben,“ sich als Mitverantwortliche für die Beratungsprozesse von Schülerinnen und Schülern zeigen und diese, wenn auch als Außenstehende, interessiert begleiten. Aus Sicht eines Jugendsozialarbeiters ist es gerade für Beratungen, die im Zusammenhang mit Auseinandersetzungen im Unterricht stehen, wichtig, die Klassenlehrerinnen und -lehrer als kontinuierliche Bezugspersonen der Schülerinnen und Schüler dabei zu haben. „Mit ihnen muss die Auseinandersetzung stattfinden. Das ist der Rahmen. Der Klassenlehrer darf sich dieser Verantwortung nicht entziehen.“

Insofern wird im Kontext der Beratung von Schülerinnen und Schülern ein kooperatives Zusammenspiel statt einer strikten Arbeitsteilung sichtbar. Durch die Anwesenheit der Jugendsozialarbeit an der Schule ergeben sich Hilfeprozesse eben nicht „mechanisch“ und von selbst, Lehrerinnen, Lehrer wie Jugendsozialarbeit müssen sich in einem ständigen Austauschprozess befinden, um die Triftigkeit ihrer Beobachtungen gegenseitig zu spiegeln und abzugleichen. Lehrerinnen und Lehrer können dabei auch Lösungswege in Einzelfallunterstützungen aktiv einbringen. Für die Rolle der Fachkräfte der Jugendsozialarbeit ergeben sich im arbeitsteiligen Prozess daraus die Anforderungen, weitergehende Hilfeverläufe offen und transparent zu halten und die Beteiligung der Lehrkräfte anzuregen.

Kooperationslernen in diesem Verständnis bedeutet, in einer sich prozesshaft entwickelnden Praxis Arbeitsansätze so ineinander greifend zu strukturieren und zu gestalten, dass zweierlei berücksichtigt wird: Der Sinnhaftigkeit des eigenen Handlungsvollzug zu entsprechen und sich dennoch Handlungserfordernissen der Kooperationspartner gegenüber offen zu zeigen und sich darauf beziehen.

Thematische Schnittmengen finden

Von der arbeitsteiligen Kooperation in alltäglichen Handlungsvollzügen unterscheidbar sind Fragestellungen oder Kooperationsnotwendigkeiten als thematische Schnittpunkte zwischen den Professionen, die neu ins gemeinsame Blickfeld geraten. Um solche Berührungspunkte zwischen den Professionen geht es im folgenden Abschnitt. Dazu werden drei innerschulische Entwicklungen dargestellt, die beispielhaft für Kooperationslernen sind. Sie beziehen sich jeweils auf ein spezifisches Thema oder einen Inhalt der Arbeitspraxis beider Professionen und zeigen, wie sich Kooperationslernen anhand konkreter, für beide Praxen relevanter Themenstellungen entwickelt.

Beispiel 1: Aufbau eines Beratungsnetzes

An einer Hauptschule wird der Aufbau eines Beratungsnetzes um einen zu bearbeitenden Einzelfall herum beispielhaft entwickelt. Die Schule hat bisher Aufgaben nicht unter Vernetzungsgesichtspunkten betrachtet oder gelöst, sie betritt hier Neuland. Der Jugendsozialarbeiterin kommt die Aufgabe zu, ein solches Netz zu spinnen, sie „kennt die Fälle“, ist die „Schlüsselperson“ im Beratungsgeschehen und hat „als Neutrale“ eine besondere Stellung. So kann sie Eltern, Familienfürsorge, den Schulpsychologen, die Lehrerkonferenz und sich selbst mit je spezifischem Wissen vernetzen. Im Beratungsnetz wird somit perspektivisch ein Ver-

fahren verfestigt, das methodische Zugänge, Wissen und Ziele synchronisiert und koordiniert. Das hier entwickelte Verfahren dient als ‚Blaupause‘ für das Vorgehen in ähnlichen Fällen.

Beispiel 2: Ein Lehrercafé

Im Rahmen der Jugendsozialarbeit wurde an einer Hauptschule ein Lehrercafé eingerichtet, das regelmäßig am Freitagnachmittag geöffnet ist und interessierte Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule zu informellen Treffen anregt – weil „es wichtig ist, gegenseitig die Bedürfnisse wahrzunehmen.“ Das Café ist ein Erfolg und wird mit großer Nachfrage besucht, „weil man diese Kraftquelle braucht“ versichert eine Lehrerin dieser Schule. Auch die Rektorin kommt regelmäßig.

Der Schulsozialarbeiter hat die Idee entwickelt und umgesetzt. Dabei standen folgende Überlegungen im Vordergrund: Lehrerinnen und Lehrer hätten einen sehr hohen Bedarf, „sich am Ende des Schultages oder der Woche noch einmal den Frust von der Seele zu sprechen.“ Systematische Möglichkeiten, die diesem Redebedarf entgegenkommen, existieren weder innerhalb noch außerhalb der Schule. Die Einrichtung des Cafés, in dem die Jugendsozialarbeit präsent ist, ermöglicht den Austausch der Lehrkräfte untereinander sowie zwischen Jugendsozialarbeit und Lehrkräften. Darüber hinaus ist es eine geeignete Plattform für die Planung gemeinsamer Vorhaben sowie für Einzelgespräche spezifischen Inhalts. Was mit diesem Setting eingerichtet wurde, ist die Möglichkeit zur Kollegialberatung in jedwede Richtung. Der Besuch des Cafés bietet spezifische Vorteile: er basiert auf Freiwilligkeit, die Lehrkräfte besuchen es in ihrer Freizeit und es ist nicht zwangsweise ein konkretes persönliches Anliegen von Nöten, das ihre Anwesenheit erst plausibilisieren müsste. Insofern handelt es sich um einen entstigmatisierenden und nicht individualisierenden Zugang zu Kollegialberatung.

Beispiel 3: Kein Schulausschluss ohne vorhergehende Absprache mit der Jugendsozialarbeit

Als entscheidender Indikator für die gelungene Integration von Schulsozialarbeit in die Schule wird oft die geregelte Teilnahme der Fachkräfte an schulischen Gremien – Gesamtlehrerkonferenz, Klassenkonferenz, etc. – betont. Häufig geht es im Rahmen von Klassenkonferenzen um Beschlüsse, wie auf das negative Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler professionell reagiert werden kann, soll und muss. Wie umfassend hierbei das Wort der Jugendsozialarbeit Gehör findet und wie verbindlich deren Beurteilungen in Entscheidungsprozessen zugrunde gelegt werden, ist als innerschulischer Verhandlungsprozess anzusehen.¹⁸⁶

An einer Hauptschule gilt seit einiger Zeit, keinen Schulausschluss ohne vorhergehende Abstimmung mit der Jugendsozialarbeiterin durchführen zu dürfen. In der praktischen Konsequenz heißt dies auch, dass Klassenkonferenzen so terminiert werden müssen, dass die Fachkraft im Rahmen ihres 50%-Stellenvolumens an der Schule auch gewiss im Haus und zeitlich nicht anderweitig verplant ist. Die verbindliche Handhabe dieser Regelung wird durch die Schulleitung garantiert; Ausgangspunkt dieser Regelung war der Alleingang eines Lehrers, der den Schulausschluss eines Schülers ohne Kenntnisnahme der Jugendsozialarbeit durchsetzen wollte. Damit wird einerseits die Anhörung der Jugendsozialarbeiter formal zur Pflicht gemacht – aus einer Kann-Regelung wird eine Muss-Bestimmung. Andererseits hebt die Schulleitung auch die sich für die Schule erweiternden inhaltlichen Möglichkeiten dieser Neuerung im Sanktionsverfahren hervor, denn „die Lehrerinnen und Lehrer diskutieren ganz anderes mit Anwesenheit der Jugendsozialarbeiterin.“

In den Beispielen zum Kooperationslernen zeigt sich, dass die Bereiche, in denen man zusammenfindet und gemeinsam agiert, ganz unterschiedlich sein können. Im ersten Beispiel geht es um die konkrete Bearbeitung eines Kooperationsbereichs, im zweiten um die Öffnung von Thematisierungsräumen, wechselseitige Beratung, Wahrnehmung von Bedürfnissen und

¹⁸⁶ Durch schulgesetzliche Bestimmungen gilt es hier allerdings einen Unterschied zu beachten: In Bezug auf Entscheidungen sind Lehrkräfte allein stimmberechtigt. Partizipiert die Jugendsozialarbeit an schulischen Konferenzen geschieht dies nicht in gleicher, stimmberechtigter Weise, sie nimmt eine beratende Sonderstellung ein.

fachlichen Austausch. Das dritte Beispiel zeichnet eine Möglichkeit des systematischen Einbezugs der Jugendsozialarbeit in schulische Prozesse nach, die auf die (Wieder)Erlangung von Handlungsoptionen und -alternativen abzielt. Für die Schulen – das verbindet die drei Beispiele – sind damit innovative Impulse verbunden. Die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit werden in je unterschiedlichen Kompetenzaspekten angefragt, die sie in die Kooperation einbringen – ihr Verhalten wird transparenter und nachvollziehbar.

Neben den personalen Austauschbeziehungen weisen alle Beispiele eine strukturelle, systematische Bezugnahme auf, die das Kooperationslernen und damit die Kooperationserfahrung auf Dauer stellen. So wird einerseits deutlich, dass es institutioneller Rahmungen bedarf, um systematisch Übungsfelder der Zusammenarbeit zu installieren, sei dies als Beratungsnetzwerk, als Lehrercafé oder durch Klassenkonferenzen. Lernfelder der Kooperation und darin eingelassene Kommunikationsräume müssen geschaffen und dauerhaft gesichert werden.

7.1.2.1 Herstellen von Verbindlichkeit

Die Notwendigkeit, Austauschformen zwischen den Berufsgruppen zu institutionalisieren, wurde auf dem Fachtag breit diskutiert. Die Teilnehmer sprachen sich dafür aus, den wechselseitigen Austausch erstens unter der Perspektive eines Wissenspools und der Möglichkeit, voneinander zu lernen, zu betrachten und zweitens eine Form dafür zu finden, die eine gezielte Nutzung möglich mache. Großformate wie der pädagogische Tag wurden eher skeptisch beurteilt, sinnvoll sei vielmehr, überschaubare „kleine“ Einheiten (Module) zu gestalten. Dass themenorientierte gemeinsame Fortbildungen der beiden Professionen geeignet sind, sowohl inhaltliche Lerneffekte wie Kooperationserfahrungen in der konstruktiven Auseinandersetzung zu ermöglichen zeigte nicht zuletzt der Erfolg des Fachtags.

Während die Akteure das Anzapfen gegenseitiger Wissensressourcen selbstsicher vertreten – „so ist es gut“, „das weiß ich aus eigener Erfahrung“ – gerieten sie im Schildern der konkreten Formen, wie sie denn ihren gegenseitigen Austausch organisieren oder zu verbindlichen Regelungen und Kooperationsabsprachen gelangen, in vage Kann-Formulierungen und bedienten sich sprachlich häufig des Konjunktivs. Auch blieb die Frage offen, in wessen Verantwortung es letztlich liegt, solche Austauschbeziehungen anzuregen und wer sich um die Durchführung und Aufrechterhaltung kümmern soll.

Teilnahme der Fachkräfte an schulischen Gremien

Ein Aspekt solch regelhaften Zusammenkommens und des systematischen Austausches von Wissensbeständen stellen die schulischen Gremien und der Einbezug in Prozesse der inneren Schulentwicklung dar. In der Einzelfallhilfe, aber keinesfalls nur dort, spielt die Verankerung der Fachkraft in schulische Diskurs- und Entscheidungsprozesse eine wesentliche Rolle. Eine Möglichkeit, sich regelhaft aufeinander zu beziehen stellen ‚Projektlenkungsgruppen‘ dar – also Gremien, die mit Schulleitung, Fachkräften, Lehrkräften und u.U. auch außerschulischen Partnern besetzt sind. An 60% der Hauptschulen und an 40% der BVJ sind solche Gremien eingerichtet, die sich je zur Hälfte regelmäßig oder anlassbezogen reffen. Solche Lenkungsgruppen sind an ‚neuen‘ Standorten häufiger eingerichtet als an ‚alten‘.¹⁸⁷

Eine weitere Dimension stellt die Beteiligung der Fachkräfte der Jugendsozialarbeit an schulischen Gremien dar. Hierbei haben wir unterschieden zwischen allgemeinen Gremien der Schule und solchen Konferenzen, bei denen es um Probleme von oder mit Jugendlichen geht.

Die Fachkräfte haben an beiden Schularten in aller Regel Zugang zu den wichtigen Gremien und nehmen diesen Zugang vorrangig bei den ihnen wichtig erscheinenden

¹⁸⁷ Projektlenkungsgruppen müssen sich nicht nur auf Jugendsozialarbeit an Schulen beziehen, wie das Portrait in Kapitel 7.2 zeigt, in dem beschrieben wird, dass sich die Projektlenkungsgruppe zu einer Gruppe weiter entwickelt, die sich mit Schulentwicklung befasst.

Gremien auch wahr (siehe Abbildung 7- 6 oberer Teil). Diese Präferenzierung und/oder Prioritätensetzung kann mit der Notwendigkeit eines guten Zeitmanagements angesichts vieler als wichtig erachteter Aufgaben in Zusammenhang stehen. **In Konferenzen, die ‚auffällige‘ Jugendliche zum Thema haben, ist nur ein kleiner Prozentsatz an allen Konferenzen, ca. die Hälfte an den meisten und etwa ein Drittel nicht zufrieden stellend beteiligt** (siehe Abbildung 7-6 unterer Teil). Dies ist deshalb als problematisch zu werten, weil Jugendsozialarbeit an Schulen ihre spezifischen fachlichen Kompetenzen und den Fokus ‚anwaltschaftlichen Handelns‘ für Jugendliche, denen das eigene Handeln zum Problem gerät, in schulische Verfahrensweisen einbringen soll. Insofern muss bei Besprechungen, die sich mit Sanktion und/oder Ausschluss von Heranwachsenden mit ‚problematischem‘ Verhalten beschäftigen, die Beteiligung der Fachkräfte gesichert sein.

Abbildung 7-6 Teilnahme an Gremien Hauptschulen Angaben in Prozent	Angaben der Fachkräfte				
	Ges (N = 64)	Laufzeit		Stellenumfang	
		Vor 1998 (N = 14)	Neu (N = 38)	> 75% (N = 34)	< 75% (N = 30)
Teilnahme an schulischen Gremien im allgemeinen					
Teilnahme an allen Gremien	25	23	26	16	25
Teilnahme an allen Gremien möglich, nur wichtige ausgewählt	47	54	51	34	39
Teilnahme nicht an allen, aber an allen wichtigen Gremien möglich	18	23	11	21	8
Teilnahme nur an bestimmten Gremien möglich – unabhängig von der Wichtigkeit	10	0	11	8	8
Teilnahme an Gremien, in denen es um Probleme mit einzelnen Jugendlichen geht					
An allen	11	14	11	15	3
An den meisten	53	50	53	56	52
In ca. der Hälfte	19	14	21	12	28
Nur in wenigen	16	21	13	15	17
An keinen	2	0	3	3	0

Grau hinterlegt sind in der Abbildung drei wesentliche Ergebnisse:

(1) Zum einen gibt es einen Unterschied zwischen ‚alten‘ und ‚neuen‘ Standorten: 11% der Fachkräfte an ‚neuen‘ Standorten haben eingeschränkte Zugangsmöglichkeiten zu den schulischen Gremien und können nicht selbst entscheiden, an welchen Gremien sie teilnehmen wollen. Die Selbstverständlichkeit der Teilnahme an Gremien, die sich mit allgemeinen schulischen Belangen auseinandersetzen, ist also offensichtlich nicht von Beginn an gegeben. In Bezug auf die Teilnahme an Konferenzen, die sich mit Problemen einzelner Jugendlicher befassen, gibt es keinen Unterschied.

Zwei weitere Unterschiede ergeben sich hinsichtlich des Stellenumfanges der Jugendhilfekräfte. Wir nahmen an, dass Fachkräfte mit geringeren Stellenumfängen ihre Arbeitszeit primär auf die Arbeit mit Jugendlichen konzentrieren und deshalb in geringerem Umfang an Gremien der Schule präsent sind – und wenn, dann in solche eingebunden werden, die sich mit ‚problematischen‘ Jugendlichen beschäftigen. Das Ergebnis zeigt zwei gegenläufige Tendenzen:

(2) Die Gremienteilnahme von Fachkräften mit geringen Stellenumfängen liegt höher als die der Fachkräfte mit größeren Stellenumfängen. Wir interpretieren dies dahingehend, dass aufgrund der geringeren Präsenzzeit die Möglichkeit, en passant Informationen zu erhalten und weiterzugeben, sinkt. Daraus entsteht ein erhöhter Bedarf, in formelle Strukturen der Schule eingebunden zu sein, um Informationen zu erlangen und Mitspracherechte zu sichern.

(3) Die Teilnahme dieser Fachkräfte sinkt allerdings bei solchen Gremien, die sich mit Problemen von Schülerinnen und Schülern auseinandersetzen. Da nicht davon auszugehen ist, dass die Fachkräfte die Teilnahme an solchen Gremien für weniger wichtig erachten, interpretieren

wir diese Differenz als Folge der knappen Präsenzzeiten. Solche Konferenzen werden meist kurzfristig und anlassbezogen einberufen, sind deshalb vorab schlechter planbar. Dies schränkt die Teilnahmemöglichkeiten der Fachkräfte dann ein, wenn sie selbst oder die Schule nicht explizit auf der Anwesenheit bestehen und die Terminabsprachen entsprechend daran orientiert werden (vgl. Beispiel 3, s.o.).¹⁸⁸

Umgang mit Sanktionen - Öffnung von Entscheidungsspielräumen

Neben der formalen Teilnahme und Beteiligung an den Gremien, die sich mit Problemen befassen, die Kinder und Jugendliche in der Schule machen und haben, ist ein weiterer wichtiger – und zumeist heikler und tabuisierter – Bereich des systematischen wechselseitigen Bezugs das Thema Sanktionen – oder besser: der ‚gemeinsame Umgang mit Sanktionen‘. Ein gelungenes Beispiel wurde oben unter dem Stichwort: ‚kein Schulausschluss ohne vorhergehende Abstimmung mit der Jugendsozialarbeit‘ bereits illustriert. Auf dem Fachtag wurden noch weitere Möglichkeiten einer fruchtbaren Bezugnahme geschildert:

- Aus ‚Strafen‘ wird ‚in die Verantwortung nehmen‘, indem Schülerinnen und Schüler z.B. als Streitschlichter oder Mentoren in die Gestaltung des Schulklimas aktiv eingebunden werden.
- Aus dem Handlungszwang, Sanktionen aussprechen zu müssen, wird die Überlegung, dem je individuellen abweichenden Verhalten daran anschlussfähige, positive Handlungsformen gegenüberzustellen und anzubieten.
- An die Stelle von Sanktionen treten verbindliche Regeln, zum Beispiel in Form eines „Verhaltensvertrags“ (vgl. Krumm 2001: 83; Krumm 2003: 34), die im Unterschied zur Strafe nur für die Schülerinnen und Schüler auch das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern an Regeln bindet und so für beide Seiten transparent und berechenbar macht.
- Der Logik des Abweichenden wird die Logik des Regelhaften gegenüber gestellt. Während Strafen punktuell geschieht und die betroffenen Schülerinnen und Schüler aussondert, kann man diese Kulisse um strukturelle Möglichkeiten erweitern, indem zum Beispiel Entspannungsmöglichkeiten oder Möglichkeiten des Ausagierens von Aggressionen (Box-Inseln) angeboten werden.
- Entscheidungen über Strafen treffen nicht exklusiv die pädagogischen Profis, auch die Schülerinnen und Schüler werden in die Diskussion, wie eine angemessene Strafe aussehen sollte, einbezogen.

Alle dargestellten Beispiele weisen Merkmale steigender gegenseitiger Verbindlichkeit auf, die jeweils mit einer Erweiterung von Handlungsoptionen einhergeht.¹⁸⁹ Lehrkräfte und Schulleitungen beschreiben, dass sich ihr „Blick erweitert“ habe, weil der Blick der Schulsozialarbeit auf Schülerinnen und Schüler ein „anderer“ sei. Durch die Darlegung der fachlichen Sichtweise der Schulsozialarbeit auf ‚problematisches Verhalten‘ und dessen Bedingtheiten wird eine als produktiv bewertete Reinterpretation des Verhaltens und Handelns von Schülerinnen und Schülern möglich. So kann nicht nur die Angemessenheit bestimmter vordefinierter Sanktionen im einzelnen Fall neu erörtert werden, es werden auch Alternativen zum Sanktionieren an sich denk- und verhandelbar.

¹⁸⁸ Im BVJ (vgl. Abbildung 7-x9 im Anhang) ist die Teilnahme der Jugendhilfefachkräfte an Konferenzen, die sich mit ‚problematischen‘ Schülerinnen und Schülern beschäftigen, tendenziell ausgeprägter als an den Hauptschulen – gerade auch an den Standorten, die keine Vollzeitstellen zur Verfügung haben.

¹⁸⁹ Als Begründung für eine aufeinander abgestimmte und ineinander greifende Arbeitsteilung wurde auf dem Fachtag auf zwei ‚Gefahren‘ verwiesen: Die Schülerinnen und Schüler dürften nicht „abgeschoben“ werden, denn sonst bestehe die Gefahr, „das Kind könnte denken, der Lehrer komme nicht mehr mit ihm klar, und daher würde es an die Sozialarbeiter weitergegeben.“ Eine andere Gefahr bestehe dann, wenn Lehrkräfte Beratung als situationspezifisches Drohmittel verwenden würden: „Wenn es Konflikte in der Klasse gibt, darf der Lehrer nicht zum Schüler sagen, er muss zum Schulsozialarbeiter. Das schwächt den Lehrer. Wenn der Schüler das durchschaut, wird er nicht mehr [auf den Lehrer] hören. Das könnte zum Machtspiel werden.“

Beteiligung der Fachkräfte an innerschulischen Entwicklungsprozessen

Die Beteiligung der Fachkräfte an innerschulischen Entwicklungsprozessen wird von sozialpädagogischer und jugendhilfepolitischer Seite als Funktionselement der Schul- und Jugendsozialarbeit bestimmt (vgl. Bolay 2004a). Darüber hinaus zielen sozialräumliche Ansätze der Schulsozialarbeit (vgl. Deinet 2001a; Bolay/Flad/Gutbrod 2003) und die Jugendhilfe insgesamt auf eine bessere Verzahnung der Jugendhilfe mit der Schule (vgl. Verpflichtung der Jugendhilfe zu systematischer Kooperation mit der Schule im §81 KJHG/SGB VIII). Dennoch weicht die reale Situation innerhalb von Schulen häufig von der programmatisch oder theoretisch konzeptionell gewünschten ab. Der oben dargestellte Zugang der Fachkräfte der Jugendsozialarbeit zu schulischen Gremien stellt in diesem Sinne einen formalen Zugang zu schulischen Entscheidungsprozessen dar, während die Beteiligung an der Entwicklung neuer Verfahren eine eher qualitativ orientierte Dimension der systematischen gegenseitigen Bezugnahme abbildet.

Um einen Einblick in die praktizierte Beteiligung der Jugendsozialarbeit an solchen Prozessen zu erhalten, sind wir in zwei Schritten vorgegangen: Zunächst haben wir Fachkräfte und Schulleitungen danach befragt, wie sie den momentanen Einfluss der Fachkräfte auf innerschulische Entwicklungsprozesse einschätzen (IST-Zustand). Um herauszufinden, ob ein anderes Maß an Beteiligung für angemessen erachtet wird, haben wir zweitens nach dem entsprechenden SOLL-Wert gefragt.

Im Ergebnis zeigen sich in den Einschätzungen der Fachkräfte und Schulleitungen an Hauptschulen Differenzen hinsichtlich des Einflusses der Jugendhilfefachkräfte auf innerschulische Entwicklungen: Während die Fachkräfte ihren Einfluss mit einem Mittelwert von 2,76 (auf einer Skala von 0 bis 5) eher im mittleren Bereich sehen, werten die Schulleitungen den Einfluss der Jugendsozialarbeit auf Schulentwicklung mit 3,84 deutlich höher. In der Einschätzung der SOLL-Werte sind sich Schulleitungen und Fachkräfte hingegen weitgehend einig.

Die Fachbereichsleitungen und die Fachkräfte an den BVJ stimmen in der Wertung des Einflusses der Jugendsozialarbeit auf schulische Entwicklungen überein - beide signalisieren, dass der Einfluss der Fachkräfte höher sein sollte.

Abbildung 7-7 Einfluss der Fachkräfte auf innerschulische Entwicklungsprozesse Skala von 0 = kein bis 5 = sehr großer Einfluss	IST und SOLL Werte Angaben in Prozent							Mittelwert
	N	5	4	3	2	1	0	
Hauptschulen								
Sicht der Fachkräfte - IST	63	5	19	43	18	13	3	2,76
Sicht der Fachkräfte - SOLL	64	14	42	27				3,84
Sicht der Schulleitungen - IST	47	15	49	21	15			3,64
Sicht der Schulleitungen - SOLL	46	28	47	21	4			3,98
BVJ								
Sicht der Fachkräfte - IST	22	5	14	36	27	14	5	2,55
Sicht der Fachkräfte - SOLL	22	5	46	50				3,55
Sicht der Fachbereichsleitungen - IST	15		27	27	40	7		2,73
Sicht der Fachbereichsleitungen - SOLL	15	7	40	47	7			3,47

Hier sind zwei Interpretationsrichtungen möglich: (1) Die Unterschiede in den Einschätzungen von Schulleitungen und Fachkräften können auf unterschiedliche Maßstäbe, Erfahrungen und eventuell auf Differenzen hinsichtlich der Erwartungen an Kooperationseffekte verwei-

sen.¹⁹⁰ Dahinter kann sich auch eine Ungeduld der Fachkräfte bezüglich schulischer Entwicklungsprozesse verbergen. Dies wäre vor Ort an den Schulen zu klären.¹⁹¹

(2) Eine andere Lesart begründet sich aus dem Expertenstatus der Schulleitungen für Einschätzungen über innerschulische Prozesse: Aus dieser Perspektive unterschätzen die Fachkräfte (an Hauptschulen) ihren Einfluss und ihre Wirkung auf Schule. Dies mag daran liegen, dass sie immer nur einen Teilausschnitt des schulischen Geschehens überblicken können – die Schulleitungen können zudem einen Vergleich zu der Zeit vor Implementierung der Jugendsozialarbeit ziehen. So gesehen kann die Einschätzung der Rektorinnen und Rektoren als Erfolg wie auch als Wertschätzung der Arbeit der Jugendhilfekräfte gedeutet werden.

Aufgabe und Verantwortung der Schulleitung

In der System-Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der intensiven Form der Schulsozialarbeit kommt Leitungspersonen eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung und Gestaltung zu (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2003: 36f zur Bedeutung der Bereichsleitungen der Jugendhilfeträger und 68f zur Bedeutung der Schulleitung). Schulleiterinnen und Schulleiter tragen durch ihre Unterstützung (oder durch Ausbremsen) maßgeblich zur Integration der Fachkräfte in den Gesamtzusammenhang Schule bei. Ihr wesentlicher Einfluss wird auch durch diese Untersuchung belegt (vgl. Kapitel 4.3 und 5.3). Wir haben zusätzlich untersucht, wie die Fachkräfte die Unterstützung durch die Schulleiterinnen und Schulleiter wahrnehmen und welchen Einfluss diese Unterstützung auf die innerschulischen Kooperationsparameter hat.

Die Unterstützung durch die Schulleitungen (an Hauptschulen) und Fachbereichsleitungen (an BVJ) wird von den Fachkräften generell als hoch bewertet und steigt mit Dauer der Kooperation weiter an (vgl. Abbildung 7-x10 im Anhang). Außerdem gibt es einen Zusammenhang zwischen der Unterstützung durch die Schulleitungen und den Bewertungen der innerschulischen Kooperation (Interesse der Lehrkräfte, aktive Kooperation, Einfluss auf Schulentwicklung).¹⁹² **Für die innerschulische Kooperationskultur ist die positive Einstellung der Schulleitung ein ausschlaggebender Faktor.**

Abbildung 7-8 Einfluss Einstellung Schulleitung Hauptschulen		Prozentsatz der LehrerInnen, die aktiv mit Jugendsozialarbeit zusammenarbeitet		Interesse der LehrerInnen an der Arbeit der Jugendsozialarbeit		Einfluss auf Schulentwicklungsprozesse – IST-Werte	
		Sicht Fachkräfte	Sicht Schulleitung	Sicht der Fachkräfte	Sicht der Schulleitung	Sicht der Fachkräfte	Sicht der Schulleitung
Einstellung der Schulleitung Sicht der Fachkräfte	N FK / SL	%	%	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert
3	13 / 6	23	43	1,91	2,83	2,00	3,17
4	22 / 7	39	44	2,33	3,00	2,43	3,00
Sehr positiv	53 / 29	57	65	2,94	3,34	3,25	3,97

Auch im Rahmen der Diskussionen auf dem Fachtag zur innerschulischen Kooperation wurde auf die steuernde Funktion der Schulleitung verwiesen – besonders deutlich im bereits zitierten

¹⁹⁰ Das Portrait der C.Schule in Gelbstadt (vgl. Kapitel 7.2.1) belegt, was die Interpretation von Schulentwicklung angeht, eine große Kohärenz zwischen den Akteuren. An anderen Standorten halten wir mindestens partielle Differenzen für wahrscheinlich – hier wären nähere Untersuchungen zu den jeweiligen Foki auf Schulentwicklung und den daraus resultierenden Einflusswünschen notwendig.

¹⁹¹ Bei solchen Schulen, von denen wir Angaben beider Partnern haben, zeigt sich, dass es an den Hauptschulen in ca. 33% der Fälle Übereinstimmung gibt (BVJ 45%), in ca. 15% wünschen sich die Schulleitungen einen größeren Einfluss als die Fachkräfte selbst (BVJ 0%), in 33% der Fälle möchten die Fachkräfte einen um 1 Punkt höheren Einfluss als die Schulleiterinnen und Schulleiter (BVJ 22%) und in immerhin 18% der Fälle (BVJ 20%) beträgt dieser Unterschied zwei Punkte oder mehr.

¹⁹² Hier ist der Zusammenhang zwischen der Sicht der Fachkräfte auf die Einstellung der Schulleitung und den anderen Wertungen der Fachkräfte signifikant, der Zusammenhang zu den Wertungen der Schulleitungen korreliert schwächer. Für die BVJ ist wegen der geringen N keine aussagekräftige Korrelation möglich.

ten Beispiel ‚kein Schulausschluss ohne Abklärung mit der Jugendsozialarbeit.‘ Die Rolle der Schulleitung – so lassen sich die Statements zusammenfassen – besteht zunächst darin, die innerschulische Implementierung der Jugendsozialarbeit zu fördern, indem sie diesen Prozess begleitet und moderiert: „Es geht sehr viel über Macht der Schulleitung. Das ist klar. Die Schulleitung muss voll hinter der Sache stehen. Sie muss Lehrerinnen und Lehrer, die sich entziehen wollen, ermuntern, Wissen und Können der sozialpädagogischen Fachkraft zu nutzen“ (Rektor einer Hauptschule). Auch auf eine Kooperation in Schieflage könne oder müsse die Schulleitung verändernd Einfluss nehmen. „Die Frustration kann man mit Aufklärung und Eingreifen aufheben und dadurch Kooperation wieder ermöglichen“ versichert eine Schulleiterin. Diese Rolle und die damit verbundene Verantwortlichkeit – so ein Ergebnis der Diskussion – kann die Schulleitung einer Schule übernehmen oder sie kann dies lassen. Übernimmt sie die Integrationsverantwortlichkeit, dann geht es neben der geschilderten basalen Förderung von Jugendsozialarbeit immer auch darum, den Stand der Verzahnung zwischen Kollegium und Jugendsozialarbeit zu überprüfen, zu beurteilen und gegebenenfalls kooperationsfördernde Schritte einzuleiten, also integrative Strukturen zu schaffen.¹⁹³

7.1.2.2 Respektieren von Differenz als Basis für ein Ergänzungsverhältnis

Am Fachtag wurde sichtbar, worauf eine dauerhaft als gut bewertete Kooperation außerdem ruht. Die Ergebnisse lassen sich einem übergeordneten Bedeutungszusammenhang zuordnen, den wir als Schlüsselkategorie für das Ergänzungsverhältnis zwischen schul- und sozialpädagogischer Fachlichkeit werten: Im Kern verlangt eine gelingende, wechselseitige Ergänzung den Respekt vor der Unterschiedlichkeit der Fachlichkeiten und die Akzeptanz der aus der Differenz resultierenden – und manchmal kontrovers oder unvereinbar erscheinenden – Standpunkte.

Olk/Bathke/Hartnuß belegen, dass Lehrerinnen und Lehrer Kompetenzprofile von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften unterschiedlich akzentuieren. In welchem Maß sie den Fachkräften eigenständige Handlungsspielräume einräumen können, hängt dabei vom Grad ihres eigenen fachlichen Selbstbewusstseins, der Situation in der Schule und dem Informationsstand über Schulsozialarbeit ab (vgl. 2000: 146f). Diese Ergebnisse sind ebenso wie das hier vorliegende Material Hinweise darauf, dass die innerschulische Kooperation wesentlich von der Spannung, die sich aus der Differenz zwischen den Fachlichkeiten ergibt, lebt. In einem ersten Schritt untersuchen wir Ursachen für Konflikte und werten diese als Ausdruck der Spannung zwischen den unterschiedlichen pädagogischen Fachlichkeiten. In einem zweiten Schritt kennzeichnen wir die Notwendigkeit der Akzeptanz dieser Differenz an zwei Dimensionen: der Unterscheidbarkeit der Professionen und der sich daraus ergebenden unterschiedlichen fachlichen Handlungsprinzipien.¹⁹⁴

¹⁹³ Hermann Lange (Hamburger Staatsrat a. D. und einstiger PISA-Beauftragter der Kultusministerkonferenz) fordert angesichts der Reformen im Nachklang der PISA-Ergebnisse eine veränderte Qualifikation von Schulleiterinnen und Schulleitern ein: „Schulleiter, die eine zentrale Rolle bei der Schulqualität spielen, sind besser auf ihre Aufgaben vorzubereiten. Gute Lehrer, die noch einen Kurs in Verwaltungsvorschriften absolviert haben, sind damit noch nicht für anspruchsvolle Führungsaufgaben qualifiziert“ (Lange zitiert nach Kerstan/Spiewak 2003: 34).

¹⁹⁴ Die Trägerorganisationen als spezifisch strukturierte Organisationszusammenhänge spielen in den Überlegungen zur innerschulischen Kooperation keine Rolle – weder in der Perspektive der Schulleitungen noch in den Überlegungen der Fachkräfte selbst. Allein die Schule als Organisationszusammenhang wird reflektiert. Die Einrichtungen der Jugendhilfe werden also nicht als Arbeitsmilieu, in dem die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit an Schulen beheimatet sind, wahrgenommen. Es gibt eine Tendenz aller Akteure, weitestgehend so zu tun, als sei die Jugendsozialarbeit vorwiegend Teil der Schule und nicht (zumindest auch) Teil der Trägerorganisation. Genauso wenig wird auf die spezifische organisationskulturelle Geschichte der Einzelschule Bezug genommen (vgl. zum Einfluss von Trägertraditionen Bolay/Flad/Gutbrod (2003: 66ff) und zum Einfluss der Schulbiografie Huber (2004)).

Ursachen für Konflikte

Aus den unterschiedlichen Fachlichkeitsprofilen der Berufsgruppen ergibt sich neben den bereits beschriebenen Bereicherungen auch Konfliktpotenzial. Andere Untersuchungen haben aus ihren Ergebnissen den Schluss gewonnen, dass sich Intransparenz, fehlende Beurteilungskriterien der Fachlichkeit von Projekten sowie unpräzise oder als unzureichend empfundene Aufgaben- und Zielformulierungen, unklare Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnisse der Jugendsozialarbeitsprojekte oder unterschiedliche gegenseitige Erwartungen nachteilig auf die Zusammenarbeit auswirken (vgl. Prüß u.a. 2000: 154; Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 133f). Um Konfliktursachen näher zu beleuchten haben wir diese auf dem Fachtag aufgegriffen und auch in der Fragebogenerhebung danach gefragt.

Auf dem Fachtag wurden Konflikte ambivalent thematisiert: einerseits wurden sie als produktiver Faktor für die Entwicklung der Zusammenarbeit beschrieben. Demgegenüber wurde aber auch betont, dass sie schwerwiegende Belastungen darstellten und als temporäre Zuspitzung erfahren oder als schwer zu überwindende generelle Blockade empfunden würden. Dann komme Kooperation nur erschwert oder gar nicht zustande. Gleichzeitig gelte: „Ohne Konflikte geht es nicht“ (Rektor einer Hauptschule).

Konflikte gibt es, entscheidend ist, wie man mit ihnen umgeht – so könnte man die Analyse der Fachtagsdiskussionen zu den Störungen der Kooperation zusammenfassen. In der Diskussion schälten sich besonders zwei konfliktverursachende Umstände heraus: unterschiedliche Deutungen und Handlungslogiken, die als die fehlende Bereitschaft einer Akteursgruppe zur Kooperation interpretiert werden, sowie differente oder unklare Erwartungen. Solche Unklarheiten führen vor allem bei den Fachkräften zu Schwierigkeiten im Handeln, zeigen sich aber auch als Kooperationshemmnisse und -hindernisse. Das Agieren entlang der sozialpädagogischen Handlungslogik wird beispielsweise als Einmischung oder Störung des schulischen Ablaufs interpretiert – so ist das Ungleichgewicht zu beobachten, dass Lehrkräfte störende Schülerinnen und Schüler an die Jugendsozialarbeit verweisen – „passiert schon manchmal, dass man einfach Leute ins Büro gesetzt bekommt: hier betreue die mal sozialpädagogisch, ohne einen Nachtrag, was er jetzt eigentlich meint, der Lehrer“ –, diese aber umgekehrt Jugendliche nicht im Zuge der Einzelfallhilfe aus dem Unterricht holen können, „weil sie gerade im schwierigen Stoff sind oder es gibt gerade eine Besprechung für eine Arbeit.“ Fachkräfte müssen sich „rechtfertigen, dass es auch während der Unterrichtszeit andere Dinge gibt, die von der Priorität her gleichwertig sind und die man dem Unterricht auch mal vorziehen kann.“ Infolgedessen wird im Vorfeld ein frühes Intervenieren abgelehnt und von der Jugendhilfefachkraft als Blockieren der sozialpädagogischen Arbeit aufgefasst.

Aus der standardisierten Befragung bestätigen sich diese Hinweise auf konfliktverursachende Momente. Wir haben Schul- und Fachbereichsleitungen sowie die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit an Schulen danach gefragt, welchen Einfluss sie bestimmten Faktoren zumessen, wenn es Konflikt gibt. Bei diesen Faktoren haben wir unterschieden zwischen (a) Items, die die Differenz zwischen den beteiligten Akteuren betonen und (b) Items, die auf unklare Absprachen oder unpräzises Wissen zurückgehen sowie (c) ein Item, das fehlende Anerkennung als Grundmotiv von Konflikten aufnimmt.

Im Ergebnis zeigen sich zwischen Fachkräften und Leitungspersonal beider Schularten wesentliche Unterschiede: **Die Schul- und Fachbereichsleitungen betonen als konfliktverursachend nur solche Items, die Differenzen aufgreifen:** ‚unterschiedliche gegenseitige Erwartungen‘ und ‚unterschiedliche Erziehungsziele‘ sind aus ihrer Sicht die wesentlichen Einflussfaktoren bei Konflikten.¹⁹⁵ **Die Fachkräfte hingegen sehen ‚Differenz- wie ‚Unklar-**

¹⁹⁵ An den BVJ werten die Fachbereichsleitungen den ‚unterschiedlichen Erziehungszielen‘ geringeres Gewicht bei, was wir auf das höhere Alter und die entsprechend geringere Erziehungsfunktion der Schule zurückführen.

heitsfaktoren' als gleichermaßen konfliktverursachend. ‚Mangelnde gegenseitige Anerkennung‘ ist nur aus der Sicht der Fachkräfte am BVJ eine zu beachtende Kategorie (0,8 Differenz zum höchsten Wert für ‚unterschiedliche Erwartungen‘ vs. 1,6 Differenz zwischen höchstem und niedrigstem Wert bei Fachkräften an Hauptschulen).

Abbildung 7-9 Ursachen für Kooperationsschwierigkeiten Skala von 0 = hat keinen Einfluss bis 5 = sehr hoher Einfluss	<i>Hauptschulen</i>		<i>BVJ</i>	
	Sicht der Fachkräfte (N = 64)	Sicht der Schul- leitungen (N = 44)	Sicht der Fachkräfte (N = 22)	Sicht der Fachbe- reichsleitungen (N = 16)
Unterschiedliche gegenseitige Erwartungen (a)	3,77	3,51	3,24	2,88
Unterschiedliche Erziehungsziele (a)	3,00	3,09	2,90	2,06
Unklare Zuständigkeit (b)	2,97	1,88	2,95	1,88
Unklare Funktionen und Ziele der Jugendsozialarbeit (b)	3,20	1,60	2,81	2,00
Mangelnde gegenseitige Anerkennung (c)	2,16	1,60	2,43	1,44

Die Differenz-Items (a) – und aus Sicht der Fachkräfte auch die Unklarheiten (b) – bleiben als konfliktverursachende Faktoren auch nach langjähriger Kooperation weiter bestehen (vgl. Abbildung 7-x11 im Anhang). Wir deuten dies so, dass bei der Bearbeitung neuer Themenfelder die gleichen Konfliktpotenziale (vielleicht auf anderem Niveau) sichtbar werden. Dies bedeutet: **Die Spannung, die aus der Unterschiedlichkeit der beiden pädagogischen Fachlichkeiten und Handlungslogiken rührt, ist nicht aufhebbar oder harmonisierbar, sie darf nicht unterdrückt, sondern muss produktiv im Sinne einer Streitkultur genutzt werden.**

Unterschiedliche Handlungsprinzipien

Die Diskussionen auf dem Fachtag verdeutlichten, dass die schulische Seite den hohen Gebrauchswert sozialpädagogischer Kompetenzen in der Schule hervorhebt. Wichtig und notwendig sei, diese Kompetenzen in die Schule zu integrieren. Sozialpädagogische Kompetenz wurde vorwiegend als unterscheidbares methodisches und jugendtheoretisches Wissen verhandelt, das Lehrkräfte themenspezifisch sensibilisieren könne und darüber hinaus wichtig sei, da schwierige Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern in der sozialpädagogischen Perspektive nicht so sehr als abweichendes Verhalten interpretiert werde, sondern solches Verhalten als, wenn auch problematische, ‚Bewältigungsstrategie‘ dechiffriert wird.¹⁹⁶ Sozialpädagogische Fachlichkeit sei geprägt durch eine subjekt- und lebensweltorientierte Grundauffassung die durchaus in Spannung zu schulischen Funktionsimperativen geraten könne. Brisant würde diese latente Spannung dann, wenn es ‚im Kleinen‘ darum gehe, fachliche Handlungsprinzipien in Kooperationsprozessen präsent zu halten.

„Schulsozialarbeiter haben einen anderen Zugang zu Kindern und freiere Bewegungsmöglichkeiten“ pointiert ein Hauptschullehrer den Unterschied zwischen schul- und sozialpädagogischen Fachkräften. Freier handeln zu können meint zunächst, entbunden zu sein von spezifischen schulischen Regularien, die den Handlungsauftrag der Lehrkräfte in Bezug auf Zeit, Kontaktweisen und Wertigkeiten präformieren (vgl. auch Kapitel 6). Auch steht die Zuwendung der Jugendsozialarbeit zumeist unter dem Aspekt der Freiwilligkeit für Schülerinnen und Schüler, wohingegen Unterricht wie Unterrichtende und Unterrichtender nicht wählbar sind. Dass Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter grundsätzlich andere Möglich-

¹⁹⁶ Zu denselben Ergebnissen kommen Olk/Bathke/Hartnuß: „Lehrkräfte schreiben der sozialpädagogischen Fachkraft spezifische Qualifikationsmerkmale zu, die sich von ihrer eigenen Professionalität unterscheiden würden. Ihr berufliches Handeln sei zu fassen durch Konsequenz und Durchsetzungsvermögen in der Arbeit, zureichend didaktisches Können sowie Fachwissen. Demgegenüber qualifiziere sich das berufliche Handeln der Jugendhilfefachkräfte durch sozialpädagogisches und entwicklungspsychologisches Wissen, Verschwiegenheit, Einfühlungsvermögen, Toleranz sowie Kooperationsbereitschaft (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 148).“

keiten wahrnehmen können, mit Schülerinnen und Schülern zu arbeiten, also „freiere Bewegungsmöglichkeiten“ aus Sicht der schulischen Akteure habe, führe potenziell zu einem Ungleichgewicht zwischen den Berufsgruppen, das negativ bewertet wurde.

Hier werden Differenzen angesprochen, die auch als Dualität zwischen Subjektorientierung und Lehrplanorientierung und damit verbunden als Differenz zwischen einem moderierenden und einem leitenden Interaktionsstil interpretiert werden können. Lehrplanorientierung wird zusammengedacht mit einem leitenden Stil, der verknüpft ist mit einer inhaltlichen Verantwortung für die Verfolgung konkreter Arbeitsziele und sich dabei auf die vorgegebenen Strukturen und Rahmenbedingungen der Schule beruft. Dabei ist wichtig, Störungen (des geplanten Ablaufs) zu vermeiden. Ein moderierender Arbeitsstil kann demgegenüber Störungen als neue Themenstellung aufgreifen oder die Person oder Gruppe darin unterstützen, eigene (institutionell nicht präformierte) Regeln für den Umgang miteinander und untereinander aufzustellen.

Immer wieder drückten Lehrkräfte Neid ob des ‚besseren Kontakts‘ der Fachkräfte zu den Jugendlichen oder des Leidens an der eigenen Rolle als Lehrkraft aus. Dies sind Hinweise darauf, dass Differenzen oft personalisiert werden, statt sie als funktional gegebene, den Fachlichkeiten inhärente Rollen und Handlungsprinzipien zu werten, die auch die Basis für eine fruchtbare Kooperation und ein Ergänzungsverhältnis gegenüber Schülerinnen und Schülern bilden. Zwei Grundprinzipien der Jugendsozialarbeit – die Parteilichkeit und die Schweigepflicht – wurden als solche, auf der Differenz der Professionen beruhende Konfliktpotenziale, immer wieder hervorgehoben.

Parteilichkeit - Allparteilichkeit

Parteilichkeit setzt an der Situations- und Selbstdeutung eines Einzelnen oder einer Gruppe an und akzeptiert diese zunächst. Damit ist eine Grundhaltung verbunden, die Schülerinnen und Schüler in ihren Empfindungen und Bewertungen ernst zu nehmen, ihnen Vertrauen entgegen zu bringen und im Konfliktfall reflektiert auf ihrer Seite zu stehen. Eine Jugendsozialarbeiterin am BVJ beschreibt in diesem Zusammenhang die folgende Erfahrung: „Ich habe den Eindruck, dass es die Lehrerinnen und Lehrer stört, wenn sie denken, ich argumentiere stark aus der Schülerperspektive.“ Eine rein auf Parteilichkeit für Schülerinnen und Schüler basierende Arbeitsform kann also das Vertrauensverhältnis zu Lehrkräften und damit auch ihre Kooperationsbereitschaft durchaus belasten. Dies gilt insbesondere in solchen Interaktionsprozessen, die durch Konflikte zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern gekennzeichnet sind. Hier kann Schulsozialarbeit die für beide Parteien belastende Situation nur verändern, wenn sie sich allparteilich zeigt, also sich mit beiden Seiten (der ambivalenten Beziehung) auseinandersetzt, um zwischen ihnen moderieren zu können. Das heißt, dass gegebenenfalls auch Lehrkräfte in diesen Interaktionssituationen, wenn sie in eine schwächere Position geraten, phasenweise parteilich gestützt werden müssen. Da in der Schule in der Regel die Schülerinnen und Schüler in schwächeren und unterlegenen Positionen sind (aufgrund des strukturellen Machtgefälles zwischen Lehrkräften und Schülerinnen/Schülern), wird es häufiger vorkommen, dass sie gestützt werden. Nur vor diesem Hintergrund kann Schule Allparteilichkeit, die häufig zur phasenweisen Parteilichkeit für Schülerinnen und Schüler führt, als Haltung verstehen und mittragen, ohne sich selbst verleugnen zu müssen.

Gefahr läuft diese Balance zwischen Parteilichkeit und Allparteilichkeit dann, wenn Schule grundsätzlich eine parteiliche Grundhaltung für Schülerinnen und Schüler ablehnt, wenn es also zu folgender Erfahrung kommt: „Lehrer kooperieren nur, wenn man als Verbündeter auf ihrer Seite steht“ (Jugendsozialarbeiter, Hauptschule). Diese Erfahrung weist auf einen Vereinnahmungsversuch hin – nur eine opportune Schulsozialarbeit wird akzeptiert. Parteiliches Handeln im Rahmen von Schulsozialarbeit in der zuvor entwickelten situationsorientierten Balance ist ein unabdingbares fachliches Handlungsprinzip, das innerschulisch nicht aufge-

weicht werden darf. Das heißt, dass das Prinzip und das damit verbundene konkrete Vorgehen sowohl den Lehrkräften als auch den Schülerinnen und Schülern verdeutlicht werden muss, damit es für beide Gruppen nachvollziehbar und nutzbar wird. Schulsozialarbeit muss also, um ihrem Auftrag gerecht zu werden und um innerschulische Akzeptanz zu erlangen, sorgfältig und interventionsgenau zwischen Parteilichkeit und Allparteilichkeit abwägen.

Schweigepflicht

Die Schweigepflicht ist ein zentraler Parameter für den vertrauensvollen Kontakt zu den Jugendlichen, es muss aus Sicht der Fachkräfte unverkennbar sein, dass die ihnen anvertrauten Informationen der Schülerinnen und Schüler nicht weitergereicht werden. Das steht aus Sicht der Fachkräfte nicht im Widerspruch zu einer kooperativen Haltung: „Klar ich weiß sehr viel, ich möchte mit [Lehrern] zusammen agieren für die Kids, um denen zu helfen, aber ich werde nicht alle Informationen weitergeben. Einfach weil es für mich bei bestimmten Sachen klar ist, das muss niemand wissen, um unterrichten zu können“ (Jugendsozialarbeiter, Hauptschule). Bei Beratungsprozessen mit Schülerinnen und Schülern, in die Lehrkräfte involviert sind, zeigt sich anhand des Arbeitsprinzips Schweigepflicht – dass also Schülerinnen und Schüler gefragt werden, ob Lehrer einbezogen und informiert sein sollen – immer wieder Abstimmungsbedarf. Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter registrieren häufig Unverständnis von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber der Schweigepflicht: „Viele sind da beleidigt“ oder „Es ist schwierig, den Lehrern [den fachlichen Sinn der Schweigepflicht] klarzumachen“ oder „Die Schweigepflicht durchzuhalten kostet mich viel Arbeit!“

Verschwiegenheit bzw. kontrollierte Informationsweitergabe wird von den Lehrerinnen und Lehrern oft nicht als fachlich fundiertes Handlungsprinzip sondern als Enttäuschung erfahren oder interpretiert. Manche empfinden eine Nichtweitergabe von Ergebnissen eines Beratungsprozesses als persönlich gegen sie gewandt und reagieren mit Misstrauen, Rückzug oder Enttäuschung: „Jetzt habe ich doch so viel erzählt, wo ich irgendwelche Probleme habe mit den Jugendlichen und der erzählt mir gar nichts zurück.“ Hier kommt es zu einer Asymmetrie in den Austauschbeziehungen, da die Fachkräfte einerseits auf die Informationen und Beobachtungen der Lehrkräfte angewiesen sind, um tätig werden zu können und auch verlangen, dass Lehrkräfte beteiligt bleiben, ihnen aber andererseits nur begrenzt Auskunft geben können. An einer Schule wurde dahingehend die Absprache getroffen, dass der Betreuungs- und Vertrauenslehrer ebenfalls unter Schweigepflicht steht. Der Lehrer beschreibt diese Verfahrensweise positiv: „Es gibt keine Konkurrenz. Wir sind beide eine Entlastung. Es gibt ein Teamgefühl.“

7.1.3 Zusammenfassung

Im Folgenden fassen wir die zentralen Befunde zur innerschulischen Kooperationspraxis zusammen.

- Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und an BVJ ist in Baden-Württemberg gut in die Schulen integriert. Die innerschulische Bekanntheit ist gesichert, ca. die Hälfte der Lehrkräfte kooperiert aktiv mit den Jugendhilfefachkräften.
- Wechselseitiges Interesse, Offenheit und aktives Aufeinanderzugehen bilden die Basis der innerschulischen Integration von und Kooperation mit Jugendsozialarbeit. Dabei kommt einer positiven Grundeinstellung der Schulleitungen und deren aktiver Unterstützung eine zentrale Funktion zu.
- Kooperationslernen findet in zwei Dimensionen statt: Zum einen in alltäglichen arbeitsteiligen Prozessen und zum anderen in impulsgebenden und strukturschaffenden Kooperationseinheiten entlang thematischer Schnittmengen.
- Um Kooperationslernen voranzutreiben, erweisen sich nicht formalisierte, jedoch geregelte Austauschmöglichkeiten zwischen beiden Professionen als wichtiges Element. Die

Erfolge des Lehrercafés sowie die sehr positive Resonanz auf den Fachtag selbst können so gewertet werden, weitere Austauschmöglichkeiten zwischen den beiden pädagogischen Professionen zu organisieren.

- Der Aufbau verbindlicher Regelungen und Abläufe stellt dabei genauso ein Schlüsselement dar wie die Akzeptanz von Differenz. Selbst in schwierigen Fragen wie dem Sanktionieren, erweisen sich die unterschiedlichen Fachlichkeiten dann vorwiegend als produktiv.
- Zugleich verläuft innerschulische Kooperation nicht reibungs- oder konfliktlos. Wesentliche Konfliktlinien zeigen sich vor allem entlang der Unterschiedlichkeit der beiden Professionen. Sie machen fortlaufende innerschulische Klärungen bezüglich der Aufgabenteilung und der Formulierung von gegenseitigen Erwartungen notwendig. Konfliktpotenziale sind der interprofessionellen Kooperation also immanent, erhalten sich aufrecht und liefern die Basis für ein produktives Ergänzungsverhältnis. Dies zeigt sich in der schulpädagogischen Perspektive, die gerade die „andere“ Fachlichkeit der Schulsozialarbeit als Produktivkraft ausweist.
- Die Erweiterung des innerschulischen Handlungsrahmens im Sinne der gezeigten Öffnung von Entscheidungsspielräumen erwächst aus der Akzeptanz und dem Respekt vor der Unterschiedlichkeit der Professionen und ihrer Zugänge zu den jugendlichen Schülerinnen und Schülern.

7.2 Außerschulische Kooperation

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt ausführlich auf Prozesse der innerschulischen Kooperation zwischen Schule und Jugendsozialarbeit eingegangen wurde, wenden wir uns nun Formen der außerschulischen Kooperation zu, d.h. der Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Einrichtungen der Jugendhilfe, die durch Schulsozialarbeit vermittelt geschieht. Dabei kann unterschieden werden zwischen anlassbezogenen Kooperationen, wenn Schule z.B. im Rahmen individueller Hilfen Kontakt mit dem Jugendamt oder sozialpädagogischen Fachdiensten aufnimmt, und Prozessen der Öffnung von Schule, die eine intensivere Bezugnahme der Schule zum Gemeinwesen intendieren (vgl. Mack 2002; Grunder 2001: 140ff; Burkhard/Mauthe/Rösner 1990). Schulsozialarbeit spielt in beiden Formen der Kooperation eine innovative Rolle als ‚Türöffnerin‘ und ‚Übersetzerin‘ zwischen unterschiedlichen Handlungslogiken und Zielperspektiven. Als Schnittstelle zwischen den Systemen hat sie eine doppelte Vermittlungsfunktion: Sie transferiert Jugendhilfewissen und sozialpädagogische Methodenkompetenz in die Schule und entwickelt in Absprache und Zusammenarbeit mit den schulischen Akteuren eine spezifisch neue schulinterne Unterstützungsstruktur für die Kinder und Jugendlichen. Nach außen hin, in der Zusammenarbeit mit Jugendhilfeangeboten des Umfelds, agiert sie als Repräsentantin der Einzelschule und vermittelt dadurch schulische Bedarfslagen an die Kooperationspartner, d.h. deren Wissen über die Situation an der Einzelschule steigt.

Diese nach außen hin vermittelnde Funktion kann zwei Dimensionen enthalten: Schulsozialarbeit kann stellvertretend für die Einzelschule neue Handlungspartnerschaften erschließen und sie kann bereits bestehende Kontakte zwischen Schule und Jugendhilfe aktivieren und intensivieren.

Sie verfolgt darin auch das spezifische Interesse, nämlich die Beschränktheit ihrer zeitlichen, materiellen und fachlichen Möglichkeiten durch Ressourcen, die im Sozialraum vorhanden sind, zu erweitern. Wie anhand des ‚Portraits Oranjestadt‘ (Kap. 4.6) gezeigt werden konnte, beschränkt sich die Erweiterung des eigenen Handlungsradius nicht ausschließlich auf Kooperationsbezüge innerhalb des Systems der Jugendhilfe; im Rahmen eines um die Schule herum zu konzipierenden Netzwerks können beispielsweise auch lokale Vereine interessante Handlungspartner für Projektangebote darstellen.

Dass sich innerschulische und außerschulische Kooperationsprozesse nicht voneinander abgrenzen und unbeeinflusst entwickeln, wurde bereits in einer Fallstudie zur Schulsozialarbeit herausgearbeitet (vgl. Bolay u.a. 1999: 117ff). Das dort entwickelte Phasenmodell unterscheidet analytisch Entwicklungsschritte in der Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und der Einzelschule. Gilt die Integration der Schulsozialarbeit in den institutionellen Kontext Schule als gesichert, ist also eine ausgeprägte innerschulische Kooperationspraxis zwischen Lehrkräften und Jugendhilfefachkraft zu verzeichnen und fließt darüber lebensweltliches Wissen über Schülerinnen und Schüler als handlungsrelevantes Wissen in die Schule hinein, dann ergeben sich Anschlussstellen für weitergehende Bezugnahmen zwischen Schule und Jugendhilfe. Schulen können auf dieser Basis ein begründetes Interesse an der Zusammenarbeit mit dem Gemeinwesen entwickeln, ebenso wie die Jugendhilfeeinrichtungen die Schule zunehmend als Partnerin für Kooperationsprojekte in Betracht ziehen können. Deshalb wird die Bedeutung sozialräumlicher Ansätze in der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule in der sozialpädagogischen Fachdebatte inzwischen breit und unter verschiedenen Labels diskutiert.

Coelen (vgl. 2002) postuliert in seinen Überlegungen zu einer „kommunalen Jugendbildung“ – zugespitzt im Begriff der „Ganztagesbildung“ – eine arbeitsteilige Partnerschaft von schulischer und außerschulischer Bildung. Die ‚Öffnung der Schule‘ einerseits und die Sozialraumorientierung in der Jugendarbeit andererseits seien als Modernisierungsprozesse aufeinander zu beziehen und in ein Konzept der „kommunalen Jugendbildung“ zu überführen. Diese Institutionen übergreifende Organisation von Bildung soll in „arbeitsteiliger Trägerschaft“ strukturell gesichert sein, dabei ein Ganztagesangebot für Kinder und Jugendliche gestalten und eine dauerhafte Kooperation von Lehrkräften und Jugendhilfefachkräften auf sozialräumlicher Ebene sichern.

Mack/Raab/Rademacker (2003) argumentieren schulentwicklungstheoretisch und verdeutlichen, dass Schulen sich in ihren Entwicklungsprozessen – auch vor dem Hintergrund ihrer Aufgabenerweiterungen und ihrer Zusammenarbeit mit außerschulischen Jugend(hilfe)einrichtungen (vgl. ebd.: 52) – lebensweltlich orientieren müssen, um die Lebenslagen ihrer Nutzerinnen und Nutzer zu verstehen und um in ihrem Schulprogramm darauf Bezug zu nehmen.¹⁹⁷ Eine sozialraumorientierte und adressatenbezogene Weiterentwicklung von Schule dürfe nicht ausschließlich als Selbstzweck der Schulen, d.h. als bloße „Optimierung schulischer Prozesse“ (ebd.: 214), aufgefasst werden, vielmehr müsse aus der Perspektive der Heranwachsenden gedacht und dem sozialräumlichen Aneignungshandeln der Jugendlichen, als Medium ihrer Persönlichkeitsentwicklung, Geltung verschafft werden.

Im Kontext der Untersuchung einer sozialraumverankerten Schulsozialarbeit wurde die Produktivität von Schulsozialarbeit, die eine sozialräumliche Ressourcenstruktur nutzt, untersucht (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2003). Diese Sozialraumorientierung war konzeptionell und strukturell bereits sehr konkret vorstrukturiert und stellte eine fachliche Herausforderung dar: Die Schulsozialarbeit wurde bei freien Jugendhilfeträgern angesiedelt, die langjährige Erfahrungen mit stadtteilorientierten Arbeitsansätzen hatten; die Jugendhilfefachkräfte waren zusätzlich zu ihrem Handlungsauftrag an der Einzelschule (oder auch an zwei Schulen) in ein stadtteilbasiertes Kernangebot des Trägers eingebunden und über diesen Tätigkeitsbereich systematisch in ein Sozialraumteam integriert. Mehr noch als in ‚klassischen‘ Formen der Schulsozialarbeit mussten die Jugendhilfeträger in diesem Zuschnitt für eine flexible Res-

¹⁹⁷ Dabei gelte es zu differenzieren: Schule könne zwar nicht gleichermaßen wie Jugendhilfe einer Sozialraumperspektive – dort ein fachlicher Bezugspunkt lebensweltorientierter Sozialer Arbeit – folgen, sondern müsse sich in Bezug auf ihren gesellschaftlichen Handlungsauftrag universell orientieren, d.h. „Gleichheit in den Lernbedingungen erzeugen und Differenzen überwinden“ (ebd.: 212). Zugleich müsse sie sich aber auch regional orientieren, indem sie dem Lebensumfeld ihrer Schülerinnen und Schüler stärker als bislang Aufmerksamkeit schenkt.

sourcenerweiterung der Schulsozialarbeit in ihrer knappen Ausstattung an den Einzelschulen Sorge tragen, die diesen Leistungsbereich bedarfsangemessen ergänzte. Damit brachte die Schulsozialarbeit von Anfang an die Perspektive der Vernetzung in die Schule ein, da über die Fachkräfte zwei Aufgabenfelder verknüpft und sie permanent dazu aufgefordert waren, entlang der Vernetzungs- und Ressourcenstrukturen des Trägers Kooperationsmöglichkeiten zu entwickeln.

Diese einleitenden Ausführungen verdeutlichen, dass die außerschulische Kooperations- und Vernetzungspraxis der Jugendsozialarbeit auf verschiedenen Faktoren basiert:

- Auf der Bereitschaft der Schulen, sich dem Gemeinwesen insgesamt und damit dem Lebensumfeld der Heranwachsenden zu öffnen. Diese Bereitschaft kann durch Prozesse der innerschulischen Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule gestärkt werden.
- Auf dem (eventuell nur graduell vorhandenen) Selbstverständnis der Schulen, die lebensweltlichen Bedingungen der Schülerinnen und Schüler als handlungsrelevanten Planungsfaktor wie Wissensbestand zu bewerten.
- Auf den Voraussetzungen auf Seiten der Träger von Jugendsozialarbeit sowie deren Bereitschaft und professionelles Engagement, Schulsozialarbeit planerisch wie konzeptionell systematisch von einem sozialraumbezogenen Fokus her zu betrachten.
- Auf dem beruflichen Selbstverständnis der Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter, interinstitutionell zu denken und zu handeln.
- Auf der Bereitschaft aller beteiligten Akteure, institutionelle Überschreitungen und multiprofessionelles Handeln als Qualitätsparameter für den Aufbau einer sozialräumlichen Infrastruktur des Heranwachsenden zu begreifen, um für die Heranwachsenden Übergänge zwischen Institutionen niederschwellig zu gestalten (z.B. zwischen Schule und Jugendhaus) wie auch biografische Übergänge (z.B. zwischen Schule und Beruf) begleiten zu können.

In der Darstellung der Ergebnisse zur außerschulischen Kooperation gehen wir in zwei Schritten vor. In einem *ersten* Schritt präsentieren wir Befunde aus der standardisierten Befragung zum Stand der außerschulischen Kooperation an allen landesgeförderten Standorten. Dabei wird zum einen analysiert, welche Inhalte der Kooperation in der Praxis dominieren und zum anderen, welche Institutionen Kooperationspartner der Schulen sind (7.2.1).

Außerschulische Kooperationspraxen differenzieren sich – jenseits ihrer verallgemeinerbaren Komponenten - in relevantem Maß durch lokale Gegebenheiten und durch die Perspektivenvielfalt der jeweils beteiligten Akteure. Um dies nachvollziehen zu können, rekonstruieren wir in einem *zweiten* Schritt die Voraussetzungen und Verlaufsformen in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfeeinrichtungen via Schulsozialarbeit am Beispiel eines Hauptschulstandorts (Anonymisierung als ‚C.Schule in Gelbstadt‘). Dabei wird erneut die Darstellungs- und Analyseform des Portraits (vgl. Kapitel 2) gewählt, das handlungsleitende Erfahrungen unterschiedlicher Akteure sukzessive aufeinander bezieht und dadurch die praktische Ausdifferenzierung einer innerschulischen sowie außerschulischen Kooperationspraxis nachvollziehbar macht (7.2.2).

7.2.1 Überblick über Kooperationsstrukturen

Ziel der standardisierten Erhebung war es, einen Überblick darüber zu erhalten, mit welchen Institutionen die Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter kooperieren und auf welche Inhalte sich diese Kooperation bezieht. Da sich die außerschulische Verzahnung wegen der lokalen Variationen und aufgrund der Unterschiedlichkeit der potenziellen Kooperationspartner nur dann standardisiert erheben lässt, wenn eine überbordend ausführliche Liste an möglichen Kooperationspartnern und -inhalten vorgegeben wird, wurde der Stand der Kooperation mittels offener Fragen erhoben. Um die enorme Differenziertheit der Ergebnisse dar-

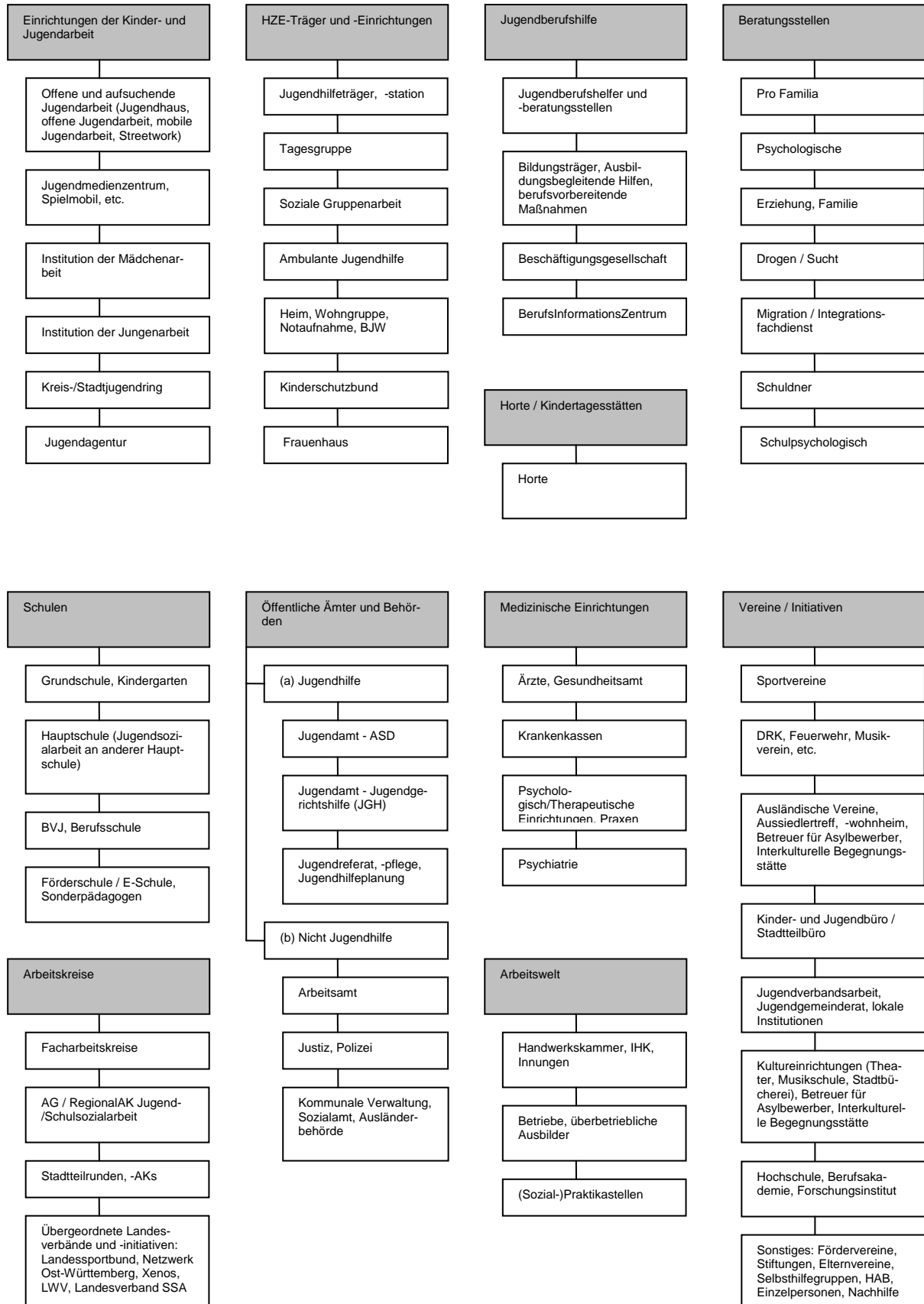
stellbar zu machen, wurden die Angaben zunächst kategorisiert in Typen von Kooperationspartnern und in Typen von Kooperationsinhalten. In einem weiteren Schritt wurde jeweils überprüft, zu welchen Kooperationspartnern Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und an den BVJ besonders häufig Kontakt haben und welche Kooperationsinhalte die außerschulische Kooperation jeweils prägen.

7.2.1.1 Kategorien von Kooperationspartnern und -inhalten

Die Angaben der Fachkräfte belegen zunächst, dass **Jugendsozialarbeit an Schulen eine große Bandbreite an verschiedenen Kooperationspartnern hat und differenzierte Inhalte verfolgt**. Diese umfassen im Feld der Kooperationspartner die Bereiche der Jugendarbeit und der Hilfen zur Erziehung (HZE), der Jugendberufshilfe sowie der Beratungsstellen, weitere Schulen und kommunale Ämter, medizinische Einrichtungen, sowie eine Fülle lokal je unterschiedlicher Vereine, Initiativen oder Institutionen. Die Kooperationspartner lassen sich elf übergeordneten Kategorien zuordnen (Feindifferenzierung vgl. Abbildung 7-10):

- Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit,
- HZE-Träger und -Einrichtungen,
- Institutionen der Jugendberufshilfe,
- Horte und Kindertagesstätten,
- Beratungsstellen,
- weitere Schulen,
- Ämter und Behörden (unterschieden in: (a) ‚jugendhilfebezogene‘ und (b) ‚nicht jugendhilfebezogene‘),
- medizinische Einrichtungen,
- Vereine und Initiativen,
- Arbeitskreise,
- Institutionen der Arbeitswelt.

Abbildung 7-10
Kategorien Kooperationspartner

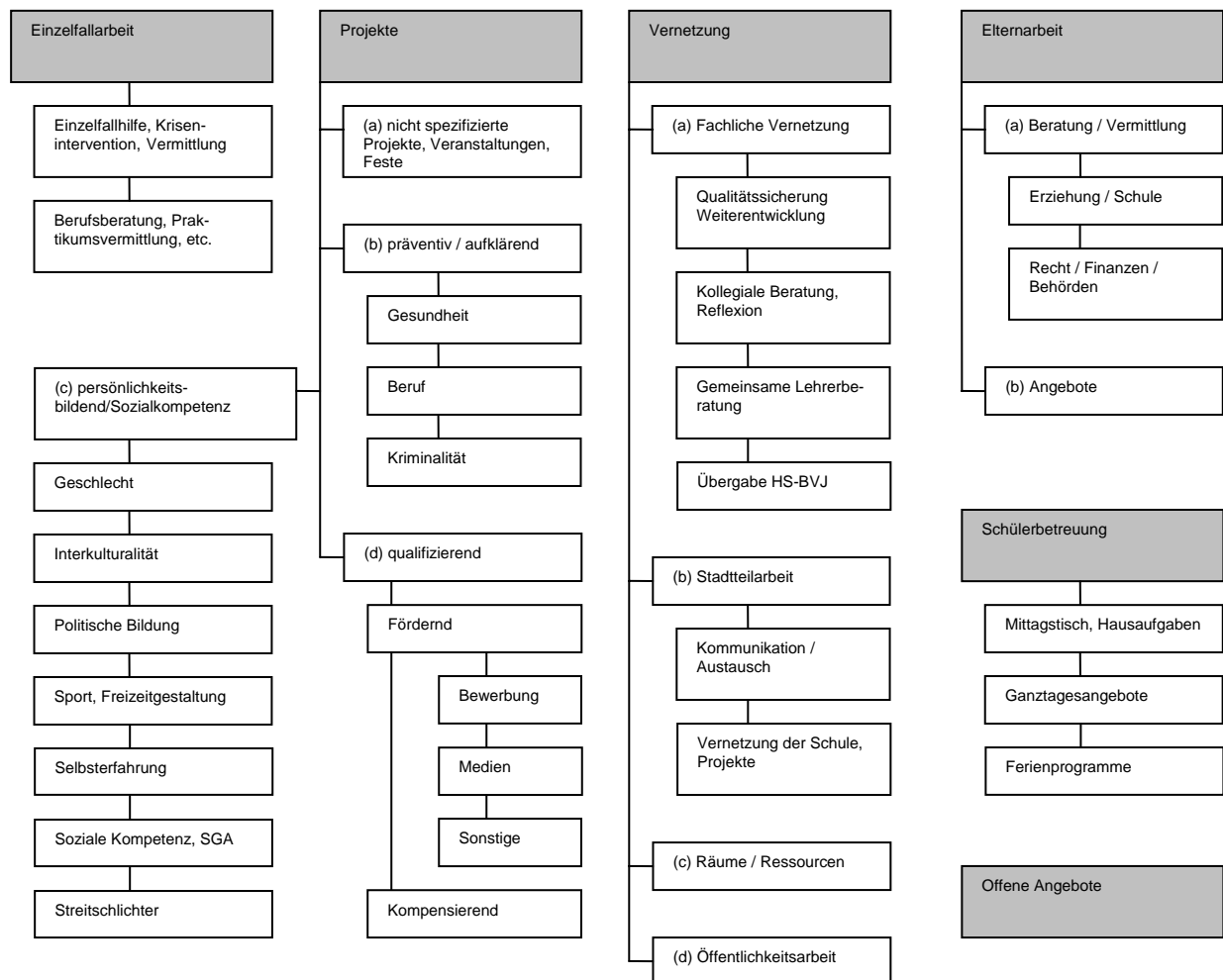


Bei den Kooperationsinhalten lassen sich sechs Kategorien unterscheiden (Feindifferenzierung siehe Abbildung 7-11):

- Der Bereich der Einzelfallarbeit.
- Der Bereich der Projekte, der in sich unterteilbar ist in (a) thematisch nicht spezifizierte Projekte und gemeinsame Veranstaltungen – womit oft eine nicht näher differenzierte Bandbreite an Kooperationsprojekten bezeichnet wurde –, (b) Projekte, die präventiv/aufklärend orientiert sind, (c) Projekte, die auf Persönlichkeitsbildung oder den Erwerb von Sozialkompetenz abzielen sowie (d) Projekte, die qualifizierende Zielsetzungen verfolgen.¹⁹⁸
- Ein dritter Bereich stellt die Vernetzung selbst dar, die dimensionierbar ist als (a) fachliche Vernetzung und kollegiale Beratung,¹⁹⁹ (b) Stadtteilarbeit, Vernetzung der Schule und Austausch der Institutionen (c) die Nutzung schulextern vorhandener Ressourcen und Räume sowie (d) Öffentlichkeitsarbeit.

Drei weitere Kategorien sind die *Elternarbeit*, *Schülerbetreuung* und *Offene* (nicht projekt-förmige) *Angebote*.

Abbildung 7-11
Kategorien Kooperationsinhalte



¹⁹⁸ Bei letzteren ließe sich zusätzlich unterscheiden nach Projektthemen mit bildend/qualifizierender oder nachholend/kompensierender Absicht.

¹⁹⁹ In den Bereich der fachlichen Vernetzung haben wir auch die ‚Übergabe Hauptschule [HS] – BVJ‘ integriert. Da es hier um eine Koppelung zweier Schulbereiche geht, schien es angezeigt, dies als strukturelle Verzahnung und fachlichen Austausch zu greifen.

7.2.1.2 Kooperationsinhalte und Kooperationspartner an Hauptschulen

An den Hauptschulen innerhalb der Landesförderung **haben die Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter im Schnitt zu elf unterschiedlichen Kooperationspartnern Kontakt** – die Mehrzahl der Standorte kooperiert mit zehn bis fünfzehn außerschulischen Partnern – **und bearbeiten mit diesen im Schnitt zehn unterscheidbare Kooperationsinhalte**. Der Stand der Vernetzung wird mit einem Mittelwert von 2,37 (auf einer Skala von 1 = sehr gut bis 6 = sehr schlecht) bewertet, d.h. besser als befriedigend eingeschätzt; die Mehrzahl der Fachkräfte schätzt dabei den Stand als gut ein. Fachkräfte an schon länger bestehenden („alten“) Standorten schätzen die Vernetzung häufiger als sehr gut ein.

Bei der außerschulischen Kooperation zeichnen sich sowohl im Bereich der Inhalte als auch bei den Partnern Standards und lokale Variationen ab, ähnlich wie sich dies bei den Angebotsstrukturen zeigte (vgl. Kapitel 4.2.1 und 5.1.2). An beinahe jedem Standort gibt es Kooperationen mit außerschulischen Partnern im Bereich der Projektarbeit und im Rahmen von Einzelfallhilfen. 98% der Fachkräfte kooperieren in der Kategorie ‚Projekte‘, 88% in der Kategorie ‚Einzelfallhilfe‘ sowie 78% in der Kategorie ‚Vernetzung‘ mit außerschulischen Partnern. ‚Elternarbeit‘ und ‚Schülerbetreuung‘ sind an 46% bzw. 40% der Standorte und ‚offene Angebote‘ an 16% der Standorte Kooperationsinhalt.

Genauer aufgegliedert nach den vorher entwickelten Unterkategorien stellt sich die Kooperationspraxis an *Hauptschulen* wie folgt dar (vgl. Abbildung 7-12). Im Bereich der *Einzelfallarbeit* sind Einzelfallhilfen an 86% der Standorte Kooperationsinhalt, die Berufsberatung an 42%.²⁰⁰

Im Kooperationssegment der *Projekte* sind zwei Bereiche besonders dominant: persönlichkeitsbildende und präventiv/aufklärende Projekte werden von 86% bzw. 80% der Fachkräfte gemeinsam mit außerschulischen Institutionen durchgeführt. Der Kernbereich sind Gesundheits- und Drogenprävention,²⁰¹ kriminal- und gewaltpräventive Ansätze sowie Projekte zur Erlebnispädagogik,²⁰² zur Förderung sozialer Kompetenz²⁰² und zum Themenbereich der Selbsterfahrung. Ebenfalls wichtig ist der Bereich der ‚nicht spezifizierten Projekte‘: Aufgrund der regional sehr unterschiedlichen Partner²⁰³ ist davon auszugehen, dass diese unspezifischen Projektformen auf feste Kooperationspartner im Sozialraum verweisen, mit denen je nach Bedarf Kooperationsideen entwickelt und umgesetzt werden.²⁰⁴

²⁰⁰ Wichtigste Kooperationspartner sind in der Einzelfallhilfe der ASD des Jugendamts und Beratungsstellen, im Bereich der Berufsberatung das Arbeitsamt, das Jugendhaus, die Jugendberufshelfer sowie weitere Schul- bzw. Jugendsozialarbeiter.

²⁰¹ Bevorzugte Partner sind hier Drogen- und Suchtberatungsstellen, „Pro Familia“, das Gesundheitsamt sowie Jugendhäuser/offene Jugendarbeit.

²⁰² Im Bereich der Kriminalprävention wird vorwiegend mit Kooperationspartnern aus Polizei, Justiz und der Jugendgerichtshilfe zusammengearbeitet. Im Bereich der Selbsterfahrung sind Jugendhäuser/offene Jugendarbeit und Sportvereine sowie weitere Vereine die wichtigsten Kooperationspartner.

²⁰³ Häufig werden hier genannt das Jugendhaus/offene Jugendarbeit und andere Schul-/Jugendsozialarbeiter, die im ‚Regional AK Jugendsozialarbeit‘ zusammengefasst werden sowie mit Vereinen und Initiativen.

²⁰⁴ Kein Unterschied ist zu erkennen zwischen Standorten mit unterschiedlichen Stellenumfängen. Zwischen ‚alten‘ und ‚neuen‘ Standorten ist ersichtlich, dass die Vernetzung und darin die kollegiale Beratung an ‚alten‘ Standorten wichtiger sind, während ‚neue‘ Standorte einen Schwerpunkt legen auf Projekte im Bereich der Kriminalprävention und zu Themen der Selbsterfahrung.

Standorte mit Ganztageschulen arbeiten interessanterweise im Betreuungsbereich seltener mit außerschulischen Partnern zusammen, sie haben außerdem eine durchgängig leicht geringer entwickelte Vernetzungsstruktur als Standorte ohne Ganztagesbereich. Sie engagieren sich stärker im Projektbereich, vor allem was persönlichkeitsbildende und allgemein-fördernde Projekte angeht.

Abbildung 7-12 Kooperationsinhalte Hauptschulen Angaben in Prozent N = 50	Angaben der Fachkräfte
	%
Einzelfallhilfe/Beratung	88
Einzelfallhilfe/Beratung/Vermittlung	86
Berufsberatung	42
Projekte	98
(a) nicht spezifizierte Projekte, Veranstaltungen, Feste	54
(b) präventiv	80
(c) persönlichkeitsbildend	86
(d) qualifizierend ²⁰⁵	48
Vernetzung	78
(a) fachliche Vernetzung	52
(b) Stadtteilarbeit	46
(c) Ressourcen/Räume	8
(d) Öffentlichkeitsarbeit	28
Eltern	46
(a) Beratung	38
(b) Angebote	10
Schülerbetreuung	40
Offene Angebote	16

Entlang dieser Feindifferenzierung zeigt sich bereits, dass an den einzelnen Standorten vielfältige Kooperationsbeziehungen entstanden sind. Dabei unterscheiden sich solche Standorte, die mit Beginn der Landesförderung neu eingerichtet wurden, hinsichtlich der Zahl der Kooperationspartner wie der Kooperationsinhalte nicht wesentlich von den Standorten, die Jugendsozialarbeit schon länger als drei Jahre haben. Vernetzt zu arbeiten und Kooperationsbeziehungen ins Umfeld der Schule herzustellen, gehört offenbar zum fundamentalen Selbstverständnis von Jugendsozialarbeit an Schulen.

Auch hinsichtlich der Bandbreite an Kooperationspartnern bildet sich eine **breit gefächerte Kooperationslandschaft** ab (vgl. Abbildung 7-13): Jeweils über 80% der Standorte kooperieren mit Ämtern (sowohl jugendhilfebezogen als auch nicht jugendhilfebezogen), lokalen Vereinen und Initiativen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit sowie mit Beratungsstellen. **Eine solche Vernetzungsstruktur kann damit zur Standardausstattung der Jugendsozialarbeit an Schulen gerechnet werden.** Dieses schulexterne Kooperationsnetz befördert und erweitert die Vernetzung der Schulen auch über das jeweilige Jugendhilfeumfeld hinaus.

Die wichtigsten Kooperationspartner an den Hauptschulen (vgl. Abbildung 7-x12 im Anhang) sind die Allgemeinen Sozialen Dienste (ASD) der Jugendämter (84%), zwei Drittel der Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter haben kooperative Kontakte zu Trägern im HZE-Bereich. Jugendhäuser/offene Jugendarbeit sind an 74% der Standorte Kooperationspartner. Dies ist ein klarer Beleg dafür, dass zwischen Schule und Jugendarbeit eine mittlerweile gut etablierte Kooperationskultur entstanden ist. Ein weiterer Bereich, der breit ausgebaut ist, ist der Bereich der Gewalt- und Kriminalprävention in Kooperation mit der Polizei/Justiz (40% der Standorte haben solche Kooperationen). Beratungsstellen sind Kooperationspartner im Bereich der Einzelfallhilfe und der Präventionsprojekte.

Nur etwas über die Hälfte der Standorte ist über Facharbeitskreise vernetzt (56%). Dies ist angesichts der Schnittstellenfunktion von Jugendsozialarbeit zwischen Jugendhilfe – und hier den Fachstrukturen der Jugendhilfe – und Schule und angesichts der Einzelarbeitssituation der Fachkräfte zu wenig.

²⁰⁵ Hier sind in erster Linie medienpädagogische Projekte sowie Bewerbungstrainings zugeordnet.

Abbildung 7-13 Kooperationspartner Hauptschulen Angaben in Prozent N = 50	Angaben der Fachkräfte %
Ämter und Behörden	94
Jugendhilfe	86
Nicht Jugendhilfe	82
Vereine und Initiativen	88
Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit	84
Beratungsstellen	84
HZE-Träger und -Einrichtungen	66
Arbeitskreise	56
Medizinische Einrichtungen	38
Schulen	34
Arbeitswelt	16
Kindertagesstätten	14
Jugendberufshilfe	12

Fehlende Partner werden keineswegs nur von denen beklagt, die wenig Kooperationspartner haben; im Gegenteil: wenn an einem Standort zehn oder mehr Partner vorhanden sind, wird viel häufiger ein Kooperationspartner vermisst als bei den Standorten, die wenige Partner haben. Besonders häufig beklagt werden fehlende (Drogen- und Erziehungs-)Beratungsstellen in erreichbarer Nähe sowie Beratungsstellen, die sich mit migrationsspezifischen Themen befassen. Partner in räumlich angemessener Nähe werden auch im Bereich der Jugendarbeit und Erlebnispädagogik häufig vermisst.

In summa bietet sich das Bild einer gut vernetzten Jugendsozialarbeit an Hauptschulen. Außerschulische Kooperation gehört zum Standard: ASD, Jugendhaus, Beratungsstellen und Jugendhilfeträger, aber auch Polizei und lokale Vereine/Institutionen gehören an den meisten Standorten zur Vernetzungsstruktur der Jugendhilfefachkräfte. Einzelfallhilfe, vorwiegend aber Projekte, Austausch, fachlicher Rückhalt und Stadtteilarbeit sind die zentralen Anlässe.

7.2.1.3 Kooperationspartner und -inhalte der Jugendsozialarbeit im BVJ

An den BVJ innerhalb der Landesförderung **kooperieren die Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter im Schnitt mit zwölf außerschulischen Kooperationspartnern und bearbeiten mit diesen durchschnittlich acht unterscheidbare Inhalte**. Im Vergleich mit den Hauptschulen zeigt sich an den BVJ ebenfalls eine **breit ausgebaute Vernetzungsstruktur mit konzentrierter thematischer Ausrichtung**. Der Stand der Vernetzung wird mit 2,45 (auf einer Skala von 1 = sehr gut bis 6 = sehr schlecht) als überwiegend gut beschrieben.

Alle Fachkräfte kooperieren im Bereich der *Einzelfallarbeit* mit außerschulischen Partnern, dies sowohl im Bereich der Berufsberatung als auch im Bereich der ‚klassischen‘ Einzelfallhilfe und Vermittlung. Den zweitwichtigsten Sektor stellen *Projekte* dar, hier vor allem bezogen auf den Gesundheitsbereich, zum anderen im Bereich der Selbsterfahrung und der Kriminalitätsprävention (vgl. Abbildung 7-x13 im Anhang). An den BVJ ist eine starke Konzentration auf diese Schlüsselbereiche festzustellen.²⁰⁶ Viele Standorte kooperieren in diesen Berei-

²⁰⁶ Am häufigsten wird im Bereich der ‚Einzelfallhilfe/Vermittlung/Beratung‘ mit dem ASD (14 von 20 Standorten), Pro Familia (7), Kommunale Verwaltung/Ausländerbehörde/Sozialamt (6), JGH (6) und psychologische Beratungsstellen (6) kooperiert. Im Bereich der Berufsberatung ist das Arbeitsamt wichtigster Partner (19 von 20 Standorten 19 von 41 Kooperationsanlässen), eine weitere wichtige Rolle spielen Betriebe und überbetriebliche Ausbildungsträger (6).

chen mit verschiedenen Partnern. Die dominanten Kooperationsanlässe an den BVJ können sechs zentralen Themen zugeordnet werden:

- Einzelfallhilfen,
- Berufsberatung,
- Projekte²⁰⁷ im Bereich der Gesundheits- sowie der
- Gewalt- und Kriminalprävention und der
- Selbsterfahrung, sowie die
- fachliche Vernetzung.

Abbildung 7-14 Kooperationsinhalte BVJ Angaben in Prozent N = 20	Angaben der Fachkräfte
	%
Einzelfallhilfe/Beratung	100
Einzelfallhilfe/Beratung/Vermittlung	95
Berufsberatung	95
Projekte	85
(a) nicht spezifizierte Projekte, Veranstaltungen, Feste	15
(b) präventiv	65
(c) persönlichkeitsbildend	50
(d) qualifizierend	30
Vernetzung	55
(a) fachliche Vernetzung	40
(b) Stadtteilarbeit	25
(c) Ressourcen/Räume	15
(d) Öffentlichkeitsarbeit	-
Eltern	25
(a) Beratung	25
(b) Angebote	-
Schülerbetreuung	5
Offene Angebote	-

Häufigster Kooperationspartner (vgl. Abbildung 7-x14 im Anhang) ist das Arbeitsamt (95%), gefolgt vom ASD des Jugendamts (70%), der Polizei/Justiz (60%) sowie der Beratungsstelle Pro Familia, zu der die Hälfte der Standorte Kontakte unterhält. Alle weiteren Kooperationspartner werden nur an je ca. einem Drittel der Standorte als Partner genannt.

Abbildung 7-15 Kooperationspartner BVJ Angaben in Prozent N = 20	Angaben der Fachkräfte
	%
Ämter und Behörden	95
Jugendhilfe	70
Nicht Jugendhilfe	95
Vereine und Initiativen	75
Beratungsstellen	70
HZE-Träger und -Einrichtungen	60
Medizinische Einrichtungen	60
Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit	50
Arbeitswelt	40

²⁰⁷ Der Bereich der ‚nicht spezifizierten Projekte‘, den wir an den Hauptschulen als Bestandteil der Vernetzungsstruktur dahingehend gedeutet hatten, dass hier mit festen Partnern in unterschiedlichen Themenbereichen bedarfsorientierte Angebote entwickelt und durchgeführt werden, spielt an den BVJ keine Rolle. Dies liegt sicher an der weniger stark ausgeprägten sozialräumlichen Anbindung der BVJ.

Schulen	35
Jugendberufshilfe	25
Arbeitskreise	25
Kindertagesstätten	0

An Standorten mit Stellenumfängen unter 75% zeichnet sich eine drastische Einschränkung der Kooperationsmöglichkeiten ab (vgl. Abbildung 7-x15 im Anhang). Nur zwei Kooperationsinhalte werden von mehr als 50% der Standorte bearbeitet: die Pflichtbereiche Einzelfallhilfe und Berufsberatung. Zwei weitere Bereiche können von 38% („Projekte im Bereich Gesundheit“ und „Übergabe HS/FS-BVJ“) als kooperative Aufgabe angegangen werden, alles andere noch von maximal 25%. Hier zeigt sich eine zentrale Einschränkung der geringen Stellenausstattung an BVJ.²⁰⁸

Analog zu der in Kapitel 5 analysierten thematischen Konzentration der Projektthemen ergeben sich also auch bei den Kooperationspartnern des BVJ fokussierte Themen und daraufhin ausgewählte Gegenüber. Fachkräfte am BVJ berücksichtigen in ihrer Kooperationsstruktur neben der Konzentration auf Übergangsthemen auch das spezifische Alter und die spezifische soziale Zusammensetzung dieser Schülerpopulation. So kooperieren sie im Bereich der Einzelfallhilfe im Unterschied zu Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeitern an den Hauptschulen häufiger mit kommunalen Ämtern (Ausländerbehörde und Sozialamt) und mit stationären Unterbringungsformen aus dem HZE-Bereich – Hauptschulen kooperieren eher mit ambulanten und teilstationären Erziehungshilfeformen. Polizei und Justiz spielen an 25% der BVJ-Standorte, jedoch nur an 10% der Hauptschulstandorte im Bereich der Einzelfallhilfe eine Rolle. Die Jugendgerichtshilfe (JGH) des Jugendamtes nimmt einen größeren Raum in der Kooperation ein und die BVJ-Fachkräfte kooperieren mit thematisch anders gelagerten Beratungsstellen: Während an den Hauptschulen die psychologischen (Erziehungs-)Beratungsstellen den wichtigsten Partner darstellen, sind es an den BVJ die Beratungsstellen der Pro Familia.²⁰⁹

Zentraler Unterschied zwischen Hauptschulen und BVJ stellt die Konzentration an den BVJ auf weniger Themen und weniger Partner gegenüber einem breiten Themenspektrum und einer differenzierteren Partnerlandschaft an den Hauptschulen dar.

Zu wenig vernetzt sind die beiden Schularten untereinander: nur 30% der Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter an BVJ und weniger als 10% an den Hauptschulen geben an, mit den betreffenden Gegenübern in den anderen Schulen zu kooperieren. Zwar ist in Rechnung zu stellen, dass die BVJ mit sehr vielen Hauptschulen in ihrem Einzugsbereich kooperieren müssen, denn sollte – im Sinne einer strukturierten Weiterleitung der Jugendlichen in die nachfolgende Qualifikationsinstanz – dieser Bereich dennoch besser ausgebaut werden.

Außerschulische Kooperationspraxen sind in starkem Maß von der Perspektivenvielfalt der beteiligten Akteure abhängig, die regional sehr unterschiedlich sind. Da solche qualitativen Parameter im Rahmen unserer Untersuchung mit standardisierten Instrumenten nicht zu erfassen waren, illustrieren wir Qualitätselemente der außerschulischen Kooperation sowie eine gelingende Verzahnung zwischen innerschulischer und außerschulischer Kooperation mittels

²⁰⁸ Standorte mit geringen Stellenumfängen haben bei folgenden Kooperationspartnern deutlich eingeschränkte Kooperationshäufigkeiten: Jugendamt ASD (-19%), Polizei/Justiz (-23%), Kommunale Verwaltung (-64%), Psychologische Beratungsstelle (-45%), Pro Familia (-17%), Psychiatrie (-36%). Leicht höhere Häufigkeiten zeigen sich gegenüber Betrieben, Bildungsträgern, Jugendhilfeträgern und Hauptschulen.

²⁰⁹ BVJ-Fachkräfte nennen viel häufiger Schwangerschaftskonfliktberatung als Thema der Einzelfallhilfe.

eines Portraits. Darin wird die praktische Ausdifferenzierung einer innerschulischen sowie außerschulischen Kooperationspraxis sukzessive nachvollzogen.

Wir haben für dieses Vorgehen einen Standort ausgewählt, an dem die Verschränkung unterschiedlicher Entwicklungen in komplexer Weise vorlag: Die Jugendhilfefachkraft weist in ihrem professionellen Selbstverständnis ein hohes Bewusstsein für vernetztes Arbeiten auf, die Hauptschule, gerade umgestellt auf Ganztagesbetrieb, orientiert sich in der Ausgestaltung ihres Schulprogramms an neuen Handlungspartnerschaften mit Akteuren aus dem außerschulischen Feld, die Sozialen Dienste als öffentlicher Träger der Jugendsozialarbeit an der C.Schule sind um eine strukturelle Verzahnung mit den Schulen bemüht.

7.2.2 Portrait – Jugendsozialarbeit an der C.Schule in Gelbstadt

Gelbstadt gilt im Vergleich zu seinen Nachbarstädten als wirtschaftlich gut gestellte Kommune. Der regionale Arbeitsmarkt basiert auf einer florierenden Wirtschaft, die auch dazu beiträgt, dass die Zahl der angebotenen Lehrstellen deutlich über der Quote an Schulabsolventen liegt. Die Stadt verfügt über ein überproportional dichtes Netz an Sozial- und Jugendhilfeeinrichtungen. Die C.Schule liegt an der Grenze der beiden Stadtteile Fichtengrund und Grimmfeld-Ost, die zusammen ihr Einzugsgebiet bilden. Insbesondere Fichtengrund gilt als belastetes Wohngebiet, in dem überwiegend „so genannte Multi-Problem-Familien“ (Leiterin der Sozialstation Fichtengrund) leben. Träger des Projekts Jugendsozialarbeit an Schulen ist der Allgemeine Soziale Dienst des kommunalen Sozial- und Jugendamts. Der Planungsstab auf Seiten des Trägers formulierte drei klare Bedarfskriterien, die zur Priorisierung von Hauptschulen im Stadtgebiet, die mit Jugendsozialarbeit ausgestattet werden sollten, führte: Der Anteil von Zuwandererkindern in den Schulen, die räumliche Nähe zu „Asylbewerber- und Spätaussiedlereinrichtungen“ sowie der Anteil an Alleinerziehenden in den Einzugsgebieten der Schulen. Die C.Schule und eine weitere Hauptschule in einem anderen Stadtteil schnitten angesichts dieser Bemessungsgrundlage überdurchschnittlich hoch ab.

Ute Möckstein ist seit Januar 2001 als Schulsozialarbeiterin an diesen beiden Schulen tätig. Sie ist jeweils an zwei verbindlichen Wochentagen an der C.Schule und der anderen Schule präsent. Den fünften Wochentag nutzt sie, um die Vernetzung zwischen den Schulen und den in den Stadtteilen präsenten Einrichtungen voranzutreiben. Bevor das Projekt startete, hat der Allgemeine Soziale Dienst regelmäßig Beratungssprechstunden an den Schulen angeboten. Mit Beginn der Jugendsozialarbeit wurde im gleichen Schuljahr die C.Schule zur Ganztageschule umgestellt. Herr Burkhard, ehemals Kooperationsverantwortlicher für die Angebote des ASD an der C.Schule und nun ASD-Kollege und Ansprechpartner für Frau Möckstein, beschreibt diese Situation rückblickend so: „Die Hauptschule ist aus dem Dämmer Schlaf erwacht.“

7.2.2.1 Jugendsozialarbeit an der C.Schule aus Sicht der Fachkraft Ute Möckstein

Name: Ute Möckstein
Geboren am: 12. August 1968
Tätig seit: 01.01.2001
Arbeitsprofil: Vernetzt arbeiten

Ute Möckstein hat sich gezielt für das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit qualifiziert. Bereits als Erzieherin hat sie die Verknüpfung von schulischer und außerschulischer Arbeit als fachlich richtig und wichtig eingeschätzt. Mit dem Berufswunsch, als Schulsozialarbeiterin tätig zu sein, holte sie das Sozialpädagogikstudium nach und hat zunächst in einem anderen Landkreis zweieinhalb Jahre als Schulsozialarbeiterin erste Praxiserfahrungen gesammelt.

Sie umreißt ihre Tätigkeit anhand von vier Eckpunkten: Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit – „ich für mich selber habe mich entschieden, ein Stück weit die Balance zu halten zwischen Einzel-

fallhilfe und Gruppenarbeit, weil ich beides nebeneinander gleich wichtig finde“ –, Beratung und Austausch mit Lehrkräften und Präsenz im Alltag der Schule. Fachlich betrachtet handelt es sich um Standards der Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 4.2). Exzeptionell an ihrer Umsetzung ist allerdings, wie und mit welcher Stringenz Ute Möckstein diese Angebotsbestandteile in ein Rahmenkonzept einbettet, das dem Wesen nach auf Arbeitsbündnissen beruht und somit über das Aufgabenbewusstsein solcher Standardangebote hinausweist. Im Folgenden soll diese Spur verfolgt werden.

Potenziale für Arbeitsbündnisse

„Zu wissen, mit wem kann ich was wie machen“ zählt aus Ute Möcksteins Sicht zu den basalen Voraussetzungen ihrer Arbeit. Dies gilt in Bezug auf innerschulische Kooperationsmöglichkeiten sowie für schulverzahnende Kooperationsangebote mit Jugendhilfeanbietern des Sozialraums. Dabei misst sie der Vernetzung nach außen hin besondere Bedeutung zu: „Diese Vernetzungssachen mit anderen, in der Jugendarbeit tätigen Personen, das wird zunehmend wichtiger“ – so ihre Einschätzung.

Eine wichtige Ressource ist in diesem Zusammenhang durch ihre Anstellung beim Allgemeinen Sozialen Dienst gegeben. Um projektbezogene Angebote unter Beteiligung von externen, spezifisch qualifizierten Honorarkräften zu gestalten, nutzt sie Möglichkeiten zur Finanzierung durch ihren Träger: „Dann gehe ich aufs Jugendamt und sage: Wie sieht es denn aus? Ich hätte sogar vielleicht jemanden, der verlangt das Geld, nun guckt mal! Und dann kommt man natürlich in die Diskussion und wenn es machbar ist, dann unterstützen die mich auch darin.“ Um sich in Prozessen der Einzelfallhilfe fachlich reflexiv abzusichern, nutzt sie die Teamstruktur ihres Trägers. „Wenn es jetzt wirklich so ein Einzelfall ist und es darum geht, Hilfe anzuleiern, bin ich mit im Team und kann dann meine Position darlegen. Und dann können wir gemeinsam überlegen, ob das wirklich so ist, wie ich das gedacht habe. Oder, ob jemand anderes eine bessere Idee hat, und dann wird das durchdiskutiert.“ Sie agiert also nicht isoliert von den ASD-Kolleginnen und Kollegen, vielmehr ist ihre Arbeit an entscheidender Stelle im Hilfeprozess angekoppelt.

Über die Trägerressourcen hinaus bedenkt sie strategisch die Potenziale einer regionalisierten Jugendhilfe. „Dass man sich überlegt, gibt es denn auch schon was im Sozialraum, was man anbieten könnte.“ Neben den eigenen Angeboten, die sie entwickelt und selbst ausführt, nutzt sie also auch die Möglichkeit, Zugänge zu bereits bestehenden Angeboten, die im Sozialraum gegeben sind, zu schaffen oder auf signalisierte Kooperationsinteressen zu reagieren.²¹⁰ Beispielsweise ist das Jugendzentrum ein Kooperationspartner, der schon bereit steht, hier hieße es nur zuzugreifen. „Die sind da sehr offen und sind auch sehr engagiert und können sich jetzt zum Beispiel auch vorstellen, mit mir gemeinsam nächstes Jahr Sozialtrainings in verschiedenen Klassen anzubieten. Und so Sachen könnte ich mir noch einige mehr vorstellen. Mich haben sie im Jugendzentrum auch angefragt, weil die da so eine Jobbörse haben, ob man nicht zum Beispiel dieses OIB²¹¹ im Schullandheim macht, (...) vielleicht könnte man auch sogar das Arbeitsamt mit reinnehmen.“ Das Potenzial dieses Arbeitsbündnisses besteht nicht nur in den räumlichen Ressourcen, die das 400 Meter entfernt liegende Jugendzentrum bereithält. In

²¹⁰ Dabei gilt jedoch, dass die Angebote zu den Jugendlichen passen müssen und nicht umgekehrt. Sie definiert keine statischen Zielgruppen, vielmehr entwickelt sie ihre Angebote reflektiert am Lebensalter und den Entwicklungsschritten der Schülerinnen und Schüler und guckt sich das geeignete Setting dafür aus: „Also jetzt gerade die Mädchengruppe, die jetzt beispielsweise installiert worden ist. Das ist so, dass die mir aufgefallen sind, die waren sehr pubertär und sehr schwierig und wo ich dann gesagt habe: ganz gezielt für diese Mädchen biete ich das jetzt an. Oder auch das Projekt ‚Jugendzentrum‘: das sind im Grunde Jugendlichen, die zu alt sind, um in dieses Kinderprogramm gefasst zu werden und zu jung eigentlich noch für ‘s Jugendhaus. Da haben wir gesagt, okay, die kriegen auch da einen Raum und wo die jetzt so langsam reinwachsen, das ist eine ganz tolle Erfahrung.“

²¹¹ ‚Orientierung im Beruf‘ (OIB) ist ein Teil des schulischen Curriculums an Hauptschulen.

den gemeinsam vorbereiteten und gestalteten Klassenprojekten ergänzen sich fachliche Angebotsbestandteile modular von beiden Seiten aus.

Der Ganztageseschulbetrieb liefert weitere Ressourcen für Arbeitsbündnisse. Die Konzeption der C.Schule als Ganztageseschule orientiert sich ebenso wie ihre eigene Arbeitsweise an sozialräumlichen Kooperationen. Schulprojekte werden in Zusammenarbeit mit dem Jugendzentrum oder auch dem Kinder- und Kulturzentrum gestaltet, d.h. aus der Schule raus verlagert und in Kooperation zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Einrichtungen und Lehrkräften durchgeführt. Arbeitsfelder der Lehrkräfte und der Schulsozialarbeit überschneiden sich auf diese Weise. Dieser gemeinsame Bereich qualifiziert sich aus Sicht von Frau Möckstein durch zwei Voraussetzungen:

Erstens findet eine gemeinsame Planung und ein kontinuierlicher Austausch zwischen Jugendsozialarbeit und Lehrkräften in Bezug auf die Projektangebote statt: „Man guckt gemeinsam, wenn ein Kind nicht in ein Projekt passt, vielleicht passt das in deins.“ D.h. der Anlage nach bereits kooperativ gestaltete Arbeitseinheiten werden in sich flexibilisiert. Nicht die Schülerinnen und Schüler müssen den Projekten angepasst werden, sondern man ist subjektorientiert darauf bedacht, dass Angebote den Bedürfnissen einzelner Jugendlicher entsprechen.

Zweitens verstärkt ein angeglicherer Arbeitsrhythmus zwischen Schulsozialarbeit und Lehrkräften in der Ganztageseschule die Kooperationskultur und befördert eine differenzierte Wahrnehmung ihres Leistungsbereichs: „An der anderen Schule ist es halt auch anders strukturiert, die Lehrer gehen um ein Uhr, die wissen nicht, dass ich noch bis fünf oder sechs Uhr im Haus bin, dass ich vielleicht noch Hausbesuche mache bis um acht Uhr oder sonst was, sondern: ha, die hat's ja gut, die hockt da in ihrem Büro und wir müssen hier schaffen.“

Die kollegialen Kommunikationsweisen in der C.Schule sind für die Schulsozialarbeiterin Ausdruck eines positiven innerschulischen Klimas und stellen für sie eine weitere Ressource für Arbeitsbündnisse dar.²¹² Dafür verantwortlich ist in erster Linie die Konrektorin Frau Ritter, die mit ihrem Amtsantritt „sehr viel Energie und frischen Wind rein gebracht“ hat. Sie erkennt im Ansatz und Engagement der Konrektorin eine breite Basis für Veränderungen an der Schule hin zu einer „sozialpädagogischen Schule“ und arbeitet eng und auf der Basis gemeinsamer Ziele mit der Konrektorin zusammen.

Auch im Zusammenwirken mit dem Beratungslehrer ergeben sich für die Schulsozialarbeiterin Formen der Kooperation, die die Schule verändern. An dieser Kooperationsbeziehung macht Ute Möckstein deutlich, wie maßgebend eine geklärte Zusammenarbeit für ein gemeinsames Wirken ist. Er ist inzwischen zum wichtigsten innerschulischen Kooperationspartner geworden, obwohl zunächst Ungereimtheiten geklärt werden mussten: „Das war am Anfang natürlich schon ein bisschen schwierig für ihn. Er hat immer diese Schülerberatung gemacht. Und er wusste auch nicht, wo steht er und wo steh ich. Da waren dann lauter Unklarheiten da und jetzt nach eineinhalb Jahren ist er einer derjenigen, mit denen ich recht viel auch Richtung Schulveränderung arbeite. Also es ist wirklich ganz toll geworden.“ Dass die Situation nicht in eine unvermittelte Parallelexistenz der Beratungsangebote oder gar in ein Konkurrenzverhältnis mündete, ist auf eine offensiv gestaltete Rollenklärung der beiden Akteure zurückzuführen, durch die ein gemeinsamer Horizont der Arbeit bestimmt werden konnte.²¹³

²¹² Fend hat in den 70er Jahren den Begriff des ‚Schulklimas‘ als Erklärungsmodus eingeführt, um nachzuvollziehen, warum sich Schulen trotz einheitlich kodifizierter struktureller Rahmenbedingungen unterschiedlich entwickeln. Der Begriff des Schulklimas stellt übergreifende Kommunikationsweisen zwischen schulischen Akteuren in den Vordergrund (vgl. Fend 1977: 215).

²¹³ Insgesamt berichtet sie von einer breiten Akzeptanz und engen Zusammenarbeit mit allen schulischen Akteuren: „Ich bin hier an der Schule auch vom Lehrerkollegium sehr akzeptiert.“ Insofern stellt es sich aus ihrer Sicht als sinnvoll dar, kooperatives Wirken auch über gemeinsame Personalentwicklung zu kultivieren und auf den gemeinsamen Bereich hin zu kanalisieren. „Und dann denk ich, dass man auch überlegen sollte, gemeinsame Fortbildungen mit den Lehrern und Jugendsozialarbeitern an Schulen“ zu machen.

Zwischenbilanz – „Also ich finde es auch belastend, alleine zu sein“

Bisher hat sich gezeigt, dass dieser lokale Zuschnitt der Jugendsozialarbeit besonders ausgeprägt auf Kooperationen beruht. Potenziale für Arbeitsbündnisse werden von Frau Möckstein erkannt und genutzt. Trotz der vielfältigen Kooperationen beschreibt sie Gefühle des Alleinsseins. Erklärbar wird dies gerade durch die Folgen einer gelingenden Praxis: „Der Bedarf ist höher, als das, was ich abdecken kann.“ Darauf nur begrenzt reagieren zu können – auch bedingt durch die Zuständigkeit für zwei Schulen – thematisiert sie als Belastung.²¹⁴ Entschieden kritisch bewertet sie ihre Einzelarbeitssituation im Hinblick auf Einzelfallhilfen. ‚Einzelfälle‘ treten weder als temporäres Phänomen in Erscheinung noch lassen sie sich durch individuelle Hilfeleistungen ‚abwickeln‘. In der Schulsozialarbeit „ist es anders als in der Jugendhilfe sonst, das merke ich jetzt als Hauptunterschied zu dem Kollegen im Jugendamt. Die Einzelfälle sind da und sie bleiben bis zur neunten Klasse. Und es kommen halt immer mehr dazu, aber die alten, die lösen sich ja nicht auf. Sie brauchen vielleicht weniger Betreuung, aber sie sind nach wie vor da.“

Diese Argumente betonen die Notwendigkeit einer verlässlichen und kontinuierlichen Präsenz der Schulsozialarbeit in der Schule, um eine langfristige Begleitung von Kindern und Jugendlichen in schwierigen Lebenssituationen zu gewährleisten. Sie sind nicht als Gegenargument zu fachlich ausgestalteten Mustern der innerschulischen wie außerschulischen Zusammenarbeit zu sehen. Vielmehr spiegeln sich darin zweierlei Grundanforderungen an die Schulsozialarbeit wider: zum einen dem eigenständigen Auftrag nach zu handeln, nämlich ein vertrauensvolles Kontakt- und Beziehungsangebot an die Schülerinnen und Schüler zu richten, also verfügbar zu sein; zum anderen in struktureller Weise und in Ko-Produktion mit schulischen sowie außerschulischen Akteuren ein aufeinander abgestimmtes ‚Verfahren‘ der Unterstützung des Heranwachsenden zu planen, zu gestalten und qualitativ abzusichern.²¹⁵ Die Schulsozialarbeiterin Ute Möckstein ist sich beider Anforderungen und auch der darin liegenden Qualitätspotenziale bewusst. Innovative Perspektiven zur Überwindung ihrer Einzelarbeitssituation zeichnen sich in ihren folgenden Überlegungen ab.

Jugendsozialarbeit an Schulen als Zwischenstufe – innovative Überlegungen

Mit der Feststellung „man erreicht natürlich nicht alle in einer Person“ weist sie auf zwei programmatische Aspekte hin. Erstens setzt ihre Arbeit an der Grundvorstellung an, möglichst alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Und zweitens spielt in diesem Vorhaben die eigene Persönlichkeit als Medium in der Kontaktaufnahme zu Jugendlichen eine wichtige Rolle. Die Feststellung thematisiert ein Manko und eine zentrale Gelegenheit zugleich. In der Schule tätig zu sein begreift sie als einen privilegierten Zugang zu Jugendlichen. Die Erreichbarkeit der Schülerinnen und Schüler in der Schule – in der sie anwesend sein müssen – wird zu einem zentralen Motiv in der Vermittlung passgenauer Angebote im Rahmen eines Netzwerks,

²¹⁴ Zudem erweist sich die durch ihren konzeptionellen Handlungsrahmen definierte Nur-Zuständigkeit für den Hauptschulbereich als abstrakt und belastet dann, wenn Bedarf bei Grundschulkindern offensichtlich wird. Sie formuliert diesen Punkt als das „Grundschulproblem, das da anhängig ist.“

²¹⁵ In der Untersuchung einer sozialraumverankerten Schulsozialarbeit haben wir ein heuristisches Modell zur Bestimmung verschiedener Felder in der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule via Schulsozialarbeit entwickelt. Das Modell folgt dem Befund, dass Schulsozialarbeit neben ihrem primären und eigenständig zu erbringenden Handlungsauftrag in weitere Felder der Kooperation eingelagert ist und dadurch weitere Qualitätsfaktoren zutage bringt. Dieser komplexe Arbeitsauftrag richtet sich allerdings nicht mehr ausschließlich an die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, sondern erfordert Engagement, Kooperationsbereitschaft und gemeinsame Verantwortung von Schule, Träger, Institutionen des Sozialraums sowie der regionalen Planungsebene von Jugendhilfe und Schulamt (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2003: 82ff). Zu den Hintergründen einer wachsenden Kooperationsnotwendigkeit im Kontext Sozialer Arbeit vgl. van Santen/Seckinger (2003: 13ff).

das Jugendlichen Zugänge zu anderen sozial unterstützenden Leistungsbereichen eröffnen will. Das Manko besteht momentan darin, dass sie als einzelne Person nicht alle Jugendlichen ‚bedienen‘ kann. Daher erscheinen ihr die folgenden beiden Ausbauwünsche sinnvoll: Um die Zugänglichkeit zur Schulsozialarbeit zu optimieren, wäre „ein ganz niederschwelliger, offener Bereich, wo Schüler sich dann auch mit der Sozialarbeiterin treffen können“ erstrebenswert, und weiter „natürlich auch, was optimal wäre, wenn es beide Geschlechter geben würde.“²¹⁶

Auf die Frage, wie ihr derzeitiger Arbeitsbereich sinnvoll auszubauen wäre, antwortet sie: „Also ich habe da mehrere Ideen, immer wieder neue. Was wirklich so ein ganz fernes Ziel für mich wäre: ein Sozialarbeiter und ein Lehrer, die gemeinsam in der Klasse stehen und die Klasse betreuen und unterrichten, beziehungsweise der Sozialarbeiter natürlich mit seinen Aspekten, mit seinen Schwerpunkten und der Lehrer mit seinen Schwerpunkten. Und das fände ich halt auch für die Kinder erholsam.“ Die Idee des interprofessionellen Arbeitsbündnisses in Bezug auf den Unterricht denkt Ute Möckstein von den Schülerinnen und Schülern her. Durch einen erweiterten ‚Betreuungsschlüssel‘ werden sie gefördert, können dem Unterricht besser folgen und anders in ihn einbezogen werden. Nicht die Identifikation mit der anderen Berufsgruppe – selbst Lehrerin sein zu wollen – motiviert diese Aussage. Sie steht vielmehr im Kontext einer experimentierfreudigen Schule. An anderer Stelle führt sie diesen Gedanken weiter: „Ich sag nicht, dass [Schulsozialarbeit] das Allheilmittel ist. Ganz bestimmt nicht. Ich könnte mir auch andere Formen vorstellen.“ Sie erklärt weiter: „Wenn Schule sich verändert, sich noch mehr öffnet, dass auch mehr Institutionen von außen noch in die Schule reinkommen, dass zum Beispiel auch im Team unterrichtet wird. Das wären für mich so vorstellbare Dinge, dass einfach das noch mehr verzahnt wird, und dass das nicht einer ist, ein Sozialarbeiter an der Schule mit ‘nem Kollegium von beispielsweise 40 Lehrern, sondern dass es ein ausgewogeneres Verhältnis ist. Und dann ist es aber nicht mehr so diese klassische ‚Jugendsozialarbeit an Schulen‘, sondern dann ist es eine Mischform, halbe-halbe.“

Schließlich ergänzt sie diesen Gedanken um eine weitere Erziehungsinstanz: die Eltern: „Was ich mir auch für den Bereich Ganztageschule vorstellen könnte, wären wirklich schon auch die Eltern, wenn sie auch Zeit haben und die Ressourcen haben, dass sie dann auch im Ganztagesbereich als, nicht Hauptverantwortliche, sondern so Nebenverantwortliche“ mitwirken.

Schule als Ort, an dem unterschiedliche Akteure mit unterschiedlichen Schwerpunkten gemeinsam und fachlich abgestimmt agieren, ist ein Leitziel, das die Praxis der Schulsozialarbeit, die Entwicklungen des Jugendzentrums, die der C.Schule als Ganztageschule und Ressourcen von Eltern zusammen denkt und die den Gedanken der Ko-Produktion ins Zentrum rückt.

7.2.2.2 *Jugendsozialarbeit an der C.Schule aus Sicht der Schulleitung*

Die Einführung von Jugendsozialarbeit an der C.Schule nahm ihren Ausgangspunkt in einer zufälligen, aber richtungsweisenden Begegnung. In einem informellen, eher zufälligen Gespräch mit einer Kollegin in einer anderen Stadt wurde Frau Ritter, Konrektorin an der C.Schule, auf die Möglichkeit der Landesförderung aufmerksam. Im Gespräch konnte sie den Leiter des Schulamts zum unmittelbaren Handeln gewinnen. Lokale Koalitions- und Kooperationspartner aus der Jugendhilfe wurden gefunden, „in Gelbstadt hat sich eine Gruppe gebildet, als klar war, dass wir das alle gemeinsam auf den Weg bringen wollten und auch relativ schnell klar war, dass diese Stelle bei der Jugendhilfe angesiedelt sein sollte.“ Nach Bewilligung der Landesmittel und noch vor der Stellenbesetzung, hat diese Gruppe vielfältige Mög-

²¹⁶ Als wir Ute Möckstein ein Jahr später besuchen, zeigt sie uns die neu renovierten großzügigen Räume des Schülercafés. Auch die Aufstockung ihrer Stelle konnte regional verhandelt und umgesetzt werden. Es ist kein Kollege, sondern eine Kollegin, die ab dem Schuljahr 2003/2004 mit ihr zusammenarbeiten wird. Die gegenseitliche Ergänzung konnte nicht realisiert werden, da sich kein geeigneter Bewerber unter den Stelleninteressierten zeigte.

lichkeiten zur Erstellung einer ersten Grobkonzeption genutzt: Auswertung von Fachliteratur, Internetrecherchen zu Praxisdokumentationen sowie Hospitationen an Schulen mit Schulsozialarbeit andernorts.

Dieser Sondierung folgte ein zwischen Jugendhilfe und Schulen vereinbartes Vier-Punkte-Programm. Darin wurden „Individualhilfen, Kooperation und Vernetzung mit dem Stadtteil, Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe und Angebote für Gruppen“ als Schwerpunkte der Arbeit festgeschrieben. Der Weg von der zündenden Idee zum Rahmenkonzept verlief auf diese Weise unbürokratisch schnell. Im weiteren Prozess hat sich diese Konzeptgruppe, dann auch unter Beteiligung der Schulsozialarbeiterin, zu einem über die Einzelschule hinausweisenden Organ der Diskursentwicklung und interprofessionellen Verständigung entwickelt. Frau Ritter berichtet von einem arbeitsamen und aktiven Geschehen in dieser Gruppe: „Es geht dann immer etwas freundlich rund“ und es existiert „viel Gesprächsbedarf“ beispielsweise in Bezug auf längerfristige Planungen und Qualitätssicherung.

Frau Ritters Erfahrungen mit Sozialarbeit reichen weit zurück, „das begleitet mich seit 20 Jahren Berufstätigkeit.“ Bereits während ihres Hochschulstudiums hat sie Interesse für sozialpädagogische Fragestellungen entwickelt. Ihre Praxisjahre an einer Förderschule haben zudem immer wieder gezeigt, wie sinnvoll „ergänzende Kompetenzen“ sind. Auch mit Aufnahme ihrer Tätigkeit an der C.Schule, einer Schule im sozialen Brennpunkt, war ihr klar: „Schulen, die bestimmte pädagogische Konzeptionen verwirklichen möchten, brauchen da noch etwas anderes außer der Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer.“

Im Folgenden arbeiten wir zwei zentrale Produktivitäten der Schulsozialarbeit heraus, die aus Sicht der Konrektorin zur Steigerung des schulischen Kompetenzgefüges durch sozialpädagogische Handlungskompetenz beitragen. *Erstens* die Gleichzeitigkeit von strukturiertem Arbeiten und situativem Entwickeln mit den Jugendlichen, was wir als strukturierte Offenheit interpretieren.²¹⁷ *Zweitens* ein Intensivieren und Verflüssigen des Kontaktes der Schule zur Jugendhilfe/Jugendarbeit. Während der erste Aspekt innerschulische Qualifizierungsimpulse fokussiert, bezieht sich der zweite Aspekt auf das wachsende Handlungswissen der Schule in Prozessen der interinstitutionellen Kooperation.

Strukturierte Offenheit

Frau Ritter erklärt, in keinem Fall wollte man eine „Außenstation des Sozialen Dienstes“ in der Schule etablieren und meint damit, dass Schulsozialarbeit sich nicht auf die Bearbeitung von Einzelfallhilfen spezialisieren dürfe. Daher misst die Schule der Soziale Gruppenarbeit im Rahmen der Angebote der Schulsozialarbeit eine zentrale Bedeutung bei. Nicht nur dass sie geleistet, sondern wie sie durch Ute Möckstein methodisch umgesetzt wird, nimmt Frau Ritter differenziert zur Kenntnis. „Ich finde es immer noch spannend, wenn die dann erzählt, wie sie an diese Gruppe drangeht, dann passiert es mir immer wieder, dass ich denke: ja, klasse.“ Als Schulpädagogin ist sie fachlich interessiert daran, wie man die Arbeit mit Gruppen gestalten kann. Insofern rückt die Arbeitsweise der Schulsozialarbeiterin als alternatives Verfahren in den Blick: „Wir sind es gewohnt durch den Unterricht viel mehr in klaren Zielvorgaben zu denken, also wir haben manchmal auch viel mehr Bilder schon im Kopf, die ganz wenig hilfreich sind, muss ich sagen, oder manchmal auch störend sind. Die Bilder hat sie so nicht. Sie entwickelt sie mehr mit den Jugendlichen und das erzählen auch Kollegen.“ Frau Ritter benennt es als fachliche Herausforderung, in Situationen offen und zugleich methodisch strukturiert zu arbeiten: „das finde ich klasse, die beiden Komponenten, weil wir uns da auch inspirieren lassen.“

²¹⁷ ‚Strukturierte Offenheit‘ ist eine Handlungsform, die im Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit formuliert wurde und den situationsbezogenen Verhandlungscharakter im professionellen Handeln in den Blick rückt (vgl. Grundwald/Thiersch 2001: 1145).

Den experimentellen Entwurf eines Antigewalttrainings versteht Frau Ritter als eine weitere fachliche Herausforderung. Das von der Schulsozialarbeiterin konzipierte Angebot sieht vor, am Vormittag, während des Unterrichts, kognitiv orientierte Inhalte durch einen externen Referenten zu vermitteln und am Nachmittag auf der Basis eines Tanzangebots die körperbezogene Korrespondenz dazu zu schaffen. Statt klarer Lernzielvorgaben stehen in diesem Setting die themenbezogene Erlebnisformen im Vordergrund. Obwohl die Konzeption sich noch nicht in der Praxis bewiesen hat und damit noch ein gewisses Planungsrisiko verbunden ist, erklärt Frau Ritter das Projekt jetzt schon zu einem Erfolg, denn sie betont die Bedeutung einer solch umfassenden Lerneinheit: „Das wären z.B. solche Sachen, die wir unter ‚Vorbereitung auf das Leben‘ verstehen. Da muss man einfach noch experimentieren und gucken, was passt denn da alles. Das finde ich unheimlich bildende Dinge. Und auch diese Kombination, ist doch klasse, oder?“

Gerade dieser (als alternativ aufgefasste) Ansatz, mit Gruppen zu arbeiten, macht die Schulsozialarbeit für die Schule attraktiv. Frau Ritter führt ihn unmittelbar auf die spezifische Qualifizierung von Ute Möckstein zurück: „Uns ist eben dieses sozialpädagogische Know-how von größter Wichtigkeit, das haben die einfach besser gelernt als wir.“

Verflüssigen des Kontakts der Schule zur Jugendhilfe

Der Kontakt zwischen der C.Schule und der Jugendhilfe sei nie schlecht gewesen, befindet Frau Ritter. Dennoch stellt sie im Kooperationsarrangement, das Ute Möckstein geschaffen hat, entscheidende Vorteile fest: Die Qualität von individuellen Hilfen stünde im Zusammenhang mit der Reaktionszeit in der Vermittlung zwischen den Institutionen „Es gibt immer wieder Kinder, die in einer besonderen Lebenssituation sind, wo einfach die schnellen Wege die idealen Wege sind.“ Die Unterstützung dieser Kinder und Jugendlichen in akuten Krisen geschieht qualitativ besser, wenn die Hilfe schnell erfolgt, bzw. schnell vermittelt werden kann. „Indem sie [Schulsozialarbeiterin] ja selber beim Sozialen Dienst mit eingegliedert ist, recherchiert sie, gab es da schon irgendwelche Hilfen. Und sie kann dann wesentlich schneller mit dem Kind, mit der Familie, mit den Lehrkräften, egal, an wen sie denkt, wer an diesem Thema beteiligt ist, überlegen, was braucht das Kind alles. Also ich denke, da liegen in der Qualität Welten, weil es schneller ist.“

Die Tatsache, dass die Schulsozialarbeiterin im Bereich der Einzelfallhilfe als Schnittstelle in der Vermittlung und Überbrückung der Logiken der Erziehungsinstanzen agiert, führt nicht zu einer Engführung der interinstitutionellen Berührungspunkte und zur Abnahme der Kontaktintensität zwischen ihrer Schule und den Jugendhilfeeinrichtungen. Sie stellt im Gegenteil eine verbesserte Umgangskultur fest. Sowohl in der Schule als auch bei den Sozialen Diensten stellen sich interinstitutionell Sensibilisierungen ein. Auch auf Seiten des ASD entsteht ein wachsendes Interesse an der Schule, beobachtet Frau Ritter: „Es ist eindeutig, seit eine Kollegin, also sprich Sozialarbeiterin bei uns an der Schule arbeitet, dass die Kommunikationsprozesse alle wesentlich schneller gehen, auch wenn sie gar nicht beteiligt ist. Jetzt passiert es viel, viel schneller, dass Sozialarbeiter vom Sozialen Dienst viel mehr nachfragen, weil auch die Schule – das sagen sie auch selber – bei ihnen in Dienstbesprechungen oder so noch mal mehr Raum einnimmt.“²¹⁸

²¹⁸ Ein zunehmendes Interesse an der Schule sei jedoch nicht ausschließlich beim Schulsozialarbeitsträger als intensivierter Kontakt der Sozialen Dienste mit der Schule zu verzeichnen. Auch am Beispiel der Kooperation mit dem Jugendzentrum zeigen sich Entwicklungen, die man unter dem Gesichtspunkt des Kooperationslernens interpretieren kann. Frau Ritter schildert die Erfahrungen der Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter, die sie durch die Übernahme eines Ganztagesangebots machen: „Normalerweise ist es für die offene Jugendarbeit ein Ding der Unmöglichkeit, mit einer festen Gruppe zu arbeiten. Und die haben jetzt auch gesagt, für sie sind das ganz neue professionelle Erfahrungen und sie können uns manchmal viel besser verstehen.“

Insgesamt berichtet Frau Ritter von einem hohen Vernetzungsgrad und positiven Beziehungen zu Fachkräften in anderen sozialen Einrichtungen. Die Schulsozialarbeiterin leiste ihren spezifischen Beitrag durch ihr sozialpädagogisches ‚Etikett‘: „Wir sind jetzt extrem gut vernetzt. Ich merke es einfach, wie gut wir uns teilweise auch persönlich mit den Sozialarbeitern der anderen Institutionen verstehen – das ist ja immer auch hilfreich – aber durch das, dass die Frau Möckstein einfach eine Berufskollegin ist, merke ich, das ist noch mal alles zehn mal einfacher.“

7.2.2.3 *Jugendsozialarbeit an der C.Schule aus Sicht außerschulischer Kooperationspartner*

Im Vorfeld des Interviews mit Kooperationspartnern der Schulsozialarbeit haben wir Frau Möckstein darum gebeten, eine Sondierung vorzunehmen und eine, optional auch mehrere Fachkräfte aus Einrichtungen, mit denen sie häufig und intensiv zusammenarbeitet, zum Gespräch einzuladen. Wir treffen auf eine große Runde.

Anwesend ist Herr Burkhard, Bezirkssozialarbeiter beim ASD, der für die C.Schule zuständig ist und ehemals als ASD-Mitarbeiter Sprechstunden an der Schule angeboten hat. Ein Kontakt zwischen Herrn Burkhard und Frau Möckstein ergibt sich mindestens einmal in der Woche. Die gegenseitige Bezugnahme ist doppelschichtig, einmal stellen einzelfallbezogene Hilfeverläufe einen Kooperationsanlass dar, „da stehen wir in engem Kontakt“, und zum anderen findet Austausch und Kooperation in zahlreichen sozialräumlichen Organisationsformen wie der Stadtteilkonferenz, verschiedenen Arbeitskreisen und Fachkonferenzen statt.

Weiter ist Frau Kerner, Leiterin der Sozialstation im Fichtengrund, anwesend. Die Sozialstation bietet ein breites Spektrum an Hilfen und Unterstützungsangeboten an: Betreuungsangebote, Tages- und Lerngruppen für Kinder im Vorschul- und Schulalter, Frauengruppen und Soziale Dienste für Stadtteilm Bewohnerinnen und -bewohner. „Es gibt natürlich viele Berührungspunkte“ zwischen der Sozialstation und der Jugendsozialarbeit an der C.Schule, erklärt Frau Kerner. Ein Großteil der Schülerschaft der C.Schule kommt aus dem Fichtengrund. Auf diese Weise ergeben sich Überschneidungen in der Betreuung einzelner Schülerinnen und Schüler.

Des Weiteren ist Frau Dorn, Mitarbeiterin im Jugendzentrum, anwesend. Zwischen dem Jugendzentrum und der C.Schule findet seit eineinhalb Jahren das Kooperationsprojekt ‚Modell Ganztageschule‘ statt. Eines der beiden wöchentlich stattfindenden dreistündigen Nachmittagsprojekte betreut Frau Dorn zusammen mit Ute Möckstein. Über dieses Schulprojekt hinaus bestehen weitergehende Kontaktformen zwischen Jugendzentrum und Schule. Frau Dorn erklärt, dass das Jugendzentrum bewusst in der Schule die eigenen Veranstaltungen bewirbt, indem auf dem Schulhof Flyer verteilt werden. In diesem Zusammenhang stellt es sich aus ihrer Sicht auch als vorteilhaft heraus, sich gezielt an die Schulsozialarbeiterin wenden zu können, um Veranstaltungen des Jugendzentrums in Klassen bekannt zu machen. Auch an einem OIB-Angebot, das als Schullandheim veranstaltet wird, nehmen einige Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter des Jugendzentrums neben Lehrkräften, der Schulsozialarbeiterin und dem zuständigen Berufsberater des Arbeitsamtes teil.

Im Folgenden analysieren wir die verschiedenen Kooperationsbezüge unter drei Fragestellungen. Erstens fragen wir nach Zielsetzungen gemeinsamer Angebote und arbeitsteiliger Praxis. Zweitens interessieren uns die geschilderten Auswirkungen auf den jeweiligen Arbeitszusammenhang der Befragten. Drittens arbeiten wir die Voraussetzungen für die gelingende Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und außerschulischen Leistungsbereichen heraus.

Gemeinsame Zielsetzungen

- *Infrastruktur an Angeboten:* „Wichtig ist einfach auch eine gemeinsame Zielsetzung, trotz unterschiedlicher Aufgabenstellungen.“ Herr Burkhard bekräftigt, dass durch die Stadtteilkonferenz ein lokaler Rahmen geschaffen sei, der eine gegenseitige Planungstransparenz sowie gemeinsame, Institutionen überschreitende Zielfindungsprozesse ermöglichen würde. Frau Möckstein bezieht sich in ihrer Tätigkeitsdokumentation auf diese überinstitutionelle Ebene und nennt diesen Teil ihrer Arbeit „lebensfeldorientierte Arbeit.“ Dieses sozialräumlich gebildete Netzwerks will, „positiven Einfluss auf die Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen“ nehmen. Vor diesem Hintergrund über die eigenen institutionellen Grenzen hinaus zu denken und handeln, ist eine Zielperspektive, die sich insbesondere bei Frau Kerner und Herrn Burkhard findet. Frau Kerner begreift die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin „als eine Erweiterung des Spektrums, dass man gezielter gucken kann, was entspricht jetzt diesem Kind oder Jugendlichen. Und ich denke – das ist auch meine Erfahrung –, dass oft Einzelhilfen gar nicht passend sind, sei das jetzt Betreuungshelfer oder Familienhelfer, sondern dass es wirklich darum geht, in der Gleichaltrigen-Gruppe was anzubieten.“ Herr Burkhard formuliert in diesem Zusammenhang die folgende Perspektive: „Die Zielrichtung ist zumindest jetzt von meiner Sicht, von der Bezirkssozialarbeit, immer ein Stück weit auch, die Jugendlichen an die bestehende Infrastruktur anzubinden.“ Die interinstitutionelle Niederschwelligkeit trägt demnach nicht nur zur Erfüllung der Aufgabenstellung des ASD bei, sondern wird als fachliches Argument eingesetzt, um, aus der Perspektive der Heranwachsenden gedacht, die Zugänglichkeit zu Angeboten über ein durchdachtes Verweisungssystem zu organisieren.

- *Niederschwellige Zugänglichkeit:* Als gemeinsame Zielsetzung zwischen Jugendzentrum und Schulsozialarbeit kann gelten, jüngeren Schülerinnen und Schülern der C.Schule, für die sich der Zugang zum Jugendzentrum im offenen Betrieb schwierig gestaltet, ein Kennenlernen der Einrichtung zu ermöglichen. Sie sollen Gelegenheit haben, sich den Raum und die Möglichkeiten des Jugendzentrums in einem geschützten Rahmen anzueignen und darüber hinaus weitergehendes Interesse für Veranstaltungen im Angebotsspektrum des Jugendzentrums zu entwickeln.

Auch für ältere Schülerinnen und Schüler, die sich beruflich orientieren, sollen Optionen eröffnet werden: „Wenn ich mich später bewerben will, und da ist vielleicht gerade keine Zeit hier an der Schule, da kann man dann ins Jugendzentrum gehen und da die Bewerbung schreiben. Ich denke, für die Schüler ist es einfach noch mal so ein Erweiterungsspektrum, wo kann ich was abfragen, was ich brauche, so im Hinterkopf zu speichern“ (Ute Möckstein).

Inwieweit es gelingt, durch die eingangs beschriebenen Kooperationsformen diesen Zielen gerecht zu werden und welche Auswirkungen die Befragten in Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin beschreiben, soll nun dargestellt werden.

Wirkungen

- *Jugendliche finden Vertrauen ins Jugendzentrum:* Das Jugendzentrum wird derzeit vorwiegend von älteren Jugendlichen, deren Familien in der benachbarten Unterkunft für Asylbewerber und Spätaussiedler leben, besucht. Vor diesem Hintergrund müsse sich das Jugendzentrum aktiv um die Durchmischung der Besucherinnen und Besucher bemühen. Die Schülerinnen und Schüler, die das Jugendzentrum über die Schulprojekte kennen lernen, würden zwar nicht ohne weiteres zu festen Besuchern, stattdessen nutzten sie „einfach punktuell Angebote, die für sie passen.“ Nur in kleinen Etappen ließe sich das Ziel, ein breites Publikum anzusprechen, realisieren. Frau Dorn bewertet es als ungemein positiv, dass die Schulsozialarbeiterin die Jugendlichen zu den Angeboten des Jugendzentrums begleitet oder selbst vor Ort erlebbar ist, wodurch der Zugang zum Jugendzentrum leichter würde, weil die Schulsozi-

alarbeiterin „eine sehr positiv besetzte Person“ sei, was sich schließlich als Vertrauensvorschuss auf die Angebote des Jugendzentrums übertrage.

- *Auswirkungen auf Einzelfallhilfen:* Frau Kerner und Herr Burkhard arbeiten weiterhin direkt mit der Schule zusammen – „die Information, die man da für den Einzelfall braucht, die holt man sich nach wie vor bei der Lehrerin oder dem Lehrer, das ist ganz klar.“ Durch die Schulsozialarbeit verbessere sich dieser Kontakt zur Schule in der Einzelfallhilfe. Darüber hinaus wirke sich die Schulsozialarbeit auch auf die Effektivität der Arbeit des ASD aus: „Spürbar ist, dass die Zahl der ambulanten Hilfen in meinem Bezirk nachgelassen hat, weil viele von den Jugendlichen aus meinem Bezirk durch Angebote der Jugendsozialarbeit erfasst werden“ (Herr Burkhard). Es sei insbesondere auf die schulbezogene soziale Gruppenarbeit zurückzuführen, dass „bestimmte Einzelfälle nicht ausgelöst werden, weil die Probleme der Jugendlichen dort aufgefangen werden.“

Sind Maßnahmen der Einzelfallhilfe notwendig, so gelingt die Einfädelung der Hilfen besser durch die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin. Herr Burkhard macht dies an drei Aspekten fest: *Erstens* gelinge die Kontaktaufnahme mit den Familien besser, da die Schulsozialarbeiterin hier als eine den Eltern bekannte Person vermitteln könne. *Zweitens* schildert er eine Entlastung in der Erfüllung seiner Aufgabenstellung dadurch, „dass es noch eine Kollegin gibt, die die Jugendlichen im Auge hat, die auch Informationen drüber hat, wenn es so um Fälle geht, wo gewisse Verdachtsmomente bestehen.“ *Drittens* stellt er fest, dass die Schulsozialarbeiterin auch zu einer neuen und gemeinsamen Basis für Einzelfallhilfen zwischen ASD und Schule beitrage. Dass die Schule „den Prozess mitträgt“ und auch ihrerseits „klarere Signale“ an die Eltern sendet und damit den durch den ASD aufgebauten „Problemdruck“ nicht unterminiere.

- *Institutionsspezifisches Wissen wird transferiert:* Frau Kerner beschreibt insbesondere Effekte in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften. Während sie früher in Gesprächen „eine recht große Kluft“ zwischen sich und den schulischen Vertretern feststellen konnte, stehe das Verhältnis heute auf einer viel besseren Basis. Sie führt dies auf das Wirken der Schulsozialarbeiterin zurück: „Ich sehe sie als so ein Verbindungsglied, die sowohl bei den Lehrern als auch bei uns die unterschiedlichen Positionen enger zusammenbringt, mehr Verständnis, mehr Information auch bringt.“ Man kenne die Leistungsbereiche und Handlungslogiken des Partners eher, was zu einer differenzierteren Zusammenarbeit führe. Frau Kerner führt an: „Die kommen jetzt eher auch mal, um zu sagen, wir denken, der braucht jetzt eine Erziehungsbeistandschaft. Während früher ging es immer darum, entweder sich zu verschanzen hinter Datenschutz, oder zu fordern, das Kind muss doch ins Heim.“

Voraussetzungen

Die Befragten thematisieren unterschiedliche Voraussetzungen für ihre gelingende Kooperation mit der Schulsozialarbeit. Diese unterscheiden sich dahingehend, ob sie zum einen eher personenbezogene Voraussetzungen der Kooperationspartner zum Gegenstand haben oder sich zum anderen eher an der strukturellen Einbindung der Kooperationsbeziehung orientieren.

- *Personale Voraussetzungen:* Herr Burkhard beschreibt es als persönliche Voraussetzung, „die Spannung“, die in der Vermittlung unterschiedlicher Handlungslogiken der Institutionen liegt, auszuhalten. Eine weitere personale Eigenschaft formuliert Frau Kerner. Die Schulsozialarbeiterin würde sich engagiert und aktiv als Handlungspartnerin in verschiedenen Kontexten anbieten, anstatt sich zu „verschanzen und zu warten, wer will was von mir.“ Weiter betont sie, dass man „die Kontaktmöglichkeiten über den Einzelfall hinaus“ nutzen müsse, um das Gegenüber, über die enger gefasste Rolle als Kooperationspartner hinaus, kennen zu lernen: „Ich finde es wichtig, dass man sich als Personen kennen lernt und wahrnimmt.“

- *Strukturelle Voraussetzungen:* Die Schulsozialarbeiterin ihrerseits erkennt im Selbstverständnis und in der Bereitschaft der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jugendzentrums, institutionelle Abläufe mit der Schule abzustimmen, eine wichtige Voraussetzungen, gemeinsame Angebote zwischen Schule und Jugendarbeit zu optimieren. „Es gibt viele Jugendzentren, die sind noch nicht bereit ihr Haus zu öffnen“ erklärt Ute Möckstein.

Eine breit gefächerte Angebotsstruktur der Schulsozialarbeit zu etablieren, erfordere über das persönliche Engagement der Fachkraft hinaus eigene finanzieller Mittel, so Herr Burkhard: „Was ich als Voraussetzung nennen würde, ist, dass Jugendsozialarbeit eigene Gestaltungsmöglichkeiten hat, bis hin zu einem eigenen Etat, um ein eigenes Angebot auf die Beine zu stellen, und nicht nur als Beratungsperson und ständig auf der Suche, wer könnte mir jetzt irgendwas organisieren.“

Weiter erachtet Herr Burkhard den übergeordneten Verweisungszusammenhang der Einrichtungen als eine Basis für Einzelkooperationen. „Und das ist, denke ich, schon ein Vorteil, was den Fichtengrund auszeichnet, die Wege über Institutionen sind sehr kurz.“ Aus Sicht von Herrn Burkhard stellen kurze, unbürokratische Wege zwischen Institutionen zugleich einen Soll- wie auch einen Ist-Wert dar. „Jeder kennt jeden, jeder kennt das Angebot, und man ist auch immer einigermaßen auf dem Laufenden, was gerade aktuell geboten wird.“ Dass sich auf dieser Grundlage eine „gewisse Kooperationsdichte“ einstellt, ist hinweisgebend auf die Erfüllung zweier Voraussetzungen, die die Intensität und Häufigkeit der Kooperation zwischen Institutionen bestimmen. Eine erste Voraussetzung sieht er in der Kultivierung von Gesprächskreisen: „Es ist wichtig, dass man sich regelmäßig sieht, dass es genügend Gesprächsforen gibt und zwar nicht nur zweckbestimmt.“ Somit kann auch Nichtplanbares, eher Zufälliges zum Tragen kommen, wie etwa die Ummünzung einer geplanten Einzelfallhilfe in ein Gruppenangebot. Zweitens würde eine gleiche Trägerschaft das Aufkommen von gegenseitiger Konkurrenz oder das Vorherrschen von „Egoismen“ zurückweisen. Alle durch die Befragten vertretenen Einrichtungen sind dem Jugendamt als Dachorganisation eingeordnet. Darin liegt für Herrn Burkhard ein strukturelles Moment in der gegenseitigen Bezugnahme begründet. Die internen Kooperationsbeziehungen seien durch den Stellen- und Haushaltsplan gesichert, der die einzelnen Leistungsbereiche „personenunabhängig gewährleistet.“

Eine spezifische strukturelle Komponente der hier dargestellten komplexen Kooperationspraxis zwischen Schulsozialarbeit und außerschulischen Einrichtungen der Jugendhilfe ist, dass alle Kooperationspartner unter dem Dach des Jugendamtes organisiert sind. Zweitens sind diese fachlichen Muster der Kooperation durch eine vorausschauende Jugendhilfeplanung unterfüttert. Im Folgenden gehen wir darauf ein.

7.2.2.4 Jugendsozialarbeit an der C.Schule aus Sicht der Jugendhilfeplanung

Ein starkes Jahr nach der Einführung von Jugendsozialarbeit an der C.Schule sprechen wir mit Herrn Klier, Abteilungsleiter der Sozialen Dienste des Jugendamtes.²¹⁹ Herr Klier war insbesondere während der Implementierung des neuen Leistungsbereichs an den Schulen planerisch und gestaltend tätig. Analog zu anderen Spezialdiensten sollte auch die Praxis der Jugendsozialarbeit an Schulen durch eine Projektleitungsgruppe sowie einen Fachbeirat flankiert werden. Leistungsbereiche in einer Art „Zwiebelschalenmodell“ unterschiedlicher Planungsebenen abzusichern, begreift er einmal als seine „konzeptionelle Verantwortung“ und vermerkt andererseits, dass es ein gewachsenes Prinzip in Gelbstadt sei, neue Angebote auf der Grundlage gemeinsam geführter fachlicher Diskussionen zu konzipieren. „Wir greifen da immer auf unsere gewachsenen Strukturen zurück und machen dann ein anderes Thema

²¹⁹ In Gelbstadt werden originäre Aufgaben der Jugendhilfeplanung dezentral und verteilt auf die Abteilungsleitungen der jeweiligen Ressorts des Jugendamtes geleistet. Es existiert also keine explizite Jugendhilfeplanungsstelle innerhalb der Verwaltung, fachliche Weiterentwicklung und Qualitätssicherung wird vom jeweiligen Fachbereich aus sichergestellt.

draus oder integrieren es. Und insofern denke ich schon, dass wir sehr überschaubare und sehr nahe Kooperationsverhältnisse haben. Und das erleichtert auch die Implementierung von Neuem.“ In diesem Kontext steht auch die fachpolitische Kooperation mit den Gelbstädter Schulen: „fachliche Diskussionen“ habe man „schon langjährig miteinander geführt“, die Schulen sind zudem regelhaft in die diversen Arbeitskreise und Projektlenkungsgruppen der städtischen Jugendhilfe eingebunden.

Fachpolitische Überlegungen

Warum Frau Möcksteins Stelle beim öffentlichen Träger angesiedelt wurde und welche Überlegungen hinter der Auswahl der C.Schule als Schule mit besonderem Bedarf standen, soll im Folgenden aus der Warte des Fachbereichsplaners dargestellt werden.

- *Implementierung von Jugendsozialarbeit in einer Brückenfunktion:* Herr Klier differenziert zwischen zweierlei Logiken, die mit der Einführung von Schulsozialarbeit verbunden sein können. Eine eher aus schulischer Warte gedachte Logik könne sein, durch Schulsozialarbeit sozialpädagogische Aspekte in einem begrenzten Umfang innerhalb der Schule abzudecken. Dadurch würden Lehrkräfte entlastet und könnten ihren Unterricht qualitativ besser gestalten. Die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter wäre in diesem Setting Einzelkämpfer und stark auf das Integrationsangebot, das die Schule macht, angewiesen. Davon grenzt er die aus seinem fachlichen Dafürhalten sinnvollere Variante ab. Charakteristisch hierfür ist ein Arbeitsansatz, der die Brückenfunktion zur Jugendhilfe allem voranstellt und darauf basierend in der Schule „neue Impulse setzt, dass es darum geht, eine innere Schulentwicklung zu befördern, und sich alle auf diesen Prozess dann einlassen, wo es auch mal Konflikte geben kann.“ Diese durch ihn favorisierte „Grundkonstruktion“ macht es aus seiner Sicht notwendig, die Schulsozialarbeiterin bestmöglich strukturell in die fachlichen Diskussionen der einzelnen Leistungsbereiche einzubinden. Insbesondere die Aneignung von Strukturwissen hält Herr Klier für essenziell, „weil wir glauben, dass eine Jugendsozialarbeiterin sehr viel wissen muss, was sie aber vielleicht zu 90% gar nicht braucht. Aber wenn sie’s braucht und sie weiß es nicht, dann gibt’s ganz viel Koordinationsprobleme und vielleicht auch falsche Entscheidungen im Einzelfall.“ Schließlich verbindet sich mit dieser Überlegung die Argumentation, den Leistungsbereich in die städtische Verwaltung direkt einzubinden. „Wir haben gesagt, wir möchten deswegen keinen freien Träger, weil diese Brückenfunktion bedeutet, dass auch die Öffnung zum Jugendhilferahmen, wo auch Pflichtaufgaben drin stecken, die muss relativ bruchlos sein. Und bei einem freien Träger hätten wir das Problem, dass wir noch mal eine Zwischeninstanz hätten.“ Auch in Bezug auf die Fragen der Ausstattung ergebe sich ein Vorteil, sobald die Dienst- und Fachaufsicht bei der Stadt liege, weil „wir das natürlich bei den Sachmitteln sehr viel besser mitsteuern können.“

- *Schulbezogene Überlegungen:* Dass die C.Schule als Brennpunktschule gegenüber anderen Hauptschulen priorisiert wurde, hängt zum einen mit den eingangs dargestellten harten Kriterien, primär mit der hohen Anzahl an Zuwandererkindern, zusammen. Herr Klier merkt in diesem Zusammenhang an: „Ausländer gleich Problem – so einfach ist es sicher nicht, das ist klar.“ Damit verbunden sieht der Fachbereichsplaner ein Problem, das im zunehmenden Imageverlust dieser Schule bestand. Die Schule geriet in der öffentlichen Meinung zusehends in ein kritisches Licht, was zur Folge hatte, dass Eltern um eine Schulgrenzänderung bemüht waren, um ihre Kinder nicht in der C.Schule einschulen zu müssen. Insofern war die Einführung der Jugendsozialarbeit an der C.Schule auch ein nach außen hin demonstriertes Zeichen, offensiv und kompetent mit den eigenen Schwierigkeiten umzugehen „und damit wird auch das Image der Schule verbessert.“ Der Einführung der Schulsozialarbeit ging mit zwei weiteren Veränderungen einher. Einmal die Umstellung zur Ganztageschule, „das ist auch für Eltern ein Aspekt, diese Schule zu belegen, wo sie mehr Qualität und Betreuung bekommen als an anderen Schulen.“ Zum zweiten erwähnt Herr Klier den Amtsantritt der Konrektorin, „die

ganz stark so eine konzeptionelle Weiterentwicklung als Schwerpunkt gesetzt hat, was noch mal eine Dynamik auslöste.“

Wird andernorts seitens der Jugendhilfe oft die Trägheit der Schulen konstatiert, so kommt Herr Klier zum gegenteiligen Befund. „Wir erleben gegenwärtig, dass sich die Schule möglicherweise viel zu schnell entwickeln will.“

7.2.2.5 Zusammenfassung: *Schlüsselmomente einer gelingenden Kooperation*

In der Analyse dieses Standorts konnten zwei parallel verlaufende Kooperationsentwicklungen aufgezeigt werden: Prozesse der innerschulischen Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und schulischen Akteuren, die das interprofessionelle Handeln am Ort der Schule verändern, und Prozesse der außerschulischen Vernetzung zwischen Einrichtungen der Jugendhilfe und der Schule, die einmal Öffnungsprozesse der Schule ins schulische Umfeld begünstigen und zum anderen die Ausbildung einer Infrastruktur der Unterstützung und die interinstitutionelle Niederschwelligkeit zwischen Fachdiensten, offener Jugendarbeit und Schulsozialarbeit fördern. In einer fachtheoretischen Perspektive sind damit Entwicklungen in Gang gesetzt worden, die mit Bezug auf das Konzept der Lebensweltorientierung und den darin explizierten Strukturmaximen (wie etwa Sozialraumorientierung und flexibel-integrierte Praxis vernetzter Hilfen) und im Hinblick auf die Zielperspektive des Elften Kinder- und Jugendberichts, ‚Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung‘, als fachlich wünschenswert und angezeigt erscheinen. Die Kooperationsbereitschaft und das Engagement in der Zusammenarbeit aller befragten Akteure sind auffallend deutlich ausgeprägt und sprechen für eine gelingende Praxis. Im Folgenden fassen wir zentrale Aspekte dieser Kooperationspraxis zusammen. Wir integrieren hier Ergebnisse von van Santen/Seckinger zu den Voraussetzungen einer „gelingenden interinstitutionellen Kooperation“ (2003).²²⁰

- *Orientierung der Schule*: Hier liegt das Beispiel einer Ganztageschule vor, die sich in ihrer Angebotserweiterung zunehmend auch auf Vernetzungsprozesse mit dem außerschulischen Feld konzentriert. Damit ist die Bereitschaft zur Kooperation mit außerschulischen Partnern durch das sich herausbildende Schulprofil gestützt.
- *Beteiligungsformen*: Ein erstes Schlüsselmoment der an diesem Standort nachgezeichneten Kooperationspraxis, die sich ausgehend von der Einrichtung der Jugendsozialarbeit entwickelt hat, liegt in der Beteiligung mehrerer Akteure: In der Analyse der Akteursperspektiven zeigt sich, dass sowohl die Schulleitung in Zusammenarbeit mit dem Schulamt, als auch die Abteilungsleitung der Sozialen Dienste des Jugendamts sich als gestaltende Akteure im Vorfeld der Einrichtung der Jugendsozialarbeit begreifen. In Gelbstadt wurde die Planung, Implementierung und fachliche Begleitung des Projekts in einem gemeinsamen Prozess zwischen Jugendhilfe, C.Schule und Schulamt begleitet. Entsprechende Fachstrukturen, z.B. die Projektlenkungsgruppe und der Fachbeirat, wurden eingerichtet und auf Dauer gestellt. Wichtig ist dieser interprofessionelle, unterschiedliche Hierarchieebenen einbeziehende Fachaustausch im Vorfeld und während der Kooperation, da hierdurch ein Ort zur Klärung von gegenseitigen Erwartungen, Zielen und Arbeitsformen geschaffen wurde. Mit Bezug auf van Santen/ Se-

²²⁰ Van Santen/Seckinger untersuchen interinstitutionelle Kooperationsprozesse anhand der Frage, was konstitutive Bedingungen einer gelingenden Kooperation zwischen Organisationen sind. „Die Bedingungen und Voraussetzungen für Kooperation selbst sowie ihre Angemessenheit für die zu bearbeitende Aufgabe werden selten hinterfragt. Die Anzahl der Arbeiten, die sich empirisch oder theoretisch mit Kooperationsbeziehungen von Organisationen beschäftigt haben, ist äußerst beschränkt“ (2003: 9). Sie begreifen kooperative Beziehungen zwischen Institutionen als „eigenständige Einheit“ (ebd.: 10), die jenseits ihres oft unhinterfragten Innovationsversprechens auf ihre „Wetterfestigkeit (...) unter realen Bedingungen des Alltags der Kinder- und Jugendhilfe unter die Lupe“ genommen werden (ebd.: 30). Entlang ihrer Befunden entwickeln sie ein „dynamisches Konfigurationsmodell“ (ebd.: 406ff) von Kooperation, das unterschiedliche Ebenen und Dimensionen zueinander in Beziehung setzt.

ckinger wird deutlich, dass die Ziele, die für die Kooperation ausgehandelt werden, in zweifacher Hinsicht abgestimmt und auf Anschlussfähigkeit überprüft werden müssen: Zum einen in Bezug auf die individuellen und fachlichen Ziele der konkreten Personen, die kooperieren, und zum anderen in Bezug auf die Vereinbarkeit der Kooperationsziele mit den Zielsetzungen der Herkunftsorganisationen (vgl. ebd. 2003: 427f). Zielfindungs- und -klärungsprozesse stellen also eine anspruchsvolle Aufgabe im Vorfeld und während der Kooperation dar, insbesondere auch dann, wenn es zu Zielverschiebungen in der Kooperation kommt. Ein fachliches Forum, das unter der Beteiligung vieler Akteure Zielaushandlungen transparent macht, erhöht nicht nur die Überzeugung vom Nutzen der Kooperation an unterschiedlichen Stellen, sondern macht die reale Kooperationsentwicklung auch evaluierbar gegenüber unerwünschten Effekten in der zielbezogenen Zusammenarbeit.

- *Zeitkontingente für Kooperations- und Vernetzungstätigkeit:* Van Santen/Seckinger belegen, dass Kooperation immer dann Gefahr läuft, beliebig zu werden, wenn sie als „zusätzliche Aufgabe“ interpretiert wird in einer „bereits als überlastet empfundenen Arbeitssituation“ (ebd.: 340), wenn also Zeitkontingente für die Zusammenarbeit mit anderen fehlen. Sie kommen daher zu dem Schluss, dass „der für Kooperation notwendige Zeitaufwand und Arbeitseinsatz (...) als originärer Bestandteil der Arbeitszeit und -aufgaben der kooperierenden Person anzuerkennen“ ist (ebd.: 428). Es ist also davon auszugehen, dass der für Kooperations- und Vernetzungstätigkeit reservierte Arbeitstag der Schulsozialarbeiterin, an dem sie nicht über feste Angebote und Sprechzeiten an einer der beiden Schulen eingespannt ist, entscheidend zur Qualität ihrer vielseitigen Kooperationspraxis beiträgt.

- *Wissenstransfer:* Ein weiteres Ergebnis zeigt, wie zentral der Informationsfluss über erzielte Ergebnisse und Prozessverläufe im Kooperationszusammenhang ist. Es „sind systematische Rückkoppelungsprozesse zwischen dem Kooperationszusammenhang, der kooperierenden Person und der Organisation herzustellen. So werden die Chancen vergrößert, durch Kooperation eine fachliche Weiterentwicklung auf breiter Basis zu erreichen“ (ebd.: 428). Interessant ist in diesem Zusammenhang die doppelte Kooperationsrolle der Schulsozialarbeiterin, die mit den schulischen Akteuren als Stellvertreterin der Jugendhilfe und darüber hinaus mit den außerschulischen Jugendhilfeeinrichtungen als Repräsentantin der Schule kooperiert. Es sind demnach verschiedene Wissenstransfers durch die Schulsozialarbeiterin zu leisten: Erstens vermittelt sie als Stellvertreterin des Jugendhilfesystems Jugendhilfswissen in die Schule, zweitens nimmt sie zugleich Informationen aus der Schule auf und vermittelt sie an ihrer Kooperationspartner des außerschulischen Felds als Wissen über Schule, die sie in diesem Moment vertritt und drittens vermittelt sie Wissen aus dem Kooperationszusammenhang mit außerschulischen Einrichtungen an die Schule.

In den Aussagen der befragten Akteure finden sich Hinweise, vom spezifischen fachlichen Wissen der Jugendsozialarbeiterin profitiert zu haben - ein gelungener Wissenstransfer: Wissen überträgt sich aus Sicht der Konrektorin Frau Ritter insbesondere als sozialpädagogisches Methodenwissen in Bezug auf offene Gruppenarbeit, also in der direkten, projektbezogenen Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Schule. Auch das Wissen aus den Kooperationsaktivitäten der Schulsozialarbeiterin mit außerschulischen Akteuren fließt in die Schule ein und macht sich als wachsendes Interesse der Schule an den Arbeitsfeldern der Jugendhilfe wie auch als eine zunehmende Bekanntheit zwischen Lehrkräften und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Jugendhilfeeinrichtungen bemerkbar. Die Leiterin der Sozialstation, Frau Kerner, weist darauf hin, dass sich durch Schulsozialarbeit ein differenzierteres gegenseitiges Institutionenwissen einstellen würde, das zu einer engeren Zusammenarbeit führe. Die Aktivitäten der Schulsozialarbeiterin als Schnittstelle zum außerschulischen Feld wirken sich also auf die Schule insgesamt sowie auf die jeweiligen Jugendhilfeeinrichtungen aus und sind nicht reduziert auf das Engagement einer einzelnen Kooperationsfigur.

- *Darstellung der Kooperation nach außen hin:* Van Santen/Seckinger betonen, dass Informationen über Kooperationsformen auch über die beteiligten Personen und Institutionen hinaus bekannt gemacht werden müssen. „Dieser Aspekt der Wahrnehmung von Informationen über Vernetzungsaktivitäten hängt wiederum sehr eng mit der beschriebenen Identitätsfindung von Kooperationen zusammen. Eine bewusste Informationsstreuung wirkt sich auch förderlich auf die Profilbildung von Kooperationsgremien aus, da durch Rückmeldung von außen ihre Arbeit legitimiert und gestärkt werden kann“ (ebd.: 346). Einen entscheidenden Ort hierfür stellt aus Sicht der Befragten die Stadtteilerunde dar, in der erstens ein Einblick in die aktuellen Arbeitskontexte der Kooperationseinrichtungen gewonnen werden kann und zum anderen Ergebnisse von Kooperationszusammenhängen nach außen hin transparent werden und sie sich dadurch in der Fachöffentlichkeit etablieren können.
- *Klare planerische Linie:* In den Ausführungen des zuständigen Jugendhilfeplaners, Herrn Klier, werden die deutliche Absicht zu einer kontinuierlichen Unterstützung der Jugendsozialarbeit kenntlich, sowie das Interesse an einem hohen fachlichen Standard in der Umsetzung. Jugendsozialarbeit ist dadurch fachlich und in ihrer strukturellen Verzahnung mit anderen Jugendhilfeangeboten abgesichert. Produktiv ist die Möglichkeit, relativ unaufwändig finanzielle Mittel für als notwendig erachtete Angebote zu erhalten. Mit Bezug auf die Ergebnisse zu einer sozialraumverankerten Schulsozialarbeit (Bolay/Flad/Gutbrod 2003) sind damit wesentliche Strukturparameter in der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule geschaffen: Auf der Ebene der Rahmenkonstellation/regionalen Kooperation zeigt sich, dass die fachliche Steuerung der Jugendhilfeform auf Dauer gestellt wird und sich nicht als einmaliger Innovationsschub zu deren Etablierung begrenzt. Auf diese Weise wird die strukturelle Implementierung und Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit durch alle beteiligten Systeme und Hierarchieebenen getragen und gefördert. Dadurch entstehen Einflussmöglichkeiten, gleichberechtigte Mitsprache und Prozesssteuerung durch beide Erziehungssysteme. Im Feld der sozialräumlichen Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfeträger(n) zeigt sich eine wachsende Korrespondenz zwischen sozialraumorientierten Öffnungsprozessen der Schule und einer sozialraumorientierten Entwicklung der Jugendhilfe, an deren Schnittstelle die Jugendsozialarbeit agieren kann, ohne durch Alleinzuständigkeit damit strukturell überfordert zu sein.

Sichtet man die schulpädagogische (forschungs- wie konzeptionsorientierte) Literatur zum Verhältnis Schule – Eltern, dann zeigt sich ein ernüchterndes Ergebnis: Neben Verweisen auf gelingende Praxen in der Zusammenarbeit mit Eltern von einzelnen Lehrkräften und Schulen belegen die einschlägigen Veröffentlichungen als vorherrschende Muster die routinierte Distanz der Schule zu den Eltern, eine zwischen Besserwisserei (etwa bei Eltern von Gymnasialisten) und frustriert-demütiger Absenz (etwas bei Hauptschul-Eltern) oszillierende Haltung von Eltern zur Schule, kurz: eine Tristesse, die die Rede von der Erziehungspartnerschaft und dem Ineinandergreifen von öffentlicher und privater Verantwortung für die Bildungs- und Erziehungsprozesse der heranwachsenden Generation eher als gutes Programm denn als realisierte Normalität kenntlich macht.²²¹

Die historisch geronnene Arbeitsteilung schreibt in verkürzender Weise der Schule die Funktion der systematischen Wissensvermittlung zu, den Eltern die basale Erziehung. In vielen Schulen und von der Mehrzahl der Lehrkräfte wird noch immer davon ausgegangen, dass die Elternhäuser der Schule auch schulfähige Kinder zu liefern habe; Schule richtet „bestimmte Erwartungen und Anforderungen an Jugendliche, es werden Bedingungen und Normalitätskonstruktionen wie zum Beispiel familiäre Unterstützungen vorausgesetzt“ (Oelerich 1996: 225). Kinder lernen aber nicht säuberlich nach Systemen getrennt, sondern sowohl in der Schule wie im Elternhaus, beide, „Lehrer und Eltern sind gleichermaßen ‚Lehrer‘ und ‚Erzieher‘. Sie bewirken beide durch Bereitstellung von Lernbedingungen jene Verhaltensänderungen, die uns sagen lassen, das Kind habe ‚gelernt‘“ (Krumm 2001: 81). Die hohe Relevanz der Elternhäuser für den Lernerfolg der Heranwachsenden ist durch vielfältige Forschungen belegt (vgl. ebd.), Schulen (wieder gibt es rühmliche Ausnahmen, vor allem in den so genannten Alternativschulen; vgl. Sandfuchs 1978) ziehen aber selten die Konsequenz daraus, explizite pädagogische Kooperationen mit den Eltern zu suchen. Stattdessen haben sich zwei Distanz erzeugende Muster eingeschliffen: Da „die Elternrechte mehr an Ideen der politischen Mitbestimmung orientiert sind als an pädagogischer Kooperation“ (ebd.) sind formal-routinisierte Kontakte zwischen Elternhaus und Schule die Regel, daneben dominieren negative Kontaktanlässe, sobald es um einzelne ‚Problemkinder‘ oder ‚schwierige Schüler‘ geht (vgl. Susteck 1979: 22; Melzer 1985: 141; Gudjons 1992: 8; Krumm 1996: 129ff; Knels 2004: 53), in denen Eltern sich individualisiert der Schule gegenüber sehen.

Untersucht man die Gründe für die belastete Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern, so muss zunächst an die fundamentale strukturelle Tatsache erinnert werden: In Deutschland besteht Schulpflicht – und nicht das Recht auf Schulbesuch (vgl. Krumm 1996: 124f) –, „Schulen (sind) öffentliche Institutionen mit einer bürokratischen Organisationsform“, die „einen staatlich legitimierten Auftrag haben“ worin Lehrern die Funktion „staatlich eingesetzter Erziehungsbeamter“ zukommt. „Demgegenüber befinden sich Eltern (und Schüler noch mehr) in einer untergeordneten Position, sie sind von den institutionellen Vorgaben und Anforderungen sowie von zahlreichen Entscheidungen der Lehrer abhängig“ (Ulich 1989: 58). Ein Teilaspekt dieser strukturellen Diskrepanz zwischen Schule und Eltern ist die Unterschiedlichkeit der Lebenswelten von Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrkräfte, die Melzer zufolge den Lehrer-Eltern-Konflikten zugrunde liegt: Solche Konflikte „werden virulent in Alltagssituationen, in denen sich professionelle Pädagogen und Laien-Erzieher mit grundsätzlich unterschiedlichen Interessen, Kompetenzen und Einstellungen begegnen. Die jeweilige Lebenswelt erfährt ihre Ausformung auf der Elternseite durch die soziale Lebensla-

²²¹ Ernüchtern stimmt auch der Befund von Krumm (1996: 127ff): der durch empirische Untersuchungen nachweist, dass in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft (mithin auch der Schulpädagogik) von einer „ Vernachlässigung der Eltern“ (ebd.: 128) gesprochen werden müsse.

ge, auf der Lehrerseite durch die Differenzierung der stofflichen Seite der Lehrerarbeit, so dass eine Heterogenität beider Seiten vorausgesetzt werden muss“ (Melzer 1985: 154f). In der strukturellen Differenz zwischen Elternhaus und Schule „liegen auch die Gründe für das immer wieder zu beobachtende Unterlegenheitsgefühl vieler Eltern“ (Gudjons 1992: 8). Diese Diskrepanz grundiert als strukturelles Problem sowohl die Verkehrsformen von Lehrerinnen und Lehrern mit Eltern, wie auch diejenigen der Eltern zur Schule.

Der Umgang von Eltern mit Schule ist zudem nach wie vor schichtspezifisch überformt. Bedenkt man, dass einerseits die meisten Lehrkräfte „die kulturellen und normativen Standards der dominanten Milieus ganz selbstverständlich tief verinnerlicht haben“ (Jauch 2003: 88), andererseits die eher bildungsfernen Schichten der (Haupt)Schule tendenziell unsicher und befangen gegenüber treten, dann wird erklärlich, dass „Arbeitereltern dem Lehrer oft in Demutshaltung (begegnen) und ihm und der Institution Schule sicher nicht unberechtigtes Mißtrauen entgegen (bringen). Die 'Wir-da-unten, Ihr-da-oben'-Kluft ist in der Kommunikation deutlich spürbar“ (Lustig 1979: 105; vgl. auch Ziegenspeck 1978: 137). Schließlich scheinen enttäuschte Erwartungen an die Bildungslaufbahn der Kinder, insbesondere also an Hauptschulen und im BVJ, bei Arbeitereltern ein eher distanzierendes Verhältnis zur Schule zu vertiefen (vgl. Ulich 1989: 36; 46f). Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, das immer wieder beklagte ‚renitente‘ und ‚aufsässige‘ Verhalten mancher Eltern gegenüber Lehrkräften und Schule als mißlungene Form der Kontaktnahme und des Interesses an den Angelegenheiten des eigenen Schulkindes zu interpretieren. Diese Befunde gelten auch – teils in pointierter Weise – für Eltern aus den Einwanderungsmilieus. Ergebnisse eines Forschungsprojekts belegen (Neumann/Popp 1992: 28f), dass die mehrheitlich distanzierte Haltung dieser Eltern zur Schule häufig aus den eigenen negativen Erfahrungen mit der deutschen Schule resultiert und sie kaum Kontakte zur Schule halten (können), sei es aufgrund ihrer Arbeitsbedingungen (Schichtarbeit), aufgrund der sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten oder weiterer gravierender Lebensumstände wie Arbeitslosigkeit oder Wohnungsmangel respektive Schwierigkeiten, sich in der neuen Umgebung zu integrieren (vgl. Weitekamp/Reich/Huber 2003).

Gehen wir davon aus, dass an heutigen Hauptschulen und im BVJ „Multikulturalität und Vielsprachigkeit (...) als Grundbedingungen schulischen Lernens angesehen werden“ können (Neumann/Popp 1992: 27), dann stellt dies sicher eine der zentralen Herausforderungen für Lehrerinnen und Lehrer dar, mit dieser Heterogenität umzugehen. Elternarbeit ist hier ein wichtiger Ansatzpunkt. Dennoch sind Vorbehalte gegen eine ausdifferenzierte Elternarbeit aus Lehrersicht nicht zu übersehen. Lehrkräfte schreiben den Eltern ein ausgeprägtes Desinteresse an der Kooperation mit Schule zu (vgl. Melzer 1985: 137), lehnen mehr Elternkontakte ab (vgl. ebd.: 141f), vernachlässigen Interessen der Eltern (vgl. Krumm 1996: 131), haben Angst vor Elternabenden (vgl. Speichert 1976: 46; Gudjons 1992:7) und wollen Elternmitwirkung beschränkt sehen auf „das Auftreten von Eltern an der Peripherie der Schule, wo sie als zuverlässige Mitarbeiter bei besonderen Aufgaben dienen“ sollen (Kowalczyk 1988: 19). Obwohl Elternarbeit, so zeigen empirische Studien, im Schnitt lediglich vier Prozent der wöchentlichen Lehrerarbeitszeit ausmacht (vgl. Engelhardt 1982: 49), scheinen „Elternkontakte und -beratung (...) in den Augen der meisten Lehrer unbezahlte Mehrarbeit“ zu sein (Ulich 1989: 69), die u.U. „mit bürokratischen Mitteln auf ein Minimum“ beschränkt wird (Gudjons 1992: 7). Huppertz (1979: 133ff) pointiert die Schwierigkeiten von Lehrkräften in der Zusammenarbeit mit Eltern so: „Lehrer fühlen sich für die Elternarbeit nicht hinreichend ausgebildet; fühlen sich im Umgang mit Eltern persönlich verunsichert; haben ein negatives Bild von den Eltern ihrer Schüler, müssen für die Zusammenarbeit mit Eltern kritikfähiger werden; schätzen die Bedeutung der Elternarbeit nicht hoch genug ein; haben nicht ausreichend Zeit für die Zusammenarbeit mit Eltern und verhindern gelegentlich eine intensivere Elternarbeit ihrer Kollegen.“

Der aktuelle durchschnittliche Stand der Kooperation von Schule mit Eltern lässt sich mit Krumm (2001: 82) in vier Punkten zusammenfassen:

- „Eltern interessiert an der Schule zunächst nur, ob ihr Kind in der Schule Probleme hat. Für intensivere Kooperation interessieren sich viele erst, wenn es welche hat. Die Mehrzahl der Lehrer tendiert dazu, Elternabende, Sprechtag oder Sprechstunden auf die vorgeschriebene Pflichtzahl zu beschränken.
- Inhalte der Gespräche sind von Wünschen der Lehrer und vom Interesse der Eltern an Informationen über Leistung und Verhalten ihres Kindes in der Schule bestimmt sowie von Schullaufbahnfragen. Es kommt kaum zu intensiver und nachhaltiger gegenseitiger pädagogischer Beratung und Unterstützung bei pädagogischen Problemen.
- Lehrer laden Eltern selten in den Unterricht zur Unterrichtsbeobachtung ein, zur Mithilfe um Unterricht fast nie, und sie interessieren sich kaum für die Lebensbedingungen ihrer Schüler in der Familie, bzw. wirken selten mit Rat und Hilfe pädagogisch in die Familie hinein. Dem entspricht, dass sie nahezu keine Hausbesuche machen.
- Das Interesse der Lehrer an Kooperation konzentriert sich auf Mitarbeit der Eltern in der Schule, weniger auf die Lösung von Lernproblemen ihrer Schüler und fast gar nicht auf die Erziehungsnöte, die Eltern mit ihren Kindern daheim haben.“

Krumm resümiert denn auch, dass „der pädagogische Ertrag der heute vorherrschenden Kooperationsweisen in Elternabenden, Sprechtagen und Sprechstunden gering ist“ (ebd.).

Einigkeit besteht in der ausgewerteten schulpädagogischen Literatur zur Elternarbeit dahingehend, dass Initiativen zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus von der Schule insgesamt getragen und von den Lehrkräften ausgehen müssen. Insbesondere gelte dies für Eltern aus den unteren sozialen Lagen und den bildungsfernen Milieus (vgl. Ulich 1989: 257f; Krumm 2001). Eine stärkere Beteiligung von Eltern auch in pädagogischer Hinsicht legt zudem die aktuelle Debatte um die Qualität von Schulen, die durch die internationalen Vergleichsuntersuchungen zu Schülerleistungen (TIMSS, PISA, IGLU) induziert wurde, nahe (vgl. Rosenblatt/Thebis 2003).

Im Rahmen unserer Untersuchung haben wir deshalb gesondert analysiert, wie im Rahmen der Jugendsozialarbeit an Schulen Elternarbeit ausgestaltet wird, welche fachlichen Möglichkeiten die Jugendhilfefachkräfte entwickeln und welche innovativen Impulse in der Zusammenarbeit von Schule und Eltern durch Schulsozialarbeit zu verzeichnen sind; zudem liegen zu dieser Frage nur wenig gesicherte Daten vor.²²² Bislang wurde nur in zwei empirischen Untersuchungen (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000; Prüß u.a. 2000) zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den neuen Bundesländern mit einem umfangreichen standardisierten Erhebungsinstrument die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulsozialarbeit untersucht. Die direkten Elternbefragungen konzentrierten sich überwiegend auf ihren beruflichen Status, ihre Erwartungen an Schule und deren Bewertung, ihre Wahrnehmung von Problemlagen und Unterstützungspotentialen der Kinder sowie ihre Kenntnis über und Erfahrung mit Schulsozialarbeit (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 153ff; Prüß u.a. 2000: 104ff). In beiden Untersuchungen wird festgestellt, dass von Seiten der Eltern ein geringer Kontakt zur Schulsozialarbeit besteht und sie – so die Aussagen der sozialpädagogischen Fachkräfte – nur eine geringe Bereitschaft zur Zusammenarbeit zeigen (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 60, 120; Prüß u.a. 2000: 108, 177).²²³

²²² Für Jongebloed und Nieslony ist diese Frage offenbar schon entschieden. Schulsozialarbeit sei der einzige Faktor in der Verbesserung der Zusammenarbeit von Eltern und Schule: „Schule wird neu auf die Familien zugehen müssen. In der Schule wird sie das nur über die Brücke der Jugendhilfe bzw. der Schulsozialarbeit können“ (Jongebloed/Nieslony 2002: 73).

²²³ Olk, Bathke und Hartnuß (vgl. 2000: 167) belegen durch Inhaltsanalysen der Äußerungen von Schulleitungen in Sachsen-Anhalt, dass deren Erwartungen, durch die Jugendhilfekräfte in der Elternarbeit voranzukommen, sich nicht realisiert haben.

Interessant erscheint der Befund, dass sich die Mütter und Väter nur gering oder überhaupt nicht über die Angebote und Aktivitäten der sozialpädagogischen Fachkräfte informiert fühlen (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 157; Prüß u.a. 2000: 128). Olk/Bathke/Hartnuß (vgl. 2000: 161) konnten belegen, dass vor allem jene Eltern intensivere Kontakte zu den Fachkräften haben, die auch in einem verstärkten Austausch mit den Lehrerinnen und Lehrern ihrer Kinder stehen. Solche Eltern, die der Schule distanziert-skeptisch gegenüber stehen, treten mit dieser Haltung auch den Fachkräften der Jugendhilfe an den Schulen gegenüber. Darüber hinaus wird das gemeinsame erzieherische Wirken seitens der Eltern durch unkonkrete Erwartungen an und falsche Vorstellungen von Schulsozialarbeit beeinträchtigt: Das Jugendhilfeangebot wird primär als außerschulische Betreuung und „nicht im Sinne von Lebensbewältigungshilfen verstanden“ (Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 121). Das offenbar prekäre Verhältnis zwischen Jugendhilfe im Schulkontext und Eltern hat vor Ort nicht zu verstärkten Bemühungen zu einer qualifizierten Elternarbeit geführt, sondern eher zum Rückzug der Schulsozialarbeit aus der Elternarbeit. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Fachkräften der schulbezogenen Jugendhilfe in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Prüß u.a. 2000), wonach Elternarbeit in den Aktivitäten und Angeboten der sozialpädagogischen Fachkräfte nur randständig berücksichtigt wird, belegen dies.

Dort allerdings, wo mit Eltern zusammengearbeitet wird, konzentrieren sich die Aktivitäten überwiegend auf Beratungen bei Verhaltens- und Lernschwierigkeiten sowie im Zusammenhang mit dem Berufsfindungsprozess der Kinder, auf die Kooperation bei Schulveranstaltungen (z.B. Schulfest, Klassenfahrt usw.), auf die mediative Vermittlung zwischen Eltern und Lehrkräften in Konfliktsituationen sowie auf thematisch offene Gesprächsrunden (vgl. Prüß u.a. 2000: 169).

Unsere Untersuchung zeigt ähnliche Verwerfungen. Obwohl der ‚Elternarbeit‘ und den ‚gemeinsamen Elterngesprächen‘ von den Jugendhilfekräften wie den Schulleitungen eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird, spielen die ‚Erwartungen der Eltern‘ als Einflussfaktor auf die Angebotsstruktur der Jugendsozialarbeit nur eine untergeordnete Rolle (vgl. auch Maykus 2003: 33). Setzt man diesen Befund in Beziehung zu den vorangestellten Überlegungen zur Wichtigkeit und Unverzichtbarkeit von Elternarbeit im Rahmen einer Erziehungspartnerschaft, dann muss die Frage nach den Bedingungen einer produktiven Elternarbeit in Schule und Schulsozialarbeit gestellt werden.

Wir loten deshalb die Handlungsspielräume der Schulsozialarbeit in Bezug auf die Gestaltung des Elternkontakts und die Angebotsformen, die darauf abgestimmt sind, aus. Um eine entsprechend aussagekräftige Datenbasis zu erhalten, befragten wir in einem qualitativen und einem quantitativen Zugriff die Jugendhilfekräfte an den Schulen sowie die Schulleitungen: Beide Akteursgruppen wurden in offener, nicht vorstrukturierter Weise nach ihren Erfahrungen und Bewertungen zum Thema der Elternarbeit interviewt. Diese qualitativen Befunde werden durch statistische Werte aus der standardisierten Erhebungssequenz zum Programm und Aufgabenprofil der Jugendsozialarbeit an Schulen (hier hinsichtlich der Elternarbeit) gerahmt und erweitert.

Da Elternarbeit im Rahmen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule ein bislang wenig beforschtes Gebiet ist, beleuchten wir in unserer Auswertung das Feld ausführlich und differenziert. In der Aufbereitung der Ergebnisse analysieren wir die Argumentationen der befragten Akteure in drei Segmenten:

- In einem ersten Schritt arbeiten wir die Grundproblematik in Bezug auf Elternarbeit aus Sicht der Jugendhilfekräfte heraus.
- In einem zweiten Schritt verfolgen wir, wie die befragten Akteure das Verhältnis von Eltern zur Schule interpretieren und wie diese Deutungen ihre Arbeit tangieren.
- Drittens wenden wir uns der Elternarbeit im engeren Sinne zu, indem wir danach fragen, wie die Jugendhilfekräfte an Schulen mit Eltern zusammenarbeiten. In diesem Zusam-

menhang werden Ansätze der Weiterentwicklung der Elternarbeit in gemeinsamer Verantwortung von Schule und schulischer Jugendhilfe vorgestellt.

Zunächst verdeutlicht ein repräsentativer Einblick den Stellenwert des Arbeitssegments Elternarbeit im Aufgabenspektrum der Jugendsozialarbeit an Schulen. Die Analyse der Items aus der standardisierten Erhebung belegt, dass ‚Elternarbeit‘ an Hauptschulen wie auch am BVJ unbestritten ein wichtiges Element im Angebotsspektrum der Jugendsozialarbeit an Schulen ist: An den Hauptschulen zu 91%, an den BVJ zu 83%. Noch etwas höher liegt die Beteiligung der Jugendhilfefachkräfte an gemeinsamen Gesprächen zwischen Eltern und Lehrkräften:²²⁴ an Hauptschulen zu 94%, an BVJ zu 91%. Das Arbeitssegment zählt zu den Angeboten, die unabhängig vom Stellenumfang der Jugendsozialarbeit an Schulen konstant erbracht werden: Zwischen den <75%-Stellen und den >75%-Stellen gibt es hier keine Unterschiede.

In allgemeiner Hinsicht haben wir die Fachkräfte danach gefragt, welche Funktionen am ehesten dem Auftrag und damit ihrem Selbstverständnis als Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen entsprechen;²²⁵ darunter war auch die Kategorie ‚AnsprechpartnerIn für Eltern sein‘. In der Auswertung zeigte sich folgendes Ergebnis: 88% der Fachkräfte an Hauptschulen bzw. 75% am BVJ vergaben den Wert 3 oder 4. All diese Befunde ergeben zusammengekommen einen klaren Beleg dafür, dass sich die Fachkräfte für eine engagierte Elternarbeit zuständig sehen.²²⁶

Welche Überlegungen und Erwartungen die Jugendhilfefachkräfte und auch die Schul- und Fachbereichsleitungen beschäftigen, wenn sie diesem Aufgabenbereich nachgehen, wird im Folgenden anhand der Analyse des Interviewmaterials genauer herausgearbeitet.

8.1 ‚Erreichbarkeit‘ als Schlüsselmoment im Handlungskontext Elternarbeit

„Das ist ganz verblüffend, da haben wir schon alles Mögliche gemacht mit Umfragen in Elternbeiratssitzungen und Fragebögen an die Eltern geschickt und offene und geschlossene Fragebögen, alles mögliche, und gefragt warum, was könnten wir tun“ (Herr Gerber, Hauptschulleiter). Eine offenbar schwer zu lösende Aufgabe für Schulen und auch für die Schulsozialarbeit stellt sich mit dem Zugang zu Eltern und ihrem Interesse an den schulischen Belangen ihrer Kinder: Warum interessiert sich ein Teil der Elternschaft für die Karriere ihrer Kinder in der Schule oder ist bereit, bei Problemen ihrer Kinder mitzuarbeiten, ein anderer Teil der Eltern ist demgegenüber gewissermaßen ‚kontaktresistent‘?

Diese an jeder der von uns untersuchten Schulen betonte Diskrepanz scheint schwer vorab einschätzbar zu sein, „es ist wirklich je nach Klasse verschieden. Manchmal platzen wirklich die Elternabende aus allen Nähten und dann kommen drei bis vier Leute“ (Dagmar Müller, BVJ). Und sie schlägt sich in den Beschreibungen der Jugendhilfefachkräfte als zögerlich-ambivalente Haltung gegenüber der Zusammenarbeit mit Eltern nieder: In der Übersicht über ihre Arbeitsschwerpunkte gewichtet Frau Müller (Schulsozialarbeiterin) Formen der Zusammenarbeit mit Eltern an dritter Stelle, problematisiert aber sofort die Bedingungen: „Und dann Elternarbeit. Wie gezielt können wir mit den Eltern arbeiten?“

Charakteristisch für die Thematisierung von Elternarbeit ist also die hohe Wertigkeit, die ihr im Gesamt der sozialpädagogischen Arbeit beigemessen wird, gekoppelt an die substanzielle Ungewissheit, mit welchen spezifischen Zielsetzungen, unter welchen Voraussetzungen und in welchen Formen sie denn sinnvoll umzusetzen sei. Elternarbeit in schulsozialarbeiterischen

²²⁴ Wir haben in unserer Fragebogenerhebung die Zusammenarbeit mit Eltern differenziert nach ‚Elternarbeit‘ und der ‚Beteiligung der Jugendsozialarbeit an gemeinsamen Gesprächen zwischen Eltern und Lehrkräften‘.

²²⁵ Antwortmöglichkeit auf einer Skala von 0 (stimmt gar nicht) bis 4 (stimmt ganz genau).

²²⁶ Dass diese Funktion ‚ganz genau‘ ihrem Auftrag entspreche (Bewertung mit 4) gaben 46% (HS) bzw. 41% (BVJ) an.

Überlegungen scheint sich durch ein Muster auszudrücken, das wir als ‚Ja, aber-Formel‘ kennzeichnen wollen.

8.1.1 Die ‚Ja, aber - Formel‘

Das Charakteristische dieser Art von Aussagen liegt darin, dass das ‚Aber‘ in Opposition zur vorangehenden Bedeutung steht, sie negiert, einschränkt, in jedem Fall aber relativiert. Zwar kommt der Topos des ‚Ja, aber‘ nicht explizit in jedem der Interviewsegmente zur Elternarbeit vor, ist zumindest jedoch sinngemäß enthalten, wie die folgenden Beispiele zeigen. Aufschlussreich ist dabei zunächst, dass sich im Material zwei Typen der Relativierung zeigen, je nachdem in welcher Reihenfolge Barriere und Machbarkeit zum Ausdruck gebracht werden. Wir belegen dies an vier Beispielen.

Beispiel 1: „Es gibt schon etliche Eltern, die auch viel machen, engagiert sind, aber oft sind das dann Grundschulletern“ (Andrea Seitz, Hauptschule). Dieser Beobachtung geht eine Erörterung zum Thema Elternarbeit mit ihrer Kollegin Ute Möckstein voraus. Sie überlegen, wie man Eltern in positiver Weise für Schule interessieren könne und wie sinnvoll eine die Eltern einbeziehende Organisation des schulischen Betriebs sei. Das Fazit verweist auf die Schwierigkeiten, im Hauptschulbereich auf ein kontinuierliches und kalkulierbares Engagement der Eltern zu bauen. Die unmittelbar zuvor angestellten methodischen Überlegungen zu einer produktiven Elternarbeit werden stark zurückgenommen – Hauptschulletern, so ihr Eindruck, engagieren sich der Tendenz nach nicht (siehe 8.2).

Beispiel 2: Im folgenden Beispiel zeigt sich umgekehrt die Relativierung von Barrieren und die Betonung der Machbarkeit. „Mir ist es wichtig, die Eltern frühzeitig kennen zu lernen. Es gestaltet sich manchmal etwas schwierig, weil von Elternseite kein Interesse da ist oder in einem anderen Fall, dass einfach auch sprachliche Schwierigkeiten da sind, die Verständigung schwer fällt. Da habe ich jetzt so meine Hilfsmittel, die dann doch über andere Kolleginnen, die jetzt muttersprachlich russisch oder türkisch sprechen, noch mit einzubeziehen. Aber das sind dann eher so die Fälle, wo Elternarbeit schwierig ist.“

In Cornelia Schneiders (BVJ) Aussage sind zwei Relativierungen bedeutsam: Zunächst betont sie, dass ihr Ziel, Eltern frühzeitig zu erreichen, zwar von Fall zu Fall schwierig zu erreichen ist, allerdings lässt sich dieses Problem durch den Einsatz bestimmter Handlungsstrategien – „da habe ich (...) meine Hilfsmittel“ – reduzieren. Die zweite Relativierung wird eingeleitet durch das ‚Aber‘ und nimmt dem Problem, Eltern zu erreichen, die Allgemeingültigkeit, schränkt es vielmehr auf Einzelfälle ein. Im Unterschied zum vorherigen Beispiel steht in diesem Fall also generell die Machbarkeit von Elternarbeit im Rahmen der Jugendsozialarbeit im Vordergrund und umfasst auch die Eltern, die als schwer zu erreichen gelten.

Beispiel 3: Elternarbeit – „also wenn, dann in Einzelfällen. Und wenn, dann auch nur im Zusammenhang mit Ausbildungsfragen. (...) Aber es ist selten der Fall, dass man das intensiv machen kann, weil einfach [die Zeit] nicht reicht.“ Heike Greiner (BVJ) schränkt die Umsetzung von Elternarbeit in dreifacher Hinsicht ein: Mit Eltern zu arbeiten ist eine punktuelle Angelegenheit in „Einzelfällen“. Sie berücksichtigt Eltern als Adressaten nur dann, so die zweite Einschränkung, wenn es um übergangsbegleitende Unterstützungsprozesse geht. Eingeleitet durch das ‚aber‘ schränkt sie schließlich die Kooperation mit Eltern hinsichtlich der Häufigkeit und Intensität noch weiter ein. Das pragmatische Argument der knappen zeitlichen Ressourcen verhindert in diesem Fall eine differenzierte und konzeptionell durchdachte Elternarbeit.

Beispiel 4: Auf die stärkste Form der Relativierung greifen die beiden folgenden Aussagen zurück, verweisen aber zugleich auf die Notwendigkeit eines Arbeitsbündnisses in der Elternarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Schule: „Ich habe gemerkt, Elternarbeit ist nichts, was ich hier machen kann. Das muss Aufgabe der Schule sein, und das muss ein ganzes Lehrer-

kollegium auch wollen“ (Verena Siebert, Hauptschule). Sie spricht damit die Notwendigkeit eines integrierten Konzepts von Elternarbeit an und ordnet die Handlungsmöglichkeiten der Jugendsozialarbeit einer innerschulisch gemeinsam zu tragenden und zu gestaltenden Umsetzung der Elternarbeit unter. Damit ist auch die Frage der Zielsetzung angerissen, die gemeinsam zwischen beiden pädagogischen Professionalitäten geklärt werden muss. Ähnlich argumentiert Stefan Riedel (Hauptschule), wenn er das obligatorische Zusammenwirken zwischen Schule und Schulsozialarbeit zur Voraussetzung von Elternarbeit macht: „Das ist halt auch ein 50-50-Part der Lehrer und der Schulsozialarbeit, zu gucken, wie ich Eltern in die Schule kriege. Sei es zur Elternarbeit oder zu Elternabenden, sei es zu solchen Elternarbeitsangeboten wie Projekte, Events oder sonstiges.“

In diesen Beispielen wird Elternarbeit in den Horizont eines Arbeitsbündnisses zwischen Schulsozialarbeit und Schule gerückt, das als Primärziel zunächst die Frage zu klären hat, „wie kriege ich Eltern in die Schule.“ Die Art und Weise von Elternarbeit und damit auch die Frage nach der Erreichbarkeit von Eltern wird nicht mehr isoliert als Aufgabenstellung der Jugendsozialarbeit an Schulen thematisiert, sondern in den Kontext der innerschulischen Kooperation gestellt.

Alle diese Beispiele verweisen auf eingeschränkte Möglichkeiten, durch Schulsozialarbeit Eltern zu erreichen; charakteristisch am Thema Elternarbeit ist der Konnex von Angeboten der Schulsozialarbeit an Eltern mit der Frage nach deren Erreichbarkeit. Diese Frage stellt sich nicht nur hinsichtlich des kooperativen Bezugs der Jugendsozialarbeit an Schulen zur Zielgruppe Eltern; der Handlungsauftrag von Schulsozialarbeit ist allgemein gerade dadurch markiert, dass sie ihre Kernangebote in vielfältigen kooperativen Bezügen (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleitung, Mitarbeiter der außerschulischen Jugendhilfe etc.) realisiert. Verglichen mit der Kontaktarbeit in Bezug auf Schülerinnen und Schüler besteht allerdings ein gravierender Unterschied: Während sich Schule für Schülerinnen und Schüler in vielfacher Hinsicht (zeitlich, aufmerksamkeits- und anforderungsbedingt) als Normalort ihrer Lebensführung strukturiert, gilt dies für Eltern nicht. Sie sind nur begrenzt regelhaft auf den Schulbetrieb bezogen und darin nur begrenzt involviert.

Grundsätzlich ist deshalb zu fragen, ob Elternarbeit (in gemeinsamer Absicht von Schule und Jugendsozialarbeit) zwangsläufig immer innerhalb der Einzelschulen stattfinden muss, oder ob Elternarbeit an Hauptschulen und im BVJ nicht auch andere räumliche Settings nutzen könnte und müsste.²²⁷ Dies wird im Folgenden beleuchtet.

8.1.2 Schule als ungeeignetes Terrain für Elternarbeit?

Die Ergebnisse der standardisierten Befragung der Jugendhilfekräfte an den Schulen zur Elternarbeit zeigen, dass Elternarbeit überwiegend in der Schule stattfindet. Allerdings geben 50% der Fachkräfte an Hauptschulen und sogar 58% der Fachkräfte an den BVJ an, dass sie auch Formen von Elternarbeit außerhalb von Schulen durchführen. Solche Elternkontakte an alternativen Orten begründen die Fachkräfte folgendermaßen:

Beispiel 1: Sonja Hausen (BVJ) spricht sich aus fachlichen Gründen für eine aufsuchende Elternarbeit aus und stellt dabei zugleich die zeitliche Begrenztheit dieser ausführlichen Elternarbeit in den Vordergrund: „So wie die Suchtberatungsstellen festgestellt haben, dass sie Streetwork machen müssen, weil die Leute halt nicht kommen, so müsste ich viel, viel mehr

²²⁷ Elternarbeit ‘außer Haus’ ist beispielsweise an Sonderschulen weder neu noch ungewöhnlich. In diesen Schulformen sind Hausbesuche regelhaft, gehören zur schulischen Kultur und werden durch Lehrkräften getätigt (vgl. die rechtlichen Grundlagen: Schulordnung für die öffentlichen Sonderschulen, 5/2000, darin Abschnitt 2, § 8, Abs. 5). Miller (vgl. 1992: 22) weist auf die basale Bedeutung flexibler Zeiten und Räumlichkeiten für eine sinnvolle Elternarbeit hin: die differenzierten beruflichen Kontexte von Eltern erfordern flexible zeitliche Strukturen jenseits der „20-Uhr-Elternabende“, Räume bräuchten einen positiven Einladungscharakter für Eltern, seien sie nun in der Schule, oder in Gaststätten oder Gemeindezentren (vgl. Speichert 1976: 260).

rausgehen können und die Zeit habe ich nicht (...) das braucht sehr viel Zeit. Dass man dann eine Akzeptanz erarbeitet, zum Beispiel, dass ein Mädchen doch eine Ausbildung machen kann.“ Sie entwickelt in ihren Ausführungen das Muster einer aufsuchenden Form von Elternarbeit, die auf Akzeptanz und einer zwischen Schulsozialarbeit, Eltern und Schülerin oder Schüler ausgehandelten und gemeinsam getragenen Handlungsperspektive beruht. Die Aussage charakterisiert Eltern gleichzeitig als schulabstinente Adressatengruppe. In der Schlussfolgerung heißt das für Sonja Hausen in entinstitutionalisierter Form mit Eltern zu arbeiten.

Beispiel 2: Robert Kaiser (Hauptschule) kennt die Hürde ‚Schule‘ für Eltern ebenfalls und stellt sich darauf ein: „Die fragen dann sofort, wenn es um einen Termin geht: ‚Muss ich an die Schule kommen‘? Und ich mache es so, dass ich ausweiche ins Jugendhaus. Ich habe einen Vorteil, mich kennen viele Eltern der Kindern: ‚Wie? Du bist doch der vom Jugendhaus‘! Und das baut auch Hürden ab. Am Anfang bin ich auch in die Wohnung rein, aber das ist unangenehm für die Betroffenen selber, auch für mich.“ Er nutzt seine vormalige Arbeitsstelle und sein Image als Jugendhausmitarbeiter als ‚Türöffner‘ und räumt dadurch Bedenken der Eltern aus. Zugleich arrangiert er so einen sozialpädagogisch kultivierten Kontaktraum, dessen Nutzung den Eltern offenbar leichter fällt als ein Zugang zur Institution Schule.

Beispiel 3: Dass Schule für manche Eltern durchaus kein unbelasteter Ort ist, darauf verweist auch Dagmar Müllers (BVJ) Aussage: „Also ich bin mittlerweile so weit, dass wir uns woanders treffen können, das heißt, ich mache Hausbesuche oder nutze neutrale Orte, wenn die Schule wirklich derart angstbesetzt oder negativ besetzt ist.“ Sie stellt die Schulabstinenz der Eltern in den Zusammenhang eines emotional begründeten Vermeidungsverhaltens.

Wie sich Jugendhilfekräfte dieses skeptische bis distanzierte Verhalten von Eltern erklären, soll im nächsten Abschnitt verfolgt werden.

8.2 Deutungen der Fachkräfte über das Verhältnis von Eltern zur Schule

In den Aussagen der Jugendhilfekräfte an den Schulen spielt neben der realistischen Bilanz und Bedingtheit von Elternarbeit ein weiterer Bezugspunkt eine Rolle. Ganz allgemein stellen sie sich der Frage, wie Eltern überhaupt zur Schule stehen, sie reflektieren also in ihren Überlegungen zur Gestaltung des Elternkontakts das Verhältnis der Eltern zur Schule.

Distanzierte elterliche Habitualisierungen des Kontakts zur Schule

Ein erstes Erklärungsmuster der Fachkräfte verweist auf geronnene, habitualisierte Erfahrungen, anhand derer Eltern sich auf Schule beziehen und die ihre Kontaktweisen beeinflussen – und zwar zunächst unabhängig von der unmittelbaren Situation ihres Kindes an der Einzelschule.

Beispiel 1: Verena Siebert (Hauptschule) sucht nach kulturell bedingten Mustern, die den Grad und die Intensität der Zusammenarbeit mit Eltern beeinflussen könnten. „Gerade viele türkische Eltern haben ja ein ganz anderes Verständnis von Schule, das war mir zunächst gar nicht so klar. Bei ihnen gilt oft der Grundsatz, ich gebe mein Kind in der Schule ab mit Haut, Knochen, Fleisch, allem drum und dran, und die werden das schon gut machen. Und dann kommen die auch nicht [in die Schule], das ist so für die vollkommen in Ordnung. Nicht, weil sie kein Interesse hätten oder nicht wollten oder so, das ist einfach so, so haben sie es selber kennen gelernt. Wenn ich mein Kind in der Schule abgebe, wird da was mit meinem Kind gemacht, das wird beschult, das wird da erzogen und ich vertraue darauf, dass es gut so ist.“ Weder ist diese Beobachtung empirisch abgesichert, noch wird sie durch Kolleginnen und Kollegen bestätigt, für Verena Siebert hat sie Eigenwert als Begründungsmoment, an den Bedürfnissen der Eltern orientierte Formen des Kontakts zu entwickeln.

Beispiel 2: Cornelia Schneider (BVJ) geht davon aus, dass die Schulform das elterliche Engagement präformiert: „Ein bisschen unterscheidet sich das meiner Erfahrung nach, ob das jetzt Schüler sind aus dem Förderschul- oder dem Hauptschulbereich. Also ich habe festgestellt, die Eltern aus dem Förderschulbereich sind oft noch interessierter dran, was mit ihren Kindern gerade ist und die halten auch eher Kontakt zu der beruflichen Schule als jetzt die Eltern von den Hauptschulen oder Realschulen. Ich denke einfach, an Förderschulen sind kleinere Klassen. Und von Anfang an, allein schon bis ein Kind in die Förderschule kommt, es umgeschult wird, ist gleich von Anfang an ein engerer Kontakt da zu der Schule.“ Sonderschulpädagogische Förderung nimmt ihren Ausgangspunkt in den individuellen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Dies drückt sich auch in einem intensiveren Kontakt zwischen Schule und Elternhaus aus. Dieser Kontakt richtet sich am Zusammenwirken aller an der Erziehung des einzelnen Kindes Beteiligter aus (vgl. Schulordnung für öffentliche Sonderschulen, Erster Abschnitt, § 1, Abs. 5).

Beispiel 3: Im Dialog entwickeln Robert Kaiser und Verena Siebert (Hauptschule) einen weiteren Aspekt. Sie werten Erfahrungen der eigenen Schulzeit als prägend für das Verhältnis der Eltern zur Schule: „Es gibt viele Eltern, die Schule nur darüber kennen lernen, dass sie halt gerufen werden, eingeladen werden, wenn was nicht läuft. Oder auch selber von früher noch - ich weiß nicht, ob es Angst ist oder einfach unangenehm. Manchmal habe ich das Gefühl, die fühlen sich hier wie Schüler, viele waren halt auch hier auf der Schule. Die fühlen sich, wenn sie hier hin kommen, nach wie vor wie Schüler.“ Sie betonen den Rückfall in vergangene Lehrer-Schüler-Beziehungen, die von Eltern – nunmehr selbst in der Rolle der Erziehenden – als unangemessen empfunden werde, denen sie aber auch keine anders gearteten Erfahrungen entgegensetzen können. In einem gemeinsam zwischen Schule, Schulsozialarbeit und Eltern weiter zu entwickelnden Konzept des Elternkontakts müsste es also darum gehen, solche Formen der Zusammenarbeit zu gestalten, in denen ihre Elternrolle anerkannt wird.

Bildungsaspiration und Erwartungshaltungen als Einflussfaktoren

Beispiel 4: Andrea Seitz (Hauptschule) hat die Erfahrung gemacht, dass das größte schulbezogene Engagement bei den Grundschulleitern anzutreffen sei, deren Kinder nicht auf die Hauptschule, sondern auf weiterführende Schulen wechseln werden. Der Grad der elterlichen Bildungsaspiration prägt demnach das Interesse der Eltern an Schule. Auch Herr Gerber (Hauptschulleiter) sieht das so. Er ergänzt dies um die Erfahrung, dass das durch den Besuch von Elternabenden zum Ausdruck gebrachte Elterninteresse im Hauptschulbereich im Laufe der Jahre sukzessive nachlassen würde, „der Großteil der Eltern, die wir haben, insbesondere in der Hauptschule, hält sich immer mehr zurück.“ Der in der Fachdebatte thematisierte Bedeutungsverlust der Hauptschullaufbahn scheint sich demnach nicht nur abträglich auf die Zukunftsorientierungen der Schülerinnen und Schüler auszuwirken, sondern auch auf die ihrer Eltern.²²⁸

Beispiel 5: Unrealistische Erwartungshaltungen der Eltern an die Bildungs- und Berufslaufbahn ihrer Kinder beeinträchtigen, so die Beobachtung von Cornelia Schneider und Dagmar Müller (beide BVJ), das Verhältnis von Eltern zur Schule. Es gäbe Eltern, „die ihre eigenen

²²⁸ Das distanzierte Verhältnis von Eltern gegenüber Hauptschulen muss – analog zur Zusammensetzung der Schülerschaft - als Produkt der ‚negativen Homogenisierung‘ begriffen werden: während im Grundschulkontext Kinder aus weitgehend allen Elternhäusern ohne soziale, materielle und bildungsspezifische Selektion versammelt sind, dort also das Potential an produktiver Mit- und Zusammenarbeit eher gesichert ist, bricht dies durch die Selektivität des weiterführenden Schulsystems weg: Elternhäuser im Hauptschulkontext sind überproportional in materiell und sozial eingeschränkten Lebenslagen, sind eher ‚bildungsfern‘ eingestellt (vgl. Solga/Wagner 2001) und stehen, wie die eingangs referierten Ergebnisse der schulpädagogischen Debatte zeigen, (auch pädagogisch) anspruchsvollen Formen der Zusammenarbeit mit Schulen eher distanziert gegenüber (vgl. Ulich 1989: 35).

Wünsche da reinpacken, und das soll jetzt der Sohn oder die Tochter machen und kann es aber praktisch nicht, und leidet dann unter der riesigen Erwartung. Das ist dann eine ganz schwierige Geschichte mit den Eltern und auch mit dem Arbeitsamt zusammen, dann wirklich Klartext zu sprechen und zu sagen, es geht einfach nicht, das ist nicht machbar, das ist nicht realistisch, geht nicht. Und dann ist es die böse Schule oder böse Sozialarbeiterin oder böser Lehrer. So einfach machen es sich dann Eltern teilweise.“ Einschätzungen der Schule stehen hier im Widerspruch zu elterlichen Vorstellungen über die sozialen Aufstiegsmöglichkeiten der eigenen Kinder. In dieser elterlichen Haltung spiegelt sich aber auch der Vertrauensverlust gegenüber der Schule als Institution der Beurteilung und Zuweisung einer zukünftig angestrebten besseren gesellschaftlichen Position des Kindes. Während sich solche Eltern zukunftsbezogen am angestrebten Ziel einer beruflichen Ausbildung orientieren, argumentieren die Jugendsozialarbeiterinnen am BVJ gegenwartsbezogen, indem sie die vom Erwartungsdruck geprägte krisenhafte Situation des Kindes zum Anlass nehmen, gegen die Eltern zu arbeiten.

Enttäuschung der Eltern hinsichtlich erstrebenswerter Schulabschlüsse oder Unkenntnis der gestiegenen Bildungs- und Qualifikationsvoraussetzungen für Ausbildung und Beruf können so zu einer geringen Teilhabe von Eltern am Schulgeschehen führen.

Sorgen und Nöte des Alltags überlagern das Interesse der Eltern an Schule

Beispiel 6: Stefan Riedel (Hauptschule) kennt die Situation gut, Elternabende „mit zwanzigprozentiger Elternbeteiligung“ durchführen zu müssen. „Es kommt nicht selten dazu. Da gibt es ganz viele Gründe dafür, seien es Sprachbarrieren, sei es, dass sie [die Eltern] sich nicht dafür interessieren, sei es, dass sie fünf Kinder und eigentlich andere Probleme haben als irgendwelchen schulischen ‘Quatsch’ mit Projektprüfung oder Schullandheim. Und wenn ihnen das Wasser bis zum Hals steht, dann ist es ihnen egal, ob irgendein Elternabend ist, wo darüber geschwätzt wird, was die Jugendlichen dann für eine neue Prüfungsordnung haben werden.“ Er verdeutlicht, dass Inhalte, über die Schule Eltern aufklären muss, den Alltag und die Notwendigkeiten der Lebensführung der Eltern oftmals verfehlen. ‚Desinteresse‘ rührt dann nicht primär daher, dass sich Eltern nicht für schulische Belange ihrer Kinder interessieren würden, vielmehr können sie sich unter bestimmten Lebensbedingungen ganz funktional nicht dafür interessieren. Angesprochen sind hier die Eltern, für die die basale Reproduktion des Alltags keine Selbstverständlichkeit (mehr) ist, sei es aufgrund von Armutsverhältnissen, Bildungsnachteilen, verbauten Erwerbskarrieren oder negativen Zukunftserwartungen, was die schulischen und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten ihrer Kinder anbetrifft.

In den analysierten Aussagen der Fachkräfte wird zweierlei deutlich: zum einen bestätigen sie die eingangs erläuterten Befunde über den prekären Zustand des Verhältnisses der Eltern zur Schule. Zum anderen deutet sich ein Handlungsdilemma für die Jugendhilfefachkräfte an, nämlich verstärkt Formen aufsuchender Elternarbeit praktizieren zu wollen (müssen), zugleich aber aufgrund ihrer begrenzten Ressourcen lediglich sporadisch Elternkontakte außerhalb des schulischen Settings durchführen zu können. Wie sie dennoch im Rahmen dieser Restriktion produktive Zugangswege zu Eltern öffnen, wird im Folgenden nachgegangen.

8.3 Elternarbeit im Kontext von Jugendsozialarbeit an Schulen

Die Auswertung der Daten aus den quantitativen Erhebungen liefern einen Überblick darüber, welche Formen von Elternarbeit in welchen personalen Konstellationen realisiert werden. Die folgende Abbildung gibt eine Übersicht zunächst für den Bereich der *Hauptschulen*:

Abbildung 8-1 Angebote Elternarbeit Hauptschulen Angaben in Prozent	Angaben der Fachkräfte			
	Wird angeboten von N = 66	Davon		
		Nur Allein	Nur mit anderen	Allein und mit anderen
Gespräche mit Eltern und Lehrkräften	83	-	100	-
Gespräche mit Eltern und SchülerInnen	80	57	11	32
Gespräche mit Eltern	79	67	2	31
Offene Elternlaufstelle	76	94	2	4
Hausbesuche	76	74	4	22
Gespräche mit Eltern und Schulleitung	74	-	100	-
Elternabende	73	22	89	87
Elternthemenabende	50	21	73	61
Elternsprechstunde	46	62	21	17
Freizeiten mit Eltern	3	50	50	-

Gespräche mit Lehrkräften und Eltern sowie mit Eltern und Schülerinnen oder Schülern sind das zentrale Element schulsozialpädagogischer Elternarbeit. An zweiter Stelle werden *Elternabende* und *Hausbesuche* genannt. Während Elternabende zumeist mit Lehrkräften gemeinsam durchgeführt werden, sind Hausbesuche primär im Zuständigkeitsbereich der Fachkräfte angesiedelt und werden von ihnen zumeist alleine getätigt. Dasselbe gilt in leicht abgeschwächter Form für Gespräche mit Eltern und deren Kindern.

Drei Viertel der befragten Sozialarbeiterinnen und -arbeiter geben an, eine ‚offene Elternlaufstelle‘, d.h. eine niederschwellige und entinstitutionalisierte Form des Kontakts vorzuhalten, während die deutlich verregeltere Form der Elternsprechstunde mit 45,5% zweitrangig ist. Diese Werte belegen die Bedeutung flexibler, situationsnaher Kontaktmöglichkeiten für Eltern als primäres Angebot der Schulsozialarbeit an Eltern. Es überrascht allerdings, dass sie solche flexiblen Kontakte zu 93,9% alleine gestalten, die Lehrkräfte also kaum darin beteiligt sind.

Anhand der folgenden Abbildung, die die Angaben der Jugendhilfekräfte am BVJ zeigen, werden die Unterschiede zwischen beiden Schulformen kenntlich.

Abbildung 8-2 Angebote Elternarbeit BVJ Angaben in Prozent	Angaben der Fachkräfte			
	Wird angeboten von N = 22	Davon		
		Nur Allein	Nur mit anderen	Allein und mit anderen
Elternabende	95	10	86	5
Gespräche mit Eltern und Lehrkräften	86	-	100	-
Gespräche mit Eltern und SchülerInnen	86	39	11	50
Gespräche mit Eltern	82	56	6	39
Gespräche mit Eltern und Schulleitung	77	-	100	-
Hausbesuche	73	87	-	13
Offene Elternlaufstelle	59	83	-	17
Elternsprechstunde	27	67	17	17
Elternthemenabende	23	20	60	20
Freizeiten mit Eltern	0	-	-	-

An den BVJ sind Elternabende, Gespräche mit Eltern sowie moderierte Gespräche zusammen mit Lehrkräften und Eltern die am weitesten verbreitete Form des Kontakts und spielen eine ähnlich große Rolle wie an den Hauptschulen; die Teilnahme der Schulsozialarbeit an Elternabenden liegt allerdings höher als an Hauptschulen. 73% der Fachkräfte machen Hausbesuche; wie auch an den Hauptschulen werden sie vorwiegend alleine durchgeführt. Eine geringere Rolle spielen themenorientierte Abendangebote und Elternsprechstunden, auch die niederschweligen Formen des Kontakts spielen eine geringere Rolle als an Hauptschulen.

Die Bedeutung der Präsenz bei Elternabenden wird auch durch Aussagen in den Interviews mit den Fachkräften belegt: „Mir ist es wichtig, die Eltern frühzeitig kennen zu lernen (...) Ich stelle mich deshalb vor in allen Elternabenden in allen Klassen (...). Also im günstigsten Fall kenne ich die Eltern schon bevor ein Problem auftaucht“ (Cornelia Schneider, BVJ). Dagmar Müller (BVJ) nutzt erste Elternabende im Schuljahr, um sich bekannt zu machen: „Wenn es einen ersten Elternabend gibt, bin ich immer dabei. Und ich habe mein kleines Falblatt und ich habe meine Kärtchen, die ich auslege.“ Der erste Elternabend scheint ein wichtiger Meilenstein im Kontakt zwischen Schulsozialarbeit und den Eltern am BVJ zu sein.

Im Quervergleich des Interview-Materials zeigen sich Zusammenhänge zwischen der Bezugnahme auf Eltern, den jeweiligen Handlungsformen und den damit verbundenen übergeordneten Zielsetzungen. Im Folgenden wird diesen Verknüpfungen nachgegangen.

8.3.1 Formen der Elternarbeit – Elternarbeit im Rahmen individueller Hilfen

Individuelle Hilfen²²⁹ in Bezug auf einzelne Schülerinnen und Schüler können unterschiedliches Ausmaß annehmen und unterschiedliche Unterstützungsformen zwischen Clearing, Beratung, Betreuung, Krisenintervention oder auch Case-Management notwendig machen. Der Problembezug, der dem lösungsorientierten Ansatz vorgeht, kann aus alltäglichen Situationen wie personalen Konstellationen resultieren. Wenn die Problemanalyse ein weiterreichendes Hilfeangebot nahe legt, dann sind Eltern Ansprechpartner oder auch Zielgruppe der Jugendsozialarbeit an Schulen.

Jugendsozialarbeit im Austausch mit Eltern im Vorfeld erzieherischer Hilfen

Für Robert Kaiser (Hauptschule) sind Eltern „ganz klar“ eine Zielgruppe seiner Arbeit und zwar gerade dann, „wenn es Probleme gibt, dann sind die Eltern die Ansprechpersonen, in erster Reihe die Eltern. Und dann mit denen zusammenzuarbeiten und oft auch weitervermitteln zur Beratungsstelle oder Kontakte knüpfen zu den Sozialen Diensten, wenn es um Hilfen zur Erziehung geht. Das ist so die Elternarbeit, die ich mache.“ Ins Zentrum rückt er also die probleminduzierte Zusammenarbeit mit Eltern, die gegebenenfalls dazu führen kann, das zugrunde liegende Problem hin zum Familienkontext zu erweitern und - wo nötig - weitergehende, speziellere Hilfeform anzudocken: Bevor allerdings die Jugendsozialarbeit an Schulen solche Weitervermittlung arrangiert, analysiert sie das Problem, das der Schüler oder die Schülerin zum Ausdruck bringt, anhand gegebener sozialer Verhältnisse. Die Kenntnisse über diese sozialen Verhältnisse können auch im Dialog mit den Eltern vertieft werden.

Sonja Hausen (BVJ) betont einen fachlichen Aspekt in der Vermittlung der Eltern zu weitergehenden Hilfeformen. Schulsozialarbeit ist keine lediglich ‚technische‘ Schnittstelle, „wir müssen erst einmal sehr hohe Motivationsarbeit leisten. Also wenn ich hier jemandem Prospekte gebe und sage, da gibt es die Stelle, die Stelle, die Stelle – die gehen nicht hin. Also es braucht erst einmal so einen Motivationsschub und der könnte theoretisch über die Jugendsozialarbeit an Schulen stattfinden, weil eben dieser Kontakt und dieses Vertrauensverhältnis da ist. - Aber die Zeit ist hier nicht da, das zu intensivieren.“

Eltern sind also für Jugendsozialarbeit an Schulen wichtige Partner in Einzelhilfen, mit deren Erwartungen und Befürchtungen sich Schulsozialarbeit auseinandersetzen muss, will sie eine familienbezogene Verbesserung für die Schülerin oder den Schüler erreichen. Begreift Schulsozialarbeit Eltern nicht als Koproduzenten im Erziehungshandeln, sondern versteht sich eindimensional und reduziert allein als Anwältin der Kinder gegen Eltern, kann sich rasch eine fachlich fragwürdige Kontrollhaltung in den Vordergrund schieben: „Bei Problemfällen ist es

²²⁹ Wir verstehen den Begriff der individuellen Hilfen (synonym gebraucht zu Einzelfallhilfe) als praxisnahes Konstrukt und summieren darunter unterschiedliche professionelle Handlungselemente, die direkt und/oder indirekt auf einzelne Schülerinnen und Schüler zielen.

so, dass es oftmals schon hilft, diese Kontrolle von außen zu zeigen. Und diese Kontrolle von außen, die wirkt manchmal schon“ (Tobias Herder, Hauptschule). Unklar bleibt, inwieweit der Schulsozialarbeiter den durch sein Wirken zusätzlich aufgebauten Druck auf das familiäre System in seinen Auswirkungen abschätzen kann. Im Unterschied zu den zuvor beschriebenen Handlungsformen wird hier gerade keine Verzahnung der eigenen Aktivitäten mit weiterführenden Maßnahmen der Hilfe zum Ausdruck gebracht. Die von Kontrollabsichten geleitete Intervention wird nicht als vorbereitender Schritt für u.U. nötige weitere Vermittlungen erkennbar, sondern verhindert sie möglicherweise.

Dennoch ist in diesem Beispiel ein Moment angesprochen, das Elternarbeit im Vorfeld weitergehender Hilfen beeinflusst, nämlich die Priorität, im Auftrag der Kinder zu handeln. In erster Linie arbeitet Schulsozialarbeit mit Schülerinnen und Schülern zusammen. Wird in der individuellen Unterstützung die Bezugnahme auf Eltern notwendig, so untersteht dieser Sekundärbezug der Legitimation durch die jeweiligen Schülerinnen und Schüler. Dies formuliert Dagmar Müller so: „Es gibt natürlich manchmal auch die Situation, dass die Schülerinnen und Schüler von vornherein sagen, nein, ich möchte nicht, dass Sie Kontakt zu meinen Eltern aufnehmen aus dem und dem Grund. Dann respektiere ich das erst mal, weil ich primär ja mit der Schülerin arbeite.“ Insofern beschreibt sie hier eine Grenze in der Elternarbeit, die durch die Gebundenheit an einen advokatorischen Ansatz (Brumlik 1992) plausibel wird. „Im Einverständnis“ mit den Schülerinnen und Schülern den Kontakt zu den Eltern zu suchen ist auch für Stefan Riedel (Hauptschule) unabdingbar: „Ich gehe in keine Familie ohne das vorher mit den Kids abgeklärt zu haben. Und wenn ich dann merke, es geht einfach nicht, weil ich eine Gefährdung des Wohls des Jugendlichen sehe, mache ich es transparent und dann gehe ich auch in die Familie.“ Er bezieht sich hier auf die Rechtslogik des Kinder- und Jugendhilfegesetzes als Handlungsrahmen für sozialpädagogische Interventionen und ordnet Maßnahmen der Einzelfallhilfe in den professionellen Kontext der Sozialer Arbeit ein.

Die Jugendhilfe Kräfte verstehen demnach Elternarbeit im Rahmen individueller Hilfen als eigenständigen Arbeitsauftrag, der unabhängig von und teilweise auch nicht rückvermittelt an die Schule geschieht. Die eingangs dargestellten statistischen Befunde belegen dies: Hausbesuche und Gespräche mit Eltern werden überwiegend von den Fachkräften allein getätigt. Interessant ist nun zu fragen, wie Schulleitungen diese Form der Elternarbeit als spezifisch gestalteten Bezug zu Eltern wahrnehmen und bewerten.

Perspektive der Schulleitungen auf Elternarbeit im Rahmen von Einzelfallhilfen

Gefragt nach ihren Einschätzungen der Bezüge zwischen Jugendsozialarbeit und Eltern beschreiben Schulleitungen überwiegend Kontakte zu Eltern im Rahmen individueller Hilfen, bewerten diesen Bereich als besonders bedeutsam und äußern sich insgesamt sehr anerkennend dazu.

Die Analyse der Aussagen von Schulleitungen aus dem Hauptschulbereich²³⁰ verdeutlicht zweierlei: Sie betonen zunächst und vor allem Differenzierungen, d.h. sie verweisen auf unterschiedliche Modalitäten der Elternarbeit im Vergleich zwischen Schule und Schulsozialarbeit und rücken dann erste Überlegungen zur Veränderung der schulischen Elternarbeit in den Vordergrund.

Zunächst fällt auf, dass die Hauptschulleitungen solche Sequenzen hervorheben, die verdeutlichen, dass die Jugendhilfefachkräfte ‚anders‘ mit Eltern arbeiten, will heißen einen anderen Umgang mit ihnen pflegen und teilweise einer anderen Begründungslogik und damit auch anderen Zielperspektiven folgen. Die befragten Schulleitungen begründen diese Differenz mit

²³⁰ Vergleichbare Argumentationen kamen in den Interviews mit den Bereichsleitungen der BVJ nicht vor.

der spezifischen Fachlichkeit von Jugendsozialarbeit an Schulen, die anderen Mustern des Umgangs mit Eltern folge, als dies schulischen Gepflogenheiten entspreche.

Frau Becker weist auf spezifisch andere Motivationslagen von Eltern hin, die die Interaktion zwischen Jugendsozialarbeit an Schulen und Eltern positiv beeinflussen: „Die führen gerne Gespräche mit dem Schulsozialarbeiter, weil es nochmal eine andere Sichtweise ist. Es ist jemand anders. Also es sind nicht mehr wir [d.h. schulische Repräsentanten], die da Ansprüche stellen.“ „Die Sozialarbeiterin hat den Vorteil, dass sie anders denkt, auch was Eltern angeht“ (Herr Gerber). Auch Frau Ritter hebt eine „andere Qualität“ in der Kommunikation „mit Kindern oder auch mal mit Eltern“ hervor, weshalb „mittlerweile auch ziemlich viele Eltern Schulsozialarbeit in Anspruch“ nehmen. Sie resümiert vergleichend, dass die Jugendsozialarbeiterin „selbstverständlicher“, „schneller“ und „früher“ Eltern beteilige, als Schule dies tue. Während Schule nach der Leitlinie „so tragisch ist es ja noch nicht, da müssen wir nicht gleich die Eltern mit dabei haben“, verfare, sich demnach so lang als möglich passiv verhalte, zeichne sich der Ansatz der Schulsozialarbeit durch rasche Aktivität und partielle Unabhängigkeit von schulischen Habitualisierungen aus. Sie entwickelt früh Interesse an den familiären Hintergründen und versucht, Eltern als Partner in Lösungen einzubinden.

Die Schulsozialarbeiterin genieße unter der Elternschaft den Ruf der Unabhängigkeit, bemerkt Frau Ritter. Durch ihre Unabhängigkeit und ihre stete Präsenz an Schulfesten und -veranstaltungen habe sie einen Bekanntheitsgrad bei den Eltern erreicht, der „es für sie relativ leicht möglich [macht], Kontakte zu Eltern zu knüpfen und sie auch zu bitten, dass sie in die Schule kommen.“

Herr Rolf betont Formen der Entdramatisierung in der elterlichen Sicht auf Schule als positiven Effekt für die Schule insgesamt: „Eine positive Wirkung in der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus“. Schlüsselmoment sei der durch gelassene Formen der Kommunikation ausgelöste Abbau von „Urängsten“, etwa: „Ich möchte da nicht rein und da muss ich ja auch noch zu meinem ehemaligen Lehrer gehen. Ja? Und jetzt ist da eine Stelle, da kann man erst einmal ein bisschen ‚schwätzen‘.“

Das Charakteristische der Elternarbeit durch Schulsozialarbeit lässt sich aus Sicht der Hauptschulleitungen wie folgt zusammenfassen: Die spezifische Handlungsweise der Jugendsozialarbeit sei es, *früher*, *selbstverständlich* und *aktiv* auf Eltern zuzugehen. Während die Erstkontakte eher aufsuchender Art sind, stehen für weitergehende Gespräche die Büroräume der Jugendsozialarbeit als offene Anlaufstelle auch für Eltern zur Verfügung, die von ihnen in dann gewissermaßen als ‚nichtschulischer Raum‘ interpretiert werden. Die Schulleitungen betonen eine positive Resonanz der Eltern; Jugendsozialarbeit habe den Ruf der Unabhängigkeit, Eltern artikulieren Interesse, den Kontakt zu halten und sie führen gerne Gespräche mit den Fachkräften. Im Kontrast kritisieren sie typische Verfahrensweisen der Schulen – Eltern „einzubestellen“, „Ansprüche gegenüber den Eltern“ zu stellen oder Eltern erst in ‚letzter Instanz‘ während der Fortentwicklung einer Problematik hinzuzuziehen – als unproduktiv und wenig aussichtsreich für eine vertiefte Kooperation mit Eltern.

Jugendsozialarbeit an Schulen stärkt – so kann hier zusammengefaßt werden – allein schon mit ihren fachlichen Standards die Zielsetzung der Schule, produktivere Kontakte zu den Eltern zu halten und gerade im Fall krisenhafter Entwicklungen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern auf der Basis kooperativer Verfahren zu vertiefen. Insofern könnte man die Strategie der Schulleitungen als gezielte Nutzung einer anderen pädagogischen Fachlichkeit formulieren, die man (relativ) frei im schulischen Kontext gewähren lässt, sich selbst dabei zurückhält und sich – koordiniert via Schulsozialarbeit – gegebenenfalls in Elternkontakte einbringt.

Jugendsozialarbeit an Schulen agiert neben dem Bereich der Einzelhilfen noch in weiteren Formen der Elternarbeit als Partnerin der Schule. Solche gemeinsam gestalteten Formen der Elternarbeit in ihren jeweiligen Zielsetzungen werden im Folgenden analysiert.

8.3.2 *Kooperative Formen der Elternarbeit*

Grundformen der Elternarbeit an Hauptschulen und im BVJ sind die in der Regel zweimal im Schuljahr stattfindenden Elternabende. Sie dienen der Information und Aufklärung (thematische Elternabende, die sich beispielsweise mit Drogenprävention beschäftigen). Eine weitere Standardform sind Elterngespräche, individuell vereinbart oder schulisch vorstrukturiert als Elternsprechstunden oder Elternsprechtage. Oft entstehen entlang dieser Kontaktformen auch Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Schule.

Gemeinsame Elternabende

In Bezug auf die Elternabende schildern die Jugendhilfefachkräfte insbesondere die Möglichkeit, sich auf Elternabenden in ihrer Funktion als Anlauf- und Beratungsstelle bei den Eltern bekannt zu machen. Die damit verbundene Zielsetzung ist demnach zu unterscheiden von jener, die Klassen- und Fachlehrer verfolgen. Funktionsbedingt geht es den Jugendhilfekräften primär darum, weitere, möglicherweise auch längerfristige, Kontakte etwa im Kontext von Beratung anzubahnen. Lehrkräften hingegen geht es in erster Linie um eine einmalige Darlegung dessen, was die Kinder im nächsten Schulhalbjahr erwarten wird. Stefan Riedel (Hauptschule) formuliert die spezifischen Interessen des Teams der Schulsozialarbeit am Elternabend folgendermaßen: „Wir gehen auch in die Elternabende und probieren, deutlich zu machen, dass wir nicht zur Aussage verpflichtet sind gegenüber irgendeiner anderen Institution. Wenn die aus einem Elternabend mitnehmen, dass sie einen Ansprechpartner haben, sowohl ihre Kinder als auch sie selbst, wo man eigentlich von A bis Z alle Informationen holen kann bei Problemen, egal was. Und die einfach mitnehmen, dass wir das für uns behalten, dann ist unser Ziel für den Elternabend völlig erreicht.“ Deutlich wird, dass Schulsozialarbeit hier den strukturellen Rahmen der Elternabende nutzt, um Öffentlichkeitsarbeit in ‚eigener Sache‘ zu betreiben und den spezifischen Gebrauchswert für Jugendliche und ihre Eltern zu verdeutlichen.

Gemeinsame Elterngespräche

Schule lädt Eltern insbesondere dann zum Gespräch ein, wenn für Schülerinnen und Schüler ein Schulwechsel ansteht oder sie in ihrem Leistungs- und Sozialverhalten auffallen. In der für Hauptschulen geltenden Schulordnung heißt es: „Die Schule berät die Eltern in fachlichen, pädagogischen und schulischen Fragen, insbesondere im Zusammenhang mit der Wahl der Schullaufbahn und der Vorbereitung der Berufswahl eines Schülers. Die Schule unterrichtet die Eltern möglichst frühzeitig über ein auffallendes Absinken der Leistungen und über sonstige wesentliche, den Schüler betreffende Vorgänge.“²³¹ Eine Sonderform der Unterredung mit Eltern ist dann angezeigt, wenn nach § 90 des Schulgesetzes die Schulleitung den Erziehungsberechtigten Gelegenheit zur Anhörung vor der Androhung eines kurzfristigen, längerfristigen oder endgültigen Schulausschlusses gibt.

Verena Siebert (Hauptschule) definiert ihre Rolle im gemeinsamen Gespräch zwischen Eltern, Lehrkraft und Schulsozialarbeit als die einer Moderatorin: „Es ist zehn Minuten, eine Viertelstunde Zeit, sie treffen aufeinander und die Eltern kriegen um die Ohren gehauen, was alles nicht läuft und dann können sie wieder gehen, so ungefähr. Wo ich nach dem ersten Mal total erschrocken war und mir dachte, okay, was ist jetzt mein Job hier: irgendwie das Ganze zu einem einigermaßen konstruktiven Ergebnis bringen. Und so mache ich bei vielen dieser Gespräche die Moderation.“ Sie mildert dadurch Spannungen zwischen Schule und Eltern, orientiert die Kommunikation hin auf allseitig tragbare Ergebnisse und trägt so nicht zuletzt zu kultivierteren Formen des Umgangs mit Eltern bei. Auch Cornelia Schneider (BVJ) vermeidet Einseitigkeit, indem sie Gespräche unter die Zielsetzung einer multiperspektivischen „Klä-

²³¹ Vgl. Schulordnung für die öffentlichen Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, integrierte Gesamtschulen und Kollegs, 5/1989, Zweiter Abschnitt, § 8, Abs. 3.

„Mir ist wichtig, dass bei Elterngesprächen nach Möglichkeit immer der zuständige Lehrer und, wenn es irgend möglich ist, auch der Schüler dazu kommt. Das sind Jugendliche, es geht um sie und ich nehme sie gern in die Verantwortung. Es ist immer auch eine gute Aufteilung, weil der Lehrer kann von der schulischen Seite berichten und ich davon, was in den Vorgesprächen besprochen wurde, wo die Probleme liegen.“

In Elterngesprächen geht es aus schulsozialpädagogischer Sicht also primär darum, Austausch zu ermöglichen, den unterschiedlichen Perspektiven Gehör zu verschaffen und einen möglichst vorwärts weisenden Konsens herzustellen.

Elternarbeit unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit

Wie zentral die *Nachhaltigkeit* einer zwischen Elternhaus und Schule abgestimmten Zielbestimmung ist, belegen die folgenden Aussagen von Jugendhilfefachkräften und von Schulleitungen: „Heute hatte ich die Situation, dass die Eltern eines volljährigen Schülers da waren, einfach um noch mal die Zukunftsperspektiven durchzusprechen. Und das macht einfach Sinn, dass es zu Hause mitgetragen wird. Das ist ein wichtiger Teil der Arbeit“ (Dagmar Müller, BVJ). Einen ähnlich bedeutsamen Einfluss der Eltern auf die Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber Schule und Beruf formuliert Tobias Herder (Hauptschule): „[Ich mache] Elternarbeit auf der einen Seite für den Lehrer. Ein Lehrer kann sich noch so abstrampeln und seinen Unterricht und seinen Stoff versuchen zu vermitteln, wenn dem Schüler von zu Hause aus nicht vermittelt wird, das ist wichtig. Nur so kann man dann auch mit Schulsozialarbeit in späteren Phasen – so in der neunten Klasse – die [Schüler] in den Beruf rüber bringen. Wenn die das alles als sinnlos ansehen, weil von zu Hause aus nie was kam, bringt das nicht viel.“

Die Einflussnahme des familiären Umfelds auf Lernbereitschaft und Leistungsverhalten der Schülerinnen und Schüler thematisiert auch Frau Becker (Hauptschulleiterin) und betont die Passung zwischen Verfahrensweisen der Jugendsozialarbeit und jenen der Schule: „Seit zehn Jahren machen wir intensive Elternarbeit und da hat der Herr Kaiser [Jugendsozialarbeiter] hervorragend reingepasst.(...) Schulsozialarbeit, so wie wir sie erleben, kann leisten, dass wir Schwierigkeiten erkennen und mit den Eltern gucken, wo liegen die Schwierigkeiten. Darin kann uns Schulsozialarbeit unterstützen, indem sie auch einen Blick für das soziale Umfeld hat. Und wenn es nicht im Lernbereich liegt, dann das praktisch aufnehmen und betreuen. Also auch Eltern versuchen zu unterstützen.“ Frau Becker verbindet in ihrer Aussage die Notwendigkeit, die individuelle Förderung der Lernbereitschaft einzelner Schülerinnen und Schüler zu kombinieren mit der Förderung angemessener Bedingungen in der familiären Umgebung, darin eingeschlossen die Unterstützung der Eltern.

Durch die Jugendsozialarbeit an der Schule findet also eine doppelte Transaktion statt: Erstens erweitert sich der Deutungshorizont der Schule in Bezug auf Verhaltens- und Leistungsschwächen durch die qualifizierte Analyse häuslicher Bedingungen und familiärer Konstellationen. Zweitens lassen sich schulische Probleme der Kinder über die Jugendsozialarbeit konstruktiver an Eltern vermitteln; deren Bearbeitung kann eine Fortsetzung finden im Kontakt der Eltern zur Schulsozialarbeit.

Herr Gerber (Hauptschulleiter) berichtet unverhohlen davon, dass die Sozialarbeiterin an der W.Schule „immer an Klassenkonferenzen bei § 90-Anhörungen dabei ist. Es hat sich schon der Anlass gegeben, dass sie zuvor bereits mit den Eltern Kontakt aufgenommen hatte und die Eltern dann in dieser Anhörung gesagt haben, sie würden gerne mit der Sozialarbeiterin weiterhin in Kontakt sein.“ Die Nachhaltigkeit der Disziplinarmaßnahme bzw. deren Androhung wird in diesem Beispiel bewusst so arrangiert, dass Eltern nicht nur in der speziellen Situation der Anhörung (Drohkulisse) Verantwortung für das Verhalten ihres Kindes übernehmen, sondern darüber hinaus in weniger belasteter Form – beraten und angeleitet durch die Schulsozi-

alarbeit – Perspektiven erarbeiten, wie sie ihr Kind in einem schulangemessenen Verhalten bestärken können.

Deutlich wird in all diesen Beispielen, dass Schule auf die Zu- und Mitarbeit der Eltern angewiesen ist, sei es im Fall von Disziplinarmaßnahmen und ihrer intendierten Wirkung, im Fall von Unterstützungsmaßnahmen in der Übergangsgestaltung zwischen Schulen oder Schule und Arbeitswelt oder im Fall der Diagnose von Verhaltens- und Lernschwächen. Um der Schülerinnen und Schüler willen, um in Bezug auf sie eine bestmögliche Unterstützung am Übergang zwischen Ausbildungssystemen zu leisten und um optimale Lernbedingungen zu fördern, bildet die Klammer zwischen Schule und Elternhaus eine wichtige Voraussetzung. Jugendsozialarbeit an Schulen unterstützt dies und stärkt durch ihre Fachlichkeit und ihre Aktivitäten die nachhaltige Umsetzung dieser Ziele nicht zuletzt dann, wenn sie Eltern als weitere Akteursgruppe produktiv einzubinden vermag.

Unterschiedliche Bewertungen im BVJ und an Hauptschulen

Das Berufsvorbereitungsjahr als einjährige Schulform soll die Chancenverbesserung der beruflichen und sozialen Integration in der Regel benachteiligter und bereits schulisch gescheiterter Jugendlicher leisten. Im Rahmen der Analyse an Hauptschulstandorten wurde deutlich, dass sowohl Jugendsozialarbeit als auch Schulleitungen die Klammer zwischen Elternhaus und Schule als unverzichtbares Moment in der gelingenden Übergangsvorbereitung der Schülerinnen und Schüler in weitergehende Ausbildungsmaßnahmen sehen. In Gesprächen sollen Eltern als dritte Partei gewonnen werden, um Fähigkeiten, Bemühungen und Motivation der Jugendlichen im Übergang zu unterstützen.

Überprüft man diese gemeinsame Teilperspektive von Schulsozialarbeit und Hauptschule mit der Elternarbeit am BVJ, so fallen mit Blick auf die statistischen Werte zwei Diskrepanzen auf:

(1) Die Jugendhilfekräfte und die Fachbereichsleitungen am BVJ sollten die Wichtigkeit der Angebotssegmente ‚Elternarbeit‘ und ‚gemeinsame Gespräche zwischen Schulsozialarbeit, Eltern und Lehrkräften‘ beurteilen.

Abbildung 8-3 Wichtigkeit von Angebotssegmenten der Elternarbeit Bewertung anhand einer Skala von 0 = unwichtig bis 5 = sehr wichtig	BVJ		Hauptschulen	
	Fachkräfte	Fachbereichs- leitungen	Schulleitungen	Fachkräfte
N	22	16	48	65
Elternarbeit	4,36	3,69	4,27	4,29
Gemeinsame Gespräche JS-LehrerInnen- Eltern	4,38	3,56	4,22	4,28

Die erste Diskrepanz wird ersichtlich im Wertevergleich der BVJ-Fachkräfte mit den BVJ-Fachbereichsleitungen: In beiden Angebotssegmenten tritt ein deutlicher Unterschied in der Bewertung der Wichtigkeit hervor, 0,67 Punkte in Bezug auf ‚Elternarbeit‘ und 0,82 Punkte in Bezug auf ‚Gemeinsame Gespräche‘. Fachbereichsleitungen am BVJ messen der Elternarbeit offensichtlich einen geringeren Stellenwert zu als die Jugendhilfekräfte. Zwischen Hauptschulleitungen und Jugendhilfekräften an Hauptschulen fallen die Bewertungen demgegenüber deutlich einheitlicher aus (0,02 Punkte in Bezug auf ‚Elternarbeit‘, 0,17 Punkte in Bezug auf ‚Gemeinsame Gespräche‘). Vergleicht man die Bewertungen unter allen vier Akteursgruppen, so zeigt sich, dass die Fachkräfte am BVJ die Gruppe sind, die den beiden Angebotssegmenten die größte Wichtigkeit zusprechen, die Fachbereichsleitungen der BVJ weisen ihnen demgegenüber die geringste Wertigkeit zu.

(2) In einem weiteren Befragungsschritt haben wir die Jugendhilfekräfte und Schulleitungen/Fachbereichsleitungen danach gefragt, inwieweit Jugendsozialarbeit im Rahmen ihrer Aufgabenstellungen auch für Elternarbeit zuständig sei. Dabei stellte sich Folgendes heraus: Zwei Drittel der Schulleitungen an den Hauptschulen verorten Elternbelange im Zuständigkeitsbereich der Fachkräfte (Bewertung mit 3 und 4 auf einer Skala von 1 bis 4). 40% plädieren dafür, dass ‚Ansprechpartnerin für Eltern sein‘ exakt dem Auftrag der Jugendhilfekräfte entspreche (Bewertung mit 4). Demgegenüber fallen die diesbezüglichen Einschätzungen der BVJ-Fachbereichsleitungen weniger deutlich aus: 50% sehen Elternbelange im Zuständigkeitsbereich von Jugendsozialarbeit (Bewertung mit 3 und 4), 33% entscheiden sich für die Aussage ‚stimmt ganz genau‘ (Bewertung mit 4). Untersucht man weitergehend, wie groß der Unterschied zwischen den Schulformen in Bezug auf diejenigen ausfällt, die Elternbelange nicht primär im Zuständigkeitsbereich der Jugendsozialarbeit sehen, dann zeigt sich folgender Befund: 33% der BVJ-Fachbereichsleitungen gegenüber 4% der Hauptschulleitungen vertreten diese Auffassung (Bewertung mit dem Wert 1). BVJ-Fachbereichsleitungen scheinen demnach geteilter Meinung hinsichtlich der Zuständigkeit der Jugendsozialarbeit für Elternbelange zu sein.²³²

Bei aller bislang schon deutlich gewordenen Produktivität der Jugendsozialarbeit an Schulen im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern zeigen unsere Ergebnisse auch Restriktionen und Ambivalenzen:

- Jugendsozialarbeit an Schulen sieht sich hinderlichen Mustern in der Kommunikation und Kooperation der Schulen mit Eltern ausgesetzt (Eltern werden ‚einbestellt‘);
- es zeigt sich, dass intensives Engagement in der Elternarbeit sich an den zeitlichen Restriktionen der Jugendhilfekräfte bricht;
- gelungene Formen der Kooperation von Jugendsozialarbeit mit Eltern brauchen auf die Dauer die Flankierung durch eine weitgehend zielidentische Weise des schulischen Zugangs und Umgangs mit Eltern.²³³

8.3.3 *Jugendsozialarbeit im Kontext neuer Formen schulischer Elternarbeit*

In den Vordergrund der weiteren Analyse rücken wir positive und aussichtsreiche Praxen der Elternarbeit, die gemeinsam von Schule und schulbezogener Jugendhilfe aufgebaut und erprobt wurden. Wenn Fachkräfte an der Konzeption und Organisation neuer Formen der Elternarbeit durch Schule maßgeblich beteiligt sind, berichten sie ohne jede Einschränkung (also ohne ‚Ja, aber‘-Wendungen) von Erfolgen. Bemerkenswert ist, dass dies ausschließlich von Fachkräften an den Hauptschulen geäußert wird, nicht dagegen an den BVJ.

²³² Dies kann mit grundsätzlich anderen Voraussetzungen der beiden verglichenen Schulformen zur Elternarbeit in Zusammenhang stehen: Während sich an Hauptschulen der Kontakt zwischen Schule und Elternhaus in einem potenziellen Zeitraum von fünf Jahren verstetigen kann, ist dieser Kontakt an den BVJ strukturell auf die sehr kurze Zeit von einem Schuljahr beschränkt. Fraglich ist auch, inwieweit am BVJ Prozesse der Verselbstständigung von Jugendlichen, die einer höheren Altersgruppe angehören, in das Selbstverständnis einer schulischen und schulsozialarbeiterischen Elternarbeit hineinspielen. Sind beispielsweise die Schülerinnen und Schüler am BVJ volljährig, so besteht laut Schulgesetz nicht mehr die Notwendigkeit seitens der Schule, mit den Eltern in Kontakt zu treten. Allerdings wird mit dem zuvor zitierten Beispiel der Jugendsozialarbeiterin von Dagmar Müller die Sinnhaftigkeit, selbst Eltern von volljährigen Schülerinnen und Schülern zu aktivieren und in Prozessen der Berufsberatung zu integrieren, anschaulich.

²³³ Die Analyse der Problem- und Bedarfsbegründungen von Schulen hinsichtlich schulbezogener Jugendhilfe, die wir in Kapitel 10 vorstellen, machen einen fundamental hinderlichen Umstand für eine produktive Kooperation zwischen Schule und Eltern deutlich, der durch die Ergebnisse der Schulforschung belegt wird: Ursachen für Schwierigkeiten des schulischen Umgangs mit deviantem Schülerverhalten werden unreflektiert auf Eltern rückprojiziert als Resultat (allein) elterlichen Erziehungs(miss)verhaltens. Solche einseitige und eindimensionale Zuweisung beeinträchtigen potenziell jede halbwegs demokratische Form des Elternkontakts.

Beispiel 1: Im Zuge des Bundesmodellprojekts „Entwicklung und Chancen“ (E&C) besteht die Möglichkeit, ein extern finanziertes Angebot für Eltern an der Schule einzurichten.²³⁴ Es handelt sich um Sprachkurse für Eltern, die an der Schule lokalisiert sind. Andrea Seitz, die für dieses neue Angebot die Koordination übernommen hat, erkennt bereits in den Anfangstagen der Implementierung dieses Angebots positive Auswirkungen. „Obwohl die Eltern überhaupt noch nicht angeschrieben waren, kam plötzlich ein Mädchen, ‚meine Mutter will auch in den Sprachkurs‘. Und jetzt trudeln so die Anmeldungen rein. Das ist echt gut.“ Die positive Bewertung dieses Erfolgs im Bereich der Elternarbeit mag für sich genommen möglicherweise lapidar klingen – doch die Schilderung der Gelegenheitsstruktur, nämlich Eltern (faktisch zumeist Müttern) „mit Geldern dieses Projekts“ einen Sprachkurs anzubieten und zugleich einen positiven Zugang zu Schule zu ermöglichen, steht im Vordergrund (vgl. Kapitel 7.2.2).

Beispiel 2: Für Verena Siebert liegt das Schlüsselmoment eines erfolgversprechenden Elternangebots in zwei Faktoren begründet. Erstens muss „Elternarbeit etwas sein, was den Eltern selber was bietet“ (siehe das Beispiel der Sprachkurse), d.h. ihre Fähigkeiten zur erzieherischen Koproduktion stärkt, um darüber auch Verbesserungen für die Kinder zu erreichen (vgl. Wolf 2003: 263; Krumm 2001). Zweitens muss Schule es schaffen, eine angemessene Kommstruktur für Eltern einzurichten, „damit Schule in ein für sie weniger belastetes und interessanteres Licht gerückt wird.“ Interessant kann Schule für Eltern allerdings nur unter der Voraussetzung sein, sich nicht in eine Defensivposition gerückt zu sehen: „oft, wenn sie in die Schule kommen müssen, müssen sie sich schützen“ (Robert Kaiser, Hauptschule). Es geht darum, Anlässe für Eltern, in die Schule zu kommen, zu entdramatisieren und zu normalisieren und dadurch auch unbelastetere Erfahrungen mit Schule machen zu können: „Ich habe mich ziemlich viel in Schulveranstaltungen wie Nikolausfeier und Schulfest und so reingehängt, weil ich denke, die Eltern müssen auch positive und lockere Erfahrungen mit dieser Schule machen können. Sie können hier hinkommen und Kaffee trinken, hier hinkommen und ihrem Kind zugucken, wie es im Musical mitspielt oder hier hinkommen und auf dem Schulfest Glücksrad drehen oder den Schiedsrichter machen, wenn sie mitmachen wollen beim Fußball.“ Auch Ute Möcksteins Überlegungen betonen den Aspekt der positiven Teilhabe: „Was ich mir für die Ganztageschule vorstellen könnte, wäre wirklich, dass Eltern, sofern sie Zeit und die Ressourcen haben, nicht als Hauptverantwortliche, aber als Nebenverantwortliche“ mitwirken können.

Jugendsozialarbeit wirkt in diesen neuen Arrangements der Kooperation von Eltern und Schule beratend und gestaltend. Sie stärkt damit insgesamt die Elternarbeit der Schule, fördert die Sensibilisierung von Schule für die lebensweltlichen Belange der Eltern und Schüler und unterstützt so Prozesse der Schulöffnung. Konzeptionelle Überlegungen, die in dieser Richtung am weitestgehenden ausbuchstabiert sind und die ebenfalls daran ausgerichtet sind „Schule in ein anderes Licht zu kriegen“ (Stefan Riedel, Hauptschule) sollen im Folgenden an einem weiteren Beispiel dargestellt werden. Der Impuls dieses Angebots, das die Schulsozialarbeit maßgeblich entwickelte, zielt auf ein Konzept der Elternangebote, das der Schule insgesamt zugute kommt: „Es geht ganz klar um Eure [Lehrkräfte; Schulleitung] Kontakte zu den Eltern.“

Schule als Event – Ein Beispiel aus der Praxis

„Wir probieren jetzt ein bisschen was zu ändern an der Elternarbeit“ (Stefan Riedel, D.Schule in Weißstadt). In einer auf zwei Jahre begrenzten Pilotphase soll ein Konzept erprobt werden, das Eltern, Kindern und Lehrkräften eine neuartige Form der Begegnung ermöglicht. Die offiziellen Spielregeln auf der Ebene der Veranstaltungsorganisation und auch auf der Interakti-

²³⁴ Es handelt sich um ein vom BMFSFJ aufgelegtes Programm, das Entwicklungen und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten fördern will.

onsebene zeichnen diesen besonderen Ansatz aus. „Wir starten drei bis vier Events im Schuljahr, die so interessant sind, dass Kids ihre Eltern mitschleppen. Und sie können nur mit ihren Eltern teilnehmen (...), Brüder zählen nicht.“ Die Events werden als sportliche Turniere veranstaltet, „es gibt Preise, es gibt von uns eine Bewirtung, gibt einen super lustigen Nachmittag“ – so stellt sich der Anreiz für die Schülerinnen und Schüler dar, die dann, um ihre eigene Teilnahmemöglichkeiten zu sichern, ihre Eltern motivieren (müssen), mitzukommen.

Die Quintessenz dieses Versuchs liegt in der neuartigen Situation begründet, dass Schülerinnen und Schüler ihre Eltern um Teilnahme bitten, denn „für viele Schüler ist es vollkommen unvorstellbar, mit ihrer Mutter oder mit ihrem Vater gemeinsam mal was zu machen, und hierher zu gehen. Das merkst du dann daran, dass als erstes kommt: super Idee, aber mein Vater macht das nie, kann ich mir nicht vorstellen, dass der so was machen würde.“ Gelingt es den Schülerinnen und Schülern trotz allen Bemühens nicht, die Eltern zu motivieren, so steht ihnen „das kleine Hintertürchen“ offen, eine Lehrkraft als Partnerin anzufragen.

Der Charme dieses Konzepts besteht darin, dass für Lehrkräfte ein verbindlicher Verhaltenskodex auferlegt wird, der ihnen deutliche Zurückhaltung in diesen Veranstaltungen zumutet.

„Denn allzu leicht könnte die Gelegenheit entstehen, wo man einfach (...) auf die Eltern zustürmt und sagt: ‚Gut dass Sie da sind, Ihr Sohn..., also ich kann Ihnen sagen..., oder ihre Tochter Frauke, die hat drei Einträge‘. Auch die Lehrer müssen akzeptieren, dass es ein anderer Rahmen ist. Ich möchte, dass die Lehrer, die da sind, sich daran halten. Und das ist mit den Lehrern, die da mitmachen, auch geklärt.“

Diese Regelung bedeutet eine radikale Umkehrung üblicher Kommunikationsweisen zwischen Eltern, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. Dies beginnt bereits beim Einladungsschreiben der Schule, „weil eben die Eltern, sobald sie was von der Schule kriegen, erst mal sagen, lass mal. Das ist normal, weil es bis jetzt immer was Schlechtes gewesen ist“. Ziel ist es daher, Eltern wie Schülerinnen und Schüler nicht einer distanzlosen Situation auszusetzen, in die sie sich ungeschützt begeben müssten. „Und dann ist das auch für die Kids handhabbar, weil die halt genau wissen, ich werde jetzt nicht blöd angemacht, sondern ich kann mit meinen Eltern dahocken und der Klassenlehrer hockt mir gegenüber und ich kann mit dem eine Cola trinken. Und ich muss mich nicht rechtfertigen vor den Eltern.“

Im Vordergrund dieser Veranstaltungen stehen also einerseits Spaß und Freude der Eltern und ihrer Kinder und andererseits das Etablieren eines neuen schulischen Rahmens für Begegnungen zwischen Eltern, Kindern und Lehrkräften. Diese Ergebnisse sind an Bedingungen geknüpft – an das Außerkraftsetzen überkommener Kommunikationsstrukturen zwischen Schule und Elternhaus, den aktiven Part, den Schülerinnen und Schüler zur Überzeugung ihrer Eltern einnehmen und schließlich die Bereitschaft der Eltern, das Wagnis einzugehen.

Auf der Basis dieses Bedingungsgefüges wertet Stefan Riedel die beiden Auftaktevents als vielversprechenden Anfang. Obzwar die meisten Schülerinnen und Schüler noch abwartend ohne Elternbeteiligung die Turniere kritisch begutachteten, bietet sich ihnen dennoch die Gelegenheit, Vertrauen zu fassen, „das heißt, wenn das jetzt zwei Jahre gut läuft und ich sehe, da war jetzt mein Kumpel mit seinem Vater da, der macht genauso viel Scheiße wie ich, der Klassenlehrer war da und die gehen immer noch freudestrahlend da raus, weil sie einen schönen Nachmittag erlebt haben, dann passt das irgendwann. Sobald aber natürlich irgendein Lehrer irgendeinen Scheiß baut und irgendeinen Schüler wirklich blöd anmacht, und da die Eltern daneben stehen und der daraufhin Druck kriegt, ist das natürlich um zwei Jahre zurückgeworfen.“

Aus Sicht der Schulleiterin Frau Reichert handelt es sich um ein gelungenes Experiment. Zur Konzipierung und Realisierung dieses Vorhabens war die Reflexion der Verhältnisse, in denen die Familien leben, entscheidend. „Unsere Eltern, gerade in unserer schwierigen Lage hier, die arbeiten oft bis abends oder kommen nicht, weil sie die Sprache nicht verstehen.“ Insofern muss sich ein Elternangebot, das unter diesen Voraussetzungen erfolgreich sein will,

an diesen Gegebenheiten ausrichten und hat damit auch in Differenz zum ‚klassischen‘ Elternabend folgenden Vorteil: „Das ist mal was, wo es gar nicht schlimm ist, wenn man was nicht versteht wie in einer Diskussion beim Elternabend, sondern dass man auch mit Händen und Füßen reden kann und dass es eine lockere Situation ist.“

8.4 Zusammenfassung: Charakteristika und Bedingungen für Elternarbeit

Jugendsozialarbeit an Schulen knüpft Kontakt zu Eltern in dreierlei Hinsicht, einmal im Rahmen individueller Hilfen für Schülerinnen und Schüler, zum Zweiten in unterschiedlichen Gesprächs- und Beratungskonstellationen und schließlich im Rahmen neuer bzw. neu gestalteter Angebote der Schule für Eltern.

In der Einzelfallhilfe gestaltet sich der Bezug zu den Eltern als Weiterführung der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Ziel kann beispielsweise sein, den nachschulischen Ausbildungsweg gegenüber den Eltern zu plausibilisieren, deren Unterstützung einzuwerben oder den gemeinsam von Jugendsozialarbeit und Schülerin oder Schüler gedeuteten Problemzusammenhang im familiären Kontext lösen zu können. Der Besuch von Elternabenden wird dazu genutzt, Schulsozialarbeit als Anlauf- und Beratungsstelle bei den Eltern bekannt zu machen und sich als schulunabhängiger Gesprächspartner einzuführen.

Differenziert werden muss ferner zwischen Elterngesprächen, die einvernehmlich zwischen Schulsozialarbeit und Eltern vereinbart wurden, teilweise mit Hausbesuchen einhergehen oder an außerschulischen Orten stattfinden und durchaus ohne Rückvermittlung an Schule geschehen können, und solchen Elterngesprächen, zu denen die Schule formal einlädt. Im ersten Fall geht es darum, Eltern als Koproduzenten in der individuellen Hilfe zu gewinnen, im zweiten Fall stehen Moderation und Mehrperspektivität im Vordergrund einer gemeinsam von Jugendhilfe und Schule getragenen Form der Elternarbeit. Hauptschulleitungen stehen diesen Handlungsweisen der Jugendsozialarbeit an ihren Schulen überwiegend offen und anerkennend gegenüber.

In neuen Elternprojekten geht es darum, die schulischen Formen der Elternarbeit zu erweitern und zu qualifizieren. Die herkömmlichen schulisch veranstalteten Elternkontakte, d.h. ihre hierarchische Präformiertheit wirken dem zunächst entgegen. Dies zeigte sich besonders deutlich an den unter dem Stichwort der ‚Erreichbarkeit‘ thematisierten Aspekten: Vorbehalte gegenüber der Schule und Vermeidungsverhalten der Eltern können vielfältig bedingt sein. Schule ist kein ‚Normalort‘ für Eltern; in die Schule ‚einbestellt‘ zu werden, wird als Zwang erlebt. Als Resultat zeigen sich zumeist gering besuchte Elternabende. Dem können Schulsozialarbeit und Schule Formen entgegensetzen, die darauf zielen, Schule den Eltern als Ort mit Gebrauchswert nahe zu bringen, ihnen ‚etwas zu bieten‘: Sprachkurse, ein verbessertes Schulklima, etc.

Während an Hauptschulen neben eher traditionellen auch neue Formen der Gestaltung des Elternkontakts entwickelt und in der Praxis erprobt werden, bleibt unserer Untersuchung zufolge der Elternkontakt am BVJ weitgehend beschränkt auf Elternabende und Elterngespräche, die in der Schule oder auch als Hausbesuche stattfinden.

• *Kompetenz- und Qualitätssteigerung der schulischen Elternarbeit*

Unsere Auswertungen belegen, dass Schulleitungen die Intensivierung von Elternarbeit wünschen. Schule ist in vielen Punkten auf die Klammer zwischen Elternhaus und Schule angewiesen. Insbesondere unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit schulpädagogischer Zielperspektiven rücken Eltern als zentrale Handlungspartner in den Vordergrund. Sie setzen dabei auch auf Schulsozialarbeit. Betont wird primär die Differenz zwischen den Handlungsformen der Jugendsozialarbeit und dem schulischen Handlungsstil. Weiter betonen die Schulleitungen, dass sich mit Schulsozialarbeit die Arbeit mit Eltern intensiviert.

- *Insbesondere neue, kooperative Formen der Elternarbeit zwischen Schule und Jugendsozialarbeit werden kultiviert und als Chance beschrieben*

Die Fachkräfte verstehen ihr Engagement in der Elternarbeit als Angebot an Schule und zugleich als gemeinschaftliches Projekt. Ziel ist es, Anlässe für Eltern, in die Schule zu kommen, zu normalisieren, d.h. zu entdramatisieren. In den eingangs vorgestellten Ergebnissen der empirischen Studien von Olk/Bathke/Hartnuß (2000) und Prüß u.a. (2000) wurden unkonkrete und ungeklärte Erwartungen der Eltern an die schulbezogene Jugendhilfe als Ursache einer wenig intensiven Zusammenarbeit herausgearbeitet. Unsere Ergebnisse belegen, wie zentral es im Hinblick auf einen positiven Kontakt zwischen Elternhaus, Schule und Schulsozialarbeit ist, positive Erwartungen der Eltern aktiv zu wecken und zu stabilisieren.

- *Grenzen*

Jugendsozialarbeit an Schulen orientiert sich an der Situation und den Bedürfnissen der Eltern, indem sie deren Verhältnis zur Schule reflektiert und Aspekte ihrer Lebenslage und Lebensführung berücksichtigt. Elternarbeit stellt jedoch im Kontext ihres Auftrags einen Sekundärbezug dar, ist vermittelt über das Primärziel, den schulisch geprägten Alltag von Schülerinnen und Schülern positiv zu beeinflussen. Und sie kann Elternarbeit aufgrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen i.d.R. nicht intensivieren.

Die Ergebnisse belegen zweierlei: Die selbstkritischen Bemerkungen von Schulleitungen und Lehrkräften wie auch die Beobachtungen der Jugendhilfekräfte weisen – gerade im Kontrast zu den Möglichkeiten produktiver Verbesserungen – auf einen insgesamt desolaten Zustand der Schule-Eltern-Beziehung im Hauptschul- und BVJ-Kontext und auf verkrustet-eingefahrene und innovationsfeindliche Haltungen hin und bestätigen damit einmal mehr die eingangs referierten Befunde zum Schule-Eltern-Verhältnis. Sie belegen zugleich – und das ist das Wesentliche – ein Innovationspotential für angemessene Formen der Elternarbeit an Schulen, die sich nicht zuletzt der Schulsozialarbeit in ihren vielfältigen kleineren und größeren Impulsen zur Veränderung manifestieren. Kurz: Die vorgestellten produktiven Innovationen belegen, dass Schule sich anders zu Eltern und zur Elternarbeit verhalten muss – und kann.

Die Frage, wie Schülerinnen und Schüler die Angebote der Schulsozialarbeit nutzen, ist eine nach der Qualität dieses Leistungsbereichs; sie bemisst sich u.a. an der Zugänglichkeit der Angebote, an der Art, wie eine pädagogisch-professionelle Beziehung gestaltet wird und schließlich an ihrer Nützlichkeit aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. Wir haben in Kapitel 4 und Kapitel 5 differenziert nachgewiesen, dass der überwiegenden Mehrzahl der Jugendlichen an den untersuchten Standorten Person und Angebot der Jugendsozialarbeit bekannt ist und die Fachkräfte jeweils zu ca. der Hälfte der Jugendlichen im Rahmen ihrer Angebote Kontakt haben. Jugendliche nutzen also Angebote der Schulsozialarbeit breit und intensiv.

Im Zusammenhang mit der Nutzungsintensität und -häufigkeit sind aber auch solche Faktoren von Interesse, die Aufschluss über Voraussetzungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler geben, das Angebotsspektrum der Schulsozialarbeit überhaupt erfassen, deuten und für sich nutzbar machen zu können. Aus diesem Grund erweitern wir unseren Analysefokus um den der sozialpädagogischen ‚Adressatenforschung‘. Kennzeichnend für diesen Forschungszugang ist eine ‚doppelte Perspektive‘; zum einen geht es um die subjektive Sicht der Jugendlichen auf Schulsozialarbeit, d.h. ‚um die Rekonstruktion der Perspektive der Adressatinnen und Adressaten‘, zum anderen um ‚die Analyse der sie umgebenden sozialen und institutionellen Umwelten‘, d.h. ihren Lebensthemen im institutionellen Kontext der Schule (Lüders/Rauschenbach 2001: 566).

Im Folgenden zeigen wir, dass eine Analyse der Perspektiven, unter denen die Heranwachsenden Schulsozialarbeit thematisieren, komplexe Bedeutungsgehalte zu Tage fördert, die sich nicht über einen statistischen Zugriff auf die Nutzungsmuster konkreter Angebote abbilden lassen. Aneignungs- und Bewertungsmuster der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Schulsozialarbeit zu untersuchen, ist im Kontext empirischer Untersuchungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule bislang noch randständig (vgl. Bolay 2004b und 2004c). Aber erst durch einen solchen Forschungszugriff können die Bedeutung ihres subjektiv-sinnstiftenden Erlebens der Fachkräfte als personales Medium im alltäglich-pädagogischen Prozess, die Bedeutung ihrer zu bewältigenden Lebensthemen – unterstützt durch Schulsozialarbeit – und schließlich die Bedeutung von Schulsozialarbeit als kalkulierbar-verlässlicher Gelegenheitsstruktur für die Schülerinnen und Schüler – die die Schule aufgrund ihrer institutionellen Verfasstheit und ihrer spezifischen Funktionen so nicht bereitstellt – erschlossen werden.

In zwei vorangegangenen empirischen Untersuchungen konnten wir feststellen, dass Schülerinnen und Schüler sich den Gesamtkontext ‚Schulsozialarbeit‘ auf doppelte Weise aneignen: einmal über die Nutzung der konkreten Angebote, zum Zweiten über spezifische Bedeutungsmuster, mit deren Hilfe sie sich die Fachkräfte zugänglich machen (vgl. Bolay u.a. 1999: 38ff; Bolay/Flad/Gutbrod 2003: 47ff); drei Dimensionen ließen sich analytisch unterscheiden:

- Erstens *Schlüsselbegriffe*, die die Fachkräfte selbst vorgeben. Eine dieser sinnstiftenden Formeln könnte lauten: ‚Ich bin da, wenn ihr Probleme habt‘.
- Zweitens *spezifische Interaktionstypiken* der Fachkraft. Schulsozialarbeit stellt über das Medium der eigenen Person in Sprache und Sinn Glaubwürdigkeit, Authentizität, jugendkulturelle Nähe und schließlich Vertrauen her. Auf dieser Grundlage werden Kommunikationsbeziehungen arrangiert, die weitgehend entlastet sind von Mustern der hierarchisierten Wissensvermittlung und Leistungsbeurteilung. Von einem Schüler knapp auf den Begriff gebracht mit der Formel ‚Halt keine Lehrerin.‘ Damit ist unter anderem gemeint: ‚Sie setzt sich speziell für Schüler ein (während) eine Lehrkraft wieder ihrer

Arbeit nachgehen muss,“ sie hat – so könnte diese Aussage ergänzt werden – die Zeit und den Auftrag, sich um die Schülerinnen und Schüler ganz speziell zu kümmern.

- Der dritte Zugang vermittelt sich über *Positionszuschreibungen*, die *der Alltagswelt* der Jugendlichen entlehnt sind. Positive Einkreisungen sind dann Vergleiche zu andern Sozialberufen: „Sie macht so was wie ein Psychologe“; oder die Anverwandlung in den eigenen Nahkontext: „Man redet mit ihr eher wie mit einer Freundin“. Schülerinnen und Schüler verstehen die Fachkräfte auch über personale Attribuierungen wie ‚locker sein‘, ‚mit Jugendlichen gut umgehen können‘, ‚per Du sein‘. Dies signalisiert nicht primär eine legere Umgangsform mit dem erwachsenen Gegenüber, sondern ist vielmehr deutlich an die weitreichenden Bedeutungen ‚*anvertrauen können*‘ und ‚*verstanden werden*‘ gebunden.

Diese Bedeutungszuschreibungen von Schülerinnen und Schülern lassen sich mit dem jugendpädagogischen Konzept der ‚anderen Erwachsenen‘ näher erläutern und damit als zentraler Qualitätsfaktor von Schulsozialarbeit kenntlich machen. „Die Jugendphase ist von ihrer Ambivalenz her – einerseits jugendkulturelle Selbständigkeit, gleichzeitig Übergangsphase zum Erwachsenwerden – immer wieder als Pull- und Push-Konstellation beschrieben worden. Jugendliche sind zwangsläufig, das heißt entwicklungsgesetzlich, vom Erwachsenwerden abgestoßen wie an ihm orientiert (...). Dieser emotionale, ambivalente Bezug zum Erwachsenwerden schafft eine typische Konstellation von Bedürftigkeit (...). Der daraus erwachsende pädagogische Aufforderungscharakter konstituiert somit einen Pädagogischen Bezug (...) in dem beides – sowohl die Abgrenzung vom, als auch die Teilhabe am Erwachsenwerden – möglich wird“ (Böhnisch 1998a: 19).

In der psychosozialen Restrukturierung von Identität im Jugendalter (Pubertät) müssen also die Heranwachsenden stets neu die Balance gewinnen zwischen Erfahrungen und Gefühlen, in denen sie sich eher unselbstständig erleben und dem anderen Pol, dem Wunsch und der gesellschaftlichen Notwendigkeit nach Selbständigkeit. Heranwachsende finden hier vor allem Unterstützung in ihrer peer-group, sie brauchen aber auch Erwachsene, die ihnen Unterstützung und Reibungsfläche²³⁵ zugleich sein können (vgl. Bolay 2004a). „Die pädagogische Interaktion ist also von Seiten der Erziehenden nicht nur funktional ausgerichtet (Erzieherrolle), sondern ist – eben im Sinne dieses Pädagogischen Bezugs – personale Teilhabe der Erwachsenen an der Entwicklungsthematik Jugend wie Teilhabe der Jugendlichen an der Thematik des Erwachsenseins in der sensiblen Balance von jugendkultureller Distanz und personaler Nähe“ (Böhnisch 1998b: 162). Insbesondere die personalen Attribuierungen in den Deutungen der Schülerinnen und Schüler erhellen, dass die Heranwachsenden in den sozialpädagogischen Fachkräften „interessierte Erwachsene“ suchen, „an denen sie sich (...) orientieren und – anders als etwa bei Eltern oder LehrerInnen – auf sich und ihr Jungsein beziehen können“ (Böhnisch 1998a: 34); Wolf bezeichnet sie als „andere Erwachsene“ (Wolf 2002). Treffen Kinder und Jugendliche in der Schule Erwachsene, die dies leisten? Lehrerinnen und Lehrer stehen hier in einem ambivalenten Verhältnis: Sie können die auf Wissensvermittlung und Leistungsbeurteilung fokussierte Rolle nur begrenzt verlassen und als ‚andere‘ Erwachsenen fungieren, was direkt auf die Wahrnehmungen und die Erwartungen von Schülerinnen und Schülern durchschlägt. Jugendpädagogisch sensible Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter dagegen können die Funktion von ‚anderen‘ Erwachsenen wesentlich leichter ausgestalten, weil ihr Aufgabenzuschnitt, der primär auf Hilfe und Unterstützung zielt, dies erlaubt, ja erfordert.

²³⁵ Interessant ist, dass sich diese Rollenauffassung auch im Selbstverständnis der Jugendhilfefachkräfte in dieser Untersuchung findet, explizit in einer Aussage von Robert Kaiser, Schulsozialarbeiter an der S.Schule in Grünstadt: „Ich habe manchmal das Gefühl, die Schüler brauchen mich als Reibungsfläche (...) es ist was anderes als jetzt mit den eigenen Kumpels, so ein Austausch mit einem Erwachsenen.“ Kaiser nimmt zurecht an, dass es ein kontinuierliches Element im Sozialisationsprozess ist, Jugendliche zu begleiten und ihnen positive Erfahrungen in sozialen Beziehungen zu ermöglichen, um ihre Entwicklung positiv zu beeinflussen.

Die nun folgende Analyse zur Perspektive jugendlicher Nutzerinnen und Nutzer von Schulsozialarbeit setzt an diesen Befunden an, begreift sie als theoretische Sensibilisierung (vgl. Strauss/Corbin 1996: 25) und ist schließlich an einer zunehmenden Verdichtung sowie Weiterentwicklung der Ergebnisse interessiert. Ausgehend vom Konzept der ‚anderen Erwachsenen‘ werden sukzessive zwei weitere Deutungskonzepte entwickelt, nämlich ‚informelles Lernen im Generationenbezug‘ und ein spezifischer ‚Habitus‘ der Fachkräfte, der intergenerationale Nähe inszeniert. Alle drei Konzepte lassen sich als spezifische Nutzung und Gestaltung einer Generationenbeziehung verstehen.

Hinweise zur Datenerhebung und zur Auswahl (Sampling)

Wir haben 14 Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 14 und 17 Jahren an fünf Einzelschulen interviewt.²³⁶ Die Dauer der Interviews variierte zwischen 40 und 120 Minuten. Die folgende Auflistung gibt eine Übersicht über die Verteilung hinsichtlich Geschlecht, Alter, Klassenstufe und Schulform und damit eine Art Kontextmenü für die folgenden Auswertung.

Die eckige Klammer zeigt an, dass die jeweiligen Jugendlichen in einem Doppelinterview befragt wurden. Die übrigen Schülerinnen und Schüler wurden einzeln interviewt.

Name ²³⁷	Geschlecht	Schule	Alter	Klassenstufe
Alkan	Junge	A.Schule (Hauptschule)	14	7
Gen]	Junge	A.Schule (Hauptschule)	15	6
Katrin]	Mädchen	A.Schule (Realschule)	16	9
Chris]	Mädchen	D.Schule (Hauptschule)	15	9
Jessy	Mädchen	D.Schule (Hauptschule)	14	9
Stefan	Junge	D.Schule (Hauptschule)	15	9
Anton]	Junge	S.Schule (Hauptschule)	15	9
Conrad]	Junge	S.Schule (Hauptschule)	14	8
Julia]	Mädchen	S.Schule (Hauptschule)	16	9
Sandra]	Mädchen	S.Schule (Hauptschule)	15	9
Thilo	Junge	Gewerbliche Schule	17	BVJ
Sedir	Junge	Gewerbliche Schule	17	BVJ
Anne	Mädchen	Hauswirtschaftliche Schule	16	BVJ
Nicole	Mädchen	Hauswirtschaftliche Schule	16	BVJ

Die Jugendlichen wurden jeweils durch die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter ausgewählt und für das Interview angefragt.²³⁸ Diese Auswahl haben wir dahingehend vorstrukturiert, dass gleich viele Mädchen wie Jungen befragt werden sollten, um so gegebenenfalls geschlechtsspezifische Nutzungsweisen feststellen und erklären zu können.²³⁹ Weiter sollte ein Kontakt zur Schulsozialarbeit bereits bestehen, da wir uns auf das durch den Kontakt erworbene spezifische Wissen über Schulsozialarbeit als Forschungsgegenstand konzentrie-

²³⁶ Es handelte sich um leitfadengestützte Interviews. In allen Interviews wurde der gleiche Leitfaden eingesetzt, jedoch je nach verfügbarer Zeit und Verlauf des Interviews flexibel gehandhabt. Den befragten Jugendlichen sollte so ermöglicht werden, eigene Schwerpunkte zu setzen. Die folgenden Fragebereiche waren darin vorstrukturiert: Zugang zu den Angeboten der Schulsozialarbeit, Nutzungsweisen der Schulsozialarbeit, Bewertung der Schulsozialarbeit, Einordnung der Schulsozialarbeit in die soziale und institutionelle Umwelt Schule, Rekonstruktion der schulisch vermittelten Lebenslage der Schülerinnen und Schüler.

²³⁷ Die Namen der Jugendlichen sind frei erfunden. Wenn der richtige Name einen Hinweis auf die kulturelle Herkunft ihrer Familien beinhaltet, sollte sich dies auch in der fiktiven Namensgebung widerspiegeln.

²³⁸ Die Jugendhilfefachkräfte spielten als Schlüsselpersonen (Gatekeepers) in zweifacher Hinsicht eine entscheidende Rolle: Erstens konnte über sie der Zugang zu den Jugendlichen legitimiert und vor Ort in den Schulen arrangiert werden; zweitens konnte dadurch, dass die Fachkräfte mit den Jugendlichen in Kontakt standen, auf der Basis ihrer Kenntnisse eine gezielte Auswahl getroffen werden (vgl. Merkens 2000: 288).

²³⁹ An jedem Hauptschulstandort wurde mindestens ein Mädchen und ein Junge befragt. An den beiden BVJ-Standorten – einmal eine hauswirtschaftliche und einmal eine gewerbliche Schule – arbeitete die Schulsozialarbeit zum Zeitpunkt der Interviews mit reinen Mädchen- bzw. Jungenklassen. Daher konnten wir die Aussagen der befragten Mädchen und Jungen nur unabhängig vom Standort miteinander vergleichen.

ren. Von Interesse erschien uns zudem, im Hauptschulbereich ältere Jugendliche auszuwählen. Mit Bezug auf vorausgehende Befunde zur Nutzung der Schulsozialarbeit durch Schülerinnen und Schüler (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2003:47ff; Bolay u.a. 1999: 37ff) und unter Berücksichtigung der Ausgangslage dieser Untersuchung haben wir eine vorläufige Konstruktion vorgenommen: *Erstens* legen die Erfahrungen vorangegangener Untersuchungen nahe, dass schulerfahrenere Jugendliche ihre schulisch vermittelte Lebenslage weitergehend als jüngere Schülerinnen und Schüler reflektieren können; auch erwarteten wir einen ausdifferenzierteren Blick auf die sie umgebende soziale und institutionelle Umwelt Schule – und darin die Schulsozialarbeit. *Zweitens* sollte die Vergleichbarkeit der Aussagen zwischen Hauptschülerinnen und -schülern und BVJ-Schülerinnen und -Schülern gewährleistet sein: Die Anforderung im Übergang zwischen Ausbildungssystemen, die bei beiden Gruppen vorliegt, kann so in Bezug zu subjektiven Belastungen und professionellen Unterstützungsoptionen durch die Schulsozialarbeit erfasst werden. *Drittens* erschien es uns angezeigt, ältere Schülerinnen und Schüler auch deshalb zu befragen, weil ihre Hauptschulerfahrungen noch vor die Implementierung der Jugendsozialarbeit an ihrer Schule zurückreichen, und so gegebenenfalls auch eine Veränderung des Schulklimas aus Sicht dieser Schülerinnen und Schüler rekonstruiert werden könnte.

Durch die Vorstrukturierung der Auswahl an Schülerinnen und Schülern wurde eine Gruppe von jugendlichen Nutzerinnen und Nutzer der Schulsozialarbeit konstituiert, die der Tendenz nach Schulsozialarbeit positiv auffasst. Dies bringt spezifische Implikationen mit sich: So können beispielsweise Gründe von Jugendlichen, Schulsozialarbeit zu meiden, nicht erkennbar werden.²⁴⁰ Daher vermitteln die Ergebnisse der Auswertung nur solche Einblicke in die Deutungs- und Aneignungsweisen der Schulsozialarbeit, die auf positive Voraussetzungen zurückzuführen sind.

Darstellung der Forschungsergebnisse

Die folgende Analyse setzt drei Schwerpunkte. In einem ersten Zugang systematisieren wir die subjektiven Erfahrungen der Jugendlichen im Kontakt mit der Schulsozialarbeit. Danach konzentrieren wir uns auf den ‚Gebrauchswert‘ von Schulsozialarbeit (als Kategorie für Aneignungshandeln), der sich im Zusammenspiel von jugendlichen Lebensthemen und Nutzungsstilen der Schulsozialarbeit entfaltet. Schließlich fokussieren wir Aspekte von Beziehungslogiken zwischen Schülerinnen und Schülern und Fachkräften.

In der Datenauswertung wenden wir zwei unterschiedliche Methoden an: die *kontextnahe Rekonstruktion* und den *Quervergleich*. Mit der *kontextnahen Rekonstruktion* interpretieren wir die Nutzungsweisen der Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund einer spezifischen Praxis der Schulsozialarbeit an einem Schulstandort. Charakteristika der Schule und der Angebote und Arbeitsweisen der Schulsozialarbeit dienen als Folie, um die Aneignungsprozesse der Angebote des Leistungsbereichs durch Jugendliche detailliert zu rekonstruieren. In einem weiteren Schritt unterziehen wir das Gesamt der Interviewdaten einem *Quervergleich* im Hinblick auf Aspekte des Kontakts zwischen Jugendhilfefachkräften und Schülerinnen und Schülern.

9.1 Kontakt zur Schulsozialarbeit

Als Jugendhilfefachkraft für Bekanntheit zu sorgen ist eine unabdingbare Voraussetzung, um Kontakte zu den Schülerinnen und Schülern zu erhalten. Die statistischen Befunde (vgl. Kapi-

²⁴⁰ Dies ist unbestritten eine wichtige Fragestellung, wie Oelerichs Befunde nahelegen – jedoch hier nicht Gegenstand der Analyse. In einer repräsentativen Befragung im Rahmen der Untersuchung ‚Schulsozialarbeit an Bielefelder Haupt- und Sonderschulen‘ hat sie nachgewiesen, dass für etwa ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler das Aufsuchen der Schulsozialarbeit einen strafenden Charakter besitzt (vgl. Oelerich 2001a: 10).

tel 4.2.4 und 5.2.4) belegen die wichtige Initiativfunktion der Fachkräfte als Impulsgeber; sie gehen in aktivierender Weise auf Jugendliche zu, bieten sich ihnen mit und in ihren Unterstützungsangeboten an (vgl. 9.3.1).

Jugendliche greifen diese Gelegenheiten auf, um sich einen Eindruck über die Leistungsbereiche der Schulsozialarbeit zu verschaffen und vor allem um das Image der Fachkräfte herauszufinden. Sie nehmen über weitergetragenes Wissen von Freundinnen und Freunden, Informationen durch Lehrkräfte und natürlich über die Fachkräfte selbst wahr, ‚wie die so sind‘. Der Schritt von der Beobachtung zum Erstkontakt beinhaltet aus der subjektiven Perspektive der Jugendlichen also immer auch einen Moment des Abwägens und Entscheidens. Im Folgenden rekonstruieren wir diese *vertrauensbildenden Prozesse*, die zur selbstbestimmten Nutzung (Aneignung) der Schulsozialarbeit führen.

9.1.1 Anlass zum Erstkontakt

Die Schülerinnen und Schüler nennen unterschiedlichste Ereignisse, durch die sie die Schulsozialarbeit kennen gelernt haben: akute Schulschwierigkeiten, einen Klassenausflug, drängende familiäre Probleme, Neugier, ein Fußballturnier, die Drogenprobleme einer Freundin oder auch der gezielte Wunsch nach einer gut formulierten Bewerbung. Die Anlässe zum Erstkontakt mit der Schulsozialarbeit sind also durch unterschiedliche persönliche Anliegen und mehr oder weniger stark ausgeprägte Motive gekennzeichnet. Zwei charakteristische Merkmale lassen sich ausmachen, die den Erstkontakt darüber hinaus kennzeichnen und die mitunter auch zusammenhängen:

Erstens ergaben sich die Erstkontakte durch Weiterverweisungen – auf Empfehlung anderer (Freundinnen, Freunde oder Lehrkräfte) oder auch als interinstitutionelle Verweisung zwischen Jugendeinrichtung und Schule. Dann, wenn z.B. Jugendhilfekräfte vom Stadtteiljugendhaus in die Schule wechselten (vgl. S.Schule in Grünstadt) oder wenn sie in beiden Kontexten zugleich tätig sind (vgl. A.Schule in Weißstadt), beschreiben die befragten Jugendlichen einen Vertrauensvorschluss, der den Zugang zur bereits bekannten Person rasch ermöglichte. So erklärt Conrad (Hauptschule), „wir kennen den Robert schon seit wir klein sind.“ Dass er nun in der Rolle des Schulsozialarbeiters in der Schule tätig ist, bewerten Conrad und Anton positiv, da sie ihn nunmehr häufiger treffen können. Der erste Anlass für beide, sich an ihn zu wenden, war dementsprechend freizeitbezogen. Sie baten ihn um Unterstützung beim Organisieren eines Fußballturniers an der Schule. Hierin zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler die konzeptionell bedachte „Strategie der mehrfachen Zugänge“ (Haubrich/Frank 2002: 150) durchaus gezielt zu nutzen wissen.²⁴¹

Während es für viele Schülerinnen und Schüler normal und gängige Praxis ist, die Schulsozialarbeit weiterzuempfehlen, Freunde und Bekannte auf diese zu verweisen oder zu einem Kontakt zuzuraten, gilt dies nicht immer und für alle Jugendlichen. Anne (BVJ), die sich selbst als zurückgezogene Einzelgängerin beschreibt, hat im Unterschied zu allen anderen befragten Schülerinnen und Schülern den Weg zur Schulsozialarbeiterin selbst beschritten. Ohne den Handlungsauftrag der Schulsozialarbeit genauer zu kennen, nahm sie an, dass Frau Müller eine Art Therapeutin sein müsse, hat daraufhin Interesse entwickelt und zunächst bei ihrer Lehrerin genauere Auskünfte eingeholt, ob und für welche Probleme ‚die‘ zuständig sei. Im Unterschied zu den anderen Befragten beschreibt sie die größte Unsicherheit und Ungewissheit, das Beratungsangebot der Schulsozialarbeiterin auszutesten: „Ich dachte, das wird jetzt ein bisschen grausam.“

²⁴¹ Im Abschnitt 9.2 wird darauf beispielhaft eingegangen: In den dort explizierten Aussagen der Fachkraft Tobias Herder findet sich auch der Verweis, dass es manchen Schülerinnen und Schülern nicht immer gelingt, mit dieser Differenzierung umzugehen und dass durch die doppelte Zugänglichkeit der Fachkräfte mitunter auch konfuse Rollenzuschreibungen und Konflikte im Kontakt zwischen Schülerinnen oder Schülern und Jugendhilfefachkraft hervorgerufen werden können.

Zweitens werden die Erstbegegnungen als Ausgangspunkt für eine tiefergehende und facettenreiche Beziehung dargestellt. Stefans Erstkontakt mit dem Team der Schulsozialarbeit kam durch den Tipp eines Freundes zustande: „Weil ich Schwierigkeiten in der Schule hatte, hat mir ein Kumpel angeboten, dass ich mal mitkomme. Da habe ich halt mit Hausaufgaben angefangen, ja, und dann hat sich so eine gewisse Beziehung aufgebaut.“ Auch Sedir hat auf Empfehlung von Freunden den Schulsozialarbeiter zunächst mit konkreten Anliegen aufgesucht. Zunehmend sei daraus ein vielseitiger Kontakt entstanden. Ein aus seiner Sicht typischer Verlauf, den er folgendermaßen verallgemeinert: „Zuerst mal hingehen und sagen, ‚ich will Bewerbung schreiben, tun Sie mir da helfen?‘ Irgendwie so auf die Sache kommen. Danach meistens persönlicher herkommen, reden, Kaffee trinken.“

Eine Entspezialisierung seines Kontakts mit dem Schulsozialarbeiter beschreibt auch Gen. Auf die Frage, ob er sich mit allen Themen, die ihn beschäftigen, an den Schulsozialarbeiter wenden würde, antwortet er: „Nicht so. Ich rede auch mit ihm ganz normal eben. Weil in letzter Zeit habe ich keine Probleme zu Hause.“ Er erweitert in seiner Antwort den in der Frage angelegten Interessenshorizont, indem er betont, nicht nur in zwingenden Anlässen den Kontakt zum Schulsozialarbeiter zu suchen, er will den Kontakt inzwischen umfassender verstanden wissen.

Die Jugendlichen nutzen die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter zunehmend als kontinuierliche Ansprechpersonen und Gesprächspartner, wodurch sich der Kontakt zu ihnen einerseits intensiviert, andererseits die Eindeutigkeit des Anlasses nicht mehr zwingend zu formulieren ist. Die Worte von Nicole pointieren diesen Gedanken: „Es zieht mich irgendwie an, mit ihr zu reden.“ Im folgenden Abschnitt analysieren wir, in welcher Struktur den Jugendlichen die Angebote der Schulsozialarbeit präsent und geläufig werden.

9.1.2 *„Mehr als nur punktuelle Angebote“ – strukturbildende Momente im Erleben der Schulsozialarbeit*

Eine fachliche Herausforderung der Jugendsozialarbeit an Schulen besteht darin, ihre im einzelnen angebotenen Inhalte bedarfsgerecht zu planen, umzusetzen und auf Optimierungsmöglichkeiten hin auszuwerten. Arbeitseinheiten müssen gegeneinander abgewogen und priorisiert werden, da nicht grenzenlos Angebote gestaltet werden können. Faktoren, die in diesem Kontext eine Rolle spielen, sind zum Beispiel die zeitliche Kapazität, das eigene Wissen und Können, eine Ausgewogenheit zwischen Projekt- und Gruppenangeboten einerseits und individuellen Hilfen andererseits, die Abstimmung mit Angebotsbereichen, die die Schule bereits leistet oder die durch Kooperationsmöglichkeiten mit außerschulischen Einrichtungen abgedeckt werden können.²⁴²

Für Schülerinnen und Schüler spielt diese professionelle Organisationsweise der Angebote in der Regel keine Rolle. Das Angebot der Schulsozialarbeit erschließt sich ihnen in anderer Weise. Im vorherigen Abschnitt konnte bereits eine mit zunehmendem Kontakt einhergehende inhaltliche Entspezialisierung festgehalten werden. Im Vordergrund steht die Person, die sie kennen lernen und die sie zunehmend für ihre Belange in Anspruch nehmen. Zeiterfahrungen spielen dabei eine wesentliche Rolle. Sie begreifen Schulsozialarbeit als ein *Angebot an Zeit*, das die Fachkräfte ihnen und ihren Bedürfnissen, Sorgen und Fragen entgegenbringen (1). Daraus ergibt sich ein zweiter struktureller Aspekt – diese Zeit ist vielseitig nutzbar: Die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit Schulsozialarbeit beinhalten generell immer mehr als nur die Verwertungserfahrung eines spezifischen Angebotssegments (2).

²⁴² In Kapitel 4.3 und 5.3 wurden zentrale Faktoren benannt, die das Angebot bestimmen: Die Fachlichkeiten der Jugendhilfefachkräfte und der Schulleitungen, die Aushandlungsprozesse zwischen diesen Schlüsselakteuren und die zeitlichen Ressourcen.

(1) *„Mehr als nur punktuelle Angebote“ - in einer zeitlichen Perspektive:* Julia (Hauptschule) erklärt, „man kann jederzeit zu ihm gehen“, auch während des Unterrichts. Stefan (Hauptschule) erkennt in der kontinuierlichen Offenheit des Schulsozialarbeiterteams für die Belange der Jugendlichen ein wesentliches Element ihres Handlungsauftrags: „Die sind immer bereit, mit einem zu reden. Ich denke mal, dafür sind die auch da.“ Sedir (BVJ) macht die Resonanz auf das Angebot des Schulsozialarbeiters von dessen Signal, sich Zeit zu nehmen, abhängig: „Das Schlimmste wäre, wenn Schüler reinkommen, nach Bewerbung schreiben fragen, und er dann sagt: ‚Keine Zeit‘. Dann täten die Schüler nicht mehr reinkommen, sondern sagen, ‚der hat keine Zeit, obwohl er Zeit hat, dies und jenes zu machen‘.“ Auch Anne (BVJ) bezieht sich kritisch auf das Zeitargument. Sie problematisiert an den Beratungsgesprächen mit der Schulsozialarbeiterin, dass deren knappe zeitliche Möglichkeiten sie daran hindern würde, ausführlicher zu werden: „Meistens war es so, wenn ich gekommen bin, dass sie zu mir gesagt hat, sie hat nach mir noch andere Termine, aber sie kann die Termine halt auch verschieben, wenn es sich verlängern würde. Und durch das habe ich glaube ich ein bisschen Zeitdruck gekriegt.“

Während Anne die Begrenzung von Zeit negativ thematisiert, weisen Chris und Gen explizit auf zeitliche Entgrenzungserfahrungen hin. Chris betont, dass sie selbst bei Abwesenheit der Schulsozialarbeiterin für sich die Möglichkeit, mit ihr in Kontakt zu treten, nutzt: „Wenn ich Probleme habe, rufe ich sie sogar auf dem Handy an, ich habe ihre Nummer.“ Gen betont die zeitliche Zuwendung, die er vom Schulsozialarbeiter in der Vorbereitung eines Schulreferats erhielt: „Er hat sich tagelang mit mir hingesezt.“²⁴³ Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler, die Außenstehenden fast schon übertrieben anmuten mögen, sind als Metapher zu verstehen. Wie eingangs erwähnt, unterliegen die Angebote der Schulsozialarbeit selbstredend einer kalkulierten Zeitstruktur. Im Kontrast zum zeitlich strukturierten schulischen Alltag, in den sich die Schülerinnen und Schüler einpassen müssen, erleben sie in den Angeboten der Schulsozialarbeit die Potenzialität einer flexibel-bedarfsbezogenen Zeitstruktur, die sie selbst steuern können. Dadurch fühlen sie sich durch die Jugendhilfefachkräfte ernst genommen.

(2) *„Mehr als nur punktuelle Angebote“ - in einer inhaltlichen Perspektive:* Eine weitergehende Entspezialisierung des Angebotsinhalts durch *erweiterte Sinnkonstruktionen* seitens der Schülerinnen und Schüler zeigt sich in vielfältigen Konnotationen. Im Kontext einer Beratungssequenz oder beim Schreiben einer Bewerbung entfalten sich weitere Sinnkomponenten, die die Jugendlichen als wichtige Begleitumstände immer wieder betonen.

Sedir fasst das Angebot der Jugendsozialarbeit am BVJ in erster Linie als Unterstützung in der Berufsfindung auf, „das was halt zählt, ist das Bewerbung schreiben.“ Insofern sei der Anlass, sich an den Schulsozialarbeiter zu wenden, funktional auf Schritte wie Stellenrecherche und das Schreiben von Bewerbungen fokussiert: „Durchs Bewerbung Schreiben, die meisten kommen wegen Bewerbung schreiben und wegen Fußball halt. Wegen freizeitleich... Fußball und wenn sie halt Fragen haben. Und wenn es ihnen langweilig ist, kommen sie auch vorbei und trinken eine Tasse Kaffee mit ihm.“ In seiner Aussage erweitert er den enger gefassten, primären Anlass zur Nutzung der Schulsozialarbeit, indem er „freizeitleich“ orientierte Motive nachordnend ergänzt und zugleich als typische Nutzungen beschreibt. Sedir nennt auf die Frage, was verbesserungswürdig an der Schulsozialarbeit sei, die beiden offenen Angebotskomponenten: „Freizeit, Fußball²⁴⁴ oder so, mehr veranstalten, dass die Schüler auch hier was haben“ und schlägt, wie auch sein Mitschüler Thilo, eine Vergrößerung der Räume der Schulsozialarbeit vor: „dass es da halt mehr Platz hat, für viele Personen und so.“ Ein größerer Raum mit Sitzgelegenheiten sei eine Verbesserung, da „die Leute nicht draußen warten“

²⁴³ Auf die weitergehende Bedeutung dieser Aussage wird nachfolgend im Rahmen der kontextnahen Rekonstruktion von Nutzungsweisen der Schulsozialarbeit genauer eingegangen.

²⁴⁴ Das Fußball-Angebot ist das einzig regelmäßig stattfindende offene Angebot der Schulsozialarbeit an dieser Berufsschule.

müssten. Zusammengenommen mit Sedirs Verweis, gemütlich „eine Tasse Kaffee mit ihm zu trinken“ deutet sich an, dass die beiden Jungen eine *Kultivierung des sozialpädagogischen Raums innerhalb der Schule* einfordern. Mehr als dies im beengten und funktional ausgerichteten Bürozimmer des Schulsozialarbeiters möglich ist, wollen sie solche Kontaktmuster, die sie im Zwischenmenschlichen mit dem Schulsozialarbeiter erfahren, auch räumlich gestaltet wissen.

Eine weitere Konnotation, die den Inhalt eines Angebots erweitert, ist ‚*Spaß zu haben*‘. Dies gilt nicht nur in Bezug auf freizeitorientierte Aktivitäten, vielmehr ist ‚Spaß‘ ein Attribut, das die Beziehung zu den Jugendhilfefachkräften in vielen Facetten bestimmt: Spaß am Argumentieren, Spaß daran, die erwachsene Person herauszufordern, Spaß am Verlassen des gewohnten Orientierungsrahmens, den Schule vorgibt (vgl. Bolay u.a. 1999: 115). Spaß spielt selbst dann eine Rolle, wenn die Erwartungen an die Schulsozialarbeit eher eingekreist sind auf spezifische Hilfestellungen. Anne (BVJ) beschreibt im Unterschied zu allen anderen befragten Schülerinnen und Schüler eine fokussierte Nutzung der Schulsozialarbeit: „Ich interessiere mich eigentlich weniger für solche Projekte und so weiter, außer den Schulfächern. Wenn ich über die Probleme reden kann, reicht mir das eigentlich schon.“ Dieser spezifische Bedarf erklärt sich aus ihrer Situation. Sie ist durch vielfältige Problemstellungen belastet. Als Außenseiterin in der Klasse kommt sie mit den Mitschülerinnen nur schwer zurecht und interpretiert deren Aussagen immer wieder als persönliche Angriffe. Zudem macht ihr die Trennung ihrer Eltern zu schaffen sowie das sich erneut abzeichnende Scheitern in der Ausbildungsplatzsuche. Ein Problem, mit dem sie „jahrelang nicht klar kam“ war die Erfahrung einer Vergewaltigung. Erst nach langen Überlegungen und der Überwindung von Zweifeln hat sie sich der Schulsozialarbeiterin anvertraut. Die Aufarbeitung dieser problematischen Themen prägen die Anlässe, sich an die Schulsozialarbeiterin zu wenden.

In Varianz zum Ernstcharakter dieser Beratungsgespräche beschreibt sie Kontaktweisen, die sich spontan ergeben und durch die sie Ablenkung von ihrem als belastend empfundenen Alltag erlebt. „Ich kann mit ihr ernsthaftere Sachen bereden, oder dann kann ich halt auch einfach herkommen und wir machen auch ab und zu ein paar Scherze.“ Anne betont - neben der Fähigkeit, Probleme zu analysieren - das humorvolle Kommunizieren als Kompetenz der Schulsozialarbeiterin. „Spaß machen kann sie auch gut.“

Eine dritte Sinnkomponente bezieht sich auf informelles Lernen im Kontakt mit den Jugendhilfefachkräften. Jessy nutzt das aus ihrer Sicht breite Angebot der Schulsozialarbeit an ihrer Hauptschule intensiv. Ihr Verhältnis zum Team der Schulsozialarbeit beschreibt sie als freundschaftlich, insbesondere zu Gianna, der sie sich mehr anvertraut als den anderen Fachkräften. Exklusiv sei ihr Kontakt zu Gianna dadurch, dass „sie ja auch Italienerin ist, und wir immer italienisch reden.“ Im Erleben der Jugendhilfefachkräfte in und um die Schule, während der Aktivitäten und im mehr oder weniger ernsten Gespräch mit ihnen, entfaltet sich für Jessy ein spezielles Verwertungsinteresse, das sie parallel verfolgt: Jessy ist Schülersprecherin an ihrer Schule und versteht sich als jemand, der anderen gerne hilft, wenn sie Rat suchen. In diesem Zusammenhang sind die lebensweltlichen Beratungskontexte zwischen Schülerinnen oder Schülern und der Schulsozialarbeit von besonderem Interesse für sie: „Die sind so was wie ein Vorbild für mich. Die hören gerne zu, die helfen anderen, und ich mache das auch sehr gerne. Und immer wenn die dann mit anderen reden... Ich höre das ja, wie die das machen, also, auch wenn Gianna jetzt mit mir redet, versuche ich das dann auch so.“ Jessy greift die Beratungssequenzen in doppelter Weise auf. Einmal sucht sie im Austausch mit den Fachkräften Orientierung und Strategien, um schwierige Situationen lösen zu können. Zum anderen sind die Beratungsdialoge Lerngelegenheiten; sie verfolgt sie im Subtext als Vorlage dafür, wie Beratung kommuniziert wird.

Dieser Lernprozess ist nicht pädagogisch initiiert und vorgeformt, die Schülerin bestimmt, dass sie in diesen beiläufig entstehenden Gelegenheiten lernen kann und begreift die Erwach-

senen in der Ausübung ihrer Berufsrolle als ‚lernanregende Umwelt‘. Das daher als *informell* zu kennzeichnende *Lernen* ist Mittel zum Zweck (vgl. Dohmen 2001: 19); es geht darum, ihre eigenen Kompetenzen zur Unterstützung und Beratung Gleichaltriger zu erweitern.

Zusammengenommen zeigen diese Beispiele, dass jenseits der konkreten Nutzung der schulsozialarbeiterischen Angebote jeweils eigenwillige Sinnkontexte der Schülerinnen und Schüler eine bedeutende Rolle spielen: in einer Generationenbeziehung selbstarrangiert zu lernen, ‚Spaß zu haben‘ als Chiffre für die erfahrene Anerkennung der eigenen Lebensreife oder auch einen Ort in der Schule zu kultivieren, in dem sich funktionale Interessen wie z.B. Bewerbungen zu schreiben mit lebensweltlichen Interessen vermischen dürfen. Schulsozialarbeit ist für die Schülerinnen und Schüler stets mehr als eine Reihe von mehr oder weniger attraktiven Angeboten. Die Angebote werden als ‚im Kontakt sein‘ mit einer anderen Person reflektiert und thematisiert. „Die sind für alles bereit“ (Chris) – die in ihren Aussagen auffallende Unbestimmtheit einzelner Angebote entspricht mehrdimensionalen Interessen und Bedürfnissen, die sie als eigene Subtexte der Nutzung zur Sprache bringen.

9.2 Kontextnahe Rekonstruktion – A.Schule in Weißstadt

Genauer als bislang beschäftigen wir uns in diesem Abschnitt mit dem spezifischen ‚Gebrauchswert‘ der Schulsozialarbeit für Schülerinnen und Schüler, wie er sich vor dem Hintergrund ihrer alltägliche Lebensführung entfaltet. Bevor auf die Nutzungsstile der an dieser Schule befragten Jugendlichen näher eingegangen wird, sollen zunächst die schulischen Hintergründe sowie die konzeptionelle Ausgestaltung der Schulsozialarbeit an der A.Schule erläutert werden.

9.2.1 Hintergründe zur Jugendsozialarbeit an der A.Schule

Die A.Schule ist ein Schulzentrum und zählt zu den größten Schulen Weißstadts mit ca. 1200 Schülerinnen und Schülern, ca. 120 Lehrkräften und durchschnittlich 45 Klassen. Sie liegt in Ripplingen, einem Stadtteil Weißstadts, der in den 1960/1970er Jahren mit einem hohen Anteil an sozialem Wohnungsbau entstanden ist. Die anfänglich hohe Fluktuation der Bevölkerung im Stadtteil hat mittlerweile abgenommen. Sowohl preiswertes Wohneigentum für junge Familien als auch angrenzende Naherholungsgebiete machen den Stadtteil attraktiv.

An der A.Schule wurde Schulsozialarbeit bereits 1980 eingerichtet; sie gehört damit zu den ersten Schulen Weißstadts, die aktiv um die Unterstützung der Jugendhilfe bemüht waren. Der Schulverbund – damals noch Gesamtschule – arbeitete schon von Beginn an im Ganztagesbetrieb; die Schule wollte in diesem Bereich in enger Zusammenarbeit mit einem sozialraumorientierten Träger unterstützend Schulsozialarbeit einrichten. Zeitgleich realisierte der freie Träger ein Bauvorhaben in direkter Nachbarschaft zur Schule; ein Jugendhaus entstand.

Nachdem die Stelle der Schulsozialarbeit ein Jahr unbesetzt blieb, nahm Tobias Herder im Juli 2001 die Arbeit auf. Seine Vollzeitstelle ist geteilt, bezieht sich zu 50% auf die Schulsozialarbeit überwiegend im Hauptschulbereich und zu weiteren 50% auf die Arbeit im benachbarten Jugendhaus. Seit dem Schuljahr 2002/2003 wurde der Leistungsbereich personell erweitert durch die Jugendhausmitarbeiterin Maike Reinhard, die im identischen Stellenschnitt arbeitet.²⁴⁵

²⁴⁵ Dass die Jugendsozialarbeit an der A.Schule in Personalunion an die Arbeit des benachbarten Jugendhauses anknüpft, ist als fachliche Besonderheit zu werten. In der quantitativen Erhebung gaben 17% der Jugendhilfefachkräfte an Hauptschulen (N=58) und 10% der Jugendhilfefachkräfte am BVJ (N=22) an, in einem zusätzlichen sozialpädagogischen Arbeitsbereich tätig zu sein. Die Stellenkonzeption beruht auf fachlichen Einschätzungen des Leistungsträgers und ist weitergehend durch Prämissen der Jugendhilfeplanung beeinflusst. Der zuständige Jugendhilfeplaner verdeutlicht, dass Schulsozialarbeit unter diesen Vorzeichen als eine fachlich wichtige Handlungsform sozialräumlich organisierter, flexibel aufeinander bezogener Jugendhilfeleistungen aufge-

9.2.2 Konzeptionelle Ausgestaltung des Leistungsbereichs

Im Zusammenhang mit der geteilten Stelle entstehen für Tobias Herder²⁴⁶ unterscheidbare Handlungsaufträge und Rollenanforderungen, die sich jeweils am institutionellen Setting des Jugendhauses oder der Schule orientieren, „an Strukturen, in denen man sich bewegen muss,“ und die das Konzept der jeweiligen Arbeit in den beiden Feldern beeinflussen. Schule versteht er als spezifisch strukturell geprägten Alltag, der in systematisch angelegten Interaktionsweisen zwischen Schülerinnen oder Schülern und schulischen Vertretern verläuft. „Man läuft immer zwischen zwei Seiten. Das ist das Besondere.“ In der Schule als Schulsozialarbeiter den richtigen Platz zu finden, steht aus Herrn Herders Sicht im Zusammenhang mit der notwendigen Reflexion, wie Jugendliche hierin Anforderungen und Belastungen erfahren und zu bewältigen in der Lage sind. „Für mich ist es schon so ein Stückweit das Schulsystem, also Druck, weil viel läuft mit Druck. Und diesen Druck kann man nirgendwo hinlassen, er bleibt immer am Schüler hängen.“ Herr Herder arbeitet mit Schülerinnen und Schülern auf der Basis der Antizipation möglicher Problemlagen, die er mit Schule als konflikterzeugendem System in Verbindung bringt.

„Ich gehe weniger auf Projekte und mache halt mehr Einzelfallhilfe und gehe halt auch mehr in diesen Konflikt rein.“ Aktuell konzentrieren sich seine Angebotsschwerpunkte auf individuelle Hilfen, Klassenbetreuung und sozialpädagogische Gruppenarbeit.²⁴⁷ Im Bereich der individuellen Hilfen unterstützt er vornehmlich solche Jugendlichen, die beispielsweise durch häufige Unterrichtsausschlüsse auffallen oder die durch Lehrkräfte als ‚Problemschülerinnen und -schüler‘ indiziert werden. Je nach Problemkonstellation werden die Eltern oder der Allgemeine Soziale Dienst in den Lösungsprozess einbezogen. Klassenbetreuung meint – auf Anfrage von Lehrkräften – problematischen Entwicklungen, die im Unterricht Unruhe entstehen lassen, nachzugehen und im Rahmen von Gruppenarbeit²⁴⁸ nach Lösungen zu suchen.

Dieser Akzentuierung des Angebots liegt die Idee der Alltagsbegleitung zugrunde. Er versteht sich als Lotse, der dabei behilflich ist, den Schülerinnen und Schülern „den Weg, wie man da jetzt durchgeht durch dieses System“ zu verdeutlichen und an den für sie problematischen Stellen Orientierung zu schaffen. Dies wird insbesondere in konflikthaften Momenten, „wenn sich zwei Fronten verhärten“ notwendig. Der Schulsozialarbeiter ist darauf bedacht, eine tragfähige Vertrauensbasis zu möglichst allen Kindern und Jugendlichen herzustellen. „Mitten-drin“ zu sein, „am Morgen 50 Hände zu schütteln“ sind Sinnbilder seiner Selbstpositionierung im Schulalltag der Schülerinnen und Schüler. Um „vorfokussieren“ zu können, bei welchen Jugendlichen sich schwierige Entwicklungen anbahnen, ist die regelhafte Präsenz in den Pausen, auf dem Hof oder zwischen Tür und Angel ein wichtiger Ansatz. Im Unterschied zur offenen Jugendarbeit sei diese Art der Präsenz aktiver zu gestalten: Im Jugendhaus „lässt man sie kommen, das ist ein offener Raum für alle. In der Schulsozialarbeit geht man auf sie zu, man möchte was von ihnen, man spricht sie direkt auf was an.“

Auf die Frage nach Zielgruppen in seiner Arbeit beschreibt Herr Herder sehr detailliert, wie Auffälligkeiten im Schülerinnen- und Schülerverhalten in sein Blickfeld geraten. Er nutzt die Pausenkontakte, um als ‚Störmeldestelle‘ zu fungieren, beispielweise für Jugendliche, „die

fasst wird, da sie frühzeitig, lebensweltnah, Mädchen und Jungen gleichermaßen ansprechend, gestaltet werden kann.

²⁴⁶ Die Analyse von Angebot und Arbeitsweise der Schulsozialarbeit an der A.Schule beruht auf den Aussagen des Schulsozialarbeiters Tobias Herder, da zum Zeitpunkt des Interviews seine Kollegin Maike Reinhard noch nicht an der Schule tätig war.

²⁴⁷ In diesen Kontext gehören auch übergangsunterstützende Angebote in der Berufsfindung und der Organisation der Ausbildungsplatzsuche sowie die Begleitung von Schullandheimaufenthalten.

²⁴⁸ Ein spezielles Gruppenangebot für Jungen ist im Unterschied zu den in aller Regel punktuellen und problemdefinierten Interventionen in Klassen längerfristig angelegt. Die von ihm betreute Jungengruppe richtet sich an Jungen aus einem Kleinklassenprojekt, das durch zwei Lehrkräfte gestaltet wird. Beide Komponenten des Projekts sind also inhaltlich und kooperativ verzahnt.

sich über andere beschweren, dass gedealt wird oder dass aufgefordert wird zum Kiffen. Die Hinweise kommen von vielen Seiten“, sowohl durch Gespräche mit Schülerinnen oder Schülern und Lehrkräften als auch durch eigene Beobachtungen. Zudem sucht er das Gespräch mit Lehrkräften, um abzuklären, bei welchen Kindern und Jugendlichen sich problematische schulische Verläufe andeuten. Diese Verfahrensweisen haben ihm bei den Jugendlichen den Ruf des „Probleme-Manns“ eingebracht.

Diese Fixierung kann mitunter auch hinderlich sein, weil Tobias Herder durch seine Doppelanstellung in zwei Berufsrollen agieren muss: der des Sozialarbeiters in der Schule und der des Sozialarbeiters im offenen Jugendhausbetrieb. Mit seiner Doppelanstellung verbindet er drei spezifische Schwierigkeiten. Zum Ersten muss er in sich die schulische Zuschreibung des „Probleme-Manns“ mit dem ‚normalen‘, eher leger orientierten Rollenverständnis eines Mitarbeiters der offenen Jugendarbeit austarieren. Dies erfordert eine permanente Rollenklärung bei derselben Zielgruppe.

Zum Zweiten müssen die Jugendlichen mit diesen ‚zwei Typen in einer Person‘ im je zugehörigen Kontext umgehen können: „Die eine Person in zwei Rollen, das kriegen viele Jugendliche nicht hin“, was daran liegen kann, dass der Wechsel von Interaktionsstilen auf Jugendliche irritierend wirkt und es zu Rollendiffusionen kommt. Entweder wird er in solchen Fällen im Jugendhausbereich als Person ignoriert, „weil das ist ihr Freizeitbereich und da möchten sie nicht mit Schule konfrontiert werden“, oder die Schülerinnen und Schüler „nehmen das Verhalten aus dem Jugendhaus dann mit in die Schule rüber. Also dieser oft raue Ton im Jugendhaus, der wird dann in der Schule mir gegenüber auch angewandt.“

An diesen Beispielen zeigt sich also drittens die schwierige Anforderung, ein fachlich adäquates Reaktionsrepertoire zu entwickeln, wenn Jugendlichen diese Balance nicht gelingt. Die Gefahr besteht darin, den Jugendlichen die Rollendiffusion zum Vorwurf zu machen, statt die Sinnhaftigkeit der getrennten Lebenswelten zu akzeptieren und nach Möglichkeiten zu suchen, diese Spannung, so Jugendliche sie aufrechterhalten, kreativ zu nutzen.

Anders rezipieren dies die befragten Jugendlichen. Alkan, Gen und Katrin, auf deren Aussagen sich die folgende exemplarische Analyse stützt, sind Schüler und Schülerin an der A.Schule.²⁴⁹ Katrin geht auf die Realschule, Gen und Alkan besuchen die Hauptschule des Schulzentrums. Zugleich sind sie Stammgäste im Jugendhaus und haben dort die Fachkräfte Tobias Herder und Maike Reinhard kennen gelernt. Sie deuten die Präsenz der Fachkräfte in den beiden Alltagswelten Jugendhaus und Schule als besonders reizvolle Konstellation. Die fließenden Verläufe zwischen den Kulturmilieus Jugendhaus und Schule, die der Schulsozialarbeiter dann kritisch betrachtet, wenn die Jugendlichen sich innerhalb des Schulkontextes im „Ton“ vergreifen würden, deuten sie als stabilisierendes Moment innerhalb ihrer biographischen Entwicklung.

9.2.3 Zusammenhänge zwischen Lebens Themen und Nutzungsstilen der Jugendlichen

Für Gen ist der Begriff Programm, „es heißt ja Schulsozialarbeit und ist an der Schule.“ Anders als im Jugendhaus sei der Sozialarbeiter in der Schule primär für solche Probleme, die sich im Kontext der Schule auswirken, zuständig. Die Ursachen können vielschichtig sein, z.B. „wenn man Probleme mit den Eltern hat, kann man sich auch nicht richtig konzentrieren in der Schule.“ Gen und sein Freund Alkan sind zwei von vielen, die in schulischen Angelegenheiten durch Tobias Herder Unterstützung erfahren. Maike Reinhard, die erst ein halbes Jahr dabei ist, muss sich ihren Ruf als Schulsozialarbeiterin erst noch verdienen. Man weiß noch nicht so genau, wie sie ist. In erster Linie ist es „Tobi“, der aus verschiedenen Motiven heraus zum Protagonisten in den Erzählungen der Jungs und des Mädchens wird. Gleichwohl

²⁴⁹ Alkan und Gen, die befreundet sind, wurden in einem Doppelinterview befragt. Katrin wurde einzeln interviewt. Die Jungen und das Mädchen kennen sich nicht bzw. nur flüchtig.

werden beide Fachkräfte nicht als Einzelpersonen, sondern als Team wahrgenommen. ‚Tobi und Maike‘ fließt auf der Zunge der Jugendlichen und wird zum Inbegriff einer Marke.

Im Folgenden wird herausgearbeitet, wie die Jugendlichen zwischen ihren aktuellen Lebens-themen und den Angeboten der Schulsozialarbeit sinnvolle Brücken bauen, die sich in subjek-tiv geprägten Nutzungsstilen der Schulsozialarbeit ausdrücken. Wir verdeutlichen dies zu-nächst exemplarisch an Gens Geschichte. Zuerst rekonstruieren wir seine aktuelle Lebenssitu-ation, wie er sie anhand der für ihn wichtigen Themen wie Schule, Beruf und Familie dar-stellt. Dann gehen wir auf die Angebote der Jugendsozialarbeit ein, wie er sie vor dem Hin-tergrund seiner Lebenssituation erfahren hat. Abschließend vergleichen wir die Nutzungsstile der drei Jugendlichen.

„Man kann sagen, wir sind Rapper“ – Alltagsdeutungen

Gen ist 15 Jahre alt und besucht die sechste Klasse an der A.Schule. Seit zwei Jahren und drei Monaten lebt er dauerhaft in Deutschland, davor in der Dominikanischen Republik. Ein hal-bes Jahr musste er eine internationale Sprachschule besuchen, um deutsch zu lernen. Das könne er jetzt „gescheit“, wie er versichert. Die Umgebung, in der er jetzt lebt, kennt er be-reits aus Urlaubsaufenthalten, wenn er früher seine „Mum“ besucht hatte. Heute organisiert er sein Leben zusammen mit seiner Mutter. Die Eltern sind geschieden, der Vater lebt „in Ame-rika“. Den Schulsozialarbeiter und das Jugendhaus kenne er schon seit vier Jahren. Das Ju-gendhaus ist ihm in mehrfacher Hinsicht ein spezieller Ort. „Im Jugendhaus darf man halt alles, wenn wir mit Tobi reden, dass wir irgendetwas vorhaben.“ Gen macht seinen Einfluss im Jugendhaus geltend, wenn es darum geht, Projekte zu realisieren, vor allem das Projekt Rapmusik. Das Jugendhaus ist sein zweites Zuhause, „ich bin fast jeden Tag da“, insbesonde-re freitags, wenn „Studio“ ist und Rapmusik ‚recorded‘ wird.

Rapper sind Sprachtalente, die einerseits besonders gut sprechen können und andererseits durch eine originelle Gebrauchsweise der Sprache, durch ein Unterwerfen der formalen Grammatik unter die Gesetzmäßigkeiten des treibenden Beats Anerkennung finden. Wenn Gen zu verstehen gibt „man kann sagen, wir sind Rapper“ dann bekommt diese Selbstaussage eine spezielle Note: Seine Sprachkenntnisse reichen nicht aus, um auf der A.Schule ein nor-maler Schüler zu sein. Beispielsweise musste er die sechste Klasse wiederholen. Mit den Worten „der Lehrer war arg streng“ will Alkan zu Beginn des Interviews für seinen Freund die Sache schnell vom Tisch bringen. Gens Erzählungen erinnern allerdings immer wieder an seine ungenügenden deutschen Sprachkenntnisse. „Zum Beispiel habe ich früher immer die Schule geschwänzt (...).Weil ich hatte immer Schiss. Wenn ich keine Hausaufgaben verstan-den habe oder so, bin ich nicht in die Schule gegangen, weil ich hatte Schiss, dass die Lehrer mir was sagen.“

Die Sprachschwierigkeiten treffen den Rapper an empfindlicher Stelle: Er blieb der Schule fern, um sich nicht der Kritik der Lehrkräfte auszusetzen. Dies Defizit wirkt stigmatisierend und bitter, selbst als ironische Attitüde verpackt: „Wenn andere Probleme haben, sag ich im-mer, geh zu Tobi, der gibt dir eine Meinung; ich hab keine Ahnung, ich kann nicht mal richtig Deutsch. Da kann ich auch keine Meinung dazu sagen.“

Vor diesem Hintergrund wird der von Gen mehrmals erwähnte bevorstehende Schulwechsel²⁵⁰ in seiner Bedeutsamkeit verständlich: „An der Schule sind die Kinder so wie ich, die nicht so gut Deutsch können. Und dann, wenn du was nicht verstehst, erklärt es dir der Lehrer ganz locker. Da geh ich ja dann auch in die neunte Klasse. Das freut mich. Und halt hier... Wenn du nicht mitgekommen bist, das ist nicht die Schuld des Lehrers, das ist deine Schuld. Die machen nur weiter mit ihrem Unterricht. Und dort nicht, dort erklären die dir immer alles.“

²⁵⁰ Gen wechselt zu Schuljahresbeginn 2003/2004 von der A.Schule in eine Hauptschule mit Werkrealschule und Kooperationsklassen zum BVJ.

Gen freut sich auf die neue Schule. Er begründet dies mit dem Wunsch respektvoll behandelt zu werden: In der neuen Schulklasse wird er künftig keine Sonderrolle mehr zu spielen haben. Das Sprachdefizit wird auf seine formale Seite reduziert, im Vordergrund steht für Gen ein respektvoller Umgang mit seinem Bildungsinteresse und seinem Alter: *Er wird nicht mehr übergangen* – in die altersgemäß richtige Klasse eingestuft und nicht mehr von Inhalten ausgeschlossen.

Rapper haben ein Image von heterosexueller Männlichkeit, sie sind hart, werden besser nicht provoziert, wissen um die Gefahren auf der Straße und beschützen *ihre* Frauen.²⁵¹

Gen fühlt sich für seine Mutter verantwortlich. Er macht dies in zweifacher Hinsicht kenntlich: In seiner Freizeitgestaltung berücksichtigt er seine Mutter, indem er sie nicht für längere Zeit alleine lassen will. „Wenn irgendetwas los ist, eine Freizeit, wo ich mitfahren kann, wie die jetzt in den Pfingstferien, da gehe ich fast nie mit, weil meine Mum ist dann hier alleine zwei Wochen lang. (...) Ich weiß nicht, ich bin hier eigentlich, um auf meine Mum aufzupassen. (...) Ich lasse sie nicht zwei Wochen alleine. (Pause) Ich weiß nicht. Kein Vertrauen“.

Es bleibt vage, welcher Umstand ihn zur Sorge um die Mutter veranlasst. Ebenso unklar ist, wer den Auftrag ‚hier zu sein, um auf Mutter aufzupassen‘ ausgesprochen hat. In der Konsequenz ist Gens Freizeitverhalten, das sehr eng an die Angebote des Jugendhauses angelehnt ist, dem Kümmern um die Mutter nachgeordnet.

Gens Pläne für die Zukunft sind ebenfalls durch die Beziehung zur Mutter beeinflusst. Er möchte Automechaniker werden und begründet dies folgendermaßen: „Das gefällt mir. Ich kenn mich gut aus. Ich repariere immer das Auto von meiner Mum. Weil, als ich klein war, hatte mein Vater halt so ein Automechanik-Ding. Und da habe ich immer mitgemacht und er hat mir halt viel erklärt. Aber mein Vater und meine Mum sind geschieden. Von daher... Jetzt muss ich auf sie aufpassen.“

Autos zu reparieren ist ein familiäres Moment; indem Gen in die Fußstapfen des abwesenden Vaters tritt, knüpft er an seine Vergangenheit an, am Moment der positiven Vater-Sohn-Beziehung und verbindet sie mit dem gegenwärtigen Bemühen, sich sorgsam um seine Mutter zu kümmern. Der Berufswunsch Automechaniker steht aus Gens Erfahrungen heraus in Verbindung mit der intakten Familie. Im Kontext seiner Familie nimmt Gen nun eine ‚Alternativrolle‘ zum Kindsein ein, er entwirft sich selbst als männlichen Beschützer der Mutter.

„Weil er der Einzige ist“ – Gens Beziehung zum Schulsozialarbeiter

Gen betont im Unterschied zu Katrin und Alkan immer wieder, dass Tobias Herder ein Erwachsener sei. Während Alkan den „Kumpel“ und Katrin den „Bekannten“ als Kennzeichnung ihrer Beziehung zu Tobias Herder wählen, insistiert Gen auf den „Erwachsenen“, den er im Sozialarbeiter erfährt. Die folgenden Zitate verdeutlichen dies: „Tobi ist selber Erwachsener“; „Der ist der einzige größere Mensch, dem ich vertraue“; „Ich nenn ihn immer Onkel“. Die Metapher des Onkels nimmt den Sozialarbeiter in den familiären Nahkontext auf. Was Tobias Herder für die Rolle des „Onkels“ – also eines erwachsenen Gegenübers, das ihm in ‚natürlicher‘ Weise zugeneigt ist – qualifiziert, hebt Gen in beispielhaften Sequenzen hervor. Die Erfahrung von Verlässlichkeit und Dauerhaftigkeit spielen darin eine herausragende Rolle. Vor dem Hintergrund der zuvor herausgearbeiteten Lebens- und Bewältigungsthemen von Gen (Sprache, Familie, Schule und Beruf im Kontext des jugendkulturellen Selbstbilds eines

²⁵¹ Der erfolgreichste Vertreter, der dieses Bild vermittelt, ist der US-amerikanische Rapper Eminem. Er ist nur ein Beispiel für die medial vermittelten Repräsentationen des kommerziellen Mainstream-Raps. Öffentlichkeitswirksam thematisiert er die Ambivalenz zwischen der Aggressivität seiner Texte, die von Gewalt in jeder Form handeln, und seiner fürsorglichen Rolle als Vater: „Meine Tochter ist das Einzige was zählt.“ (vgl. Interview mit Eminem in der Jugendzeitschrift „Popcorn“, als Internetdokument veröffentlicht unter <http://www.8ung.at/eminem.resource/a.eminem.interview300101.htm>, Stand: Dezember 03).

Rappers) lassen sich drei Aspekte der Erfahrung von Unterstützung und Fürsorge herausstellen:

- *Er erweist sich als verlässlicher Handlungspartner:* Seine mangelnden Deutschkenntnisse nimmt Gen zum Anlass, sich von Tobias Herder helfen zu lassen: „Er hat sich tagelang mit mir hingesezt, weil ich musste das Hip-Hop-Referat mit eigenen Wörtern schreiben, und das kann ich halt nicht so, weil ich nicht so gut Deutsch kann. Und dann hat er mir immer geholfen und erklärt, wie was ist. Ist eine glatte Eins dabei rausgekommen.“ Auffallend an der Darstellung des gemeinsamen Lernens ist die Betonung „er hat sich tagelang mit mir hingesezt.“ Nicht nur viel Zeit hat Tobias Herder in die Unterstützung des Hip-Hop-Aufsatzes gesteckt, unnachgiebig und konsequent haben sie beide Tag für Tag das Ziel verfolgt, einen guten Aufsatz zu schreiben. Das Hip-Hop-Referat ist subjektiv empfunden zum gemeinsamen Projekt geworden, in dem der Schulsozialarbeiter Gen sein Sprachwissen verfügbar machte. An anderer Stelle fasst Gen die Unterstützung in schulischen Angelegenheiten so zusammen: „Mit Tobi habe ich alles gemacht für die Schule, alles eigentlich. So wie mein Onkel“. Als nahestehende erwachsene Bezugsperson ist der Schulsozialarbeiter für mehr als nur punktuelle Unterstützung zuständig. Er wird als ‚Verbündeter‘ aufgefasst, der ihm in einem allumfassenden Sinn hilft, die schulischen Anforderungen zu bestehen.

- *Er handelt stellvertretend:* Gen möchte Automechaniker werden. Auf die Frage, ob er sich darüber mit dem Schulsozialarbeiter austauschen würde, antwortet er: „Schon. Fast jeden Tag. Weil der ist der Einzige, der mir dabei hilft. Und die Schule und so, mit dem ist der... Der ist der Einzige, der mir halt... Der sich halt extra Zeit lässt, und dann geht er mit mir in die Schule hin und redet mit den Leuten und so.“ Auch in dieser Passage zeigt sich eine als außergewöhnlich beschriebene Zuwendung. Tobias Herder hilft Gen dabei, sein berufliches Ziel zu erreichen. Er begleitet dieses ‚Projekt‘ verantwortungsvoll und geht mit Gen den Weg zur neuen Schule, arrangiert dabei stellvertretend für ein Elternteil die Aufnahme an der neuen Schule. Er nimmt sich „extra Zeit“ dafür – ein Mehr an Zeit und Zuwendung, wie Gen sensibel wahrnimmt.

- *Er ist in einer dauerhaften Struktur präsent:* Die Metapher des Onkels entfaltet sich schließlich noch über einen dritten Bezugspunkt. Im Unterschied zu seinem leiblichen Vater erfährt Gen durch den Schulsozialarbeiter kontinuierliche Zuwendung, er ist in einer verlässlichen, professionellen Struktur präsent. „Er ist schon ein paar Jahre im Jugendhaus. Er arbeitet im Jugendhaus, sein ganzes Leben, kann man sagen.“ Mit dieser übertriebenen Festschreibung begründet Gen den stabilen und dauerhaften Charakter der Unterstützung durch Tobias Herder. Er interpretiert seine Beziehung zu ihm auf der Basis eines Beziehungsangebots, das im professionellen Kontext des Jugendhauses gründet und das er als elternähnliche Beziehung für sich nutzen kann. Entscheidend für das Vertrauen, das er zum Schulsozialarbeiter gefasst hat, ist dessen Verortung im Jugendhaus. Entscheidend für die intensive Inanspruchnahme des Schulsozialarbeiters in Bezug auf schwierig zu bewältigende Lebensthemen ist dessen Verortung in der Schule.

Es deutet sich an, dass Gen vor dem Hintergrund instabil erlebter, realer Familienverhältnisse in der Beziehung zum Sozialarbeiter eine Art Ersatzkonstellation für elterliche Zuwendung (wieder)findet. Verlässlichkeit, Dauerhaftigkeit und Reziprozität sind nach Lüscher und Liegle mit Bezug auf bindungstheoretische Befunde Qualitätsmerkmale, die Generationenlernen in einer Eltern-Kind-Beziehung beeinflussen (vgl. Lüscher/Liegle 2003: 187ff).²⁵² Indem

²⁵² „Verlässlichkeit‘ meint in diesem Zusammenhang, dass sich das Kind der fürsorglichen Nähe der Eltern sicher sein kann und die Chance hat, Vertrauen in die Welt sowie in die eigene Person (Selbstwertempfinden) zu entwickeln. ‚Dauerhaftigkeit‘ beschreibt die Gewissheit, dass die Erfahrung von Verbundenheit zeitliche Kontinuität aufweist und auch im Durchgang durch Krisen fortbesteht. ‚Reziprozität‘ ist kennzeichnend für einen Typ

Gen den Schulsozialarbeiter als elternähnliche Bezugsperson evoziert, beschreibt er damit zugleich Qualitäten, die charakteristisch sind für Erfahrungen in einer Generationenbeziehung und die gleichzeitig persönlichkeitsbildende Lernfelder in dieser Beziehung eröffnen.

Schließlich ist aus dem schulmüden Sechstklässler ein schulbejahender 15jähriger geworden, der sich durch die Beziehung mit dem Schulsozialarbeiter verändert hat. Seit vier Jahren, d.h. beinahe ein Drittel seines Lebens, erfährt er durch Tobias Herder eine intensive und dennoch unspektakuläre biografiebegleitende Unterstützung (Ryan/Walker 1997; Roer/Maurer-Hein 2002): „Es ist anders. Ich bin inzwischen anders eigentlich“ wie er selbst bestätigt. Seine Probleme mit der Schule haben sich reduziert, er fehlt nicht mehr und bereitet sich auf den Unterricht vor. Auf die Frage, ob er heute gerne die Schule besuchen würde, antwortet er diplomatisch: „Gerne geht niemand in die Schule, aber wenn man was muss, dann muss man. Das habe ich jetzt begriffen.“ Auch in einem anderen Alltagssegment, im Umgang mit Gleichaltrigen haben sich Konflikthanlässe gemindert: Es gibt „keine Schlägereien mehr. Früher habe ich mich schnell aufgeregt, wegen jedem Mist. Und jetzt nicht mehr.“ Der Schulsozialarbeiter unterstützt Gen darin, sich selbst zu verändern, in dem er ihn lehrt, in Alternativen zu seinen gewohnten Bewältigungsmustern zu denken. Im Fall des Schulschwänzens war es, „mehr Klarheit“ zu erlangen über den Zusammenhang zwischen dem Verhalten ‚Schulschwänzchen‘ und der Ursache ‚Kaschieren von Sprachschwierigkeiten‘. In der Beziehung zu Tobias Herder normalisiert sich seine Rolle als Jugendlicher. Er ist nicht mehr der Rapper, der als Provokateur, Schlägertyp und per Schulboykott auffällt und auch nicht nur der 15jährige, der emotional die alleinige Verantwortung gegenüber der Mutter trägt. Er ist Heranwachsender, der altersgerecht behandelt werden will und eine Entwicklungsperspektive von der Gegenwartsorientierung in eine mögliche Zukunft finden will.

„Das ist genau der Typ, den man hier braucht an der Schule“ – lebensweltnahe Nutzungsstile

Auch Gens Freund Alkan nutzt die Angebote der Schulsozialarbeit rege und zielstrebig als individuelle Unterstützung im Schul- und Familienalltag. Beide wenden sich mit Problemstellungen an den Schulsozialarbeiter in der Gewissheit, dass ihnen hier direkt und vertraulich geholfen wird. Sie beschreiben eine Art der Unterstützung, die als Mischform aus einerseits ‚beschützt werden‘ und andererseits ‚angebotener Interpretationshilfe‘ gedeutet werden kann. Im Sinne einer beschützenden Struktur kann folgendes Beispiel gelesen werden: Alkan rezipiert die informelle Beratung durch den Schulsozialarbeiter als Schutz vor den Konsequenzen unbedachten Verhaltens. Die vorausschauende Perspektive des Schulsozialarbeiters verdeutlicht ihm Zusammenhänge, die er selbst nicht bedenken würde: „Wenn ich draußen zum Beispiel Sachen demoliere, dann kommt Tobi und sagt, geh zu Deinem Vater und sag’s, sonst wird was passieren, also geh lieber hin, oder soll ich mit Deinem Vater reden?“

Darüber hinaus lernen sie im Gespräch mit dem Schulsozialarbeiter multiperspektivisch zu denken und bereits eskalierte Situationen im Nachhinein ursächlich zu deuten. Der Schulsozialarbeiter leitet sie darin an: „Zum Beispiel, Gen, das und das war Dein Fehler, Alkan, das und das war Dein Fehler. Und dann verstehen wir das so. Dann fragt er: wie hast Du das verstanden, und dann sage ich meine Meinung, ich habe so und so verstanden. Und dann sagt er seine Meinung, ich habe es so und so verstanden. Und dann bereden wir das.“ Es handelt sich um eine informelle Lerngelegenheit, d.h. eine Lerngelegenheit, die sich „unmittelbar aus ganzheitlichen Umwelterfahrungen entwickelt“ (Dohmen 2001: 21), in der sich Erfahrungen aneinander abarbeiten und das Hervorbringen eines eigenen Standpunkts notwendig ist. Der Schulsozialarbeiter spielt darin eine Rolle als Unterstützer dieses Erfahrungslernens, das in einem authentischen Problem seinen Ausgangspunkt hat.

von Beziehungen, der auf wechselseitiger Verbundenheit beruht und auf wechselseitiges Geben und Nehmen hin angelegt ist“ (Lüscher/Liegle 2003: 188).

Die Jungen beschreiben hier einen Prozess, in dem das Annehmen von Kritik, also Kritikfähigkeit, im Vordergrund steht. Der Schulsozialarbeiter erweist sich als ein Gegenüber, das das Sozialverhalten der Jungen nicht kritiklos für gut heißt. Er kritisiert und unterstützt sie zugleich, aus der egozentrierten Verkürzung herauszutreten und das vorliegende Problem in einem erweiterten Blickwinkel zu durchdenken. In sozialisationstheoretischer Perspektive gewinnen diese Lerngelegenheiten an Bedeutung, weil der Schulsozialarbeiter die Jungen im Handeln in unterschiedlichen sozialen Rollen unterstützt. Er trägt dazu bei, dass sich soziale und persönliche Identität zu einer Ich-Identität verfestigen können, die zwischen notwendiger Anpassung und Kritikwilligkeit balanciert.²⁵³ Die Jungen beziehen den Schulsozialarbeiter zielbestimmt als Figur des ‚anderen‘ Erwachsenen in den vorausgegangenen Konflikt mit ein. Sie können sich ihm gegenüber bedürftig zeigen in Bezug auf eine Situation, die sie (noch) nicht in positiver Weise lösen konnten, zugleich aber auch darauf vertrauen, dass der Erwachsene sie in ihrem Lösungsansatz ernst nimmt.

Es ist kein Zufall, dass sie *den* ‚anderen‘ Erwachsenen und nicht *die* ‚andere‘ Erwachsene wählen. Sie erklären es mit der geschlechtsspezifischen Nähe, „die meisten Jungs gehen zu Tobi und die meisten Mädchen gehen immer zu Maike. Und wenige Jungs gehen zu Maike und wenige Mädchen gehen zu Tobi.“

Katrin ist eines der Mädchen, das „Tobi“, sollte sie sich entscheiden müssen, „Maike“ vorziehen würde. Sie begründet dies als persönliche Vorliebe des Stils: „Mir persönlich ist der Tobi sympathischer, weil er eben ganz anders ist als Maike, sie ist eher ruhig, mehr so beruhigend, sie ist nicht so abenteuerlustig, Tobi will dauernd Action.“ Als actionorientiert lässt sich auch ihr Stil der Nutzung der Schulsozialarbeit begreifen. „Mit Tobi bespreche ich ziemlich viel über Freizeit, oder wenn wir irgendwas anderes organisieren.“ Sie hat mit beiden Fachkräften zu tun, täglich, im Jugendhaus und in der Schule und beschreibt es als „großen Vorteil“, dass sie in beiden Kontexten präsent sind. „In der Pause laufen wir uns ständig über den Weg und reden dann über später im Jugendhaus oder so.“ Katrin ist engagiert, was die Organisation ihrer Freizeit angeht, die eng mit den Aktivitäten des Jugendhauses im Zusammenhang steht. Sie ist in einen großen Freundeskreis eingebunden, dem Jugendliche aus ihrer Klasse, Schülerinnen und Schüler der Hauptschule aber auch Jugendliche, die nicht mehr die Schule besuchen, angehören. Das Jugendhaus ist der tägliche Treffpunkt der Clique, „ich bin jeden Tag da und sehe das als Treffpunkt für uns Freunde.“ Katrin spricht von „unserem Jugendhaus“ und betont damit die Identifikation mit diesem Raum als Bühne für das Ausleben ihrer Freundschaftsbeziehungen. Aber nicht nur dies, Katrin ist Graffiti-Malerin und betreibt das Sprühen ernsthaft. „Ja, ich arbeite da im Jugendhaus mit jemandem, der sich darum kümmert.“ Aus dieser Erfahrung heraus ist auch ihr Berufswunsch Bühnenmalerin entstanden.

Schulsozialarbeit begreift sie als mehrdimensionales Angebot: „Sie kümmern sich um die Jugendlichen, wie z.B. um meine Freundin. Sie organisieren sehr viel mit uns. Oder sie bauen eine Verbindung auf zwischen Jugendhaus und Schule.“ Diese drei Aspekte systematisieren ihre Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit.

Während sie als jüngere Schülerin keine Vorstellung davon hatte, für was man Schulsozialarbeit brauchen könnte, gewinnt sie heute insbesondere als verbindende Schnittstelle zwischen Freizeit- und Schulwelt, an Bedeutung.²⁵⁴ „Ich finde es gut, dass es so eine Verbundenheit

²⁵³ Vgl. Hollenstein (1999: 96f). Hollenstein beschäftigt sich mit universellen Sozialisationsprozessen, die in der Schule stattfinden und begründet Schulsozialarbeit sozialisationstheoretisch. Er bezieht sich dabei auf „neue Sozialisationsproblematiken“ als Folgen von Modernisierung ebenso wie auf universelle Lern- und Bewältigungsaufgaben, die in Prozessen schulischer Sozialisation eine Rolle spielen.

²⁵⁴ Katrin kann sich noch an Ingrid Stein und Martin Ferber, das erste Team der Schulsozialarbeiter an der A.Schule erinnern, zu denen sie allerdings nie Kontakt hatte. Heute rekonstruiert sie, dass sie in der gleichen Funktion wie Maike Reinhard und Tobias Herder als Schulsozialarbeiterin und Schulsozialarbeiter tätig gewesen

ist.“ Die Zuständigkeit für Probleme wird als zusätzliches Spezialgebiet verstanden. Grundsätzlich unterscheidet sie jedoch nicht zwischen den Rollen, die die Fachkräfte einerseits im Jugendhaus und andererseits in der Schule einnehmen. Vielmehr begreift sie die Präsenz der Fachkräfte in der Schule als Möglichkeit, ihre Freundschaftsbeziehungen innerhalb der Clique zu kultivieren und zu manifestieren. Das Büro der Schulsozialarbeit wird in den Pausen zum möglichen Treffpunkt, denn auch Freunde gehen einfach mal hin, um „mit denen kurz zu reden.“ Auch um Freundinnen und Freunden eine Freundschaftsdienst zu erweisen, nutzt sie die Schulsozialarbeit als zuständige Stelle für Probleme, beispielsweise um die Telefonnummer einer Beratungsstelle zu erfragen oder um einer Freundin bei familiären Problemen vermittelnd zu helfen: „Sie hat es nicht mehr ausgehalten und da hab ich sie halt rübergebracht.“ Katrin betont dabei ihren aktiven Part und nutzt ihren Kontakt zu den Fachkräften als Insiderwissen, denn an der Realschule würden viele Schülerinnen und Schüler, die das Jugendhaus nicht besuchen, den Leistungsbereich der Schulsozialarbeit nicht kennen. Für sich selbst nimmt Katrin das Beratungsangebot der Schulsozialarbeit kaum in Anspruch, denn sie hat „keine entsprechenden Probleme.“ Weder familiäre Problemstellungen, noch schulische Probleme, noch Probleme, die den Freundeskreis betreffen. Sie bewegt sich dennoch gerne zwischen den Kontexten Schule, Freundeskreis und alltagsnahem Beratungsangebot der Schulsozialarbeit. Durch diese Synthese entsteht für sie ein aktivierendes jugendkulturelles Moment im Schulalltag.

Mitzudenken, mitzuhandeln und sich für den Freundeskreis zu engagieren sind wesentliche Bedürfnisse, die ihr Interesse an der Schulsozialarbeit nahe legen. Katrin nutzt die Schulsozialarbeit nicht als Unterstützung in schulbezogenen Angelegenheiten – im Unterschied zu den beiden Jungen – bewertet diesen Part des Leistungsspektrum dennoch hoch. Hier denkt sie solidarisch für ihre Freundinnen und Freunde, für die in dieser Hinsicht Bedarf entstehen könnte. Sie möchte Verantwortung übernehmen und an den Tätigkeiten der Schulsozialarbeit partizipieren, insbesondere in Bezug auf die Organisation von Freizeitaktivitäten, die nicht in der Schule, sondern im Jugendhaus stattfinden. Schulsozialarbeit nimmt sie daher in ihrer *Doppelstruktur*, in der Verknüpfung mit der Organisation des Jugendhauses wahr und schöpft die Möglichkeiten, die daraus entstehen, für sich sinnstiftend aus.

9.3 Beziehungslogiken

„Die sind in diesem Laden einfach irgendwie die Besten.“²⁵⁵ Der gute Ruf der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter kommt nicht von ungefähr. In den Aussagen der Schülerinnen und Schüler finden sich – parallel zu den Verweisen auf ihre Popularität unter Jugendlichen – auch solche Aussagen, die die Resonanz des Angebots in Abhängigkeit von Handlungs- und Interaktionsstrategien der Fachkräfte thematisieren. Diese durch die Jugendlichen interpretierten Regelmäßigkeiten (Beziehungslogiken)²⁵⁶ entfalten sich nicht ‚im luftleeren Raum‘, vielmehr sind sie vor dem Hintergrund der sozialen und institutionellen Umwelt Schule zu sehen. Die Jugendlichen erleben ihren Bezug zu den Jugendhilfefachkräften als Differenz zu den in der Schule angebotenen Beziehungsmustern, zwischen Lehrkraft und

sein müssen. Klar war ihr das damals nicht, ebenso wenig vorstellbar die Materie, mit der sich Schulsozialarbeit beschäftigt, „ich habe das damals nicht richtig wahrgenommen.“

²⁵⁵ Jessy über das Team der Schulsozialarbeit an der D.Schule in Weißstadt.

²⁵⁶ Wir greifen hier den Begriff der Beziehungslogik auf, den Lüscher und Liegle in die Analytik von Generationenbeziehungen eingeführt haben. „Mit ‚Beziehungslogik‘ meinen wir Prinzipien, auf deren Grundlage in Sozietäten (Gesellschaften, Organisationen, Gruppen) Sinngebungen und Bedeutungen für soziale Beziehungen konstituiert werden können. Diese Sinngebungen finden im Fall der Generationenbeziehungen ihren Ausdruck in der Art und Weise, wie die Angehörigen unterschiedlicher Generationen miteinander handeln, wie sie über dieses Handeln denken und welche Handlungsweisen sie entwickeln (...). Grundlegend an dieser Umschreibung ist, dass die Beziehungslogik als sozio-kulturelle Vorgabe aufgefasst wird, die Prozesse der Interpretation leitet, die im Handeln und Sprechen zum Ausdruck kommen“ (vgl. Lüscher/Liegle 2003: 270).

Schülerin oder Schüler (als vertikale Generationenbeziehung) und unter Mitschülerinnen und Mitschülern (als horizontale Generationenbeziehung). Schulsozialarbeit ist eine weitere Beziehungsoption, die sie neu und anders im Kontext ihrer schulischen Erfahrungen als Generationenbeziehung verarbeiten.

Bedeutsam ist in diesem Kontext zunächst, dass Schülerinnen und Schüler insgesamt hohe moralische Erwartungen an die Schulsozialarbeit zum Ausdruck bringen, so pointiert Jessy: „Wenn die was versprechen, dann sollen sie das auch einhalten, weil wir verlassen uns wirklich auf die.“ Zugleich rahmt das Bild, das die Jugendlichen von der Schulsozialarbeit entwerfen, ein hohes Maß an Engagement: „Die wollen das Gute für dich“ (Stefan); sie „versucht mir zu helfen, dass es mir gut geht“ (Anne); „sie kämpft auch um die Schüler, dass es ihnen besser geht“ (Nicole); „die geben nicht nach, weil die wollen diesen Jugendlichen wieder da rausziehen und wollen ihn zu einem richtigen Mann oder Frau bringen, der dann später mal arbeitet“ (Chris).

Demgegenüber hängt die Messlatte, an der Lehrkräfte gemessen werden, deutlich tiefer. Wenn auch einzelne Beispiele engagierter Lehrerinnen und Lehrer stets vermerkt und als besondere Unterstützung hervorgehoben werden, so stehen doch der Pflichtcharakter des Unterrichts und die dadurch bedingte Rollenerwartungen im Vordergrund: „Lehrer sind halt nur zum Unterrichten da“ (Katrin), „die Lehrer wollen gar nicht so, glaube ich, mit uns reden“ (Conrad).²⁵⁷

Diesem Zutrauen in die Jugendhilfefachkräfte sind Authentisierungsprozesse hinterlegt, also Prozesse, die sie als Erwachsene glaubwürdig machen, diesen Ansprüchen genüge zu tun. Im Folgenden interessieren uns solche Aspekte der Authentisierung, die als Beziehungslogiken einer Generationenbeziehung zwischen Jugendhilfefachkräften und Schülerinnen oder Schülern interpretiert werden können.

9.3.1 Zugänglichkeit

Dass Jugendliche gerne die Schulsozialarbeit aufsuchen, begründet sich auch dadurch, dass die Jugendhilfefachkräfte den Kontakt zu ihnen suchen und kultivieren. Die befragten Jugendlichen schildern vielfältige Aspekte einer bewusst durch die Fachkräfte arrangierten Zugänglichkeit. So hat Alkan die Beobachtung gemacht, dass „wenn ein Neuer an die Schule kommt, dann geht er hin und stellt sich ihm vor.“ Gen betont die kontextübergreifende Nähe des Unterstützungsangebots, das sich am Alltag der Jugendlichen orientiert: „Überall sind die dabei, wo man sie braucht.“

Dabei selektieren die Fachkräfte nicht zwischen Jugendlichen oder formulieren ‚Zugangsberechtigungen‘. Sie schenken potentiell allen Jugendlichen gleichermaßen Aufmerksamkeit. „Man muss nicht cool sein, man muss nicht geile Klamotten haben. Ganz normal, so wie man ist, so akzeptieren die auch einen“ (Chris). Auch können ehemalige Schülerinnen und Schüler kommen, „um sie zu grüßen oder mit denen was zu bereden“. Dies ist für Chris ein Indikator für eine authentische Beziehung, die nicht funktional auf die Schulzeit begrenzt sein muss. „Man bleibt immer in Kontakt, würde ich sagen“ – oder anders: Es sind verlässliche, biografiebegleitende Kontakte.

Stefan erklärt, dass das Team der Schulsozialarbeit sich stets ein Bild über die Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler machen würde und hebt dabei ihren aktiven Part hervor. „Die kommen in der großen Pause immer zu uns, reden, gucken halt, was so abgeht in der

²⁵⁷ Dass Lehrkräfte über der Pflicht des Unterrichts Gefahr laufen, die Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler zu vergessen, machen die folgenden Aussagen deutlich: „Die Lehrer wollen nur, dass wir den Hauptschulabschluss machen und Frau Müller, die schaut einem ins Gesicht und weiß schon, was Sache ist.“ (Nicole); „Manche sitzen echt da, richtig Trübsal blasend im Unterricht, richtig niedergeschlagen, und die Lehrer juckt das irgendwie gar nicht, sie machen trotzdem den Unterricht weiter“ (Katrin).

Schule, was so passiert ist.“ Stefan beurteilt dieses alltagsorientierte Interesse als eine Form der besonderen Zuwendung, die nicht per se gegeben sein muss. Seine Erfahrungen belegen dies: Bevor er auf die D.Schule wechselte, besuchte er eine andere Hauptschule in Weißstadt. Auch dort gab es „zwei Sozialarbeiter, mit denen habe ich mich aber nicht verstanden, also die kannte ich nicht richtig. Die haben mich auch nicht darauf angesprochen, wie ich heiße oder so. Das war total anders als hier. Die standen halt hinter der Theke im Schülercafé und haben Sachen verkauft. Haben mit ein paar Schülern geredet, aber halt nicht mit allen.“ Stefan thematisiert hier eine Ausgrenzungserfahrung, denn er erlangte keine Aufmerksamkeit durch die Schulsozialarbeiter. Der Zugang zu ihnen war in zweifacher Hinsicht eingeschränkt, dadurch dass sie „halt hinter der Theke“ standen und dadurch, dass ihre Aufmerksamkeit nur wenigen galt.

Durch die Schulsozialarbeit Aufmerksamkeit zu erfahren ist auch für Sedir ein wichtiger Kontrast im Schulalltag. „Im Unterricht muss man immer aufpassen, wenn der Lehrer redet, die ganze Zeit. Manchmal schläft man auch ein. Bei Herrn Angerer [Schulsozialarbeiter] nicht, bei ihm wird man ja persönlich angesprochen und antwortet, das macht halt Spaß.“ Er kontrastiert die Kontexte anhand unterscheidbarer Dämmer- bzw. Wachheitszustände, die ein je unterschiedliches Aktivitätsniveau bedingen. Den Zugang zum Sozialarbeiter kennzeichnet Offenheit und die Herausforderung im Dialog. Er macht sich als gesprächsbereiter Erwachsener zugänglich.

9.3.2 Jugendkulturelle Sensibilität – „Die haben einfach das Gefühl drin, mit den Leuten zu reden“²⁵⁸

Ein Teil der befragten Jugendlichen schildert den Kontakt zu den Jugendhilfefachkräften als Kontakt, der auf Regeln der Jugendkultur basiert.²⁵⁹ „Von der Art her, wie man mit ihnen reden kann... man redet mit ihnen wie mit guten Bekannten.“ „Späße machen“, natürlich sein, ohne sich zu verstellen und übertriebene Höflichkeitsformeln verwenden zu müssen und das Ansprechen per Vornamen, so charakterisiert Katrin die Art, mit dem Team der Schulsozialarbeit zu kommunizieren. Ein Stil, der ihrem Lebensgefühl entspricht. Alkan beschreibt ähnliches: „Der redet halt mit uns so wie unter uns Jugendlichen, dass es besser passt.“ Diese Passung stellt auch Jessy fest: „Die hören fast die gleiche Musik wie wir. Die sind jetzt nicht so alt oder so. Die sind wirklich wie so Jugendliche halt.“

„Wie so Jugendliche halt“ – das jugendliche Image der Fachkräfte ist ein Element, das authentisch auf die Jugendlichen wirkt und das Glaubwürdigkeit und Vertrautheit schafft. Es stellt darüber hinaus eine Orientierungsmöglichkeit dar, die Fachkräfte in ihren Erfahrungshorizont sinnstiftend einzubauen: „Du kannst mit ihm so wie mit einem Kumpel reden, der nicht weiterleitet, was du gesagt hast“ (Alkan).

Zugleich interpretieren sie den Aufbau einer jugendkulturellen Nähe als fachliche Kompetenz; sie verwechseln die Fachkräfte also keinesfalls mit Gleichaltrigen. Dies zeigt sich in den Überlegungen von Alkan und Gen: „Eigentlich studiert er die Jugendlichen den ganzen Tag (...) Der ist mit Jugendlichen halt immer zusammen. Und dann weiß er, was gut ist, und wie man mit denen redet.“ Die Jugendlichen verstehen es als Spezifikum der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, sich gezielt Wissen über Jugendliche anzueignen und dieses

²⁵⁸ Gen über das Team der Schulsozialarbeit an der A.Schule.

²⁵⁹ Es sind ausschließlich Hauptschülerinnen und Hauptschüler, die sich auf das jugendliche Image der Fachkräfte beziehen. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass die befragten BVJ-Schülerinnen und -Schüler die Fachkräfte mit ihrem Nachnamen ansprechen. Inwieweit dies mit einem anderen habituellen Auftreten der Jugendhilfefachkräfte am BVJ in Zusammenhang stehen könnte, der durch die feststellbare Angebotskonzentration auf Beratungs- und Trainingseinheiten im Bereich Übergang-Schule-Beruf beeinflusst ist (vgl. Kapitel 5), wäre weiterhin zu klären.

Wissen sprach- und sinnverstehend in ihrem Angebot zu verwerten.²⁶⁰ In folgendem Beispiel wird der Aspekt der Verwertung besonders deutlich.

Stefan unterscheidet die von Lehrkräften konzipierten Projektangebote von denen der Schulsozialarbeit hinsichtlich ihrer jugendkulturellen Nähe: „Von den Lehrern aus gibt es so was wie Zeichnen, Buchdruck, Leseprojekte, so was... Aber das finden die Schüler einfach langweilig. Die Sozialarbeiter, die machen zum Beispiel ‚Big Brother‘. Da ist man drei oder vier Tage lang auf dem Fahrrad unterwegs mit Übernachtung, Zelten, Kanu fahren. Also irgendwo setzen die uns ab. Halt so mit zwei Sozialarbeitern, und dann müssen wir den Weg zurück finden. So was, das ist spannend. Weil die wissen, was die Schüler wollen. Die wissen es, und dadurch machen sie auch vieles besser als die Lehrer.“

Das Aufgreifen und Transformieren von Medienereignissen in gemeinschaftliche Erlebnisformen sowie das Heraustreten aus sachlich-institutionellen Anordnungen kennzeichnet dieses erlebnispädagogisch ausgerichtete Projekt. Entscheidend an der positiven Beurteilung ist, dass die Fachkräfte jugendkulturelle Erlebniswelten kennen und daraus nichtstandardisierte, an den jugendlichen Bedürfnissen orientierte Angebote entwickeln.

Jugendkulturelles Wissen wird also in zweierlei Hinsicht als elementar aufgefasst. Einmal wirkt es in die Angebote hinein und weist sie als an den Jugendlichen orientierte Angebote aus. Zum anderen schlägt es sich im fachlichen Habitus der Fachkräfte nieder und authentisiert daher die Fachkräfte als relevante Bezugspersonen. Damit im Zusammenhang steht eine weitere Bedeutungskomponente in den Erlebensweisen der Jugendlichen, die sich allerdings nicht ausschließlich aus den Erfahrung einer jugendkulturellen Nähe erklärt. Anders als Lehrkräfte müssen sie den Altersunterschied nicht als Rechtfertigung für eine hierarchische Beziehung verwerten. „Die behandeln uns wie so Freunde, nicht wie Schüler oder wie kleine Kinder, weil sie jetzt älter sind. Mit denen kann man einfach besser reden.“ Die vermittelte Anerkennung von Lebensreife und -kompetenz, die sich in Stefans Aussage findet, soll im Folgenden als Ausdruck einer Beziehungsgestaltung, die auf Aushandlung beruht, systematisiert werden.

9.3.2.1 Beziehungsgestaltung im Aushandeln – „Ich habe nichts vor ihnen zu verheimlichen“²⁶¹

Die Jugendlichen interpretieren das durch Schulsozialarbeit unterbreitete Beziehungsangebot als abweichend von einer durch Formalität gekennzeichneten Ordnung zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler. „Lehrer sind eher streng, weil sie einem Schüler was beibringen wollen“ (Stefan). Die Beziehung zu den Jugendhilfefachkräften stärkt die Bewertungs- und Entscheidungskompetenzen der Jugendlichen, den Bezug zu den Lehrkräften schreiben sie dagegen unter den Vorzeichen der Leistungsbeurteilung und Zurechtweisung fest. Mit Lehrkräften, die „Strafzettel verteilen“ (Alkan), lässt sich nur schwer verhandeln. Die Objektivität des falschen Verhaltens und die Definitionsmacht in einer ungleichen sozialen Beziehung erfordern Zurückhaltung und Vorsicht, inwieweit man die eigene Meinung vertritt. „Mit den Sozialarbeitern kann man offener reden als mit Lehrern. Da weiß man immer, es ist ein Lehrer vor dir und du kannst nicht deine persönliche Meinung und sonst was sagen“ (Chris). Schließlich könne man nicht ausschließen, dass zuviel Offenheit den Unterrichtskontext beeinflusst und, so meint Katrin, „vielleicht wird jemand im Unterricht bevorzugt oder benachteiligt, weil er eben dieses Problem hat.“²⁶² Ebenso wenig könne man ausschließen, dass Probleme, die

²⁶⁰ Vgl. auch Bolay/Thiersch (1999: 182; Herv. i.O.): „Angesichts einer häufig fehlenden sozialwissenschaftlichen und sozialpädagogischen Fundierung der Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer hat sie [Schulsozialarbeit] schließlich die Aufgabe, vor allem *jugendtheoretisches und jugendkulturelles Wissen* in die Schule einzubringen.“

²⁶¹ Aussage des Hauptschülers Stefan.

²⁶² Vgl. Krumm (2003b) zu Formen und Folgen aversiver Disziplinierung durch Lehrerinnen und Lehrer.

man Lehrkräften anvertraut, unberechenbare Konsequenzen mit sich bringen und man dabei in der eigenen Entscheidungskompetenz übergangen wird. Jessy hält es für unmöglich, sich beispielsweise mit einem Drogenproblem an Lehrkräfte zu wenden: „Das sagst du zum Lehrer und der würde dich sofort irgendwo hinschicken.“²⁶³

Schulsozialarbeit als außerunterrichtliche und somit sanktionsentlastete Instanz bietet die Voraussetzung zum gleichberechtigten Austausch: „Wenn man ihnen auch die Meinung ins Gesicht sagt, dann können die nicht irgendwelche Einträge verteilen. Dann fragen sie, wieso ist das so“ (Stefan). Das Beispiel der Pausenhofprügel unter Schülerinnen und Schülern wird mehrfach gewählt und erweist sich als Schlüsselerfahrung, um den Unterschied in der Zielsetzung beider Berufsgruppen zu benennen: „Wenn sich z.B. zwei auf dem Schulhof prügeln, dann kommt ein Lehrer und sagt, ihr kriegt jetzt beide die Hausordnung zum abschreiben. Wenn jetzt z.B. einer der Schulsozialarbeiter vorbeikommt, der zieht die auseinander und fragt erst einmal, warum sie sich streiten und wie man das lösen kann. Also sie sind total anders“ (Katrin). Die Schülerinnen und Schüler vergewissern sich dieser Beziehungsoption, die auf Aushandlung und nicht auf Ordnungsbewahrung („Hausordnung“) ausgerichtet ist, in mehrfacher Hinsicht.

Formal weist die durch die Fachkraft zugesicherte Schweigepflicht die vertrauensbasierte Beziehung aus; dies formulieren alle befragten Jugendlichen klar und eindeutig, wie beispielsweise Nicole: „Ich kann ihr vertrauen, weil sie Schweigepflicht hat. Meine Freunde haben keine Schweigepflicht. Deswegen vertraue ich die meisten Sachen Frau Müller anstatt meinen Freunden an (...) Lehrer haben keine Schweigepflicht und deshalb kann man ihr mehr vertrauen als den Lehrern.“

Zudem betonen die Jugendlichen einen nicht bevormundenden Stil in alltagsnahen Beratungssequenzen. „Charakterlos“ wäre in den Augen von Nicole, wenn die Schulsozialarbeiterin die Entscheidungskompetenz der Schülerinnen und Schüler übergehen und sie anweisen würde: „Jetzt kommst du mit, du musst jetzt reden.“ Kennzeichnend für die Interaktionsweisen der Schulsozialarbeiterin sei vielmehr, dass sie ihren Auftrag dialogisch ermitteln würden: „Mit Frau Müller kann man reden, sie ruft nicht gleich zu Hause an, ohne zu fragen. Das finde ich okay von ihr.“ Ähnliche Erfahrung haben auch die anderen Befragten gemacht. Sandra akzentuiert die für sie wesentlichen Worte während ihrer ersten Beratung durch den Schulsozialarbeiter in einer sich zuspitzenden Familienkrise folgendermaßen: „Dann bin ich hingegangen, dann hat er mich gefragt... Er hat mich gefragt, was ich machen will.“ Er hat ihr Optionen unterbreitet und schließlich hat sie selbstverantwortlich entschieden, welche Form ihre Flucht vor den schwierigen und gewalttätigen Verhältnissen zu Hause nehmen sollte. Wird die Entscheidungskompetenz der Jugendlichen nicht ausreichend berücksichtigt, gerät die Schulsozialarbeit in die Kritik der Schülerinnen und Schüler. So erklärt Anne, „bei bestimmten Punkten geht sie mir manchmal zu weit.“ Anne kritisiert, dass die Schulsozialarbeiterin nicht immer die Grenzen wahren würde, „wenn ich nicht mehr reden will.“

Die durch die Jugendhilfefachkräfte signalisierte Aufforderung, selbständig zu handeln, findet sich schließlich auch in Aussagen der Jugendlichen wieder, die zeigen, dass sie die Beratungsmöglichkeiten durch die Schulsozialarbeit als zwanglose Orientierung begreifen. So gibt beispielsweise Katrin zu verstehen: „Er kann sagen, versuch doch mal das, und wenn's mir nicht passt, dann mach ich eben was anderes. Ich frag ihn vielleicht um Hilfe, aber ich kann ja sagen, nein du, das will ich nicht machen.“ Jessy formuliert grundsätzlich:

²⁶³ Jessy hat Recht! – und pointiert in dieser Äußerung – wenn auch unbegriffen – die differente Handlungslogik von Jugendhilfe und von Schule: während erstere in vielen ihrer Handlungsformen fachlich dem auch rechtlich kodifizierten Modus des Aushandelns folgt und folgen kann, agiert Schule aufgrund anderer formaler und rechtlicher Vorgaben (etwa Meldepflicht gegenüber Eltern; Sanktionsaufgaben) häufig restriktiver.

„Ich lasse mir Ratschläge geben, aber zum Schluss gucke ich selber, von mir aus, was für mich besser ist.“

9.3.3 Übertragbares Erwachsenenwissen – „Sie sind halt erfahrener“²⁶⁴

„Wir lernen ja auch aus unseren Fehlern irgendwie. Und sie machen uns das halt verständlich.“ Jessy lernt, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren und fasst dies als Bildungsmoment auf. Beiläufig, nicht vorstrukturiert und immer wieder ergeben sich solche Gelegenheiten. Dabei nimmt sie an, dass die Erfahrungswelten zwischen Jugendlichen und Fachkräften nicht allzu weit voneinander entfernt seien, „wir sind wie Freundinnen.“ Den Unterscheid zu Gleichaltrigen erkennt sie dennoch: „Sie sind halt erfahrener. Wahrscheinlich haben die auch mal Erfahrungen gesammelt, und ja, das können die dann an uns weiterleiten.“

Durch die Jugendhilfefachkräfte wird den Jugendlichen ein spezifisches Wissen zur Verfügung gestellt, das sie als vorteilhaften Vorsprung interpretieren, den es zu nutzen gilt. Sedir macht darauf aufmerksam, dass diese Art von Wissen im Unterricht keinen Platz habe: „Man lernt da was, er bringt einem vieles bei, was man halt mit dem Lehrer nicht reden kann.(...) Ich habe ihn auch mal gefragt, wo er so war in den Ferien. Dann auch wie er darauf gekommen ist Sozialarbeiter zu werden, solche Fragen habe ich ihm gestellt. Das war auch interessant für mich, da er sie halt auch beantwortet, solche Fragen.“

Das Wissen der Fachkräfte wird als authentisches Erfahrungswissen bestimmt, das sie den Schülerinnen und Schülern weitergeben, ein Erfahrungswissen, das sie direkt auf ihren Alltag beziehen können. Dass Sedir den Schulsozialarbeiter danach fragt, wie dessen Berufswunsch zustande kam, ist nahe liegend, da er sich selbst in einer beruflichen Orientierungsphase befindet. Auch Katrin hat sich vorgenommen, sich durch den Schulsozialarbeiter beim Recherchieren und Planen in Bezug auf ihre Ausbildungsplatzsuche beraten zu lassen und begründet dies mit seinem Erfahrungsvorsprung: „weil er auch selber bestimmt Erfahrungen im Berufsleben hat.“

Die hohe Bewertung des Erwachsenenwissens steht auch im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischen Aspekten in der Nutzung von Schulsozialarbeit. Wenn Jugendliche faktisch wählen können, ob sie sich einer weiblichen oder einer männlichen Fachkraft anvertrauen, wird überwiegend das gleichgeschlechtliche Gesprächsgegenüber gewählt und dadurch das thematische Anliegen der Jugendlichen als jungen- oder Mädchenspezifische Fragestellung ausgewiesen. So ist für Alkan und Gen klar, dass gewalttätige Auseinandersetzungen unter Gleichaltrigen ein Thema ist, das Jungen anders betrifft als Mädchen. Gen erklärt am Beispiel von Schlägereien unter Jungen, dass der Schulsozialarbeiter durch ein größeres Verständnis der Situation angemessener reagieren könne. Schließlich erkennt er einen hohen Gebrauchswert im exklusiven Wissen des Schulsozialarbeiters als Mann, der es verstünde, seine eigene Erfahrung zum Thema zu machen und Gen daran profitieren zu lassen. Ausschlaggebend für ihre Präferenz des männlichen Schulsozialarbeiters ist also die Annahme, er verfüge durch seine männliche Sozialisation über ein akkumuliertes jungenspezifisches Wissen – während die Schulsozialarbeiterin „mehr über Mädchen sagen kann“ – und könne die Jungen dadurch angemessener beraten.

Der Bezug auf das übertragbare Erwachsenenwissen ist als Authentisierungsstrategie der Jugendlichen zu begreifen. Sie deuten die Generationenbeziehung zwischen sich und den Jugendhilfefachkräften in sinnstiftender Weise aus und finden Erklärungen dafür, weshalb der Umgang mit den Jugendhilfefachkräften lohnenswert ist. Darüber hinaus ist damit eine autonome und eigensinnige Aneignung der Erwachsenenperson zum Ausdruck gebracht. Sie konzeptualisieren die Jugendhilfefachkräfte als stabile und verlässliche Erwachsene, die außer-

²⁶⁴ Aussage der Hauptschülerin Jessy.

halb von präformierten und zum Teil belasteten pädagogischen Bezügen in Unterricht und auch Familie zugänglich sind.

9.4 Zusammenfassung

Die Analyse der Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen zwischen Jugendlichen und Jugendhilfefachkräften an der Schule erlaubt es, sie als Lernprozesse zu lesen, die ihren Ausgangspunkt in einer Generationenbeziehung nehmen. Die Analyse zeigt ferner, dass die Jugendlichen die dieser Beziehungsform inhärenten Spannungen und Ambivalenzen (vgl. Liegle/Lüscher 2003: 285ff) produktiv nutzen: als ‚andere Erwachsene‘, in Arrangements des ‚informellen Lernens‘ und – wie noch zu zeigen ist – am spezifischen fachlichen Habitus, der sich an der Wechselseitigkeit des Lernens orientiert. Zunächst resümieren wir die vorangegangenen Analyseschritte.

„Es zieht mich irgendwie an, mit ihr zu reden“ – Schulsozialarbeit ist ein Feld in der Schule, das Schülerinnen und Schüler zum Experimentieren herausfordert. Sie wird durch Erwachsene verkörpert, die bei den Jugendlichen Interessen wecken und die sich darüber hinaus für den ‚Alltagsgebrauch‘ als tauglich erweisen. Ausgehend von einem ersten, speziellen Anlass, die Schulsozialarbeit aufzusuchen, ergibt sich ein Anreiz, dies immer wieder zu tun und die Jugendhilfefachkräfte somit als erwachsene Bezugspersonen zu etablieren. Konkrete Anlässe müssen immer weniger ausgewiesen werden, man kennt sich inzwischen und ist in ‚natürlicher‘ Weise in Kontakt. Jugendliche nehmen Angebote wahr und füllen sie zugleich mit eigenen Interessen und Schwerpunkten. So lässt sich die in einem ersten Zugang unternommene Interpretation zusammenfassen.

„Der Probleme-Mann“ in der Schule qualifiziert sich über einen zweiten Kontext, seine zusätzliche Präsenz im schulnahen Jugendhaus. Die an der A.Schule befragten Jugendlichen bewerten diese Voraussetzung positiv und nutzen die Angebote, die er ihnen in Schule und Jugendhaus unterbreitet, vielfältig – morgens, mittags, abends. Für was man ihn und seine Kollegin gebrauchen kann, hängt von individuellen Bedürfnissen ab, die aus spezifischen Lebenssituationen und Bewältigungsaufgaben resultieren. Nutzungsstile unterscheiden sich demnach und sind nicht auf Probleme reduziert.

„Wir verlassen uns auf sie“ – Die Jugendlichen formulieren hohe moralische Erwartungen an die Jugendhilfefachkräfte und betrachten dies als gerechtfertigt, da sie sich durch ihr berufliches Handeln als authentische Bezugspersonen ausweisen. Sie machen sich in anderer Weise zugänglich als Lehrkräfte, sie sind sensibel für jugendkulturellen Eigensinn, nehmen ihn ernst, ebenso wie sie die Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler und ihre Kompetenzen in der Lebensführung achten. Zudem werden sie als Erwachsene wahrgenommen, deren Lebenserfahrung sich für sie selbst als produktiv erweisen kann.

Die spezifische Nutzung und Gestaltung der Generationenbeziehung zwischen Jugendlichen und sozialpädagogischen Fachkräften fassen wir abschließend in drei Deutungskonzepten zusammen.

- *Informelles Lernen in einer Generationenbeziehung*

Ein erster Bezugspunkt des Generationenlernens ergibt sich mit Blick auf die wachsende Bedeutung der „im Leben liegenden Erfahrungen“ (Thiersch 2002: 67), deren informelle Bildungsmomente zur „Lebensbildung als Lebensbewältigung“ beitragen (ebd.: 60). Thiersch entwickelt diese Akzentsetzung in der gegenwärtigen Bildungsdebatte angesichts der zunehmenden Anforderungen an die eigene Lebensgestaltung, zu der die Gegenwart zwingt, etwa durch „Prozesse der zunehmenden Komplizierung, Spezialisierung und Differenzierung von

Lebensbereichen“ (ebd.: 66).²⁶⁵ Bildungskonzepte und Bildungspraxen der Schulen und der Sozialen Arbeit sind daher einer Neuvermessung unterworfen. Jenseits von inszenierten und geplanten Formen der Bildung müssen beide pädagogischen Handlungsfelder eine „Relationalität“ zu nicht präformierten, freien Räumen der Erfahrungsgenese und -verarbeitung schaffen.²⁶⁶ Denn: „Das Prinzip der Selbstbildung lädt sich Aufgaben der Lebensgestaltung im Offenen auf und wird zum zentralen Steuerungsmoment im Bildungsprozess. Verbindliche Vorgaben verblassen, Gelegenheiten und Anregungen werden wichtig“ (ebd.: 66). Mit Bezug auf Thiersch wird also die Bedeutung von Gelegenheitsstrukturen und Möglichkeiten der Selbsterprobung kenntlich, die sich gerade nicht in inszenierten und geplanten Settings der formellen und nicht formellen Bildung entfalten, sondern in einem dritten Segment, der selbsttätigen Bildung zu sehen sind.

Schulsozialarbeit ermöglicht spezifische Bildungsprozesse, die abgegrenzt sind von der formalen schulischen Bildung. Sie arrangiert in ihrer Projektarbeit Prozesse der nicht formellen Bildung und eröffnet vor allem auch ein Terrain für informelle Bildungsprozesse, insofern die sozialpädagogischen Fachkräfte Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten verschaffen, alltagsbezogene Erfahrungen an und mit ihnen abzuarbeiten.²⁶⁷

Die empirischen Befunde dieser Untersuchung legen nahe, dass Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter für diese Aufgabe aus Sicht der Jugendlichen dann bestens in Frage kommen, wenn sie nicht auf formalistische Muster der Kommunikation und Interaktion zurückgreifen. Sie werden zu heimlichen Vorbildern im solidarischen Handeln, im Argumentieren und Vertreten eigener Positionen.

- *Ein fachlicher Habitus, der sich an Wechselseitigkeit im Lernen orientiert*

Ein zweiter Bezugspunkt ergibt sich mit Blick auf die Überlegungen von Lüscher und Liegle. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass „die soziale Praxis von Generationenbeziehungen (...) untrennbar mit Lernen verbunden“ ist (2003: 171). Generationenlernen müsse auch unter dem Aspekt der *Wechselseitigkeit* begriffen werden. Denn Generationendifferenzen relativieren sich unter den Bedingungen gesellschaftlicher Umbrüche und somit werde die eindimensionale Weitergabe tradierten Wissens der älteren Generation an die jüngere durch ein wechselseitiges Lernen in Generationenbeziehungen abgelöst. „Beispielsweise tritt die genealogische junge Generation aufgrund ihrer Technik- und Medienkompetenz gegenüber der mittleren und alten Generation gelegentlich als ‚vermittelnde‘ Generation auf, während sie in anderen Hinsichten – beispielsweise in der Sicherung des Lebensunterhalts oder in der Schülerrolle – von den Erwachsenen abhängig bleibt, dennoch aber auf ihre Eigenständigkeit der Lebensführung pocht“ (ebd.: 2003: 176). Erwachsene lernen also auch in der Erziehung von Heranwachsenden, sind gleichzeitig Vermittler eines „kulturellen Erbes“ wie auch Lernende in einem gemeinsamen Alltag (vgl. ebd.: 177f).

In einem professionell gestalteten pädagogischen Verhältnis, das sensibel ist für eine jugendkulturell bestimmte Praxis der Lebensführung und deren Eigenständigkeit anerkennt, ist diese Wechselseitigkeit enthalten. Die befragten Jugendlichen beschreiben, wie Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter von Jugendlichen lernen und ihren jugendkulturellen Praxen damit in hohem Maße Eigenwert beimessen würden: „Er studiert die Jugendlichen den ganzen Tag und weiß dann, was gut für sie ist.“ Hier wird eine spezifische Anordnung deutlich: Dass

²⁶⁵ „Die Gesellschaft ist gespalten in alte Ungleichheiten und neue Ausgrenzungen, Ungleichheit praktiziert sich heute auch in vielfältigen Formen der Konkurrenz, Rivalität und rücksichtsloser Selbstbehauptung; Wissen explodiert und wird zunehmend anspruchsvoll; Abstraktion bestimmt Arbeits- und Lebensverhältnisse“ (Thiersch 2002: 66).

²⁶⁶ In ähnliche Richtung argumentiert auch Dohmen mit Blick auf ‚die Unterstützung des informellen Lernens durch die Bildungsinstitutionen‘. „Es gilt deshalb immer wieder einen nicht motivationstötenden Ausgleich zwischen einem planmäßig-grundlegenden mehr systematischen Vorweglernen und einem mehr interessenbezogenen Ad-hoc-Lernen in plausiblen Lernanforderungssituationen auszubalancieren“ (Dohmen 2001: 136).

²⁶⁷ Streblov (2003) pointiert solche informellen Bildungsprozesse als „wildes Lernen“.

Heranwachsende von erwachsenen Jugendhilfefachkräften lernen, setzt voraus, dass diese zunächst von den Jugendlichen lernen. Sie eignen sich gewissermaßen das lebensweltliche ‚Material‘ der Jugendlichen sowie dessen sinnstiftende Verwertung an, um darauf aufbauend Lerngelegenheiten, Unterstützung und Begleitung zu ermöglichen. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter freigestellt sind vom Zwang, als ‚Universalgelehrte‘ auftreten zu müssen, der die Wechselseitigkeit der Tendenz nach verhindert. Röhl problematisiert die tradierte Rolle von Lehrerinnen und Lehrern als „omnikompetente Wissensverwalter“ (Röhl 2002: 18), die beispielsweise „Autonomieerleben“ (ebd.: 21) seitens der Schülerinnen und Schüler verhindern und stattdessen eine „unhinterfragte Bewertungskompetenz“ der Lehrenden in Lernprozessen aufrechterhalten würde.²⁶⁸ Die Lebenskompetenz, die Schülerinnen und Schüler außerhalb pädagogischer Settings erworben haben und in diese wiederum hineinbringen, würden unter diesen Vorzeichen nicht konstruktiv aufgenommen, sondern für Missverständnisse sorgen.

- *‚Andere‘ Erwachsene, die Jugendliche in ihrer ambivalenten Bedürftigkeit wahrnehmen*
Ein dritter Bezugspunkt ergibt sich aus dem Konzept der „anderen Erwachsenen“ (Böhnisch 1998a/b; Wolf 2002), das grundsätzlich mehrere Facetten in der Identitätsfindung der Heranwachsenden aufnimmt – ihre Bedürftigkeit sowie ihre erworbene Lebensreife und -kompetenz. Einer klassisch sozialisationstheoretischen Perspektive folgend, tragen Rollenbeziehungen zu Lehrenden eine andere sozialisatorische Qualität in sich, als Eltern-Kind-Beziehungen, die durch Nähe und Emotionalität gekennzeichnet sind, während die Beziehungen zu Lehrerinnen und Lehrern universalistischer, distanzierter und affektiv neutraler erlebt werden.²⁶⁹ Auch wenn dieser funktionalistische Erklärungsansatz von Prozessen der Sozialisation im Übergang zwischen den Systemen Herkunftsfamilie und Schule (in der Tradition von Parsons (vgl. 1968) und Eisenstadt (vgl. 1966)) mittlerweile aus verschiedenen Gründen an Bedeutung verloren hat, kann mit diesem theoretischen Zugang die determinierende Wirkung gegenseitiger Rollenzumutungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen oder Schülern erklärt werden: „Aufgrund der Einbindung sowohl der LehrerInnen wie auch der SchülerInnen in das Organisationssystem Schule gelingt es in den meisten Fällen nicht, dass sie aus den ihnen zugewiesenen Rollen heraustreten können und eine persönliche Beziehung jenseits der Rollenerwartungen aufbauen können“ (Wolf 2002: 223).

Die Beziehung zur Schulsozialarbeit wird u.a. durch das Prinzip der Beziehungsgestaltung durch Aushandlung charakterisiert. Es ist eine Beziehung, die durch Spielräume gekennzeichnet ist. Diese Spielräume liefern die Möglichkeit, sich ‚persönlicher‘ zu zeigen und sich vielfältig einzubringen. Damit ist eine Generationenbeziehung markiert, die sich bewusst als ein Übungsfeld in der Übergangspassage zwischen Jugendlichsein und Erwachsenenwelt integriert.

²⁶⁸ Röhl kritisiert, dass einem fruchtbaren Lernkonzept immer noch ein antiquiertes Fachlichkeitsverständnis der Lehrenden im Weg stehen würde und skizziert darüber hinaus ein an den Anforderungen der Wissensgesellschaft orientiertes Rollenverständnis der Lehrenden, die sich als Navigatoren von (selbstgesteuerten) Lernprozessen verstehen (vgl. Röhl 2002: 17ff).

²⁶⁹ Vgl. Hollenstein (1999: 91ff). Hollenstein begreift mit Bezug auf Parsons die Konfrontation mit Rollenanforderungen in der Beziehung mit Lehrenden (als Stellvertreter des gesellschaftlichen Systems Schule) als basale Erfahrung in der Vorbereitung auf zukünftige Rollenerfordernisse im Erwachsenenleben.

unter Mitarbeit von Stefan Köngeter

Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und an den BVJ wird im Rahmen des Landesprogramms gezielt an solchen Schulen gefördert, die mit sozialen und pädagogischen Bedingungen in besonderer Weise konfrontiert sind. Die Landesförderung zielt damit zugleich auf solche Schülerinnen und Schüler, die unter dem Label der ‚sozial- und bildungsbenachteiligten Kinder und Jugendlichen‘ zusammengefasst werden, die also von gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen familiärer Lebenslagen sowie Zuspitzungen in den Bewältigungsaufgaben der Heranwachsenden besonders betroffen sind (vgl. Kapitel 1). Kurz gefasst geht es darum, Schulen, die es mit besonders vielen Schülerinnen und Schülern mit Problemlagen zu tun haben, durch die Implementierung von Jugendsozialarbeit zu unterstützen.

Aus verschiedenen Blickwinkeln besteht ein Interesse daran, allgemein gültige Parameter für die Einrichtung von Jugendsozialarbeit an Schulen aufzustellen: Als Grenze, ab der Jugendsozialarbeit unbedingt einzurichten sei oder als Grenze unterhalb derer die Einrichtung von Jugendsozialarbeit nicht notwendig wäre. Hier harte, generell geltende Faktoren zu liefern, wäre deshalb verkürzend, weil es in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule komplexe und vielfältige Faktoren zu berücksichtigen gilt, die von der konzeptionellen Verfasstheit der Einzelschule, der diese umgebenden Jugendhilfelandchaft, den entstandenen Kooperationsnetzen bis zum Stand der regionalen Planung in beiden Systemen reichen.²⁷⁰

Dementsprechend werden in diesem Kapitel keine objektivistischen Bedarfsfaktoren für Jugendsozialarbeit an Schulen entwickelt. Stattdessen wird in mehreren Schritten eine Annäherung an die Frage unternommen, welche Problemkomplexe in den Schulen durch die Leitungskräfte und durch die Jugendhilfefachkräfte wahrgenommen werden und inwiefern Jugendsozialarbeit zur Bearbeitung dieser Problemlagen beitragen kann.

Wir nähern uns der Wahrnehmung von Problemlagen an den Schulen der Landesförderung mittels folgender Zugänge:

- Zunächst wurden die Anträge zur Landesförderung ausgewertet und analysiert hinsichtlich sich darin abbildender Problemkategorien (10.3.2).
- Diese bildeten dann die Grundlage für eine detaillierte Fragebogenerhebung (FB 3, vgl. Kapitel 2). Deren Auswertung wird kontrastiert und ergänzt durch einen Quervergleich von Interviewaussagen zu Problemen, die Schulen respektive Schülerinnen und Schüler haben (10.3.3).
- Einleitend skizzieren wir die Perspektive von Schülerinnen und Schüler an einem Standort, der gezielt die (Einzelfall-)Unterstützung ‚problematischer‘ Schülerinnen und Schüler ins Zentrum des Angebotsspektrums stellte (10.3.1).

Während in der Sichtung und Auswertung der Förderanträge sowohl Schulen, die keine Landesförderung erhielten als auch die Schulen innerhalb der Landesförderung vertreten sind, konzentriert sich die standardisierte Erhebung mittels Fragebogen auf Schulen innerhalb der Landesförderung und darin auch auf einen Vergleich zwischen den Wahrnehmungen der Schul- bzw. Fachbereichsleitungen und denen der sozialpädagogischen Fachkräfte. Damit wird die Wahrnehmung von Problemlagen an Schulen im hier vorliegenden Kapitel entlang solcher Schulen verhandelt, die ihren Bedarf an schulbezogener Jugendhilfe bereits durchgesetzt haben. Der Einsatz eines Fragebogens verfolgt dabei das Ziel, ein differenziertes Bild der Problembeschreibungen jenseits der Antragsrhetorik zu bekommen. Ziel ist es, einen

²⁷⁰ Dies wurde auch in den verschiedenen Portraits als unterschiedliche Entscheidungsgrundlagen an den verschiedenen Modellstandorten deutlich: Hier wären beispielsweise zu nennen die Jugendhilfetradition, die Vorgesichte der lokalen Kooperationstraditionen zwischen Jugendhilfe und Schule, die Bereitschaft der Schulen, sich auf diese Kooperation einzulassen, Ressourcenstruktur im Stadtteil, etc. (vgl. Jordan/Schone 1992: 98).

Spiegel der Befindlichkeit an Schulen, die als Brennpunktschulen gelten, von der Jugendhilfeplanung als förderungswürdige Schulen anerkannt wurden und ihren Bedarf an Jugendsozialarbeit auch politisch durchsetzen konnten, zu erhalten. Dabei sind zwei Unterscheidungen von Interesse:

- Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass sich die Problemlagen an Hauptschulen und an den BVJ unterschiedlich darstellen (10.3.3).
- Zweitens ist zu vermuten, dass sich die Wahrnehmungen der Jugendhilfekräfte und die der Schul- bzw. Fachbereichsleitungen unterscheiden. Da in der sozialpädagogischen Ausbildung ein Augenmerk auf die systemischen und sozialökologischen Bedingungen problematischen Verhaltens gelegt wird und stigmatisierend-individualisierende Zuschreibungen kritisiert werden, war zu vermuten, dass die Jugendhilfekräfte insgesamt eher auf Lebenslagenfaktoren abheben würden (10.3.4).

Schülerinnen und Schüler haben auf Probleme, die sie haben und verursachen, und auf die Reaktionsweisen der schul- wie sozialpädagogischen Fachkräfte einen eigenen Blick, der in einem ersten, einleitenden Zugang dargestellt wird. Dazu wurde eine kontextnahe Rekonstruktion eines Standortes gewählt, an dem in der Anfangsphase der Kooperation der Schwerpunkt auf die Einzelfallarbeit und eine Fokussierung auf die Arbeit mit ‚problematischen‘ Schülerinnen und Schülern gelegt wurde. In der Darstellung beschränken wir uns im Wesentlichen auf die Aussagen der Jugendlichen und skizzieren lediglich das zum Erfassen der Gesamtsituation notwendige Gerüst der Standortgegebenheiten.

10.1 Was sind ‚Problemschüler‘? – Kontextnahe Rekonstruktion, S.Schule, Grünstadt

Julia, Sandra und Anton besuchen die neunte Klasse der S.Schule (Grund- und Hauptschule) in Grünstadt. Zum Zeitpunkt des Interviews stehen sie kurz vor ihren mündlichen Abschlussprüfungen. Conrad ist in der achten Klasse und hat noch ein Jahr Zeit, bevor es auch für ihn heißt, von der Schule Abschied zu nehmen. Es ist eine „komische“ Zeit für die Jugendlichen. Sandra stellt fest: „Vor fünf Jahren hat man noch immer aus der Schule raus gewollt. Ja, und jetzt...“ Wer kann, hängt deshalb ein weiteres Jahr Schule dran – Julia erklärt, dass der verbesserte Abschluss aus strategischen Gründen Sinn mache: „Ich meine, mit Hauptschulabschluss ist es schwer, was zu finden. Zum Beispiel, einer aus unserer Klasse, der schickt 50, 60 Bewerbungen ab. Der hat zwar Vorstellungsgespräche und Eignungstests, aber da fliegt er immer durch.“

Situationseinschätzung und Perspektiven der Jugendlichen

Die Schule erfolgreich zu beenden gehört zu den aktuell wichtigsten Zielen, die sich *Conrad* vornimmt. „Auf jeden Fall erst mal die Schule fertig machen. Für mich ist das Wichtigste ein gescheiter Hauptschulabschluss und irgendwo arbeiten.“ Dass der gute Schulabschluss auch persönliche Opfer fordert, wird Conrad immer deutlicher: „Zur Zeit hat man wenig Zeit für Freunde, finde ich. Man muss die ganze Zeit lernen, lernen, lernen. Die in der neunten müssen ja noch mehr lernen als wir in der achten.“ Der hier formulierte Anspruch ist bescheiden und hoch zugleich. Gute Noten sind die Eigenleistung, die er erbringen muss. Auf dem Arbeitsmarkt „irgendwo“ unterzukommen wird demgegenüber defensiv und unkonkret formuliert und scheint nicht selbstverständlich möglich zu sein.

Sandra ist eine der wenigen Schülerinnen und Schüler ihres Jahrgangs, die bereits sicher einen Ausbildungsplatz haben. „Also mein Vater wollte erst, dass ich Friseurin werde, aber das ist nicht mein Ding.“ Aus einem Schulpraktikum in einer Schreinerei, das ihr die Lehrerin vermittelt hat, ist ihr Berufswunsch entstanden. Sie hat sich über ihr Praktikum hinaus als interessierte und zuverlässige Bewerberin auf den Ausbildungsplatz bewiesen, indem sie nach

dem Praktikum an Samstagen in der Schreinerei jobbte. Wenn sie sich mit den anderen aus ihrer Klasse vergleicht – fünf haben überhaupt nur einen Ausbildungsplatz, für andere steht fest, dass sie weiter zur Schule gehen wollen, manche haben sich noch um keine Perspektive gekümmert – ist ihr klar, dass sie gut für sich gesorgt hat: „Seit Oktober habe ich dort immer mitgeholfen. Das ist auch der Grund, warum ich den Ausbildungsplatz gekriegt habe. Wegen Hartnäckigkeit und Fleiß.“

Julias berufliche Interessen gehen in Richtung Bürotätigkeit. Um ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu verbessern, plant sie den Werkrealschulabschluss. Sie müsste dafür die Schule wechseln und auf die kaufmännische Schule gehen. Sie wägt ab entlang ihrer Fähigkeiten und den damit verbunden Umständen: „Dann mache ich dort mein zehntes Schuljahr, aber in zwei Jahren, nicht in einem Jahr, weil das schwerer ist. Dann habe ich auch meinen Realschulabschluss. Da gehen schon mehrere aus der neunten hin, da kenne ich auch schon welche, das ist dann nicht so schlimm.“

Julia ist sich der Weichenstellung bewusst, die sie damit trifft. Zu den momentan wichtigsten Aspekten gehört, „dass ich halt einen Schulabschluss habe und nicht auf der Straße stehe. Und dann meine Familie.“ Die Angst vor einem möglichen sozialen Abstieg erhöht die Notwendigkeit einer sorgfältigen Planung der nachschulischen Zeit. Sie diskutiert das Für und Wider mit ihrer Mutter. Von dieser erfährt sie keine Lenkung, eher Unterstützung, selbst zu entscheiden: „Die sagt, das ist ja auch dein Leben, Du musst ja deine Zukunft bauen.“

Anton ist ehrgeizig. „Bei mir kommt Fußball gleich hinter Schule. Und dann kommt erst alles andere.“ Er spielt in der B-Jugend und trainiert jeden Tag. Fußballprofi zu werden ist eine mögliche Zukunftsvariante, parallel hält sich Anton aber weitere Chancen offen. „Für mich ist es wichtig, eine Ausbildung zu bekommen.“ Um seine Chancen zu verbessern, möchte er nach der Hauptschule in einem Jahr den Werkrealschulabschluss machen. Welche Ausbildung sich daran anschließen wird, ist für Anton noch in der Schwebe, insgeheim wünscht er sich einen weitergehenden schulischen Aufstieg: „Mein Traum ist irgendwie studieren. Also noch Gymnasium und dann studieren.“

Standortprofil

400 Kinder und Jugendliche besuchen die S.Schule, Grund- und Hauptschule in Sommerfeld, einem Stadtteil von Grünstadt. Der Anteil migrationserfahrener Kinder und Jugendlicher im Hauptschulbereich beläuft sich auf 45%. Sommerfeld und Redestett bilden zusammen das Einzugsgebiet der Schule. Beide Stadtteile gelten als sozial belastet, wobei Redestett durch seine verkehrsbedingt eingeschlossene Lage und eine infrastrukturelle Minimalausstattung zusätzlich den Charakter einer Ghettosiedlung mit ca. 3.000 Einwohnern besitzt. „Jeder fünfte Haushalt und sogar jedes dritte Kind bis zum Alter von sieben Jahren beziehen Sozialhilfe“ (Arbeitsdokumentation der Jugendsozialarbeit). *Die Schülerinnen und Schüler der S.Schule leben also in schwierigen sozialen Verhältnissen.*

„Das scheint mir eine schwierige Aufgabe zu sein, die Schule zu unterstützen, damit sie ihren Bildungsauftrag besser wahrnehmen kann und die Lehrer nicht *zu* schnell, am besten gar nicht, nach Ausgrenzung schreien. Und dass dann in der Schule kein Kasten aufgemacht wird: schwierige Kinder: dein Problem. Und da denk ich, das muss wachsen.“²⁷¹ Die Jugendhilfeplanung von Grünstadt plant mit dem Ansatz der Jugendsozialarbeit an Schulen eine systemvernetzende Unterstützung solcher Schulen, die Ganztagesangebote einrichten, um die Desintegration ‚auffällender‘ Kinder und Jugendlicher zu verhindern. Dahinter steht das Wissen, dass ‚*schwierige Kinder*‘ auch durch die Schule konstruiert werden: „Wenn man überlegt, dass wir auch in Grundschulen schon Schulausschlüsse haben, Unterrichtsausschlüsse, das finde ich schon sehr bedenklich.“ (Frau Siller, Trägervertreterin und Fachaufsicht der Jugend-

²⁷¹ Herr Benzing, Jugendhilfeplaner in Grünstadt über Grundbedingungen von Jugendsozialarbeit

sozialarbeit an der S.Schule). Soziale Probleme finden in der Schule ihren Ausdruck und verschärfen sich weiter, wenn Schule um ihrer eigenen Handlungsfähigkeit willen mit Ausgrenzungsmechanismen reagiert. „Deshalb *müssen* wir mit der Schule arbeiten und müssen auch diese schulischen Probleme als wichtige Probleme begreifen“ (Herr Benzing, Jugendhilfeplaner). *Die Situation an Schulen im Umgang mit schwierigem Verhalten verschärft sich, Jugendhilfe muss reagieren.* Jugendsozialarbeit an Schulen wird als viel versprechendes, aktivierendes Jugendhilfeangebot eingeführt, das einerseits bewusst als „Früherkennungssystem“ der Jugendhilfe fungieren soll, andererseits das Ziel hat, „dass die Schule an der Problemlösung mitwirkt und Problemlösungen nicht delegiert.“

Der Beginn der Arbeit an der S.Schule gestaltet sich für den Jugendsozialarbeiter Robert Kaiser zunächst mühsam und ambivalent. „Soweit ich weiß, wurde das Kollegium im Januar informiert, dass ein Jugendsozialarbeiter kommt. Ich stand dann irgendwann in der Pause im Lehrerzimmer und wurde vorgestellt. Alle haben hochgesehen und dann weitergemacht. Da hatte ich sehr stark das Bedürfnis, ich muss mich beweisen, dass die aufmerksam werden.“ Im Mittelpunkt steht die schwierige Suche nach funktionierenden Arbeitsbündnissen über die zunächst von der Schule gewollte Fokussierung auf Unterstützung von Einzelfällen hinaus. Das Ziel bleibt ein Angebot, das sich an *spezifischen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler* orientiert – die nun mal gerne „Tanzen, Plaudern und Sport treiben“ und Unterstützung darin brauchen, sich in der Schule und den biografischen Übergängen zurecht zu finden. In der Schule gilt er demgegenüber als der „Konfliktmanager“, eine Rolle, die ihm nicht behagt, weil sie den konzeptionell breit angelegten Ansatz reduziert.

Die Rektorin, Frau Becker spricht klare Worte, wenn sie die Bedeutung des neuen Leistungsbereichs der Jugendsozialarbeit an ihrer Schule darstellt. „Schule war noch nie an so einem Scheitelpunkt wie zurzeit. Wir hatten noch nie so viel Freiheit, Kompetenzen umzusetzen.“ Hauptschulen werden zu Ganztageseinrichtungen umgestaltet, Unterrichtsformen verändern sich, Lehrkräfte orientieren sich an Teamarbeit, usw. Auf diesem neuen ‚Markt der Möglichkeiten‘ platziert sie auch die Jugendsozialarbeit. „Ich meine, wir sind zurzeit halt natürlich euphorisch, weil wir das erste Mal überhaupt in dieser Art Hilfe kriegen.“

Neben der konkreten Unterstützung liegt ein besonderer Schwerpunkt in einer legitimatorischen Entlastung: Die Schule soll von undifferenzierten Schuldzuweisungen freigesprochen werden, nicht genügend auf die Probleme der Kinder und Jugendlichen einzugehen. Wenn nach einem diagnostischen Urteil der Jugendsozialarbeit dennoch von Seiten des ASD nicht reagiert werde, „dann sind wir es nicht, auch die Schule ist es nicht, denn die hat sich unentwegt gekümmert.“ Frau Beckers langjährige Erfahrungen als Lehrerin und Schulleiterin belegen, dass die Betreuungsarbeit an Schulen zunehmend gewachsen sei und den Lehreralltag verändert habe. „Also ich war anerkannt, dass an meiner Schule unheimlich viel gemacht wird. Das hat mir eingetragen, dass ich um neun Uhr abends noch hier gesessen habe.“ Aus ihrer Sicht zeichnete sich nicht nur eine erhöhte zeitliche Inanspruchnahme, sondern auch ein inhaltliches „Auseinanderfließen“ der Anforderungen an Lehrkräfte ab. Vor diesem Hintergrund bilanziert sie ein weiteres Dilemma: „Es werden Schwächen und Schwierigkeiten der Kinder offensichtlich, die wir gar nicht verursacht haben, die wir aber verstärken.“ *Schulen brauchen Unterstützung für den Umgang mit ‚problematischen‘ Jugendlichen.* Dem ist die schmerzliche Erfahrung hinterlegt, dass das Bemühen der Schule ohne die vermittelnde Nahtstelle der Jugendsozialarbeit oft nicht anschlussfähig ist an ein weitergehendes Hilfesystem. Frau Becker erklärt sich die blockierte Kooperation durch die gegenseitige Fremdheit der Institutionen, die nie überwunden wurde.

Auf die Frage nach Zielgruppen, die durch das Angebot der Jugendsozialarbeit erreicht werden sollten, antwortete Frau Becker folgendermaßen: „Das sind Schulschwänzer, Störer und dann Kinder, die Schwierigkeiten haben irgendwelcher Art, wo die Eltern sich nicht kümmern, wo keine Versorgung da ist.“ Genannt werden die Schülerinnen und Schüler, die sich

durch ihr Verhalten zu Problemgruppen der Schule kategorisieren lassen. Dass sich durch Jugendsozialarbeit schnell sichtbarer Erfolg einstelle, zeigt sich in Frau Beckers Bilanz zu den Schulschwänzern: „Und seitdem er da ist, habe ich auch noch den letzten, der immer entgangen ist, in der Mache.“

An der S.Schule zeigt sich eine typische Ambivalenz, die häufig mit der Einführung von Jugendsozialarbeit einhergeht. Es ist sowohl ein großes Engagement der Schulleiterin erkennbar, aber auch die Fokussierung auf die Unterstützung im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, mit denen Schule *nicht* zurechtkommt. Die Lehrkräfte sind anfangs schwer für weitergehende Überlegungen oder gar eine gemeinsame Planungsgruppe zur Ausgestaltung der Jugendsozialarbeit zu gewinnen, eine schulklimaverändernde Kooperation der beiden pädagogischen Fachlichkeiten erscheint zunächst in weiter Ferne, der Jugendsozialarbeiter definiert sein Angebot häufig in Abgrenzung zu schulischen Mechanismen.²⁷² Durch eine prozessoffene dialogische Weiterentwicklung zwischen Schulleitung und Jugendsozialarbeit – „auch wir kriegen mal gesagt: Könnte man das nicht noch probieren, eine Sache, an die wir vielleicht gar nicht gedacht haben“ (Frau Becker) – gelingen Öffnungsprozesse und Weiterentwicklungen.²⁷³

Belästigungen und Gewalttätigkeiten unter Schülerinnen und Schülern

Die Schülerinnen und Schüler belegen durch ihre Äußerungen ebenfalls eine Ambivalenz: Sie schildern sich selbst als Jugendliche mit hoher Leistungsbereitschaft, die andererseits Schwierigkeiten haben und verursachen. Wenn die Jugendlichen von Schwierigkeiten an der Schule berichten, dann gibt es darin zwei Dimensionen; Schwierigkeiten, denen sie ausgeliefert sind und Schwierigkeiten, die sie selbst verursachen. Schule ist, das wird durchgängig deutlich, ein soziales Zentrum und wichtiges Stück Heimat für die Jugendlichen. Ursachen für Konfliktverhalten sehen sie hauptsächlich in der Perspektivlosigkeit von Jugendlichen sowie in sozialräumlich geronnenen und quasi unabänderlichen Milieu-Charakterstrukturen.

Julia und *Sandra* besuchen beide eine Klasse mit „einem Dachschaten (...) es gibt halt immer Streit.“ Ausführlich nutzen sie das Interview, um ihre unglückliche Situation in der Klasse aufzuzeigen. *Julia* stellt eine typische Situation dar: „Die laufen vorbei und klatschen dir einfach eine, oder nehmen Sachen vom Tisch, schmeißen die durchs Klassenzimmer, Wasserbomben, alles mögliche. Was sie in die Finger kriegen, schmeißen sie halt rum.“ Zudem wurde *Sandra* von einem Mitschüler aus ihrer Klasse sexuell belästigt. Die Schülerinnen erklären, dass sie sich vor unbeaufsichtigten Momenten im Klassenzimmer fürchten, denn dann gelte das Recht der Stärkeren. Fünf Jungen in der Klasse sorgen für Chaos und Zerstörung und werden handgreiflich. Die Übrigen lassen es sich gefallen.

²⁷² Robert Kaiser organisiert in der Folge sein Angebot zunächst folgendermaßen: Er versucht, für Bedürfnisse der Jugendlichen Räume zu schaffen und bietet sich als angenehm-verbindliches erwachsenes Gegenüber im Sozialisationsprozess an, eine Begleitung für Jugendliche, die ihnen positive Erfahrungen in sozialen Beziehungen ermöglicht. Dabei baut er auf einer Haltung der „bewussten Zurückhaltung“, die die Selbstverantwortung der Jugendlichen und deren Eltern sehr ernst nimmt. Unvorstellbar ist für ihn, sich wie die Schule den Eltern gegenüber zu verhalten, die diese für jegliche Verhaltensweise ihrer Kinder verantwortlich macht. Er gestaltet die Beziehung als Unterstützungsangebot nicht als (belehrende) Bevormundung und achtet darauf, dass die Form der Interaktion so angelegt ist, dass diese auch angenommen werden kann. Dazu nutzt er Nischen im schulischen Ablauf und versucht, früh gegen die schulische Eskalationslogik anzugehen. Dieser Ansatz wird von der Schulleiterin weitgehend akzeptiert und mitgetragen, Schritt für Schritt werden so weitere schulöffnende Elemente der Jugendsozialarbeit installierbar: „Was mir auch an ihm gefällt ist, er hat so eine stille Art, sich dann mir gegenüber auch durchzusetzen, das ist auch wichtig (lacht).“

²⁷³ Nach drei Jahren und ersten Erfolgen ist dieser Prozess in Frage gestellt, weil die Weiterführung der Jugendsozialarbeit massiv gefährdet ist.

Auch außerhalb der Klasse sind Sandra und Julia mitunter in Konflikte involviert. Julia wird von einem Sechstklässler beschimpft und drohte ihm mit Ohrfeigen. Sandra hat eine Prügelei mit einer Mitschülerin angezettelt, die sie beleidigt hat. Dem Schulausschluss ist sie dabei nur knapp entgangen.

Trotz der beschriebenen Konflikte sind sich beide Mädchen einig, dass sie gerne auf die S.Schule gehen. Sandra führt einen Gewöhnungsprozess an, der ihr Sicherheit und Orientierung vermittelt: „Man kennt die ganzen Leute. Wenn man dann auf die neue Schule geht, dann weiß man gar nicht, was einen da erwartet.“ Julia begründet ihre Auffassung mit den vielen Freundschaften, die sie in der Schule geschlossen hat und die den Schulalltag mit ausmachen. Weiter beschreibt sie ihr Hineinwachsen in die Schule und einen gehobenen Status, weil sie jetzt als Neuntklässlerin Patenschaft für die ‚Newbies‘ aus der ersten Klasse übernommen hat.

Auf die Frage, ob es an der S.Schule Probleme gäbe, antwortet *Anton*, es gäbe „reichlich Schlägertypen.“ Weiter erklärt er: „Die meisten sind aus Redestett.“ Er selbst kommt auch aus diesem Stadtteil und kennt die Stimmung unter den Heranwachsenden: „Das ist so in Redestett, wenn ein Neuer einzieht, dann kriegt er erst mal was auf die Fresse. Und wenn man den dann näher kennen lernt, dann wird er ein Freund.“ Er distanziert sich vom Image des beschriebenen Milieus, denn das seien die Jugendlichen, „die halt keine Zukunft sehen.“ Er ist nach Selbstaussage ein guter Schüler und geht gerne zur Schule. „Auch die Lehrer sind voll cool“ – zumindest manche. Schließlich erklärt Anton, dass auch er schon mal in der Schule in Konflikte geraten sei: „Ein Klassenkamerad und ich, wir hatten mit einem anderen Schüler ein Problem. Und dann haben wir den gehänselt, halt so beleidigt und so.“

Conrad geht ebenfalls gern in die S.Schule, denn sein Freundeskreis ist unmittelbar an die Schule gebunden: „Man trifft hier die meisten seiner Freunde. Weil die meisten wohnen auseinander“. Er begreift die Schule als soziales Zentrum, das das Zusammentreffen mit Freunden und Peer-Group strukturiert, das sich anderweitig nur schwer organisieren ließe. Das Eingebundensein in einen Klassenverbund empfindet er als Einheit, „wir sind schon seit drei Jahren eine Klasse, und seit der Grundschule kennen sich die meisten.“ Dies führt mitunter zu problematischen Verläufen und Verunsicherungen, von denen er sich selbst nicht ausnimmt: „Immer wenn ein Neuer kommt, den ärgern wir zuerst, den schlagen wir. Wir mögen es halt nicht, wenn ein Neuer in unsere Klasse kommt. Wir wollen immer, dass unsere Klasse so bleibt wie sie ist.“ Sein hoher Bekanntheitsgrad unter den Schülerinnen und Schülern schütze ihn dabei davor, selbst Ziel handgreiflicher Anmache in der Schule zu werden.

Problematische Schülerinnen und Schüler?

Julia, Sandra, Anton und Conrad als Problemschülerinnen und -schüler zu kategorisieren erscheint unpassend, dennoch sind sie im Sinne der Schule mindestens partiell auffällig. Die Aussagen der befragten Schülerinnen und Schüler zeichnen ein ambivalentes Bild, das charakteristisch für ihre Situation an der Schule zu sein scheint. Sie berichten alle von gewalttätigen Erfahrungen an der Schule, in die sie entweder als Betroffene oder Ausführende involviert sind – meist aber beides zugleich. Sowohl die Jungen als auch die Mädchen rufen Konflikte an der Schule hervor und stören dadurch den Schulbetrieb, zwingen die Pädagoginnen und Pädagogen zu disziplinierenden Reaktionen. Insofern sind sie nicht angepasst an die Regeln des Schulbetriebs. Bilanziert man demgegenüber ihre Leistungsorientierung, so spiegelt sich darin eine hohe Akzeptanz der Strategie des Erfolgs durch selbst verantwortete Leistung. Die Orientierung an der eigenen Leistungsbereitschaft als Sicherung von Zukunft bringen alle vier Jugendlichen zum Ausdruck.

Anhand der Selbstcharakterisierungen der Jugendlichen wird deutlich, dass das Label der ‚problematischen‘ Schülerinnen und Schüler einen Sammelbegriff darstellt, der komplexe Lebenslagengefüge und Begründungszusammenhänge zwischen individuellen und sozialstrukturellen Einflussfaktoren verschleiert und simplifiziert.

Die Differenzierung unterschiedlicher Formen der Anpassung von Schülerinnen und Schüler an die Normen der Schule, wie sie Streblov (2002) nachgewiesen hat, stellt eine Dekonstruktion dieses Sammelbegriffs dar, die der individuellen Sinnhaftigkeit von Schülerhandeln eher gerecht wird. Die Autorin führt in ihrer qualitativen Evaluationsstudie ‚Jugendsozialarbeit in der Lebenswelt von HauptschülerInnen‘ an einer Berliner Hauptschule an, dass sich die Schülerschaft differenzieren ließe entlang ihres Verhältnisses zur Schülerinnen- und Schülerrolle: „So begegnete ich (geschlechts- und altersunabhängig) Gruppen, die sich an der SchülerInnenrolle orientierten (*primäre Anpassung*) oder die sich von ihr absetzten und deren Handlungspraxis sich vorwiegend im schulischen ‚Gegenleben‘ konstituierte (*sekundäre Anpassung*).“ Die Zweitgenannten passen sich an Schule auf nichtlegitime Weise an, indem sie gegen Regeln verstoßen. Die Notwendigkeit zu dieser Art von Anpassung sei durchaus „existenzieller Natur“, da mit dem Schulbesuch insbesondere die Differenzen zwischen Herkunftsmilieu und gesellschaftlich-öffentlichem Regelsystem verarbeitet werden müssen. „Die Differenzen, die zwischen dem schulischen Milieu, das durch die LehrerInnen präsentiert wird, und dem (Herkunfts-)milieu der SchülerInnen existieren, stellen eine problematische Dimension dar.“ Im Gegensatz dazu zeigen die Äußerungen der Jugendlichen der S.Schule beides: eine hohe Leistungsorientierung einerseits und für sie in bestimmten Kontexten subjektiv sinnstiftende Rückgriffe auf auffällige Verhaltensweisen andererseits.

Streblov verweist auf den häufigen Zusammenhang zwischen der Distanz zu schulischen Rollenerfordernissen als Form der sekundären Anpassung und dem Fehlen eines „Schulbesuchsentwurfs“, „denn schulische und die Ausbildung betreffende Ablaufmuster werden von den Jugendlichen nicht antizipiert.“ Streblov arbeitet heraus, dass im Kontakt mit der Jugendsozialarbeit eine „Neuorientierung hinsichtlich der Selbstverortung der Jugendlichen“ stattfinden kann. Wesentlich hierfür ist die Verortung der Jugendsozialarbeit „an der Schnittstelle zwischen *drinnen* und *draußen*, zwischen *formeller* und *informeller* Bildung, zwischen *Schulmilieu* und *Peer-Milieu*“ (ebd., Herv. i. O.).²⁷⁴

10.2 Inhaltsanalytische Sichtung der Anträge auf Landesförderung

Dass Schülerinnen und Schüler in Schulen Probleme bereiten ist ein elementarer Ausgangspunkt der Unterstützung von Schulen durch die Landesförderung. Die Interviews mit den Jugendlichen der S.Schule belegen, dass diese Problemsicht notwendig komplex und eng an die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler angelehnt sein muss.

²⁷⁴ Auch die Schülerinnen und Schüler der S.Schule erleben solche Differenzen und integrierenden Impulse: Seit Robert Kaiser an der Schule tätig ist, beschreiben die Jungen eine veränderte Praxis, wie in Konfliktfällen verfahren wird. Die Lehrkräfte würden nicht mehr so schnell Strafen aussprechen, stattdessen „schicken sie uns zu Robert.“ „Nicht zur Strafe! (...) Weil der versucht es zu klären mit Reden.“ Während die Schulleiterin und die Lehrkräfte Konflikten mit Entschiedenheit entgegentreten würden, nehmen sie die Reaktionsweisen des Jugendsozialarbeiters als ‚hinterfragend‘ wahr: „Der fragt, wieso das passiert ist, warum überhaupt und so.“ Im Gespräch ergeben sich dann kreative Möglichkeiten, die man gemeinsam auslotet. Conrad betont, dass Robert Kaiser im Gegensatz zu den typischen Reaktionsweisen der Lehrkräfte auf den Imperativ ‚Müssen‘ verzichtet, stattdessen in Aussicht stellt, selbst eine angemessene Schlussfolgerung aus dem Verlauf zu ziehen: „Der Robert sagt auch nicht, wenn wir was Schlechtes machen, ‚oh, mach jetzt das anders‘. Der sagt, ‚überlege dir, was du da anders machen könntest‘. Nicht, ‚mach es anders‘, sondern ‚überlege dir, was du da anders machen könntest‘.“ Konflikt und Lösung beinhalten so die Erkundung persönlicher Motive und die Anforderung, sich selbst zu hinterfragen, das Resultat sind angemessene, individuelle Lösungen.

Um zu Beginn der Untersuchung einen ersten Eindruck über die Wahrnehmung von Problemlagen an Schulen zu erhalten, wurden die Anträge detailliert ausgewertet.²⁷⁵ Als Datengrundlage wurden die Anträge zur Förderung des Projektes „Jugendsozialarbeit an Schulen“ beim Sozialministerium des Landes Baden-Württemberg herangezogen, von denen später 87 in die Förderung aufgenommen worden sind (vgl. Kapitel 3).²⁷⁶ In aller Regel wurden die Anträge von den Kreisjugendämtern als Kostenträger gestellt, oft lagen Begleitschreiben der Schulen bei – in andere Anträge wurden Begründungen der Schulen eingearbeitet oder implizit verwendet. Wir haben bei der Auswertung deshalb nicht zwischen verschiedenen Autoren unterschieden. Zur Erfassung typischer Problembeschreibungen haben wir uns der quantitativen Inhaltsanalyse bedient (vgl. Bortz/Döring 1995: 138ff).

Das Erkenntnisinteresse richtete sich darauf, welche Problemkontexte benannt und herangezogen werden, um den Bedarf an schulbezogener Jugendsozialarbeit zu begründen. Dabei lassen sich drei Bezugssysteme kategorisieren, mittels derer Probleme argumentativ verortet werden: *Sozialraumbezogene*, *familiärbezogene* und *individualbezogene* Argumentationsmuster.²⁷⁷ Bei den individualbezogenen Problemen und Lebenslagen lassen sich darüber hinaus zwei zusätzliche Aspekte unterscheiden: *Aspekte des Verhaltens* und *Aspekte von Eigenschafts-Merkmalen* (im Sinne von Zuschreibungen charakterähnlicher Wesensarten oder Eigentümlichkeiten) von Schülerinnen und Schülern. Der Unterschied zwischen den verschiedenen Bezugskategorien lässt sich anhand verschiedener Argumentationsmuster zum Migrationshintergrund verdeutlichen: In einer sozialraumbezogenen Argumentation wird die Notwendigkeit von Jugendsozialarbeit damit begründet, dass das Umfeld oder Einzugsgebiet der Schule durch einen hohen Ausländeranteil geprägt sei; in einer individualbezogenen Argumentation wird die Situation der Schule durch eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern, die durch ihre ausländische Herkunft ausgezeichnet sind, gekennzeichnet.²⁷⁸

Am seltensten werden für die Begründung von Jugendsozialarbeit sozialraumbezogene Argumente angeführt (vgl. Abbildung 10-x1 im Anhang). Hierin wiederum spielt die Argumentationsfigur des hohen Ausländer- oder Aussiedleranteils die wichtigste Rolle, sehr viel seltener wird auf Armuts- oder Benachteiligungsfaktoren sowie stadtplanerische Mängel Bezug genommen.²⁷⁹ Berufliche Schulen benennen keine sozialräumlichen Problemlagen.

Familiärbezogene Problemlagen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Abbildung 10-x2 im Anhang) **sind in den Anträgen häufiger vertreten als sozialraumbezogene.** Hierin sind zwei Argumentationsmuster dominant: Der Hinweis auf Formen der strukturellen Erschwer-

²⁷⁵ In der ersten Ausschreibungsrunde zur Landesförderung gab es – im Unterschied zur zweiten Ausschreibungsrunde – auf den Antragsformularen keine, die Begründung strukturierenden Vorgaben, sondern lediglich ein Blankofeld, in das Angaben zu den Hintergründen, warum Jugendsozialarbeit an dieser Schule eingeführt werden sollte, gemacht werden sollten.

²⁷⁶ Nicht von jedem der 271 Standorte lagen uns detaillierte Anträge vor. Allerdings wurden in manchen Anträgen, die sich auf mehrere Schulen bezogen, für unterschiedliche Schulen unterschiedliche Argumentationen herangezogen, so dass Begründungen von insgesamt 271 Anträgen ausgewertet werden konnten.

²⁷⁷ Beschreibungen, die sich nicht unter sozialräumlichen, familiären oder individuellen Problemlagen einordnen ließen, finden sich selten: Hier wird vorwiegend auf ‚interkulturelle Konflikte‘ – als Auseinandersetzungen zwischen unterschiedlichen ausländischen oder zwischen deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen –, Veränderungen in Wertesystemen sowie den negativ eingeschätzten Einfluss von Medien verwiesen. Nur 4% der Standorte machen darauf aufmerksam, dass die allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen einen prekären Einfluss auf das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen nehmen (könnten).

²⁷⁸ Ein zweites Beispiel für individualisierende Argumentationen stellen die Übergangsschwierigkeiten dar: 19% der Schulen – hier vor allem die BVJ – benennen, dass Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in den Beruf (z.B. Berufsfindung, Ausbildungsplatzsuche, usw.) haben – kein Standort führt einen Mangel an adäquaten Ausbildungsplätzen oder einen restriktiven Arbeitsmarkt als Argument an.

²⁷⁹ An den 87 geförderten Standorten werden Armutslagen und eine mangelhafte Infrastruktur etwas häufiger benannt. Zudem führen sie häufiger einen hohen Anteil an Jugendhilfemaßnahmen ins Feld – bereits existierende Unterstützung wird hier also eingesetzt als Belastungsargument in dem Sinne, dass viele Jugendliche unterstützungsbedürftig sind.

nis von Eltern-Sein durch sowohl Ein-Elternfamilien wie Armutsfaktoren (Arbeitslosigkeit, beengte Wohnverhältnisse, Sozialhilfebezug oder Überschuldungsphänomene) und generalisierende Vorwürfe, dass der Erziehungspflicht nicht ausreichend nachgekommen werde.

Am häufigsten werden Probleme in individualisierender Form den Schülerinnen und Schülern zugeordnet (vgl. Abbildung 10-x3 im Anhang). Zwei Kategorien werden vorwiegend genannt: der Bereich des auffälligen und devianten Verhaltens und der Migrationshintergrund:

- 47% der Standorte benennen ein auffälliges, kriminelles und defizitäres Verhalten der Schülerinnen und Schüler. 38% der Standorte erwähnen die Gewaltbereitschaft der Schülerinnen und Schüler – dies bezieht sich vor allem auf Drohungen und aggressive Auseinandersetzungen. 21% verweisen auf eine Problematik im Drogen-, Alkohol-, Nikotin- oder Medikamentenkonsum der Schülerinnen und Schüler.
- In 40% der Anträge wird pauschalisierend darauf verwiesen, dass Schulen einen hohen Anteil an ausländischen Schülern haben. Lediglich 15% führen differenzierende Aspekte wie ‚Verständigungs- bzw. Sprachprobleme‘ oder Integrationsprobleme (13%) aufgrund dieser Lebenslage an.²⁸⁰

Ausländer zu sein oder einen Migrationshintergrund zu haben stellt in den Anträgen eine Art selbsterklärenden Deutungs- und Begründungstopos dar: Gewissermaßen selbsterklärend wird insinuiert, dass sich damit für die Schule problematische Bedingungen verknüpfen. Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass dem so ist oder sein kann, zu kritisieren ist aber – auch gegenüber den Jugendämtern und Jugendhilfeplanungen –, dass so selten differenzierend und lebenslagenbezogen argumentiert wird und kein Bezug genommen wird auf die mangelnde Unterstützung der Schule in Integrationsbemühungen.

Neben der Herkunft aus einer Familie mit Migrationshintergrund und dem auffälligen, abweichenden oder störenden Verhalten zeichnet sich mit der Darstellung des **Versagens der Primärsozialisationsinstanz Familie** eine dritte wesentliche Kategorie der Problemwahrnehmung durch Schulen und Antragsteller ab. **Nur wenige Anträge verweisen in ihren Problembeschreibungen und -deutungen auf schulstrukturelle Faktoren**, wie beispielsweise eine Unterausstattung der Schulen, Kommunikationsprobleme zwischen Schülern, Eltern und Lehrkräften, Frustrationsphänomene beim Lehrpersonal oder ein hohes Durchschnittsalter des Lehrerkollegiums.

In einem weiteren Schritt haben wir die eben dargestellten Einzel-Items zusammenfassend kategorisiert (vgl. Abbildung 10-x4 im Anhang) und dann untersucht, in welchen Kombinationen welche Argumentationsmuster verwendet werden. Diese Auswertung wird in der folgenden Abbildung 10-1 dargestellt.

Am häufigsten wird ausschließlich individualisierend argumentiert (31%), 26% der Anträge koppeln individualisierende mit familialen Argumentationen, 23% der Anträge integrieren alle drei Bezugsebenen. Geförderte Standorte argumentieren weniger häufig nur individualisierend und lassen deutlich häufiger alle drei Begründungsebenen einfließen. Es zeigen sich auch Unterschiede entlang der Schulart: Die BVJ-Standorte argumentieren vorwiegend indi-

²⁸⁰ Die in den Anträgen erkennbare bipolare Gegenüberstellung ausländischer und deutscher Schülerinnen und Schüler und deren Elternhäuser erweist sich anschlussfähig an Ergebnisse einer von Mannitz (2003) durchgeführten Feldforschung an einer West-Berliner Gesamtschule: Dort wurde der Topos der „problematischen Fremdheit“ als „offenkundige Tatsache gehandelt, die die Schule zur Problemschule mache“ (2003: 157). Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wurden „als Repräsentanten einer schwierigeren Minderheit wahrgenommen, die Gegenüberstellung Ausländer/Deutsche war Routine, und mit größter Selbstverständlichkeit war von ‚ausländischen Schülern‘ oder einem nachteiligen Einfluss der orientalischen Kultur die Rede“ (ebd.: 157f).

vidualisierend, reine Hauptschulen häufiger familial, während Grund- und Hauptschulen häufiger sozialräumliche Belange berücksichtigen.

Abbildung 10-1 Argumentationsmuster in den Anträgen zur Jugendsozialarbeit	Alle	Nicht	Gefördert	Haupt-	Grund- und	BVJ
	(N = 271) %	Gefördert (N = 185) %	(N = 86) %	schulen (N = 77) %	Hauptschulen (N = 78) %	(N = 28) %
Nur sozialraumbezogen	6	7	4	3	10	4
Nur familial bezogen	2	3		1	3	
Nur individual bezogen	31	35	23	20	30	64
Sozialraumbezogen und familial	2	3	1	1	5	
Sozialraumbezogen und individual	10	7	15	8	10	7
Familial und individual	26	26	26	42	15	14
Sozialraumbezogen, familial und individual	23	19	30	26	27	11

Nimmt man diese Ergebnisse zur Grundlage, so lässt sich resümierend sagen: In erster Linie werden zur Antragstellung die Probleme einer Schule individualisierend den Schülerinnen und Schülern zugeschrieben und darin vorrangig an ihrer Herkunft sowie an abweichenden Verhaltensäußerungen beschrieben und festgemacht.²⁸¹ Sekundär sind demgegenüber weitere Einflussfaktoren, wie etwa der Lebensraum und die Familie, die auf die Schülerinnen und Schüler einwirken. Schulstrukturelle Faktoren spielen in den Anträgen zur Jugendsozialarbeit praktisch keine Rolle. Ebenfalls sehr selten sind Aussagen darüber, was mit der Einrichtung von Jugendsozialarbeit verändert werden soll und welche Ziele mit der Kooperation verbunden werden – und wenn, dann an solchen Standorten, die schon länger Jugendsozialarbeit eingerichtet haben.²⁸²

10.3 „Das, was von unserer Seite nicht mehr leistbar ist“ – Problemwahrnehmungen an Schulen

In der Antragstellung sammeln sich Beschreibungen der Wirklichkeit, die dem Zweck verpflichtet sind, Förderung für ein als wichtig erachtetes Projekt zu bekommen. Hier liegt es nahe, Befunde dramatisierend einzusetzen. In die Anträge fließen sowohl die alltägliche Wahrnehmung von Problemlagen als auch fachliche Kriterien ein. Die ‚Antragsrhetorik‘ zielt dabei auf die politische Aushandlung, was als zu bearbeitendes Problem Vorrang hat. Um die Problemwahrnehmung an Schulen genauer zu erfassen und vergleichen zu können, wurde – ausgehend von den durch die Analyse der Anträge gewonnenen Kategorien – ein Fragebogen konstruiert, der die Perspektive und Wahrnehmung von Problemlagen durch die Schulleitungen an den Hauptschulen bzw. Fachbereichsleitungen an den BVJ und die jeweiligen sozialpädagogischen Fachkräfte detailliert erfasst. Diese Personengruppen wurden ausgewählt, da sie Schlüsselpersonen für die Einschätzung von Problemlagen und Belastungsfaktoren an Schulen sind. Auch wenn wir diese Personen als Experten für dieses Feld betrachten, wird mit der Auswertung nicht in Anspruch genommen, dass deren Aussagen die soziale Wirklichkeit („so wie sie ist“) widerspiegeln. Vielmehr sind deren Aussagen Beleg dafür, wie an den Schulen soziale Wirklichkeit hergestellt wird. Wir werten damit die Aussagen von Schulleitungen sowie Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeitern als zentral für die Wahrnehmung und für das Handeln dieser Schlüsselpersonen in dem von ihnen gestalteten

²⁸¹ In dieser Begründungsstruktur spiegelt sich die Anforderung der Landesförderung wieder: Im ‚Eckpunktepapier‘ werden als Indikatoren für Belastungen, die die Unterstützung durch Jugendsozialarbeit belegen, folgende konkrete Punkte und Problemlagen genannt: Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern bzw. Schülergruppen, interkulturelle Konflikte, Integrationsnotwendigkeit von Aussiedlern und/oder Ausländern sowie familienbelastende Faktoren (vgl. Eckpunktepapier 1999: 2).

²⁸² Im Zuge der zweiten Ausschreibungsrunde der Förderung wurde dies seitens des Sozialministeriums dahingehend geändert, als explizit konzeptionelle Elemente in der Antragsbegründung gefordert wurden.

sozialen Ort Schule und halten Handlungsmöglichkeiten und Handlungsstrategien für abhängig davon, wie an den Schulen über Probleme gesprochen wird, welche Ursachen als ausgemacht gelten und wie darauf reagiert werden kann.²⁸³ Dies erlaubt eine Annäherung an die Frage, wie bestimmte Problemkomplexe in den Schulen selbst wahrgenommen werden und inwiefern Jugendsozialarbeit zur Bearbeitung dieser Problemlagen beitragen kann. Diesen standardisiert erhobenen Daten wird durch die Interpretation von Interviewaussagen der Schul- und Fachbereichsleitungen sowie der Fachkräfte an beiden Schultypen eine qualitativ erklärende Ebene hinzugefügt. Bevor die Ergebnisse im Einzelnen betrachtet werden, wird im Folgenden kurz die Erhebungsmethodik erläutert.

Erhebungsmethoden

In den Anträgen der Schule auf Jugendsozialarbeit werden unterschiedliche Aussagen über den jeweiligen Bedarf und seine Ursachen getroffen. Dabei ließen sich sozialraumbezogene, familialbezogene und individualbezogene Problemlagen unterscheiden. Der dritte Komplex wurde differenziert in Aspekte des Verhaltens und Aspekte, die sich auf Persönlichkeitsmerkmale oder ‚Eigenschaften‘ von Schülerinnen und Schülern beziehen.

Da davon auszugehen ist, dass Belastungen der Schulen auch aus schulstrukturellen Bedingungen herrühren (also z.B. dem Ausstattungsgrad mit Sachmitteln und Personal, der Altersstruktur der Lehrkräfte, repressivem Verhalten der Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern oder der mangelnden Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit belasteten Schülerinnen und Schülern), wurden über die in den Anträgen genannten Kategorien hinausgehend in einem weiteren Komplex schulstrukturelle Aspekte abgefragt. Daraus ergeben sich schließlich fünf Komplexe der Belastung von Schulen:

- sozialräumliche Belastungsfaktoren,
- familiäre Belastungsfaktoren,
- Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern,
- ‚Eigenschaften‘ bzw. Persönlichkeitsmerkmale von Schülerinnen und Schülern,
- schulstrukturelle Belastungsfaktoren.

Um eine möglichst umfassende Beschreibung der Belastungsfaktoren für den sozialen Ort ‚Schule‘ zu erhalten, wurde entlang der oben genannten fünf Kategorien je eine ‚Batterie‘ an Einzelaussagen entworfen, die diesen Merkmalskomplex möglichst gut umschreiben sollte. Dabei wurden für die insgesamt 91 Einzelaussagen zunächst jeweils der Grad der Belastung (mittels einer Skala von 10 = extrem hohe Belastung bis 0 = keine Belastung) für die Schule abgefragt. Der Grad bzw. die Qualität der Belastung muss dann noch einmal unterschieden werden von der Quantität der Belastung. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Wir gingen davon aus, dass bestimmte Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern (wie z.B. ‚Gewalt gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern‘) auch dann eine hohe Belastung für die Schule darstellen können, wenn sie nicht viele Schülerinnen und Schüler betreffen.²⁸⁴ Um

²⁸³ Mit dieser Vorgehensweise sind spezifische Einschränkungen verbunden. Es wurde nicht die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer erhoben. Zwar kann angenommen werden, dass die Schulleitungen die Sicht des gesamten Personals der Schule repräsentieren, andererseits kann nicht ausgeschlossen werden, dass sie bestimmte, an der Basis vorherrschende Meinungen nicht kennen oder negieren. Eine weitere Einschränkung besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler nur exemplarisch – wie eingangs dargestellt – befragt werden konnten und die Eltern, die in der Problemwahrnehmung eine zentrale Rolle spielen, ressourcenbedingt nicht systematisch befragt wurden. Schließlich wären auch noch die Fachkräfte im Jugendamt zu erwähnen, die für die Implementierung und Gestaltung der Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und BVJ eine ebenfalls wichtige Rolle spielen. Hier gibt es zweifelsohne weiteren Forschungsbedarf, der aber innerhalb dieser wissenschaftlichen Untersuchung nicht abgedeckt werden konnte.

²⁸⁴ Aus Sicht der Schulleitungen trifft die oben genannte Verhaltensweise (‚Gewalt gegenüber...‘) auf 22% der Schülerinnen und Schüler zu, der Grad der Belastung für die Schule liegt in dem gewählten Beispiel bei 5,17 (auf der Skala von 0 bis 10).

beide Aussagen nicht zu vermengen wurden bei den individual und familial bezogenen Faktoren Grad und Quantität von Belastungsfaktoren getrennt erhoben.

In den Interviews mit den Schul- und Fachbereichsleitungen aus den Schulen der Untersuchungsregionen haben wir neben anderen Fragebereichen in allgemeiner Weise nach den Begründungen des Bedarfs an Jugendsozialarbeit an ihrer Schule sowie nach der Bedeutung des neuen Leistungsbereichs für die Schule und für die Schülerinnen und Schüler gefragt. In ihren Antworten haben die Befragten in starkem Maße mit Problemstellungen argumentiert, um zu erklären, warum sie auf die Jugendhilfeunterstützung angewiesen sind. In der Auswertung der zehn Interviews mit Schul- und Fachbereichsleitungen wurde das Datenmaterial nach dem Verfahren der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996) im Hinblick auf diese Bedeutungseinheiten im Text vergleichend untersucht. Dabei ließen sich drei Ausgangskategorien entwickeln: ‚Probleme der Schule‘, ‚Probleme der Schülerinnen und Schüler‘ und ‚Probleme der Eltern‘.²⁸⁵ Im weiteren Analyseprozess wurden diese Ausgangskategorien zunehmend differenziert (vgl. Huber 1992: 136) und schließlich wurde nach Beziehungen der verfeinerten Kategorien untereinander gesucht.

10.3.1 *Belastungsfaktoren*

Zunächst wird ein Überblick über solche Faktoren gegeben, die in Bezug auf den *Grad der Belastung* die höchsten Werte aufweisen. Dabei werden zwanzig Aspekte dargestellt, die die Schule am stärksten belasten.²⁸⁶ An ihnen werden die zentralen Ergebnisse deutlich:

Sowohl aus Sicht der Schulleitungen wie aus der Perspektive der Fachkräfte stellt die Erziehungssituation in den Elternhäusern den gravierendsten Belastungsfaktor für die Schule dar. Mit Werten zwischen 7 und 8 (auf einer Skala von 0 bis 10) werden die Eltern und ihre Erziehung in einen Zusammenhang mit den Belastungen und Schwierigkeiten in der Schule gestellt. Sehr deutlich zeigt sich das an dem Item ‚Zunehmende Erziehungsaufgaben, die die Schule übernehmen muss‘.²⁸⁷ Erst dann werden Aussagen aus den beiden Kategorien ‚Schulstrukturelle Faktoren‘ und ‚Eigenschaften Schülerinnen und Schüler‘ genannt. Interessant ist hierbei insbesondere, dass die in den Anträgen vorwiegend genannten Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler (wie z.B. aggressives Verhalten oder Stören des Unterrichts) weniger problematisiert werden als vergleichsweise ‚weiche‘ Faktoren, die sich auf bestimmte Eigenschaften beziehen. **‚Mangelnde soziale Kompetenzen‘ und ‚fehlende Sekundärtugenden‘ werden stärker als alltägliche Belastung der Schule wahrgenommen als deviantes und aggressives Verhalten.**

In der schulstrukturellen Dimension erweisen sich folgende Faktoren des Ressourcenmangels als größte Belastungen: ‚Zu große Klassen‘, ‚zu wenig Förderangebote‘ und ‚fehlende Räume für andere Angebote‘ weisen auf einen **Mangel an Personal wie an zeitlichen und räumli-**

²⁸⁵ Im Datenmaterial der Interviews finden sich darüber hinaus weitere Hinweise auf Problemstellungen an Schulen, die allerdings nur randständig vorkommen und als nicht ausschlaggebend für die Begründung des Bedarfs an Jugendsozialarbeit dargestellt wurden. Diese vereinzelt Problembeschreibungen beziehen sich beispielsweise darauf, dass die Architektur von Schulgebäuden, insbesondere von Unterrichtsräumen, oft den Prinzipien eines modernen Unterrichts widersprechen würde; oder dass an Hauptschulen Begabtenförderung nicht geleistet wird und das System an sich über wenig Spielraum der individuell gerechten Förderung verfüge. Auch die Einjährigkeit des BVJ wird mitunter als Problem dargestellt.

²⁸⁶ Eine Übersicht über alle 91 Belastungsfaktoren für die Hauptschulen und für die BVJ befindet sich im Anhang (vgl. 10-x5 und 10-x6 im Anhang).

²⁸⁷ Dieser Aspekt wurde ursprünglich in die Kategorie ‚Schulstrukturelle Belastungsfaktoren‘ einsortiert. Die Analyse der Antworten weist aber darauf hin, dass die mangelnde Erziehungskompetenz bzw. das mangelnde Engagement der Eltern verantwortlich dafür gemacht wird, dass die Schule mehr und mehr Erziehungsaufgaben übernehmen muss. Weil dieser Aspekt argumentativ so eng mit der Situation in den Elternhäusern verknüpft wurde, wird er hier unter zwei Kategorien geführt.

chen Ressourcen für die gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler hin. Dies muss als massive Kritik an der Ausstattung der Schulen gewertet werden.

Aspekte, die das Verhalten der Schülerinnen und Schülern problematisieren, folgen erst auf den Rängen 18 und 19. Hier stellen die Items ‚fehlendes Arbeitsmaterial‘ und ‚regelmäßig nicht gemachten Hausaufgaben‘ die größte Belastung dar. Es werden also nicht deviante, sondern normale und alltägliche Verhaltensweisen, mit denen Lehrkräfte umzugehen haben, als belastend thematisiert. Die gravierenden Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern, auf die in den Anträgen maßgeblich rekurriert wurde, folgen hingegen erst sehr viel weiter unten in der Belastungsskala.

Abbildung 10-2 Einschätzung zum Grad der Belastung in den <i>Hauptschulen</i> Skala von 0 = „keine Belastung“ bis 10 = „extrem starke Belastung“		<i>Schulleitungen</i> (N=49)		<i>Fachkräfte</i> (N=52)	
<i>Einzelaussage</i>	<i>Kategorie</i>	Mittelwert	Rang	Mittelwert	Rang
Mangelnde Erziehung durch die Elternhäuser	Eltern	8,04	1	7,81	4
Zunehmende Erziehungsaufgaben, die die Schule übernehmen muss	Eltern/Schulstrukturell	8,02	2	7,90	1
Erziehungsunsicherheit/Überforderung der Eltern	Eltern	7,82	3	7,86	2
Mangelnde Betreuung durch die Elternhäuser	Eltern	7,46	4	7,77	5
Mangelndes Engagement der Eltern für schulische Belange ihrer Kinder	Eltern	7,41	5	7,85	3
Zu große Klassen	Schulstrukturell	7,27	6	6,85	9
Nicht ausreichende soziale Kompetenzen	Eigenschaften	6,96	7	7,63	6
Zu wenig Stunden für Förderangebote	Schulstrukturell	6,82	8	6,42	21
Fehlende Räume in der Schule für andere Angebote	Schulstrukturell	6,57	9	6,78	10
Fehlende Sekundärtugenden	Eigenschaften	6,53	10	6,61	14
Zu wenig Stunden für AGs/EBA-Angebot der Schule	Schulstrukturell	6,39	11	5,86	35
Nicht ausreichende deutsche Sprachkompetenz	Eigenschaften	6,33	12	7,08	8
Nicht ausreichende Zeit der LehrerInnen, auf die Schwierigkeiten der SchülerInnen angemessen einzugehen	Schulstrukturell	6,27	13	7,40	7
Unrealistische Selbsteinschätzung	Eigenschaften	6,06	14	6,73	11
Nicht ausreichende Anpassungsbereitschaft der SchülerInnen an die Regeln der Schule	Eigenschaften	6,04	15	5,98	33
Trennungs-Scheidungssituation	Eltern	6,02	16	6,51	18
Geringe schulische Motivation	Eigenschaften	6,02	17	6,49	19
Fehlendes Arbeitsmaterial	Verhalten	6,00	18	6,00	32
Regelmäßig nicht gemachte Hausaufgaben	Verhalten	5,94	19	6,36	22
Migrationshintergrund	Eltern	5,86	20	6,54	16

Führt man sich **die zehn größten Belastungsfaktoren** vor Augen, dann lässt sich ein gemeinsames Merkmal feststellen: Sie **sind durch die Schule und durch die Jugendsozialarbeit kaum direkt beeinflussbar**: Nicht die Kinder und Jugendlichen, mit denen es die Schule tagtäglich direkt zu tun hat, sondern deren Eltern werden als schwerwiegendstes Problem gesehen. Für die Schülerinnen und Schüler selbst wird konstatiert: Weniger ihr Verhalten ist das dringendste Problem, sondern die dahinter liegende Eigenschaft, über ‚nicht ausreichende soziale Kompetenz‘ und ‚fehlende Sekundärtugenden‘ zu verfügen. Schließlich werden die schulstrukturellen Belastungsfaktoren hervorgehoben, die der Schulleitung bzw. der Schule vorgegeben sind, während solche Items, auf die die Einzelschulen durchaus Einfluss haben – z.B. die pädagogische Qualifikation der Lehrkräfte zu befördern, ein adäquates Schulkonzept zu entwickeln – als wenig belastend eingestuft werden. Eine notwendige Verbesserung der Kompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit belasteten und belastenden Schülerinnen und Schülern wird in den Interviewaussagen immer wieder betont. In der standardisierten Erhebung liegen die Werte für diesen Komplex hingegen im Mittelfeld der Einschätzungen (vgl. Abbildung 10-x5 und 10-x6 im Anhang).

Wie ist dieses Ergebnis zu interpretieren? Zunächst kann festgehalten werden, dass Schulleitungen wie Fachkräfte – an BVJ wie an Hauptschulen – **die wichtigsten Belastungsfaktoren ihrer Schule jeweils außerhalb der Schule verorten**, als fehlende oder mangelhafte

Erziehungsleistungen der Eltern, was mit einer zu geringen Ausstattung durch die Schuladministration korrespondiere, um dies auf der Ebene der Einzelschule adäquat kompensieren zu können. Dies wirft die Frage auf, ob die Nicht-Beeinflussbarkeit einen wesentlichen Faktor für den Grad der Belastung darstellt. Hier sind zwei Zusammenhänge denkbar: (1) Während die Schule – gemeinsam mit oder aufgrund der Unterstützung durch Jugendsozialarbeit – bei den direkt in der Schule auftauchenden Verhaltensäußerungen von Schülerinnen und Schülern handlungsfähig ist oder Handlungsfähigkeit zurückgewinnt, bleiben die Ursachen für Verhaltensweisen und ‚Eigenschaften‘ gleich mächtig und unbeeinflussbar – wie auch die fehlenden Rahmenbedingungen, um dies aus eigener Kraft zu korrigieren. Oder: (2) Schulen externalisieren ihre Probleme indem sie reklamieren, für die gravierenden Folgen der fehlenden schulischen Leistungsbereitschaft und -motivation (die sich beispielsweise an der Erledigung von Hausaufgaben und der Ordnung bei den schulischen Materialien zeigt), sowie den sozialen Voraussetzungen für eine gelingende Teilnahme am Schulbetrieb oder der Reife für berufliche Ausbildungen, nicht verantwortlich zu sein – und daran auch nichts ändern zu können, weil die Ursachen ihrem Zugriff entzogen sind.²⁸⁸ Aufgrund der vorliegenden Daten ist nicht zu entscheiden, welche Interpretationsvariante zutrifft.

‚Normale‘ Schwierigkeiten von und mit Schülerinnen und Schüler belasten die Schule

Vergleicht man die Ergebnisse der Antragsauswertung mit den Ergebnissen der Analyse der Daten aus der Fragebogenerhebung, dann zeigt sich, dass es einen eklatanten Unterschied zwischen der ‚Wirklichkeit‘ der Anträge und den in den Fragebögen erhobenen Belastungsfaktoren gibt. **Je exakter und differenzierter nachgefragt wird, umso genauer wird auch die Problembeschreibung und umso weniger dramatisch fällt sie aus.** Die Problemkomplexe ‚abweichendes Verhalten‘ und ‚Herkunft aus Migrationsfamilie‘ spielen in der Wahrnehmung von Problemen eine deutlich untergeordnete Rolle. Präziser als in den pauschalisierenden Zuschreibungen der Anträge werden beispielsweise die fehlenden deutschen Sprachkenntnisse als belastend für den schulischen Alltag gewertet. Genauso wenig stellen sich delinquentes oder dramatisch abweichendes Verhalten als zentrale Belastungsfaktoren heraus: ‚Sachbeschädigung‘, ‚Diebstahl‘, ‚Konsum von Alkohol und harten Drogen‘ sowie ‚Gewaltphänomene‘ spielen eine eher untergeordnete Rolle. Sehr viel bedeutsamer und belastender sind hingegen die unterrichtsbezogenen Schwierigkeiten wie: ‚fehlendes Arbeitsmaterial‘, ‚regelmäßig nicht gemachte Hausaufgaben‘, ‚massives Stören des Unterrichts‘ und ‚schulische Leistungsverweigerung‘. Diese alltäglichen Probleme stellen die zentrale Herausforderung und Schwierigkeit dar. Dazu gesellt sich noch das Problem des Rauchens, das gleichermaßen von Schulleitungen und Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeitern als belastend eingestuft wird.

Dass diese Probleme in den Anträgen nicht genannt werden, mag damit zusammenhängen, dass sie nicht dramatisch genug klingen – oder eine kompliziertere Argumentationskette benötigen. Ohne diese Probleme zu verharmlosen – auch das fehlende Arbeitsmaterial kann Symptom eines schwerwiegenderen Problems sein – darf der Effekt der Dramatisierung in

²⁸⁸ Wenn, wie die Interviewaussagen nahe legen, der konstatierte Mangel an Erziehung als ursächlich für die ‚nicht ausreichende soziale Kompetenz‘ und die ‚fehlenden Sekundärtugenden‘ betrachtet wird, und dieser Mangel nur durch eine verstärkte individuelle Betreuung – kleinere Klassen, gezielte Förderung und Raum für diese beiden Aspekte – ausgeglichen werden kann, dann konstatieren die Schulen, dass ihnen von zwei Seiten die Grundlage zur Erfüllung ihres Auftrags entzogen wird: Von elterlicher Seite durch die mangelnde Erziehung und sozialisatorische Grundausstattung der Schülerinnen und Schüler, von schuladministrativer Seite durch die fehlenden Möglichkeiten, darauf adäquat zu reagieren. Dieser Argumentationsfigur ist immanent, dass die Erfüllbarkeit der ‚normalen‘ Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler nicht in Frage gestellt wird, Lehrkräfte mithin nicht überfordert sind in der Erfüllung ihres ‚eigentlichen‘ Auftrag, sondern nur durch das Versagen anderer Instanzen belastet werden. Nicht berücksichtigt wird dabei, dass sich die Umwelt von Schulen und die Anschlüsse z.B. in die Arbeitswelt so verändert haben, dass die Aufgabe, auf die Wahrnehmung von Lebenschancen vorzubereiten, mindestens an Hauptschulen und an den BVJ nicht mehr bruchlos erfüllt werden kann.

den Anträgen durchaus nicht als harmloser Nebeneffekt abgetan werden: Die ‚Antragsrhetorik‘ führt zur Konstruktion einer sozialen Wirklichkeit, die auf der Dramatisierung und Stigmatisierung von Schülerverhalten, der Abwertung von Schülerinnen und Schülern wie der Eltern mit Migrationshintergrund basieren. In den Antragsbegründungen werden so die empirisch festzustellenden alltäglichen Dauerprobleme kleiner gemacht als sie sind (und eventuell tabuisiert), vermeintlich öffentlichkeitswirksame dagegen aufgebauscht. Dies könnte unter Umständen dazu führen, dass in den Lösungsansätzen entscheidende Belastungsfaktoren ungenügend berücksichtigt werden.

Abbildung 10-3 Problematische Verhaltensweisen an Hauptschulen Skala von 0 = „keine Belastung“ bis 10 = „extrem starke Belastung“	Schulleitungen		Fachkräfte	
	Mittelwert	Rang	Mittelwert	Rang
Fehlendes Arbeitsmaterial	6,00	1	6,00	5
Regelmäßig nicht gemachte Hausaufgaben	5,94	2	6,36	3
Drogenkonsum: Rauchen	5,75	3	6,67	1
Massives Stören des Unterrichts	5,69	4	6,53	2
Schulische Leistungsverweigerung	5,18	5	5,44	7
Gewalt durch SchülerInnen gegenüber anderen SchülerInnen	5,17	6	6,13	4
SchülerInnen sind nicht ausgeschlafen	4,88	7	4,39	10
SchülerInnen sind unpünktlich	4,86	8	5,10	8
Mangelnder Respekt der SchülerInnen gegenüber LehrerInnen	4,82	9	5,79	6
Schulschwänzen	4,14	10	4,90	9
Sachbeschädigung	4,02	11	4,31	11
Diebstahl	3,63	12	4,12	12
Drogenkonsum: Alkohol	2,40	13	3,06	13
Gewalt durch SchülerInnen gegenüber LehrerInnen	1,83	14	2,71	14
Drogenkonsum: harte Drogen	1,36	15	2,48	15

Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Aussagen zu den als belastend eingestuften ‚Eigenschaften‘ der Schülerinnen und Schüler. Auch hier sind es eher weiche Faktoren wie die ‚nicht ausreichenden sozialen Kompetenzen‘, die ‚fehlenden Sekundärtugenden‘, die ‚nicht ausreichende deutsche Sprachkompetenz‘ und die ‚unrealistische Selbsteinschätzung‘, die Schwierigkeiten bereiten. Schulangst, Schulumüdigkeit, Migrationshintergrund hingegen werden als weit weniger problematisch erachtet. Damit kann auch hier konstatiert werden, dass die alltäglichen Schwierigkeiten im Zentrum der Wahrnehmung von Belastungen stehen.

Die differenzierte Abfrage von belastendem Verhalten zeigt deutlich an, dass die Lehrerinnen und Lehrer mit ‚normalen‘ Erziehungsaufgaben konfrontiert sind. Diese Erziehungsaufgaben werden als problematisch angesehen, weil sie mit der als primär erachteten Unterrichtsfunktion im Konflikt stehen. Je stärker aber der Druck und die Belastung durch große Klassengrößen und volle Lehrpläne wird, umso weniger ist es den Lehrerinnen und Lehrern möglich, eine individuelle Förderung zu gestalten. Dazu gehören dementsprechend unterrichtende wie erzieherische Aspekte.

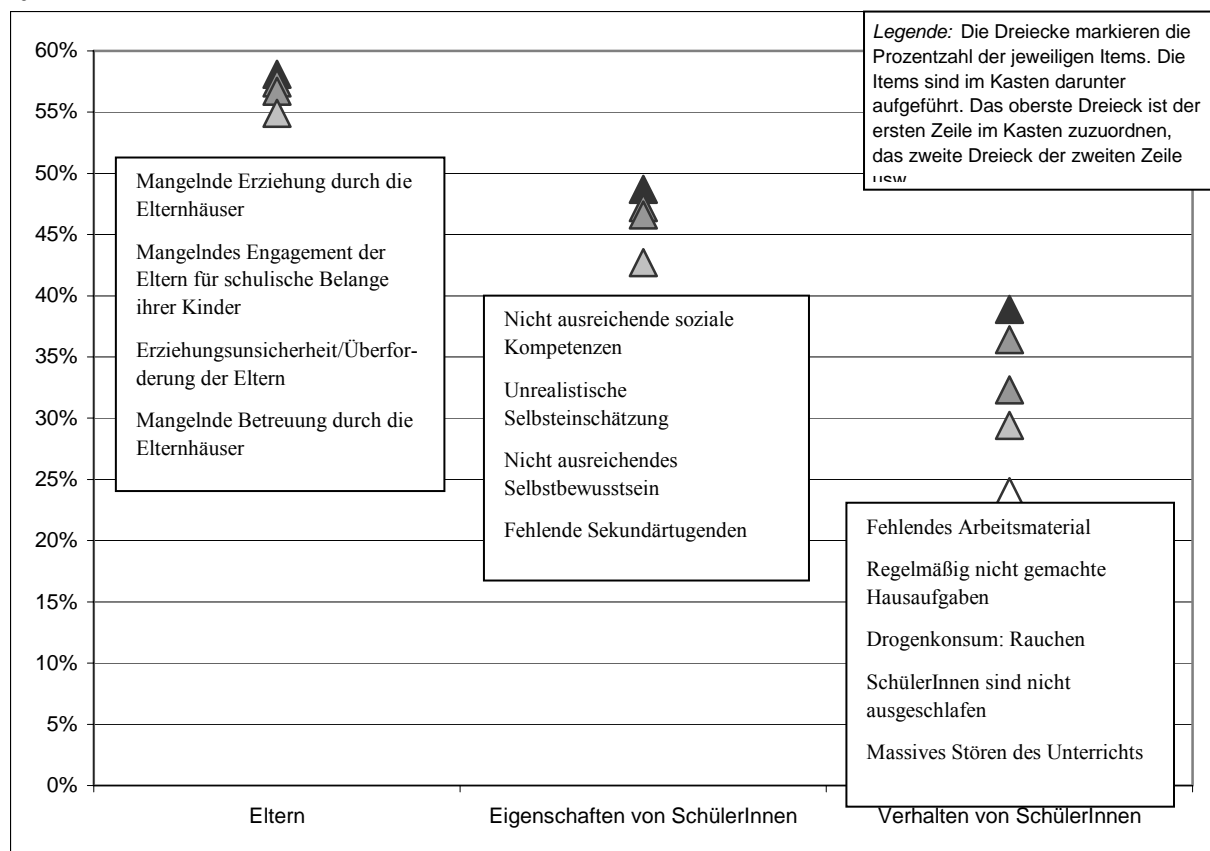
Häufigkeit von Belastungsfaktoren

Wie häufig treten diese Defizite und die problematischen Verhaltensweisen nun tatsächlich auf? Wie groß ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, bei denen der Unterricht in seiner aktuellen Form kaum oder nicht durchführbar scheint? Um Belastungsdruck auf der einen Seite und Häufigkeit dieses Auftretens auf der anderen klarer differenzieren zu können, sollte von den Schul- und Fachbereichsleitungen sowie den jeweiligen Fachkräften für die drei Belastungskomplexe ‚Verhalten von Schülerinnen und Schülern‘, ‚Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern‘ und ‚Elternhäuser‘ eingeschätzt werden, auf wie viele Schülerinnen und Schüler die jeweiligen Einzelaussagen zutreffen. Die 20 Faktoren, die die meisten Schülerinnen und Schüler betreffen, werden in der folgenden Abbildung dargestellt. Ein Vergleich mit der Reihenfolge der Items in Abbildung 10-2 ergibt, dass es einen klaren Zusammenhang zwischen der Häufigkeit eines Phänomens und dem Grad der Belastung gibt. Die Probleme

durch die (mangelnde) Erziehung in den Elternhäusern werden von den Schulleitungen und von den Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeitern²⁸⁹ als besonders weit verbreitet eingestuft. Mit über 50% Familien, in denen es erzieherische Defizite gibt, entsteht der Eindruck, dass es eine Art endemischen Erziehungsnotstand in den Familien gibt.

Belastungen durch bestimmte Eigenschaften sind nach Ansicht der Schulleitungen bei knapp unter 50% der Schülerinnen und Schüler festzustellen. Schließlich werden belastende Verhaltensweisen bei deutlich weniger – nämlich bei einem Viertel bis etwas über einem Drittel der Schülerinnen und Schüler – festgestellt, wobei das ‚massive Stören des Unterrichts‘ mit 24% den niedrigsten Wert hat.

Abbildung 10-4
Häufigkeit der zentralen Belastungsfaktoren
Perspektive der **Schulleitungen** in **Hauptschulen**²⁹⁰
Angaben in Prozent der SchülerInnen einer Schule



Die Frage ist, welches Bild durch diese Angaben gezeichnet wird. Die Feststellung, dass in den Elternhäusern etwas mit der Erziehung nicht stimmt, ist leichter zu treffen, weil das Kriterium eben sehr vage ist. Die Frage hingegen, ob ein Kind den Unterricht massiv stört, ist sehr konkret und dadurch wird – so unsere Interpretation – die Einschätzung auch realitätsnäher. Ähnlich verhält es sich auch mit den Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern: Mangelnde soziale Kompetenzen und mangelndes Selbstbewusstsein bzw. unrealistische Selbsteinschätzung sind Kategorien, die leichter zu einer Überschätzung ihrer Häufigkeit führen, als die Frage nach den ‚nicht gemachten Hausaufgaben‘. Insgesamt wird durch die **Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter wie der Fachkräfte** das Bild gezeichnet, dass **ca. die Hälfte der Schülerinnen und Schüler nicht die für einen erfolgreichen**

²⁸⁹ Deren Ergebnisse werden hier nicht gesondert aufgeführt, entsprechen aber weitgehend der Einschätzung der Schulleitungen.

²⁹⁰ Da die Häufigkeit von Belastungsfaktoren an den BVJ eine besondere Rolle spielt, wird darauf unten gesondert eingegangen.

Schulbesuch notwendigen Kompetenzen haben und zu wenig Unterstützung durch ihre Familien erhalten.

Mangelnde Selbstorganisation und nicht ausreichende soziale Kompetenzen als Folge fehlender familiärer Erziehung

In den Interviewaussagen der von uns befragten Schul- und Fachbereichsleitungen bestätigt sich der Befund, dass sie einen (nicht geringen) Teil ihrer Schülerinnen und Schüler nachdrücklich als unterstützungsbedürftig beschreiben. Dieser Bedarf an Unterstützung sei spezifisch und übersteige das Maß an Aufmerksamkeit, dem die Schule Rechnung tragen könne. Die Probleme der Schule werden dabei zurückgeführt auf Problemlagen der Jugendlichen und deren familiäre Situation. Die Problemlagen der Jugendlichen werden in zwei Begründungsfiguren aufgegriffen. Zum einen werden *mangelnde Selbstorganisation* und *fehlende soziale Kompetenzen* auf die unzureichende Erziehung und Unterstützung in den Elternhäusern zurückgeführt. Zum anderen werden *Überforderungen der Schülerinnen und Schüler durch belastende Familienstrukturen* thematisiert.

Alle Schul- und Fachbereichsleitungen berichten von einer Reihe Schülerinnen und Schülern an ihrer Schule, die mit der schulbezogenen Alltagsbewältigung Probleme haben. Diese Probleme würden aus einem mangelnden Erwerb von sozialen Kompetenzen resultieren. Sie stellen sich dar als Verhaltensweisen, die mit den Erwartungen und Normvorstellungen der Schule nicht vereinbar sind und beispielsweise übermäßig viele Disziplinarmaßnahmen verlangen. Die Schule zeigt sich ratlos, wie sie diesen Phänomenen wirkungsvoll begegnen soll. Herr Rolf (Hauptschulrektor) beobachtet, „dass wir immer wieder Kinder im fünften Schuljahr bekommen, die schon so verbogen sind – um es mal so zu nennen – wo es ganz schwer wird, da noch was zu verändern (...) Ich sage immer, wir verputzen ein bisschen und hoffen, dass dieser Putz recht lang hält.“ Die Diskrepanzen zwischen (schwerwiegenden) Fehlentwicklungen in der Primärsozialisation und den Verhaltensanforderungen, die erforderlich sind, um in der Schule zu bestehen, werden als so gravierend beschrieben, dass Lehrkräfte letztlich außer Stande seien, kompensierend wirksam sein zu können. „Lehrer können nicht so viel auffangen“ (Herr Hoffmann, Hauptschulleiter). Eine ähnliche Schlussfolgerung zieht die Fachbereichsleiterin Frau Amann mit Blick auf die begrenzte Schulzeit im BVJ: „Ich mache mir nicht viele Illusionen, dass wir sehr viel umbiegen in der Zeit, in der die Schüler bei uns sind. Aber wir sind wirklich für jede Kleinigkeit, wo man Unterstützung kriegt, dankbar.“

Konflikte entstehen im Detail häufig entlang der so genannten Sekundärtugenden wie Pflichtbewusstsein, Ordnungssinn oder Pünktlichkeit, die in der Schule als selbstverständlich vorausgesetzt werden und über die Schülerinnen und Schüler zunehmend nicht verfügen würden. Auch hier gibt es deutliche Parallelen zu den Ergebnissen der schriftlichen Befragung. Demzufolge sei die Selbstorganisation der Schülerinnen mangelhaft und ihre sozialen Umgangsformen unbefriedigend: „Die Selbstorganisation von unseren Schülern funktioniert nicht richtig. Dass man so Ordner abheftet, das sind so Kleinigkeiten. Ja, als Lehrer kriegst du das nicht hin. Schon ihr Rucksack ist oft ein Chaos und ich denke, das fehlt von zu Hause: Wie räume ich meine Dinge auf oder wie geht es in der Küche zu, wie esse ich, manche Schüler können nicht essen. Die Erziehungsarbeit ist riesengroß“ (Herr Brunner, BVJ Fachbereichsleiter).

Ursache dieser Missstände sei, dass viele Eltern ihren Erziehungsauftrag ungenügend wahrnehmen, die Schülerinnen und Schüler wenig Unterstützung erfahren und in großem Maße auf sich selbst gestellt seien: „Da stellt sich ganz klar raus, dass eben die Eltern da versagen“ (Frau Becker, Hauptschulrektorin). Die mangelnde Erziehungsarbeit der Eltern zeige sich an elementaren Belangen, z.B. darin, dass Kinder übermüdet und ohne Frühstück oder äußerlich verwahrlost in die Schule kommen: „Heutzutage müssen Sie immer eine Packung Taschentü-

cher dabei haben, weil die Eltern – ein ganz primitives Beispiel – stattdessen ihre Kinder nicht mehr mit so was aus“ (Herr Hoffmann, Hauptschulrektor).

Wie sich auch in den Ergebnissen der Fragebogenerhebung gezeigt hat, werden andere Ursachen als das globale elterliche Versagen als Hintergründe in die Argumentation selten mit einbezogen: So seien die Probleme, mit denen Schulen konfrontiert sind, auch als Auswirkung beengter Wohnverhältnisse zu begreifen, wenn Jungen unter anderem deshalb verhaltensauffällig würden, weil ihnen die Räume, in denen sie sich frei bewegen dürften, fehlten oder Kinder und Jugendliche familiär bedingten Gewalterfahrungen ausgesetzt seien. Mitunter treffen beide Ursachen zusammen: „Zum Teil haben sie drei Zimmer mit sechs Kindern und der Vater schlägt alle“ (Frau Reichert, Hauptschulrektorin).

Die von der Schule festgestellte unzureichende elterliche Erziehung und Betreuung der Kinder und Jugendlichen und die deshalb zusätzlich zu leistende Erziehungsarbeit der Schulen führe zu enormen Belastungen der Lehrerinnen und Lehrer und verschärfe die Notwendigkeit im Fall von krisenhaften Zuspitzungen mit außerschulischen Fachdiensten im Rahmen von Einzelfallhilfen zu kooperieren. Auch müssten entsprechende Binnenstrukturen der Schule entwickelt werden, die den häuslichen und zwischenmenschlichen Alltag strukturieren und darin Erfahrungsräume und Lerngelegenheiten für Schülerinnen und Schüler bereitstellen. „Im Prinzip musst Du sehr viele Dinge organisieren, müsstest Du organisieren. Die Anforderungen an Schule werden immer größer. Die Frage ist dann, muss Schule alles machen?“ (Herr Brunner, BVJ-Fachbereichsleiter).

Überforderung der Schülerinnen und Schüler durch belastende Familienstrukturen

Während im vorangegangenen Abschnitt gezeigt wurde, wie die Zuschreibung fehlender sozialer Kompetenzen, die in der mangelnden elterlichen Erziehung und Unterstützung wurzeln würden, zu Überforderungsgefühlen der Lehrkräfte beitragen, werden in diesem Abschnitt Probleme aufgegriffen, deren Ursache darin gesehen wird, dass einzelne Kinder in ihren Familien eine untypische Rolle einnehmen oder fehlende familiäre Stabilität erfahren würden.

- *Übernahme von Erwachsenenaufgaben:* So würden einige der Schülerinnen und Schüler unangemessen in häusliche Pflichten eingespannt und seien beispielsweise für die Versorgung ihrer jüngeren Geschwister verantwortlich. Für die betroffenen Schülerinnen und Schüler führe dies oftmals dazu, dass sie im Elternhaus Anforderungen genügen sollten, die sie überforderten und biografisch überlasten würden. Insbesondere in Familien mit Migrationshintergrund, in denen beide Elternteile über unzulängliche Deutschkenntnisse verfügen – aber auch in Familien, in denen lediglich ein Elternteil präsent sei – hätten die Kinder oft altersunangemessene Aufgaben:

- Sie übernehmen die Erledigung von Behördengängen und bürokratische Belange.
- Sie sind in die Bewältigung von Haushaltstätigkeiten eingespannt.
- Einige der Schülerinnen und Schüler unterstützen ihre Familien finanziell, in dem sie neben der Schule erwerbstätig sind.

Im Extremfall könne es auch zu einer *Umkehr der Generationenbeziehung* kommen. Berichtet wird in diesem Zusammenhang von „Eltern, die absolut überfordert sind mit der Erziehung, wo sich eine Rollenkehr vollzogen hat, wo die Kinder eigentlich diejenigen sind, die über die Eltern bestimmen oder sogar, dann wenn sie älter sind, die Eltern manchmal schlagen oder was auch immer, wo dann die Eltern fast gar mehr Unterstützung brauchen.“

Die Sichtweise des Schulsozialarbeiters Stefan Riedel (Hauptschule) zeigt, wie dies in der Schule zu Rollenkonflikten für die betroffenen Jugendlichen führen könne: „[Wenn] die daheim alles managen, also Gelder, Überweisungen, Formulare, zusätzlich noch verdienen und dann hier an der Schule das angepasste Kid sein zu müssen, das nichts sagen darf, und die

deshalb das nicht auf die Reihe kriegen, weil sie einen Rollenkonflikt haben: Daheim sind sie die Chefs und hier sind sie die Unterwürfigen.“

- *„Chaotisierte“ Familienverhältnisse:* Am Beispiel einer Schilderung aus dem BVJ wird deutlich, wie sehr das Fehlen familiärer Stabilität in Verbindung gebracht wird mit fehlendem oder diskontinuierlichem schulischen Durchhaltevermögen – und für wie weit verbreitet dieses Phänomen gehalten wird: „Ich denke wirklich in unseren Klassen mit BVJ-Schülerinnen sind bestimmt 80%, die aus einer nicht intakten Familie kommen, oder aus einer Situation, wo vielleicht nur einer, Mutter oder Vater, da ist. Also ich habe gerade gestern eine Anmeldung fürs neue Schuljahr bekommen und mir mal den Lebenslauf angeguckt: dieses Mädchen ist 1992 geboren und ist von x-Stadt über y-Stadt nach Blaustadt, also sie hat, glaube ich, fünf verschiedene Schulen in verschiedenen Städten durchlaufen, ihr Name ist ein ganz anderer als der vom Vater, also das heißt, da kann man schon herauslesen, was da alles los war“.²⁹¹

- *Konsequenzen für die Schule:* In der Wahrnehmung der Schulleitungen können problematische Familienstrukturen wie auch fehlende bzw. unklare Generationengrenzen erstens zu Beeinträchtigungen der Verhaltens- und Leistungsbereitschaft der davon betroffenen Schülerinnen und Schüler führen. Sie sind in der Schule nicht präsent – sei es rein geistig, wenn sie übermüdet sind, oder auch körperlich, wenn sie zu Hause gebraucht werden und deshalb nicht in die Schule gehen.

Zum Zweiten fehlt es der Schule an Informationen über die Familienstrukturen, da „viele der betroffenen Kinder und Jugendliche über familiäre Schwierigkeiten nicht reden“ und deshalb alleine damit zurechtkommen müssen: „Die Kinder haben so eine Scham für ihrer Eltern. Die wollen das nicht öffentlich machen“ (Frau Becker, Hauptschulrektorin). Wenn gravierende Problemstellungen unvermittelt sind und im Verborgenen wirken, dann könne Schule darauf nur falsch oder gar nicht reagieren. Dies beschreibt Herr Rolf (Hauptschulrektor) anhand eines weitem Falls: „Der ist manchmal ausgerastet, hat die Türen geknallt und wir wussten nicht, was los ist. Die Mutter hat Alkoholprobleme gehabt, was wir nicht wussten. Die war ein halbes Jahr als Pflegefall zu Hause und der Junge hat sie gepflegt, gewaschen, gewindelt, alles. Und der Junge hat das alles mitgemacht und hat im Prinzip ja keinen Ansprechpartner gehabt, um sich auch mal lossprechen zu können und einfach nur zu reden. Und dann kam es plötzlich: die Mutter liegt im Sterben, Krankenhaus, innerhalb von acht Tagen war es zu Ende. Bis dorthin haben wir nichts gewusst.“ Unkenntnis der Sachlage und das Fehlen einer sensiblen, vertrauensvollen Ansprechperson werden dann zum Problem in der Schule.

Schließlich wird drittens an Herrn Brunners (BVJ) Aussage kenntlich, wie sich diese Rollenkonflikte der betroffenen Schülerinnen und Schüler – auch wenn sie bekannt sind – auf die pädagogische Arbeit in der Schule übertragen: „Wir hatten im BVJ sehr schwierige Schüler mit allen möglichen Problemen, von Drogen bis Schwangerschaft, alles gibt es da. Und da sind wir Lehrer mit unserem Latein auch manchmal am Ende.“ Er verweist auf eine fehlende fachliche Handlungskompetenz der Lehrkräfte mit Kindern und Jugendlichen in besonderen Lebenslagen umzugehen.

²⁹¹ Verschiedene Untersuchungen belegen, dass zwar von einer Veränderung der Familienstrukturen und auch von einer geringeren Rate des Aufwachsens in der Normalfamilie gesprochen werden kann, dennoch kann bei 83% der minderjährigen Kinder, die mit ihrem Vater und ihrer Mutter gemeinsam in einem Haushalt leben und etwa 86,5%, die bis zum 14. Lebensjahr bei beiden Elternteilen groß werden, nicht von einem generellen Wegbrechen der Familie die Rede sein (vgl. Ferchhoff 1999: 214; Liegle 2001: 510; BMFSFJ 2002: 123) Warum der Fachbereichsleiter, Herr Walter so drastische und umfassende Beobachtungen macht, könnte damit zusammenhängen, dass die familiären Hintergründe der BVJ-Schülerinnen sich tatsächlich stark unterscheiden von denen anders beschulter Gleichaltriger.

Probleme von Eltern und Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Nachdem sich neben dem devianten Verhalten das ‚Ausländisch-Sein‘ bzw. der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler als zentrale Kategorie in den Anträgen herausgestellt hatte, sind wir der Frage, was sich hinter dieser Kategorie verbirgt, zusätzlich mit zwei offenen Fragen zu spezifischen Problemen die zum einen Schülerinnen und Schüler, zum anderen Elternhäuser mit Migrationshintergrund haben und/oder bereiten, nachgegangen. Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass Fachkräfte und Schulleitungen sich in ihren Angaben sowohl in Bezug auf die Jugendlichen als auch in Bezug auf die Elternhäuser auf zwei wesentliche Deutungsmomente konzentrieren: *mangelnde Sprachkenntnisse* und eine *kulturelle Differenz zwischen Schule und Elternhaus*. Reibungspunkte zwischen Schule und Eltern, die nicht auf mangelnde sprachliche oder bildungssystembezogene Kenntnisse zurückzuführen sind, werden vorwiegend kulturalistisch gedeutet und als ‚kulturelle Differenzen‘ verhandelt. Aussagen, die dieser Kategorie subsumiert werden, charakterisieren sich dadurch, dass sie Probleme ausländischer Eltern vage und unkonkret auf deren „andere“ Kultur oder Religion zurückführen. Die entsprechenden Aussagen sind unpräzise und stehen häufig ohne nähere Erläuterung. Angenommen wird offensichtlich, dass sie als Teil eines Common sense keiner näheren Erläuterung mehr bedürfen. Sozialstrukturell bedingte Probleme und sozioökonomische wie spezifische psychische Belastungen von Elternhäusern mit Migrationshintergrund werden genauso selten wie Nachteile der ausländischen Jugendlichen, z.B. bei der Konkurrenz um Arbeitsplätze genannt oder deren besondere Herausforderung, z.B. hochgesteckte Ziele der Eltern mit den, auch schulsystembedingten, Erfahrungen des Scheiterns in sich auszubalancieren. Weder die Schul-/Fachbereichsleitungen noch die sozialpädagogischen Fachkräfte weisen darauf hin, dass Konzepte zur Unterstützung gelingender Integration fehlen. Stattdessen wird ein Bild nahezu unüberwindbarer wechselseitiger Fremdheit zwischen Schulen und ausländischen Elternhäusern gezeichnet, das befürchten lässt, dass die darin liegenden Urteile zementiert und fest gefügt sind.²⁹²

Dass mangelnde Sprachkenntnisse von Schülerinnen und Schülern als Belastung des Unterrichtsauftrags wahrgenommen werden, leuchtet unmittelbar ein. Kritisch nachgefragt werden muss hinsichtlich zweier Dimensionen: Unreflektiert bleibt in den von uns erhobenen Daten, dass das deutsche Schulsystem vornehmlich auf die Kompetenzstruktur von einheimischen Einsprachigen ausgerichtet ist, an dem sich die Jugendlichen zu orientieren haben. Zum anderen wird in den Angaben der Schulleitungen wie der Fachkräfte erneut ein Zusammenhang mit einer fehlenden Unterstützung durch die Elternhäuser gesehen. Integrations- oder Leistungsmotivationsprobleme werden erneut primär auf das schlechte, weil unwillige Integrationsvorbild Elternhaus zurückgeführt und nicht auf das Fehlen oder die zu kurze zeitliche Bemessung spezieller Unterstützungs- und Integrationsangebote.

In der Darstellung der sprachlichen Schwierigkeiten von Eltern mit Migrationshintergrund lassen sich drei Ebenen unterscheiden, die zu misslingender Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus führen (können): fehlende Kommunikationsmöglichkeiten mit schulischen Akteuren führen (1) zu Missverständnissen zwischen Eltern und Lehrkräften. Sprachliche Schwierigkeiten werden (2) als Ursache dafür gesehen, dass sich Eltern nicht am Schulleben beteiligen, sondern zurückziehen – z.B. aus Angst, sich zu blamieren. Mangelnde Deutschkenntnisse der Eltern führen (3) dazu, dass diese ihre Kinder in schulischen Belangen (z.B. Hausaufgaben) nicht unterstützen können.

²⁹² Vgl. auch Kapitel 8 zur fehlenden Auseinandersetzung der schulpädagogischen Forschung mit dem Thema der Elternarbeit sowie zu ersten Ansätzen der Verflüssigung des Verhältnisses zwischen Schule und Eltern durch die vermittelnden Anstöße der Jugendsozialarbeit.

Der zweite wichtige Themenkomplex, der von den befragten Schulleitungen und Fachkräften – wenn auch mit unterschiedlicher Akzentuierung – im Hinblick auf Probleme ausländischer Eltern genannt wird, sind unterschiedliche (Rollen-)Erwartungen vom jeweiligen Gegenüber. An Hauptschulen sehen sowohl Fachkräfte als auch Schulleitungen, am BVJ vor allem die Fachbereichsleitungen Probleme im Zusammenhang mit ausländischen Eltern explizit in deren mangelndem Wissen über schulische Handhabungen und in unzureichenden Kenntnissen bezüglich des deutschen Schulsystems begründet: Ausländische Eltern hätten *erstens* aufgrund ihrer „anderen“ kulturellen Herkunft wenig Kenntnisse und daher oft falsche Vorstellungen von der Institution Schule. Sie würden deshalb den schulischen Erwartungen (aktive Eltern) keine Rechnung tragen und kaum Kontakt zu der Schule suchen oder halten (Distanz zur Schule). Die mangelnde Wahrnehmung der schulbezogenen Elternrechte und -pflichten, wird auch als Ergebnis mangelnden Interesses sowie Misstrauens seitens der Eltern gegenüber der Institution Schule gedeutet. Zu geringe Kenntnisse des deutschen Bildungssystems führten *zweitens* dazu, dass die Eltern ihre Kinder in deren schulischem Werdegang häufig nicht unterstützen könnten. Mangelndes Wissen über schulische Organisations- und Handlungslogiken seitens der Eltern wird *drittens* auch als Erklärung einer erhöhten Erwartungshaltung/Anspruchshaltung der Eltern gegenüber Schule gesehen.

Problematisiert wird, dass die Eltern als Ansprechpersonen hinsichtlich schulischer und berufsbezogener Unterstützungen nicht verfügbar seien. Fachkräfte wie Rektorinnen und Rektoren verweisen dabei auch auf Differenzen und Diskrepanzen zwischen schulischen und elterlichen Erwartungen und Normalitätsvorstellungen, die auch dazu führt, dass Eltern die Erziehungskompetenz, noch häufiger aber eine Integrationsbereitschaft generell abgesprochen wird.²⁹³ Von Rektorinnen und Rektoren wird zum einen eine Nichtanpassbarkeit oder mangelnde Anpassungsbereitschaft an als originär westlich bzw. deutsch ausgewiesene Werte konstatiert, wobei als grundlegendes Muster die Unterscheidung: deutsch = erstrebenswert, nichtdeutsch = unfrei/rückständig unterlegt ist.

Aus migrationstheoretischer Sicht muss einem solchen kulturalistischen Paradigma kritisch entgegengehalten werden, „dass viele Konflikte ausländischer Jugendlicher – ebenso wie die der Aussiedlerjugendlichen – weniger mit dem Zwang zusammenhängen, sich in zwei Kulturen orientieren zu müssen, sondern mit den für sie erfahrbaren Benachteiligungen sozialer, rechtlicher und politischer Art“ (Herwatz-Emden 1997: 901) und, dass nicht die „Konfrontation der Menschen mit verschiedenen Kulturen *an sich* das Problem ist, sondern die Bedingungen, unter denen dies geschieht“ (Kalpaka/Räthzel 1994: 79, Hervorh. i.O.). In der Auswertung der Fragebögen wird ein Bewusstsein für die Problemlagen der Betroffenen nur sehr vereinzelt erkennbar. Hingegen werden Unterschichtungsprozesse und Prozesse sozialer Marginalisierung als Kulturdifferenz und somit als Problem der Betroffenen definiert, womit wiederum Strukturprobleme der Einwanderungsgesellschaft verschleiert werden (vgl. Radtke 1991a: 393).

Zwischenfazit

Im bisherigen Argumentationsgang konnte Folgendes gezeigt werden:

- Die Erziehungsschwierigkeiten in den Elternhäusern stellen sowohl aus Sicht der Jugendsozialarbeit wie auch der Schul- und Fachbereichsleitungen einen zentraler Belastungsfaktor für die Schule dar. Mangelndes Engagement und mangelnde Kompetenz in

²⁹³ So verweisen Schulleitungen in ihren Angaben darauf, dass es Differenzen zwischen ausländischen Elternhäusern gibt: „Pendeln zwischen verschiedenen Normen und Werten in der Familie und der Schule (Probleme der Identitätsfindung)“, „Gewohnt an autoritäre Erziehung (Lehrer, Eltern), Probleme, Regeln einzuhalten, die in Deutschland weniger autoritär durchgesetzt werden (sollen)“, „Leben im Zwiespalt zwischen Elternhaus und Schule/Gesellschaft was Werte, Normen, Mentalität betrifft“, „zu Hause gelten oft andere Regel als in der Schule.“ Dabei gilt offenbar als ausgemacht, dass solche Differenzen zwischen Schule und deutschen Elternhäusern nicht existieren – und nicht auch Handlungsauftrag an Schulen sind.

der Erziehung werden dabei gleichermaßen problematisiert. Sowohl die qualitative als auch die quantitative Erhebung bestätigen diese Problemwahrnehmung.

- In der Analyse des belastenden Verhaltens von Schülerinnen und Schülern stehen ‚normale‘ Schwierigkeiten im Mittelpunkt. Fehlende Arbeitsmaterialien und nicht gemachte Hausaufgaben verweisen aus Sicht der Befragten auf die mangelnde Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler.
- Spezifische Belastungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stellen vorwiegend deren mangelnde Deutschkenntnisse dar sowie eine als kulturelle Differenz gedeutete schuldistanzierte Haltung der Eltern.
- Dieses Ergebnis steht im Kontrast zu den Förderanträgen, in denen auffälliges, kriminelles und delinquentes Verhalten der Schülerinnen und Schüler sehr häufig benannt wurden. Im Vergleich zu den normalen Verhaltensschwierigkeiten in der Schule sind sich Jugendsozialarbeit und Schulleitung einig, dass diese extremen Formen abweichenden Verhaltens die Schule weit weniger belasten, weil sie sehr viel seltener auftreten.
- Erst in der qualitativen Auswertung konnte gezeigt werden, dass die Schul- und Fachbereichsleitungen zum Teil auch belastende Familienstrukturen reflektieren, die für die Schülerinnen und Schüler die Bewältigung des Schulalltags erschweren. Sie sind konfrontiert mit instabilen Familienverhältnissen und der frühzeitigen Übernahme der Erwachsenenrolle. Dies kann Lern- und Verhaltensschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler bedingen, auf die die Schule keine Antwort hat. Denn sie verfügt zum einen häufig nicht über ausreichende Informationen über die Problemlagen und zum anderen gerät die fachliche Handlungskompetenz der Lehrkräfte an ihre Grenzen.

Diese Ergebnisse weisen auf die Wahrnehmung und die soziale Konstruktion einer Wirklichkeit hin, die das Handeln in der Schule lenkt und leitet. Es wird das Bild von Familie gezeichnet, in dem die Eltern – aus welchen Gründen auch immer – in der Regel ihrem Erziehungsauftrag nicht mehr nachkommen und dadurch knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in den Hauptschulen und ebenso im BVJ mit deutlichen Einschränkungen in Bezug auf Selbstbewusstsein und soziale Kompetenzen ausgestattet sind.

Die mangelnde Erziehung in den Elternhäusern führt nach dieser Logik zu einer Handlungsüberforderung der Schulen. Dabei sind es nicht die gravierenden abweichenden Verhaltensweisen, die die Schule belasten und häufig auftreten, vielmehr erweisen sich die normalen Schwierigkeiten im Unterricht und in der Bewältigung des schulischen Alltags als ausschlaggebend für die Problemwahrnehmung. Schul- und Fachbereichsleitungen sehen sich einem überbordenden Erziehungsauftrag gegenüber, der sie in ihrem Selbstverständnis verunsichert: „Die Frage ist dann, muss Schule alles machen?“ (Herr Brunner, BVJ-Fachbereichsleiter). Damit eröffnen die schulpädagogischen Fachkräfte eine Differenz zwischen der ‚basalen Erziehung‘, die der Familie und den Eltern obliegt. Diese ‚basale Erziehung‘ stellt gleichsam den Bezugspunkt und die Grundlage des schulischen Handelns dar. Es „muss da schon eine Grundlage im Elternhaus gelegt werden. Wenn diese nicht tragfähig ist, können wir nicht darauf aufbauen“ (Frau Becker, Hauptschulleiterin). Die Erosion dieses familialen Fundaments führt in der Schule zu dem Gefühl, dem schulischen Auftrag nicht Rechnung tragen zu können.

Der Vorwurf einer generell mangelnden Erziehungsleistung seitens der Eltern kann dazu führen, dass Eltern nicht mehr als Handlungspartner verstanden werden, sondern als Ursache für die Folgeprobleme an den Schulen. Es besteht dadurch die Tendenz und die Gefahr, dass den Eltern unterstellt wird, ihrem Erziehungsauftrag nicht nachkommen zu können (mangelnde Kompetenz) bzw. nicht nachkommen zu wollen (mangelndes Engagement). Folge dieser Unterstellung ist die **Gefährdung eines möglichen und notwendigen Arbeitsbündnisses mit den Eltern**, die als ‚Verhinderer‘ von Schule stigmatisiert werden. Ein Per-

spektivenwechsel könnte hier neue Optionen für die Schule schaffen. Wenn Eltern als Partner in einem Arbeitsbündnis mit den Lehrerinnen und Lehrern verstanden würden, dann müsste sich auch der Blick auf Erziehung in den Familien verändern. Bisher steht allein der ‚normalisierende‘ Blick auf die Erziehung – und damit deren Kritik – im Mittelpunkt der Thematisierung von Familienerziehung. Mit Normalisierung ist gemeint, dass die Schul- und Fachbereichsleitungen nur ein sehr enges Spektrum von Familienstrukturen und Erziehungshandeln anerkennen. Damit tragen sie jedoch nicht der gesellschaftlichen Entwicklung Rechnung, dass sich individuelle und familiäre Lebenslagen ausdifferenzieren und tradierte Normalitätsvorstellungen ihre Allgemeingültigkeit verlieren. Wenn Eltern hingegen als Auftraggeber für die Schule und Partner in einem Arbeitsbündnis verstanden würden, dann müsste notwendigerweise eine lebensweltliche Perspektive Einzug halten, die die jeweiligen Vorstellungen und Handlungsnotwendigkeiten der Familien zum Ausgangspunkt schulischen Handelns nimmt.²⁹⁴

10.3.3 Parallelen und Differenzen der Belastungen an Hauptschulen und im BVJ

In der Analyse von Belastungsfaktoren ist von Interesse, inwiefern sich schulartenspezifische Unterschiede zwischen Hauptschulen und BVJ zeigen. Dabei war unsere Hypothese, dass innerhalb des BVJ auf Grund der stärker belasteten Schulkarrieren der Schülerinnen und Schüler deutlich höhere Belastungsfaktoren aufzufinden wären und auch entsprechend wahrgenommen würden.

Der von den Akteuren an den Hauptschulen und im BVJ wahrgenommene Belastungsgrad weist hingegen zunächst kaum Differenzen auf (vgl. Abbildung 10-x7 im Anhang). Insgesamt werden die Belastungen durch die fünf Problemkomplexe an beiden Schularten als ungefähr gleich hoch eingeschätzt. Erst in einer Detailanalyse werden Differenzen im Grad der Belastung sichtbar. Fünf Aspekte werden im BVJ als besonders belastend wahrgenommen werden:

- Unpünktlichkeit
- Unausgeschlafen-Sein
- Schulschwänzen
- Schulmüdigkeit
- Orientierungs- und Perspektivlosigkeit

Im BVJ gruppieren sich die im Vergleich zur Hauptschule überproportional hohen Belastungsfaktoren rund um die fehlende Schulmotivation. Am Beispiel der Schulmüdigkeit wird das besonders deutlich. Es zeigt sich, dass im BVJ in der Schulmüdigkeit *das* zentrale Problem gesehen wird. Das fällt besonders auf in der Einschätzung der Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter, die diesem Problem einen besonders hohen Belastungsgrad zuweisen (vgl. Abbildung 10-x8 im Anhang).²⁹⁵

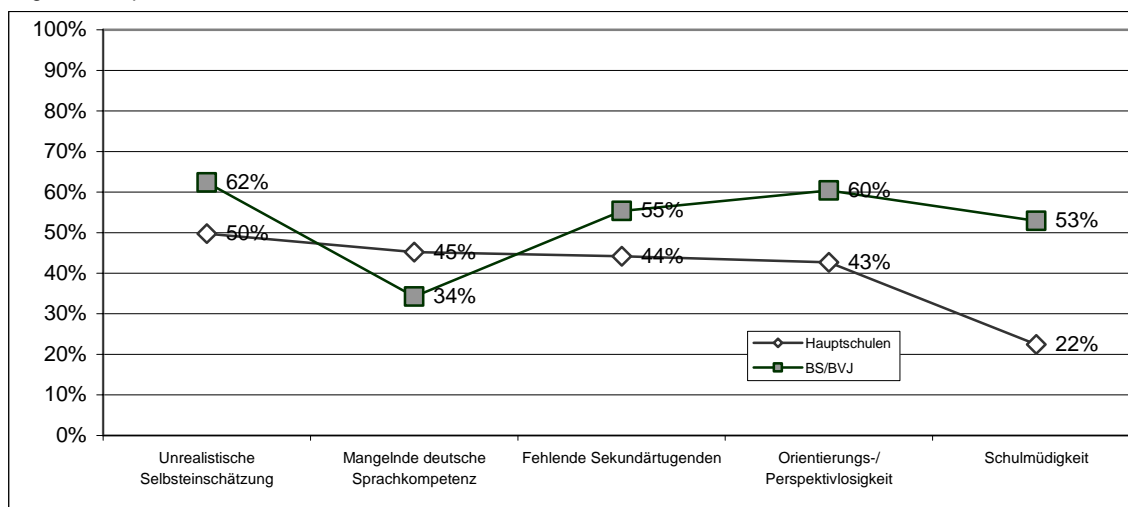
Einen zweiten wesentlichen Unterschied zwischen Hauptschulen und BVJ zeigt die Auswertung der Häufigkeit bestimmter Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen. Die BVJ sind insgesamt mit **deutlich mehr Schülerinnen und Schülern** konfrontiert, **die Schwierigkeiten ha-**

²⁹⁴ Durch Aussagen der Schülerinnen und Schüler wird zugleich deutlich, für wie wichtig sie die Familien erachten: Nicht nur an der S.Schule, an jedem der Standorte ist das Elternhaus neben dem Beruf die wichtigste Angelegenheit der befragten Jugendlichen. Sandra, die ob des permanenten Streits zuhause und des Geschlagenwerdens schon einmal für kurze Zeit fremduntergebracht war, führt heute ohne zu zögern ihre Eltern als wichtigstes Moment in ihrem Leben an: „Meine Eltern. Wie ich einen guten Beruf kriege. Und meine Geschwister“. Beispielsweise erklärt sie, wie ihr Vater ihre Berufswahl auffasst: „Jetzt hat er Respekt vor mir. Der sagt auch immer ganz stolz bei seinen Arbeitskollegen – weil die immer sagen, Jugendliche, die haben doch keinen Bock zu so was – dann sagt er immer, meine Sandra, die steht jeden Samstag früh auf und geht in die Schreinerei“.

²⁹⁵ Sowohl die Differenzen zwischen den Schultypen als auch zwischen Jugendsozialarbeit und Schul- und Fachbereichsleitung differieren signifikant (jeweils $p=0,001$). Im Weiteren arbeiten wir mit den bekannten drei Signifikanzstufen: $p \leq 0,05$ wird mit * gekennzeichnet, $p \leq 0,01$ mit **, $p \leq 0,001$ mit ***. Nicht signifikante Ergebnisse werden mit „ns“ markiert.

ben bzw. machen als die Hauptschulen. Das bedeutet: Obwohl also die Schul- und Fachbereichsleitungen in Hauptschule und BVJ kaum differieren in der Einschätzung, wie stark sie belastet sind, machen sie doch deutliche Differenzen, wie häufig bestimmte problematische Verhaltensweisen und Eigenschaften von Schülerinnen und Schüler überhaupt vorkommen. Deutlich wird das an der folgenden Abbildung, in der einige als zentral erachtete ‚Problemeigenschaften‘ im Vergleich dargestellt sind. Unrealistische Selbsteinschätzung, fehlende Sekundärtugenden, Orientierungs- und Perspektivlosigkeit und die bereits erwähnte Schulmüdigkeit sind einerseits zentrale Schwierigkeiten, mit denen es beide Schultypen gleichermaßen zu tun haben. Sie treten aber sehr viel häufiger bei Schülerinnen und Schüler im BVJ auf als in den Hauptschulen.²⁹⁶

Abbildung 10-5
Häufigkeit von belastenden Eigenschaften für Schülerinnen und Schüler
Vergleich Hauptschulen und BVJ



Neben den hier ausgewählten Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern gibt es noch bei einer Reihe anderer Eigenschaften und Verhaltensweisen Unterschiede in der Häufigkeit (vgl. Abbildung 10-x9 im Anhang). Diese Zahlen weisen darauf hin, dass es im BVJ – aus der Perspektive der Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter und der Fachbereichsleitungen – sehr viel mehr Schülerinnen und Schüler mit belastenden Verhaltensweisen und Eigenschaften gibt. Dies ist nicht erstaunlich, da das BVJ qua Auftrag ein Sammelbecken für ‚geseiterte‘ Jugendliche darstellt.²⁹⁷ In der Auswertung der Interviews wird deutlich, dass Zusammenhänge zwischen der fehlenden schulischen Motivation und gesellschaftlichen Ursachen – namentlich der fehlenden Perspektive für die Abgänger mit geringen oder keinen Chancen gesehen werden, die in der bisherigen Auswertung meist als Zuschreibungen an die Elternhäuser im Sinn einer schlechten Grundausstattung der Schülerinnen und Schüler gerich-

²⁹⁶ Signifikanzniveaus: Unrealistische Selbsteinschätzung: *, Fehlende Sekundärtugenden: **, Schulmüdigkeit: ***, Nicht ausreichende deutsche Sprachkompetenz: *, Orientierungs- und Perspektivlosigkeit: ns.

²⁹⁷ Trotz der aufgeführten Unterschiede an den beiden Schultypen Hauptschulen und BVJ bleiben die Differenzen in Bezug auf den wahrgenommenen Belastungsgrad geringer als angenommen. Dies hängt damit zusammen, dass es zwar in den Hauptschulen weniger Schülerinnen und Schüler mit einem als belastend erlebten Verhalten oder entsprechenden Eigenschaften gibt, diese vergleichsweise wenigen Schülerinnen und Schüler aber zu einem ähnlichen Grad wahrgenommener Belastung der Schule führen. Hier zeigt sich weiterer Forschungsbedarf, der unter anderem folgende Fragen klären sollte: Warum unterscheidet sich trotz der unterschiedlich großen Zahl an Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Schwierigkeiten der *Grad der Belastung* zwischen den beiden Schultypen nicht deutlicher? Wird z.B. im BVJ besser oder anders mit den belastenden Verhaltensweisen und Eigenschaften umgegangen? Und wenn ja: Welche Faktoren und Strukturen ermöglichen einen besseren Umgang? Oder gibt es an BVJ und Hauptschule unterschiedliche Wahrnehmungen und woran liegt es genau, dass in den Hauptschule eine vergleichsweise geringe Zahl von Schülerinnen und Schüler mit problematischen Verhaltensweisen und Eigenschaften zu einem hohen Problemdruck führt?

tet wurden. Demotivierungsprozesse am BVJ sind dementsprechend auch zu begreifen als Folgen ungewisser Zukunftschancen.²⁹⁸

In den Interviews finden sich ebenfalls Belege dafür, dass strukturelle Erschwernisse des Übergangs die zentrale Problematik des BVJ darstellen. Was in den Anträgen in Form nicht gelingender Bewältigung des Übergangs als individuelles Versagen beschrieben wird, wird nun kenntlich als ein Strukturproblem des Arbeitsmarkts, das demotivierend auf die Schülerinnen und Schüler zurückschlägt. Herr Brunner (BVJ-Fachbereichsleiter) beschreibt die ungewisse berufliche Zukunft der BVJ-Absolventinnen und Absolventen: „Auch der mittelmäßige Schüler, der in der Berufsschule ist, hat ganz schlechte Chancen, irgendwo unterzukommen. Die Arbeitsplatzsituation ist nicht einfach für einen Jugendlichen und auch die Betriebe nehmen ja nicht so sehr viel Rücksicht. Da wird malocht und da sind unsere Schüler überfordert.“ Das Fehlen von Einfacharbeitsplätzen habe zur Folge, dass gerade für BVJ-Abgänger die Chancen auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz immer geringer ausfielen, da die Arbeitgeber oft mit pauschalen Absagen „Wir nehmen keine BVJ-ler“ (Sonja Hausen, Jugendsozialarbeiterin am BVJ) operierten. Darüber hinaus wird in Herrn Brunners Aussage eine zusätzliche Barriere kenntlich, die auf individuelle Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler zurückgeführt wird: „da sind unsere Schüler überfordert.“

Daraus resultieren Demotivierungsprozesse. So wirke sich die berufliche Aussichtslosigkeit dahingehend aus, dass die Schülerinnen und Schüler wenig Selbstvertrauen und hohe Schwellenangst hätten, sich zu bewerben. Daneben sei zu beobachten, dass Schülerinnen und Schüler oft eine mangelnde Selbstwahrnehmung hätten, „also die überschätzen sich, sie wollen hier nichts machen, sie wollen eh bei der Bundeswehr Hubschrauberpilot werden.“ Diese Haltung wird von schulischer Seite generalisierend als Eskapismus oder Verdrängung interpretiert. Verschärft werde dies zusätzlich durch das Negativimage des BVJ und die Erfahrungen des Scheiterns in der Hauptschule: „Die Schüler kommen alle schulmüde und frustriert, die haben keine positive Einstellung zur Schule und jetzt müssen sie immer noch und schon wieder in die Schule“ (Herr Brunner, Fachbereichsleiter). Deshalb sei besonders zu Beginn des Schuljahres die Stimmung unter der Schülerschaft von Frust und Motivationslosigkeit geprägt, die sich zwar im Laufe des Schuljahres verbessere, dann jedoch erneut erheblich verschlechtere, wenn die Jugendlichen verstärkt mit den schlechten Aussichten auf einen Ausbildungsplatz konfrontiert würden. Dies führe erneut zu einem Motivationsabbruch. Es steht zu vermuten, dass das beklagte Fehlen von Sekundärtugenden auch mit diesem sehr grundlegenden Problemzusammenhang in Verbindung steht. Denn: Warum sollen Schülerinnen und Schüler pünktlich und ausgeschlafen zum Unterricht erscheinen, wenn der Unterricht und der Schulabschluss aus ihrer Sicht keine Perspektiven bieten?

Hier zeigen sich **strukturelle Grenzen sowohl einer Schulentwicklungsperspektive wie des Arbeitsansatzes von Jugendsozialarbeit** und damit letztlich auch des Auftrags an die BVJ, die Jugendlichen bei einer gelingenden Gestaltung des Übergangs zu unterstützen. Das Mischverhältnis aus objektiven arbeitsmarktbedingten Engpässe, aus gestiegenen Qualifikationsanforderungen und aus den pauschal formulierten Beeinträchtigungen Schülerinnen und Schüler an den BVJ wird in der weitergehenden Argumentation als problematische Folgewirkung auf die Schülerinnen und Schüler und in der Folge auch als Problem, das sich an der Schule zeigt dargestellt.²⁹⁹

²⁹⁸ In den Aussagen der Schulleitungen an Hauptschulen wird dieser Problembereich nur marginal angesprochen. Insofern weist sich dieses Problembewusstsein als typisches ‚BVJ-Thema‘ aus und wird im Folgenden aus Sicht der Fachbereichsleitungen am BVJ rekonstruiert.

²⁹⁹ Eine weitere strukturelle Grenze der Wirksamkeit von Jugendsozialarbeit zeigt sich an dem erwarteten positiven Einfluss auf spezifische Zielgruppen (vgl. Abbildung 10-x10 und 10-x11 im Anhang). Während die Schul- und Fachbereichsleitungen jeweils darauf verweisen, dass sie sich den größten Einfluss bei den am stärksten belasteten und auffälligsten Schülerinnen und Schülern erhoffen, schränken die Fachkräfte dies ein. Darin

So beschreibt Herr Brunner Vandalismus als Folge von Demotivationsprozessen, die sich als Negativenergie gegen die Schule richtet: „Für unsere schwächsten Schüler gibt es fast keine Jobs. Da heißt es dann, ich mache gar nichts, ist mir alles egal. Und das potenziert sich schon. Es gibt in Blaustadt sicher einige hundert Jugendliche, die in so einem Klima aufwachsen: ‚das ist doch alles egal‘. Und das ist manchmal, wo es droht aus dem Ruder zu laufen, was man dann sieht an den Zerstörungen hier an der Schule.“ Der Berufsschulleiter Herr Weber erkennt zudem in der Schulstruktur ein Dilemma, nämlich auf solche Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend eingehen zu können, die sich bereits entfremdet haben von dem Gedanken, in positiver Weise über Arbeit in Gesellschaft integriert zu sein: „Wir erleben halt öfters diese Fälle und dann sind wir in einer Schulstruktur, wo man halt dem Einzelnen nicht gerecht werden kann, der entsprechende Betreuung braucht, damit er wieder zurückfindet und dort das entscheidende Tor aufmacht, wo er auch ein nützliches Glied in der Gesellschaft ist.“

Herr Kessler (Berufsschulleiter) zeigt auf, dass es zudem über das BVJ hinausgehende Lösungsansätze im Sinn einer weitergehenden biografischen Betreuung braucht: „Wo wir momentan unsere Grenzen sehen – deutlich sehen – ist, in der Weiterverfolgung der Arbeit, die wir angefangen haben. Das heißt, wenn wir die jetzt in den Beruf entlassen, auch in eine andere Schule oder sonst wie, dann endet eigentlich die Sozialarbeit. Und das ist schlecht. Weil das wird sich zeigen, wenn man das nachvollziehen würde, dass die meisten, sobald sie wieder losgelassen sind, die Orientierung wohl wieder verlieren, somit Ausbildungsplätze wieder verlieren, wenn sie jetzt nicht gerade eine Ausbildung ergreifen, die wir hier im Hause auch als Berufsschule betreuen. Aber das ist selten, das sind die wenigsten. Die meisten nehmen halt irgendeinen x-beliebigen Beruf. Die meisten gehen wieder in eine vollschulische Einrichtung. Das hat sich gezeigt. Und dort scheitern sie unter Umständen nach kurzer Zeit schon wieder, weil einfach die Betreuung fehlt. Das ist unser größtes Problem.“ Ein geglückter Einstiegspunkt in eine sich ans BVJ anschließende Berufsausbildung bedeutet also noch keine Garantie, dass die Jugendlichen in der Ausbildung auch bestehen bzw. diese durchhalten werden. Das BVJ und Jugendsozialarbeit an den BVJ kann darüber hinaus fehlschlagende oder regional nicht existente berufliche Integrationsmöglichkeiten nicht ausgleichen und ist auf einen für die BVJ-Absolventen geöffneten Ausbildungs- und Erwerbsarbeitsmarkt angewiesen.

10.3.4 *Differente Perspektiven auf Probleme*

Schulleitungen und sozialpädagogische Fachkräfte haben aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungen und Aufgabenbereiche, unterschiedliche Perspektiven auf die Situation an und von Schulen. Wie eingangs dieses Kapitels bereits ausgeführt wurde, liegt es ausbildungsbedingt nahe, dass Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter Probleme in einem stärkeren Systembezug sowohl was familiäre, sozialräumliche als auch schulstrukturelle Ursachen angeht, verorten und analysieren. In der bisherigen Untersuchung zeigte sich eine große Übereinstimmung zwischen Schulleiterinnen und Schulleiter und den sozialpädagogischen Fachkräften hinsichtlich vieler elementarer Grundlagen der Kooperation: bezüglich der Funktionen und Aufgaben der Jugendsozialarbeit und der Wichtigkeit unterschiedlicher Angebotssegmente (Kapitel 4.1, 4.3, 5.1) sowie der partnerschaftlichen Aushandlung und Steuerung (Kapitel 4.3 und 5.3). Entlang der Problemwahrnehmung, und darin besonders entlang der Wahrnehmung von schulstrukturellen und schulsystemimmanenten Ursachen und Belastungsfaktoren, zeigen sich Unterschiede in den Einschätzungen der schulischen und sozialpädagogischen Fachkräfte:

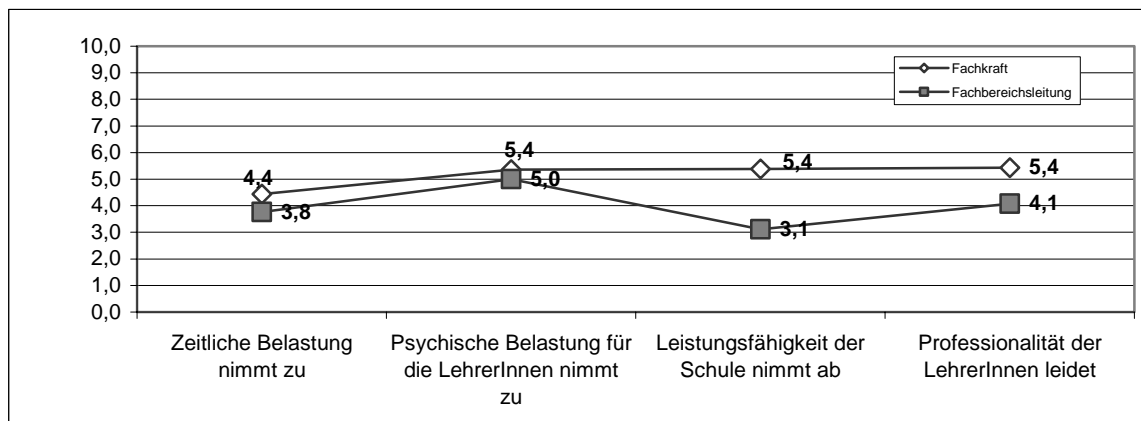
kommt zum Ausdruck, dass sie auf weitergehende Unterstützung seitens der Jugendhilfe wie der Schule angewiesen sind, wenn sich an gravierenden Belastungen von Kindern und Jugendlichen etwas ändern soll oder besonders benachteiligte Schülerinnen und Schüler unterstützt und gefördert werden sollen – und sie mit den begrenzten Stellenvolumina damit überfordert sind.

- als Unterschiede in der Wahrnehmung von Belastungen und differente Deutung der Folgen dieser Belastungen für die Schulen,
- als Kritik der Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter am professionellen Handeln der Lehrkräfte und
- als Kritik an fehlenden Konzepten der Schule bezüglich spezifischer Problemlagen.

Die Daten in den Abbildungen 10-x12 und 10x13 im Anhang belegen zunächst, dass die Fachkräfte die Belastung von Schulen durchweg höher und gravierender einschätzen als die Schule- bzw. Fachbereichsleitungen. Dieser Unterschied ist an den BVJ ausgeprägter als an den Hauptschulen. In seiner Konstanz ist dieses Ergebnis überraschend. Aufgrund des fachlichen Hintergrunds der Jugendhilfekräfte war eine höhere Wertung der familiären, sozialräumlichen wie schulstrukturellen Belastungsfaktoren erwartbar, die Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter schätzen aber auch im Bereich des Verhaltens und der Eigenschaften von Schülerinnen und Schüler die Belastungen von Schulen höher und zum Teil deutlich höher ein als die Schul- und Fachbereichsleitungen. Allerdings sind die Unterschiede in den genannten drei Bereichen größer.³⁰⁰ Dies weist darauf hin, dass die Stellung der Jugendsozialarbeit – als ‚systemimmanente Außenperspektive‘ – es ermöglicht, Zusammenhänge anders wahrzunehmen und somit auch die durch die Schule selbst verursachten Probleme in die Wahrnehmung und die Diskussion der Akteure an Schule einzuspeisen.

In ähnlicher Form zeigt sich der schulkritische Blick auch beim Blick auf Auswirkungen der Belastung. Wir haben in der schriftlichen Befragung auch nach den Folgen der oben beschriebenen Belastungen gefragt. Diese lassen sich in vier Kategorien einteilen: Die Zunahme der zeitlichen und psychischen Belastung für die Lehrerinnen und Lehrer; die Abnahme der Leistungsfähigkeit der Schule als Ganzes und die Beeinträchtigung der Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer. In der folgenden Abbildung werden die Perspektiven der Fachbereichsleitung und der Fachkräfte der Jugendsozialarbeit am BVJ einander gegenübergestellt.

Abbildung 10-6
Folgen der Belastung an **BVJ**
Skala von 0 = gar keine Auswirkung bis 10 = extrem starke Auswirkung



Während zwischen Fachkräften und Schul- bzw. Fachbereichsleitungen weitgehend Einigkeit über die Auswirkungen zeitlicher und psychischer Art besteht, sind die sozialpädagogisch geschulten Fachkräfte sehr viel kritischer gegenüber den Auswirkungen auf die Leistung der Schule und ihrer Lehrerinnen und Lehrer. Diese Differenz ist zwar besonderes stark ausgeprägt im BVJ, aber auch in den Hauptschulen (vgl. Abbildung 10-x14 im Anhang) vorzufin-

³⁰⁰ Im Bereich des ‚Verhaltens der Schülerinnen und Schüler‘ erhalten wir hier keine signifikanten Differenzen zwischen den Einschätzungen Jugendsozialarbeiter und Schulleitung. Die Signifikanzniveaus (s.o.) in den anderen Bereichen: Eigenschaften von SchülerInnen: *, Elternhäuser: ***, Schulstrukturelle Faktoren: ***, Sozialräumliche Faktoren: **.

den. In dieser Einschätzung zu den Auswirkungen der Belastungen deutet sich eine Kritik der sozialpädagogischen Fachkräfte am professionellen Handeln der Lehrkräfte an, die in der Betrachtung der Einschätzung schulstruktureller Belastungsfaktoren noch einmal untermauert wird. Deshalb wird darauf im Folgenden noch einmal näher eingegangen.

Kritik des professionellen Handelns der Lehrerinnen und Lehrer

Die Batterie der schulstrukturellen Belastungsfaktoren beinhaltet unterschiedliche Aspekte, die sich sowohl auf die Schule als Ganzes wie auch auf das professionelle Handeln der Lehrerinnen und Lehrer beziehen. In der Auswertung der Ergebnisse wird deutlich, dass Jugendsozialarbeit und Schulleitung zwar in manchen Bereichen in ihrer Einschätzung übereinstimmen, in anderen hingegen deutliche Unterschiede festzustellen sind.

In der folgenden Abbildung sind einige zentrale Ergebnisse für die Hauptschule aufgeführt.³⁰¹ In den ersten Zeilen sind drei der wenigen Themen abgebildet, die von den Schulleitungen selbst stärker problematisiert werden als von den Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeitern. Sie beziehen sich insbesondere auf von außen induzierte strukturelle Aspekte, die die Schule belasten. Die beinahe gleichermaßen hohen Bewertungen der sozialpädagogischen Fachkräfte zeigen, dass sie die Kritik an dem auferlegten Rahmen teilen. Auch sie verweisen auf die Unterausstattung der Schulen und auf sich daraus ergebende Schwierigkeiten. In der unteren Hälfte der Abbildung werden die Aspekte dargestellt, in denen die Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter sehr viel deutlicher eine Belastung für die Schule sehen als die Schulleitungen. Darin bildet sich eine Kritik an der professionellen Haltung und dem professionellen Handeln der Lehrerinnen und Lehrer ab.

Abbildung 10-7 Differenz wahrgenommene schulstrukturelle Problemlagen Schulleitungen und Jugendsozialarbeit an Hauptschulen Skala von 0 = keine Belastung bis 10 = extrem starke Belastung				
	<i>Fachkräfte</i>		<i>Schulleitungen</i>	Sign.
Zu große Klassen	6,9	↗	7,3	ns
Zu wenig Stunden für Förderangebote	6,4	↗	6,8	ns
Zu wenig Stunden für AGs/EBA-Angebot der Schule	5,9	↗	6,4	ns
Nicht ausreichende Kenntnisse der LehrerInnen im Umgang mit schwierigen Jugendlichen	6,1	↘	4,5	***
Geringes Interesse der LehrerInnen an jugendlicher Lebenswelt	4,6	↘	2,8	***
Repressive Methoden von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen	4,8	↘	2,8	***
Geringe Motivation des Kollegiums	4,3	↘	2,5	***
Geringes Engagement der LehrerInnen	3,8	↘	2,0	***

In einigen selbstkritischen Äußerungen der Schulleitungen und der Fachbereichsleitungen an BVJ wird die Verwobenheit von schulstrukturellen Gegebenheiten mit der fehlenden eigenen pädagogischen Kompetenz im Umgang mit belasteten Jugendlichen sowie die Notwendigkeit, im Lehrerhandeln die spezifischen Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, deutlich: Sie betonen den mangelnden Zeitrahmen, Konflikte im Dialog lösen zu können und problematisieren eine Lehrerausbildung, die Fachwissen betont und pädagogisch-interkulturelle Kompetenz gering achtet. Wie sich die Perspektive der Lehrkräfte verändert, wird am Beispiel der Berücksichtigung der besonderen Situation ausländischer Kinder und Jugendlicher unter dem Aspekt des Bleiberechts sichtbar: „Da wirst du mit der Zeit auch ein bisschen gnädiger, wenn du weißt, welche Schwierigkeiten manche Schüler haben, drohende Abschiebung und solche Sachen. Ich habe mal so einen Schrieb von einer Schülerin gesehen, die abgeschoben worden ist, also in einem Amtsdeutsch und wirklich deftig. Und mit so einem Schüler sind wir überfordert. Und da wirst du ein bisschen nachsichtiger, wenn du das weißt, wenn es halt im Unterricht gar nicht klappt. Als Gewerbelehrer sind wir im Prinzip

³⁰¹ Alle Ergebnisse vgl. Abbildung 10-x15 im Anhang.

Diplom-Ingenieure, ja, so ist auch meine Ausbildung. So viel Psychologie gab es zu meiner Zeit nicht. Und wir müssen unseren Blick auch ein bisschen ändern (...), wir müssen viel mehr pädagogisch oder psychologisch halt einwirken.“ (Herr Walter, BVJ Fachbereisleiter) Ebenfalls angeführt wird eine mangelnde Kompetenz, Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Nationalitäten, die zu Unterrichtsstörungen führen, zu bearbeiten: „Anfang des Schuljahres hatten wir so eine Situation, dass im Unterricht so ein Konflikt zwischen zwei Schülerinnen – Türkin und Übersiedlerin – aufkam, und wenn solche Konflikte im Unterricht früher [vor Einführung der Schulsozialarbeit] vorkamen, dann war der Unterricht sozusagen gelaufen, denn die Lehrerin hätte damit nicht mehr umgehen können, denn wir sind ja gar nicht ausgebildet in der Richtung irgendwie konfliktlösend so weit zu wirken.“ Herrn Walters Ausführungen verdeutlichen, dass es nicht nur am zeitlich-organisatorischen Rahmen mangelt, Integration gestalten zu können, sondern Gründe dafür auch im fehlenden professionellen Wissen und Können der Lehrkräfte liegen.

Wenn von schulstruktureller Kritik gesprochen wird, muss also deutlich unterschieden werden, wer und was gemeint ist. In einer Faktorenanalyse, die hier nicht vollständig dargestellt werden kann, deutet sich an, dass im Bereich der schulstrukturellen Probleme sechs Faktoren zu unterscheiden sind:

- Klassengröße,
- fehlende Zeit für AGs, Förderangebote usw.,
- mangelhafte infrastrukturelle Ausstattung der Schule,
- fehlende Fortbildungsmöglichkeiten,
- fehlende sozialpädagogische und psychologische Kenntnisse der LehrerInnen,
- Motivationsprobleme der LehrerInnen.

Die Abbildung 10-7 belegt, dass vorwiegend die ersten zwei Faktoren im Blick der Schulleitung sind, während die letzten zwei und damit die Notwendigkeit einer veränderten professionellen Haltung bzw. eines kompetenteren professionellen Handelns innerhalb der Schule seitens der Lehrkräfte vorwiegend von der Jugendsozialarbeit ins Spiel gebracht werden. Jugendsozialarbeit ist also – so kann man folgern – auch eine kritische Instanz gegenüber dem schulpädagogisch-professionellen Handeln innerhalb der Schule.

Die Untersuchungen von Krumm (2003) zu disziplinierendem Lehrerverhalten und die Analysen von Bilz/Hähne/Melzer (2003) zu Auswirkungen der Lebenswelt Schule auf die Gesundheit von Jugendlichen zeigen, wie notwendig und berechtigt eine solche Kritik an schulischem Agieren ist. Innerhalb der hier vorliegenden Untersuchung sind Belege deutlich geworden, an denen sich die Weiterentwicklung schulischer Reaktionsweisen, angestoßen und unterstützt durch einen systemkritischen Blick der Jugendsozialarbeit auf Schule zeigen:

- In der Wahrnehmung der Veränderungen an Schulen durch Jugendsozialarbeit (vgl. Kapitel 4.4 und 5.5) spielen Impulse auf Schulentwicklung und pädagogische Anregungen für Lehrkräfte eine zentrale Rolle.
- Die Wahrnehmung von differenten Fachlichkeiten als sowohl produktiver wie Auseinandersetzung fördernder Faktor der Kooperation zwischen schulischen und sozialpädagogischen Fachkräften (vgl. Kapitel 7.1.2.2).
- Kompetenzerweiterungen, die sich durch den ‚fremden‘ fachlichen Blick in den schulischen Handlungsoptionen ergeben, verweisen darauf, dass sich Schulen und Lehrkräfte im Umgang (nicht nur) mit belasteten Lebenslagen weiter qualifizieren können und müssen (vgl. Kapitel 7.1.2).

Aus Schülerperspektive seien zwei Beispiele aus der S.Schule angeführt, die zeigen, wie sich unangemessene Reaktionsweisen der Lehrkräfte aus ihrer Sicht darstellen (vgl. zu Unterschieden zwischen sozialpädagogischen und schulischen Reaktionsweisen auch Kapitel 9.3):

Anton und Conrad bewerten den strafenden und wenig zugewandten Charakter von Reaktionsweisen der Schule als falsch und unangemessen. Anton verallgemeinert: „Die Lehrer sagen gleich ‚Schulordnung‘ (...) Und wenn du was Schlimmes angestellt hast: ‚Noch einmal und dann fliegst du!‘ Das ist bei den meisten Schülern so.“ Er mutmaßt weiter, „die Lehrer, das interessiert die gar nicht, was wir hier machen.“

Problematische Züge nimmt eine unsensible und unprofessionelle Haltung der Lehrkräfte dann an, wenn der Zugang zu der Unterstützung, die die Jugendlichen in der Jugendsozialarbeit sehen, verwehrt wird: Anton, der sehr bedacht auf gute Noten und eine erfolgreiche Abschlussprüfung ist, beschreibt eine Situation, in der er die Unterstützung der Jugendsozialarbeit dringend benötigt hätte. In den letzten Vorbereitungstagen vor einer Abschlussprüfung gerät er in eine persönliche Krise: „Ich war neben der Kappe die ganze Zeit, und dann habe ich die Lehrerin gefragt, ob ich zum Robert darf, und dann sagt sie nein, du darfst nicht. Und das war kurz vor der Prüfung. Und ich habe da nichts mehr gepeilt. Und ich durfte nicht. (...) Die haben sich nichts dabei gedacht. (Pause) Ich habe nur an das Problem gedacht, und ich wollte es unbedingt loshaben. Und da habe ich die ganze Zeit gefragt, ob ich zu Robert darf. Und die: Nein, nein, in der Pause ist auch noch Zeit.“ Das Beispiel ist aus mehreren Gründen dramatisch: Anton beschreibt sich als handlungsunfähig. Seine akute Krise verhindert zudem, dass er sich angemessen auf die Prüfung vorbereiten kann, das Problem wird sich höchstwahrscheinlich auch auf seine Prüfungsleistungen auswirken. Anton antizipiert dies und erkennt die Möglichkeit, durch Robert Kaiser die Situation zu wenden, das Problem loszuwerden. Die Lehrerin übersieht Antons akute Not, er fühlt sich dadurch nicht ernst genommen.

Fehlende Konzepte der Schule im Hinblick auf spezifische Lebenslagen

Neben der Kritik am professionellen Handeln einzelner Lehrkräfte als einerseits Ursache und andererseits Folge von Belastungen an Schulen verweisen die Fachkräfte auch darauf, dass Schule versäumt hat, sich konzeptionell auf unterschiedliche Bedürfnisse und Lebenslagen ihrer Adressaten einzustellen. Hier wirkt sich aus, dass in der Sozialen Arbeit konzeptionell unterschiedliche Herangehensweise – z.B. in der Mädchen- und Jungenarbeit, aber auch an migrationsspezifische Lebenslagen – entwickelt wurden, da zum fachlichen Selbstverständnis und Habitus gehört, in den Arbeitsansätzen die Bedürfnisse und spezifischen Veränderungsoptionen der Adressaten zu berücksichtigen und konstitutiv in Handlungsansätze einzubauen.

Zwei spezifische Gruppen, die in der Problemwahrnehmung wiederholt auftauchen sind zum einen Mädchen, zum anderen Jugendliche mit Migrationshintergrund. Als ein spezifisches Problem von Mädchen – aber nicht nur von Mädchen – werden introvertierte Formen der Problembewältigung genannt, wodurch Belastungen oftmals erst sehr spät von außen wahrgenommen werden. Eine Schulsozialarbeiterin am BVJ kritisiert die schulische Haltung energisch. Sie bemängelt eine fatale Handlungsabstinenz von Lehrkräften und wirft ihnen vor, ‚dank‘ der introvertierten Weise von Mädchen offensichtliche Lernprobleme ignorieren zu können: „Wenn ich die Mädchen anschau, sehe ich, sie haben massive Probleme und sie sind nicht auffällig (...) Ein Beispiel: Es gibt Mädchen, die sitzen schon das zweite Jahr im BVJ, Sprachförderklasse: haben im ersten Jahr nichts gelernt, am Ende des zweiten Jahres auch nichts, und ich sehe das und tue nichts als Lehrerin, ja, ich sehe das ganz konkret und tue nichts!“ Sie kritisiert die von ihr beobachtete Einschätzung der Lehrkräfte als fachlich unangemessen und Problem verleugnend. Zwar stellt sie in Rechnung, dass die Schülerinnen sich auch darauf zurückziehen, nichts zu verstehen und in zunehmender Untätigkeit zu verharren.³⁰² Ihre zentrale Kritik richtet sich aber an die Schule, ein nicht ausreichend geschlechter-

³⁰² Als mögliche Ursachen benennt sie die fehlende Sprachkompetenz – was (mindestens auch) ein Hinweis auf die mangelnde Qualifizierung durch Unterricht oder eine fehlende Berücksichtigung solcher Problemlagen in der Konzeption des BVJ darstellt – oder z.B. traumatisierende Gewalterfahrungen oder mangelnden Perspektiven (bspw. drohende Abschiebung), die Lernprozesse blockieren könnten.

sensibles Konzept des Unterrichts und eine mangelnde Unterstützung der Mädchen, weil diese nicht auffällig genug sind - „die Mädels sind ja ruhig, da brauche ich ja auch nichts ändern.“

Viele Jugendhilfeangebote, aber auch die schulische Aufmerksamkeit richten sich oft an diejenigen männlichen Jugendlichen, die durch externalisierende Verhaltensmuster auffällig werden, „die sich Räume – bei Verdrängung Schwächerer bzw. ‚Zweckentfremdung‘ von Räumen – aneignen, die provozieren und die gesellschaftlich wahrgenommen werden“ (Stecklina 2002: 327). Im Umkehrschluss heißt dies, dass den Jugendlichen „die nicht öffentlich präsent sind, aber genauso Probleme mit ihrer Geschlechteridentität und der individuellen Bewältigung von gesellschaftlichen Anforderungen an die Geschlechterrolle haben, nur bedingt Aufmerksamkeit zuteil“ wird (ebd.). Diese Form der Selektivität von Unterstützungssettings scheint auch auf Schulen, die unter Überforderungsbedingungen arbeiten müssen, zuzutreffen. Umgekehrt gilt aus jungendpädagogischer Perspektive, dass wer sich lauter gebärdet, deswegen noch nicht notwendigerweise erfolgreicher ist. Oft werden für solchermaßen externalisierend auftretende Jungen eben nicht adäquate Hilfekontexte organisiert, sondern Abschiebeprozesse.³⁰³

Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter können durch ihre intermediäre Stellung auch schulstrukturelle wie schulsystemimmanente Problembelastungen und Folgen wahrnehmen, die für die schulpädagogisch qualifizierten Fachkräfte schwerer zu thematisieren sind. Diese kritische Haltung stößt allerdings auf ein Problembewusstsein der Schul- und Fachbereichsleitungen, das sich eher auf die Probleme außerhalb der Schule konzentriert (Eltern, Eigenschaften von Schülerinnen und Schüler). Insofern ist das Verhältnis von sozialpädagogischen und schulpädagogischen Fachkräften nicht ungebrochen und der Blick von außen nicht ohne Komplikationen nutzbar.³⁰⁴ (Nicht nur) auf schulischer Seite besteht – daran sei hier nochmals erinnert – die Gefahr, die eigenen Probleme als von außen auferlegt zu betrachten und die eigenen Spielräume eher gering einzuschätzen. Die Jugendsozialarbeit kann hier neue Perspektiven eröffnen, läuft unter Umständen aber auch Gefahr – bei zu kritischer Thematisierung – die Kooperation mit der Schule zu gefährden. Im ‚fremden Blick‘ und dem gemeinsamen Entwickeln von Konzepten und Handlungsoptionen – das wurde bereits anhand des Einflusses auf Schulentwicklung (Kapitel 7) und der wahrgenommenen Veränderungsimpulse (Kapitel 4 und 5) deutlich – liegt eine zentrale Chance für die Schule, wenn es gelingt auf beiden Seiten eine Offenheit für die Perspektive des anderen zu erzeugen.

Veränderungsoptionen? – Jugendsozialarbeit!

Dass die Jugendsozialarbeit an den Hauptschulen und im BVJ als eine sehr sinnvolle Maßnahme zur Bearbeitung der dargestellten Problemlagen gesehen wird, hat diese Untersuchung wiederholt belegt. Anhand der von Fachkräften wie Schulleitungen beurteilten Optionen, welche Maßnahmen für eine Veränderung der geschilderten Belastungen geeignet sind, zeigt sich dieses Ergebnis erneut: Von allen Optionen wird Jugendsozialarbeit an Schulen, die Erfah-

³⁰³ Für die Schärfung der Arbeit in mädchenpezifischer Hinsicht kann zurückgegriffen werden auf theoretische wie praktische Erkenntnisse der parteilichen Mädchenarbeit (Bitzan/Daigler 2001; Bitzan 2004); in jungenspezifischer Perspektive auf Winter/Neubauer (2001) und Sturzenhecker/Winter (2002).

³⁰⁴ Hierin ergeben sich Erklärungen für die in Kapitel 7 festgestellten Differenzen in der Einschätzung des notwendigen Einflusses der Fachkräfte auf die Schulentwicklung: Dort wurde argumentiert, dass die Schulleitungen einen hohen Einfluss der Fachkräfte sehen und schätzen, während diese sich mehr Einfluss wünschen. Unter Berücksichtigung der nun ersichtlichen Schulkritik und den darin liegenden Notwendigkeiten einer veränderten professionellen Haltung der Lehrkräfte wird der Wunsch nach mehr Schulentwicklung verständlich. Da solche Prozesse langwierig sind und innerhalb der momentanen Verfasstheit des Schulsystems auch an inhärente Grenzen stoßen, wird darüber hinaus verständlich, dass die ebenfalls in Kapitel 7 geschilderten fortbestehenden Differenzen und Konfliktnotwendigkeiten in der Kooperation der beiden unterschiedlichen Professionen auf einer fachlich notwendigen kritischen Haltung gegenüber der Schule basieren.

rung mit dieser intensiven Kooperationsform haben, am höchsten eingeschätzt (vgl. Abbildung 10-x16 im Anhang).³⁰⁵ Allerdings zeigen sich in den Veränderungsoptionen ähnliche Differenzen wie sie im bisherigen Verlauf dieses Abschnitts wiederholt deutlich wurden. Um dies zu belegen werden die fünf wichtigsten Veränderungsmöglichkeiten aus Sicht der Schulleitung sowie der Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter an Hauptschulen dargestellt.³⁰⁶ Während aus Sicht der Schulleitungen nur noch der Verkleinerung der Klassen und den Ausbau von Ganztagesangeboten eine ähnlich hohe Bedeutung wie der Unterstützung durch Jugendsozialarbeit zugemessen wird, sehen die Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter auch in der Unterstützung der professionellen Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer und in der Weiterentwicklung der Struktur der gesamten Schule wichtige Optionen, die wahrgenommenen Probleme anzugehen.

Abbildung 10-8 Veränderungsmöglichkeiten an Hauptschulen Skala von 0 = nicht sinnvoll bis 10 = sehr sinnvoll			Sign.	
	Fachkräfte	Schulleitungen		
Unterstützung durch Jugendsozialarbeit	9,2	↔	9,2	ns
Regelmäßige Supervision für Lehrerinnen und Lehrer Schulentwicklungsprozesse	8,7	⬇	7,3	***
	8,5	⬇	7,7	*
Kleinere Klassen Ausbau von Ganztagesangeboten	8,8	⬆	9,0	ns
	8,4	⬆	8,5	ns

Strukturell notwendige außerschulische Veränderungen, auf die die Schulen und Fachkräfte keinen direkten Einfluss haben, die jedoch die Chancen ihrer Schülerinnen und Schüler maßgeblich betreffen, werden ebenfalls als notwendige Veränderungsnotwendigkeiten angesehen (vgl. Abbildung 10-x18 im Anhang) – sie haben beispielsweise aus Sicht der Schulleitungen an Hauptschulen eine gleich hohe Bedeutung wie die Schulentwicklung. Auch im Vergleich zu anderen außerschulischen Maßnahmen wird der Jugendsozialarbeit die größte Bedeutung eingeräumt, was als Hinweis darauf zu werten ist, dass es in den Schulen vor allem um die Rückgewinnung der internen Handlungsfähigkeit geht. Ohne bessere Anschlussmöglichkeiten an den Arbeits- und Ausbildungsmarkt aber – das haben die Analysen zum BVJ bereits deutlich gemacht – sind dieser Wirksamkeit durchaus enge Grenzen gesteckt.

10.4 Zusammenfassung

Die Analyse der Belastungsfaktoren für Schulen zeigt zugespitzte Problemkomplexe in vier Punkten:

- Als dominant erweist sich in der Problemwahrnehmung ein Faktorenbündel, das sich auf die Eltern und deren Erziehungshandeln bezieht: Eltern kommen ihrer Erziehungsfunktion nicht nach, sind mit der Erziehung überfordert und/oder desinteressiert an schulischen Belangen ihrer Kinder.
- Im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler wird insbesondere eine gering ausgeprägte soziale Kompetenz und die fehlende Fähigkeit zur Selbstorganisation alltäglicher wie schulbezogener Belange beklagt.
- Als dritter bedeutender Faktor werden solche Verhaltensweisen hervorgehoben, die sich im engeren wie weiteren Sinn unterrichtsstörend auswirken (Schwänzen, Zuspätkom-

³⁰⁵ An dieser Stelle muss auch darauf verwiesen werden, dass die in den Abbildungen 10-x10 und 10-x11 dargestellten erwarteten Einflüsse auf spezifische Zielgruppen zwar eine Grenze der Wirkungen bei besonders belasteten Gruppen aus Sicht der Fachkräfte darstellen, gleichzeitig aber die hohen Werte einen großen Einfluss auf viele Gruppen von Schülerinnen und Schülern reflektieren.

³⁰⁶ Ähnlich stellt sich dies an den BVJ dar, an denen außerdem auf zusätzliche sozialpädagogische Kompetenz an der Schule verwiesen wird (vgl. Abbildung 10-x17 im Anhang).

men, fehlendes Arbeitsmaterial und nicht gemachte Hausaufgaben). An den BVJ spielt die Schulmüdigkeit der Jugendlichen eine herausragende Rolle, die auch als resignative Reaktion auf erschwerte Möglichkeiten des Zugangs zu einer qualifizierten Berufsausbildung oder zum Arbeitsmarkt insgesamt gedeutet werden.

- Als vierter Faktor werden begrenzte Ressourcen der Schulen thematisiert (Zeit, mangelnde Möglichkeiten zur individuellen wie gruppenspezifischen Förderung, Raumsituation, zu große Klassen). Eine unzureichende pädagogische Kompetenz der Lehrkräfte wird insbesondere durch die Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter als Belastungsfaktor benannt.

Im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler wie Eltern mit Migrationshintergrund lässt sich Folgendes festhalten: Im Unterschied zu einer pauschalisierenden Zuschreibung als problemgenerierende Gruppe, die in der Analyse der Förderanträge auf Jugendsozialarbeit sichtbar wurde, werden Schwierigkeiten von und mit migrationserfahrenen Jugendlichen und Elternhäusern durch die differenzierende Befragung präziser beschreibbar: Sie stellen sich einerseits dar als mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache und innere Verunsicherungen der Schülerinnen und Schüler sowie eine schulfremde und schuldistanzierte Haltung der Eltern. Dies wird auf eine kaum überwindbar scheinende kulturelle Differenz zwischen Elternhaus und Schule/Gesellschaft zurückgeführt, in der sich eine Abwertung der Eltern als integrationsresistent spiegelt.

Kritisch anzumerken ist, dass sowohl die Schul- und Fachbereichsleitungen wie die Jugendhilfekräfte den strukturellen Faktoren des Lebensumfelds und den Belastungen, die aus der spezifischen Lebenslage und Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler und ihrer Elternhäuser resultieren (Armut, Wohnsituation, Arbeitslosigkeit), wenig Berücksichtigung schenken und kaum differenzieren.³⁰⁷ Ebenfalls kaum im Horizont der befragten Akteure sind schulsystemimmanente Strukturen und Benachteiligungen, die sich für Schülerinnen und Schüler belastend auswirken und unter Umständen reaktiv zu belastendem Verhalten führen (vgl. Holtappels/Hornberg 1997).

In der Gesamtschau der Ergebnisse zeigt sich sehr deutlich, dass sich Schulen gefordert und teilweise überfordert sehen. Die Analyse der Belastungsfaktoren illustriert, was sich hinter dem Begriff der Schulen, die unter ‚besonderen sozialen und pädagogischen Bedingungen, arbeiten, verbirgt, eine Kategorie, die auf 89% der Schulen in unserer Untersuchung zutrifft. Die Wahrnehmung der Belastungen, denen sich Hauptschulen und BVJ ausgesetzt sehen, muss aber in einem größeren Zusammenhang gesehen werden: Hier drückt sich nicht zuletzt ein spezifischer Effekt der Schultypendifferenzierung des deutschen Schulsystems aus, das, wie die PISA- und IGLU-Ergebnisse zeigen, hochgradig sozial segmentierend und soziale Ungleichheit stabilisierend wirkt sowie Benachteiligungen der Migrantengeneration fest schreibt (vgl. Baumert u.a. 2001; Bos u.a. 2004). Die doppelte Benachteiligung von Hauptschulen, die Solga/Wagner (2001) empirisch belegen, also die differenzierungsarme Homogenisierung von sozial- und bildungsrandständigen Schichten in Hauptschulen und BVJ und die damit einhergehende Kumulation ressourcenschwacher Eltern und ressourcenschwacher Schülerinnen und Schüler, ist für die hier vorgestellten Ergebnisse unter zwei Gesichtspunkten relevant: Erstens wird die Relevanz der Belastungen, die die Befragten dokumentieren,

³⁰⁷ Bühren/Witjes/Zimmermann (2002) belegen, dass die allgemeine Annahme, Schülerinnen und Schüler würden ‚immer schwieriger‘, empirisch nicht haltbar ist. Sie zeigen allerdings, dass ein spezifischer Zusammenhang von Belastungen der Lebenssituation bei sozial randständigen und bildungsbenachteiligten Schülerinnen und Schülern mit belastenden Verhaltensmustern nachweisbar ist. Bürger (1998) weist nach, dass aufgrund des sozialstrukturellen Wandels der Jugendhilfebedarf generell steigt und darüber hinaus entlang der sozialstrukturellen Variablen Sozialhilfebezug, Arbeitslosenquote, Anteil der Alleinerziehenden und Wohnraumgröße in besonderem Maße Jugendhilfeleistungen erforderlich werden.

plausibilisiert, zugleich aber in ihrer Geltung um strukturelle und schulsystembezogene Faktoren erweitert.

Diese Problemursachen werden von Fachkräften wie Schul- und Fachbereichsleitungen wenig reflektiert. Es ist zwar nicht in Abrede zu stellen, dass Schulen mit realen Problemen auch in den Elternhäusern zu tun haben. Sie tendieren jedoch dazu, die Ursachen vornehmlich und dramatisierend am Handeln der Eltern³⁰⁸ und an schulstrukturellen Ausstattungsdefiziten festzumachen. Dies kann als entlastende Projektion in dem Sinn verstanden werden, dass durch die Fixierung und Fokussierung der Problemgenese an solche Faktoren, auf die die einzelne Schule nur sehr vermittelt Einfluss nehmen kann, der innerschulisch bestehende Handlungsdruck abgebaut wird – oder mindestens besser aushaltbar ist. Pointiert formuliert: Schule ist machtlos, weil die primäre Ursache ihrer Probleme in den Elternhäusern liegt. Wie sehr dieses Deutungsmuster in Schulen verankert ist bestätigen auch die Belege, die eingangs des Kapitels 8 in das Thema der Elternarbeit einführen.

In einer solchen Externalisierungsstrategie liegt die Gefahr, dass eine (abwertende) Problemzuschreibung an Eltern ein partnerschaftliches Verhältnis mit diesen untergräbt und so Möglichkeiten der Koproduktion massiv gefährdet oder gar verhindert. Die Ergebnisse zur produktiven Veränderung und Modernisierung der Elternarbeit, wie sie in Kapitel 8 dokumentiert sind, zeigen, wie viel Potenzial Schulen verlieren, wenn sie in einer Defizitprojektion auf Eltern verharren.

Jugendsozialarbeit wird von den Schul- und Fachbereichsleitungen – neben schulstrukturellen Verbesserungen und Schulentwicklungsprozessen – als die wichtigste Veränderungsoption angesichts der genannten Belastungen gesehen. Die Analysen in Kapitel 4 bis 9 bestätigen die Sinnhaftigkeit dieser Handlungsoption. Offenbar ist es so, dass durch die konzeptionell geregelte, intersystemische Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, durch die *eine* Jugendhilfefachkraft in die Schule eingebunden wird, deutliche Veränderungen und Entlastungseffekte eintreten: Schulen gewinnen Handlungsmöglichkeiten zurück, erweitern die Wissensbestände über Schülerinnen und Schüler und können durch die Implementierung von Jugendsozialarbeit wesentlich produktiver mit den genannten Belastungen umgehen. Pointiert formuliert: Schulen gewinnen Handlungsmöglichkeiten zurück, weil sich festgefahrene und festgefügte Deutungsmuster und Routinen verflüssigen.

Deutlich werden aber auch Grenzen benannt. Weder Hauptschulen noch BVJ noch Jugendsozialarbeit haben einen nennenswerten Einfluss auf die Entwicklung des regionalen Berufsbildungs- und Beschäftigungsmarkts. Schulen können in ihrem Kontext – unabhängig von allen notwendigen innerschulischen Reformen – nur sehr begrenzt Schwächen der gesamtgesellschaftlichen Integration korrigieren.

³⁰⁸ Die Untersuchung von Bilz/Hähne/Melzer (vgl. 2003: 263f) kommt zu dem Ergebnis, dass sich 90% aller Schülerinnen und Schüler in hohem Maß von ihren Eltern unterstützt sieht: hinsichtlich des Interesses für ihren schulischen Alltag und Erfolg sowie hinsichtlich intensiver Unterstützung bei den Hausaufgaben. Varianzen entstehen dann, wenn zeitliche Belastungen oder das fachliche Wissen der Eltern solche Hilfestellungen erschweren. Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachen Familien sehen sich zwar weniger stark unterstützt als Schülerinnen und Schüler aus wohlhabenden Familien, dennoch widersprechen diese Befunde der hier erhobenen Problemwahrnehmung in einem Maß, dass von einer projektiven Zuschreibung auszugehen ist.

III SCHLUSS

Ziel dieser Untersuchung war es, die fachliche Entwicklung der landesgeförderten Jugendsozialarbeit an Schulen in Baden-Württemberg auf eine gesicherte empirische Basis zu stellen. Über die Praxis der Schulsozialarbeit im Land gibt es eine Fülle an Erfahrungsberichten und es liegt eine Fallstudie (Bolay u.a. 1999) und eine Regionalstudie (Bolay/Flad/Gutbrod 2003) vor. Bislang fehlte jedoch eine landesweit ausgreifende Untersuchung zum Gegenstandsreich.

11 ERGEBNISSE UND ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN

In mehreren Etappen und Zugängen haben wir uns der Praxis der Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ³⁰⁹ genähert und sind zu vielfältigen Befunden gekommen. Im Kern zeigt sich, dass überwiegend ein als fachlich gut zu bewertender Mix an Angeboten von qualifizierten Fachkräften implementiert wurde und weiterentwickelt wird. Davon profitieren Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern, Lehrkräfte und die Schule als Bildungsinstitution insgesamt in vielfältiger Form. Schule und Jugendsozialarbeit bewegen sich dabei in thematisch fokussierten Prozessen der Auseinandersetzung und der zunehmenden wechselseitigen Bezugnahme auf einander zu und beginnen, ihre pädagogischen Möglichkeiten systematisch zu verzahnen. Dies hat vielfältige positive Auswirkungen auf die regionale Vernetzung von Schule und Jugendhilfe. Die Landesförderung trägt dazu bei, an beiden Schulformen sozialpädagogische Handlungskompetenz zur Unterstützung und Förderung des Lernens und der Lebensbewältigung von Kindern und Jugendlichen zu etablieren. Dies erweist sich dann als besonders produktiv, wenn sich in der Kooperation die schul- und die sozialpädagogischen Kompetenzen wechselseitig ergänzen und zugleich darauf geachtet wird, die Differenz der je ‚anderen‘ Zugänge und Handlungsmaximen nicht einzuebnen sondern produktiv zu nutzen.

Zunächst fassen wir die zentralen Ergebnisse der Kapiteln drei bis zehn komprimiert zusammen (11.1). Dann werden die Wirkungen von Jugendsozialarbeit für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule resümiert und abschließend Anregungen für die Weiterentwicklung dieses Jugendhilfeansatzes gegeben (11.2).

11.1 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Kapitel 3: Umsetzung der Landesförderung

Jugendsozialarbeit an Schulen wurde vom Land an 87 Standorten mit insgesamt 77 Hauptschulen, 28 BVJ und 6 Förderschulen kofinanziert. Der Anteil der Schulen, die unter ‚besonderen sozialen und pädagogischen Bedingungen‘ arbeiten, und wozu auch das BVJ zu zählen ist, beläuft sich innerhalb der Landesförderung auf 89%. Durchschnittlich sind die sozialpädagogischen Fachkräfte an Hauptschulen für 400 Schülerinnen und Schüler, an den BVJ für 150 Schülerinnen und Schüler und an den Förderschulen für 120 Schülerinnen und Schüler zuständig. Dabei gibt es eine Tendenz zur Unterausstattung und strukturellen Überforderung der Jugendsozialarbeit an großen Hauptschulen, der mit häufigen Fachkraftwechselln einhergeht – 58% der Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter an den BVJ sind für zwei oder mehr Schulen zuständig. Die Jugendhilfefachkräfte halten an allen Schulen eine Verdoppelung des aktuellen Stellenumfanges für fachlich angemessen. Mit Blick auf die fachlich-konzeptionelle Qualitätssicherung zeigt sich, dass weder Teameinbindung und Supervision noch innerschulische Projektlenkungsgruppen selbstverständliche Standards sind.

³⁰⁹ Berufsvorbereitungsjahr an Beruflichen Schulen.

Vom Förderprogramm des Landes ging ein kräftiger Impuls aus: an 59% der Standorte wurde Jugendsozialarbeit mit Beginn der Landesförderung neu eingerichtet. Die Schulen haben sich unterschiedlich intensiv auf das neue Jugendhilfeangebot vorbereitet. Das durch die Landesförderung vorgegebene Fachkräftegebot wird, wie sich an Ausbildung, Berufserfahrung und Alter der Fachkräfte zeigt, eingehalten. Die Halbierung des Landeszuschusses und die ungewisse weitere Finanzierung führen zu spürbaren inhaltlichen und strukturellen Verunsicherungen.

Kapitel 4: Jugendsozialarbeit an Hauptschulen

Die Implementierung von Jugendsozialarbeit an Hauptschulen bewirkt positive Effekte der Verzahnung von Jugendhilfe und Schule sowie der Veränderung, Weiterentwicklung und Öffnung von Schulen. Das Kennzeichen der Jugendsozialarbeit an Hauptschulen ist ein auf eine Schulzeit von fünf Jahren angelegtes, breit gefächertes Unterstützungs- und Sozialisationsarrangement mit vielfältigen Impulsfunktionen für Schulklima und Schulentwicklung. Den Kern stellt ein breit gefächertes fachlich fundiertes Angebot dar, das durch lokal gesetzte Schwerpunkte ergänzt und erweitert wird. Im Zentrum stehen verschiedene Formen der Unterstützung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern, der Beratung und Kooperation mit Lehrkräften, der Elternarbeit sowie projektförmiger, gruppenbezogener und offener Angebote. An die Schülerinnen und Schüler richtet sich damit ein Mix aus allgemein sozialisierenden und individuell unterstützenden Angeboten. Die Schulen akzentuieren insbesondere solche Angebote, die sich direkt an Schülerinnen und Schüler richten und die Schulen im Umgang mit problematischem Verhalten entlasten. Die Fachkräfte betonen demgegenüber beratende und mediatorisch-konfliktlösende Funktionen. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler nutzt mindestens eines der Angebote, Beratungsleistungen werden von ca. einem Drittel in Anspruch genommen – dies meist unter dem Vorzeichen von Dringlichkeit. Vorrangig ausgebaut werden sollen Elternarbeit, Angebote im Übergang Schule-Beruf und Gruppenangebote. Die qualitative Weiterentwicklung des eigenen Leistungsbereichs wie die der Kooperationsstruktur insgesamt wird ebenfalls für wichtig erachtet.

Zwischen Schulleitungen und Jugendhilfekräften besteht ein hohes Maß an Einigkeit hinsichtlich der primären Aufgaben und Funktionen von Jugendsozialarbeit an Schulen – deprofessionalisierende Zuschreibungen werden weitgehend abgelehnt. Jugendsozialarbeit erweitert und ergänzt durch ihre spezifischen Arbeitsansätze und Kompetenzen die Qualität der Schule erheblich.

Kapitel 5: Jugendsozialarbeit im Berufsvorbereitungsjahr

Jugendsozialarbeit im BVJ ist eine auf Beratung von Schülerinnen und Schülern, auf Einzelfallbegleitung und auf Angebote im Übergang Schule-Beruf konzentrierte Praxis, die angesichts der vielfältigen strukturellen wie individuellen Belastungen der BVJ-Jugendlichen ein angemessener konzeptioneller Ansatz ist. Die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit an den BVJ sind bei fast allen Schülerinnen und Schülern bekannt, Beratungsleistungen werden von ca. 60% der weiblichen und ca. 40% der männlichen BVJ-Jugendlichen genutzt und sind vorwiegend präventiv orientiert. An den BVJ stellt die Jahrgangsklasse einen wesentlichen Bezugspunkt des Handelns der Fachkräfte dar; darin sind sie in besonderem Maß auf die Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte angewiesen.

Jugendsozialarbeit im BVJ strukturiert sich entlang der spezifischen Schuljahresdynamik, ist darin zeitlich extrem flexibel organisiert und räumlich wesentlich auf die Schule bezogen. Dieser Arbeitsansatz hat mehrere Dimensionen: Jugendliche werden sowohl in ihren arbeitsweltbezogenen Kompetenzen als auch in der psychosozialen Restrukturierung ihrer lebensweltbezogenen Handlungsfähigkeiten unterstützt. Es gibt dabei eine hohe Kooperationsdichte sowohl mit innerschulischen wie auch mit außerschulischen Partnern. Elternarbeit und/oder gemeinsame Elterngespräche zusammen mit Lehrkräften sind weitere Bausteine des Angebots

am BVJ. Neben Gruppenarbeit, offenen Angeboten und der Qualitätsentwicklung wird auch in diesem Bereich ein Ausbau für notwendig erachtet.

An den BVJ zeigen sich durch die Kooperation mit der Jugendsozialarbeit vielfältige Impulse und produktive Wirkungen im Schulklima sowie der Entlastung und pädagogischen Qualifizierung von Lehrkräften. Die gemeinsame Arbeit von Jugendhilfefachkräften und schulischen Akteuren stößt dort an strukturelle Grenzen, wo der regionale Arbeitsmarkt keine Möglichkeiten der Integration der Jugendlichen des BVJ bietet oder eine notwendige Nachbetreuung während der Berufsausbildung fehlt.

Ein entscheidender Faktor für die Qualität der Jugendhilfeleistung an beiden Schularten ist deren langfristige Einrichtung, vor allem aber ein ausreichender Stellenumfang. An beiden Schulformen zeigen sich wesentliche Einschränkungen dann, wenn das Stellenvolumen unter 75% sinkt.

Kapitel 6: Berufliches Handeln – Alltag als Herausforderung

Der Alltag der Jugendsozialarbeit an Schulen stellt für die sozialpädagogischen Fachkräfte eine Herausforderung dar. Dies liegt an den spezifischen Merkmalen des komplex strukturierten Arbeitsfeldes – eine Jugendhilfefachkraft operiert systemvernetzend an einem fachlich zunächst ‚fremden‘ Ort: Jugendsozialarbeit muss sich aus der eigenen Aufgabenbestimmung heraus in die Schule integrieren, dies erfordert Kommunikations- und Kooperationskompetenz, Selbstreflexivität sowie die Fähigkeit, sich in schulische Planungsprozesse einzubringen. Der Arbeitsalltag der Fachkräfte oszilliert zwischen eher planbaren und geregelten Abläufen und ad hoc entstehenden Notwendigkeiten, rasch anders als geplant handeln zu müssen. Diesen wechselhaften Situationen stellen sich die Fachkräfte immer wieder und selbstverständlich, zeigen dabei in ihrem beruflichen Handeln situationsbezogene Offenheit und die Bereitschaft zur spontanen Unterstützung. Damit stellen sie Strukturierungs- und Entscheidungskompetenz sowie Flexibilität unter Beweis. Ein Erfolgsmoment der offenen Struktur dieses beruflichen Alltags liegt darin, dass er sich auf die Wünsche und Ansprüche der Schülerinnen und Schüler nach verlässlichen Kontaktformen einlässt und durch sie bestimmt ist.

Die Fachkräften gehen diesen Auftrag mit ‚Pioniergeist‘ an. Sie betonen die Gestaltungsspielräume in ihrem Leistungsbereich: Der hohe Grad an Handlungs- und Entscheidungsautonomie stiftet die Motivationsbasis ihres beruflichen Handelns; sie gestalten aus einer Vielfalt möglicher methodischer Settings und Handlungsformen ein eigenes Aufgabenspektrum; sie arbeiten relativ selbstbestimmt und unabhängig; sie gestalten auf der Grundlage eigenen Deutungswissens und selbstreflexiver Professionalität den Schulalltag der Jugendlichen produktiv mit.

Kapitel 7: Kooperationsbezüge der Jugendsozialarbeit

Auf der Basis einer stabilen Integration der Jugendsozialarbeit in die Schulen kann die *innerschulische Kooperation* der schul- und sozialpädagogischen Professionellen als wechselseitiges Ergänzungsverhältnis beschrieben werden, das im Kern auf einer Differenz der fachlichen Zugänge beruht. Die Differenz, die als ‚Anders Sein‘ und Unterschied zum Ausdruck gebracht wird, hat einen doppelten Wirkungscharakter: Einmal ist das Anders-Sein der Jugendhilfefachkräfte der basale Kern der Produktivität der Kooperation – als befruchtend andere Perspektive und als Methodenrepertoire, als Anregung neu und anders nachzudenken, als andere Umgangsform mit Jugendlichen. Zum anderen ist die Differenz und Unterschiedlichkeit Ursache von Konflikten und Auseinandersetzung – und bleibt dies auch an Standorten, die schon lange Schul- oder Jugendsozialarbeit an der Schule eingerichtet haben. Innerschulische Kooperation kann also nicht reibungs- oder konfliktlos verlaufen und erfordert fortlaufende Klärungen bezüglich der Aufgabenteilung, der Formulierung von gegenseitigen Erwartungen an die jeweiligen Partner und der Abstimmung der konkreten Zusammenarbeit. Dieser Pro-

zess kann als Kooperationslernen bezeichnet werden, das sowohl in alltäglich arbeitsteiligen Kooperationen als auch in Form strukturschaffender systematischer Bezüge stattfindet. Einer positiven Grundeinstellung der Schulleitungen zur Jugendsozialarbeit und der aktiven Unterstützung der inner- wie außerschulischen Kooperation kommt eine zentrale Funktion zu.

Jugendsozialarbeit hat ein dichtes Netz an stabilen *außerschulischen Kooperationsbezügen* mit einem differenzierten Spektrum an Partnern – sowohl mit als auch ohne Jugendhilfebezug. Darin ist eine deutliche Öffnung und Erweiterung der Schulen zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler angelegt. Diese Kooperationsbezüge werden genutzt zur fachlichen Absicherung und Vernetzung und als Erweiterung der Handlungs- und Verweisungsmöglichkeiten. Darin werden vielfältige Themenstellungen der Beratung, Einzelfallhilfe, Projektarbeit und Übergangsbegleitung bearbeitet. In dieser Vernetzungsstruktur sind Potenziale für Arbeitsbündnisse angelegt, die in planvoller Absicht auch als Baustein einer komplexen sozialräumlichen Jugendhilfe begriffen und genutzt werden können.

Eine kooperative Praxis von Jugendsozialarbeit, Schule und außerschulischem Feld ist ein anspruchsvolles Unternehmen. Für gelingende Kooperationsbeziehungen müssen strukturelle Voraussetzungen geschaffen, Ziele geklärt und Wege erprobt werden. Jugendsozialarbeit kommt hierin eine vermittelnde Funktion zu und die Aufgabe eines vielschichtigen Wissenstransfers zwischen den (pädagogischen) Feldern.

Kapitel 8: Elternarbeit

Die schulpädagogische Fachliteratur belegt eine spannungsgeladene und belastete Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern, die eine kooperative Erziehungspartnerschaft erschwert. In den hier vorliegenden empirischen Befunden zur Elternarbeit im Kontext der Jugendsozialarbeit an Schulen spiegelt sich dieses prekäre Verhältnis wider: So ist Schule für Eltern kein ‚Normalort‘, ihre Anwesenheit in der Schule konzentriert sich auf Informations- oder Krisenanlässe, sie werden „einbestellt“ und sind selten dazu aufgefordert, sich im positiv gestaltenden Sinne einzubringen. Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ begreift Elternarbeit als ein Kernelement ihres Handlungsauftrags, dessen Realisierung sie mit Grenzen konfrontiert. Dennoch versteht sie ihr Engagement in der Elternarbeit als Angebot an Schule und zugleich als gemeinschaftliches Projekt. Ziel ist es, Anlässe für Eltern, in die Schule zu kommen, zu normalisieren und zu entdramatisieren. In der Praxis der Hauptschulen entwickeln sich neben eher traditionellen auch neue Formen der Gestaltung des Elternkontakts, an den BVJ bleibt der Elternkontakt weitgehend beschränkt auf Elternabende und Elterngespräche. In den Einzelhilfen sind Eltern wichtige Koproduzenten, mit deren Erwartungen und Befürchtungen sich Jugendsozialarbeit auseinandersetzen muss. In gemeinsam mit Schule gestalteten Gesprächs- und Beratungssettings übernimmt Jugendsozialarbeit eine moderierende Funktion und garantiert eine mehrperspektivische Klärung. Insgesamt zeigt sich eine deutliche Qualifizierung der Elternarbeit und Verflüssigung festgefahrener Routinen durch das Engagement der Jugendsozialarbeit.

Kapitel 9: Nutzung der Jugendsozialarbeit durch Schülerinnen und Schüler

Die Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler als Nutzer der Jugendsozialarbeit an ihrer Schule machen, sind Erfahrungen einer authentischen Beziehung. Die vielfältigen Angebote sind aus ihrer Perspektive mehr als nur pädagogisch geformte Unterstützungs- und Lernarrangements; in ihnen kommt zugleich der Eigensinn der Jugendlichen zum Tragen. Sie eignen sich die Jugendsozialarbeit als kalkulierbar-verlässliche Gelegenheitsstruktur an und verarbeiten darin herausfordernde Momente ihrer Lebensgestaltung und -bewältigung. Insofern ist Jugendsozialarbeit in erster Linie ein entspezialisiertes Angebot und fordert sie zum Experimentieren heraus – subjektiv geprägte Nutzungsstile bilden sich aus.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte erweisen sich als zugänglich, gesprächsbereit und sie kultivieren den Kontakt zu potenziell allen Schülerinnen und Schülern. Da sie sanktionsfrei agieren und unter Schweigepflicht stehen, wird die auf Aushandlung konzentrierte Beziehungsinteraktion glaubhaft und aktiviert die Jugendlichen zum selbstverantwortlichen Handeln. Sie sind sensibel für jugendkulturelle Praxis und vermitteln den Jugendlichen dadurch Anerkennung ihrer Lebensreife und -kompetenz. Sie wirken mitunter wie ‚Freundin‘ oder ‚Freund‘, sind aber professionell agierende Erwachsene. Und gerade weil sie Erwachsene sind, erweisen sie sich als ‚alltagstauglich‘, indem sie akkumuliertes Erwachsenenwissen zur Verfügung stellen, das alltagsnah abgerufen wird. Die Qualität dieser Beziehungsoption, die sich in der sozialen und institutionellen Umwelt Schule konturiert, evoziert bei den Schülerinnen und Schülern hohe moralische Erwartungen an die Fachkräfte.

Der Gebrauchswert für die Jugendlichen ist generationentheoretisch erklärbar, denn die soziale Praxis einer Generationenbeziehungen ist zugleich immer eine Praxis des (gegenseitigen) Lernens, das sich an der inhärenten Spannung des Generationenunterschieds abarbeitet. Beiläufig und nicht vorstrukturiert ergeben sich informelle Lerngelegenheiten. Insbesondere Jugendliche, die mit disharmonischen Sozialisationsanforderungen konfrontiert sind, erfahren so stabile und verlässliche Unterstützung in der eigenen ‚Biografiearbeit‘.

Kapitel 10: Problemwahrnehmung an Schulen

Zentrale Belastungsfaktoren für die Schulen sind aus Sicht der Schul- und Fachbereichsleitungen wie der Jugendhilfefachkräfte vor allem ein schuldistanziertes Verhalten der Eltern und das ihnen zugeschriebene defizitäre Erziehungshandeln, ferner eine gering ausgeprägte soziale Kompetenz und mangelnde Fähigkeit zur Selbstorganisation alltäglicher wie schulbezogener Belange auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sowie Verhaltensweisen, die sich im engeren wie weiteren Sinn unterrichtsstörend auswirken. Als vierter Faktor werden begrenzte Ressourcen der Schulen thematisiert; eine unzureichende pädagogische Kompetenz der Lehrkräfte wird insbesondere durch die Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeiter als Belastungsfaktor benannt. In der Problemwahrnehmung der Schul- und Fachbereichsleitungen wie der Jugendhilfekräfte sind strukturelle Faktoren des Lebensumfelds und spezifische Belastungen durch Migration, Armut oder Arbeitslosigkeit aber auch schulsystemimmanente Strukturen und Benachteiligungen nur von nachrangiger Bedeutung.

Die Analyse zeigt zwei wesentliche Ergebnisse: Hauptschulen und BVJ, die unter ‚besonderen sozialen und pädagogischen Bedingungen‘ arbeiten, sind massiv gefordert und teilweise überfordert – sie neigen in der Ursachenzuschreibung allerdings zu (dramatisierenden) Strategien der Externalisierung von Verantwortung und Entlastung von Handlungsdruck: in Richtung der Eltern, wodurch eine notwendige Erziehungspartnerschaft mit denselben massiv gefährdet ist, und in Richtung einer defizitären schulstrukturellen Ausstattung.

Durch Jugendsozialarbeit gewinnen Schulen Handlungsmöglichkeiten zurück, erweitern die Wissensbestände über ihre Schülerinnen und Schüler und können durch die Implementierung von Jugendsozialarbeit wesentlich produktiver mit den genannten Belastungen umgehen.

11.2 Perspektiven der Weiterentwicklung von Jugendsozialarbeit an Schulen

In den vielfältigen Wirkungen zeigt sich, dass durch die Implementierung von Jugendsozialarbeit an Schulen substanzielle Erfolge erzielt werden. Diese beziehen sich nicht nur auf den wachsenden Unterstützungsbedarf von (immer mehr) Jugendlichen und ihren Familien, sondern sind auch wesentlich als Entwicklungsimpulse für die Institutionen Jugendhilfe (1) und Schule (2) beschreibbar. Sie verweisen damit aber auch auf die notwendige weitere Qualifizierung der Kooperation und Verzahnung der beiden Systeme (3).

(1) Im Selbstverständnis der Jugendhilfe dominiert häufig die Vorstellung, Schulsozialarbeit sei eine ‚einseitige‘ Entwicklungshilfe primär für das Schulsystem: Jugendsozialarbeit ver-

standen als Modernisierungsagent für Schule. Diese Position übersieht die Entwicklungsimpulse für die Jugendhilfe: Durch Jugendsozialarbeit an Schulen erhält Jugendhilfe mit ihrem vielfältigen Leistungsspektrum eine alltägliche Präsenz im schulischen Alltag der Jugendlichen und kann zugleich niederschwellige Zugänge zu Eltern aufbauen.

Die Etablierung des schulnahen und schulbezogenen Arbeitsansatzes der Jugendsozialarbeit entspricht der Realisierung einer intensiven und alltagsnahen Jugendhilfe mit hohem präventivem Charakter – dies ist eine fachliche Forderungen seit dem 8. Jugendbericht (vgl. BMJFFG 1990) – und ist (potenziell) auf drei Ebenen wirksam.

- Jugendsozialarbeit an Schulen kann *erstens* ein Faktor der Vernetzung von Hilfen innerhalb des Jugendhilfesystems sein – indem Verbindungen zum ASD, zu Hilfen zur Erziehung, zu den Angeboten der offenen Kinder- und Jugendarbeit aber auch zu Beratungseinrichtungen etabliert und routinisiert werden.
- Jugendsozialarbeit an Schulen kann *zweitens* selbst Baustein in einer integrierten Hilfestruktur sein, indem sie in vielfältiger Form alltagsnahe Unterstützung für Jugendliche (und deren Eltern) anbietet und leistet.
- Jugendsozialarbeit an Schulen kann schließlich *drittens* eine produktive Schnittstelle der beiden Erziehungs- und Integrationssysteme Schule und Jugendhilfe sein – sowie darüber hinaus zu weiteren nichtpädagogischen Institutionen (Polizei, Arbeitsamt, Gesundheitsbereich u.ä.).

In dieser Komplexität ist Jugendsozialarbeit ein vergleichsweise billiger, aber hocheffizienter Baustein einer lebenswelt- und sozialraumorientierten Jugendhilfe, die von der intensiven und auf Dauer gestellten Kooperation mit Schule profitiert.

(2) Durch die strukturelle Koppelung der Systeme Jugendhilfe und Schule via Jugendsozialarbeit an Schulen werden schul- und sozialpädagogische Kompetenzen verzahnt und aufeinander bezogen. Dadurch zeigen sich klare Impulse in der Schulentwicklung – zunächst vor allem als Entwicklungsprozess einzelner Schulen. Im Horizont eines komplexen integrativen Bildungsbegriffs kann die primäre Fokussierung auf die Qualifikationsfunktion (Wissenserwerb) aufgebrochen werden, indem Aufgaben der Erziehung und des Aufbaus von Handlungskompetenzen der alltäglichen Lebensführung verstärkt zum Bestandteil von Aneignungs- und Lernprozessen in der Schule werden. Gesellschaftliche Veränderungen jugendlicher Lebenswelten und insbesondere die gestiegenen Bewältigungsherausforderungen an junge Menschen können durch die Fachkompetenz der Jugendsozialarbeit in der Schule systematischer berücksichtigt werden. Jugendsozialarbeit an Schulen darf sich deshalb nicht allein auf Einzelfallhilfen und Beziehungsarbeit mit Jugendlichen beschränken, sondern muss auch ein innerschulisches und schulüberschreitendes Unterstützungsnetz für Schülerinnen und Schüler aufbauen. Diese „Setting-Qualifizierung“ (Homfeld/Schulze-Krüdener 2001: 18; vgl. auch Mack 2002) kann ein produktives Element im Entwicklungsprozess hin zu einer lebensweltsensiblen Schule sein.

(3) In Baden-Württemberg spielt, das zeigen die vorliegenden Ergebnisse, in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule die systematische wechselseitige Bezugnahme beider Systeme eine zentrale Rolle.³¹⁰ Mit der Schulsozialarbeit als „System im System“ (Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 184) wird der Aufgabenbereich gezielt bearbeitbar, der durch die funktionale Ausdifferenzierung von Schule und Jugendhilfe bislang ausgeblendet wurde: die sozialen Aspekte des Schülerseins bzw. die unterschiedlichen Modi und Strategien der Bewältigung

³¹⁰ Olk/Bathke/Hartnuß (2000: 182f) verwenden hier den Begriff des „integrierten Modells“ in Abgrenzung zu zwei Modellen *additiver* Ergänzung der Schule durch Schulsozialarbeit, d.h. ohne eine solche systematische wechselseitige Bezugnahme: als Konzentration der Schulsozialarbeit allein auf freizeitpädagogische Projekte oder als Konzentration allein auf Bedürfnisse und Problemlagen sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher.

der Lebenslage Schülersein (vgl. Prüß/Bettmer 1996: 251). Um die komplexer gewordene Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler sinnvoll unterstützen zu können und darin Bildungs- und Qualifikationsprozesse zu ermöglichen, darf es weder Jugendhilfe noch Schule primär und ausschließlich um die Kompensation von Defiziten gehen. Es geht vielmehr um die grundsätzliche Neukonstruktion des Lernens in der Schule, so dass die Lebensinteressen der Kinder und Jugendlichen angemessen berücksichtigt werden. Jugendsozialarbeit – verstanden als Schnittstelle – braucht deshalb eine alltags- und lebensweltorientierte Jugendhilfe und eine lebensweltsensible Schule als einander aufgeschlossene und ‚lernende Systeme‘ (vgl. Tillmann 2001; Bolay 2004a).

Die Ergebnisse dieser Studie belegen, dass eine innerschulisch zuverlässig präsente sozialpädagogisch qualifizierte Fachkraft für jede Schule einen Impuls hinsichtlich ihrer Handlungskompetenz – bezogen auf Bewältigungs- und Entwicklungsanforderungen von Kindern und Jugendlichen – bedeutet. Die Berücksichtigung, Förderung und Herausforderung von gruppen- und milieuspezifischen Ressourcen und Kompetenzen der Jugendlichen in Bildungs- und Unterstützungsprozessen generiert in der gemeinsamen, arbeitsteilig und sich fachlich wechselseitig ergänzenden Kooperation entlang der Funktionsdifferenz von Lehrkräften und Jugendsozialarbeit – wie von Schule(n) und Jugendhilfe eines Sozialraums – eine bessere Infrastruktur des Heranwachsens, als jedes System dies für sich alleine bewerkstelligen könnte.

Ausblick

Mit Blick auf die Intention der Landesförderung – die Unterstützung der Schule bei der Absicherung eines gelingenden Heranwachsens von Jugendlichen – lässt sich anhand der Untersuchungsergebnisse belegen, dass dieser Intention in der praktischen Umsetzung entsprochen wird und Jugendliche in individueller und in strukturbildender Hinsicht besser unterstützt und begleitet werden können. Angesichts von sich weiter verschärfenden Modernisierungsprozessen und steigenden Anforderungen an Jugendliche in ihren Selbstbildungsprozessen wie an Schule und Jugendhilfe (vgl. BMFSFJ 2002), die diese Prozesse im gesellschaftlichen Auftrag fördern und absichern sollen, wird die hier untersuchte Form der strukturellen Verzahnung an einer stetig zunehmenden Zahl von Schulen notwendig werden. Der Bedarf an schulbezogener Jugendhilfe, den die Jugend-Enquetekommission (Landtag von Baden-Württemberg 1999) herausgearbeitet hat, wird durch die hier vorliegenden Ergebnisse unterstrichen, ihr quantitativer Ausbau ist unumgänglich. Jugendsozialarbeit an Schulen hat ihre modellhafte Erprobung längst ‚bestanden‘ und zeigt sich als qualitativ hochwertige Komponente in der Modernisierung von sowohl Schule als auch Jugendhilfe.

Basierend auf den hier vorgelegten Ergebnissen ergeben sich vier zentrale Dimensionen, die es hinsichtlich der Sicherung, Qualifizierung und Weiterentwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule – insbesondere auch durch die Implementierung von Schul- oder Jugendsozialarbeit – zu beachten gilt:

- (1) die *strukturelle Absicherung der Eigenständigkeit* der Jugendsozialarbeit an Schulen,
- (2) die *Sicherung der Fachlichkeit* der Jugendsozialarbeit an Schulen,
- (3) die *lokal und regional bezogene konzeptionelle Perspektive*,
- (4) die Betonung der *strukturellen und konzeptionellen Nachhaltigkeit*.

(1) Der Ertrag und die Sinnhaftigkeit von Jugendsozialarbeit an Schulen basiert wesentlich auf der Spannung zwischen strukturierter Kooperation und dem Respekt der Differenz von schulpädagogischen und sozialpädagogischen Handlungsformen und Kompetenzen im Schulkontext. Auf verschiedenen Ebenen ist diese Differenz strukturell zu berücksichtigen:

- Die Dienst- und Fachaufsicht muss bei einem freien oder öffentlichen Jugendhilfeträger angesiedelt sein, um hinsichtlich der fachlichen Autonomie und in der Kooperation von der Schulleitung weisungsunabhängig zu sein (vgl. Miehle-Fregin 2004).
- In die Planung müssen jeweils beide Systeme in ihrer je eigenen regionalen Planungsverantwortung einbezogen werden.

Jugendsozialarbeit an Schulen verlangt Kooperationen auch über die unterschiedlichen Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche hinweg: Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und BVJ tangiert die lokale, die regionale wie die landespolitische Ebene. Als Element in der „Sicherung einer sozialen Infrastruktur“, die der Landesjugendbericht einfordert (Sozialministerium Baden-Württemberg 2004) und des „Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung“ (BMFSFJ 2002) bleibt Jugendsozialarbeit an Schulen – mindestens in der Unterstützung von Schulen, die unter ‚besonderen sozialen und pädagogischen Bedingungen‘ arbeiten, konfrontiert sind – im Hinblick auf die Weiterqualifizierung und auf die Finanzierung *auch* Landesaufgabe.

(2) Durch diese Untersuchung wurde ein hohes fachliches Niveau der Jugendsozialarbeit an Schulen belegt: als Nutzen für die Schülerinnen und Schüler, als Nutzen für die Lehrkräfte, als Impuls zur Schulentwicklung und als bessere Verzahnung von Jugendhilfe und Schule. Diese Effekte sind nicht möglich ohne ein entsprechendes Qualifikationsniveau der sozialpädagogischen Fachkräfte. Zur Sicherung der Fachlichkeit der Jugendsozialarbeit gilt es im weiteren Ausbau folgende Faktoren zu berücksichtigen:

- Die selbstbewusste und reflektierte Professionalität der sozialpädagogischen Fachkräfte ist die Basis für eine produktive Auseinandersetzung und Gestaltung der inner- und außerschulischen Kooperationsbeziehungen. Insbesondere die moderierenden, strukturierenden und konzeptionellen Kompetenzen der Jugendhilfefachkräfte sind in den Schulen gewünscht und erweisen sich als produktiv. Diese komplexen Anforderungen setzen eine Hochschulqualifikation voraus: Das *Fachkräftegebot* hinsichtlich Ausbildung und Berufserfahrung hat sich bewährt; die *Prozessqualität* der Arbeit muss durch Supervision und Fortbildungen abgesichert werden.
- Um die Fachkräfte vor Ort inhaltlich angemessen begleiten zu können und um eine Qualifizierung in der Systemkooperation zu erreichen, muss der *Zusammenarbeit der Leitungsebenen* beider Systeme verstärkt Beachtung geschenkt werden. Wünschenswert sind hier professionsübergreifende Fortbildungen auch des Leitungspersonals.
- Um ein fachlich angemessenes und vielschichtiges Angebotsspektrum zu ermöglichen und um die nötigen zeitlichen Ressourcen für Kooperationsbeziehungen zu haben, braucht Jugendsozialarbeit an Schulen ein der Größe der Schule und der Situation der Schülerinnen und Schüler angepasstes und fachlich *ausreichendes Stellenvolumen*.
- Um den Schülerinnen und Schülern geschlechtsspezifische Zugänge zu ermöglichen und um fachliche Reflexionsmöglichkeiten für die Fachkräfte im Alltag zu etablieren, sollte Jugendsozialarbeit möglichst von *gemischtgeschlechtlichen Teams* geleistet werden.

Um der Komplexität der Lebenssituation der Heranwachsenden in ihrem professionellen Handeln in der Schule gerecht zu werden, muss auch die *Ausbildung der Lehrkräfte* zukünftig verstärkt sozialpädagogische und sozialwissenschaftliche Kompetenzen enthalten. Lehrkräfte benötigen zudem für die Kooperation mit der Jugendhilfe größere *zeitliche Spielräume* in der gemeinsamen Planung, Umsetzung und Auswertung der Angebote, die als Arbeitszeit zu verrechnen sind.

(3) Die Verankerung und Einbettung der Jugendsozialarbeit an Schulen darf nicht durch starre Standardkonzeptionen geprägt sein, sondern braucht lokal und regional orientierte Rahmenkonzeptionen, die nicht ausschließlich auf die Perspektive einer einzelnen Schule begrenzt

sein dürfen. Dies wurde durch die Landesförderung insofern gefördert, als bei der Förderauswahl der Priorisierung der Jugendämter eine hohe Bedeutung zukam.

Eine Weiterentwicklung des bisherigen fachlichen Stands muss vier Perspektiven integrieren:

- Erstens muss eine *biografieorientierte Begleitung* der Heranwachsenden als Fokus begriffen und strukturell gesichert werden. Dies bedeutet, sich am Lebenslauf der Schülerinnen und Schüler, das heißt an der Abfolge ihrer Bildungssequenzen und nicht am Denk- und Planungshorizont der Einzelschule zu orientieren.
- Zweitens verweist die Perspektive einer integrierten sozialraumorientierten Jugendhilfe darauf, *keinen vom Sozialraum isolierten Spezialdienst an den Schulen* zu installieren, sondern das konkrete raum- und lebenslagenbezogene Heranwachsen der Jugendlichen als Struktur und Konzeptionskomponente einzubeziehen (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2003).
- Drittens erfordert dies die *Einbindung von Akteuren der unterschiedlichen Systeme*, Fachlichkeiten, Institutionen und Hierarchieebenen in die Konzeptionsentwicklung und Qualitätssicherung.
- Viertens braucht es ein *prozessorientiertes Konzeptionsverständnis*, um Weiterentwicklungen in der Kooperation ebenso berücksichtigen zu können wie veränderte Umfeldbedingungen.

(4) Wenn sich die Kooperation von Jugendhilfe und Schule an der Flankierung und Unterstützung des Heranwachsens und an der Gestaltung von Lebenswelten orientieren (können) soll, dann braucht es verlässliche Partner und kalkulierbare Rahmenbedingungen. Konzept und Finanzierung müssen sich deshalb am Gedanken der Nachhaltigkeit orientieren, es braucht eine stabile Kooperations- und Finanzierungsstruktur auf der Ebene der Träger, der Kommunen wie des Landes. Weil eine moderne Schule zukünftig einen multiprofessionelle Zusammensetzung braucht – und die Implementierung von Jugendhilfe an der Schule ein Schritt in diese Richtung ist –, muss sich das Land in seiner Zuständigkeit für die Finanzierung des Personals an Schulen langfristig und kalkulierbar an der Finanzierung der schulbezogenen Jugendhilfe beteiligen.

Die große Anzahl an Anträgen auf Landesförderung belegt, dass eine wachsende Zahl von Schulen und Jugendämtern in der Intensivierung der Kooperation eine sinnvolle Investition sehen. Die Studie belegt in vielfältigen Dimensionen den Qualitätszuwachs der pädagogischen Arbeit an den Schulen durch die Integration sozialpädagogischer Kompetenz: Schule findet Anschluss an das außerschulische Lebensfeld der Schülerinnen und Schüler und lernt, mit aktuellen und sich verändernden Problemstellungen kompetent umzugehen; Jugendhilfe wie Schule gewinnen durch die systematische wechselseitige Bezugnahme erweiterte Handlungsmöglichkeiten; Jugendlichen kann so eine angemessene Orientierung und Unterstützung angeboten werden – auf personaler wie konzeptionell-struktureller Ebene –, die den Lern-, Lebens- und Bildungsort Schule nachhaltig verändern und modernisieren.

IV LITERATUR

- Abels, H. (1970): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten; in: Soziale Welt, 21. Jg., H. 3, S. 347 – 359
- Ambos, I./Conein, S./Nuissl, E. (2002): Lernende Regionen – Ein innovatives Programm, Internetdokument: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ambos02_01.pdf, Stand 07/2003
- Baumert, J. u.a. (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen
- Behr, K. (2002): Träger der Kinder- und Jugendhilfe; in: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim/München 2002, S. 563 – 580
- Bettmer u.a. (2002): „Die Angst vor dem Gesichtverlust...“ – sind Funktionsüberschneidungen das Problem? Theoretische und empirische Klärungen zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule; in: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 33. Jg., H. 2, S. 12 – 42
- Bickmann, J./Enggruber, R. (2001): Karriereverläufe von Jugendlichen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr; in: Enggruber, R. (Hg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke, Münster u.a., S. 11 – 62
- Bilz, L.; Hähne, C.; Melzer, W. (2003): Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen; in: Hurrelmann, K. u.a. (Hg.): Jugendgesundheitsurvey – Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO, Weinheim/München, S. 243 – 299
- Bitzan, M. (2004): Lebensweltbezogene Mädchenarbeit – Mädchenbewusste Lebensweltorientierung; in: Grunwald, K./Thiersch, H. (Hg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, Weinheim/München, S. 417 – 433
- Bitzan, M./Daigler C. (2001): Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit, Weinheim/München
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001): Berufsbildungsbericht 2001, Bonn
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin/Bonn
- BMJFFG – Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe, Bonn
- Bock, K./Seelmeyer, U. (2001): Kinder- und Jugendhilfe; in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2. Aufl., Neuwied/Kriftel, S. 985 – 1000
- Böhm, A. (2000): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory; in: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch, Reinbek b. Hamburg, S. 475 – 485
- Böhnisch, L. (1982): Der Sozialstaat und seine Pädagogik. Sozialpolitische Anleitung zur Sozialarbeit, Neuwied/Darmstadt
- Böhnisch, L. (1992): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung, Weinheim/München
- Böhnisch, L. (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter, Weinheim/München
- Böhnisch, L. (1998a): Der andere Blick auf die Geschichte. Jugendarbeit als Ort der Identitätsfindung und der jugendgemäßen Suche nach sozialer Integration; in: Böhnisch, L./Rudolph, M./Wolf, B. (Hg.): Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt, Weinheim/München, S. 19 – 37

- Böhnisch, L. (1998b): Grundbegriffe einer Jugendarbeit als ‚Lebensort‘. Bedürftigkeit, Pädagogischer Bezug und Milieubildung; in: Böhnisch, L./Rudolph, M./Wolf, B. (Hg.): Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt, Weinheim/München, S. 155 – 168
- Böhnisch, L. (1998c): Jugendsozialarbeit im Übergang; in: Jugend, Beruf, Gesellschaft, 49. Jg., H. 1, S. 19 – 24
- Böhnisch, L. (2001): Sozialpädagogik der Lebensalter, 3. Aufl., Weinheim/München
- Bohnsack, R. (2000): Gruppendiskussion; in: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch, Reinbek b. Hamburg, S.369 – 384
- Bolay, E. (2004a): Überlegungen zu einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit; in: Grunwald, K./Thiersch, H. (Hg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, Weinheim/München, S. 147 – 162
- Bolay, E. (2004b): (Praxis-)Forschung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule - Standort- und Bedarfsbestimmung; in: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hg.): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule, Frankfurt a.M. (im Erscheinen)
- Bolay, E. (2004c): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Forschungsstand und Forschungsbedarf; in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, 35. Jg., H. 2, S. 18 – 39
- Bolay, E./Skell, J. (2002): „Wer zahlt was“? – Landesförderungen im Bereich der Kooperationen von Jugendhilfe und Schule; in: FORUM Jugendhilfe, H. 1, S. 45 – 50
- Bolay, E./Thiersch, H. (1999): Jugend – Schule – Jugendhilfe. Der wachsende Stellenwert von Schulsozialarbeit; in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 51. Jg., H. 2, S. 177 – 185
- Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2003): Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, hg. vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern, Stuttgart
- Bolay, E. u.a. (1999): Unterstützen, vernetzen, gestalten. Eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit, hg. vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern, Stuttgart
- Bortz/Döring (1995): Forschungsmethoden und Evaluation, 2. Aufl., Berlin
- Bos, W. u.a. (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse, Internetdokument: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/kurz-end.pdf> Stand: 02/2004
- Brenner, G./Nörber, M. (Hg.) 1992: Jugendarbeit und Schule. Kooperation statt Rivalität um die Freizeit, Weinheim/München
- Brumlik, M. (1992): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, Bielefeld
- Bürger, U. (1998): Die Bedeutung sozialstruktureller Bedingungen für den Bedarf an Jugendhilfeleistungen. Forschungsergebnisse und fachpolitische Konsequenzen; in: Forum Erziehungshilfen, 4. Jg., H. 4, S. 203 – 213
- Buhren, C./Witjes, W./Zimmermann, P. (2002): Veränderte Kindheit und Jugend – Schwierigere Schülerinnen und Schüler?; in: Rolff, H.-G. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Band 12, Weinheim/München, S. 323 – 358
- Burkhard, S./Mauthe, A./Rösner, E. (1990): Auf dem Weg zu einer Stadtteilschule; in: Rolff, H.-G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Band 6, Weinheim/München, S. 185 – 216
- Chassé, K. A. (1996): Ländliche Armut im Umbruch. Lebenslagen und Lebensbewältigung, Opladen
- Coelen, T. (2002): »Ganztagsbildung« – Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen; in: Neue Praxis, 32. Jg., H. 1, S. 53 – 66

- Deinet, U. (Hg.) 1997: Schule aus – Jugendhaus? Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Ein Praxishandbuch, 2. Aufl., Münster
- Deinet, U. (1999): Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptionsentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Opladen
- Deinet, U. (2001a): Sozialräumliche Verbindung, Stolpersteine und Schnittmengen in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe; in: Deinet, U. (Hg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis, Opladen, S. 9 – 21
- Deinet, U. (2001b): Strukturen in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule verstehen, verändern und entwickeln!; in: Deinet, U. (Hg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis, Opladen, S. 199 – 209
- Deinet, U. (2001c): Glossar: Kooperation von Jugendhilfe und Schule; in: Deinet, U. (Hg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis, Opladen, S. 227 – 240
- Dewe, B./Otto, H.-U. (2001): Profession; in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2. Aufl., Neuwied/Kriftel, S. 1399 – 1423
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die intentionale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
- Eckpunktepapier “Jugendsozialarbeit an Schulen, Sozialministerium Baden-Württemberg Az. 42-6972-1, Stuttgart 13.08.1999
- Eisenstadt, S.N. (1966): Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur, München.
- Elsner, G. (1999): Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Schuljugendarbeit in Sachsen“, DJI-Arbeitspapier Nr. 1 – 147, München
- Engelhardt, M. v. (1982): Die pädagogische Arbeit des Lehrers, Paderborn.
- Fend, H. (1977): Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule, Weinheim/Basel
- Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Opladen
- Ferchhoff, W.: Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. 2. Aufl., Opladen
- Flick, U. (2000): Design und Prozess qualitativer Forschung; in: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch, Reinbek b. Hamburg, S.252 – 265
- Flösser, G. u.a. (1998): Jugendhilfeforschung. Beobachtungen zu einer wenig beachteten Forschungslandschaft; in: Rauschenbach, T./Thole, W. (Hg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden, Weinheim/München, S. 225 – 261
- Frommann, A. (1984): Schulsozialarbeit; in: Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied/Darmstadt, S. 870 – 880
- Frommann, Anne/Kehrer, Hartmut/Liebau, Eckart (1987): Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule, Weinheim/München
- Füssenhäuser, C./Thiersch, H. (2001): Theorien der Sozialen Arbeit; in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2. Aufl., Neuwied/Kriftel, S. 1876 – 1900
- Galuske, M. (1993): Das Orientierungsdilemma. Jugendberufshilfe, sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft, Bielefeld
- Galuske, M. (1998): Jugend ohne Arbeit: Das Dilemma der Jugendberufshilfe; in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg., H. 4, S. 535 – 560
- Galuske, M. (1999): Integration als Problem der Jugendberufshilfe; in: Treptow, R./Hörster, R. (Hg.): Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien, Weinheim/München, S. 253 – 268

- Gemeinsame Richtlinien des Sozialministeriums und des Kultusministeriums für die Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen, des Projektes Jugendberufshelfer sowie von Jugendagenturen im Rahmen regionaler Jugendinitiativen, vom 28. März 2000
- Gögercin, S. (1999): Jugendsozialarbeit. Eine Einführung, Freiburg i.Br.
- Grossmann, W. (1987): Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit, Weinheim
- Grunder, H.-U. (2001): Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch, Münster u.a.
- Grunwald, K./Thiersch, H. (2001): Lebensweltorientierung; in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2. Aufl., Neuwied/Kriftel, S. 1136 – 1148
- Grunwald, K./Thiersch, H. (2004): Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit - einleitende Bemerkungen; in: Grunwald, K./Thiersch, H. (Hg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, Weinheim/München, S. 13 – 40
- Gudjons, H. (1992): Eltern: Sand im Getriebe? Über Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule; in: Pädagogik, 44. Jg., H. 5, S. 6 – 9
- Hartnuß, B./Maykus, S. (2000): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Zur Neuverortung im KJHG; in: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 51. Jg., H. 5, S. 176 – 181
- Hartnuß, B./Maykus, S. (Hg.) (2004): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule, Frankfurt a.M. (im Erscheinen)
- Haubrich, K./Frank, K. (2002): Schwer erreichbar? Mobile Jugendsozialarbeit für junge Migrantinnen und Migranten; in: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. München (Hg.): Migrantenkinder in der Jugendhilfe, München, S. 135 – 179
- Heiner, M. (1996): Evaluation zwischen Qualifizierung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Möglichkeiten der Gestaltung von Evaluationssettings; in: Heiner, M. (Hg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation, Freiburg i.Br., S. 20 – 47
- Hennige, U./Steinhilber, B. (2000): Chancengeminderte junge Frauen beim Übergang ins Erwerbsleben. Das BVJ – Frust oder Sackgasse?; in: Pohl, A./Schneider, S. (Hg.): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren? Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit, Tübingen, S. 59 – 82
- Herwartz-Emden, L. (1997): Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für die Erforschung des Themenbereichs Jugend und Einwanderung; in: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., H. 6, S. 895 – 913
- Hiller, G. G. (1997): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen, 4. Aufl., Langenau-Ulm
- Hollenstein, E. (1999): Sozialisationsprozesse in der Schule: Ein Begründungszusammenhang zur Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, E./Tillmann, J. (Hg.): Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen, Hannover, S. 81 – 122
- Hollenstein, E. (2000): Kooperation in der Schulsozialarbeit. Über Grenzbereiche zwischen Schul- und Sozialpädagogik; in: Die Deutsche Schule, 92. Jg., H. 3, S. 355 – 367
- Holtappels, H.-G./Hornberg, S. (1997): Schulische Desorganisation und Devianz; in: Heitmeyer, W. (Hg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander, Frankfurt a.M. 328 – 367
- Homfeldt, H. G./Schulze-Krüdener, J. (2001): Schulsozialarbeit: eine konstruktiv-kritische Bestandsaufnahme; in: Neue Praxis, 31. Jg., H. 1, S. 9 – 28
- Hovestadt, G./Klemm, K. (2002): Schulleistungen in Deutschland: Internationales Mittelmaß und innerdeutsche Leistungsspreizung; in: Rolff, H.-G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Band 12, Weinheim/München, S. 51 – 74
- Huber, C. (2004): Organisationsbiografie, Werte und Strukturen; in: PÄD Forum, 32./23. Jg., H. 2, S. 94 – 96

- Huber, G. L. (1992): Qualitative Analyse mit Computerunterstützung, in: Huber, G. L. (Hg.): Qualitative Analyse, München, S.115 – 175 [CD-Rom Version]
- Huppertz, N. (1979): Wie Lehrer mit Eltern zusammenarbeiten. Ein methodischer Leitfaden für Kooperation und Kommunikation in der Schule, Freiburg i.Br.
- Hurrelmann, K. (1983): Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter; in: Schweitzer, F./Thiersch, H. (Hg.): Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten die Jugendliche und Schule miteinander haben, Weinheim/Basel, S. 30 – 56
- Jauch, P. (2003): „Lesen ist blöd“; in: Schroeder, J. (Hg.): Unverhoffte Resonanz. Literarische Texte im Zugriff ‚schwieriger‘ Kinder und Jugendlicher, Langenau-Ulm, S. 84 – 90
- Jongebloed/Nieslony (2002): „Es geht doch!“ – Zur Kooperation zwischen Lehrern und Schulsozialarbeitern; in: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 33. Jg., H. 2, S. 71 – 83
- Jordan, E./Schone, R. (1992): Jugendhilfeplanung – aber wie? Eine Arbeitshilfe für die Praxis, Münster
- Kalpaka, A./Räthzel, N. (1994): Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus; in: Kalpaka, A./Räthzel, N. (Hg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, Köln, S. 12 – 80
- Kelle, U./Erzberger, Ch. (2000): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz; in: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch, Reinbek b. Hamburg, S. 299 – 309
- Kerstan, T./Spiwak, M. (2003): Die Bilanz des Schreckens; in: ZEIT – Nr. 50/2003 vom 4.12.2003, S. 34 – 37
- Knauer (2003): Ansätze für eine konstruktive Zusammenarbeit; in: Sozialmagazin, 28. Jg., H. 5, S. 20 – 29
- Knels, A. (2004): Elternarbeit; in: Pädagogik, 56. Jg., H. 1, S. 53 – 55
- Köberlein, L./Maas, B. (2000): Wünsche und Demotivierungsprozesse junger Erwachsener; in: Pohl, A./Schneider, S. (Hg.): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren? Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit, Tübingen, S. 123 – 127
- KORUS – Beratung in Brandenburg BIUF e.V. (2000): Sozialarbeit an Schulen im Land Brandenburg. Ergebnisse der landesweiten schriftlichen Befragung 1999, Potsdam
- Kowalczyk, W. (1988): Umgang zwischen Elternhaus und Schule. Eine qualitative Analyse der Alltagstheorien von Elternhaus und Schule, Regensburg
- Krafeld, F.-J. (1990): Ohne Arbeit leben lernen; in: Neue Praxis, 20. Jg., H. 3, S. 260 – 267
- Krafeld, F.-J. (1997): Mit Desintegration leben lernen. Eine Befragung von Berufsvorbereitungs- und Beschäftigungsprojekten; in: Sozialmagazin, 22. Jg., H. 9, S. 30 – 39
- Krumm, V. (1996): Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder; in: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft, S. 119 – 137
- Krumm, V. (2001): Elternhaus und Schule; in: Rost, D. (Hg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim, S. 81 – 86
- Krumm, V. (2003): Wie Lehrer Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur ‚Schwarzen Pädagogik‘; in: Pädagogik, 55. Jg., H. 12, 30 – 34
- Landtag von Baden-Württemberg (1999): Bericht und Empfehlungen der Enquetekommission: „Jugend-Arbeit-Zukunft“, 12. Wahlperiode, Drucksache 12/3750
- Liegle, L. (2001): Familiäre Lebensformen; in: Otto, H./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2. Aufl., Neuwied/Kriftel, S. 508 – 520
- Lüders, C./Rauschenbach, T. (2001): Forschung: sozialpädagogische; in: Otto, H./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2. Aufl., Neuwied/Kriftel, S. 562 – 575
- Lüscher, K./Liegle, L. (2003): Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft, Konstanz

- Lustig, B. (1979): Kommunikationsbarrieren im Schulalltag; in: Gstettner, P. (Hg.): Erfahrungen mit Elternarbeit. Konzepte, Praxishilfen und Perspektiven für Kindergarten und Grundschule, Wien/München, S. 103 – 110
- LWV – Landeswohlfahrtsverband Baden (1995): Kooperation als Lernprozeß – Lehrer und Sozialarbeiter bemühen sich um bessere Zusammenarbeit. Erfahrungen und Folgerungen aus einem Projekt in Südbaden, Karlsruhe
- LWV – Landeswohlfahrtsverband Baden (1997): Lehrer/-innen beraten Lehrer/-innen. Kooperation Jugendhilfe und Schule. Abschlußbericht eines Gemeinschaftsprojekts von Landeswohlfahrtsverband Baden/Landesjugendamt und Oberschulamt Freiburg, Karlsruhe
- LWV – Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (1988a): Materialien Schulsozialarbeit II: Modellprojekt Ravensburg, Stuttgart
- LWV – Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (1988b): Materialien Schulsozialarbeit III: Modellprojekt Ludwigsburg, Stuttgart
- LWV – Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (2000): Schulsozialarbeit – eine Erfolgsbilanz. Resümee aus fünfzehn Jahren Förderung durch den Landeswohlfahrtsverband, Stuttgart
- LWV – Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (2002): Projekte der Jugendberufshilfe nach § 13 SGB VIII. Erfahrungen und Empfehlungen, Stuttgart
- Maas, H. S. (1966): Soziale Einzelhilfe (Social Casework); in: Friedländer, W. A./Pfaffenberger, H. (Hg.): Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit, 2. Aufl., Neuwied, S. 15 – 114.
- Mack, W. (1999): Bildung und Bewältigung. Vorarbeiten zu einer Pädagogik der Jugend Schule, Weinheim.
- Mack, W. (2002): Lernförderung und Lebensweltorientierung. Herausforderungen für Hauptschulen nach PISA; in: Die Deutsche Schule, 94. Jg., H. 4, 426 – 441
- Mack, W./Raab, E./Rademacker, H. (2003): Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung, Opladen
- Mannitz, S. (2003): Identifikations- und Integrationsstrategien von Berliner Migrantenkindern; in: Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M. (Hg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung, Frankfurt a.M., S. 149 – 165
- Maykus, S. (2003): Macht und Gegenmacht? Eine Analyse der Kooperationsbeziehungen von Lehrern und Sozialpädagogen aus machttheoretischer Sicht; in: Sozialmagazin, 28. Jg., H. 5, S. 31 – 42
- Mayring, P. (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 3. Aufl., Weinheim
- Melzer, W. (1985): Objektive und subjektive Bedingungen für Elternpartizipation in der Lebenswelt von Schule und Lehrerschaft; in: Melzer, W. (Hg.): Eltern – Schüler – Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule, Weinheim/München, 129 – 157
- Merkens, H. (2000): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion; in: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek b. Hamburg, S. 286 – 299
- Meyer, H. (1997): Schulpädagogik. Band 1: Für Anfänger, Berlin
- Miehle-Fregin, W. (2004): Dienst- und Fachaufsicht für sozialpädagogische Fachkräfte an Schulen; in: Bassarak, H./Eibeck, B./Schedel-Gschwendtner, G. (Hg.): Schulsozialarbeit – Impuls für die Bildungsreform. Beiträge zur Weiterentwicklung von Jugendhilfe und Schule, Frankfurt/Main, S. 135 – 143
- Miller, R. (1992): „Mit Lehrern kann man ja doch nicht reden!“ – „Eltern wissen immer alles besser!“ Über den geduldigen Aufbau der Kommunikation; in: Pädagogik, 44. Jg., H. 5, S. 21 – 25

- Mørch, S. (1996): Individualisierung und ‚Container-Projekte‘. Probleme und Forschungsperspektiven der Konstruktion von Lebensphasen; in: Walther, A. (Hg.): Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie?, Opladen, S. 53 – 73
- Mühlum, A. (1993): Schulsozialarbeit; in: Becker-Textor, I./Textor, M. R. (Hg.): Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung, Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 241 – 269
- Münchmeier, R. (2002): „Dass das Leben bildend sei!“; in: Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, Opladen, S. 15 – 18
- Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, Opladen
- Nestmann, F./Sickendiek, U. (2001): Beratung; in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2. Aufl., Neuwied/Kriftel, S. 140 – 152
- Neumann, U./Popp, U. (1992): Wir begegnen uns einfach nicht. Kooperation zwischen eingewanderten Eltern und deutschen Lehrern; in: Pädagogik, 44. Jg., H. 5, S. 26 – 30
- Oelerich, G. (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, G. (1998): Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Systematische Rekonstruktion und empirische Analyse inter-institutioneller Beziehung, unveröff. Diss., Univ. Heidelberg
- Oelerich, G. (2000): Wissenschaftliche Begleitung ‚Kooperationsprojekt Schulsozialarbeit an Bielefelder Haupt- und Sonderschulen‘. Schulsozialarbeit aus Lehrersicht. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrer an Schulen des Kooperationsprojekts Schulsozialarbeit an Bielefelder Haupt- und Sonderschulen‘, Bielefeld
- Oelerich, G. (2001a): Wissenschaftliche Begleitung ‚Kooperationsprojekt Schulsozialarbeit an Bielefelder Haupt- und Sonderschulen‘ – Abschlußbericht zur JHA-Sitzung in Bielefeld am 7.11.2001, Bielefeld/Wuppertal
- Oelerich, G. (2001b): Wissenschaftliche Begleitung ‚Kooperationsprojekt Schulsozialarbeit an Bielefelder Haupt- und Sonderschulen‘. Schulsozialarbeit aus Schülersicht. Ergebnisse einer Befragung von Schülerinnen und Schüler an Schulen des Kooperationsprojekts ‚Schulsozialarbeit an Bielefelder Haupt- und Sonderschulen‘, Bielefeld/Wuppertal
- Oelerich, G. (2002): Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Schule; in: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim/München, S. 773 – 787
- Olk, T./Bathke, G.-W./Hartnuß, B. (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit, Weinheim/München
- Parsons, T. (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt a.M.
- Pfeiffer, H./Rösner, E. (2000): Mehr oder weniger Integration? Entwicklungstendenzen der weiterführenden Schulen; in: Rolff, H.-G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Band 11, Weinheim/München, S. 77 – 127
- Pohl, A./Schneider, S. (Hg.) (2000): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren? Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit, Tübingen
- Prüß, F./Bettmer, F. (1996): Schule und Jugendhilfe – neue Kooperationschancen im Osten?; in: Flösser, G./Otto, H.-U./Tillmann, K. (Hg.): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang, Opladen, S. 238 – 266
- Prüß, F./Maykus, S./Binder, H. (2002): Wissenschaftliche Begleitung der Landesinitiative Jugend- und Schulsozialarbeit in Mecklenburg-Vorpommern. Analyse von Rahmenbedingungen und Effekten der Landesinitiative auf die regionale Angebotsstruktur aus Sicht kommunaler Akteure, unveröff. Forschungsbericht, Univ. Greifswald

- Prüß, F. u.a. (2000): Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Forschungsbericht im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Univ. Greifswald
- Raab, E. (1983): Schulsozialarbeit in den USA – anders aber keineswegs alternativ; in: Costin, L. B./Raab, E. (Hg.): Schulsozialarbeit in den USA, München, S. 131 – 162
- Raab, E./Rademacker, H. (1982): Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik – Konzepte, Probleme, Maßnahmen. Ein Zwischenbericht. Band 3: Reihe Materialien zur Schulsozialarbeit, München
- Raab, E./Rademacker, H./Winzen, G. (1987): Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern, München
- Radtke, F.-O. (1991): Migration und Ethnizität; in: Flick, U. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, München, S. 391 – 394
- Roer, D./Maurer-Hein, R. (2002): Biographie und Soziale Arbeit. Vom theoretischen Konstrukt zur Grundlage praktischen Handelns; in: Neue Praxis, 6/2002, S. 583 – 594
- Röll, F. J. (2002): Lernen in der Wissensgesellschaft. Wie Lehrende zu Navigatoren des Lernprozesses werden; in: Medien Praktisch, 26. Jg., H. 2, S. 17 – 21
- Rosenblatt, B. v./Thebis, F. (2003): Schule aus der Sicht von Eltern. Das Eltern-Forum als neues Instrument der Schulforschung und mögliche Form der Elternmitwirkung, hg. von Infratest Sozialforschung, Internetdokument: <http://www.infratest-sozialforschung.de>, Stand 01/2004
- Ryan, T./Walker, R. (1997): „Wo gehöre ich hin?“ – Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen, Weinheim
- Sandfuchs, U. (1978): Eltern in der ‚Schulgemeinde‘ – untersucht am Beispiel der Jena-Plan-Schule, Waldorfschule und Free-School; in: Keck, R.W. (Hg.): Kooperation Elternhaus-Schule. Analysen und Alternativen auf dem Weg zur Schulgemeinde, Bad Heilbrunn, S. 61 – 79
- Schaefer, H. P. (2001): Zusammenarbeit an der Schnittstelle zu Arbeits- und Ausbildungsmarkt; in: Deinet, U. (Hg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis, Opladen, S. 107 – 111
- Schmid, M. (2001): Junge Migrantinnen als Adressatinnen von Schulsozialarbeit. Eine Darstellung theoretischer Aspekte und subjektiver Sichtweisen junger Migrantinnen, unveröff. Diplomarbeit, Univ. Tübingen
- Seithe, M. (1998a): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“. Band 1: Teil A – C, Erfurt
- Seithe, M. (1998b): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“. Band 2: Teil D, Erfurt
- Singer, Jutta/Seeger-Roth, Wolfgang (1988): Schulsozialarbeit in Ravensburg: Auftrag und Projektverlauf; in: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (Hg.): Materialien zur Schulsozialarbeit II: Modellprojekt Ravensburg, Stuttgart, S. 5 – 22
- Solga, H./Wagner, S. (2001): Paradoxie der Bildungsexpansion; in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., H. 1, S. 107 – 127
- Sozialministerium Baden-Württemberg (2004) (Hg.): Landesjugendbericht der 13. Legislaturperiode, Stuttgart
- Speichert, H. (1976): Umgang mit der Schule, Reinbek b. Hamburg
- Stauber, B. (1999): Junge Frauen und Männer und die Permanenz der Übergänge. Geschlechtsspezifische Anforderungen und Integrationsleistungen; in: Treptow, R./Hörster, R. (Hg.): Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien, Weinheim/München, S. 269 – 282
- Stauber, B. (2001): Übergänge schaffen. Jugendkulturelle Zusammenhänge und ihre Bedeutung für das Erwachsen(?)werden am Beispiel Techno. In: Hitzler, R./Pfadenhauer, M.

- (Hg.): Techno-Soziologie. Erkundungen einer Jugendkultur. Band 1: Erlebniswelten, Opladen, S. 119 – 136
- Stauber, B./Walther, A. (1995): Nur Flausen im Kopf? Berufs- und Lebensentscheidungen von Mädchen und Jungen als Frage regionaler Optionen, Bielefeld
- Stauber, B./Walther, A. (2000): Selektion und Cooling-out durch das Benachteiligungsprinzip: Biographische Risiken durch institutionelle Strukturen und ihre ideologischen Grundlagen; in: Pohl, A./Schneider, S. (Hg.): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren? Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit, Tübingen, S. 17 – 33
- Stecklina, G. (2002): Geschlecht – Jungen; in: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim/München, S. 235 – 342
- Stickelmann, B. (1981): Schulsozialarbeit; in: Petzold, H.-J./Speichert, H. (Hg.): Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe, Reinbek b. Hamburg, S. 405 – 407
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim
- Streblov, C. (2002): Gesprächsvorlage für die Senatsverwaltung für Jugend, Schule und Sport – Ausschuss „Vernetzung Jugendhilfe – Schule“ September 2002, unveröff. Manuskript.
- Streblov, C. (2003): „Ich war den ganzen Tag in der Schulstation“. Wildes Lernen in einem Schulsozialarbeitsprojekt mit schulmüden Jugendlichen; in: Sozial Extra, 27. Jg., H. 2/3, S. 21 – 26
- Streitschrift des Bundeskuratoriums (2002): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe; in: Münchmeier, R./Otto, H.-U./Kleberg, U. (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, Opladen, S. 159 – 173
- Sturzenhecker, B./Winter, R. (Hg.) (2002): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. Praxishilfen für die Jugendarbeit, Weinheim/München
- Susteck, H. (1979): Eltern und Lehrer als Erziehungspartner, Essen
- Tenorth, H.-E. (1997): Schulische Einrichtungen; in: Lenzen, D. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, 3. Aufl., Reinbek b. Hamburg, S. 427 – 446
- Thiersch, H. (1991): Soziale Beratung; in: Beck, M./Brückner, G./Thiel, H.-U. (Hg.): Psychosoziale Beratung. Klient/innen – Helfer/innen – Institutionen, Tübingen, S. 23 – 34
- Thiersch, H. (2002): Bildung – alte und neue Aufgaben der Sozialen Arbeit; in: Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, Opladen, S. 57 – 71
- Tillmann, K.-J. (2001): Schulwesen; in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2. Aufl., Neuwied/Kriftel, S. 1540 – 1547
- Treptow, R. (2001): Handlungskompetenz; in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2. Aufl., Neuwied/Kriftel, S. 757 – 771
- Ulich, K. (1989): Schule als Familienproblem?, Frankfurt a.M.
- Van Santen, E./Seckinger, M (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis, München
- Walther, A. (2000): Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien, Weinheim/München
- Walther, A. (2002): „Junge Erwachsene und die Bedeutung von Spielräumen beim Übergang in die Arbeit. Europäische Übergangsregimes im Vergleich und Konsequenzen für Regionale Netzwerke“, unveröffentlicher Vortrag, TU Dresden
- Weitekamp, E./Reich, K./Huber, C. (2003): Prozesse von Integration, sozialer Ausgrenzung, deviantem und kriminellem Verhalten bei jungen Aussiedlern – Eine explorative krimi-

- nologische Studie von Strafgefangenen und einer Vergleichsgruppe in Freiheit; Abschlussbericht zum DFG-Projekt We 1446/8-1, Tübingen
- Wendt, W.-R. (1990): Geschichte der sozialen Arbeit. Von der Aufklärung bis zu den Alternativen, 3. Aufl., Stuttgart
- Winter, R. /Neubauer, G. (2001): Dies und Das! Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern, Tübingen
- Wolf, B. (2002): „Andere“ Erwachsene, in: Arnold, H./Schille, H.-J. (Hg.): Praxishandbuch Drogen und Drogenprävention. Handlungsfelder – Handlungskonzepte – Praxisschritte, Weinheim/München, S. 219 – 234
- Wolf, K. (2003): Familien als Adressaten sozialpädagogischer Interventionen; in: Forum Erziehungshilfe, 9. Jg., H. 5, S. 260 – 266
- Wulfers, W. (1992): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule, 2. Aufl., Hamburg
- Ziegenspeck, J. (1978): Elternhaus und Schule. Zur sozio-familialen Situation von Schülern, Braunschweig
- Zinnecker, J. (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler; in: Reinert, G.-B./Zinnecker, J. (Hg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen, Reinbek b. Hamburg, S. 29 – 121

V ANHANG

Zu Kapitel 3

Abbildung 3-x1
Verteilung der geförderten Standorte auf Landesteile und Regierungsbezirke

Verteilung der Standorte auf Landesteile	Ges.	Württemberg		Baden		Stuttgart		Tübingen		Karlsruhe		Freiburg	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Anträge 2000	271	178	65	93	35	90	33	88	32	52	20	41	15
Förderung 2000	87	53	61	34	39	32	37	21	24	19	22	15	17
Verhältnis Förderung/Anträge	33%	30%		37%		36%		24%		37%		37%	
Anträge 2002	266	168	63	100	37	96	36	72	27	59	26	41	15
Förderung 2002	89	46	52	43	48	24	27	22	25	25	28	18	20
Verhältnis Förderung/Anträge	34%	27%		43%		24%		31%		42%		44%	
Förderung gesamt	176	109	56	77	44	56	32	43	24	44	25	33	19
Verhältnis Förderung/Anträge ³¹¹	66%	62%		77%		58%		50%		75%		81%	

Abbildung 3-x2
Überblick über die Bevölkerungsverteilung in Landesteilen und Regierungsbezirken³¹²

	Gesamt	Württemberg		Baden		Stuttgart		Tübingen		Karlsruhe		Freiburg	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bevölkerung ges	10.600.900	5.742.675	54	4.858.225	46	3.964.160	37	1.778.515	17	2.701.375	26	2.156.850	20
Ausländeranteil						15%		10%		12%		10%	
Unter 15	1.752.875	967.790	55	785.085	45	654.240	37	313.550	18	423.170	24	361.915	21
15 bis 18	349.000	191.480	55	157.520	45	128.625	37	62.855	18	84.075	24	73.445	21
Unter 18	2.101.875	1.159.270	55	942.605	45	782.865	37	376.405	18	507.245	24	435.360	21
SchülerInnen gesamt	1.295.537	716.203	55	579.334	45	481.005	37	235.198	18	310.888	24	268.446	21
HauptschülerInnen	214.758	116.263	54	98.495	46	77.019	36	39.244	18	51.566	24	46.929	22
HS-Quote	17	16		17		16		17		17		18	
Ausländische SchülerInnen an HS ³¹³	48.805	29.795	61	19.010	39	22.569	46	7.226	15	11.693	24	7.317	15
Quote	23	26		19		29		18		23		16	
GHS-SchülerInnen	678.398	372.343	55	306.055	45	250.238	37	122.105	18	163.959	24	142.096	21
Davon Ausländer	72.443	43.178	60	29.265	40	33.259	46	9.919	14	17.819	25	11.446	16
Quote	11	12		10		13		8		11		8	
Sonderschulen	1.000	547	55	453	45	350	35	197	20	203	20	249	25
SonderschülerInnen	53.501	29.076	54	24.425	46	18.734	35	10.342	19	13.026	24	11.399	21
Quote	4	4		4		4		4		4		4	

Abbildung 3-x3
Übernahme der Halbierung des Landeszuschusses durch
Angaben in Prozent
N = 76

	Angaben der Fachkräfte
	%
Unklar	33
Kommune	32
Kreis	5
Träger	5
Kreis und Kommune	3
Kommune und Träger	4
ESF und Kreis	3
Sonstiges	16

³¹¹ Bei der Berechnung des Verhältnisses zwischen Anträgen und geförderten Standorten wurde jeweils die höhere der Antragszahlen (2000 oder 2003) zugrunde gelegt.

³¹² Quelle: Statistisches Landesamt, Bevölkerungszahlen von 2001, Schülerzahlen und Schulzahlen von 2001/2002. (<http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Landesdaten/LRt0301b.asp>)

³¹³ Die Zahlen der ausländischen Schülerinnen und Schüler beziehen sich auf das Schuljahr 2000/2001. Für das Schuljahr 2001/2002 liegen diese Zahlen nicht vor.

Abbildung 3-x4 Einfluss auf Konzept im Vorfeld Differenz SOLL-IST-Werte Angaben in Prozent	Angaben der Schul- und Fachbereichsleitungen	
	Hauptschulen (N = 32)	BVJ (N = 6)
-1	3	
0	63	50
1	16	
2		17
3	6	33
4	6	
5	6	

Abbildung 3-x5 Abhängigkeit von ‚Vorbereitungsintensität‘ und ‚Einfluss der Schulleitung auf Konzept im Vorfeld‘ Mittelwertvergleich	Angaben der Schulleitungen an Hauptschulen		
	N	Realer Einfluss IST-Werte	Gewollter Einfluss SOLL-Werte
Pädagogischer Tag plus Vorbereitungsgruppe	8	3,88	4,75
Vorbereitungsgruppe plus GLK	12	3,75	4,25
Pädagogischer Tag plus GLK	3	3,00	4,00
Mehrere GLK	3	3,33	5,00
Eine GLK	7	3,14	3,33

Abbildung 3-x6 Treffen zwischen Schulleitung und Trägervertreter Angaben in Prozent	Angaben der Schul- und Fachbereichsleitungen			
	Hauptschulen		BVJ	
	N	%	N	%
Bei Bedarf	16	36	4	25
Regelmäßig	13	29	3	19
Regelmäßig und bei Bedarf	2	4	1	6
Gelegentlich	5	11	5	31
Nie	5	11	2	13

Abbildung 3-x7 Kontakt Schulleitung Träger Besprechungsgegenstand Angaben in Prozent Mehrfachnennungen waren möglich	Hauptschulen (N = 41)		BVJ (N = 15)	
	Fachliches (Angebot, Konzept, ...)	80		56
Organisatorisches und Finanzielles	76		88	
Entwicklung, Weiterentwicklung, Kooperationsvereinbarungen	74		56	
Schulentwicklung	49			
Neue Angebote des Trägers im Gemeinwesen	37		31	
Sozialraumentwicklung	33			
Jugendhilfeentwicklung	27		25	

Abbildung 3-x8 Verteilung der Träger auf Schularten und Landesteile	Öffentlicher Träger		Freier Träger	
	N	%	N	%
Hauptschulen	39	76	12	24
Baden	17	94	1	6
Württemberg	22	67	11	33
BVJ	5	28	13	72
Baden	1	17	5	83
Württemberg	4	33	8	67

Zu Kapitel 4

Abbildung 4-x1 Aufgaben der Jugendsozialarbeit Vergleich ‚alte‘ und ‚neue‘ Standorte	Schulleitungen					Fachkräfte				
	Vor 1998		Ab 2001		Differenz ³¹⁴	Vor 1998		Ab 2001		Differenz ³¹⁵
	Mw	Rang	Mw	Rang		Mw	Rang	Mw	Rang	
N	9		26			14		39		
Beratung für SchülerInnen	3,78	1	3,58	1	0,20	4,00	1	3,90	1	0,10
Intensive Einzelbetreuung	3,44	2	3,46	3	-0,02	3,29	5	2,97	6	0,31
ModeratorIn in Konflikten	3,22	3	3,23	4	-0,01	3,50	4	3,31	3	0,19
VermittlerIn psychosozialer Hilfen	3,00	4	3,52	2	-0,52	3,79	2	3,58	2	0,21
Unterstützung für Lehrkräfte	3,00	5	3,08	6	-0,08	2,86	6	2,90	7	-0,04
AnsprechpartnerIn für Eltern	2,89	6	3,19	5	-0,30	3,57	3	3,26	4	0,32
AnwältIn der SchülerInnen	2,75	7	2,96	7	-0,21	2,43	8	3,05	5	-0,62
Unterstützung für Schulleitung	2,67	9	2,73	8	-0,06	2,43	9	2,41	9	0,02
Beratung der Schule	2,67	8	2,72	9	-0,05	2,29	10	2,79	8	-0,51
HelferIn für SchülerInnen im Übergang Schule-Beruf	2,43	10	2,62	10	-0,19	2,77	7	2,36	10	0,41
FreizeitpädagogIn	2,00	11	2,12	11	-0,12	1,92	11	2,22	11	-0,30
Berufsberatung	2,00	12	1,85	12	0,15	1,08	12	1,79	12	-0,71
Entlastung, wenn SchülerInnen Unterricht stören	1,22	13	1,81	13	-0,59	0,77	13	1,21	13	-0,44
HausaufgabenbetreuerIn	0,44	14	0,69	15	-0,25	0,15	15	0,62	14	-0,47
ErsatzlehrerIn, wenn SchülerInnen Unterricht stören	0,11	16	0,69	14	-0,58	0,15	14	0,39	15	-0,24
Pausenaufsicht	0,11	15	0,12	16	0,00	0,08	16	0,13	16	-0,05
SpringerIn in Ausfallstunden	0,00	17	0,08	17	-0,08	0,00	17	0,11	17	-0,11

Abbildung 4-x2 Funktion der Jugendsozialarbeit an der Schule Skala von 0 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau Angaben in Prozent N = 40	Differenz zwischen Fachkraft und Schulleitung einer Schule		
	>1	1	0
Unterstützung für Lehrkräfte	37	27	46
HelferIn für SchülerInnen im Übergang Schule-Beruf	36	42	22
AnwältIn der SchülerInnen	35	20	45
FreizeitpädagogIn	35	44	21
Entlastung, wenn SchülerInnen Unterricht stören	34	27	39
Unterstützung für Schulleitung	32	37	32
ModeratorIn in Konflikten	29	33	38
Berufsberatung	25	43	33
ErsatzlehrerIn, wenn SchülerInnen Unterricht stören	20	21	59
HausaufgabenbetreuerIn	18	28	54
Intensive Einzelbetreuung	17	40	43
Beratung der Schule	17	41	32
AnsprechpartnerIn für Eltern	16	48	36
VermittlerIn psychosozialer Hilfen	10	36	44
SpringerIn in Ausfallstunden	5	5	90
Pausenaufsicht	4	15	81
Beratung für SchülerInnen	2	26	71

³¹⁴ Differenzen mit positiven Vorzeichen kennzeichnen höhere Wertungen der Schulleitungen ‚vor 1998‘, Differenzen mit negativen Vorzeichen höhere Wertungen der Schulleitungen ‚ab 2001‘.

³¹⁵ Differenzen mit positiven Vorzeichen kennzeichnen höhere Wertungen der Fachkräfte ‚vor 1998‘, Differenzen mit negativen Vorzeichen höhere Wertungen der Fachkräfte ‚ab 2001‘.

Abbildung 4-x3 Standorte mit unterschiedlicher Laufzeit ³¹⁶ Angaben in % der Standorte	Angaben der Fachkräfte			
	Standorte vor 1998 N = 14	Standorte ab 2001 N = 39	Alle HS- Standorte N = 66	Rang bei allen
Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen	93	97	97	1
Gemeinsame JS-LehrerInnen-Eltern-Gespräche	93	95	94	4
Intensive Einzelhilfe	93	92	94	3
Elternarbeit	93	87	91	5
Beratung von LehrerInnen bezüglich problematischer SchülerInnen	86	100	96	2
Kommunikationsorte	79	69	71	9
Außerunterrichtliche Projekte	79	56	65	14
Allgemeine Beratung für LehrerInnen	79	64	65	12
SGA mit bestimmten Zielgruppen	71	77	73	7
Beratung der Schulleitung bezüglich problematischer SchülerInnen	71	74	73	8
AGs, Projekte etc.	64	82	77	6
Allgemeine Beratung der Schulleitung	64	56	53	17
Offene Spiel- und Freizeitangebote	64	64	65	13
SMV-Arbeit	64	39	46	18
Angebote im Übergang Schule-Beruf	64	69	70	10
Unterrichtsbezogene Projekte	43	72	68	11
Freizeiten, Ausflüge	36	64	58	15
Klassenbetreuung	36	62	53	16
Mediations-Streitschlichterausbildung	36	41	46	19
Ferienfreizeiten	29	31	29	22
Hausaufgabenbetreuung	29	26	26	23
SGA ohne bestimmte Zielgruppen	7	41	32	21
Unterrichtseinheiten	7	26	20	24
Förderstunden	0	10	8	25

Abbildung 4-x4 Vorrangiger Ausbau bei mehr Zeitkapazität ³¹⁷	Fachkräfte N = 66		Schulleitungen N = 49	
	Rang	%	%	Rang
Gruppenangebote	1	36	53	1
Qualitätsentwicklung (inkl. Schulentwicklung)	1	36		
Projekte	3	29	10	7
Elternarbeit	4	26	14	6
Projekte mit Klassen	5	23	18	5
Einzelfallhilfe	6	20	51	2
Außerschulisches Netzwerk (inkl. Vereine, Betriebe)	6	20	2	12
Beratung/Gespräche mit SchülerInnen (inkl. Gespräche mit SchülerInnen, LehrerInnen-Eltern)	8	17	21	4
Übergang Schule-Beruf	9	15	6	9
Freizeitangebote/Erlebnispädagogik	10	12	23	3
Café/offene Angebote	11	9	10	7
Kooperation mit LehrerInnen	11	9	6	9
Grundschule	13	2	6	9
Mediation	13	2	2	12
Mittagstisch-Ganztagesschule	13	2	2	12

Abbildung 4-x5 Anlässe für Beratung N = 66	Angaben der Fachkräfte Angaben in Prozent											Mittelwert in %
	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	
Schulische Konflikte	2	2	8	14	19	17	14	9	8	3	5	51
Familiäre/außerschulische Konflikte	3	2	8	9	11	22	20	9	8	8	8	52

³¹⁶ Reihenfolge orientiert sich an der Angebotshäufigkeit bei den Fachkräften vor 1998. Grau hinterlegt sind Unterschiede >15%.

³¹⁷ Sortiert nach Häufigkeit bei den Fachkräften.

Abbildung 4-x6 Nutzung von <u>Angeboten</u> durch SchülerInnen	Angaben der Fachkräfte Mittelwerte in %						
	alle	Geschlecht der Fachkräfte		Stellenumfang		Laufzeit	
		Männlich	Weiblich	> 75%	< 75%	Vor 1998	Ab 2001
N	24	38	33	28	13	36	
Alle SchülerInnen	49	45	52	55	43	55	49
Jungen	47	50	45	56	37	57	46
Mädchen	45	40	48	51	39	49	48
Ausländische Jungen	48	48	48	53	44	60	49
Ausländische Mädchen	46	40	50	53	39	59	46
Aussiedler-Jungen	32	33	32	33	33	39	33
Aussiedler-Mädchen	32	29	34	31	33	33	35
Deutsche Jungen	38	42	36	46	30	44	41
Deutsche Mädchen	38	35	39	44	31	48	39
Unauffällige Jungen	25	24	25	28	20	26	26
Unauffällige Mädchen	28	25	31	32	24	29	30

Abbildung 4-x7 Nutzung von <u>Beratung</u> durch SchülerInnen	Angaben der Fachkräfte						
	alle	Geschlecht der Fachkräfte		Stellenumfang		Laufzeit	
		Männlich	Weiblich	> 75 %	< 75 %	Vor 1998	Ab 2001
N	24	38	33	28	13	36	
Alle SchülerInnen	30	34	27	34	27	36	29
Jungen	27	34	22	30	25	32	29
Mädchen	34	36	33	37	32	36	37
Ausländische Jungen	26	31	21	30	22	34	26
Ausländische Mädchen	30	32	28	35	25	36	28
Aussiedler-Jungen	15	22	11	17	14	19	13
Aussiedler-Mädchen	18	19	17	17	19	18	17
Deutsche Jungen	27	31	23	31	22	30	28
Deutsche Mädchen	29	31	28	33	25	34	29
Unauffällige Jungen	17	20	14	20	12	21	17
Unauffällige Mädchen	21	17	23	25	16	28	20

Abbildung 4-x8 Häufung von Zielgruppen in Beratungssituationen Mittelwerte in Prozent N = 66	Angaben der Fachkräfte				
	N	Festgestellte Häufung einer Zielgruppe im Beratungsanlass			
		Keine	Akut-intervenierend	Akut-intervenierend und präventiv	präventiv
Ausländische Jungen	54	32	46	13	9
Ausländische Mädchen	56	36	20	9	36
Aussiedler-Jungen	51	49	29	8	14
Aussiedler-Mädchen	50	58	8	8	26
Deutsche Jungen	52	42	27	14	17
Deutsche Mädchen	51	49	16	10	26
Unauffällige Jungen	50	62	4		34
Unauffällige Mädchen	51	53	8	4	35

Abbildung 4-x9 Nutzung durch SchülerInnen Einzelfachkräfte/Teams Mittelwerte in Prozent	Nutzung von <u>Angeboten</u>			Nutzung von <u>Beratung</u>		
	alle	Eine Fach- kraft		alle	Eine Fachkraft	
		Team	Team		Team	Team
N	50	7	50	7		
Alle SchülerInnen	49	50	45	30	29	42
Jungen	47	47	49	27	26	38
Mädchen	45	45	47	34	33	49
Ausländische Jungen	48	48	58	26	24	42
Ausländische Mädchen	46	44	63	30	27	56
Aussiedler-Jungen	32	34	24	15	15	20
Aussiedler-Mädchen	32	33	25	18	18	20
Deutsche Jungen	38	40	34	27	27	31
Deutsche Mädchen	38	37	45	29	28	38
Unauffällige Jungen	25	24	27	17	15	27
Unauffällige Mädchen	28	28	34	21	18	42

Abbildung 4-x10 Regelmäßigkeit der Treffen zwischen Fachkräften und Schulleitung Angaben in Prozent		
	Fachkräfte	Schulleitungen
N	40	41
Täglich	5	7
Mehrmals wöchentlich	30	34
Einmal in der Woche	45	44
14-tägig	15	12
Monatlich	3	2
Seltener als monatlich	-	-
Täglich und monatlich	3	-

Abbildung 4-x11 Bewertung der Wichtigkeit von Angebotssegmenten in Abhängig- keit vom Angebot ³¹⁸ Fachkräfte	Bieten an		Bieten nicht an		
	Rang	Mw	Mw	Rang	N
Beratung und Gespräche mit SchülerInnen					
Intensive Einzelfallbegleitung	2	4,70	3,50	13	4
Kommunikationsorte	3	4,59	4,56	2	18
Beratung von Lehrkräften bezüglich problematischer SchülerInnen	4	4,40	3,67	12	3
Gemeinsame Gespräche zwischen JS-LehrerInnen-Eltern	6	4,36	4,25	4	4
Elternarbeit	7	4,28	4,40	3	5
SGA mit bestimmten Zielgruppen	5	4,37	3,94	9	17
Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen	10	4,22	4,00	8	2
Angebote zum Übergang Schule-Beruf	11	4,12	4,21	5	19
Beratung der Schulleitung bezüglich problematischer SchülerInnen	9	4,23	3,82	10	17
Mediations-/Streitschlichter Ausbildung	8	4,25	4,00	7	30
AGs, Kurse, Projekte durch die JS	12	4,09	4,07	6	14
Offene Spiel- und Freizeitangebote	13	4,02	3,35	15	20
Außerunterrichtliche Projekte	16	3,74	3,68	11	19
SGA ohne bestimmte Zielgruppen	14	3,85	3,27	16	37
Allgemeine Beratung für LehrerInnen	18	3,67	3,09	20	22
Klassenbetreuung	21	3,61	3,25	17	24
SMV-Arbeit	17	3,70	3,19	18	32
Freizeiten, Ausflüge	19	3,67	3,00	22	26
Hausaufgabenbetreuung	23	3,35	3,36	14	42
Allgemeine Beratung der Schulleitung	22	3,42	3,16	19	25
Förderstunden	24	3,33	3,08	21	50
Unterrichtsbezogene Projekte	25	3,31	2,47	23	17
Ferienfreizeiten	20	3,61	2,45	24	38
Unterrichtseinheiten	15	3,80	2,31	25	35

³¹⁸ Kleinere Schriftgröße dann, wenn eine Gruppe mit N < 5.

Abbildung 4-x12 Bewertung der Wichtigkeit von Angebotssegmenten in Abhängigkeit vom Angebot ³¹⁹ Schulleitungen	<i>Bieten an</i>		<i>Bieten nicht an</i>		
	Rang	Mw	Mw	Rang	N
Beratung und Gespräche mit SchülerInnen					
Intensive Einzelfallbegleitung	3	4,68	4,50	2	2
Kommunikationsorte	2	4,71	3,90	10	10
SGA mit bestimmten Zielgruppen	4	4,47	3,92	9	12
Elternarbeit	6	4,35	3,00	18	3
Offene Spiel- und Freizeitangebote	8	4,19	4,29	5	14
Mediations-/Streitschlichter Ausbildung	5	4,41	3,96	7	24
Beratung von Lehrkräften bezüglich problematischer SchülerInnen	7	4,20	3,33	13	3
AGs, Kurse, Projekte durch die JS	9	4,18	3,75	11	8
Gemeinsame Gespräche zwischen JS-LehrerInnen-Eltern	10	4,10	4,33	4	3
Ansprchmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen	14	3,95	4,00	6	1
Außerunterrichtliche Projekte	16	3,81	4,42	3	12
Beratung der Schulleitung bezüglich problematischer SchülerInnen	13	3,97	3,92	8	12
Angebote zum Übergang Schule-Beruf	15	3,93	3,25	14	12
Unterrichtsbezogene Projekte	17	3,65	2,92	20	13
Freizeiten, Ausflüge	18	3,64	2,95	10	21
Klassenbetreuung	19	3,55	2,86	21	21
SMV-Arbeit	24	2,81	3,40	12	25
SGA ohne bestimmte Zielgruppen	21	3,38	3,13	15	23
Allgemeine Beratung für LehrerInnen	22	3,27	3,00	16	14
Allgemeine Beratung der Schulleitung	23	3,26	3,00	17	18
Ferienfreizeiten	20	3,43	2,76	23	25
Hausaufgabenbetreuung	11	4,09	2,77	22	31
Förderstunden	12	4,00	2,50	24	38
Unterrichtseinheiten	25	2,00	2,24	25	33

Abbildung 4-x13 Einfluss auf die Ausgestaltung des Angebots Standorte mit >> 75% Stellenumfang Mittelwertvergleich	<i>Fachkräfte</i> Jugendsozialarbeit		<i>Schulleitungen</i>	
	> 75%	< 75%	> 75%	< 75%
N	34	30	22	23
Bedarf der SchülerInnen	3,58 2	3,30 2	3,43 5	3,68 1
Fachliche Leitvorstellungen Fachkraft	3,59 1	3,21 3	3,74 1	3,50 3
Zeitliche Ressourcen	3,35 5	3,43 1	3,00 8	3,36 5
Gemeinsame Absprachen Fachkraft Schulleitung	3,38 4	3,13 4	3,74 1	3,62 2
Erwartungen/Wünsche der SchülerInnen	3,39 3	2,83 7	2,91 9	3,05 8
Ziel, möglichst viele problematische SchülerInnen anzusprechen	3,09 6	3,10 5	3,30 6	3,50 3
Fachliche Leitvorstellungen Schulleitung	3,03 9	2,86 6	3,45 4	3,18 7
Konzeption JS	3,09 6	2,79 8	3,52 3	3,33 6
Ziel, möglichst viele SchülerInnen anzusprechen	3,06 8	2,79 8	3,22 7	2,68 11
Erwartungen der Lehrkräfte	2,69 10	2,56 10	2,91 9	2,86 9
Abgleich mit anderen Angeboten im Sozialraum	2,18 11	2,52 11	2,35 11	2,77 10
Erwartungen des ASD	1,70 13	1,97 12	1,90 13	2,59 12
Erwartungen der Eltern	1,81 12	1,62 13	2,09 12	2,18 13
Erwartungen des Arbeitsamtes/der Berufsberatung	0,94 14	1,21 14	1,00 14	1,95 14

³¹⁹ Kleinere Schriftgröße dann, wenn eine Gruppe mit N < 5.

Abbildung 4-x14 Veränderungen an der Schule ³²⁰ Skala von 0 = stimmt gar nicht bis 5 = stimmt genau	Sicht der Schulleitungen N = 48		Sicht der Fachkräfte N = 66		Diffe- renz ³²¹
	Mittelwert	Rang	Mittelwert	Rang	
Bessere Kommunikation zwischen Jugendhilfe und Schule	3,43	1	4,06	1	0,63
Bessere Freizeitangebote an der Schule	3,35	2	3,47	6	0,12
Verbesserung des Schulklimas	3,29	3	3,22	9	-0,07
Schulentwicklung bekommt neue Impulse	3,21	4	3,65	3	0,43
Bessere Kommunikation unter SchülerInnen	3,13	5	3,40	8	0,28
Abnahme von Gewalt und Aggressivität	3,02	6	2,94	15	-0,08
Pädagogische Anregung für LehrerInnen	3,00	7	3,84	2	0,84
Gezielte Förderung störender SchülerInnen	3,00	8	3,45	7	0,45
Es macht für die SchülerInnen wieder mehr Spaß, an die Schule zu kommen	2,92	9	2,84	16	-0,08
Schule vernetzt sich besser mit dem Stadtteil	2,90	10	3,62	4	0,72
Bessere Kommunikation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen	2,82	11	3,18	10	0,36
Die Schule geht besser auf die Bedürfnisse der SchülerInnen ein	2,81	12	2,61	18	-0,20
LehrerInnen kennen Lebenssituation der SchülerInnen besser	2,79	13	3,59	5	0,80
SchülerInnen verstehen die Regeln der Schule besser	2,77	14	2,98	14	0,21
Schule wird für SchülerInnen interessanter	2,65	15	3,16	11	0,51
Die Schule berücksichtigt in ihren Regeln die Situation von SchülerInnen besser	2,61	16	2,08	26	-0,53
SchülerInnen halten sich besser an die Regeln der Schule	2,56	17	2,53	20	-0,03
Von der Schule gehen Impulse für den Stadtteil aus	2,45	18	2,78	17	0,33
Konflikte im Elternhaus wirken sich weniger in der Schule aus	2,37	19	2,35	23	-0,02
Engagement der LehrerInnen bei schwierigen SchülerInnen nimmt zu	2,35	20	3,12	12	0,77
Es macht für die LehrerInnen wieder mehr Spaß, an der Schule zu unterrichten	2,33	21	2,04	27	-0,29
Verbesserung des Lernklimas	2,29	22	2,02	28	-0,27
Mehr Chancengleichheit für sozial Benachteiligte	2,29	23	2,54	19	0,25
Verhinderung von Schulausschluss	2,25	24	3,06	13	0,81
Weniger Schulverweigerung	2,21	25	2,39	22	0,17
Abnahme von Unterrichtsstörungen	2,17	26	2,23	24	0,06
Ausbildungschancen der Abgänger haben sich verbessert	2,15	27	2,16	25	0,02
Die Schule hat Ihre Regeln an die Bedürfnisse der Schüler angepasst	2,04	28	1,70	32	-0,34
Abnahme der Einzelfälle des ASD im Einzugsbereich der Schule	1,89	29	1,77	31	-0,12
Gezielte Förderung schwacher SchülerInnen	1,88	30	2,45	21	0,57
Steigerung der Leistungsmotivation	1,70	31	1,96	29	0,26
Verbesserung des Leistungsniveaus	1,55	32	1,58	33	0,03
Mehr Abgänger haben einen Abschluss	1,48	33	1,85	30	0,38
Engagement der LehrerInnen bei schwierigen SchülerInnen nimmt ab	1,15	34	1,17	34	0,02

³²⁰ Sortiert nach absteigenden Mittelwerten der Schulleitungen

³²¹ Differenzen mit negativen Vorzeichen kennzeichnen höhere Mittelwerte der Schulleitungen, Differenzen mit positiven Vorzeichen solche der Fachkräfte.

Zu Kapitel 5

Abbildung 5-x1 Funktion der Jugendsozialarbeit an der Schule Vergleich Hauptschule/BVJ Skala von 0 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau	Hauptschule				BVJ			
	Sicht der Fachkräfte		Sicht der Schulleitungen		Sicht der Fachkräfte		Sicht der Fachbereichsleitungen	
	N = 66		N = 48		N = 22		N = 16	
	Mw	Rang	Mw	Rang	Mw	Rang	Mw	Rang
Beratung für SchülerInnen	3,89	1	3,66	1	3,95	1	3,69	1
Vermittlerin psychosozialer Hilfen	3,53	2	3,44	2	3,19	4	3,44	4
ModeratorIn in Konflikten	3,34	3	3,28	4	2,71	8	2,87	7
AnsprechpartnerIn für Eltern	3,29	4	3,04	6	3,09	5	2,53	8
Intensive Einzelbetreuung	3,12	5	3,40	3	3,32	3	3,50	3
Unterstützung für Lehrkräfte	2,91	6	3,09	5	2,57	9	3,00	6
AnwältIn der SchülerInnen	2,84	7	2,82	7	2,90	7	2,50	9
Beratung der Schule	2,63	8	2,67	9	2,10	10	2,19	11
HelferIn für SchülerInnen im Übergang Schule-Beruf	2,52	9	2,42	10	3,82	2	3,50	2
Unterstützung für Schulleitung	2,42	10	2,79	8	1,52	11	2,47	10
FreizeitpädagogIn	2,05	11	2,13	11	0,60	13	1,80	13
Berufsberatung	1,71	12	1,83	12	3,05	6	3,06	5
Entlastung, wenn SchülerInnen Unterricht stören	1,16	13	1,49	13	0,95	12	1,81	12
HausaufgabenbetreuerIn	0,56	14	0,63	14	0,14	15	1,00	14
ErsatzlehrerIn, wenn SchülerInnen Unterricht stören	0,44	15	0,45	15	0,24	14	0,75	15
Pausenaufsicht	0,14	16	0,15	16	0,00	17	0,47	17
SpringerIn in Ausfallstunden	0,10	17	0,09	17	0,05	16	0,69	16

Abbildung 5-x2 Aufgaben der Jugendsozialarbeit Vergleich ‚alte‘ und ‚neue‘ Standorte	Fachbereichsleitungen					Fachkräfte				
	Vor 1998		Ab 2001		Differenz ³²²	Vor 1998		Ab 2001		Differenz ³²³
	Mw	Rang	Mw	Rang		Mw	Rang	Mw	Rang	
	N	7	4			8	9			
Beratung für SchülerInnen	3,71	1	3,50	3	0,21	4,00	1	4,00	1	0,00
HelferIn für SchülerInnen im Übergang Schule-Beruf	3,57	2	3,75	1	-0,18	3,75	2	4,00	2	-0,25
Intensive Einzelbetreuung	3,43	3	3,75	2	-0,32	3,00	5	3,44	3	-0,44
Vermittlerin psychosozialer Hilfen	3,29	4	3,50	4	-0,21	3,50	3	3,00	6	0,50
Unterstützung für Lehrkräfte	3,14	5	2,75	7	0,39	2,50	9	2,56	8	-0,06
ModeratorIn in Konflikten	2,67	6	3,25	5	-0,58	2,88	7	2,50	9	0,38
AnsprechpartnerIn für Eltern	2,57	8	2,50	8	0,07	3,00	6	3,33	4	-0,33
AnwältIn der SchülerInnen	2,57	7	2,25	9	0,32	2,86	8	3,13	5	-0,27
Berufsberatung	2,57	9	3,25	6	-0,68	3,25	4	2,67	7	0,58
Beratung der Schule	2,43	10	2,00	10	0,43	2,00	10	2,38	10	-0,38
Unterstützung für Schulleitung	2,43	11	2,00	11	0,43	1,57	11	1,56	11	0,02
Entlastung, wenn SchülerInnen Unterricht stören	1,43	12	1,50	13	-0,07	1,50	12	0,75	12	0,75
HausaufgabenbetreuerIn	0,71	13	1,33	15	-0,62	0,25	15	0,13	15	0,13
FreizeitpädagogIn	0,67	14	1,75	12	-1,08	0,63	13	0,50	13	0,13
SpringerIn in Ausfallstunden	0,29	15	1,50	14	-1,21	0,00	16	0,00	16	0,00
ErsatzlehrerIn, wenn SchülerInnen Unterricht stören	0,29	16	0,50	17	-0,21	0,38	14	0,25	14	0,13
Pausenaufsicht	0,00	17	1,00	16	-1,00	0,00	17	0,00	17	0,00

³²² Differenzen mit positiven Vorzeichen kennzeichnen höhere Wertungen der Fachbereichsleitungen ‚vor 1998‘, Differenzen mit negativen Vorzeichen kennzeichnen höhere Wertungen der Fachbereichsleitungen ‚ab 2001‘.

³²³ Differenzen mit positiven Vorzeichen kennzeichnen höhere Wertungen der Fachkräfte ‚vor 1998‘, Differenzen mit negativen Vorzeichen kennzeichnen höhere Wertungen der Fachkräfte ‚ab 2001‘.

Abbildung 5-x3 Funktion der Jugendsozialarbeit an BVJ Lokale Übereinstimmung Skala von 0 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau N = 11	Differenz zwischen Fachkraft und Fachbereichsleitung einer Schule		
	>1	1	keine
Unterstützung für Schulleitung	64	27	9
Entlastung, wenn SchülerInnen Unterricht stören	55	18	27
AnsprechpartnerIn für Eltern	46	36	18
Unterstützung für Lehrkräfte	40	60	20
VermittlerIn psychosozialer Hilfen	36	18	46
Intensive Einzelbetreuung	27	18	55
AnwältIn der SchülerInnen	20	50	30
FreizeitpädagogIn	20	50	30
ModeratorIn in Konflikten	20	60	20
ErsatzlehrerIn, wenn SchülerInnen Unterricht stören	18	18	64
Beratung der Schule	18	46	36
HausaufgabenbetreuerIn	10	20	70
Pausenaufsicht	10	-	90
HelferIn für SchülerInnen im Übergang Schule-Beruf	9	18	73
Berufsberatung	9	36	55
SpringerIn in Ausfallstunden	9	36	55
Beratung für SchülerInnen	-	18	82

Abbildung 5-x4 Häufigkeit von Angeboten Vergleich Hauptschule - BVJ	Angaben der Fachkräfte Angaben in % der Standorte			
	BVJ		Hauptschulen	
	N = 22	Rang	N = 66	Rang
Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen	100	1	97	1
Beratung von LehrerInnen bezüglich problematischer SchülerInnen	91	2	96	2
Intensive Einzelhilfe	91	2	94	3
Gemeinsame Gespräche JS-LehrerInnen-Eltern	91	2	94	4
Klassenbetreuung	91	2	53	16
Angebote im Übergang Schule-Beruf	86	6	70	10
Elternarbeit	82	7	91	5
Unterrichtsbezogene Projekte	77	8	68	11
Freizeiten, Ausflüge	73	9	58	15
Allgemeine Beratung für LehrerInnen	64	10	65	12
Außerunterrichtliche Projekte	64	10	65	14
AGs, Projekte etc.	55	12	77	6
SGA mit bestimmten Zielgruppen	50	13	73	7
Beratung der Schulleitung bezüglich problematischer SchülerInnen	50	13	73	8
Kommunikationsorte	27	15	71	9
SGA ohne bestimmte Zielgruppen	27	15	32	21
Unterrichtseinheiten	27	15	20	24
Förderstunden	23	18	8	25
Allgemeine Beratung der Schulleitung	18	19	53	17
Mediations-/Streitschlichterausbildung	18	19	46	19
Ferienfreizeiten	18	19	29	22
SMV-Arbeit	14	22	46	18
Offene Spiel- und Freizeitangebote	9	23	65	13
Hausaufgabenbetreuung	9	23	26	23

Abbildung 5-x5 Häufigkeit von Angeboten an BVJ Standorte mit unterschiedlicher Laufzeit ³²⁴ Angaben in Prozent	Angaben der Fachkräfte	
	Standorte vor 1998	Standorte ab 2001
	N = 8	N = 9
Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen	100	100
Beratung von LehrerInnen bezüglich problematischer SchülerInnen	100	78
Gemeinsame Gespräche mit Eltern und Lehrkräften	100	78
Intensive Einzelfallbegleitung	88	89
Klassenbetreuung	88	100
Angebote zum Übergang Schule-Beruf	88	78
Elternarbeit	88	78
Unterrichtsbezogene Projekte mit LehrerInnen	75	67
Freizeiten, Ausflüge	63	67
Allgemeine Beratung von Lehrkräften	63	56
Außerunterrichtliche Projekte mit LehrerInnen	50	78
AGs, Kurse, Projekte durch JS	50	33
Beratung der Schulleitung bezüglich problematischer SchülerInnen	50	22
Mediations- Streitschlichterausbildung	38	0
SGA mit bestimmten Zielgruppen	38	44
Kommunikationsorte	25	33
SGA ohne bestimmte Zielgruppe	25	11
Unterrichtseinheiten	25	33
Förderstunden	25	33
SMV-Arbeit	25	0
Hausaufgabenbetreuung	25	0
Ferienfreizeiten	13	22
Allgemeine Beratung der Schulleitung	0	0
Offene Spiel- und Freizeitangebote	0	0

Abbildung 5-x6 Orte von Angeboten der Jugendsozialarbeit an BVJ Angaben in Prozent	Angaben der Fachkräfte			
	In der Schule	Beides	Anderer Ort	N
Angebote, die vorwiegend an der Schule stattfinden				
Klassenbetreuung	100	-	-	19
allgemeine Beratung von Lehrkräften	100	-	-	14
Beratung der Schul-/Fachbereichsleitung bezüglich problematischer SchülerInnen	100	-	-	11
allgemeine Beratung der Schul-/Fachbereichsleitung	100	-	-	4
Unterrichtseinheiten	100	-	-	2
offene Spiel- und Freizeitangebote	100	-	-	2
Förderstunden	100	-	-	2
Hausaufgabenbetreuung	100	-	-	2
Ansprechmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler in Pausen	95	5	-	21
Beratung von Lehrkräften bezügl. problematischer SchülerInnen	90	10	-	20
Gemeinsame Gespräche mit Eltern und Lehrkräften	90	10	-	20
unterrichtsbezogene Projekte mit LehrerInnen	88	13	-	16
SGA ohne bestimmte Zielgruppe	83	17	-	6
Mediations- Streitschlichterausbildung	75	25	-	4
Angebote zum Übergang Schule-Beruf	68	32	-	19
SMV-Arbeit	67	33	-	3
Intensive Einzelfallbegleitung	65	35	-	20
Kommunikationsorte	60	-	40	5
Angebote, die in der Schule und außerhalb stattfinden				
AG's, Kurse, Projekte durch JS	50	42	8	12
Freizeiten, Ausflüge	47	7	47	15
SGA mit bestimmten Zielgruppen	46	27	27	11
Elternarbeit	33	56	11	18
außerunterrichtliche Projekte mit LehrerInnen	21	29	50	14
Angebote, die außerhalb der Schule stattfinden				
Ferienfreizeiten	-	-	100	4

³²⁴ Reihenfolge orientiert sich an der Angebotshäufigkeit bei den Fachkräften ‚vor 1998‘ – grau hinterlegt sind Unterschiede >15%.

Abbildung 5-x7 Bewertung der Wichtigkeit von Angebotssegmenten ³²⁵ Bewertung anhand eine Skala von 0 = unwichtig bis 5 = sehr wichtig	Fachkräfte		Fachbereichs- leitungen	
	Mw	Rang	Mw	Rang
	N = 22		N = 16	
Beratung und Gespräche mit SchülerInnen	4,91	1	4,81	3
Angebote zum Übergang Schule-Beruf	4,86	2	5,00	1
Intensive Einzelfallbegleitung	4,82	3	4,81	2
Ansprechmöglichkeiten für SchülerInnen in Pausen	4,73	4	4,25	6
Gemeinsame Gespräche zwischen JS-LehrerInnen-Eltern	4,38	5	3,80	12
Elternarbeit	4,36	6	3,93	9
Kommunikationsorte	4,12	7	3,81	11
Beratung von LehrerInnen bezüglich problematischer SchülerInnen	4,00	8	4,27	5
Klassenbetreuung	3,86	9	4,19	7
AGs, Kurse, Projekte durch die JS	3,85	10	3,67	13
Mediations-Streitschlichterausbildung	3,80	11	4,37	4
SGA mit bestimmten Zielgruppen	3,62	12	4,00	8
Außerunterrichtliche Projekte	3,58	13	3,50	18
Unterrichtsbezogene Projekte	3,36	14	3,12	21
Förderstunden	3,20	15	3,62	16
Allgemeine Beratung für LehrerInnen	3,15	16	3,36	19
Freizeiten, Ausflüge	3,14	17	3,87	10
Beratung der Schul-/Fachbereichsleitung bezüglich problematischer SchülerInnen	3,11	18	3,64	15
SGA ohne bestimmte Zielgruppen	2,83	19	2,50	25
Hausaufgabenbetreuung	2,74	20	3,56	17
Unterrichtseinheiten	2,68	21	2,83	23
SMV-Arbeit	2,64	22	3,64	14
Allgemeine Beratung der Schul-/Fachbereichsleitung	2,37	23	2,77	24
Offene Spiel- und Freizeitangebote	2,25	24	3,29	20
Ferienfreizeiten	2,12	25	2,93	22

Abbildung 5-x8 Bewertung der Wichtigkeit von Angebotssegmenten in Abhängigkeit vom Angebot ³²⁶ Fachkräfte	Bieten an		Bieten nicht an	
	Mw	Mw	N ³²⁸	Differenz ³²⁷
	Ferienfreizeiten	4,00	1,50	12
Offene Spiel- und Freizeitangebote	4,00	2,13	15	1,87
SMV-Arbeit	4,00	2,27	11	1,73
Mediations-Streitschlichterausbildung	5,00	3,36	11	1,64
Hausaufgabenbetreuung	4,00	2,59	17	1,41
Beratung der Schulleitung bezüglich problematischer SchülerInnen	3,70	2,44	9	1,26
Allgemeine Beratung der Schulleitung	3,33	2,15	13	1,18
Außerunterrichtliche Projekte	3,86	2,80	5	1,06
SGA ohne bestimmte Zielgruppen	3,50	2,50	12	1,00
Unterrichtseinheiten	3,40	2,43	14	0,97
SGA mit bestimmten Zielgruppen	4,00	3,20	10	0,80
Förderstunden	3,80	3,00	15	0,80
Unterrichtsbezogene Projekte	3,53	2,80	5	0,73
AGs, Kurse, Projekte durch die JS	4,00	3,63	8	0,37
Freizeiten, Ausflüge	3,19	3,00	5	0,19
Kommunikationsorte	4,17	4,09	11	0,08
Allgemeine Beratung für LehrerInnen	3,07	3,33	6	-0,26

³²⁵ Reihenfolge orientiert sich am Mittelwertranking der Fachkräfte.

³²⁶ Reihenfolge orientiert sich an Höhe der Differenz, nicht aufgeführt sind alle die Items, bei denen in der Gruppe der angebotserfahrenen oder der angebotserfahrenen Standorte $N < 5$.

³²⁷ Differenzwerte mit positiven Vorzeichen zeigen höhere Werte der Standorte, die ein Angebot anbieten, Differenzwerte mit negativen Vorzeichen höhere Werte der Standorte, die keine Erfahrung mit Angeboten haben.

³²⁸ N bezieht sich auf Anzahl der Standorte, die ein Angebot *nicht* anbieten.

Abbildung 5-x9 Bewertung der Wichtigkeit von Angebotssegmenten in Abhängigkeit vom Angebot ³²⁹ Fachbereichsleitungen	Bieten an		Bieten nicht an		Differenz
	N	Mw	Mw	N	
AGs, Kurse, Projekte durch die JS	5	3,8	2,8	5	1
Beratung der Schulleitung bezüglich problematischer SchülerInnen	4	4,25	3,33	6	0,92
Außerunterrichtliche Projekte	6	3,67	3,2	5	0,47
SGA mit bestimmten Zielgruppen	4	4,25	3,83	6	0,42
Mediations-Streitschlichterausbildung	4	4,5	4,14	7	0,36
SGA ohne bestimmte Zielgruppen	4	2,25	2,2	5	0,05
Beratung und Gespräche mit SchülerInnen	4	4,5	5	7	-0,5

Abbildung 5-x10 Vorrangiger Ausbau bei mehr Zeitkapazität ³³⁰ Angaben in Prozent	Fachkräfte		Fachbereichsleitungen	
	%	Rang	%	Rang
N	22		16	
Einzelfallhilfe	41	1	81	1
Elternarbeit	41	1	13	7
Projekte	36	3	6	11
Projekte mit Klassen	23	4	18	6
Qualitätsentwicklung (inkl. Schulentwicklung)	23	4	-	-
Gruppenangebote	18	6	19	3
Freizeitangebote/Erlebnispädagogik	14	7	19	3
Außerschulisches Netzwerk (inkl. Vereine, Betriebe)	14	7	13	7
Beratung/Gespräche mit SchülerInnen (inkl. Gespräche mit SchülerInnen, LehrerInnen-Eltern)	9	9	13	7
Kooperation mit LehrerInnen	9	9	13	7
Café/offene Angebote	9	9	-	-
Übergang Schule-Beruf	5	12	38	2
Mediation/Streitschlichter	-	-	19	3

Abbildung 5-x11 Zeitaufwand für Angebotssegmente Streubreite der Differenzen	Angaben der Fachkräfte Angaben in Prozent					Mw	Rang
	< -2	-2/-1	0	+1/+2	> +2		
Elternarbeit	2	6	16	30	46	2,48	1
offene Treffs/offene Angebote	5	5	33	24	33	1,57	2
Gruppenarbeit		10	43	19	29	1,24	3
Gespräche mit Schul-/Fachbereichsleitung	5	10	33	33	19	0,95	4
Projekte	10		38	43	10	0,67	5
Gespräche mit SchülerInnen		5	52	38	5	0,48	6
Einzelfallhilfe		5	62	33		0,48	7
Team, Supervision, Bereichsleitung, Verwaltung		20	45	30	5	0,45	8
Gespräche mit LehrerInnen	10	19	24	29	19	0,43	9
Kontakte zu außerschulischen Institutionen/Netzwerkarbeit		14	48	43		0,29	10
Angebote im Übergang Schule-Beruf		10	76	14		0,00	11
nicht vorstrukturierte/verplante Präsenzzeit	10	14	52	20	5	-0,04	12

³²⁹ Reihenfolge orientiert sich an Höhe der Differenz. Nicht aufgeführt sind solche Items, bei denen in der Gruppe der angebotserfahrenen oder der angebotsunerfahrenen Standorte N < 4.

³³⁰ Sortiert nach Häufigkeit bei den Fachkräften.

Abbildung 5-x12 Zeitaufwand für Angebotssegmente Vergleich Hauptschule/BVJ	Angaben der Fachkräfte IST-Werte					
	Hauptschulen			BVJ		
	N	Mw	Rang	N	Mw	Rang
Einzelfallhilfe	66	7,62	1	22	7,82	3
Gespräche mit SchülerInnen	66	7,30	2	21	8,10	2
offene Treffs/offene Angebote	62	6,56	3	21	3,29	12
Gespräche mit LehrerInnen	65	6,18	4	22	6,18	4
Projekte	66	5,89	5	22	5,05	8
Kontakte zu außerschulischen Institutionen/Netzwerkarbeit	66	5,71	6	22	5,77	5
Gruppenarbeit	65	5,43	7	22	3,64	11
nicht vorstrukturierte/verplante Präsenzzeit	63	5,37	8	22	5,68	6
Gespräche mit Schulleitung	66	5,06	9	22	3,68	10
Team, Supervision, Bereichsleitung, Verwaltung	66	4,82	10	22	5,18	7
Elterngarbeit	64	4,78	11	22	4,23	9
Angebote im Übergang Schule-Beruf	66	3,59	12	22	8,86	1

Abbildung 5-x13 Differenz der IST- und SOLL-Werte der Angebotssegmente Vergleich Hauptschule / BVJ	Angaben der Fachkräfte			
	Hauptschule (N = 66)		BVJ (N = 22)	
	Mw	Rang	Mw	Rang
Elterngarbeit	2,13	1	2,48	1
Angebote im Übergang Schule-Beruf	1,79	2	0,00	11
Gespräche mit Schulleitung	1,41	3	0,95	4
Gruppenarbeit	1,35	4	1,24	3
nicht vorstrukturierte/verplante Präsenzzeit	1,05	5	-0,04	12
Projekte	0,95	6	0,67	5
Gespräche mit SchülerInnen	0,88	7	0,48	6
Gespräche mit LehrerInnen	0,87	8	0,43	9
offene Treffs/offene Angebote	0,69	9	1,57	2
Einzelfallhilfe	0,61	10	0,48	7
Kontakte zu außerschulischen Institutionen/Netzwerkarbeit	0,59	11	0,29	10
Team, Supervision, Bereichsleitung, Verwaltung	0,25	12	0,45	8

Abbildung 5-x14 Zuständigkeit für Projektthemen ³³¹ Angaben in Prozent N = 22	Angaben der Fachkräfte				
	Nur Jugendsozialarbeit	Projektthema im Aufgabenbereich von:			Keine Angaben
		Nur Jugendsozialarbeit und Schule	Nur Schule	Nur Außerhalb	
Erlebnispädagogik	64	-	-	9	23
Drogen	59	9	5	5	23
Gewalt	59	5	5	5	27
Kriminalität	50	-	5	5	41
Sexualität	36	5	14	5	41
Gesundheit	36	-	23	-	41
Selbstverteidigung	32	-	-	18	50
Mediation	32	-	5	5	59
Schuldiscos/Partys	18	5	-	9	68
Sport	14	9	27	5	41
Freundschaft	14	-	23	-	64
Handwerkliches	14	-	27	5	55
Interkulturelle Themen	14	-	27	-	59
Jugendkulturelle Themen	9	5	5	14	68
Medien	5	9	32	-	55
Musik	5	-	14	14	68
Schulgestaltung	-	-	23	-	77

³³¹ Reihenfolge orientiert sich an absteigender Häufigkeit der alleinigen Zuständigkeit der Jugendsozialarbeit; An 100 fehlende Werte sind gemischte Zuständigkeiten Schule + außerhalb, Jugendsozialarbeit + außerhalb, Schule + Jugendsozialarbeit + außerhalb, die kaum den Wert 3% übersteigen und die deshalb in diese Tabelle nicht integriert sind.

Abbildung 5-x15 Kooperationsstruktur bei Projektthemen Angaben in %	N	Jugendsozialarbeit allein	Jugendsozialarbeit + Schule	Jugendsozialarbeit + außerhalb	Jugendsozialarbeit + Schule + außerhalb
		Vorwiegend alleine			
Mediation	7	57	14	-	29
Handwerkliches	3	67	33	-	-
Vorwiegend in Kooperation mit schulischen Akteuren					
Drogen	13	23	46	-	31
Vorwiegend in Kooperation mit außerschulischen Akteuren					
Sexualität	8	-	-	100	-
Selbstverteidigung	7	-	-	100	-
Schuldiscos/Partys	4	-	25	75	-
Sport	3	-	-	67	33
Freundschaft	3	33	-	67	-
Gewalt	13	15	8	54	23
Jugendkulturelle Themen	2	50	-	50	-
Kriminalität	11	18	9	46	27
Interkulturelle Themen	3	33	-	33	33
Vorwiegend mit inner- und außerschulischen Akteuren					
Gesundheit	8	13	25	25	38
Erlebnispädagogik	14	7	29	7	57

Abbildung 5-x16 Nutzung von Angeboten durch SchülerInnen	Angaben der Fachkräfte Angaben in Prozent N = 22						Mittelwert in %
	nie- mand	1-25%	26-50%	51-75%	76-99%	alle	
Mädchen		5	10	20	35	30	78
Ausländische Mädchen			11	32	32	26	78
Deutsche Mädchen		5	16	26	26	26	73
Aussiedler-Mädchen	6	6	17	22	22	28	68
Unauffällige Mädchen		16	11	32	16	26	66
Jungen	5	9	5	36	32	14	68
Ausländische Jungen	5	9	5	46	23	14	65
Unauffällige Jungen	5	14	9	36	23	14	62
Deutsche Jungen	5	14	14	32	23	14	61
Aussiedler-Jungen	5	20	15	20	25	15	58

Abbildung 5-x17 Nutzung von Angeboten durch SchülerInnen Mittelwerte in % der SchülerInnen am BVJ	Angaben der Fachkräfte				
	alle	Männliche Fachkraft	Weibliche Fachkraft	Gewerbliches BVJ	Hauswirt- schaftliches BVJ
N		9	13	11	6
Alle SchülerInnen	62	80	76	80	77
Mädchen	64	71	83	81	86
Ausländische Mädchen	61	71	83	75	86
Aussiedler-Mädchen	56	65	71	64	73
Deutsche Mädchen	54	74	72	75	77
Unauffällige Mädchen	52	58	72	69	69
Jungen	45	66	69	73	52
Ausländische Jungen	41	69	62	71	48
Aussiedler-Jungen	41	59	57	64	40
Deutsche Jungen	36	63	59	69	48
Unauffällige Jungen	35	57	65	69	52

Abbildung 5-x18 Nutzung von Beratung durch SchülerInnen Mittelwerte in % der SchülerInnen am BVJ	Angaben der Fachkräfte				
	alle	Männliche Fachkraft	Weibliche Fachkraft	Gewerbliches BVJ	Hauswirt- schaftliches BVJ
N		9	13	11	6
Mädchen	64	55	72	72	73
Ausländische Mädchen	61	49	71	58	73
Deutsche Mädchen	56	55	57	61	63
Aussiedler-Mädchen	54	54	53	49	53
Unauffällige Mädchen	52	49	55	58	58
Jungen	45	41	47	51	20
Unauffällige Jungen	41	38	43	47	30
Ausländische Jungen	41	32	47	49	15
Deutsche Jungen	36	35	37	43	20
Aussiedler-Jungen	35	27	39	38	15

Abbildung 5-x19 Anlässe für Einzelberatung und Weitervermittlungs-Relevanz	Angaben der Fachkräfte N = 22 Angaben in Prozent												Mittel- wert	
	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%			
Akut-intervenierend präventiv	5	5	18	41	9	5		9	9					36
			9	5		9	14	46	14			5		63
Weitervermittlungs-Relevanz bei akut-intervenierend		29	24	5		14		14	5	5	5			39

Abbildung 5-x20 Initiative für Einzelberatung	Angaben der Fachkräfte N = 22 Angaben in Prozent												Mittelwert	
	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%			
Initiative bei Präventiv:														
Fachkräfte		5			5	27	5	5	23	27	5			69
SchülerInnen	5	27	18	5	5	32	5			5				32
Initiative bei Akut-intervenierend														
Fachkräfte		5	5	14		24	14	14	14	5	5			57
SchülerInnen	5	5	14	14	14	24		14	5	5				43

Abbildung 5-x21 Gestaltung des pädagogischen Konzepts der Jugendsozialarbeit	Angaben der Fachbereichsleitungen	
	N	%
Konzept war nicht vorgegeben, wird von Schulleitung und Fachkraft gemeinsam entwickelt	4	27
Fachkraft entwickelt Konzept weitgehend selbst	4	27
Konzept war vorgegeben, wird von Schulleitung und Fachkraft ausgestaltet	3	20
Konzept war vorgegeben, wird von Fachkraft ausgestaltet	1	7
Konzept war vorgegeben und ist verbindlich		

Abbildung 5-x22 Einfluss auf die Ausgestaltung des Angebots Mittelwertvergleich Fachkräfte	>75%		<75%	
	Mw	Rang	Mw	Rang
	N 13		8-9	
Bedarf der SchülerInnen	3,69	1	3,62	1
Fachliche Leitvorstellungen Fachkraft	3,46	2	3,22	5
Ziel, möglichst viele SchülerInnen anzusprechen	3,15	3	3,00	6
Gemeinsame Absprachen Fachkraft Schulleitung	2,92	5	3,00	8
Konzeption JS	2,69	8	3,38	2
Zeitliche Ressourcen	2,69	7	3,25	4
Ziel, möglichst viele problematische SchülerInnen anzusprechen	3,00	4	2,63	10
Erwartungen/Wünsche der SchülerInnen	2,46	10	3,33	3
Fachliche Leitvorstellungen Schulleitung	2,85	6	2,44	12
Erwartungen des AA/Berufsberatung	2,31	11	3,00	7
Erwartungen der Lehrkräfte	2,54	9	2,63	11
Abgleich mit anderen Angeboten im Sozialraum	1,77	12	2,78	9
Erwartungen des ASD	1,23	14	2,22	13
Erwartungen der Eltern	1,54	13	1,33	14

Abbildung 5-x23 Einfluss auf die Ausgestaltung des Angebots Mittelwertvergleich Fachbereichsleitungen	>75%		<75%	
	Mw	Rang	Mw	Rang
	N 10		6	
Ziel, möglichst viele problematische SchülerInnen anzusprechen	3,30	1	3,67	3
Bedarf der SchülerInnen	3,10	2	3,83	1
Gemeinsame Absprachen Fachkraft Schulleitung	2,80	9	3,83	2
Fachliche Leitvorstellungen Fachkraft	3,00	3	3,00	8
Konzeption JS	2,90	6	3,17	5
Erwartungen/Wünsche der SchülerInnen	2,80	7	3,17	6
Erwartungen der Lehrkräfte	2,80	8	3,17	7
Ziel, möglichst viele SchülerInnen anzusprechen	2,90	4	2,83	9
Erwartungen des AA/Berufsberatung	2,90	5	2,17	11
Zeitliche Ressourcen	2,70	10	2,17	12
Fachliche Leitvorstellungen Schulleitung	1,90	12	3,33	4
Abgleich mit anderen Angeboten im Sozialraum	2,11	12	2,60	10
Erwartungen der Eltern	1,20	14	1,67	13
Erwartungen des ASD	1,60	13	0,67	14

Abbildung 5-x24 Zeitverteilung Vergleich Standorte mit >> 75% Stellenumfang	IST-Werte				SOLL-Werte			
	Stellenumfang > 75%		Stellenumfang < 75%		Stellenumfang > 75%		Stellenumfang < 75%	
	Mw	Rang	Mw	Rang	Mw	Rang	Mw	Rang
N	13		9		13		9	
Angebote im Übergang Schule-Beruf	8,62	1	9,22	1	8,54	1	9,25	1
Gespräche mit SchülerInnen	7,85	2	8,50	2	8,31	2	9,00	3
Einzelfallhilfe	7,38	3	8,44	3	7,77	3	9,25	1
Gespräche mit LehrerInnen	5,69	4	6,89	4	6,62	4	6,50	5
nicht vorstrukturierte/verplante Präsenzzeit	5,54	5	5,78	6	5,23	9	6,25	7
Kontakte zu außerschulischen Institutionen/Netzwerkarbeit	5,38	6	6,33	5	6,15	6	5,75	9
Team, Supervision, Bereichslei- tung, Verwaltung	5,08	7	5,67	8	5,75	7	5,50	10
Projekte	4,62	8	5,67	7	5,62	8	6,13	8
Elternarbeit	4,00	9	4,56	10	6,31	5	7,50	4
Gruppenarbeit	3,92	10	3,22	12	5,15	10	4,88	11
offene Treffs/offene Angebote	3,00	11	3,75	11	3,92	12	6,38	6
Gespräche mit Schulleitung	2,92	12	4,78	9	4,62	11	4,75	12

Abbildung 5-x25 Nutzung von Angeboten durch SchülerInnen Angaben in % der SchülerInnen eines BVJ			
	alle	> 75%	< 75%
N		13	9
Alle SchülerInnen	3,68	71	86
Mädchen	3,75	68	91
Ausländische Mädchen	3,74	72	86
Deutsche Mädchen	3,53	65	83
Aussiedler-Mädchen	3,33	60	79
Unauffällige Mädchen	3,26	56	80
Jungen	3,23	66	70
Ausländische Jungen	3,14	64	67
Deutsche Jungen	2,95	56	67
Unauffällige Jungen	3,00	56	70
Aussiedler-Jungen	2,85	45	73

Abbildung 5-x26 Nutzung von Beratung durch SchülerInnen Angaben in % der SchülerInnen eines BVJ			
	alle	> 75%	< 75%
N		13	9
Alle SchülerInnen	2,95	55	73
Mädchen	3,11	54	77
Ausländische Mädchen	2,94	57	67
Aussiedler-Mädchen	2,63	50	58
Deutsche Mädchen	2,76	49	67
Unauffällige Mädchen	2,59	42	67
Jungen	2,24	42	48
Ausländische Jungen	2,10	40	42
Unauffällige Jungen	2,10	36	48
Aussiedler-Jungen	1,84	36	34
Deutsche Jungen	1,90	34	39

Abbildung 5-x27 Veränderungen an der Schule ³³² Skala von 0 = stimmt gar nicht bis 5 = stimmt genau	Sicht der Schulleitungen N = 16		Sicht der Fachkräfte N = 22		Diffe- renz ³³³
	Mittelwert	Rang	Mittelwert	Rang	
Bessere Kommunikation zwischen Jugendhilfe und Schule	3,42	1	3,77	2	-0,35
Ausbildungschancen der Abgänger haben sich verbessert	3,00	2	3,46	4	-0,46
Verbesserung des Schulklimas	2,92	3	3,77	1	-0,85
Es macht für die LehrerInnen wieder mehr Spaß, an der Schule zu unterrichten	2,92	4	2,75	17	0,17
LehrerInnen kennen Lebenssituation der SchülerInnen besser	2,83	5	3,69	3	-0,86
Engagement der LehrerInnen bei schwierigen SchülerInnen nimmt zu	2,75	7	3,38	7	-0,63
Pädagogische Anregung für LehrerInnen	2,75	6	3,38	6	-0,63
Gezielte Förderung störender SchülerInnen	2,67	9	3,15	10	-0,49
Es macht für die SchülerInnen wieder mehr Spaß, an die Schule zu kommen	2,67	8	2,92	14	-0,26
Schulentwicklung bekommt neue Impulse	2,58	10	3,31	9	-0,72
Gezielte Förderung schwacher SchülerInnen	2,54	11	3,31	8	-0,77
Abnahme von Gewalt und Aggressivität	2,42	12	2,92	15	-0,51
Die Schule geht besser auf die Bedürfnisse der SchülerInnen ein	2,38	13	2,69	19	-0,31
Mehr Chancengleichheit für sozial Benachteiligte	2,33	14	3,15	12	-0,82
Bessere Kommunikation unter SchülerInnen	2,15	15	2,54	21	-0,38
Verbesserung des Lernklimas	2,08	16	2,15	27	-0,07
SchülerInnen verstehen die Regeln der Schule besser	2,08	18	2,92	16	-0,84
Die Schule berücksichtigt in ihren Regeln die Situation von SchülerInnen besser	2,08	17	2,69	18	-0,62
Schule wird für SchülerInnen interessanter	2,00	19	2,31	25	-0,31
Steigerung der Leistungsmotivation	1,92	20	2,54	22	-0,62
Bessere Kommunikation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen	1,92	21	3,15	11	-1,24
Abnahme von Unterrichtsstörungen	1,85	23	2,38	24	-0,54
SchülerInnen halten sich besser an die Regeln der Schule	1,85	22	2,46	23	-0,62
Verbesserung des Leistungsniveaus	1,77	25	2,00	29	-0,23
Weniger Schulverweigerung	1,77	24	2,54	20	-0,77
Verhinderung von Schulausschluss	1,77	26	3,46	5	-1,69
Schule vernetzt sich besser mit dem Stadtteil	1,64	27	2,08	28	-0,45
Konflikte im Elternhaus wirken sich weniger in der Schule aus	1,58	28	2,23	26	-0,65
Die Schule hat Ihre Regeln an die Bedürfnisse der Schüler angepasst	1,45	29	1,75	30	-0,30
Bessere Freizeitangebote an der Schule	1,42	30	1,46	32	-0,04
Abnahme der Einzelfälle des ASD im Einzugsbereich der Schule	1,30	31	1,54	31	-0,24
Von der Schule gehen Impulse für den Stadtteil aus	1,27	32	1,33	33	-0,06
Mehr Abgänger haben einen Abschluss	1,08	33	3,00	13	-1,92
Engagement der LehrerInnen bei schwierigen SchülerInnen nimmt ab	0,83	34	0,54	34	0,29

³³² Sortiert nach absteigenden Mittelwerten der Schulleitungen.

³³³ Differenzen mit negativen Vorzeichen kennzeichnen höhere Mittelwerte der Schulleitungen, Differenzen mit positiven Vorzeichen solche der Fachkräfte.

Zu Kapitel 7

Abbildung 7-x1 Bekanntheit der Fachkräfte bei LehrerInnen Hauptschulen Mittelwerte in Prozent der Lehrkräfte einer Schule	Sicht der Schulleitungen		Sicht der Fachkräfte	
	Vor 1998 (N = 9)	Neu (N = 24-28)	Vor 1998 (N = 8)	Neu (N = 9)
Vom Sehen	100	100	98	98
Namentlich	100	100	92	97
In der Funktion	100	95	85	88
Mit den Angeboten	81	79	77	74

Abbildung 7-x2 Bekanntheit der Fachkräfte bei LehrerInnen BVJ Mittelwerte in Prozent der Lehrkräfte einer Schule	Bezogen auf die Berufliche Schule			
	Fachbereichsleitungen an BVJ		Fachkräfte an BVJ	
	Vor 1998 (N = 8)	Neu (N = 9)	Vor 1998 (N = 8)	Neu (N = 9)
Vom Sehen	90	79	94	75
Namentlich	83	60	82	56
In der Funktion	79	79	85	46
Mit den Angeboten	65	53	69	35

Abbildung 7-x3 Bekanntheit der Fachkräfte bei LehrerInnen BVJ Mittelwerte in Prozent der Lehrkräfte einer Schule	Bezogen auf das BVJ			
	Fachbereichsleitungen an BVJ		Fachkräfte an BVJ	
	Vor 1998 (N = 8)	Neu (N = 9)	Vor 1998 (N = 8)	Neu (N = 9)
Vom Sehen	100	97	99	96
Namentlich	100	97	100	97
In der Funktion	100	91	97	95
Mit den Angeboten	97	79	97	93

Abbildung 7-x4 Aktive Zusammenarbeit von LehrerInnen mit Jugendsozialarbeit Mittelwert in Prozent der Lehrkräfte einer Schule	Vor 1998		Ab 2001	
	N	%	N	%
Hauptschulen				
Sicht der Schulleitungen	9	57	27	57
Sicht der Fachkräfte	14	56	37	44
BVJ				
Sicht der Fachbereichsleitungen	7	53	4	55
Sicht der Fachkräfte	8	70	9	37

Abbildung 7-x5 Interesse der LehrerInnen an der Arbeit der Jugendsozialarbeit Angaben der Fachkräfte Skala von 0 = gar keines bis 4 = sehr groß	N	Angaben in Prozent					Mittelwert
		0	1	1+2	3+4	4	
Fachkräfte an Hauptschulen	64	2	9	45	54	16	2,56
Fachkräfte an BVJ	22		5	41	59	23	2,77

Abbildung 7-x6 Einfluss Interesse Lehrkräfte		Sicht der Fachkräfte an Hauptschulen	Sicht der Fachkräfte an BVJ
Interesse der Lehrkräfte an der Jugendsozialarbeit		Prozentsatz der LehrerInnen, die aktiv mit Jugendsozialarbeit kooperiert	Prozentsatz der LehrerInnen, die aktiv mit Jugendsozialarbeit kooperiert
Skala von 0 bis 4 Sicht der Fachkräfte	N FK HS / BVJ	% der Lehrkräfte einer Schule	% der Lehrkräfte einer Schule
1	6 / 1	17	-
2	23 / 8	36	35
3	24 / 8	50	63
Sehr groß	10 / 5	74	74

Abbildung 7-x7 Einfluss Interesse Lehrkräfte		Sicht der Schulleitungen an Hauptschulen	Sicht der Fachbereichsleitungen an BVJ
Interesse der Lehrkräfte an der Jugendsozialarbeit		Prozentsatz der LehrerInnen, die aktiv mit Jugendsozialarbeit kooperiert	Prozentsatz der LehrerInnen, die aktiv mit Jugendsozialarbeit kooperiert
Skala von 0 bis 4 Sicht der Schulleitungen	N SL / FBL HS / BVJ	% der Lehrkräfte einer Schule	% der Lehrkräfte einer Schule
1	1 / -	-	-
2	4 / 3	40	23
3	25 / 8	48	58
Sehr groß	17 / 5	76	62

Abbildung 7-x8 Einfluss Interesse Lehrkräfte		Sicht der Schulleitungen an Hauptschulen	Sicht der Fachbereichsleitungen an BVJ
Interesse der Fachkräfte an der Arbeit der LehrerInnen		Prozentsatz der LehrerInnen, die aktiv mit Jugendsozialarbeit kooperiert	Prozentsatz der LehrerInnen, die aktiv mit Jugendsozialarbeit kooperiert
Skala von 0 bis 4 Sicht der Schulleitungen	N SL / FBL HS / BVJ	% der Lehrkräfte einer Schule	% der Lehrkräfte einer Schule
1	2 / -	-	-
2	5 / 4	38	40
3	17 / 8	45	50
Sehr groß	23 / 4	69	70

Abbildung 7-x9 Teilnahme an Gremien BVJ	Angaben der Fachkräfte Angaben in Prozent				
	Ges (N = 22)	Vor 1998 (N = 8)	Ab 2001 (N = 9)	> 75% (N = 13)	< 75% (N = 9)
Teilnahme an schulischen Gremien im Allgemeinen					
Teilnahme an allen Gremien	27	13	22	20	25
Teilnahme an allen Gremien möglich, nur wichtige ausgewählt	27	38	33	27	17
Teilnahme nicht an allen, aber an allen wichtigen Gremien möglich	27	25	33	13	33
Teilnahme nur an bestimmten Gremien möglich – unabhängig von der Wichtigkeit	18	25	11	27	
Teilnahme an Gremien, in denen es um Probleme mit einzelnen Jugendlichen geht					
An allen	14	29	67	8	22
An den meisten	62	57	22	67	56
In ca. der Hälfte	14	14	11	8	22
Nur in wenigen	10	0	0	17	0
An keinen	0	0	0	0	0

Abbildung 7-x10 Innerschulische Kooperation Einstellung der Schulleitung zur Jugendsozialarbeit Skala von 5 = sehr positiv bis 1 = sehr negativ	Angaben der Fachkräfte					
	gesamt		Vor 1998		Ab 2001	
	N	Mw	N	Mw	N	Mw
Sicht der Fachkräfte an Hauptschulen	65	4,32	14	4,64	38	4,26
Sicht der Fachkräfte an BVJ	22	4,64	8	4,88	9	4,56

Abbildung 7-x11 Ursachen für Kooperations- schwierigkeiten Skala von 0 = hat keinen Einfluss bis 5 = sehr hoher Einfluss	Hauptschulen				BVJ				
	Fachkräfte		Schulleitungen		Fachkräfte		Fachbereichs- leitungen		
	Vor 1998	Neu	Vor 1998	neu	Vor 1998	Neu	Vor 1998	neu	
Angaben als Mittelwerte	N	14	35	7	25	7	9	7	4
Unterschiedliche gegenseitige Erwartungen (a)		3,50	3,65	3,00	3,54	3,29	3,44	3,43	2,75
Unterschiedliche Erziehungsziele (a)		2,79	2,97	2,57	3,32	3,00	3,13	2,57	2,50
Unklare Funktionen und Ziele der Jugendsozialarbeit (b)		3,00	3,19	1,71	1,63	3,14	3,00	2,00	3,50
Unklare Zuständigkeit (b)		3,21	2,97	1,86	1,96	3,43	3,11	2,00	2,75
Mangelnde gegenseitige Anerkennung (c)		2,14	2,06	1,29	1,72	2,29	3,00	1,43	1,50

Abbildung 7-x12 Häufige Kooperationspartner an Hauptschulen Angaben in Prozent N = 50	Angaben der Fachkräfte
Jugendamt ASD	84
Jugendhaus/offene Jugendarbeit	74
Polizei/Justiz	68
Drogenberatungsstelle	46
Psychologische Beratungsstelle	44
RegionalAK Schulsozialarbeit	44
Jugendhilfeträger	40
Vereine und Initiativen - Sonstiges	34
Jugendverbandsarbeit, lokale Institutionen	34
Sportvereine	32
Arbeitsamt	30
Kommunale Verwaltung	30
Pro Familia	28
Ärzte, Gesundheitsamt, Sozialdienst	26
Sonstige Vereine	20

Abbildung 7-x13 Häufige Kooperationsinhalte an BVJ Angaben in Prozent N = 20	Angaben der Fachkräfte
Einzelfallhilfe-Einzelfallhilfe/Beratung/Vermittlung	95
Einzelfallhilfe-Berufsberatung	95
Projekte-Gesundheit	55
Projekte-Selbsterfahrung	40
Projekte-Kriminalität	35
Vernetzung-Übergabe HS-BVJ	30
Projekte-Beruf	20
Projekte-Bewerbungstraining	20
Vernetzung-Kommunikation/Austausch	20

Abbildung 7-x14 Häufige Kooperationspartner an BVJ Angaben in Prozent N = 20	Angaben der Fachkräfte	
Arbeitsamt	95	
Kreisjugendamt ASD	70	
Polizei/Justiz	60	
Vereine und Initiativen Sonstiges	55	
Pro Familia	50	
Hauptschule/Schulsozialarbeit	35	
Kreisjugendamt JGH	35	
Jugendhaus/offene Jugendarbeit	35	
Kommunale Verwaltung	35	
Betriebe	30	
Heim/Wohngruppe/Notaufnahme	30	
Jugendhilfeträger	25	
Ärzte, Gesundheitsamt, Sozialdienst	25	
Psychologische Beratungsstelle	25	

Abbildung 7-x15 Kooperationsinhalte an BVJ Vergleich Stellenumfängen Angaben in Prozent N	Angaben der Fachkräfte		
	BVJ gesamt 20	>75% 11	<75% 8
Einzelfallhilfe/Beratung/Vermittlung	95	91	100
Berufsberatung	95	100	88
Gesundheit	55	64	38
Übergabe HS-BVJ	30	27	38
Kriminalität	35	45	25
Beruf	20	18	25
Sport, Freizeitgestaltung	15	9	25
Ressourcen/Räume	15	9	25
Selbsterfahrung	40	55	13
Bewerbungstraining	20	18	13
Kommunikation/Austausch	20	36	0
unspezifische Projekte, Veranstaltungen, Feste	15	27	0
Erziehung/Schule	15	27	0
Recht/Finanzen/Behörden	15	27	0
kollegiale Beratung	10	18	0
Vernetzung der Schule	10	18	0
soziale Kompetenz	5	9	0
Medienpädagogik	5	9	0
Qualitätssicherung/Weiterentwicklung	5	9	0
Ferienprogramme	5	9	0

Zu Kapitel 10

Abbildung 10-x1 Problemwahrnehmung Sozialraumbezogene Problemlagen im Einzugsgebiet der Schule		alle (N = 271)		nicht gefördert (N = 185)		gefördert (N = 86)	
		N	%	N	%	N	%
Kategorie	Angaben von	91		56		35	
s1	Problemgebiet/sozialer Brennpunkt	31	11	19	10	12	14
s 2	hoher Anteil ausländischer Familien	36	13	26	14	10	12
	hoher Anteil Aussiedlerfamilien	31	11	19	10	12	14
	hoher Anteil Asylbewerber-/Flüchtlingsfamilien	5	2	3	2	2	2
s 3	hohe Arbeitslosigkeit	15	6	6	3	9	11
	hoher Anteil sozialhilfebeziehender Familien /Menschen	10	4	4	2	6	7
	hoher Anteil erzieherischer Jugendhilfemaßnahmen	5	2	1	1	4	5
	hoher Anteil kinderreiche Familien	3	1	1	1	2	2
	hohe Anzahl materiell und bildungsmäßig benachteiligter Familien	2	1			2	2
	hohe Anzahl älterer Menschen	1	0	1	1		
s 4	Wohnviertel mit dichter Bebauung	11	4	5	3	6	7
	Klassisches Arbeiterviertel, Industriestadt	5	2	3	2	2	2
	Hochhausgebiet	6	2	4	2	2	2
s 5	Fehlende soziale Infrastruktur	12	4	6	3	6	7
	Kaum Spiel-Grünfläche und Bewegungsräume	10	4	4	2	6	7
	Städtebauliche Isolation	1	0			1	1
	Ungünstige Verkehrslage der Gemeinde/des Stadtteils	2	1	2	1		
s 6	Bestimmte Szenen (z.B. Drogen)	5	2	4	2	1	1
	Großes Einzugsgebiet	6	2	5	3	1	1

Abbildung 10-x2 Problemwahrnehmung Familial bezogene Problemlagen		alle (N = 271)		nicht gefördert (N = 185)		gefördert (N = 86)	
		N	%	N	%	N	%
Kategorie	Angaben von	118		78		40	
f 1	alleinerziehende Mütter und Väter	70	26	51	28	19	22
	Von Trennung/Scheidung betroffene Familie	24	9	17	9	7	8
	Sucht in der Familie	16	6	8	4	8	9
	Gewalt in der Familie	12	4	9	5	3	4
	Wechselnde Partnerschaften	1	0	1	1		
f 2	Arbeitslosigkeit in der Familie	45	17	30	16	15	17
	Schlechte/Beengte Wohnverhältnisse	32	12	19	10	13	15
	Sozialhilfebezug der Familie	11	4	7	4	4	5
	Unkontrolliertes familiäres Konsumverhalten	4	2	3	2	1	1
	Überschuldung der Familie	1	0	1	1		
f 3	Berufstätigkeit der Eltern ³³⁴	32	12	24	13	8	9
	Unzureichende Betreuung in der Familie	29	11	16	9	13	15
	Erziehungsüberforderte Eltern	19	7	14	8	5	6
	Rückzug der Eltern aus der Erziehungsverantwortung	13	5	6	3	7	8
	Erziehungsunsichere Eltern	13	5	9	5	4	5
	Unzureichend strukturierter Tagesablauf/Freizeitverhalten	13	5	11	6	2	2

³³⁴ Berufstätigkeit wird in aller Regel nicht als ein im Gegensatz zu Arbeitslosigkeit positiv zu wertender Umstand, sondern als Teil der Klage über die im Elternhaus stattfindende Nichterziehung benannt.

Abbildung 10-x3 Problemwahrnehmung Individual bezogene Problemlagen		alle (N = 271)		nicht gefördert (N = 185)		gefördert (N = 86)	
		N	%	N	%	N	%
Kategorie	Angaben von	199		134		65	
i 1	aus Ausländerfamilie	109	40	70	38	39	45
	aus Aussiedlerfamilie	81	30	51	28	30	35
	aus Asylbewerber-/Flüchtlingsfamilie	12	4	10	5	2	2
i 2	auffälliges/kriminelles/defizitäres Verhalten	126	47	88	48	38	44
	Gewaltbereitschaft	102	38	74	40	28	33
	Drogenkonsum (Alkohol, Medikamente, Nikotin)	57	21	44	24	13	15
	Neigung zur Cliquenbildung (Bande, Gang)	15	6	9	5	6	7
i 3	Integrationsprobleme	36	13	27	15	8	9
	kulturelle Entwurzelung	8	3	5	3	3	4
	Verständigungs-/Sprachprobleme	40	15	22	12	18	21
i 4	Übergangsprobleme Schule-Beruf	50	19	34	18	16	19
	Befinden sich in einer Warteschleife	4	2	2	1	2	2
i 5	Lern- und Schulunlust, Schulmüdigkeit	26	10	20	11	6	7
	Leistungsverweigerung	19	7	12	7	7	8
	Schulschwänzen	8	3	6	3	2	2
i 6	Lernschwächen	22	8	13	7	9	11
	Schulversagen	4	2	4	2		
	Schulangst	1	0			1	1
	Mangelnde Konzentrationsfähigkeit und Auffassungsgabe	9	3	8	4	1	1
i 7	Mangelnde soziale Kompetenz/soziale Defizite	13	5	5	3	8	9
	Sozialisationsdefizite	4	2	2	1	2	2
	Geringes Selbstwertgefühl	7	3	7	4		
	Mangelndes Selbstvertrauen	2	1	2	1		
	Unrealistische Selbsteinschätzung	1	0			1	1
	Geringe Frustrationstoleranz	2	1	1	1	1	1
	Kaum Durchhaltevermögen	2	1	1	1	1	1
	Fehlende Problemlösestrategien	4	2			4	5
i 8	Orientierungs-/Perspektiv-/Zukunftslosigkeit	18	7	12	7	6	7
	Identitätskrisen	1	0			1	1
	Pubertäre/Partnerschaftliche Probleme	4	2	2	1	2	2
	Probleme mit dem Selbständigwerden	2	1	2	1		
i 9	sozial benachteiligt/individuell beeinträchtigt	17	6	13	7	4	6

Abbildung 10-x4 Problemwahrnehmung Antragssichtung Argumentationsmuster		alle (N = 271)		nicht gefördert (N = 185)		gefördert (N = 86)	
		N	%	N	%	N	%
Sozialraumbezogene Argumentationsmuster							
s 1 – Problemgebiet / sozialer Brennpunkt		31	11	19	10	12	14
s 2 – hoher Anteil an Migranten und belasteten Gruppen		45	17	31	17	14	16
s 3 – Belastung von Familien		21	8	9	5	12	14
s 4 – Architektonische Schwächen		20	7	12	7	8	9
s 5 – Sozialräumliche Defizite		16	6	7	4	9	11
S 6 – Sonstiges		16	6	10	5	6	7
Familial bezogene Argumentationsmuster							
f 1 – Innerfamiliäre (Beziehungs)probleme		80	30	57	31	23	27
f 2 – Finanzielle Probleme		56	21	36	20	20	23
f 3 – Erziehungsmangel		75	28	50	27	25	29
Individual bezogene Argumentationsmuster							
i 1 – Herkunft aus Migrantenfamilie		116	43	74	40	42	49
i 2 – Abweichendes Verhalten		145	54	101	55	44	51
i 3 – Integrationsprobleme		66	24	42	23	24	28
i 4 – Übergangsprobleme Schule-Beruf		51	19	34	18	17	20
i 5 – Schulverweigerung		44	16	31	17	13	15
i 6 – Schulische Defizite		31	11	21	11	10	12
i 7 – Sozialisatorische Defizite		27	10	15	8	12	14
i 8 – Psychosoziale Krisen		24	9	15	8	9	11
i 9 – Sozial benachteiligt/individuell benachteiligt		17	6	13	7	4	5

Abbildung 10-x5 Belastungsfaktoren an Hauptschulen Grad der Belastung Skala von 0 = „keine Belastung“ bis 10 = „extrem starke Belastung“		Schul- leitungen (n=49)		Fachkräfte (n=52)		Diffe- renz 335
Einzelassagen	Kategorie	Mittelwert	Rang	Mittelwert	Rang	
Mangelnde Erziehung durch die Elternhäuser	Eltern	8,04	1	7,81	4	0,23
Zunehmende Erziehungsaufgaben, die die Schule übernehmen muss	Eltern/ Schulstrukturell	8,02	2	7,90	1	0,12
Erziehungsunsicherheit/Überforderung der Eltern	Eltern	7,82	3	7,86	2	-0,05
Mangelnde Betreuung durch die Elternhäuser	Eltern	7,46	4	7,77	5	-0,31
Mangelndes Engagement der Eltern für schulische Belange ihrer Kinder	Eltern	7,41	5	7,85	3	-0,44
Zu große Klassen	Schulstrukturell	7,27	6	6,85	9	0,42
Nicht ausreichende soziale Kompetenzen	Eigenschaften	6,96	7	7,63	6	-0,67
Zu wenig Stunden für Förderangebote	Schulstrukturell	6,82	8	6,42	21	0,40
Fehlende Räume in der Schule für andere Angebote	Schulstrukturell	6,57	9	6,78	10	-0,21
Fehlende Sekundärtugenden	Eigenschaften	6,53	10	6,61	14	-0,08
Zu wenig Stunden für AGs/EBA-Angebot der Schule	Schulstrukturell	6,39	11	5,86	35	0,53
Nicht ausreichende deutsche Sprachkompetenz	Eigenschaften	6,33	12	7,08	8	-0,75
Nicht ausreichende Zeit der LehrerInnen, auf die Schwierigkeiten der SchülerInnen angemessen einzugehen	Schulstrukturell	6,27	13	7,40	7	-1,13
Unrealistische Selbsteinschätzung	Eigenschaften	6,06	14	6,73	11	-0,67
Nicht ausreichende Anpassungsbereitschaft an die Regeln der Schule	Eigenschaften	6,04	15	5,98	33	0,06
Trennungs-Scheidungssituation	Eltern	6,02	16	6,51	18	-0,49
Geringe schulische Motivation	Eigenschaften	6,02	17	6,49	19	-0,47
Fehlendes Arbeitsmaterial	Verhalten	6,00	18	6,00	32	0,00
Regelmäßig nicht gemachte Hausaufgaben	Verhalten	5,94	19	6,36	22	-0,42
Migrations-Hintergrund	Eltern	5,86	20	6,54	16	-0,68
Drogenkonsum: Rauchen	Verhalten	5,75	21	6,67	13	-0,92
Orientierungs-/Perspektivlosigkeit	Eigenschaften	5,69	22	6,57	15	-0,88
Massives Stören des Unterrichts	Verhalten	5,69	23	6,53	17	-0,84
Nicht ausreichendes Lernvermögen	Eigenschaften	5,68	24	6,20	26	-0,52
Nicht ausreichende Anpassungsfähigkeit an die Regeln der Schule	Eigenschaften	5,65	25	5,94	34	-0,29
Alleinerziehendes Elternteil	Eltern	5,63	26	6,02	31	-0,39
Gewalt in der Familie	Eltern	5,60	27	6,12	28	-0,51
Schlechte/beengte Wohnverhältnisse	Eltern	5,57	28	6,45	20	-0,88
Nicht ausreichende Kenntnisse der LehrerInnen in sozialpädagogischer oder psychologischer Diagnostik	Schulstrukturell	5,55	29	6,35	23	-0,80
Berufstätigkeit der Eltern	Eltern	5,48	30	5,68	42	-0,20
Nicht ausreichendes Selbstbewusstsein	Eigenschaften	5,47	31	6,31	24	-0,84
Fehlende Ausbildungsplätze für Ihre SchülerInnen	Umfeld der Schule	5,38	32	6,68	12	-1,31
Zu große Erwartungen gegenüber LehrerInnen in punkto Nachsicht	Eigenschaften	5,35	33	4,72	67	0,63
Hohe Ausländerquote im Einzugsgebiet	Umfeld der Schule	5,35	34	6,25	25	-0,91
Hoher Anteil Alleinerziehender im Einzugsgebiet	Umfeld der Schule	5,22	35	5,85	37	-0,62
Zu wenig Mittel für Hausaufgabenbetreuung	Schulstrukturell	5,21	36	5,80	38	-0,60
Schulische Leistungsverweigerung	Verhalten	5,18	37	5,44	46	-0,26
Gewalt durch SchülerInnen gegenüber anderen SchülerInnen	Verhalten	5,17	38	6,13	27	-0,96
Arbeitslosigkeit der Eltern/eines Elternteils	Eltern	5,17	39	5,86	36	-0,69
Nicht ausreichende Kenntnisse der LehrerInnen im Umgang mit belastenden Lebenslagen von Jugendlichen	Schulstrukturell	5,10	40	6,08	29	-0,97
Zu wenig Stunden für Klassen- und Gesamtkonferenzen	Schulstrukturell	5,08	41	5,24	51	-0,16
Sozialhilfebezug/Armut	Eltern	5,00	42	5,58	45	-0,58
SchülerInnen sind nicht ausgeschlafen	Verhalten	4,88	43	4,39	73	0,49
SchülerInnen sind unpünktlich	Verhalten	4,86	44	5,10	55	-0,24
Cliquenkriminalität	Umfeld der Schule	4,85	45	5,28	50	-0,43
Zu große Erwartungen gegenüber LehrerInnen in punkto Verständnis	Eigenschaften	4,84	46	4,48	70	0,36
Hohe Aussiedlerquote im Einzugsgebiet	Umfeld der Schule	4,84	47	5,62	44	-0,78

³³⁵ Differenzen mit positiven Vorzeichen beziehen sich jeweils auf höhere Wertungen der Fachkräfte, Differenzen mit negativen Vorzeichen auf höhere Wertungen der Schul- bzw. Fachbereichsleitungen.

Mangelnder Respekt der SchülerInnen gegenüber LehrerInnen	Verhalten	4,82	48	5,79	39	-0,97
Eigentliche notwendige E-Beschulung	Eigenschaften	4,71	49	5,02	58	-0,31
Aussiedler-Herkunft	Eigenschaften	4,59	50	4,87	64	-0,28
Zu geringes Budget der Schule für eigene inhaltliche Schwerpunktsetzungen	Schulstrukturell	4,56	51	5,63	43	-1,06
Nicht ausreichende Kenntnisse der LehrerInnen im Umgang mit schwierigen Jugendlichen	Schulstrukturell	4,51	52	6,06	30	-1,55
Hohe Arbeitslosigkeit im Einzugsgebiet	Umfeld der Schule	4,45	53	5,17	52	-0,72
Ausländische Herkunft	Eigenschaften	4,43	54	5,44	47	-1,01
Schulmüdigkeit	Eigenschaften	4,35	55	5,00	59	-0,65
Ungünstiger Wohnraum (z.B. Hochhaussiedlung, Sanierungsbedarf...)	Umfeld der Schule	4,27	56	5,73	40	-1,46
Unattraktive Ausbildungsplätze für SchülerInnen	Umfeld der Schule	4,24	57	5,69	41	-1,45
Eigentliche notwendige F-Beschulung	Eigenschaften	4,17	58	4,30	75	-0,13
Fehlende Freizeitmöglichkeiten	Umfeld der Schule	4,14	59	5,17	53	-1,03
Schulschwänzen	Verhalten	4,14	60	4,90	63	-0,76
Hohe Kriminalitätsrate im Einzugsgebiet	Umfeld der Schule	4,08	61	5,04	57	-0,96
Drogenkonsum/Sucht in der Familie	Eltern	4,02	62	5,12	54	-1,10
Sachbeschädigung	Verhalten	4,02	63	4,31	74	-0,29
Zu hohes Durchschnittsalter des Kollegiums	Schulstrukturell	4,00	65	3,98	81	0,02
Fehlender Wohnraum	Umfeld der Schule	4,00	64	5,06	56	-1,06
Bauliche Mängel der Schule (Architektur, etc.)	Schulstrukturell	3,92	66	5,31	49	-1,40
Fehlende soziale Infrastruktur	Umfeld der Schule	3,79	67	5,00	60	-1,21
Fehlende Ausstattung der Schule (z.B. Projektetat, Fortbildungs-etat...)	Schulstrukturell	3,75	68	4,94	61	-1,19
Nicht adäquate Fortbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen	Schulstrukturell	3,71	69	4,30	76	-0,59
Hohe Asylbewerberquote im Einzugsgebiet	Umfeld der Schule	3,67	70	4,25	78	-0,59
Überschuldung der Familie	Eltern	3,64	71	4,94	62	-1,29
Diebstahl	Verhalten	3,63	72	4,12	80	-0,49
Stark kommerzialisierte Freizeitangebote	Umfeld der Schule	3,60	73	3,73	85	-0,14
Unsicherer ausländerrechtlicher Status	Eltern	3,39	74	4,48	71	-1,09
Fehlende Sportmöglichkeiten	Umfeld der Schule	3,29	75	4,15	79	-0,87
Hoher Anteil kinderreicher Familien	Umfeld der Schule	3,18	76	5,35	48	-2,17
Zu wenig Fortbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen	Schulstrukturell	3,08	77	3,49	86	-0,41
Fehlende Kulturangebote	Umfeld der Schule	2,90	78	4,48	69	-1,58
Schulangst	Eigenschaften	2,88	79	3,88	82	-1,00
Gefährdendes soziales Umfeld in unmittelbarer Nähe der Schule	Umfeld der Schule	2,86	80	4,80	65	-1,95
Repressive Methoden von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen	Schulstrukturell	2,77	81	4,76	66	-1,99
Geringes Interesse der LehrerInnen an jugendlicher Lebenswelt	Schulstrukturell	2,76	82	4,62	68	-1,86
Verwahrloste Grünanlagen und Spielflächen	Umfeld der Schule	2,73	83	4,39	72	-1,66
Geringe Motivation des Kollegiums	Schulstrukturell	2,54	84	4,29	77	-1,75
Unerfahrenheit neuer KollegInnen	Schulstrukturell	2,51	85	3,76	84	-1,25
Drogenkonsum: Alkohol	Verhalten	2,40	86	3,06	88	-0,66
Schlechte/ungünstige Verkehrsanbindung des Sozialraums	Umfeld der Schule	2,06	87	3,33	87	-1,27
Geringes Engagement der LehrerInnen	Schulstrukturell	2,00	88	3,82	83	-1,82
Gewalt durch SchülerInnen gegenüber LehrerInnen	Verhalten	1,83	89	2,71	89	-0,88
Schulisches Unterfordert-Sein	Eigenschaften	1,80	90	2,39	91	-0,59
Drogenkonsum: harte Drogen	Verhalten	1,36	91	2,48	90	-1,12

Abbildung 10-x6 Belastungsfaktoren an BVJ Grad der Belastung		Fachbereichs- leitungen (n=14)		Fachkräfte (n=12)		Diffe- renz
Einzelaußsagen	Kategorie	Mittelwert	Rang	Mittelwert	Rang	
Mangelnde Erziehung durch die Elternhäuser	Eltern	7,07	1	8,08	6	-1,01
Mangelndes Engagement der Eltern für schulische Belange ihrer Kinder	Eltern	6,86	2	8,50	2	-1,64
Zunehmende Erziehungsaufgaben, die die Schule übernehmen muss	Eltern/ Schulstrukturell	6,79	3	8,45	3	-1,67
Unrealistische Selbsteinschätzung	Eigenschaften	6,77	4	7,33	13	-0,56

Geringe schulische Motivation	Eigenschaften	6,69	5	6,83	20	-0,14
Orientierungs-/Perspektivlosigkeit	Eigenschaften	6,67	6	8,27	5	-1,60
Zu wenig Stunden für Förderangebote	Schulstrukturell	6,46	7	7,09	16	-0,63
Fehlende Sekundärtugenden	Eigenschaften	6,46	8	7,67	10	-1,21
Nicht ausreichende soziale Kompetenzen	Eigenschaften	6,46	9	7,17	15	-0,71
Erziehungsunsicherheit/Überforderung der Eltern	Eltern	6,43	10	8,42	4	-1,99
Mangelnde Betreuung durch die Elternhäuser	Eltern	6,38	12	8,08	7	-1,70
Fehlendes Arbeitsmaterial	Verhalten	6,38	11	5,58	45	0,80
Schulmüdigkeit	Eigenschaften	6,31	13	8,58	1	-2,27
Nicht ausreichende Zeit der LehrerInnen, auf die Schwierigkeiten der SchülerInnen angemessen einzugehen	Schulstrukturell	6,21	14	7,45	12	-1,24
Trennungs-Scheidungssituation	Eltern	6,21	15	7,08	18	-0,87
Massives Stören des Unterrichts	Verhalten	5,92	16	5,83	40	0,09
Drogenkonsum: Rauchen	Verhalten	5,85	18	8,00	8	-2,15
SchülerInnen sind unpünktlich	Verhalten	5,85	17	7,25	14	-1,40
Nicht ausreichende Anpassungsbereitschaft an die Regeln der Schule	Eigenschaften	5,85	19	6,50	25	-0,65
Fehlende Ausbildungsplätze für Ihre SchülerInnen	Umfeld der Schule	5,79	20	7,75	9	-1,96
Schulschwänzen	Verhalten	5,77	21	6,50	26	-0,73
SchülerInnen sind nicht ausgeschlafen	Verhalten	5,77	22	6,08	35	-0,31
Zu wenig Stunden für AGs/EBA-Angebot der Schule	Schulstrukturell	5,71	23	6,36	29	-0,65
Nicht ausreichendes Lernvermögen	Eigenschaften	5,62	24	6,75	21	-1,13
Zu wenig Mittel für Hausaufgabenbetreuung	Schulstrukturell	5,62	25	7,55	11	-1,93
Regelmäßig nicht gemachte Hausaufgaben	Verhalten	5,54	26	5,50	50	0,04
Nicht ausreichende Anpassungsfähigkeit an die Regeln der Schule	Eigenschaften	5,46	28	6,92	19	-1,46
Nicht ausreichende deutsche Sprachkompetenz	Eigenschaften	5,46	27	5,92	38	-0,46
Schulische Leistungsverweigerung	Verhalten	5,38	29	5,58	46	-0,20
Migrations-Hintergrund	Eltern	5,21	30	6,58	23	-1,37
Zu große Klassen	Schulstrukturell	5,07	31	5,55	49	-0,47
Alleinerziehendes Elternteil	Eltern	5,00	32	6,42	28	-1,42
Unattraktive Ausbildungsplätze für SchülerInnen	Umfeld der Schule	4,93	33	7,09	17	-2,16
Arbeitslosigkeit der Eltern/eines Elternteils	Eltern	4,92	35	6,33	31	-1,41
Mangelnder Respekt der SchülerInnen gegenüber LehrerInnen	Verhalten	4,92	34	5,25	56	-0,33
Schlechte/beeengte Wohnverhältnisse	Eltern	4,85	36	5,50	51	-0,65
Nicht ausreichende Kenntnisse der LehrerInnen in sozialpädagogischer oder psychologischer Diagnostik	Schulstrukturell	4,79	37	6,45	27	-1,67
Nicht ausreichendes Selbstbewusstsein	Eigenschaften	4,77	38	6,17	33	-1,40
Zu wenig Stunden für Klassen- und Gesamtkonferenzen	Schulstrukturell	4,77	39	6,55	24	-1,78
Gewalt in der Familie	Eltern	4,69	40	6,33	32	-1,64
Nicht ausreichende Kenntnisse der LehrerInnen im Umgang mit belastenden Lebenslagen von Jugendlichen	Schulstrukturell	4,64	41	6,36	30	-1,72
Eigentliche notwendige E-Beschulung	Eigenschaften	4,62	42	5,50	52	-0,88
Sozialhilfebezug/Armut	Eltern	4,42	43	6,00	36	-1,58
Gewalt durch SchülerInnen gegenüber anderen SchülerInnen	Verhalten	4,38	44	4,42	74	-0,04
Zu große Erwartungen gegenüber LehrerInnen in punkto Nachsicht	Eigenschaften	4,31	45	4,75	63	-0,44
Aussiedler-Herkunft	Eigenschaften	4,31	46	5,83	41	-1,52
Zu geringes Budget der Schule für eigene inhaltliche Schwerpunktsetzungen	Schulstrukturell	4,31	47	6,09	34	-1,78
Nicht ausreichende Kenntnisse der LehrerInnen im Umgang mit schwierigen Jugendlichen	Schulstrukturell	4,29	48	6,00	37	-1,71
Ausländische Herkunft	Eigenschaften	4,23	49	5,58	47	-1,35
Hohe Ausländerquote im Einzugsgebiet	Umfeld der Schule	4,15	50	5,92	39	-1,76
Eigentliche notwendige F-Beschulung	Eigenschaften	4,08	51	4,58	70	-0,50
Hoher Anteil Alleinerziehender im Einzugsgebiet	Umfeld der Schule	3,92	52	4,92	61	-0,99
Hohe Asylbewerberquote im Einzugsgebiet	Umfeld der Schule	3,92	53	4,58	69	-0,66
Diebstahl	Verhalten	3,92	54	4,50	72	-0,58
Stark kommerzialisierte Freizeitangebote	Umfeld der Schule	3,85	55	5,08	59	-1,24
Berufstätigkeit der Eltern	Eltern	3,77	57	5,67	43	-1,90
Sachbeschädigung	Verhalten	3,77	56	4,42	75	-0,65

Hohe Aussiedlerquote im Einzugsgebiet	Umfeld der Schule	3,77	58	5,17	57	-1,40
Fehlende Ausstattung der Schule (z.B. Projektetat, Fortbildungs-etat...)	Schulstrukturell	3,64	59	5,27	55	-1,63
Cliquenkriminalität	Umfeld der Schule	3,46	60	5,42	53	-1,96
Hohe Arbeitslosigkeit im Einzugsgebiet	Umfeld der Schule	3,46	61	5,17	58	-1,71
Zu große Erwartungen gegenüber LehrerInnen in punkto Verständnis	Eigenschaften	3,46	62	4,33	77	-0,87
Bauliche Mängel der Schule (Architektur, etc.)	Schulstrukturell	3,43	63	4,45	73	-1,03
Überschuldung der Familie	Eltern	3,38	64	4,92	60	-1,54
Zu hohes Durchschnittsalter des Kollegiums	Schulstrukturell	3,36	65	4,55	71	-1,19
Unsicherer ausländerrechtlicher Status	Eltern	3,31	66	6,75	22	-3,44
Ungünstiger Wohnraum (z.B. Hochhaussiedlung, Sanierungsbedarf...)	Umfeld der Schule	3,23	67	4,75	64	-1,52
Schulangst	Eigenschaften	3,23	68	4,42	76	-1,19
Fehlende Räume in der Schule für andere Angebote	Schulstrukturell	3,21	69	5,73	42	-2,51
Hohe Kriminalitätsrate im Einzugsgebiet	Umfeld der Schule	3,15	70	5,58	44	-2,43
Hoher Anteil kinderreicher Familien	Umfeld der Schule	3,15	71	4,00	80	-0,85
Drogenkonsum/Sucht in der Familie	Eltern	3,15	72	5,58	48	-2,43
Geringes Interesse der LehrerInnen an jugendlicher Lebenswelt	Schulstrukturell	3,00	73	4,00	81	-1,00
Gefährdendes soziales Umfeld in unmittelbarer Nähe der Schule	Umfeld der Schule	2,77	74	3,17	86	-0,40
Nicht adäquate Fortbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen	Schulstrukturell	2,71	75	3,78	84	-1,06
Fehlender Wohnraum	Umfeld der Schule	2,69	76	4,67	67	-1,97
Drogenkonsum: harte Drogen	Verhalten	2,62	77	2,75	89	-0,13
Fehlende Kulturangebote	Umfeld der Schule	2,62	78	4,83	62	-2,22
Fehlende Freizeitmöglichkeiten	Umfeld der Schule	2,46	79	5,33	54	-2,87
Geringe Motivation des Kollegiums	Schulstrukturell	2,43	80	4,73	66	-2,30
Repressive Methoden von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen	Schulstrukturell	2,43	81	4,09	79	-1,66
Fehlende soziale Infrastruktur	Umfeld der Schule	2,23	82	4,67	68	-2,44
Verwahrloste Grünanlagen und Spielflächen	Umfeld der Schule	2,23	83	3,58	85	-1,35
Gewalt durch SchülerInnen gegenüber LehrerInnen	Verhalten	2,23	84	1,92	91	0,31
Geringes Engagement der LehrerInnen	Schulstrukturell	2,14	85	3,91	82	-1,77
Schlechte/ungünstige Verkehrsanbindung des Sozialraums	Umfeld der Schule	2,08	86	4,75	65	-2,67
Unerfahrenheit neuer KollegInnen	Schulstrukturell	2,07	87	3,00	88	-0,93
Drogenkonsum: Alkohol	Verhalten	2,00	88	4,33	78	-2,33
Schulisches Unterfordert-Sein	Eigenschaften	1,77	89	2,42	90	-0,65
Fehlende Sportmöglichkeiten	Umfeld der Schule	1,69	90	3,09	87	-1,40
Zu wenig Fortbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen	Schulstrukturell	1,64	91	3,89	83	-2,25

Abbildung 10-x7
 Belastungsgrade nach Problemkomplexen
 Vergleich BVJ und Hauptschule
 Skala von 0 = "keine Belastung" bis 10 = "extrem starke Belastung"

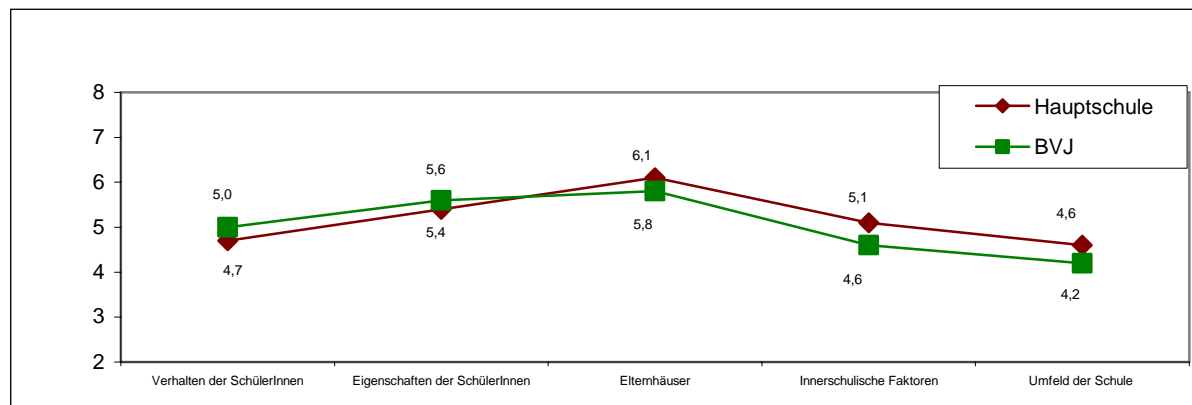
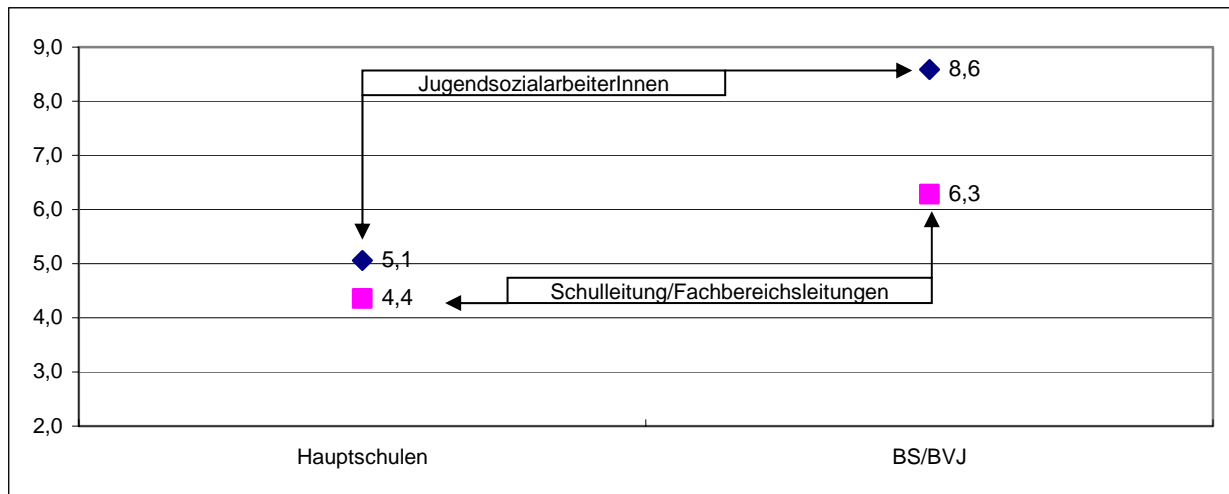


Abbildung 10-x8
Bedeutung der Schulmüdigkeit für Hauptschulen und BVJ
Skala von 0 = "keine Belastung" bis 10 = "extrem starke Belastung"



	BVJ		Hauptschule	Signifikanz
Schülerinnen und Schüler sind nicht ausgeschlafen	45%	↘	31%	**
Schülerinnen und Schüler sind unpünktlich	48%	↘	24%	**
Schulschwänzen	33%	↘	12%	***
Drogenkonsum: Rauchen	69%	↘	37%	***
Drogenkonsum: Alkohol	39%	↘	12%	***
Drogenkonsum: harte Drogen	17%	↘	8%	**
Nicht ausreichendes Selbstbewusstsein	59%	↘	48%	*
Nicht ausreichende Anpassungsbereitschaft	44%	↘	33%	*

Gruppen	Schulleitungen (N=49)			Fachkräfte (N=50)		
	Mittelwert	Rang	Gruppenrang	Mittelwert	Rang	Gruppenrang
Bei den Schülerinnen und Schülern mit den schlechtesten Chancen	3,96	1	1	3,80	3	1
Bei den Schülerinnen und Schülern mit durchschnittlichen Chancen	3,49	7	2	3,63	4	2
Bei den guten Schülerinnen und Schülern	2,29	9	3	2,82	9	3
Bei Schülerinnen und Schülern ohne Eigeninitiative	3,70	3	1	3,12	8	3
Bei Schülerinnen und Schülern mit einem Mindestmaß an Eigeninitiative	3,70	3	1	3,47	5	1
Bei Schülerinnen und Schülern mit viel Eigeninitiative	2,30	8	3	3,42	6	2
Bei Schülerinnen und Schülern mit massiven Verhaltensauffälligkeiten	3,75	2	1	3,14	7	3
Bei Schülerinnen und Schülern mit häufigen Verhaltensauffälligkeiten	3,66	6	3	3,80	1	1
Bei Schülerinnen und Schülern mit gelegentlichen Verhaltensauffälligkeiten	3,68	5	2	3,80	2	1

Abbildung 10-x11 Einfluss der Jugendsozialarbeit auf verschiedene Schülerinnen und Schülergruppen an BVJ Skala von 0= gar keiner bis 5 = sehr positiver Einfluss	Fachbereichs- leitungen (N=14)			Fachkräfte (N=12)		
	Mittelwert	Rang	Gruppen- rang	Mittelwert	Rang	Gruppen- rang
Bei den Schülerinnen und Schülern mit den schlechtesten Chancen	4,07	1	1	3,67	3	2
Bei den Schülerinnen und Schülern mit durchschnittlichen Chancen	3,57	2	2	3,83	1	1
Bei den guten Schülerinnen und Schülern	2,14	9	3	2,33	9	3
Bei Schülerinnen und Schülern ohne Eigeninitiative	3,21	5	1	2,75	8	3
Bei Schülerinnen und Schülern mit einem Mindestmaß an Eigeninitiative	3,14	6	2	3,83	1	1
Bei Schülerinnen und Schülern mit viel Eigeninitiative	2,57	8	3	3,33	7	2
Bei Schülerinnen und Schülern mit massiven Verhaltensauffälligkeiten	3,43	3	1	3,42	6	3
Bei Schülerinnen und Schülern mit häufigen Verhaltensauffälligkeiten	3,29	4	2	3,50	4	1
Bei Schülerinnen und Schülern mit gelegentlichen Verhaltensauffälligkeiten	2,86	7	3	3,50	4	1

Abbildung 10-x12
Problemwahrnehmung am BVJ
Skala von 0 = keine Belastung bis 10 = extrem starke Belastung

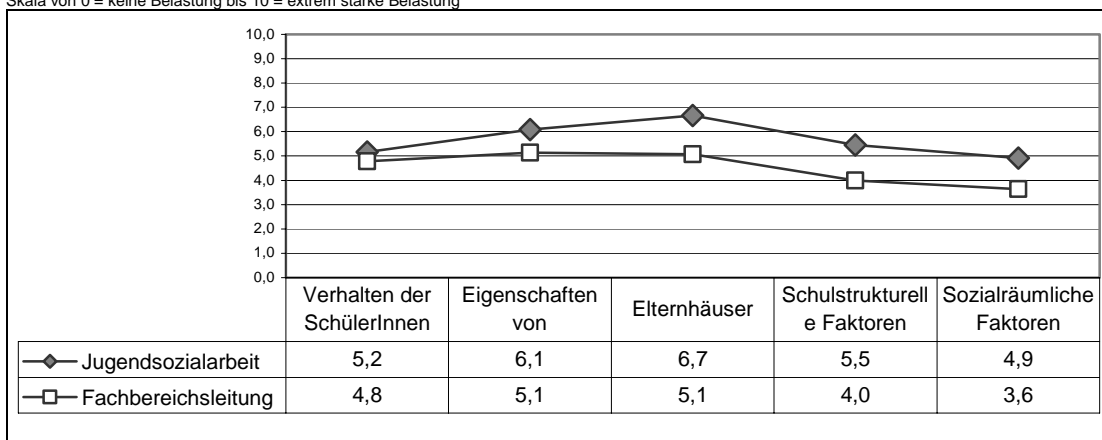


Abbildung 10-x13
Problemwahrnehmung an Hauptschulen
Skala von 0 = keine Belastung bis 10 = extrem starke Belastung

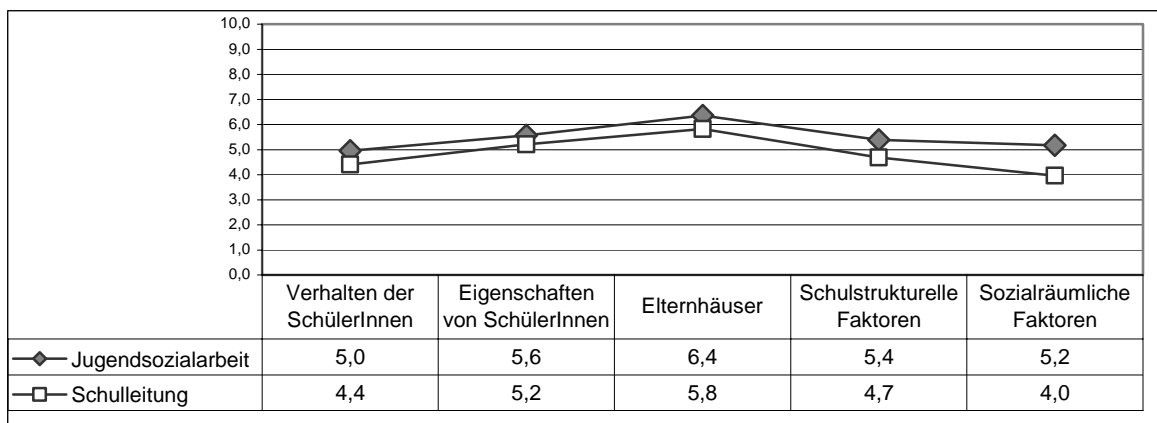


Abbildung 10-x14
 Folgen der Belastung für die **Hauptschulen**
 Skala von 0 = "keine Belastung" bis 10 = "extrem starke Belastung"

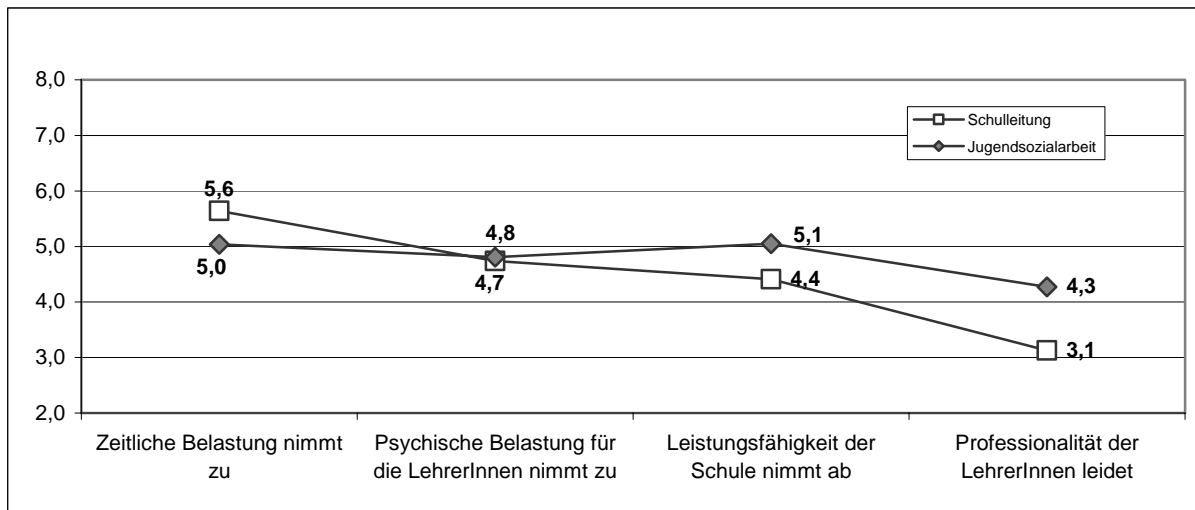


Abbildung 10-x15 Belastung durch schulstrukturelle Faktoren Skala von 0 = "keine Belastung" bis 10 = "extrem starke Belastung"	Schulleitungen (N=49)		Fachkräfte (N=52)	
	Mittelwert	Rang	Mittelwert	Rang
Hauptschule				
Zunehmende Erziehungsaufgaben, die die Schule übernehmen muss	8,02	1	7,90	1
Zu große Klassen	7,27	2	6,85	3
Zu wenig Stunden für Förderangebote	6,82	3	6,42	5
Fehlende Räume in der Schule für andere Angebote	6,57	4	6,78	4
Zu wenig Stunden für AGs/EBA-Angebot der Schule	6,39	5	5,86	9
Nicht ausreichende Zeit der LehrerInnen, auf die Schwierigkeiten der SchülerInnen angemessen einzugehen	6,27	6	7,40	2
Nicht ausreichende Kenntnisse der LehrerInnen in sozialpädagogischer oder psychologischer Diagnostik	5,55	7	6,35	6
Zu wenig Mittel für Hausaufgabenbetreuung	5,21	8	5,80	10
Nicht ausreichende Kenntnisse der LehrerInnen im Umgang mit belastenden Lebenslagen von Jugendlichen	5,10	9	6,08	7
Zu wenig Stunden für Klassen- und Gesamtkonferenzen	5,08	10	5,24	13
Zu geringes Budget der Schule für eigene inhaltliche Schwerpunktsetzungen	4,56	11	5,63	11
Nicht ausreichende Kenntnisse der LehrerInnen im Umgang mit schwierigen Jugendlichen	4,51	12	6,06	8
Zu hohes Durchschnittsalter des Kollegiums	4,00	13	3,98	19
Bauliche Mängel der Schule (Architektur, etc.)	3,92	14	5,31	12
Fehlende Ausstattung der Schule (z.B. Projektetat, Fortbildungsetat...)	3,75	15	4,94	14
Nicht adäquate Fortbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen	3,71	16	4,30	17
Zu wenig Fortbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen	3,08	17	3,49	22
Repressive Methoden von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen	2,77	18	4,76	15
Geringes Interesse der LehrerInnen an jugendlicher Lebenswelt	2,76	19	4,62	16
Geringe Motivation des Kollegiums	2,54	20	4,29	18
Unerfahrenheit neuer KollegInnen	2,51	21	3,76	21
Geringes Engagement der LehrerInnen	2,00	22	3,82	20
			Fachbereichs- leitungen (N=14)	Fachkräfte (N=12)
BVJ				
Zunehmende Erziehungsaufgaben, die die Schule übernehmen muss	6,79	1	8,45	1
Zu wenig Stunden für Förderangebote	6,46	2	7,09	4
Nicht ausreichende Zeit der LehrerInnen, auf die Schwierigkeiten der SchülerInnen angemessen einzugehen	6,21	3	7,45	3
Zu wenig Stunden für AGs/EBA-Angebot der Schule	5,71	4	6,36	7
Zu wenig Mittel für Hausaufgabenbetreuung	5,62	5	7,55	2
Zu große Klassen	5,07	6	5,55	12
Nicht ausreichende Kenntnisse der LehrerInnen in sozialpädagogischer oder psychologischer Diagnostik	4,79	7	6,45	6
Zu wenig Stunden für Klassen- und Gesamtkonferenzen	4,77	8	6,55	5
Nicht ausreichende Kenntnisse der LehrerInnen im Umgang mit belastenden Lebenslagen	4,64	9	6,36	8

von Jugendlichen				
Zu geringes Budget der Schule für eigene inhaltliche Schwerpunktsetzungen	4,31	10	6,09	9
Nicht ausreichende Kenntnisse der LehrerInnen im Umgang mit schwierigen Jugendlichen	4,29	11	6,00	10
Fehlende Ausstattung der Schule (z.B. Projektetat, Fortbildungsetat...)	3,64	12	5,27	13
Bauliche Mängel der Schule (Architektur, etc.)	3,43	13	4,45	16
Zu hohes Durchschnittsalter des Kollegiums	3,36	14	4,55	15
Fehlende Räume in der Schule für andere Angebote	3,21	15	5,73	11
Geringes Interesse der LehrerInnen an jugendlicher Lebenswelt	3,00	16	4,00	18
Nicht adäquate Fortbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen	2,71	17	3,78	21
Geringe Motivation des Kollegiums	2,43	19	4,73	14
Repressive Methoden von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen	2,43	18	4,09	17
Geringes Engagement der LehrerInnen	2,14	20	3,91	19
Unerfahrenheit neuer KollegInnen	2,07	21	3,00	22
Zu wenig Fortbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen	1,64	22	3,89	20

Abbildung 10-x16 Schulstrukturelle Maßnahmen zur Verbesserung der Situation an der Schule Skala von 0 = nicht sinnvoll bis 10 = sehr sinnvoll	Schulleitungen (N=49)		Fachkräfte (N=52)	
	Mittelwert	Rang	Mittelwert	Rang
Hauptschule				
Unterstützung durch Jugendsozialarbeit	9,20	1	9,17	1
Kleinere Klassen	9,02	2	8,75	2
Ausbau von Ganztagesangeboten	8,46	3	8,37	5
Einrichtung einer Ganztageschule	8,17	4	8,23	7
Mehr SozialpädagogInnen an der Schule	8,15	5	7,98	8
Teamteaching	8,13	6	8,29	6
Schulentwicklungsprozesse	7,73	7	8,51	4
Stärker praktische Ausrichtung der Lerninhalte	7,73	8	7,70	9
Mehr AGs/Projekte	7,71	9	7,68	10
Regelmäßige Supervision für LehrerInnen	7,25	10	8,70	3
Andere schulische Lerninhalte	6,87	11	7,38	11
Mehr Praktikas während der Schulzeit	6,81	12	6,98	12
Spätere Entscheidung über weiterführende Schule	6,56	13	6,49	14
Bessere Fortbildungen	6,52	14	6,92	13
Bessere Sanktionsmöglichkeiten für Schulen	5,82	15	5,26	16
Mehr Fortbildungen	5,23	16	5,78	15
Mehr Schulverweise	3,35	17	1,33	17
BVJ				
	Fachbereichsleitungen (N=14)		Fachkräfte (N=12)	
Unterstützung durch Jugendsozialarbeit	8,31	1	9,36	1
Kleinere Klassen	8,29	2	7,33	9
Regelmäßige Supervision für LehrerInnen	7,08	3	8,67	2
Teamteaching	6,92	4	8,58	3
Mehr SozialpädagogInnen an der Schule	6,38	5	8,27	4
Mehr AGs/Projekte	6,07	6	6,75	10
Schulentwicklungsprozesse	6,00	7	7,42	8
Stärker praktische Ausrichtung der Lerninhalte	5,93	8	8,17	5
Bessere Sanktionsmöglichkeiten für Schulen	5,77	9	5,75	13
Andere schulische Lerninhalte	5,38	10	7,83	6
Bessere Fortbildungen	5,08	11	7,58	7
Ausbau von Ganztagesangeboten	4,85	12	5,83	12
Einrichtung einer Ganztageschule	4,62	13	5,42	14
Mehr Praktikas während der Schulzeit	4,38	14	6,17	11
Spätere Entscheidung über weiterführende Schule	4,18	15	3,91	16
Mehr Fortbildungen	3,92	16	4,42	15
Mehr Schulverweise	2,62	17	1,83	17

Abbildung 10-x17 Schulstrukturelle Veränderungsmöglichkeiten am <i>BVJ</i> Skala von 0 = nicht sinnvoll bis 10 = sehr sinnvoll	<i>Fachkräfte</i> (N=12)		<i>Fachbereichs- Leitungen</i> (N=14)
Unterstützung durch Jugendsozialarbeit	9,4	↘	8,3
Regelmäßige Supervision für Lehrerinnen und Lehrer	8,7	↘	7,1
Teamteaching	8,6	↘	6,9
Mehr Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen an der Schule	8,3	↘	6,4
Kleinere Klassen	7,3	↗	8,3
Mehr Schulverweise	1,8	↗	2,6

Abbildung 10-x18 Außerschulische Maßnahmen zur Verbesserung der Situation an der Schule Skala von 0 = nicht sinnvoll bis 10 = sehr sinnvoll	<i>Schulleitungen</i> (N=49)		<i>Fachkräfte</i> (N=52)	
	Mittelwert	Rang	Mittelwert	Rang
Hauptschule				
Unterstützung durch Jugendsozialarbeit	9,29	1	8,98	1
Engere Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule	8,40	2	8,65	2
Mehr Hilfen zur Erziehung	8,12	3	7,61	4
Andere Ausbildungsplätze: Inhaltlich breiteres Angebot	7,74	4	7,85	3
Mehr Unterstützung für die Elternhäuser	7,71	5	7,48	6
Mehr Ausbildungsplätze	7,43	6	7,42	7
Andere Ausbildungsplätze: Mehr Angebote beim Übergang Schule/Beruf	7,13	7	7,60	5
Andere Ausbildungsplätze: Mehr überbetriebliche Ausbil- dungsplätze	6,16	8	6,33	9
Mehr Plätze in E-Schulen	6,00	9	6,57	8
Mehr Plätze in F-Schulen	5,34	10	5,78	10
BVJ				
Unterstützung durch Jugendsozialarbeit	8,38	1	9,90	1
Andere Ausbildungsplätze: Inhaltlich breiteres Angebot	8,09	2	7,82	5
Mehr Ausbildungsplätze	7,77	3	8,42	3
Andere Ausbildungsplätze: Mehr Angebote beim Übergang Schule/Beruf	7,23	4	7,55	6
Engere Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule	7,15	5	8,55	2
Mehr Hilfen zur Erziehung	6,92	6	7,92	4
Mehr Unterstützung für die Elternhäuser	6,31	7	7,36	7
Andere Ausbildungsplätze: Mehr überbetriebliche Ausbil- dungsplätze	6,00	8	6,67	8
Mehr Plätze in F-Schulen	5,55	9	4,60	10
Mehr Plätze in E-Schulen	5,36	10	5,40	9

