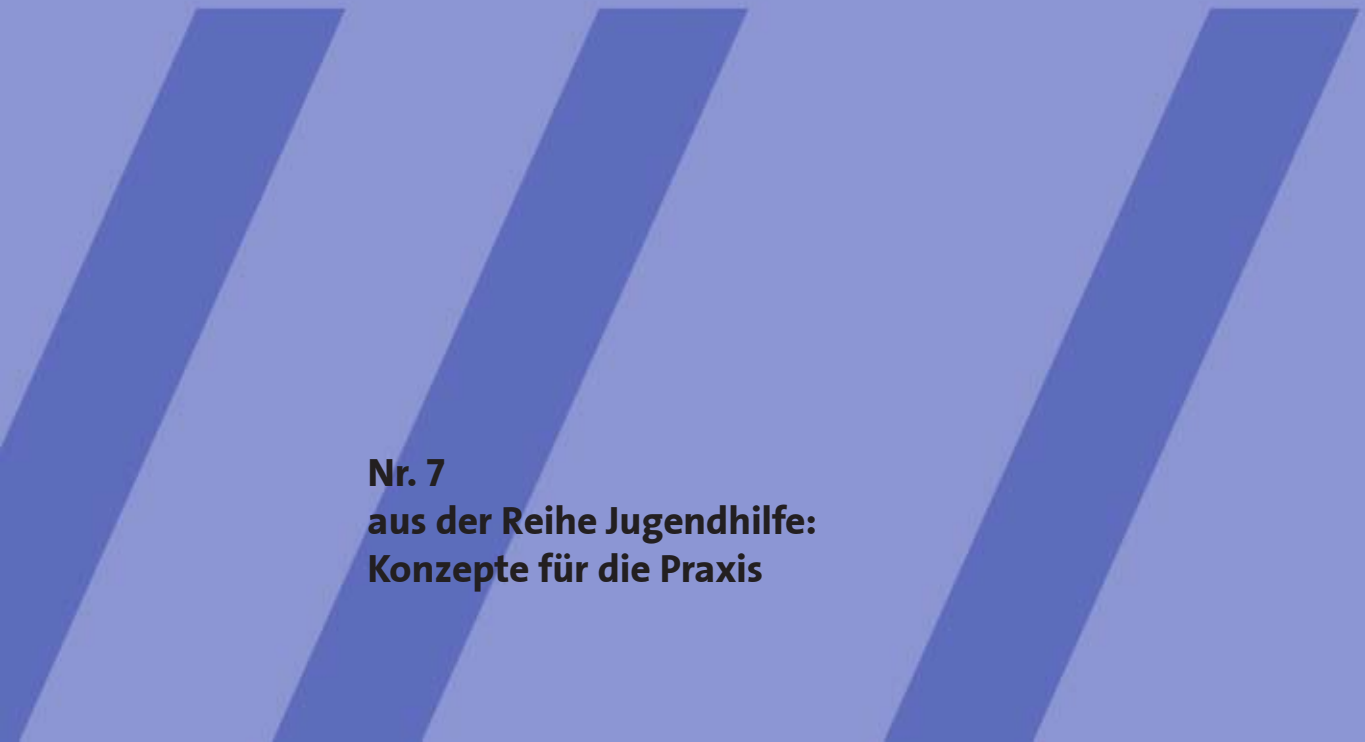


Eberhard Bolay, Carola Flad, Heiner Gutbrod



Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit

**Eine empirische Studie
zur Kooperation von
Jugendhilfe und Schule**



**Nr. 7
aus der Reihe Jugendhilfe:
Konzepte für die Praxis**

Herausgeber:
Landeswohlfahrtsverband
Württemberg-Hohenzollern
Dezernat Jugend
– Landesjugendamt –

Lindenspürstraße 39
70176 Stuttgart
Tel.: 07 11/63 75-0
Fax: 07 11/63 75-4 49
info@lww-wh.de
www.lww-wh.de

Verfasser: Eberhard Bolay, Carola Flad, Heiner Gutbrod
Forschungsgruppe JuS
Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Tübingen

September 2003

Eberhard Bolay, Carola Flad, Heiner Gutbrod

Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit

**Eine empirische Studie
zur Kooperation von
Jugendhilfe und Schule**

**Nr. 7
aus der Reihe Jugendhilfe:
Konzepte für die Praxis**

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Vorwort von Verbandsdirektor Roland Klinger | 7 |
| Vorwort von Bruno Pfeifle | 8 |
| Einleitung | 9 |
| 1. Ausgangsbedingungen des ‚Stuttgarter Modells‘ Sozialarbeit an Hauptschulen | 13 |
| 1.1 Modellstruktur | 14 |
| 1.2 Projektlenkung und wissenschaftliche Begleitung als Elemente der Qualitätsentwicklung und -sicherung | 16 |
| 1.3 Kooperationskonzept und Umsetzung | 16 |
| 2. Forschungsauftrag und Vorgehensweise der wissenschaftlichen Begleitung | 19 |
| Fragestellung und Herangehensweise | 20 |
| Etappen der wissenschaftlichen Begleitung | 21 |
| Vorstellung der Erhebungsmethoden | 22 |
| 3. Schrittweise Entwicklung des ‚Stuttgarter Modells‘ | 23 |
| 3.1 Implementierung und kommunikative Klärung der Arbeitsaufgaben und Kooperationsformen an den Schulen | 23 |
| Planungs- und Umsetzungsmängel in materiell-technischer Hinsicht | 24 |
| Aufbau der kommunikativen Basisbeziehungen in der Schule | 24 |
| Zugang zu den Schüler/innen | 25 |
| Kontaktaufbau im sozialraumbezogenen Jugendhilfenetz | 25 |
| Verhältnis von Einzelfallunterstützungen und Projektarbeit in der Anfangsphase | 26 |
| Zentrale Ergebnisse der ersten Phase | 30 |
| 3.2 Konsolidierung des Erreichten, Routinisierung der Kooperation und Präzisierung der Arbeitsaufgaben | 32 |
| Angebotsdifferenzierung und Angebotsbalancierung | 32 |
| Einfluss unterschiedlicher Fachtraditionen auf die Angebotsstruktur | 34 |
| Wichtigkeit von Räumen | 34 |
| Strukturelemente im ‚Stuttgarter Modell‘ | 35 |
| 3.3 Resümee einer Entwicklung | 38 |
| Vom Kennen lernen zur gemeinsamen Sprache | 38 |
| Feinziele in den Handlungsfeldern | 39 |
| Perspektiven | 41 |
| Veränderungen an den Schulen | 41 |
| ‚Offenheit‘ als konzeptionelles Element – fünf mögliche Kooperationstypen | 42 |
| Auswirkungen der begrenzten Zeit-Ressourcen | 44 |
| Erfolgsfaktoren | 45 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 4. | Schulsozialarbeit in ihren Bezügen | 46 |
| 4.1 | „Sie ist halt keine Lehrerin“ – Deutungen der Schülerinnen und Schüler | 47 |
| 4.1.1 | „Wenn man Probleme hat ...“ – Schlüsselbegriffe zur Rezeption des Deutungsangebots der Fachkraft | 48 |
| 4.1.2 | „Sie redet halt ...“ – Deutungen über spezifische Interaktionsmuster | 50 |
| 4.1.3 | „... wie mit einer Freundin“ – alltagsbasierte Positionszuschreibungen | 50 |
| 4.1.4 | Abschließender Kommentar | 51 |
| 4.2 | Einzelfall-Unterstützung im Kontext innerschulischer Kooperationsentwicklung | 52 |
| 4.2.1 | „Es braucht Zeit, auch über scheinbar Unwesentliches zu reden“ | 53 |
| 4.2.2 | „Sozialarbeit an der Hauptschule hilft, die richtige Entscheidung zu treffen“ | 55 |
| 4.2.3 | „Jemand, der ein anderes Ohr hat“ | 57 |
| 4.2.4 | „Aber man muss sich da schon helfen lassen wollen“ | 58 |
| 4.2.5 | Merkmale einer sich entwickelnden innerschulischen Kooperationspraxis | 60 |
| 4.3 | Schulsozialarbeit als Schnittstelle zum Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) | 62 |
| 4.3.1 | „Offensichtlich reicht es nicht, wenn man Telefone hat“ – Strukturelle Hürden | 63 |
| 4.3.2 | Möglichkeiten einer vermittelten Kooperation zwischen Schule und ASD | 64 |
| 4.3.3 | Kooperationsbegriff und Kooperationsverständnis des ASD | 65 |
| 4.3.4 | Diskussion und Perspektive einer ‚vermittelten Kooperation‘ | 66 |
| 4.4 | Gemeinsam Schule entwickeln als gezielter Prozess | 68 |
| 4.4.1 | Die ganze Schule als Planungshorizont | 70 |
| 4.4.2 | Projektarbeit und Schulentwicklung | 71 |
| | Entwicklung neuer Lernfelder | 71 |
| | Projektarbeit als Infrastruktur des sozialen Lernens | 72 |
| | Strukturelle Grenzen der Projektarbeit | 73 |
| 4.4.3 | Erweiterung der Handlungsoptionen für Lehrkräfte | 74 |
| 4.4.4 | „Da kommen ganz andere Dimensionen auf einmal in die Schule mit herein“ – ein Fazit | 75 |
| 5. | Qualität von Schulsozialarbeit – eine empirisch-analytische Rekonstruktion | 77 |
| 5.1 | Zusammenfassung zentraler Ergebnisse | 77 |
| | „Nur Reden reicht nicht“ – die Notwendigkeit gesicherter Strukturen | 78 |
| | Lebensweltorientierte Ergänzung und Erweiterung von Schule | 78 |
| 5.2 | Perspektiven der Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit | 80 |
| | Schulalltag gestalten | 80 |
| | Sozialräumliche Ressourcenbalance | 80 |
| | Elemente der strukturellen Sicherung und Weiterentwicklung | 80 |
| 5.3 | Eine Vier-Felder-Matrix zur Qualitätsanalyse von Schulsozialarbeit | 82 |
| 5.3.1 | Plausibilisierung der Vier-Felder-Matrix am Handlungsfeld der Einzelfallhilfen | 82 |
| 5.3.2 | Plausibilisierung der Vier-Felder-Matrix am Handlungsfeld der offenen Angebote und Projekte | 87 |
| 5.3.3 | Reformulierung der Matrix hinsichtlich der Qualitätsfaktoren von Schulsozialarbeit | 89 |
| 5.3.4 | Schlussfolgerungen | 92 |
| | Literatur | 94 |

Vorwort von Verbandsdirektor Roland Klinger

Schulsozialarbeit ist heute ein wichtiger Baustein der Jugendhilfe als ein niederschwelliges, flexibles und lebensweltorientiertes Angebot. Dazu hat der Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern mit seinem Förderprogramm Schulsozialarbeit wesentlich beigetragen. Zwischen 1991 und 1999 wurden im Rahmen dieses Förderprogramms mit insgesamt 5,6 Millionen Euro 37 Stellen an 38 Hauptschulen gefördert. Allein in Stuttgart wurden von 1993 bis 1998 an drei Hauptschulen drei Stellen bezuschusst.

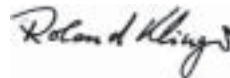
Nach Abschluss der LWV-Förderung stellte sich für die Stadt Stuttgart die Frage nach einer Fortführung der bestehenden Projekte, die von Schülern, Lehrern und Eltern gleichermaßen anerkannt und angenommen wurden. Deshalb wollten auch mehrere andere Hauptschulen von der Schulsozialarbeit profitieren.

Diese Ausgangslage führte zur Entwicklung des „Stuttgarter Modells Sozialarbeit an Hauptschulen“. Ein begrenzter Pool an Personal- und Sachmitteln sollte so eingesetzt werden, dass möglichst viele Hauptschulen der Stadt zeitlich fest und kalkulierbar über eine Jugendhilfefachkraft verfügen können. Mit der Durchführung der Schulsozialarbeit wurden freie Träger (Jugendhausverein und Mobile Jugendarbeit) beauftragt. Damit war die Erwartung verbunden, mit den personellen Ressourcen dieser Träger sowie einer intensiven Vernetzung und Kooperation fehlende Stellenanteile auszugleichen. Auf diese Weise sollten möglichst viele Hauptschulen von Schulsozialarbeit profitieren können. Die Fachkräfte waren parallel einerseits in der Schule und andererseits in den Kernangeboten ihres jeweiligen Jugendhilfeträgers tätig.

Ob und wie es gelang, mit begrenztem Personaleinsatz Effekte und Wirkungen in der Schule zu erzielen, dies hat die Forschungsgruppe „Jugendhilfe und Schule“ des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Tübingen untersucht. Ihre in dieser Publikation vorliegenden Forschungsergebnisse weisen über das Stuttgarter Modell hinaus und können allgemeine Geltung beanspruchen.

In Zeiten schwindender finanzieller Mittel kommt dem effektiven Einsatz von Personalressourcen eine besondere Bedeutung zu. Die Studie zeigt auf, dass die eng bemessene Zeit der Fachkräfte an den Schulen besonderer Bedingungen bedarf, um Wirkungen wie beispielsweise Klimaveränderungen an der Schule (mehr Gelassenheit und Offenheit, eine neue Kommunikation) oder auf der Verhaltensebene der Schüler (weniger Ordnungsmaßnahmen, Rückgang der Problemfälle) zu erreichen. Zu diesen besonderen Bedingungen beziehungsweise Voraussetzungen zählen feste Präsenzzeiten der Fachkräfte in den Schulen, die Teameinbindung und der Zugriff auf die Ressourcen eines Jugendhilfeträgers sowie eine intensive Zusammenarbeit mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamtes Stuttgart.

Die Chancen und Möglichkeiten aber auch die Grenzen eines solchen Modells werden durch die Studie erkennbar und in der vorliegenden Broschüre der Reihe „Konzepte für die Praxis“ dargestellt. Dieser Erkenntnisgewinn kann in der Praxis hilfreich sein, weil es darum geht, trotz knapper Ressourcen gute Leistungen anbieten zu können.



Roland Klinger
Verbandsdirektor

Vorwort von Bruno Pfeifle

Schulsozialarbeit baut Brücken

Sozialarbeit an Schulen hat in Stuttgart Tradition. Bereits 1981 verlegte der erste Sozialarbeiter im Stuttgarter Stadtteil Neugereut seinen Arbeitsplatz vom Jugendhaus in die benachbarte Gesamtschule. Schon vor über 20 Jahren erkannten hier Lehrer und Sozialarbeiter den Nutzen einer engen Zusammenarbeit zwischen den Institutionen und bis heute erweist sich diese Vernetzung als gewinnbringend für Schüler, Eltern, Lehrer und den Einrichtungen der Jugendhilfe.

In den folgenden Jahren gestaltete sich der weitere Ausbau der Sozialarbeit an Hauptschulen jedoch schwierig. Viele Schulleiter taten sich mit der Entscheidung schwer, ihre Häuser für das „fremde“ und offensichtlich wenig reglementierte Jugendhilfesystem zu öffnen. Sozialarbeit an Hauptschulen wurde oft als Einmischung in die inneren Angelegenheiten der Schule betrachtet. Und genau genommen ist sie das auch. Jedoch innerhalb festgelegter Grenzen und mit dem Einverständnis aller Beteiligten.

Erst die Erfahrungen aus jahrelanger vertrauensvoller und erfolgreicher Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und einzelnen Hauptschulen brachten einen deutlichen Stimmungsumschwung. Heute wird Sozialarbeit an Hauptschulen von vielen Lehrern und Lehrerinnen als Qualitätsmerkmal geschätzt. Bei einer Umfrage im Jahr 2001 sprachen sich 34 von 35 Schulleitern und Schulleiterinnen Stuttgarter Hauptschulen für dieses Angebot an ihrer Schule aus. Das zeigt uns: Wir sind auf dem richtigen Weg.

Gegenüber den Anfängen der Schulsozialarbeit in Stuttgart hat sich das Konzept im Laufe der Jahre bis heute in einem grundlegenden Punkt gewandelt. Waren die sozialpädagogischen Mitarbeiter früher direkt den Schulen zugeordnet, so sind sie heute in der Mehrzahl in Teams der mobilen bzw. offenen Jugendarbeit integriert. Die Anbindung des Schulsozialarbeiters an die sozialräumliche Jugendarbeit erfolgte – zunächst im Rahmen eines Projektes – aufgrund der Annahme, dass hierdurch die Vermittlung und Vernetzung von Schule und den sozialen

Ressourcen im Stadtbezirk (Soziale Dienste, Beratungsstellen, Hilfen zur Erziehung, Vereine etc.) gefördert wird. Im Rahmen der projektbegleitenden Studie der Forschungsgruppe „Jugendhilfe und Schule“ konnten diese Annahmen bestätigt werden. Heute arbeiten Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der offenen und mobilen Jugendarbeit an insgesamt 24 Hauptschulen nach diesem „Stuttgarter Modell“ und auch an den verbleibenden elf Schulen gibt es zum Teil intensive Kooperationen zwischen den Teams der Jugendarbeit und den Schulen.

Die Vernetzung von Jugendhilfe und Schule ist heute in aller fachlicher Munde – und dies völlig zu Recht. Zum einen unterstützt Jugendhilfe Schule in ihrem Bemühen, die individuellen Fähigkeiten und die sozialen Kompetenzen der Schüler zu stärken und zu fördern. Darüber hinaus kommt der Jugendhilfe nach dem „Stuttgarter Modell“ eine weitere, vielversprechende Aufgabe zu: Brücken zu bauen zwischen Schule und dem Lebensraum der Schüler und deren Familien.

Ich möchte mich an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich bedanken, zum einen beim Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern für die finanzielle Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und zum anderen bei der Forschungsgruppe „Jugendhilfe und Schule“ des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Tübingen für ihr hohes Engagement und ihre herausragende Forschungsarbeit.



Bruno Pfeifle

Einleitung

Schulsozialarbeit als historisch jüngste und intensivste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist inzwischen zu einem wichtigen Bestandteil einer modernen Jugendhilfe geworden. Die intensive Entwicklung und Ausdifferenzierung von schulbezogenen Angeboten der Jugendhilfe hat unter anderem ihre Ursache darin, dass in den letzten Jahren in vielen Bundesländern Programme der Jugendförderung verstärkt auf den Kooperationsbereich von Jugendhilfe und Schule ausgerichtet wurden (vgl. Hartnuß/Maykus 2000: 325); in Baden-Württemberg spiegelt sich dies im Landesprogramm „Jugendsozialarbeit an Schulen“, das aktuell von unserer Forschungsgruppe wissenschaftlich begleitet und evaluiert wird.

Die Vielfältigkeit von Praxisansätzen in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowie die teilweise sehr unterschiedlichen Bezeichnungen: Schulsozialarbeit; Jugendsozialarbeit an Schulen; Sozialarbeit an Hauptschulen erfordern eine sachliche und begriffliche Klärung: Wir verstehen unter ‚Schulsozialarbeit‘ nicht die ganze Breite an schulbezogenen Kooperationsformen der Jugendhilfe, sondern reservieren diesen Begriff für eine Arbeitsform, die langfristig vereinbart und mit sozialpädagogisch qualifizierten Fachkräften durchgeführt, direkt in Schulen oder zentral auf Schule bezogen stattfindet (Rademacker 1996: 217). Begrifflich bleiben wir beim Terminus Schulsozialarbeit, der zwischenzeitlich bundesweit eingeführt ist.

Mit dem Ausbau von „schulbezogenen Jugendhilfen“ (Bettmer/Prüß 2001: 1537), insbesondere auch von Schulsozialarbeit, reagieren die beiden Erziehungsinstitutionen Jugendhilfe und Schule auf mehrere Veränderungen:

- auf die mangelnde Verzahnung der beiden pädagogischen Systeme Jugendhilfe und Schule, die doch in den Schülerinnen und Schülern gemeinsame Adressaten haben, zu denen sie sich weniger denn je segmentiert verhalten können;
- auf strukturelle wie fachliche Defizite in der Schulentwicklung, insbesondere auf den wachsenden Problemdruck an den allgemeinbildenden Schulen (vor allem der Sekundarstufe I), was Schulen zunehmend Kompetenzen der Jugendhilfe nachfragen lässt;

- auf Modernisierungsnotwendigkeiten in der Jugendhilfe, die den Zugang zum ‚Normalort‘ Schule braucht und nicht zuletzt
- auf spezifische Veränderungen in den Lebenslagen junger Menschen, auf sich ausdifferenzierende Formen ihrer sozialen Belastungen wie ihrem Anspruch auf ein gelingendes Heranwachsen (vgl. Bolay/Thiersch 1999).

Schulsozialarbeit hat dabei zum Ziel, den lebensweltlichen Eigen-Sinn der Heranwachsenden ernst zu nehmen, seine verdeckten Bedeutungen und Potentiale zu entschlüsseln, sie aufzugreifen als produktive Ausgangsbasis für Begleitung, Hilfen, Unterstützung und Veränderung in schulbezogenen Kontexten. Es geht darum, Konflikte, die sich in der spezifischen Lebenssituation von Jugendlichen in der Schule zeigen, „nicht so sehr als Abweichung, sondern als gesellschaftliches Material“ zu verstehen, das „daher auch nach Möglichkeit nicht nur eliminiert beziehungsweise individualisiert werden“ (Frommann 1984: 877), sondern in produktive Lern- und Bildungsprozesse transformiert werden sollte. Der Gegenstandsbezug einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit besteht also in der Begleitung, Unterstützung, Anregung, Beratung und Förderung von Schüler/innen. Wenn die Kooperation von Jugendhilfe und Schule via Schulsozialarbeit zielbestimmt und konzeptionell gesichert von der spezifisch schulisch vermittelten Lebenslage der Schüler/innen ausgeht (vgl. Oelerich 1996), dann kann sie in der Entfaltung ihres Potentials über die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern hinaus zugleich einen wichtigen Beitrag leisten in den Prozessen der Schulentwicklung und in der Weiterentwicklung einer modernen Jugendhilfe.

Obwohl Schulsozialarbeit in der Praxis unstrittig zu einem ‚Erfolgsmodell‘ wurde, weist sie erst in Ansätzen ein theoretisch fundiertes Profil auf (vgl. Homfeldt/Schulze-Krüdener 2001: 17; Bettmer u. a. 2002: 12 ff.) und ist bislang empirisch nur in Ansätzen erforscht. Mit dieser Veröffentlichung, die die Ergebnisse eines Praxisforschungsprojekts im Auftrag des Jugendamts Stuttgart (1999 bis 2001) aufgreift, wollen wir zur praktischen, empirischen wie auch theoretischen Fundierung einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit beitragen, indem wir die Potentiale einer sozialraumverankerten Schulsozialarbeit rekonstruieren und zur Diskussion stellen.

Perspektiven einer sozialraumverankerten Schulsozialarbeit

Im Achten Jugendbericht (BMFJFG 1990) wurde als eine der Maximen einer lebensweltorientierten Jugendhilfe eine verstärkte Sozialraumorientierung der fachlichen Zugänge zur Lebenslage und Lebenswelt der Adressat/innen und eine entsprechende Ausrichtung der Angebotsstrukturen eingefordert. Dies hat inzwischen zu einer breiten und durchaus kontroversen Diskussion in Praxis wie Theorie der Jugendhilfe geführt und auch Eingang in die Überlegungen zur Weiterentwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule gefunden.

Bislang ist Schulsozialarbeit zumeist so ausgestaltet, dass eine Jugendhilfekraft, die (möglichst) bei einem öffentlichen oder freien Träger der Jugendhilfe angestellt ist, in der Schule arbeitet; eine ihrer Aufgaben wird – übereinstimmend in Theorie wie Praxis – darin gesehen, die innerschulische Tätigkeit der Schulsozialarbeit mit dem außerschulischen Jugendhilfenumfeld beziehungsweise weitergehend dem Gemeinwesen oder Sozialraum zu verzahnen. Darin soll zugleich dreierlei erreicht werden:

- zunächst geht es um eine zureichende Kenntnis der sozialräumlichen Lebensbedingungen der Schüler/innen (vgl. Deinet 1999: 25 ff.);
- zweitens soll über gemeinsame Veranstaltungen, Projekte, etc. die relativ deutliche Kluft zwischen der Schule als eigenständiger Lebenswelt und der außerschulischen Lebenswelt der Schüler/innen (vgl. Grunder 2001) zumindest teilweise abgemildert werden und
- drittens soll damit die fachliche Stabilisierung der Schulsozialarbeiter/innen, die ja in der Regel nicht in ein sozialpädagogisches Team eingebunden sind, sichergestellt werden.

In der Praxis haben sich vor diesem Hintergrund vielfältige und bedarfsangemessene produktive Kooperationen zwischen Schulen und Jugend(hilfe)einrichtungen im Stadtteil entwickelt (vgl. Deinet 2001), die – um es etwas scharf auszudrücken – im Zuge einer ‚semantischen Modernisierung‘ jetzt das Etikett der Sozialraumorientierung erhielten.

Das ‚Stuttgarter Modell‘ ging dagegen von Beginn an über diese gängige Form einer kooperativen Praxis mit Einrichtungen des Sozialraums hinaus, weil die innerschulisch handelnde Jugendhilfekraft parallel in einer zweiten Aufgabenbestimmung auch im Stadtteil selbst agierte und in ein sozialräumlich verortetes Team eingebunden war. Die Fachkräfte waren mit gesplitteten Deputaten sowohl in den

Schulen wie in den spezifischen Angeboten der Stadtteilteams der freien Träger (hier: Mobile Jugendarbeit und Jugendhausverein) tätig. Die Anbindung an einen freien Träger der Jugendhilfe, der bereits zuvor im jeweiligen Stadtbezirk als Jugendhilfeanbieter agierte, sollte die sozialräumliche Verortung beziehungsweise sozialräumliche Komponente von Schulsozialarbeit deutlicher in den Vordergrund rücken. Eine solche parallele Verortung der Schulsozialarbeiter/innen, die einerseits im System Schule agieren und andererseits in den Kernangeboten des jeweiligen Jugendhilfetragers mitarbeiten, stellt selbstredend eine fachliche Herausforderung dar.

Die empirische Untersuchung und die analytische Vertiefung dieser sozialraumverankerten Form von Schulsozialarbeit eröffnet eine Perspektive der praktischen Weiterentwicklung und der theoretischen Neuverortung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, die über die bislang vorliegenden Überlegungen zu einer sozialräumlichen Schulsozialarbeit hinausgehen:

- In fachlich-konzeptioneller Hinsicht ist weiterführend, dass nicht mehr Schulsozialarbeit in ihrem primären Handlungskontext Schule den Bezugspunkt der Überlegungen zu schulbezogenen Jugendhilfen bildet. Vielmehr rückt die Gesamtstruktur der Kooperationsverhältnisse von Jugendhilfe und Schule in das Zentrum des Interesses und zwar aus der Perspektive einer je bedarfsangemessen zu entfaltenden sozialräumlichen Ressourcenstruktur, die zur Unterstützung der Lebenslage der Schülerinnen und Schüler auszu-differenzieren ist. Anders: im Vordergrund steht nicht mehr die Frage, ob und wie Schulsozialarbeit in einer Schule etabliert werden kann (dies scheint uns hinlänglich als sinnvoll und möglich belegt zu sein), sondern ob und wie Schulen in ein sozialräumliches Ressourcennetz zur Unterstützung der Heranwachsenden integriert werden können.
- In praktischer Hinsicht wird Schulsozialarbeit aufgrund ihres privilegierten niederschweligen Zugangs zu Schüler/innen am ‚Normalort Schule‘ weiterhin ein wesentlicher Bestandteil dieser Ressourcenstruktur sein müssen und darin eine Mittler- oder Brückenfunktion einnehmen (vgl. Kap. 3 und 4.3). Hinzu kommen aber die weiteren relevanten unterschiedlich intensiven Bezugsweisen von Jugendhilfe auf Schule (z. B. sozialpädagogi-

sche Schülerhilfen; via ASD; Kooperationen von Erziehungshilfen mit der Schule, Elemente von Jugendarbeit in oder nahe der Schule u. Ä.), die in eine, an den sozialräumlich begründeten Bedarfen ansetzende, kohärente konzeptionelle Struktur gebracht werden müssen.

- Schulbezogene Jugendhilfen können aus dieser sozialräumlichen Ressourcenperspektive nicht mehr lediglich als Kooperationsaufgabe der Schulsozialarbeiter/innen entlang einzelner Unterstützungsbedarfe verstanden werden, sondern sie müssen vielmehr im Rahmen einer kohärenten konzeptionellen Weiterentwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule via Jugendhilfeplanung fachlich abgesichert werden. Dieses anspruchsvolle Verständnis von Kooperation kann nicht allein auf der unmittelbaren Fachebene der Schulsozialarbeit sichergestellt werden; sie wäre damit überlastet und strukturell überfordert. Statt dessen bedarf es zugleich des klaren fachlichen Engagements der Leitungsebenen in Jugendhilfe (öffentlicher wie freier Träger) und Schule (Einzelschule und regionale Schulämter). Schließlich werden in dieser Perspektive viel weitergehende Verschränkungen und Abstimmungen von Schul- und Jugendhilfeentwicklungsprozessen zu leisten sein, als dies bislang der Fall ist (vgl. Kap. 5).

... nötig ist auch eine lebensweltsensible Schulentwicklung

Die zweite fachliche Herausforderung ist an die Schulen gerichtet: ohne ihren Lehr- und Qualifikationsauftrag zu vernachlässigen, müssen sie sich stärker als bislang geschehen den je spezifischen Lebenslagen ihrer ‚Primärnutzer‘, also den Schüler/innen und deren Eltern zuwenden. Eine sozialräumliche Ressourcenperspektive erfordert nicht nur von der Jugendhilfe veränderte Zuschnitte in Planung, Konzeptualisierung und Durchführung von Kooperationen mit der Schule, sondern auch von Schulen, Prozesse der Schulentwicklung in sozialräumlicher Perspektive auszurichten.

Mack (2002: 432) weist allerdings mit Ergebnissen unterschiedlicher empirischer Studien nach, dass viele Hauptschulen noch kaum vorbereitet sind auf die Bewältigungsaufgaben von Schüler/innen in prekären Lebenslagen und „durch ihre Unkenntnis der Lebenslagen ihrer Schüler/innen noch dazu beitragen, Konflikte und Schwierigkeiten zu verschärfen.“ Gegen diese Indifferenz von Schulen gegenüber den Lebenswelten ihrer Nutzer/innen plädiert

er für eine lebensweltorientierte Schulentwicklung (vgl. Mack/Raab/Rademacker 2003), in der eine integrierte Schulsozialarbeit eine wesentliche Brückenfunktion übernehmen kann. Sie kann aufgrund ihres fachspezifisch relevanten lebensweltlichen Wissens die Bewältigungsaufgaben der Jugendlichen begleiten und Schule darin qualifizieren, sie kann es aber nicht alleine leisten. Dazu braucht lebensweltorientierte Schulsozialarbeit eine Schule, die ihre Aufgabe nicht mehr allein in der Qualifizierung sieht, sondern sich zugleich den Bewältigungsanforderungen der Heranwachsenden zuwendet: „Bildung und Bewältigung“ müssen zu „Bezugspunkte(n) und Begründungshorizonte(n) schulischer Arbeit“ werden (Mack 2002: 436; vgl. Böhnisch 2002: 205 ff.).

Schulentwicklung muss deshalb sowohl den Unterricht wie den außerschulischen Bereich als ihren Gegenstand begreifen und gestalten und attraktive Lerngelegenheiten im schulischen wie auch im außerschulischen Bereich aufbauen. Ansätze zu einer lebensweltsensiblen Schulentwicklung, wie sie exemplarisch mit den Überlegungen zu einer „Stadtteilschule“ (vgl. Burkhard/Mauthe/Rösner 1990), den Ideen zur „Community Education“ (vgl. Grunder 2001: 140 ff.), dem Entwurf einer „Hauptschule als Jugendschule“ (vgl. Mack 1999), den Ausführungen zu einer „lebensweltorientierten Schulentwicklung“ (vgl. Mack/Raab/Rademacker 2003) und den Vorüberlegungen zu einer kommunalen Jugendbildung als „Ganztagesbildung“ (vgl. Coelen 2002) vorliegen, können qualifiziert werden durch vielfältige theoretische Überlegungen wie praktische Erfahrungen aus der Sozialen Arbeit. Zu denken ist hier unter anderem an eine ‚Pädagogik des Jugendraums‘, die daran ansetzt, dass Identität sich ausbildet in der Erfahrbarkeit – auch pädagogisch arrangierter – sozialräumlicher Bezüge, an kulturpädagogische Ansätze, die den Zusammenhang von Lebensumfeld, Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlicher Teilhabe reflektieren und an der Erfahrung und den Arrangements der Jugendarbeit und Jugendkulturarbeit (vgl. Bolay 2003a).

Eine lebensweltorientierte Schulsozialarbeit kann darin einen „wichtigen und hilfreichen Beitrag (leisten) bei den Bemühungen von Schulen, sich für die Umgebung und den Stadtteil zu öffnen, Ressourcen in ihrem Umfeld für die schulische Arbeit zu erschließen und sich als Schule selbst zu einer Einrichtung weiterzuentwickeln, die auch für andere im Stadtteil offen ist – sei es als Kulturzentrum, Begegnungsstätte oder Werkstatt für Jugendliche und Erwach-

sene“ (Mack 1999: 55). Auch wenn dies noch utopisch scheint und durchaus kontrovers: Öffnungsprozesse von Schulen hin zur Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern und lebenslagenadäquate Unterstützungen aus der Jugendhilfe könnten aus dieser Perspektive zu einem tragfähigen Teil einer 'sozialen Infrastruktur des Heranwachsenden' für potentiell alle Schülerinnen und Schüler weiterentwickelt werden. Unsere Ergebnisse belegen, dass die von uns betrachteten Hauptschulen sich mitten in diesem Prozess einer lebensweltsensiblen, sich dem Stadtteil öffnenden Schulentwicklung befanden.

Wissenschaftliche Begleitung als Praxisentwicklung und Praxisforschung

Die von unserer Forschungsgruppe übernommene wissenschaftliche Begleitung in Stuttgart ist der sozialpädagogischen Praxisforschung (vgl. Schone 1995; Munsch 2002) zuzurechnen. Als „handlungsorientierte Praxisforschung“ zielt sie darauf, „die Nahtstelle zwischen sozialpädagogischer Theoriebildung, Ausbildung und Handlungspraxis zu schließen“ (Thole 1999: 234). Praxisforschung operiert also an der „Schnittstelle zwischen Wissenschaftssystem und Praxissystem“ (Moser 1995: 9) ohne dass sie die Funktionsdifferenzen beider Systeme (Forschung zielt auf Erkenntnisgewinn, Praxis auf Problemlösung) einseitig eibebnen darf. Ihr Beitrag zur Praxisentwicklung besteht nicht zuletzt darin, „das Wissen der ‚Praxis‘ (...) immer wieder (zu) irritieren und (zu) transzendieren, ohne jedoch die Orientierung an den Möglichkeiten – und Unmöglichkeiten – ‚guter‘ Praxis aufzugeben“ (Scheffold 2002: 878). Moser (1995) verweist deshalb auf eine doppelte Transferleistung von Praxisforschung, die auf die Erweiterung und Präzisierung sowohl des praktischen Handlungswissens wie des disziplinären Theoriebestands zielt; im vorliegenden Kontext wurde dies wie folgt umgesetzt (ausführlich: Bolay 2003b).

- Um den kontinuierlichen Transfer der (Zwischen-)Ergebnisse in die Praxis zu ermöglichen, waren im Forschungsgang mehrere Fachtagungen eingeplant worden, die dem Austausch über das Forschungsprogramm, der Ergebnisdiskussion und der Präzisierung und Weiterentwicklung der Abschlussempfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung dienen sollten (vgl. Kap. 2). Diese Fachtagungen mit ihren Möglichkeiten der ‚kommunikativen Validierung‘ der Ergebnisse und der weiter gehende inhaltliche Austausch zwischen Praxis und Forschung schon während des Forschungsverlaufs dienten zugleich dem Transfer

der Ergebnisse in die Praxis. In einem weiteren Schritt wurden nach Abschluss des Forschungsvorhabens alle Zwischenberichte, die Auswertung der Fachtage, die Handlungsempfehlungen und die Forschungsevaluation strukturiert zusammengefasst und inhaltlich gerahmt allen Beteiligten am Modellprojekt sowie den kommunal-, jugendhilfe- und schulpolitischen Steuerungs- und Leitungsebenen zugeleitet.

- Die Forderung, Praxisforschung müsse neben dem Transfer der Erkenntnisse zur Praxis hin auch den zur Theoriebildung betreiben, scheitert allzu oft an den prekären Entstehungsbedingungen solcher Forschungsvorhaben. Mit Unterstützung des Landesjugendamts des LWV Württemberg-Hohenzollern und aus Eigenmitteln haben wir den Abschlußbericht intensiv überarbeitet und die theorierelevanten Aspekte heraus präpariert (vgl. Kap. 5), um die verallgemeinerbaren Ergebnisse dieser Untersuchung der Praxis wie auch dem wissenschaftlichen Diskurs zugänglich zu machen.

Inhaltlicher Überblick

Im *ersten Kapitel* werden die spezifischen Ausgangsbedingungen des ‚Stuttgarter Modells: Sozialarbeit an Hauptschulen‘ erläutert, deren Kenntnis für den weiteren Argumentationsgang grundlegend sind.

Das *zweiten Kapitel* skizziert den Forschungsauftrag, die Etappen der wissenschaftlichen Begleitung und gibt Hinweise zu den Erhebungsmethoden.

Im Untersuchungsprozess wie in der analytischen Auswertung orientierten wir uns an einer möglichst präzisen Rekonstruktion des Implementierungsverlaufs des Modellvorhabens. Auf diese Weise wird auch für Leserinnen und Lesern in anderen Arbeitskontexten die Vielfalt der fachlichen Entwicklungsschritte, die Debatten um die handlungspraktische Ausrichtung der Praxen an den einzelnen Schulstandorten, sowie die Spezifika einer sozialraumverankerten Schulsozialarbeit nachvollziehbar. Im *dritten Kapitel* werden deshalb zunächst die Implementierung und kommunikative Klärung der Kooperationsformen analysiert, dann die standortspezifischen Ausdifferenzierungen des Angebots der Schulsozialarbeit beleuchtet und anschließend der gesamte zweieinhalbjährige Entwicklungsprozess resümiert.

Die Kapitel 4 und 5 versammeln Ergebnisse und Analysen, die über den unmittelbaren Stuttgarter

Projektkontext hinaus weisen und allgemeinere Geltung beanspruchen.

Im *vierten Kapitel* werden vier Blickwinkel vorgestellt, die Schulsozialarbeit in verschiedenen Bezügen beleuchtet. Zunächst zeigen wir, wie die Primärnutzer/innen, also die Schülerinnen und Schüler die Schulsozialarbeit für sich selbst ausdeuten, beleuchten dann den Prozess der innerschulischen Kooperationsentwicklung am Arbeitsgegenstand der Einzelhilfen, erläutern die ausbaufähige Schnittstellenfunktion der Schulsozialarbeit zum ASD und zum Jugendamt und belegen dann Schulentwicklungspotentiale, die aus der gemeinsamen Kooperation von Jugendhilfekräften und dem schulischen Personal resultieren (können).

Das *fünfte Kapitel* fasst die wesentlichen Ergebnisse und Empfehlungen zusammen, die auf die strukturelle Sicherung und Weiterentwicklung einer sozialraumverankerten Schulsozialarbeit gerichtet sind. Abschließend wird ein analytisches Instrument zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulsozialarbeit vorgelegt, das über die unmittelbare Arbeitsebene der Fachkräfte in der Schule hinaus weist und die noch zu wenig erkannte Bedeutung von Planungs-, Leitungs- und Entwicklungsebenen in struktureller Hinsicht erschließt.

Bedanken

möchten wir uns sehr herzlich für den unkomplizierten Zugang zum Untersuchungsfeld und die produktive Zusammenarbeit mit den verschiedenen Akteuren im Modellprojekt: bei den Schüler/innen, den Schulleiter/innen und Lehrer/innen, den Sozialpädagogen/innen, den Vertretern der freien Träger und nicht zuletzt bei den städtischen Jugendhilfeplaner/innen.

Ein besonderer Dank gilt Angelika Iser, die an der Konzipierung des Forschungsvorhabens mitwirkte, im ersten Jahr darin als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig war und nun wertvolle Hinweise zur inhaltlichen Überarbeitung dieser Veröffentlichung beisteuerte.

Unseren studentischen Mitarbeiter/innen Judith Skell und Heinz Handloser danken wir für Literaturrecherchen, inhaltliche Anregungen und für die genaue Durchsicht des Typoskripts; Christoph Huber für Hinweise zur Schulentwicklung.

Werner Miehle-Fregin, Andreas Pchalek und Dr. Stephan Maykus vom Dezernat Jugend des LWV Württemberg-Hohenzollern haben geduldig unsere Fragen beantwortet, Anregungen zur inhaltlichen Präzisierung beigesteuert und unsere Sicht auf die Forschungsergebnisse durch ihren ‚Blick von außen‘ erweitert.

Abschließend danken wir für die finanzielle Förderung durch den Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern, Dezernat Jugend, die die Veröffentlichung dieser Studie ermöglicht hat.

1. Ausgangsbedingungen des ‚Stuttgarter Modells‘ Sozialarbeit an Hauptschulen

Der Stuttgarter Gemeinderat beschloss 1998 ein auf drei Jahre terminiertes Modellvorhaben zu fördern und evaluieren zu lassen, in dem eine spezifische sozialraumverankerte Variante von Schulsozialarbeit erprobt werden sollte. In sprachlicher Hinsicht wurde versucht, den Begriff ‚Schulsozialarbeit‘, mit dem in Fachkreisen eine Vollzeitstelle an einer Schule verbunden wurde, zu vermeiden; deshalb firmierte diese Variante dann als ‚Stuttgarter Modell‘ der Sozialarbeit an Hauptschulen. Mit diesem Vorhaben wurde von der Stadt an dem seit 1993 bestehenden Engagement im Bereich der engen Kooperation von Jugendhilfe und Schule angeknüpft und eine fachlich tragfähige Kompromisslösung zwischen der großen Nachfrage nach Schulsozialarbeit und den begrenzten Jugendhilfemitteln getestet.

Zum Verständnis des Hintergrunds, vor dem der Stuttgarter Ansatz zu sehen ist, sei auf drei Kontexte verwiesen, die u.E. die Entwicklung dieser sozialraumbasierten Schulsozialarbeit beeinflussten:

- *Schulspezifische und jugendhilfespezifische Entwicklungen:* Von den einzelnen Hauptschulen in Stuttgart sowie von der Jugendhilfeplanung wurde ein gewachsener Jugendhilfebedarf im schulischen Kontext gesehen und als solcher auch kommunalpolitisch artikuliert. Dieser Bedarf sollte durch eine intensivierte Kooperation zwischen Schulen und Jugendhilfe befriedigt werden, weshalb die Einrichtung von Schulsozialarbeitsstellen an potenziell allen daran interessierten Hauptschulen befürwortet wurde.

Darin drückte sich nicht zuletzt die gewachsene Normalität der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule aus, die in Stuttgart unter anderem dadurch gegeben war, dass bereits seit Jahren an vier Hauptschulen positive Erfahrungen mit Schulsozialarbeit zu verzeichnen waren. Zum anderen war zu diesem Zeitpunkt landesweit das öffentliche und politische Interesse an Schulsozialarbeit insgesamt deutlich positiv gestimmt, was sich in Stellungnahmen verschiedener Parteien ausdrückte und sich durch den Abschlussbericht der Enquetekommission belegen lässt (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 1999). Einhellig betont wurde darin der Jugendhilfe-Bedarf an Hauptschulen – und hier insbesondere an innerstädtischen sogenannten Brennpunkt-Hauptschulen.

Als jugendhilfespezifischer Impuls sei auf den Prozess der fachlichen Ausdifferenzierung der Jugendhilfe und auf die Neuformulierung des KJHG verwiesen; hier wurde Schule als Ort der Lebenswelt von Jugendlichen stärker als bislang in den Blick genommen. Der 8. Kinder- und Jugendbericht von 1990 hatte neben anderen Handlungsmaximen einer modernen Jugendhilfe die Sozialraumorientierung ihrer Angebote eingefordert; und die Fachdebatten um die Sicherung einer angemessenen ‚sozialen Infrastruktur des Aufwachsens‘, die die zentrale Leitlinie des aktuellen 11. Kinder- und Jugendberichts darstellt, waren in vollem Gange. Insgesamt waren also sowohl die Schule als auch die Jugendhilfe deutlich stärker auf systemüberschreitende Kooperationsnotwendigkeiten ausgerichtet.

- *Der Umbau der Erziehungshilfen* in Stuttgart war 1997 begonnen worden und zielte darauf ab, „die angebotsorientierte Erziehungshilfe durch eine prozess- und nachfrageorientierte Praxis“ abzulösen (vgl. insgesamt Früchtel u. a. 2001; hier: 17) und darin den gesamten Bereich der Hilfen zur Erziehung zu regionalisieren. Dieser Modernisierungsprozess versucht, die Jugendhilfe auf sozialräumliche Zuständigkeiten in fachlicher, personeller und finanzieller Hinsicht umzustellen (vgl. Merchel 1998). Diese fachlichen Entwicklungen beeinflussten auch die Überlegungen zur Einfüh-

rung der Schulsozialarbeit an den neuen Schulstandorten: sie nahmen die Strategie der Sozialraumorientierung von Angeboten auf, bezogen jedoch den Aufbau von Sozialarbeit an Hauptschulen nicht direkt in den Reorganisationsprozess der erzieherischen Hilfen ein, sondern griffen hier statt dessen auf die bereits existierenden regional vorhandenen Jugendhilfeträger der Mobilien Jugendarbeit respektive die Teams der Jugendhäuser zurück.

- In der *Finanzierung* war die Stadt Stuttgart – wie andere Kommunen auch – im Rahmen ihrer kommunalen Verantwortung für die Jugendhilfe weitgehend auf Eigenmittel angewiesen. Die Förderung des Landeswohlfahrtsverbands Württemberg-Hohenzollern war ausgelaufen und die landespolitischen Überlegungen zu einer Teilbezuschussung von Jugendhilfe an Schulen noch nicht entscheidungsreif. Um den eingeforderten Bedarf an allen Hauptschulen decken zu können, wurde auf eine Kompromisslösung gesetzt: Durch Teilzeitstellen sollte der als dringend formulierte Bedarf an Jugendhilfe an möglichst vielen Schulen mit jeweils moderaten personellen Mitteln befriedigt werden.

Wir erläutern in den folgenden drei Abschnitten zunächst die Modellstruktur (1.1), gehen auf die Komponenten hinsichtlich der Qualitätssicherung ein (1.2) und stellen dann das Kooperationskonzept in seiner Umsetzung vor (1.3).

1.1 Modellstruktur

Der Gemeinderat der Stadt Stuttgart entschied 1998, die bestehenden Angebote der Schulsozialarbeit (vier 100 Prozent-Stellen an vier Schulen, davon bestanden seit 1993 im Rahmen der LWV-Förderung 3 Stellen) nicht nur weiterzuführen, sondern ab dem Schuljahr 1998/99 mit zusätzlichen 3,5 Stellen und einem neuen Arbeitsansatz auszubauen.¹ Dies sollte durch die sozialraumbezogene Ansiedlung der Sozialarbeiter/innen in Einrichtungen der Jugendarbeit (Jugendhaus und Mobile Jugendarbeit) umgesetzt werden. Somit gab es mit Beginn des Schuljahres 1998/99 „Sozialarbeit an Haupt-

1 Für die Projektphase von drei Jahren sollten die bestehenden Stellen an den vier ‚alten Standorten‘ im bisherigen Rahmen (also auf 100 Prozent-Stellen) fortgeführt und erst nach der Modellphase über die Weiterführung entschieden werden. Die Anstellungsträgerschaft wurde allerdings vom Jugendamt an die im jeweiligen Sozialraum engagierten freien Träger abgegeben. Durch Umschichtungen bei den beteiligten Trägern gelang es, zusätzliche Stellenkapazität an die Schulen zu delegieren; dadurch erhöhte sich die Aufstockung auf 4,5 Stellen.

schulen“ an insgesamt 18 Schulen in 12 Stadtbezirken (vgl. Beschlussvorlage des Jugendamts an den Jugendhilfeausschuss Nov. 2000).²

Stuttgarter Jugendhausverein

Der 1952 gegründete Verein ist heute der größte freie Träger der offenen Kinder- und Jugendarbeit in Stuttgart und zugleich die zweitgrößte Organisation seiner Art bundesweit. Verteilt auf die einzelnen Stadteile der Landeshauptstadt Stuttgart betreibt der Stuttgarter Jugendhausverein e. V. 35 Einrichtungen in denen momentan etwa 170 pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen beschäftigt sind. Die Angebotsstruktur der Einrichtungen gliedert sich in drei Bereiche: (a) Offener Bereich, Treffpunkt, Cafe; (b) allgemeine Programmangebote und (c) zielgerichtete Angebote, zum Beispiel für bestimmte Gruppen im Stadtteil, für Mädchen (vgl. www.jugendhaus.net).

| Ortsteil Stuttgart | Schule | % | Fachkraft | Schüler/-innenzahl |
|--------------------|----------|-------|----------------------|--------------------|
| West/Botnang | Schule 1 | 25 % | 1 x weibl. | 439 |
| | Schule 2 | 25 % | | 439 |
| Ost | Schule 1 | 33 % | 1 x männl. | unklar |
| | Schule 2 | 33 % | 1 x weibl. | 474 |
| | Schule 3 | 33 % | | 286 |
| Stuttgart Nord | Schule 1 | 0 % | | 409 |
| Weilimdorf | Schule 1 | 25 % | 1 x weibl. | 410 |
| | Schule 2 | 25 % | | 715 |
| | Schule 3 | | | 248 |
| Vaihingen | Schule 1 | 50 % | 1 x weibl. | 562 |
| Neckarvororte | Schule 1 | 50 % | 1 x männl. | 496 |
| Feuerbach | Schule 1 | 50 % | 1 x weibl. | 415 |
| Mühlhausen | Schule 1 | 100 % | 1 x weibl. 1x männl. | 1079 |
| Rot Zuffenhausen | Schule 1 | 50 % | 1 x weibl. | 412 |
| | Schule 2 | 50 % | 1 x männl. | 491 |
| Bad Canstatt | Schule 1 | 100 % | 1 x männl. | 639 |
| Mitte/Süd | Schule 1 | 100 % | 1 x männl. | 449 |
| Möhringen | Schule 1 | 100 % | 1 x weibl. | 496 |

Tabelle 1: Verteilung der Stellen auf die einzelnen Schulen³

Das Modellvorhaben insgesamt sowie dessen Konkretisierung an den einzelnen Hauptschulen wurde von Beginn an in enger Kooperation mit den Schulen und den beiden freien Trägern aufgebaut. Der Gemeinderat sah in dem Angebot einen besonderen Arbeitsschwerpunkt der Jugendhilfe, der im Arbeitsfeld der Mobilen Jugendarbeit und der offenen Jugendarbeit des Jugendhaus e. V. angesiedelt werden sollte, die auf lange Erfahrungen mit stadtteilorientierten Arbeitsansätzen zurückgreifen konnten. In den Planungen zum ‚Stuttgarter Modell‘ wurde davon ausgegangen, dass die Präsenz der jeweils ‚vor Ort‘ im Sozialraum bereits tätigen freien Träger der Jugendhilfe den Vorteil habe, dass die dann neu eingerichteten Schulsozialarbeitsstellen auf bereits bestehende Kooperationsstrukturen und auf eine gewisse Bekanntheit der Fachkräfte untereinander zurückgreifen können.

Mobile Jugendarbeit Stuttgart

Die Mobile Jugendarbeit Stuttgart ist eine gemeinnützige Gesellschaft Bürgerlichen Rechts. Sie vereint vierzehn Einzelgesellschaften in den Stadtteilen unter einem organisatorischen Dach. Als Verein „Dachverband für Mobile Jugendarbeit Stuttgart“ sichert sie die konzeptionelle Ausrichtung und Weiterentwicklung der Arbeit und stellt die entsprechenden Finanzmittel für die Stadtteilarbeit zur Verfügung. Die Kirchengemeinden vor Ort und die Fachverbände Evangelische Gesellschaft Stuttgart e. V. und Caritasverband für Stuttgart e. V. sind fest in die Organisationsstruktur eingebunden. Das klassische Arbeitsfeld Mobiler Jugendarbeit ist die Stadtteilarbeit, ihre Methodenschwerpunkte sind: Streetwork, Gruppenarbeit, Einzelhilfe und Gemeinwesenarbeit (vgl. www.mobile-jugendarbeit-stuttgart.de).

2 Bereits im Lauf der drei Jahre wurden Änderungen vorgenommen. Diese bezogen sich zum einen auf die Projektlaufzeit: Das neue Angebot sollte zunächst befristet auf zwei Jahre eingerichtet werden. Im Frühjahr 1999 wurde es um ein weiteres Jahr verlängert, weil sich die Einrichtung einiger Stellen verzögert hatte und eine Projektlaufzeit von zwei Jahren als zu kurz angesehen wurde, um eine fundierte Bewertung der Wirksamkeit dieses neuen Arbeitsansatzes treffen zu können. Zum anderen wurden an zwei Standorten Justierungen in den Personalkapazitäten vorgenommen, weil sich die Stellenausstattung als zu gering herausgestellt hatte.

3 Unter Verwendung von Angaben der Beschlussvorlage des Jugendamtes (a.a.O.); Quelle der Schülerzahlen: statistisches Landesamt 2000.

Das Modellvorhaben der Sozialarbeit an Hauptschulen in Stuttgart konnte vor allem von vier Vorleistungen profitieren:

- Erstens die langjährige Strategie des Landesjugendamts des LWV Württemberg-Hohenzollern, Schulsozialarbeit als neue Jugendhilfeform intensiv zu fördern, zu dokumentieren und zu evaluieren (vgl. Landeswohlfahrtsverband 2000; Bolay u. a. 1999). Dies trug sicher zur breiten fachlichen Akzeptanz des neuen Unterstützungsangebots bis weit in die Schulen hinein bei.
- Zweitens bestanden in Stuttgart seit Jahren zum Teil sehr enge Kooperationen zwischen Schulleiter/innen und Jugendhilfe.
- Drittens profitierte das ‚Stuttgarter Modell‘ von den vielfältigen und langjährigen Erfahrungen der in den Stadtteilen präsenten freien Träger der Jugendhilfe mit ihrem breiten Fundus an Kontakten und Prozesskenntnissen mit stadtteilorientierten Arbeitsformen.
- Als vierte wesentliche Vorleistung kann die fachlich fundierte und konzeptionell-planerische Kompetenz der zuständigen Jugendhilfeplanung angesehen werden. Von dieser Stelle aus wurde eine *verbindliche Rahmenkonzeption* für das gesamte Modellvorhaben und eine *verbindliche Projektstruktur* mit einer *Projektlenkung* etabliert. Der Fachaustausch zwischen den Sozialarbeiter/innen aber auch zwischen den Funktionen und Professionen wurde trägerübergreifend (u. a. über gemeinsame Fachtagungen) angeregt und unterstützt.

1.2 Projektlenkung und wissenschaftliche Begleitung als Elemente der Qualitätsentwicklung und -sicherung

Zur Gewährleistung der fachlichen Entwicklung im Modellvorhaben „Sozialarbeit an Hauptschulen“ wurden vier Elemente der Qualitätssicherung eingeführt:

(1) Es wurde eine halbjährlich tagende *Projektlenkungsgruppe* unter Federführung des Jugendamts eingerichtet. In ihr waren die Träger, die beteiligten Schulen, das staatliche Schulamt und das Landesjugendamt des LWV Württemberg-Hohenzollern vertreten. Auf diese Weise sollte die personelle wie

strukturelle Implementierung des neuen Jugendhilfeangebots durch eine Steuerungsgruppe mit Personen aus allen beteiligten Systemen sowie Hierarchieebenen gefördert werden.

(2) Es wurden durch das Jugendamt mehrere Erhebungen des jeweils erreichten Ist-Zustands entlang der Zielvereinbarungen durchgeführt. Als Instrument wurde eine Dokumentationsmappe entwickelt, die von allen Sozialarbeiter/innen in Zusammenarbeit mit den Schulen verbindlich geführt wurde. Neben einer *modellbezogenen Gesamtauswertung durch die Jugendhilfeplanung* diente diese fortlaufende Arbeitsdokumentation zugleich der Selbstreflexion der Fachkräfte, der Tätigkeitsdokumentation gegenüber den Anstellungsträgern sowie als Grundlage für weitergehende schulinterne Arbeitsplanungen.

(3) Der Gemeinderat machte eine *wissenschaftliche Begleitung und Auswertung* des Modellprojekts zur Auflage für die Bewilligung dieser neuen Form der schulbezogenen Jugendhilfe.⁴

(4) In jährlichen funktions-, professions- und trägerübergreifenden *Fachtagen* wurden alle Projektaktive sowohl an der Auswertung als auch an der qualitativen Weiterentwicklung des Projekts beteiligt.

1.3 Kooperationskonzept und Umsetzung

Die Jugendhilfeplanung des städtischen Jugendamts hatte für die Konkretisierung des Modellvorhabens klare Zielvorstellungen erarbeitet, die im Prozess der Umsetzung weiter ausdifferenziert werden sollten. Im Sommer 1998 wurde mit den Trägern des Angebots eine *Rahmenvereinbarung* getroffen und die *Projektlenkungsgruppe* eingerichtet. Auf die wesentlichen Ziele und Aufgaben, die in der Rahmenvereinbarung genannt werden, gehen wir im Folgenden näher ein (vgl. Rahmenvereinbarung 1998: 1):

- Durch Sozialarbeit an den Hauptschulen sollte „mehr Prävention im Sinne einer frühzeitigen Wahrnehmung von Problemlagen und der Entwicklung gemeinsamer Handlungsschritte erreicht werden“.

4 Die Forschungsgruppe Jugendhilfe und Schule des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen nahm im Auftrag des Jugendamts der Stadt Stuttgart und gefördert durch das Landesjugendamt des Landeswohlfahrtsverbandes Württemberg-Hohenzollern im November 1998 ihre Arbeit auf.

- Dem System Schule sollte „das System Jugendhilfe erschlossen werden und die notwendigen Hilfeleistungen für Kinder, Jugendliche und Familien möglichst frühzeitig zugänglich gemacht werden“.
- Die Schule war gefordert, „sich mit den veränderten Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien und den wachsenden Problemlagen Einzelner auseinander zu setzen“. Die veränderten Lebenslagen sollten „Auswirkungen auf die innere Schulreform [haben] und (...) die Öffnung der Schule in ihr Umfeld [bedingen].“
- Daraus ergab sich eine „gemeinsame Notwendigkeit einer intensiven Stadtteilorientierung von Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe.“
- Durch die Zusammenführung von Schule und Jugendhilfe und „die Entwicklung von zielgruppenspezifischen Förderungsmöglichkeiten, zum Beispiel für Mädchen, nichtdeutsche Kinder und Jugendliche oder Schüler/innen mit Sozialisationsdefiziten“ sollten „Benachteiligungen und Ausgrenzungen von Kindern und Jugendlichen weitestgehend vermieden werden.“
- Kooperation und wechselseitige Unterstützung sollten zu einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Schule und Jugendarbeit beitragen. Dazu war „ein verbindlicher Kontrakt zwischen Trägern der Jugendhilfe und Schulen zu vereinbaren, in dem die Kooperationsstrukturen und Rahmenbedingungen beschrieben sind.“

In der Rahmenvereinbarung wurde Wert auf die klare Unterscheidung zwischen der sogenannten ‚klassischen Form‘ von Schulsozialarbeit und der Aufgabenstruktur im ‚Stuttgarter Modell‘ gelegt: dort i. d. R. ein Stellenvolumen von 100 Prozent und als Aktionsraum primär die Schule, hier Teilzeitdeputate an den Schulen und gleichzeitige personelle Einbindung im sozialräumlichen Handlungskontext. Aus den unterschiedlichen personellen Ressourcen an Jugendhilfe und den differenten konzeptionellen Überlegungen resultierten Modellunterschiede, die folgendermaßen charakterisiert wurden: „Im [klassischen] Modell 1 liegt der Ansatz in der direkten Bearbeitung der Aufgabenfelder durch den (Schul-) Sozialarbeiter an der Schule. Im [Stuttgarter] Modell 2 ist eine direkte Bearbeitung nur in Einzelfällen möglich, hier kommt es vielmehr darauf an, Probleme zu analysieren und für die Bearbeitung entsprechende Strukturen und Rahmenbedingungen zu schaffen. Das heißt, hier geht es um eine ‚Türöffnerfunktion‘ zu den Jugendhilfeinstitutionen“ (Rahmenvereinbarung 1998: 2).

Diese differenzierenden Überlegungen drücken sich auch in der Formulierung konkreter Aufgaben für beide ‚Modellvarianten‘ aus, wie die folgende Tabelle veranschaulicht. Dabei wird auch deutlich, dass trotz reduzierter Stellenkapazität das Aufgabenspektrum nicht wesentlich geringer war und in manchen Aspekten konzeptionell ausgeweitet wurde:

| Umsetzung Modell 1 | Aufgaben | Umsetzung Modell 2 |
|--|--|---|
| Regelmäßige Beratungsangebote / Sprechstunden, Einzelhilfe | Beratung von Schülern und Eltern (Einzelhilfe) | Feste Kontaktzeiten, Clearing (Fallbeurteilung), Beratung in Einzelfällen, |
| Vermittlung an Kooperationspartner, Moderation | Krisen- und Konfliktmanagement | Vermittlung an Kooperationspartner, Moderation |
| Angebote der Elternarbeit | Elternarbeit | Künftige Bearbeitungsstruktur mit allen Beteiligten erarbeiten und festlegen |
| (Zeitumfang festlegen, „Fälle“ dokumentieren) | | Neue Formen der Elternarbeit entwickeln |
| Information über Jugendhilfesystem | Beratung und Unterstützung von Lehrer/innen: * Einzelberatung * schulbezogene Angebote | (Zeitumfang festlegen, „Fälle“ dokumentieren) |
| Fort- und Weiterbildungsangebote entwickeln und durchführen, ggf. in Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern | | Information über Jugendhilfesystem für alle zu beteiligenden Schulen im Sozialraum Fort- und Weiterbildungsangebote entwickeln und durchführen in Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern, Themenschwerpunkte bilden, schulübergreifende Angebote entwickeln |

Fortsetzung:

| Umsetzung Modell 1 | Aufgaben | Umsetzung Modell 2 |
|--|---|--|
| Themen und Projekte festlegen (z. B. Soziales Lernen, Drogen, Gewalt, Klassenklima...) Kooperationsformen aufbauen | Initiierung und Koordinierung von Projekten an der Schule und mit der Schule Öffnung der Schule zum Gemeinwesen | Themen und Projekte festlegen (z. B. Soziales Lernen, Drogen, Gewalt, Klassenklima...) Kooperationsformen aufbauen |
| Sozialarbeiter sind Ansprechpartner für die Schule und für die Einrichtungen der Jugendhilfe im Stadtteil Vernetzung und Abstimmung von Angeboten im Stadtteil (z. B. Mittagstisch, Betreuungsangebote, Freizeitangebote) | Vernetzung von Angeboten an der Schule | Sozialarbeiter sind Ansprechpartner für die Schule und für die Einrichtungen der Jugendhilfe im Stadtteil – Ansprechpartnerfunktion für alle zu beteiligenden Schulen im Stadtteil. Vernetzung und Abstimmung von Angeboten im Stadtteil (z. B. Mittagstisch, Betreuungsangebote, Freizeitangebote) |
| | Aufbau von verbindlichen Kooperationsstrukturen zwischen Jugendhilfe und Schule (sozialraumbezogen) | Nach Ablauf der zwei Jahre muss klar sein, wie mit sog. Problemfällen umgegangen werden kann und es sind verbindliche Kooperationsstrukturen aufgebaut, die Kooperationspartner sind benannt und bekannt |

Tabelle 2: Umsetzung der Aufgaben (Quelle: Rahmenvereinbarungen 1998: 2-3)

In einem weiteren Schritt wurden in der Rahmenvereinbarung *Bedingungen* für die Umsetzung festgelegt (vgl. Rahmenvereinbarung 1998: 4). Darin wurden verbindliche Spielregeln (Bewegungsfreiheit und Schweigepflicht der Sozialarbeiter/innen), Vorgehensweisen im Konfliktfall aber auch verbindliche Ausstattungskriterien (bspw. Raum) sowie die Bereitschaft der Schule zur Kooperation (Informationspflicht des Schulleiters, Einladung zu Konferenzen) festgeschrieben. Unproblematisch gestaltete sich in der Rahmung des Modells die Platzierung der Dienst- und Fachaufsicht bei den jeweiligen freien Trägern: zum einen wegen der Doppelstruktur des Auftrags (Schule und Mobile Jugendarbeit/Jugendhaus) zum andern wurde dies von keiner der beteiligten Schulen reklamiert. Ein dritter Aspekt betraf die Verpflichtung des ASD, konkrete Kooperationsverantwortliche für jeden Sozialraum zu benennen. Last but not least wurde großer Wert darauf gelegt, dass *keine* Berufsanfänger/innen eingesetzt wurden. Teilweise kannten sich die Schulleitungen und die Sozialarbeiter/innen schon aus bisherigen Kooperationen von Schule und sozialräumlicher Jugendarbeit.

Die Modellphase wurde im Februar 1999 mit einer gemeinsamen Tagung aller Beteiligten begonnen, bei der auch Vertreter/innen des Schulamts und des Oberschulamts sowie die Forschungsgruppe anwesend waren.

Auf dieser ersten Fachtagung war noch viel Reserviertheit zwischen den beiden pädagogischen Professionen, Irritationen über die unterschiedlichen Sichtweisen von Jugendhilfe und Schule und auch Unmut über die vor allem aus Sicht der Schulen zu geringe Ausstattung mit Personalressourcen zu spüren. Nicht zu übersehen waren aus unserer Sicht Spannungen zwischen dem federführenden Jugendamt und dem Schulamt, das sich in der ungewohnten Rolle wiederfand, einen Prozess an Schulen nicht hauptverantwortlich sondern (nur) beratend mit zu gestalten. Oder, um es mit den Worten eines Teilnehmers der Projektlenkungsgruppe zu sagen, „da bewegen sich zwei festgefahrene Tanker mühsam aufeinander zu“ – aber sie bewegten sich im Laufe des Modellfortgangs doch ganz erheblich.

Deutlich wurde an dieser Eröffnungstagung drei-erlei:

- Sowohl die Jugendhilfe als auch die Schule betonten, dass ihre jeweilige Eigengesetzlichkeit berücksichtigt werden müsse: die Schulleitungen benannten hier, dass die unterschiedlichen zeitlichen Belastungen von Lehrer/innen und Sozialarbeiter/innen und die Komplexität des Systems Schule von der Jugendhilfe nicht übersehen werden dürften („Kinder und Lehrer sind nicht planbar“); die Sozialarbeiter/innen betonten die Berücksichtigung der Prinzipien Freiwilligkeit und Vertraulichkeit in ihren Arbeitskontakten sowie den Wunsch, in den Schulen fachlich voll anerkannt zu werden; die Träger schließlich legten Wert auf die verbindliche Einhaltung der Rahmenvereinbarung, eine hohe Flexibilität und individuelle Abstimmungen an den einzelnen Standorten, die Nutzung der Ressourcen des Umfelds, die Notwendigkeit der gegenseitigen Offenheit sowie die der Schaffung verbindlicher Kooperationsstrukturen.
- Die Systemakteure waren offen für die beginnende Kooperation, betonten den potenziellen gegenseitigen Nutzen und die Notwendigkeit zur langfristigen Zusammenarbeit. Dabei wurde von allen Beteiligten Wert darauf gelegt, dass der Bedarf an Jugendhilfe (und nicht die begrenzten finanziellen Ressourcen) das vorrangige Orientierungskriterium in der Modellentwicklung sein sollte.
- Bei der Formulierung der Zielvereinbarungen und bei der Personalauswahl wurden die Schulen zu wenig eingebunden. Sie wehrten sich gegen eine zu formalisierte Herangehensweise, die sich aus ihrer Sicht auch in formellen Rahmenvorgaben ausdrückte.

Zu Beginn des Prozesses stand also durchaus auch noch alter Unmut im Raum, der jedoch bald durch die positiven Erfahrungen der beginnenden Kooperationen relativiert wurde.

Zusammenfassend kann als Kennzeichen des ‚Stuttgarter Modells‘ benannt werden, einen begrenzten Pool an Personal- und Sachmitteln der Jugendhilfe so einzusetzen, dass an möglichst vielen Hauptschulen im Stadtgebiet eine Jugendhilfefachkraft fest und zeitlich kalkulierbar eingesetzt werden konnte. Über deren Anbindung an einen freien Träger der Jugendhilfe, der bereits zuvor im jeweiligen Stadtbezirk als Jugendhilfeanbieter agierte, sollte die so-

zialräumliche Verortung beziehungsweise sozialräumliche Komponente von Schulsozialarbeit deutlicher in den Vordergrund rücken. Damit verbunden war die Erwartung einer stärkeren Vernetzung und Kooperation zwischen den Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe, um so die fehlenden Stellenanteile auszugleichen. Die Vorgabe, möglichst viele Schulen zu berücksichtigen, wurde dadurch umgesetzt, dass das Stellenvolumen so gesplittet wurde, dass je Schule Teilzeitdeputate zwischen 33 Prozent und 50 Prozent zur Verfügung standen. Die Schulsozialarbeiter/innen hatten deswegen in aller Regel doppelte Arbeitsaufträge: Sie waren mit einem Teil ihres Deputats in der Schule und einem anderen Teil im Rahmen der Mobilien Jugendarbeit oder im Jugendhaus angestellt.

Eine solche parallele Verortung der Schulsozialarbeiter/innen, die einerseits im System Schule agieren und andererseits in den Kernangeboten des jeweiligen Jugendhilfeträgers mitarbeiten, kann aus fachlicher Sicht als vielversprechender Arbeitszuschnitt einerseits und als eine fachliche Herausforderung andererseits angesehen werden.

2. Forschungsauftrag und Vorgehensweise der wissenschaftlichen Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung sollte auf der Basis von detaillierten Prozessrekonstruktionen und Prozessbegleitungen und mittels pluraler Forschungszugänge einen Vergleich anstellen zwischen den Gesamtergebnissen aus dem ‚Stuttgarter Modell‘ einer sozialräumlichen Jugendhilfe an der Schule und klassischen Arbeitsansätzen von Schulsozialarbeit, die bislang die Praxis dominieren. Im Kern ging es also darum, die fachlichen Möglichkeiten dieser neuen Kooperationsform von Jugendhilfe und Schule zu bewerten. Die fachwissenschaftliche Auswertung des ‚Stuttgarter Modells‘ wurde also bewusst nicht als Evaluation im engeren Sinn angelegt.

Um im Forschungsverlauf auf Entwicklungsschritte der Praxis reagieren zu können, wurde auf eine detaillierte Festlegung von Untersuchungseinheiten und Fragestellungen im Vorfeld verzichtet. Stattdessen wurde abhängig von den Zwischenergebnissen und in Absprache mit den Auftraggebern mit flexi-

blen Zuschnitten auf die Ergebnisse aus und Entwicklungen in der Praxis eingegangen – dies auch im Abgleich mit den zur Verfügung stehenden Forschungsressourcen. Die Etappen strukturierten sich in jeweils jahresbezogene Datenerhebungen, Analysen und schriftliche Berichte. Diese Zwischenergebnisse wurden auf Fachtagen mit den Modellbeteiligten diskutiert und bewertet (kommunikative Validierung) sowie anschließend in weitergehende Forschungsschritte transferiert. Am Ende des Forschungsprozesses wurden die zentralen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung auf einer abschließenden Fachtagung vorgestellt und waren Teil der Entscheidungsgrundlage über die Weiterführung und Weiterentwicklung dieser Jugendhilfeleistung durch den Gemeinderat der Stadt Stuttgart.

Das *Selbstverständnis wissenschaftlicher Praxisforschung* ist charakterisiert durch ein spezielles Verhältnis zur sozialen Praxis, die sie untersucht. Diese kann mittels einer (manchmal durchaus prekären) Balance der Dimensionen von Nähe und Distanz zum Forschungsgegenstand beschrieben werden (vgl. Filsinger/Hinte 1988: 43ff; Hansbauer/Schone 1999: 378ff). Wissenschaftliche Praxisforschung legt ihre Ergebnisse bereits im Forschungsverlauf offen, ermöglicht und benötigt die Teilhabe der Praktiker/innen an der prozessualen Erkenntnisgewinnung. Wissenschaftliche Begleitung lässt sich weiterhin über die Funktionsbestimmung und den spezifischen Beitrag, den sie für die Praxis zu leisten bereit ist, beschreiben. In unserem Ansatz ging es darum, interpretative Deutungsangebote als Ergebnisse der wissenschaftlichen Analyse in strukturierter Weise der Praxis rückzuvermitteln und analytische Rekonstruktionen über das fachliche Handeln, das professionelle Selbstverständnis und die Handlungsbedingungen nachvollziehbar zu machen und so auch neue Zugänge zur je eigenen Praxis zu erschließen. Aus diesen Überlegungen heraus wählten wir einen offenen, auf kommunikative Validierungen (vgl. Heinze/Loser/Thiemann 1981) setzenden Forschungszugang, der sich methodologisch an Überlegungen der ‚Grounded Theory‘ (Glaser/Strauss 1979) und der Methode der ‚dichten Beschreibung‘ (Geertz 1991) orientiert.

Für die wissenschaftliche Begleitung des ‚Stuttgarter Modells‘ spielte daher der direkte Kontakt zu den Akteuren in der Praxis eine zentrale Rolle: Zunächst bedeutete dies, die Rolle der Forschung im Alltagsgeschehen des sozialen Feldes mit den Erwartungen aller Prozessbeteiligten zu klären. Die Akteure

wurden so zu verbindlich Mithandelnden und hatten Einfluss auf die Intensität ihrer Beteiligung am Forschungsprozess und damit ihren Forschungsertrag. Da es sich genau genommen um zwei Prozesse handelte – den der Forschung und den der Praxisprojekte – und sich beide Entwicklungen partiell gegenseitig bedingen sollten, galt es zur Optimierung beider Prozesse eine systematische Struktur des Austauschs über die Datenerhebung hinaus zu finden.

Aus diesen Anforderungen ergab sich als Besonderheit der Begleitforschung die Kommunikation mit allen Akteuren auf verschiedenen Forschungsebenen:

- Bei der Erhebung der Primärdaten wurden Formen der kommunikativen Datenerhebung bevorzugt.
- Die jeweils anstehenden Forschungsschritte wurden auf den Fachtagen transparent gemacht und gegebenenfalls modifiziert.
- Die Rückvermittlung der Analyseergebnisse aus den jeweiligen Auswertungseinheiten war einer der Hauptbestandteile der Fachtage. Für die Forschung ergab sich so die Möglichkeit zur kommunikativen Validierung der Befunde. Für die Praktiker/innen entstanden dabei – durch intersubjektiven Vergleich, Distanzierungen zur eigenen Praxis durch Versprachlichungsprozesse und durch die Konfrontation mit Erklärungsangeboten und Zusammenhängen – Möglichkeiten zur Selbstevaluation der eigenen Praxis.
- Gewissermaßen als Paralleleffekt der wissenschaftlichen Begleitung erhielten die Fachtage dadurch via Diskussion der Zwischenergebnisse einen Fortbildungscharakter, der am Ende der Begleitforschung von der Praxis als sehr gewinnbringend bewertet wurde.

Fragestellung und Herangehensweise

Als übergeordnete Fragestellung der Forschung kann folgender Zusammenhang expliziert werden: Welche spezifische Produktivität einer sozialraumverankerten Schulsozialarbeit zeigt sich im ‚Stuttgarter Modell‘ hinsichtlich einer gelingenden inner-schulischen sowie außerschulischen Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, den Nutzungsweisen der Schüler/innen und einer weitergehenden sozialräumlichen Vernetzung?

Um mit den limitierten Ressourcen der Begleitforschung der Komplexität des Untersuchungsfeldes

gerecht zu werden, wurde die Forschung in zwei Zuschnitten durchgeführt:

- Für alle Projektstandorte wurde ein Set an standardisierten Instrumenten zur Datenerhebung eingesetzt. Diese Erhebungsinstrumente wurden so entwickelt, dass sie im Sinne der Selbstevaluation partiell auch durch die Praktiker/innen selbst ausgewertet werden konnten.
- An ausgewählten Schulstandorten wurden exemplarische qualitative Analysen durchgeführt. Die Auswahl der Standorte (theoretical sampling) orientierte sich am good-practice-Gedanken: Dort, wo bestimmte Aspekte der Kooperation von Jugendhilfe und Schule besonders ausgeprägt oder spezifisch gelöst wurden und die Bereitschaft der Akteure zur Datenerhebung gegeben war, wurden Teilfragestellungen bearbeitet.

Mit diesem doppelten Zuschnitt in der Datenerhebung sollte einerseits ein möglichst breiter Einblick in die Realisierung und in den Gebrauchswert beziehungsweise die Produktivität des Modellprojekts ‚Sozialarbeit an Hauptschulen‘ erlangt werden und andererseits ein Blick in die Tiefendimensionen der konkreten Umsetzung ermöglicht werden.

Etappen der wissenschaftlichen Begleitung

Die im Forschungsauftrag festgehaltene und den Anforderungen eines explorativen Feldzugangs entsprechende Prozessoffenheit der Forschung erforderte eine stetige Überprüfung der leitenden Analyseperspektiven. Zu Beginn der Untersuchung stand ein Vergleich zwischen dem ‚Stuttgarter Modell‘ und ‚klassischer‘ Schulsozialarbeit im Vordergrund und gliederte die drei Forschungsetappen in die folgenden Foki:

- Beschreibende Rekonstruktion der Anfangsphase von ‚Sozialarbeit an Hauptschulen‘ (erstes Jahr),
- Wirkaspekte von ‚Sozialarbeit an Hauptschulen‘ (zweites Jahr),
- systematischer Vergleich von ‚Schulsozialarbeit‘ und ‚Sozialarbeit an Hauptschulen‘ (drittes Jahr).

Entlang dieser Planung wurden im *ersten Forschungsjahr* 10 Experten-Interviews mit Schulleitungen und Sozialarbeiter/innen zur Rekonstruktion der Startbedingungen durchgeführt. Die standardisierten Befragungsinstrumente wurden erläutert und an den Standorten verteilt. Auf diese Weise wurde eine Rekonstruktion der Verlaufsentwicklung im ersten Jahr möglich und die standardisierten Instru-

mente konnten in den folgenden Jahren erneut eingesetzt werden. Im Rahmen des zweiten Fachtags wurden die verschrifteten Ergebnisse dieser ersten Forschungsetappe kommunikativ validiert.

Im *zweiten Forschungsjahr* sollte laut ursprünglicher Planung die Wirkungen, die sich an den Modellstandorten der Sozialarbeit an Hauptschulen entfalten, im Vordergrund stehen. Hier wurde nach dem ersten Fachtag eine Konkretisierung und Perspektivenverschiebung vereinbart. Die Wirkungen wurden präzisiert als: (a) Auswirkungen der Schulsozialarbeit auf die Vernetzung der Schule mit außerschulischen Kooperationspartnern (durchgeführt an der Kooperationsanalyse mit dem ASD), (b) Effekte auf die innerschulische Zusammenarbeit zwischen schul- und sozialpädagogischen Fachkräften, (c) Auswirkungen/Veränderungen im System Schule (Schulentwicklung), (d) Auswirkungen/Veränderungen in den Systemen der anbietenden Jugendhilfeträger und (e) Nutzungsweisen und Deutungen der Sozialarbeit an Hauptschulen durch Schüler/innen. Um diesen Forschungsinteressen zufriedenstellend nachzukommen bildeten exemplarische vertiefte Untersuchungen den methodischen Zugang dieses Forschungsjahres. Zwei Experten-Interviews mit Trägervertretern, drei Gruppendiskussionen an unterschiedlichen Schulen zur innerschulischen respektive außerschulischen Kooperation sowie der intensive Feldzugang mittels teilnehmender Beobachtung an einem weiteren Schulstandort bildeten hier die Datengrundlage.

An einem weiteren Fachtag wurden die Befunde wiederum kommunikativ validiert, was angesichts des rein exemplarischen Zugangs notwendig war zur Verallgemeinerung der Analyse von Faktoren und Bedeutungszusammenhängen, die in ihrem Zusammenspiel vor Ort gelingende Praxis bedingen. In den Auswertungen der Mikroebene zeichnete sich zum einen die Hypothese unterscheidbarer Profilierungen an einzelnen Schulen ab. Außerdem eröffnete sich durch die Auswahl der Untersuchungsstandorte die Möglichkeit, in sehr konzentrierter Form auf die Bedeutung und Differenziertheit ‚einzelfallorientierter‘ Arbeitsweisen als einer Komponente im Aufgabenspektrum einzugehen. Dies stellte die Frage nach der Übertragbarkeit auf die Gesamtheit aller Standorte besonders zwingend.

Nach diesem dritten Fachtag wurde das Forschungsdesign erneut modifiziert. Im *dritten Forschungsjahr* wurde im Zuge der Auswertung standortspezifischer Profilierungen ein weiterer Modellstandort

einer konzentrierten Fallanalyse unterzogen. Die Auswahl dieses Praxisorts orientierte sich an der dort gewählten Priorität auf Projektarbeitsansätzen. Zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten fanden einmal eine Gruppendiskussion zwischen schulpädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften statt sowie eine teilnehmende Beobachtung, eine Pausenhofbefragung und schließlich zwei leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Schüler/innen unterschiedlicher Klassenstufen.

Um der ursprünglichen Zielsetzung eines Modellvergleichs und einer Verlaufsanalyse gerecht zu werden, wurde das Instrument ‚Resümee & Planung‘ entlang der bis zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Zwischenergebnisse weiterentwickelt. Dadurch konnte der Entwicklungsstand von Sozialarbeit an Hauptschulen vor Modellende erhoben und im Kontrast mit den Ergebnissen aus der Ersterhebung gedeutet werden. Auf den erneuten Einsatz der Instrumente ‚Netzwerkanalyse‘ und ‚Zeitbudgeterfassung‘ wurde zugunsten der qualitativen Erhebung verzichtet. Auf einem abschließenden Fachtag wurden die Ergebnisse diskutiert und dabei auch eine Rückmeldung zur Effektivität und zum Stellenwert der wissenschaftlichen Begleitung für die Praxisentwicklung eingeholt.

Vorstellung der Erhebungsmethoden

Experten-Interviews

Das Experten-Interview ist eine besondere Form des leitfadengestützten Interviews. Hier wird von einem Expertenstatus der Interviewpartner/innen in Bezug auf einen spezifischen Wissensbereich ausgegangen (vgl. Meuser/Nagel 1991). Dieses Wissen bezieht sich in unserem Fall auf den organisatorischen und institutionellen Kontext Schule beziehungsweise Jugendhilfeinstitutionen der freien Träger. Durch Experten-Interviews mit Schulleitungen und Sozialarbeiter/innen sowie mit Trägervertretern, die als Professionelle in ihren jeweiligen Arbeitszusammenhängen in entscheidender Weise an der Gestaltung und Zuspitzung dieser neuen Jugendhilfemaßnah-

me an Hauptschulen teilhatten, wurden Informationsaggregate, die sich auf Prozessentwicklung und Auswirkungen bei den Jugendhilfeträgern und in den Schulen bezogen, rekonstruierbar.

Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussion stellt innerhalb der qualitativen Erhebungsverfahren insofern eine wertvolle Methode dar, als hier im Unterschied zum Einzelinterview die Dialoge gerade nicht an der individuellen Perspektive ansetzen, sondern die Dynamik kollektiver Deutungs- und Handlungsprozesse rekonstruierbar wird (vgl. Bohnsack 2000). Gerade durch die Zusammenschau vieler Stimmen sollten gemeinsame Meinungsbildungsprozesse und Orientierungen deutlich werden, die v.a. für innerschulische und außerschulische Kooperationsverläufe einen hohen Klärungsgrad liefern. Die Gruppenmeinungen werden in der Gesprächssituation nicht erst hergestellt, sondern aktualisiert (vgl. ebd.). Gruppenverfahren wurden zudem im Rahmen der Rekonstruktion der Schüler/innenperspektive auf Sozialarbeit an ihrer Schule eingesetzt. Die Sichtweisen der befragten Schüler/innen wurden im Verlauf der Diskussion, die zugleich als gemeinsamer Reflektionsprozess wirkte, artikulierbar und damit einer Analyse zugänglich.

Teilnehmende Beobachtung

Teilnehmende Beobachtung als strukturiertes ‚Eintauchen in ein Forschungsfeld‘ erwies sich im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung als eine geeignete Forschungsstrategie, um die Perspektive der Schüler/innen auf die Institution Schule und die darin wirkende Schulsozialarbeit nachvollziehen zu können. Neben Pausenhofbefragungen, Gruppendiskussionen, Kurzinterviews, der ‚stillen‘ Teilnahme an Projektangeboten, in denen wir die Jugendlichen bereits handelnd erleben konnten, stellte die *Videographie* einen methodischen Zugang zu Formen der Selbstdarstellung im Aktionsraum Schule dar.⁵ Videographie wird hier verwendet als Begriff für einen visuellen Zugang in der Datenerhebung. Das spezifische Erkenntnisinteresse dieser visuellen

5 Niesyto (1997) schlägt die sozialvideographische Methode als komplementäre Zugangsweise zu rein sprachgebundenen Forschungsmethoden vor. Empirisch fundiert im Bereich der Jugendforschung weist er einen angemessenen Zugang zu jugendkulturellen Symbolmilieus nach, der sowohl die sozial-moralische, die sozial-emotionale als auch die sozial-ästhetische Dimension einschließt. Visuelle Methoden bieten den Vorteil insbesondere für verbal schwache Jugendliche erweiterte Ausdrucksmöglichkeiten ‚im Bild‘ zu schaffen. Beispielsweise lassen nonverbale, körperbezogene Kommunikationsstile Betonungen wie Ironisierung und Emotionalisierung in anderer Weise zu. Forschungsmethoden, die den Jugendlichen sprachliche und nicht-sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten eröffnen, bieten zudem die Chance, sinnliche Gegenstands-Erfahrungen und Handlungsbezüge zu erforschen (vgl. Schorb/Theunert 1989). Es kann im Bereich der Videographie methodisch unterschieden werden zwischen dem dokumentarischen Portraitieren und der Anleitung von Eigenproduktionen. Oft werden beide Methoden kombiniert. In unserem Anwendungsbeispiel haben wir uns auf das dokumentarische Videographieren beschränkt.

Methode liegt in der Dokumentation subjektiver Repräsentationsformen der Schüler/innen.

Standardisierte und halboffene Erhebungsinstrumente

Das Erhebungsinstrument ‚Resümee & Planung‘ wurde als halboffener Fragebogen entwickelt und richtete sich in zwei Fassungen (1999 und 2001) anonym an Schulleitungen und Sozialarbeiter/innen. Darin wurden vornehmlich sogenannte weiche Faktoren abgefragt. Es ging um die Beschreibung von Aufgabenstellungen und Qualitätsfaktoren der innerschulischen Kooperation, Erfolgskriterien für die Arbeit der Fachkräfte und detaillierte Ziele in den Arbeitsfeldern und Kooperationsbeziehungen und wichtige Veränderungen an den Schulen. Außerdem wurden in der zweiten Fassung prozentuale ‚Ist‘ und ‚Soll‘-Aufteilungen der Arbeitszeit auf bestimmte Segmente abgefragt.

Das Erhebungsinstrument ‚Zeitbudgeterfassung‘ richtete sich an Sozialarbeiter/innen an Hauptschulen und in einer veränderten Fassung auch an Lehrkräfte. Beide Gruppen bearbeiteten das Instrument über einen Zeitraum von drei Wochen hinweg. Es handelte sich dabei um eine Art Wochenplan, der die aufgewendete Zeit in bestimmten Arbeits- und Kooperationsbereichen messbar machte.

3. Schrittweise Entwicklung des ‚Stuttgarter Modells‘

Die Einrichtung von Schulsozialarbeit geht immer mit Veränderungen an der betreffenden Schule, beim Jugendhilfeträger und im Sozialraum einher. Nicht selten bestimmen Befürchtungen, vorsichtiges Aufeinanderzugehen oder überraschende Erfolge die Anfangsphase, oft werden Reibungsverluste oder gar massive Auseinandersetzungen befürchtet. Immer aber vollzieht sich die beginnende Kooperation schrittweise, muss um die Qualität an einigen Stellen gerungen werden, während sie sich an anderen scheinbar von selbst als gelingend herstellt. In diesem Kapitel arbeiten wir Prozesscharakteristika der Entwicklung der Sozialarbeit an Hauptschulen heraus, wie sie sich im Laufe der zweieinhalb-jährigen Begleitforschung erkennen ließen.

Zeitbezogene Phasierungen zu benennen und zu charakterisieren ist immer zweiseitig. Zum einen traten sie an keiner der untersuchten Schulen in Reinkultur auf und sie sind nur bedingt auf an-

dere Projekte zu übertragen. Andererseits verweisen sie auf typische Momente beginnender Kooperationen, verdeutlichen Schwierigkeiten und deren Überwindung, kennzeichnen Festlegungen, die zunächst unausweichlich scheinen und sich zwei Jahre später dann bedarfs- und erfahrungsbedingt korrigieren lassen. Wir zeichnen diese Schritte hier genauer nach, um die Notwendigkeit von Geduld und Stehvermögen bei allen Beteiligten deutlich zu machen. Dazu gehört in der Anfangsphase vor allem die Akzeptanz und der Respekt vor dem jeweils noch fremden Partner.

3.1 Implementierung und kommunikative Klärung der Arbeitsaufgaben und Kooperationsformen an den Schulen

Das erste Jahr war geprägt davon, miteinander bekannt zu werden. Bekannt werden zielte hier auf viererlei: Sich gegenseitig als Personen kennen zu lernen und mit dem Angebot der Jugendhilfefachkräfte in der Schule vertraut zu werden. Dann ging es darum, produktive Kooperationsformen auf der professionell-personenbezogenen Interaktionsebene zu entwickeln, sowie schließlich auf der strukturellen Ebene, Abstimmungsprozesse zwischen Schule, Fachkraft, freiem Träger und kommunaler Jugendhilfeplanung zu gestalten. Rasch drängte sich die Frage in den Vordergrund, wie mit dem Interesse einiger Schulen umzugehen sei, die wünschten, dass die Schulsozialarbeit sich vor allem der vielen einzelnen Kinder und Jugendlichen annehmen sollte, die spezifischere Hilfe im Einzelfall brauchten.

Übereinstimmend wurde aus allen Schulen betont, dass die Sozialarbeiter/innen sehr schnell und sehr positiv in die Kollegien aufgenommen wurden. Ausschlaggebend für diesen reibungslosen Verlauf der Anfangssituation war das klare Bekenntnis aller betroffenen Schulleiter/innen, Sozialarbeit an ihren Hauptschulen zu wollen. Aus Sicht der Schulleiter/innen, die wir im ersten Jahr interviewten, ging der Anstoß zur Einrichtung der Stellen von ihnen aus. Dies kann als ein klarer Beleg für eine geänderte Einstellung der Schulen beziehungsweise der Schulleiter/innen gegenüber Schulsozialarbeit verstanden werden: In der Sozialarbeit an Schulen wurde ein Vorteil für die schulischen Belange gesehen, darin drückt sich wiederum eine gestiegene Akzeptanz gegenüber Jugendhilfeangeboten in der Schule aus und nicht zuletzt verweist dies auf ein entspannteres Verhältnis hinsichtlich der intensivierten Kooperationen von Schulen mit der Jugendhilfe.

Planungs- und Umsetzungsmängel in materiell-technischer Hinsicht

Der Verständigungsprozess über die Ausweitung von Jugendhilfe an der Schule war in Stuttgart schon seit längerem im Gange und auch kommunalpolitisch Gegenstand der Debatten im Gemeinderat. Bewusst wurde eine Modellphase samt wissenschaftlicher Begleitung festgelegt (vgl. Kap. 1). Dennoch fehlten in der Startphase zentrale materiell-technische Ressourcen wie Räume, Telefon oder ein Budget für die Schulsozialarbeit. Die Stadt als Schulträger und Kooperationspartner war bei der Planung – auch vom Jugendamt – offensichtlich übersehen worden.

Dies führte in den ersten Monaten an einigen Schulen zu unterschiedlichen Graden an Einschränkungen und Behinderungen in der und für die Arbeit, teilweise auch zum Zwang zu kreativen Zwischenlösungen, oft aber auch zu unhaltbaren Zuständen für die Fachkräfte. „Als ich kam war die Frage, ob ich überhaupt einen Raum hab´, und wenn ja, welchen und wie das so aussieht. Dann hatte ich zunächst das kleine Elternsprechzimmer, das hat so knappe zehn Quadratmeter, als Raum bekommen. Das war schon relativ schwierig, weil sobald Prüfungen oder irgendwelche Termine waren, war das Zimmer belegt. Das heißt, ich kam und konnte nicht in mein Zimmer rein. Das war schon ein bisschen schwierig“ (Sozialarbeiterin).

Obwohl in der Fachdiskussion seit Jahren betont, scheint es nach wie vor nicht selbstverständlich zu sein, dass die Bereitstellung einer zureichenden Basisausstattung (eigener Raum, in dem ungestört Gespräche geführt werden können, eigener Telefonanschluss, Anrufbeantworter, Schlüssel zum Schulgebäude) bereits von Beginn an gesichert sein muss (vgl. z. B. Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 203; Prüß u. a. 2000: 268; Landeswohlfahrtsverband 2000: 26).

Aufbau der kommunikativen Basisbeziehungen in der Schule

Alle beteiligten Akteure am ‚Stuttgarter Modell‘ teilen gemeinsam den Wunsch nach einer Ausweitung der Sozialarbeit an den Hauptschulen und konnten dies jugendhilfepolitisch durchsetzen. Die in diesem Vorlauf aufgebauten Kommunikationsbeziehungen zwischen der Jugendhilfeplanung, den Schulen, den freien Trägern und dem Schulamt dürfen hinsichtlich der Bedeutung für den fachlichen Austausch und als eine Komponente in der Qualitätsentwicklung

dieses neuen Jugendhilfeangebots keineswegs unterschätzt werden.

Solche Kooperationserfahrungen im Vorfeld ersetzen selbstverständlich nicht den Aufbau innerschulischer Kommunikations- und Kooperationsbezüge. In der je schulbezogenen Startphase zeichnete sich ein großer Informations- und Kennenlernbedarf auf allen Ebenen ab. Begegnungselemente und Kennenlernsituationen ergaben sich dabei sowohl in formalen Situationen, wie zum Beispiel bei der Vorstellung in der Gesamtlehrerkonferenz, als auch in bewusst herbeigeführten informellen Strukturen, wie zum Beispiel der Anwesenheit und Ansprechbarkeit der Schulsozialarbeiter/innen in großen Pausen, der Möglichkeit zu Gesprächen ‚zwischen Tür und Angel‘ sowie in sich häufig daraus ergebenden vertiefenden Gesprächen, für die extra Zeit vereinbart wurde. In der Anfangsphase konnten sich die Sozialarbeiter/innen vor allem auf die engagierten Schulleiter/innen und die Lehrkräfte beziehen, die der Sache gegenüber offen waren. Von den Sozialarbeiter/innen wurde es nicht als hinderlich gewertet, zu Beginn nur mit einigen Lehrer/innen intensiver zu kooperieren. Im weiteren Verlauf wurde dann allerdings thematisiert, dass die Schulsozialarbeiter/innen erneut oder in besonderer Weise auf die „zurückhaltenden“ Lehrkräfte zugehen sollten.

Im Aufbau der innerschulischen Kooperationsbezüge war es relevant, sich als Jugendhilfefachkraft, die in einem sozialräumlichen Team verankert ist, kenntlich zu machen: „Ja, in der Schule war’s dann so, dass ich mit einer vom Team der Mobilien Jugendarbeit hingegangen bin, weil die auch noch einmal ihre Arbeit vorgestellt haben. Die Schule und die Mobile Jugendarbeit arbeiten sowieso schon enger zusammen, also da gab’s immer Projekte und da haben wir das genutzt, dass wir gleich alle noch einmal hingegangen sind und gesagt haben also, das ist die klassische Arbeit der Mobilien und jetzt kommt eben noch das Neue [Schulsozialarbeit] dazu und ich da vorgestellt hab´ was am Anfang einfach laufen wird“ (Sozialarbeiterin).

Die Unterstützung durch die Schulleitungen und deren positive Einstellung gegenüber der Schulsozialarbeit spielte für deren schnelles innerschulisches Bekanntwerden eine entscheidende Rolle. „Also aus meiner Sicht lief es von Anfang an problemlos. Nach vierzehn Tagen konnte ich mir schon nicht mehr vorstellen, dass wir es je ohne Schulsozialarbeiter gemacht haben“ (Schulleiterin).

Die Schulleitungen beklagten jedoch von Beginn an die mangelnde zeitliche Ausstattung mit zum Teil weniger als 50 Prozent-Stellen pro Hauptschule. Im Verweis auf einige Schulen in der Stadt und auf andere Schulen in der Region, die eine volle Jugendhilfestelle pro Schule haben, vertraten sie den Standpunkt, dass dies auch für ihre Schulen die entsprechende (Mindest-) Ausstattung sei. Im Wissen um die in ihren Augen unzureichende personelle Ausstattung unterstützten sie die an ihren Schulen arbeitenden Fachkräfte dennoch in jeder Hinsicht. Das wurde von den befragten Sozialarbeiter/innen unisono als sehr bedeutsam und hilfreich für die rasche Realisierung des innerschulischen Jugendhilfeangebots hervorgehoben.

Zugang zu den Schüler/innen

Die Kontaktaufnahme mit den Schüler/innen und die Vermittlung des Angebots der Sozialarbeiter/innen gelang ebenfalls rasch und unproblematisch: Zum Beispiel über die Ansprechbarkeit in den großen Pausen, im Rahmen von verschiedenen Projekten, durch die Weiterverweisung von Lehrer/innen, mittels Vorstellungsrunden in den Klassen u. Ä.: „Dann bin ich in die Klassen gegangen und habe mich vorgestellt. (...) das war dann auch richtig interessant. Wir haben uns da dann teilweise ‘ne halbe Stunde unterhalten, was ich denn jetzt an der Schule mache und was es denn vielleicht für Projekte gibt und mit welchen Problemen man denn kommen könnte und wie das denn wäre, ob ich das weitererzähle. (...) Es ging ganz gut“ (Sozialarbeiterin).

Als sehr produktiv in dieser Hinsicht erwies sich hier die Besonderheit der sozialräumlichen Verankerung im ‚Stuttgarter Modell‘:

- Als bedeutsam für eine rasche Kontaktaufnahme zwischen Schüler/innen und Sozialarbeiter/innen erwies es sich, wenn die Jugendhilfefachkräfte, die in der Schule als Schulsozialarbeiterinnen engagiert waren zugleich innerhalb der Stadtteilteams der freien Träger (mobile oder offene Jugendarbeit) operierten und über diese Bezüge etlichen Schüler/innen in der Funktion sowie als Personen bereits bekannt und zugänglich waren: „In der einen Schule lief es sehr schnell an, weil die Schüler mich schon kannten, auch durch die mobile Jugendarbeit; also die Kooperation lief schon im vorab. Ich hatte auch vor den Sommerferien schon ein Antiaggressionsprojekt mit Schülern aus dieser Schule gemacht, von daher lief das sehr

schnell an. Ich war einfach da. Von daher war es in dieser Schule so, dass das eigentlich von den ersten 14 Tagen an in die Vollen ging. (...) In der anderen Schule sah das alles ein bisschen anders aus. Sie ist weiter weg vom Jugendhaus und weiter weg von der mobilen Jugendarbeit. Also da bin ich ganz lang gehandelt worden als die Psychologin (...); das war da sehr unklar“ (Sozialarbeiterin).

- Andere Schüler/innen hatten von der neuen Schulsozialarbeiter/in und ihren Angeboten bereits durch Freunde oder Geschwister erfahren: „Dann bin ich in den ersten Wochen in die Klassen gegangen und habe mich da vorgestellt. Mir ist es sehr einfach gefallen, weil ich bei den Sechsern und Siebenern einige Brüder und Schwestern von Brüdern und Schwestern der Mobilen [Jugendarbeit] hatte und mich dann eben auch schon einige durch die Streetwork kannten. Also dann wussten die schon grob, was und wer ich bin“ (Sozialarbeiter).

Kontaktaufbau im sozialraumbezogenen Jugendhilfenetz

Durch die bereits bestehende Vernetzung im Stadtteil und die Einbettung in ein sozialräumlich agierendes Team war die Kontaktaufnahme der Schulsozialarbeit zum Stadtteil beziehungsweise den entsprechenden fachlichen Netzwerken an den meisten Standorten nicht von zentraler Bedeutung. In einigen Fällen wurde der Einstieg an der Schule dazu genutzt, zu allen möglichen Kooperationspartnern erneut Kontakt aufzunehmen und so die bisher bestehenden Kooperationsbezüge einer Überprüfung im Hinblick auf die erweiterte Aufgabenstellung zu unterziehen.

Hier zeigte sich ein Vorteil des ‚Stuttgarter Modells‘: die Stuttgarter Sozialarbeiter/innen hatten von Beginn an Kontakte zum außerschulischen Netzwerk und konnten dies zügig und recht unproblematisch in und für ihre innerschulische Arbeit nutzen. Ohne eine sozialräumliche Teameinbindung muss ein solches Kooperationsgefüge erst systematisch erschlossen und der eigene Gebrauchswert darin verdeutlicht werden (vgl. Bolay u. a. 1999: 90 ff). Während in der Mehrzahl der ‚klassischen‘ Varianten von Schulsozialarbeit die Außenkontakte erst zu einem späteren Zeitpunkt eine tragende Rolle spielen können, gehörten sie in Stuttgart von Anfang an gleichsam naturwüchsig dazu.

Verhältnis von Einzelfallunterstützungen und Projektarbeit in der Anfangsphase

Die Einrichtung von Schulsozialarbeit zieht zwingend eine Auseinandersetzung darüber nach sich, wie in konzeptioneller und handlungspraktischer Hinsicht das Verhältnis von Einzelfallunterstützungen, von Formen sozialer Gruppenarbeit und von projektorientierten Angeboten gewichtet werden soll. Dies war in Stuttgart nicht anders, akzentuierte sich in der Bedeutung aber insofern, als die begrenzten zeitlichen Ressourcen sehr rasch und sehr eindeutig eine – wenn auch vielleicht für eine begrenzte Zeit geltende – Beantwortung dieser Frage erforderte. Diesen Prozess näher zu beleuchten, war daher auch Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung und der Diskussion auf den Fachtagen.

Im ersten Jahr stand die Frage nach der inhaltlichen sowie quantitativen Bedeutung eines angemessenen Umgangs mit der Einzelfallunterstützung im Zentrum. Darauf gehen wir in diesem Abschnitt ein. Im folgenden Kapitel (3.2) wird der Klärungsprozess zu diesem Gewichtungsverhältnis in der Angebotsstruktur weitergeführt.

Nachdem ein gewisser wechselseitiger Bekanntheitsgrad zwischen Fachkräften und Lehrer/innen erarbeitet und der Gebrauchswert des neuen Fachdienstes an der Schule ersichtlich geworden war, kristallisierten sich verschiedene Nutzungsweisen und Verweisungszusammenhänge im Rahmen der Einzelfallunterstützung heraus:

- Schulleitungen und Lehrer/innen rekurrierten auf den Expertenstatus der Sozialarbeiter/innen für Einzelfallhilfen: „Es ist so, dass Kinder uns natürlich, ob sie uns akzeptieren oder mögen oder nicht, bei weitem nicht alles erzählen, das heißt, wir bilden uns immer ein, wir kennen den Hintergrund unserer Kinder, wir wissen Bescheid und die haben Vertrauen zu uns, aber so ist es nicht. Wenn wir also unseren Kindern helfen wollen von der Schule aus, dann braucht man jemand, der nicht Lehrer ist“ (Schulleiter).
- Sie verwiesen auf Kinder und Jugendliche, die ‚schon lange‘ und ‚dringend‘ besondere Unterstützung in bereits verfestigteren persönlichen Problemlagen benötigten: „(...), dass vereinzelt

einige Lehrer/innen mich angesprochen haben, hier da ist ´ne Schülerin oder ein Schüler, ich mach mir Sorgen und ich komme aber nicht an ihn dran und ich habe auch keinen Kontakt zu den Eltern, die wollen das nicht, die kommen nie zu den Gesprächen und wenn, dann bringt´s sowieso nichts, vielleicht bringt´s ja was, wenn man mal von der Schulsozialarbeit da irgendwie rangeht“ (Sozialarbeiterin).

- Lehrer/innen fragten nach spontaner Unterstützung bei Unterrichtsstörungen von Kindern: „Und wenn ein Schüler ausrastet, dann sind das die Momente, wo wir bis zu dem Beginn der Schulsozialarbeit sagten: Jetzt geh mal raus, lass Dampf ab. Bei den einen Lehrern hat er´s getan, bei den anderen hat er´s nicht getan, weil das dann reizvoller war, zu streiten. Da jetzt sagen zu können, du gehst jetzt bitte rüber zur Schulsozialarbeiterin, da reagierst du dich ab, da erzählst du, was dich geärgert hat und so weiter. Und das ist nun wirklich eine Hilfe, wenn wir so verfahren können“ (Schulleiter).
- Schüler/innen kamen zunehmend auch von sich aus auf die Fachkräfte zu: „Die Vermittlung lief zunächst über Lehrerinnen und Lehrer. (...) das hat sich dann verselbstständigt. Also um so mehr sich das rumgesprochen hat, dass ich da bin, um so mehr kamen Schüler und Schülerinnen auch von sich aus auf mich zu“ (Sozialarbeiter).

Nachdem sich auch der Kontakt zu Schüler/innen intensiviert hatte, berichtete die Mehrzahl der Sozialarbeiter/innen von einem drastischen Anstieg der Nachfrage nach Einzelfallunterstützungen: Alle innerschulischen Akteure spitzten diesen Umstand mit Formulierungen zu, die seit den öffentlichen Debatten um Flüchtlinge, Migration und Asyl dem bundesrepublikanischen Sprachgebrauch zu eigen geworden sind: das „Überschwemmt Werden mit Einzelfällen“ habe das Ausmaß einer „Flutwelle“ angenommen, die jetzt ‚zunächst an den meisten Standorten über einen längeren Zeitraum hin erst abgearbeitet werden müsse, bevor ‚an Projektangebote gedacht werden‘ könne⁶. „Also auf mich ist das erst mal so eingebrochen wie so eine Flutwelle, diese ganzen Einzelfälle, die ja auch teilweise sehr gravierend waren, also wo klar war: Da muss irgendeine Hilfemaßnahme vermittelt werden. Das wird

6 An einem Standort wurde bewusst gegenteilig verfahren: Dort wurde argumentiert, dass mit dem begrenzten Zeitumfang primär Projektangebote realisiert werden sollten, die den Jugendlichen als erweiterte Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten in der Schule dienen sollten und dadurch auch weit stärker einen direkten Beitrag zu Schulentwicklung bieten könnten. Einzelfallunterstützungen wurden hier arbeitsteilig den Lehrer/innen und der Schulleitung zugeordnet (vgl. Kap. 4.4).

der Jugendliche mit zwei, drei Gesprächen nicht gelöst haben, da muss mehr passieren, eben an den ASD weiter vermitteln. Also es gab in dieser Zeit sehr viele ASD-Gespräche. Das hat natürlich viel Zeit in Anspruch genommen, weil parallel dazu die Gespräche mit den entsprechenden Schülern und Schülerinnen ja auch gelaufen sind“ (Sozialarbeiterin).

Es ist sinnvoll, hier hinsichtlich der *Intensität* von Unterstützungen zu *unterscheiden*: „Die Themen waren unterschiedlichster Art. Das ging von Beschneppern und kennen lernen über ganz harmlose Geschichten: Bei uns in der Klasse läuft das und das oder ich bin verliebt in den und den, hin zu gravierenden Sachen, darunter verstehe ich schlimmste Familienproblematiken, zuhause misshandelt, geschlagen werden, mit der Bitte: ‚helf mir, was soll ich tun?‘“ (Sozialarbeiterin). Unterstützungen lassen sich folglich unterscheiden in:

- *passagere Einzelfallunterstützungen*, die eher kurzfristiger, teilweise auch informeller Natur sind. Sie zeichnen sich durch eine zumeist geringere Problemdichte aus und nehmen einen relativ breiten Raum in der adhoc-Beratungsarbeit mit Schüler/innen ein.
- *längerfristige Einzelfallhilfen* zielen weit stärker auf Prozesse der intensiveren Unterstützungen und sind oft in formalisierte Hilfeprozesse eingebettet. Sie erwachsen aus gravierenderen Problemlagen, bei denen eine fallspezifische Kooperation mit anderen Jugendhilfeangeboten und/oder dem ASD samt der dann nötigen Abstimmungen geboten sind und für Schule und Jugendhilfe gewinnbringend sein können.

Bezogen auf den ASD als primären Kooperationspartner in intensiveren Hilfen ließen sich analytisch fünf Typen von Verweisungszusammenhängen der Sozialarbeit an Hauptschulen unterscheiden:

- Schüler/innen mit drängenden, aber bislang dem ASD noch nicht übermittelten oder wegen Über-

lastung des ASD noch nicht „bearbeiteten“ Problemstellungen. Hier wurde deutlich, dass die Schulsozialarbeit eine *Pufferfunktion* ausübt. Bezogen auf die betroffenen Schüler/innen kann dies *Wartezeiten überbrücken*, bis ein entsprechendes Hilfeangebot in die Wege geleitet ist. Dies bedeutet für die betreffenden Schulsozialarbeiter/innen (und deren Team), diese Wartezeiten fachlich zu gestalten.⁷

- ‚*Notsituationen*‘, die durch das schnelle Eingreifen der Fachkräfte und entsprechende Unterstützungsleistungen erst gar nicht ASD-relevant wurden.
- *Weitervermittlungen* an den ASD und in geeignete Hilfen zur Erziehung verbunden mit einer *Klärung des Hilfebedarfs* durch diagnostische oder Vertrauen schaffende Vorarbeit für weitergehende Hilfen (*Mittlerfunktion*) – bei anhaltendem Begleitungsbedarf: „Also was nicht wie ursprünglich gedacht stattgefunden hat: ‚also ein Schüler kommt zu mir, ich erfass´ das Problem, analysiere das und vermittele das an eine entsprechende Einrichtung und damit ist es für mich weg‘. Also so ist es nicht gelaufen, sondern es ist so gelaufen, dass natürlich erst mal eine Beziehung zu dem Schüler beziehungsweise zu der Schülerin aufgebaut wurde, was einfach Zeit gebraucht hat. Also erst bei der fünften, sechsten, zehnten Sitzung ging´s dann ans Eingemachte. Dann ist man zusammen zum Beispiel zum ASD, aber auch danach kamen sie halt nach wie vor auf mich zu. Also ich hab´ die einfach begleitet, aber in dem Sinne war eine Abgabe nicht möglich“ (Sozialarbeiterin).
- Schüler/innen, die aufgrund ihrer *geringen Außenauffälligkeit* vom Jugendhilfesystem vermutlich nicht als hilfebedürftig entdeckt worden wären (*verdeckter Bedarf*).
- *Vermittlung in Hilfe- und Unterstützungssettings im Stadtteil*, die nicht der Logik der Einzelfallunterstützung folgen.⁸

7 Bedacht werden müssen hier auch andere ‚Interventionshemmnisse‘ des ASD, wie zum Beispiel der Zustimmungsbedarf durch die Eltern. Zwar mögen im Rahmen der innerschulischen Unterstützung durch die Schulsozialarbeit Abstimmungen mit den Eltern manchmal geboten sein, doch sind sie nicht zwingend, sondern eindeutiger mit den Schüler/innen verhandelbar.

8 An dieser Stelle ist der Hinweis notwendig, dass das Verhältnis einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit zum ASD und zu den anderen Jugendhilfeeinrichtungen genauerer Erforschung bedarf. Grundsätzlich taucht mit einer Doppelverankerung die Möglichkeit auf, die in den Hilfen zur Erziehung diskutierten „Hilfen aus einer Hand“ (vgl. Merchel 1998) um den Bereich der Unterstützung im Kontext Schule zu erweitern (vgl. auch Deinet 2001). Schulsozialarbeit kann auch verstanden werden als Unterstützungsmöglichkeit zwischen überforderter Familie und ASD-Logik, wenn es darum geht, Kindern adäquate und möglichst frühzeitig niederschwellige Unterstützung zu organisieren.

Alle Beteiligten, insbesondere aber die schulische Seite, betonten die Verbesserungen durch das Einzelfallengagement der Schulsozialarbeit:

Grundsätzlich positiv wurde vermerkt, dass durch die spezifische Fachlichkeit an der Schule *Probleme von Schüler/innen frühzeitig wahrgenommen und aufgegriffen* werden konnten. Dies war insbesondere für solche Schulen, die darüber klagten, dass der ASD in vielen Fällen ‚zu weit weg sei‘ oder ‚Anmeldezeiten‘ vorgeschaltet werden müssten, eine große – auch moralische – Entlastung: „Wir haben häufig das Gefühl, *jetzt* sofort muss etwas geschehen, *jetzt!* Weil wir entweder die Lösung brauchen für das Kind, für die Klasse oder weil wir eine Situation haben, in der die Kinder in der Klasse sagen: ‚ja das ist ja schön. Die oder der können sich so und so verhalten, da geschieht überhaupt nichts‘. (...) Und deshalb müssen wir dann oft sagen: diesen Fall müssen wir möglichst schnell jetzt lösen. Und da passen uns keine Anmeldezeiten im ASD und keine im Jugendamt und keine in der Bildungsberatungsstelle, weil es nicht Sinn macht: ‚da ist etwas eskaliert, jetzt warten wir drei Wochen zu, dann besprechen wir das miteinander‘. Und das ist etwas, das nun eine Schulsozialarbeiterin auffangen kann. Nun, sie ist nicht jeden Tag bei uns im Haus, aber: hier stellen wir doch auch fest, dass das uns wesentlich stärker entgegenkommt als selbst ein breit gestreuter ASD mit seinen vielen Einrichtungen“ (Schulleiter).

Durch die personale Präsenz einer Jugendhilfefachkraft an der Schule wurden die sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Kompetenzen für Lehrer/innen und Schulleitungen *direkt erfahrbar und entlastend nutzbar*. Dadurch reduzierte sich auch die Angewiesenheit auf direkte Kooperationen mit „dem Amt“. *Schulsozialarbeit milderte so die Spannungen zwischen Jugendhilfe und Schule*, die auch an unterschiedlichen rechtlichen Strukturierungen sichtbar werden: hier Schulpflicht und vorgegebene Lerninhalte, dort Freiwilligkeit und gemeinsame Hilfeabsprachen.

Kinder, die aus Sicht der Lehrer/innen als unterstützungsbedürftig in der Klasse wahrgenommen wurden, konnten nun an eine *kompetente Stelle* inner-

halb der Schule vermittelt werden: „Also Lehrer kamen auf mich zu mit Wünschen, mit Einzelfällen, mit der Bitte drum, kuck da mal, kümmer´ Dich mal drum: was könnten wir da tun?“ (Sozialarbeiter). Diese Möglichkeit wurde als konkrete und spürbare *Entlastung der Lehrer/innen* wahrgenommen.

Dabei wirkte die Kooperation entlang von Einzelhilfen in der Anfangsphase auch als eine Art *Katalysator* im Hinblick auf den Kontakt und die Kooperationsbeziehungen zwischen den Lehrer/innen und den Sozialarbeiter/innen. In ähnlicher Form stellte die Präsenz der sozialpädagogischen Fachkraft in der Schule aus der Sicht aller Beteiligten eine *hilfreiche und gelungene Verflüssigung der teilweise festgefahrenen Kooperationsmuster mit dem ASD* dar.

Betont wurde aber auch von Anfang an und von allen Beteiligten, dass diese notwendige Beschäftigung mit Einzelnen im Spannungsverhältnis stehe zu den Intentionen, Schulsozialarbeit nicht als ‚Feuerwehr‘ einsetzen zu wollen, sondern potentiell allen *Schüler/innen* zugänglich zu machen.

Im Zusammenhang mit den intensiven Einzelfallhilfen zeigt sich ein weiteres strukturelles Merkmal des ‚Stuttgarter Modells‘: Durch die Teilzeitdeputate bedingt war die zeitliche Präsenz an den Schulen selbstredend eingeschränkt; organisatorisch wurde dies häufig so umgesetzt, dass die Fachkräfte an zwei Tagen nicht in der Schule präsent waren. Durch diese ‚Lücken‘ entstanden auch Brüche in den eigenen Eindrücken und Erfahrungen von und mit *Schüler/innen*. Gerade dann, wenn es krisenhafte Entwicklungen oder Zuspitzungen gab, zeigte sich bereits zu Anfang die Angewiesenheit der Sozialarbeiter/innen auf Informationen durch die Lehrer/innen. Dies ist durchaus zweischneidig: Zum einen nötigt dies die schul- und sozialpädagogischen Fachkräfte zu Kommunikation und Austausch, zum anderen fehlen den Schulsozialarbeiter/innen die Möglichkeiten, sich unbeeinflusst(er) ein eigenes Bild zu machen, und last but not least kostet die Rekonstruktion des Geschehenen erneut Zeit.

Fortsetzung Fußnote:

8 Gleichzeitig ist die Schnittstelle eine sehr gute Möglichkeit, Jugendhilfebedarf oder Bedarf von Jugendlichen im Heranwachsen wahrzunehmen, zu sortieren und in notwendige Angebote respektive passgenaue Angebote zu deuten.

Gleichwohl sind das Jugendamt und der ASD die vorrangige Interventionsinstanz bei Einzelfallhilfen und haben den staatlichen Auftrag, über die Sicherung des Kindeswohls zu wachen. Hier ist zukünftig die Frage zu klären, ob der ASD als Vermittlungsinstanz von Einzelfallhilfen durch den direkten Kontakt und den Vernetzungsauftrag der Schulsozialarbeit gewissermaßen ‚nachrangig‘ wird und welche Arbeitsteilung zwischen Schulsozialarbeit und ASD je geboten erscheint.

Im ersten Jahr wurde die Einzelfallhilfe unter dem Stichwort der Überforderung wahrgenommen: der existierenden Überforderung der Schulen einerseits, die nun eine Möglichkeit hatten, einen Teil des angestauten Drucks an eine kompetente und erreichbare Stelle abzugeben – mit entlastenden Elementen für alle Beteiligten; der dadurch geschaffenen Überforderung der Schulsozialarbeit andererseits, die mit dem begrenzten Zeitdeputat und ihrem Anspruch, nicht ausschließlich Einzelfallhilfe leisten zu wollen, in Konflikt geriet. Erst nach Bearbeitung dieser ersten ‚Flutwelle‘, die auch zur Verdeutlichung des Nutzens und zur Etablierung der Kooperation (innerschulisch sowie mit dem ASD) genutzt werden konnte, wandten sich die Akteure intensiv an anderen Themen zu.

In der ‚Zeitbudgeterhebung‘ über die aufgabenspezifische Verteilung der Arbeitszeit der Schulsozialarbeit wurde zudem deutlich, dass bereits im ersten Projektjahr keineswegs von einer *absoluten* Dominanz im Bereich der Einzelfallunterstützung ausgegangen werden konnte. Im ‚Stuttgarter Modell‘ wurden entlang unserer Stichprobenuntersuchung⁹ circa 9 Prozent des Teilzeitdeputats für Einzelhilfen aufgewendet, an den Schulen mit einer Vollzeitstelle 5 Prozent.

Dies sind jedoch keine hinreichend deutlichen Unterschiede, die belegen könnten, dass im ‚Stuttgarter Modell‘ das Engagement für Einzelhilfen übermäßig dominiert hätte. Die Differenz muss in Relation zum jeweiligen Stellenumfang gesehen werden. Ein 10 Prozent-Aufwand an einem Standort mit einer halben Stelle entspricht dem gleichen Zeitquantum wie 5 Prozent an einer Vollzeitstelle. An den Teilzeitstandorten wurde also ein vergleichbares Quantum an Zeit, relativ bezogen auf das Gesamtdeputat jedoch ein höherer Anteil für Einzelfallunterstützung verwandt. Auch an den ‚klassischen‘ Standorten von Schulsozialarbeit in Stuttgart nahm und nimmt Einzelfallhilfe einen gewichtigen Raum ein. Dies muss als Hinweis dahingehend verstanden werden, dass Einzelfallhilfe ein notwendiger Bestandteil der Arbeit von Sozialarbeiter/innen an Schulen ist und auch solchen Einflüssen geschuldet ist, auf die sowohl Schule als auch Sozialarbeit

nur begrenzt Einfluss nehmen können (Armut, Perspektivlosigkeit, Überforderungen des familiären Systems etc.).

Nachweislich wurde im ‚Stuttgarter Modell‘ allerdings für die Gruppen- und Projektarbeit sowie für offene Angebote deutlich weniger Zeit aufgewendet. So wurden an den klassischen Standorten circa 12 Prozent der Zeit für die Schülertreffs aufgewendet, ein Angebotssegment, das an den Standorten des ‚Stuttgarter Modells‘ praktisch nirgends angeboten wurde. Ähnliches galt im ersten Jahr für Gruppenprojekte und Gruppenarbeit.

Außerdem beanspruchte der indirekte Anteil der Arbeit (Vor- und Nachbereitung, kollegialer Austausch und gemeinsame Reflexion und Koordination mit Lehrkräften, im Team und mit außerschulischen Kooperationspartnern) einen deutlich höheren Zeitanteil. Im ersten Jahr der Untersuchung wurden 21 Prozent der Zeit an den neu eingerichteten Standorten für Gespräche mit Lehrer/innen und der Schulleitung aufgewendet, an den ‚klassischen‘ 11 Prozent. Über 20 Prozent der Zeit verwendeten die neuen Standorten für Kontakte zum Umfeld, bei den ‚klassischen‘ waren es circa 10 Prozent. Dies ist zum einen durch die gestiegene Bedeutung des Teams und die Trägereinbindung zu erklären. Die Ergebnisse des ersten Jahr ließen jedoch offen, ob der deutlich gestiegene Zeitaufwand an Kontakten mit Lehrer/innen und Schulleitungen aus der Notwendigkeit, sich selbst bekannt und vertraut zu machen resultierte – oder ob in diesen Gesprächen als wesentlichem Element in Einzelfallhilfen wichtige Informationen ausgetauscht und Vorgehensweisen abgesprochen wurden – oder ob als Resultat der Teilzeitpräsenz mehr Zeit aufgewendet werden musste, um sich auf den jeweils aktuellen Stand der Dinge zu bringen.

Ein weiteres Ergebnis veranschaulicht die Bedeutung ‚loser‘ Kontakte¹⁰ zwischen Schulsozialarbeiter/innen und Schüler/innen auch an den ‚Teilzeitstandorten‘.

9 Befragt hatten wir die 9 neuen und 4 ‚klassischen‘ Standorte (Rücklauf: 75 Prozent) – zudem wurden als Vergleich die Auswertungen aus der Böblinger Untersuchung herangezogen (vgl. Bolay u. a. 1999).

10 Integriert in die Zeiterfassung hatten wir die Sozialarbeiter/innen gebeten, Angaben zu Kontakten mit Schüler/innen zu machen. Unterschieden hatten wir in ‚intensive‘ (im Sinne von geplant und/oder an einem Thema orientiert) und ‚lose‘ (im Sinne von spontan oder ad-hoc zustande kommend sowie thematisch eher unspezifisch) Kontakte zu Schülerinnen und Schülern.

| | | Teilzeitstellen | Vollzeitstellen |
|--------------------|------------------|------------------|------------------|
| intensive Kontakte | mit Schülerinnen | 2,6 | 10 |
| | mit Schülern | 2,4 | 11 |
| lose Kontakte | mit Schülerinnen | 8 | 50 ¹¹ |
| | mit Schülern | 13 ¹² | 52 |

Tabelle 3: Durchschnittliche Kontakte der Sozialarbeiter/innen pro Woche und Schule

Dies verweist darauf, dass Kontakte durchaus nicht ausschließlich Einzelfallunterstützungen zuzuordnen sind. Allerdings zeigt folgende Tabelle, dass im ‚Stuttgarter Modell‘ in absoluten Zahlen deutlich weniger Jugendliche erreicht wurden als an den Vollzeitstandorten – eine messbare Auswirkung der eingeschränkten zeitlichen Ressourcen und der fehlenden Zeit zum Beispiel für offene Treffs und Gruppenangebote. Diese Einschränkung wirkt sich zudem überproportional aus – es werden mit einem Drittel bis der Hälfte der Zeit nur ein Viertel bis ein Fünftel an Schüler/innen erreicht.

Zentrale Ergebnisse der ersten Phase

Aus Sicht der Akteure wurde als erstes und zentrales Ergebnis der Implementierungsphase das hohe Maß an Flexibilität der Schulsozialarbeit und ihre rasche Problembearbeitung betont. Die *Schulleiter/innen* formulierten den Gebrauchswert des neuen schulischen Jugendhilfeangebots in der Anfangsphase unter folgenden Punkten:

- Es passierte überraschend viel – trotz der eingeschränkten Zeit.
- Es wurde eine spürbare Entlastung bei Problem- und Konfliktfällen registriert.
- Es gab eine Entlastung durch Übernahme von Kontakten zu Jugendhilfeeinrichtungen.
- Die Sozialarbeiter/innen waren bei den Schüler/innen schnell akzeptiert.
- Vereinzelt wurden Eltern durch die Schulsozialarbeit erreicht und damit in anderer Weise, als dies bislang in Schulen geschah, angesprochen.

Die *Sozialarbeiter/innen* machten die Produktivität der Anfangsphase an der großen Offenheit von Seiten sowohl der Schüler/innen als auch der Schulleitung und der Kollegien fest. Die vorherige Bekanntheit durch die (offene) Arbeit im Stadtteil erleichterte ihnen die Einstiegsphase und die Vertrauensbildung im Kontakt zu den Schüler/innen.

Die Schulleitungen hatten im Vorfeld intensiv auf die Einrichtung von Jugendhilfestellen an ihren Schulen hingearbeitet. Dennoch wurden sie nicht an der Auswahl der Sozialarbeiter/innen beteiligt, sondern konnten höchstens ihre Wünsche äußern. Ebenso wenig waren sie in den Abstimmungsprozess um die Festlegung von Auswahlkriterien beteiligt. Dennoch waren alle Befragten mit der jeweiligen Fachkraft, die an ihre Schule kam, sehr zufrieden.

Aus unserer Sicht wird auf diese Weise eine Chance, mit allen Beteiligten im Vorfeld inhaltlich und konzeptionell ins Gespräch zu kommen, vertan. Eine solche Vorarbeit erscheint aus fachlicher Sicht nicht nur für einen reibungslosen Einstieg der Fachkräfte zwingend geboten.

Das Problem der „knappen Zeit“ stellte eine wiederkehrende Konstante des Unmuts dar:

- Die Schulleitungen bemängelten unter anderem, dass die einzelfallbezogenen Entlastungen durch die Fachkräfte, die sich – auch und gerade in Konflikten – dadurch auszeichnete, nicht Lehrer zu sein, nicht regelmäßig, das heißt täglich, zur Verfügung standen.

11 Die Häufigkeit der Anzahl loser Kontakte ist auf einen gut ausgebauten offenen Bereich (Schülertreff, Café, etc.) an den Standorten, die eine Vollzeitstelle zur Verfügung haben, zurück zu führen.

12 Auffallend war die Dominanz von Schülern bei den losen Kontakten. In den Interviews gab es Hinweise darauf, dass Jungs sehr schnell die neuen Räume mit Beschlag belegen. Dies entspräche ‚typischem‘ männlichen Verhalten. Allerdings muss hier berücksichtigt werden, dass überwiegend weibliche SozialarbeiterInnen an den Schulen arbeiten. Dies schien zumindest bei den losen Kontakten für die Jungen keine Hemmschwelle zu sein. Bei den intensiven Kontakten gibt es leichte Tendenzen in die Richtung, dass ein männlicher Sozialarbeiter den Jungen den Zugang erleichtert, es aber den Mädchen erschwert, während den Jungen der Kontakt zu einer Sozialarbeiterin nicht in gleichem Maß erschwert wird.

- Zu kurz kamen sowohl aus Sicht der Schulleitungen als auch aus Sicht der sozialpädagogischen Fachkräfte v. a. „normale“ Kinder und Jugendliche, Elternarbeit und Projektarbeit: „Unser Problem ist, dass er *nur*, wirklich nur die allerschwierigsten Fälle behandeln kann. Was fehlt und wozu er auch wirklich keine Zeit hat: Dass er sagen wir mal, in die Klassen geht oder ein Projekt anbietet. Aber dass er einfach für alle Schüler da ist, dass er da nicht nur für die Problemschüler da ist. (...) und deshalb wäre es schon wichtig, er wäre immer da, er könnte immer einbezogen werden und er könnte auch für normale Schüler, ganz ruhige Schüler, die strebsam sind, die einfach sehen: Da ist jemand auch noch für mich da, für meine kleineren Sorgen, sag ich mal. Aber er hat wirklich nur Zeit für unsre schwierigen Fälle“ (Schulleiterin).
- Unter einem besonderen Blickwinkel wurde die knappe Zeit von den Sozialarbeiter/innen wahrgenommen, die mit ihrem Teilzeitauftrag zudem für zwei Schulen zuständig waren. „Also für mich war es unheimlich viel mit diesen zwei Schulen, in denen ich mich vorstellen musste, in denen ich viele Kollegen kennen lernen musste, Direktoren kennen lernen musste und die Strukturen. Es sind einfach unterschiedliche Schulen“ (Sozialpädagogin).¹³

Von schulischer Seite wurde vom ersten Jahr an auf das Potenzial der Schulsozialarbeit hinsichtlich neuer *Arrangements in der Elternarbeit* hingewiesen. Man erhoffte sich von der Sozialarbeit an Hauptschulen einen besseren Zugang zu Eltern, so dass diese „sich auch wieder an die Schule trauen“. Mehrheitlich wurde von schulischer Seite in den Elternhäusern die primäre Problemgenese verortet – und denselben Elternhäusern die vorrangige Verantwortung bei der Behebung dieser Schwierigkeiten angelastet. Gleichzeitig wurde moniert, dass weder Schule noch die „übliche“ Jugendhilfe einen Zugang zu problematischen Elternhäusern bekäme.

Diese Deutung, dass in den Elternhäusern die primäre Ursache der Probleme von Schüler/innen zu verorten ist, soll an dieser Stelle hinterfragt werden. Zwar ist richtig, dass die Verschärfung der Risiken des Aufwachsens unter den Bedingungen der Modernisierung (vgl. Sennett 1998) auch zu Lasten der

Familien beziehungsweise ihrer Erziehungsstabilität geht. Mit dem Blick von außen fällt an der Argumentation der Schulen dennoch auf, dass für eine alleinige elterliche Verantwortung der Verhaltensdefizite von Schüler/innen keine ausreichend gesicherten Daten vorliegen. Probleme könnten ebenso entstehen aus unglücklich verlaufenden Lehrer-Schüler-Interaktionen und/oder Sozialarbeiter-Schüler-Interaktionen und aus systemischen Zwängen von Hauptschulen. So können Hauptschulen zum Beispiel dem Bildungsparadox nicht entgehen und müssen Schüler/innen zudem damit zurecht kommen, es nicht an eine ‚weiterführende‘ Schule geschafft zu haben und hier dennoch motiviert für eine ungewisse Zukunft lernen zu müssen. Eine doppelte Benachteiligung von Hauptschüler/innen kann systematisch nicht vermieden werden (vgl. Solga/Wagner 2001). Dies nicht zu reflektieren und als problemgenerierend mit in den Blick zu nehmen weist unseres Erachtens auf einen blinden Fleck der befragten Schulvertreter/innen hin.

Deutlich drückt sich die Hoffnung, die sich mit Elternarbeit verbindet, in einer Passage aus einem Interview aus: „Es gibt erzieherische Situationen, die für den Moment nicht beherrschbar sind. (...) Verändern im großen Sinne können wir nicht, insbesondere weil wir nicht bis ins Elternhaus hineingreifen können, und da liegt für uns in einem ganz hohen Maße [die Ursache]. ... Wir haben Eltern, die – vielleicht etwas krass formuliert, aber ich meine schon, sagen zu dürfen – erziehungsunfähig sind, wir haben Eltern, die erziehungsunwillig sind und das drückt sich in den Kindern, die wir haben, aus. So dass wir eigentlich beide einbinden müssten und wir dürfen jetzt – jetzt greife ich gerade auf die aktuelle Zeit – feststellen, dass es so funktioniert. [Die Sozialarbeiterin] ist jemand, die direkt einhaken kann, die auch die Kontakte zu den Eltern so pflegt, dass sie sich wieder in die Schule trauen. Das ist etwas, was wir lange Zeit nicht mehr beobachten konnten, weil fast nur Elterngespräche stattfinden bei uns, die dann zustande kommen, wenn eben etwas geschehen ist, etwas unangenehmes. (...) Der Kontakt von der Elternseite, nur mal zu kommen und zu sagen, ich möchte auch wissen, wer mein Kind unterrichtet, der ist arg, arg selten und insofern haben wir ein hohes Maß auch an Sprachlosigkeit“ (Schulleiter).

¹³ Dies galt während des Forschungszeitraumes für über die Hälfte aller Fachkräfte und wurde zwischenzeitlich dahingehend verändert, dass jede Sozialarbeiter/in nur für eine Schule zuständig ist.

Ungeklärt war und blieb dennoch bis zum Ende des Forschungsprozesses die Frage sowohl nach dem Stellenwert als auch nach den Möglichkeiten von Elternarbeit im gegebenen Ressourcenrahmen. Die Schwierigkeit, mit hohen Erwartungen oder Ansprüchen bezüglich Elternarbeit und, daran gemessen, relativ bescheidenen Erfolgen konfrontiert zu sein, ist im übrigen keine Besonderheit des ‚Stuttgarter Modells‘ sondern wird auch von vielen Stellen ‚klassischer Schulsozialarbeit‘ als ungelöstes Dilemma oder undankbares Feld beschrieben (vgl. Landeswohlfahrtsverband 2002: 18).

3.2 Konsolidierung des Erreichten, Routinisierung der Kooperation und Präzisierung der Arbeitsaufgaben

Das *zweite Jahr* war geprägt durch die *Konsolidierung* des im ersten Jahr Erreichten und durch *Routinisierungen* in der direkten pädagogischen Arbeit und in den Kooperationsbeziehungen. Der allgemeine Tenor ließ sich so formulieren: ‚So wie es ist und so wie wir es gestaltet haben, ist es gut, aber es bestehen vielfältige Notwendigkeiten und Möglichkeiten des gezielten Ausbaus‘. Durch die Konsolidierung wurde der Blick frei auf *Schwerpunktsetzungen*, die an einzelnen Standorten vorgenommen wurden, einerseits und auf *spezifische Strukturmerkmale* andererseits. Inhaltlich rückte in dieser Zeit unter anderem die Frage nach den Bedingungen einer Balance von Einzelfallunterstützung und dem Angebot von Lern- und Freizeitprojekten in den Vordergrund; eine Frage, die unter den spezifischen Bedingungen des ‚Stuttgarter Modells‘ mit seinen begrenzten personellen Ressourcen pro Hauptschule genauer bedacht werden musste, als dies in Formen der klassischen Vollzeit-Schulsozialarbeit der Fall sein mag.

Im Folgenden diskutieren wir die wesentlichen Aspekte in der Angebots- und Kooperationsentwicklung der zweiten Phase des ‚Stuttgarter Modells‘:

- Standortspezifische (regionale) Ausdifferenzierung und weitere inhaltliche Auseinandersetzungen zur Balancierung des Angebots zwischen Einzelfallunterstützungen und projektorientierten Angebotsformen;

- Fachliche Traditionslinien der beteiligten freien Träger und das entsprechende berufliche Selbstverständnis des Personals als Komponente in der Schwerpunktsetzung;
- Wichtigkeit von Räumen für die Schulsozialarbeit;
- Strukturenbende Aspekte und organisatorische Rahmenbedingungen.

Angebotsdifferenzierung und Angebotsbalancierung

Die Breite des fachlichen Angebots im Gesamt des ‚Stuttgarter Modells‘ erweiterte sich im Laufe des zweiten Projektjahres deutlich und reichte von frei zugänglichen Sprechstunden für Schüler/innen, dem stabilen Engagement in Einzelfallhilfen über offene Angebote und Projekte bis hin zu spezifischeren Beratungssettings und richtete sich somit an ganz unterschiedliche Personenkreise mit je unterschiedlichen inhaltlichen Interessen und Bedürfnissen: Zuallererst an Schüler/innen, teilweise auch an Eltern, sowie an Lehrer/innen und Schulleiter/innen (vgl. auch Kap. 4.2).

Dabei zeichneten sich *standortspezifische regionale Ausdifferenzierungen* ab, die durch unterschiedliche Rahmenbedingungen, Startbedingungen und bewusste Schwerpunktsetzungen begründet waren. Innerhalb dieser Differenzierung ließen sich *zwei Typen von Angebotsprofilen* analytisch unterscheiden:

- Standorte, an denen die Priorität in der Arbeit (zunächst) auf die Unterstützung von Einzelfällen gelegt wurde. Diese ‚einzelfallorientierten Standorte‘ zeichneten sich durch eine zwischen Schulleitung, Schulsozialarbeit und teilweise auch den Trägervertretern gemeinsam vereinbarte Prioritätensetzung auf Einzelfallhilfen aus („beim derzeitigen Deputat liegt der Schwerpunkt auf Einzelfallhilfe“).
- Standorte, deren Priorität (zunächst) auf Projekten oder offenen Angeboten lag. An solchen ‚projektorientierten Standorte‘ wurde in gemeinsamen Abstimmungen eine Schwerpunktsetzung auf Projekte und offene Angebotsformen gelegt.¹⁴

¹⁴ In unserer Untersuchung konnten wir aus Ressourcengründen nicht der Frage nachgehen, ob sich aus einer ‚Projektorientierung‘ andere Zugangsweisen und ein anderer Kontakt zu den Schüler/innen ergab. Ebenso wenig konnte untersucht werden, inwieweit dies auch Folgen für Formen des Zugangs zu Eltern hatte.

Die Begriffe ‚Einzelfallhilfe‘ und ‚Projektarbeit‘ standen dabei paradigmatisch für eine je unterschiedliche konzeptionelle Ausrichtung des – durch die begrenzten zeitlichen Ressourcen je Schule im ‚Stuttgarter Modell‘ maßgeblich gekennzeichneten – Angebots: Einzelfall als Topos für die Konzentration auf einzelne Schüler/innen, Projektarbeit als Topos für ein breiter angelegtes und mit präventiven Hoffnungen versehenes Angebot.

Auch im zweiten Jahr wurde die Diskussion um Priorisierung oder Balancierung von Einzelfallhilfen und Projektarbeit unvermindert fortgeführt. Während das erste Jahr deutlich unter dem Eindruck der massiven Nachfrage nach Einzelhilfen stand und vorrangig um die *inhaltliche Bestimmung* der Einzelfallunterstützung in ihren verschiedenen Ausformungen gerungen wurde, stand im zweiten Jahr die Diskussion um die richtige *Gewichtung* zwischen Einzelfallhilfe und Projektarbeit im Zentrum. Nach der weitgehend abgeschlossenen Implementierung wurde versucht, unter den Bedingungen des ‚Stuttgarter Modells‘ in der Praxis versucht, zu einer je schulspezifisch tragfähigen Balance zu kommen.

Die analytische Differenzierung in zwei ‚Orientierungen‘ wurde von den sozialpädagogischen Fachkräften mit dem Hinweis kommentiert, dass an jedem Standort eine *Balance der Schwerpunktsetzungen* angestrebt worden sei und am Ende des zweiten Projektjahrs begonnen wurde, dies je auch umzusetzen. Vier Argumentationslinien wurden dabei deutlich:

- Übereinstimmend wurde von den Fachkräften eine 40 Prozent zu 60 Prozent - Gewichtung zwischen Einzelfallhilfe und Projektarbeit als ein angemessener Zuschnitt der Arbeit benannt. Halbjährliche ‚Arbeitskontrakte‘ oder Absprachen zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeiter/innen stellten dabei eine gute Möglichkeit für Planung und Ausbalancieren der Arbeitsschwerpunkte für entsprechende Zeiträume dar. Zentrales fachliches Merkmal sei, diese beiden *Zuschnitte flexibel und bedarfsbezogen zu halten*: Somit könnten unterschiedliche methodische Handlungsformen der Sozialen Arbeit in die Schule einfließen, mit

denen sowohl situativ als auch mittelfristig angemessen auf den Bedarf der Schule eingegangen werden könne.

- Aus der Zielsetzung, möglichst alle Schüler/innen zu erreichen, ergab sich ein weiterer Grund, das Angebot nicht generell zu spezialisieren, sondern statt dessen zum Beispiel an *jahrgangsstufen-spezifische Varianten* zu denken: Hierbei war an einigen Schulen die Tendenz festzustellen, in den Klassen 5-7 eher via Projektarbeit präsent und in den Klassen 8 und 9 eher für Einzelfallhilfen ansprechbar zu sein.
- Eine ausschließliche Einzelfallzuständigkeit kann durchaus stigmatisierend wirken: ‚Nur wer Probleme hat, geht zur Sozialarbeiter/in‘; oder ‚nur wer Probleme hat, kann zur Sozialarbeiter/in‘. Dann wird – räumlich gedacht – der Beratungsraum einer sozialpädagogischen Fachkraft, die vornehmlich im Bereich der Einzelfallunterstützung agiert, aus Schüler/innen-Sicht zum ‚Ort für Probleme‘. Eine Balance im Angebot könnte hier gegensteuern, indem für die Kinder/Jugendlichen weitere (niederschwellige) Zugangsmöglichkeiten zu den sozialpädagogischen Fachkräften bestehen beziehungsweise bewusst organisiert und inszeniert werden.
- Nicht zuletzt sorgte die gewachsene Bekanntheit der Sozialarbeiter/innen für Verschiebungen in den Arbeitsschwerpunkten. Nachdem die Schüler/innen damit vertraut geworden waren, dass die Jugendhilfefachkräfte in einem Stadtteilteam eingebunden sind und dort ebenfalls erreichbar waren, nahmen sie auch außerhalb der Schule (zum Beispiel in den Zeiten der „Club-Arbeit“) mit ihnen Kontakt auf.¹⁵ Aus dem Bereich der Mobilien Jugendarbeit wurde berichtet, dass Jugendliche begannen, potenziell jede Gelegenheit im Stadtteil für Gespräche mit ‚ihrer/ihrer Schulsozialarbeiter/in‘ nutzten: Die ‚Kontaktschwelle‘ wurde durch die wachsende Bekanntheit der Fachkräfte abgesenkt, Kontaktmöglichkeiten erweiterten sich aus der Schule heraus in den Stadtteil. Durch diese Ressourcenerweiterung via Stadtteilteam wurden zeitliche Ressourcen während der Schulpräsenz für Anderes, zum Beispiel für Projektangebote frei.

15 Dies hatte, nebenbei bemerkt, Auswirkungen auf das Klientel der Mobilien Jugendarbeit, da durch steigende Bekanntheit jener Mitarbeiter/innen, die sowohl als Schulsozialarbeiter/innen wie auch als Mobile Jugendarbeiter/innen agierten, zunehmend jüngere Jugendliche Zugang zur Mobilien Jugendarbeit fanden.

Einfluss unterschiedlicher Fachtraditionen auf die Angebotsstruktur

Da im Kontext der sozialraumorientierten Stuttgarter Variante von Schulsozialarbeit die schulbezogenen Jugendhilfefachkräfte bei den beiden freien Trägern, dem Stuttgarter Jugendhaus e. V. und der Mobilien Jugendarbeit der Evangelischen Gesellschaft/ Caritasverband, angesiedelt waren, gingen wir der Frage nach, inwieweit deren unterschiedliche Fachtraditionen einen Einfluss auf die Ausgestaltung des innerschulischen Angebots haben könnten.

Wenngleich in der Begründung der jeweiligen Schwerpunktsetzungen von den Beteiligten zunächst keine Verbindung zu den Traditionslinien benannt wurden, so erschien es uns doch notwendig, darauf zu verweisen, dass es einen Zusammenhang zwischen der Fachtradition des Trägers und der Wahl und Gestaltung des Schwerpunkts geben könne, der das Angebotsprofil mit beeinflusst.

So wurden „Streetwork, Einzelfallhilfe, Soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenorientierung“ als klassische Arbeitsfelder und Aufträge der ‚Mobilien Jugendarbeit‘ benannt. Die Arbeit des ‚Jugendhauses‘ setzt demgegenüber stärker an außerschulischer Jugendbildungs- und -kulturarbeit als Kern einer sozialräumlich orientierten Arbeit an. Darin sind Einzelfallbezug und aufsuchend-nachgehende Arbeit randständig.

Die bestehenden konzeptionellen Traditionslinien und darin verankerte Kompetenzen ließen sich, so schien es, nahtlos in das neue Arbeitsfeld integrieren und gewinnbringend umsetzen.

Fachkräfte an ‚einzelfallorientierten Standorten‘ aus dem Traditionszusammenhang der ‚Mobilien‘ stellten es als schwieriger dar, Ideen für Projekte zu generieren, während aus der jugendhauspezifischen Sichtweise immer wieder neue Projektideen ins Kollegium eingebracht wurden. Umgekehrt stellte sich die Situation bei Ideen und Verfahrenkenntnissen für Einzelfallhilfen dar.

Hinsichtlich der Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes stand die ‚Mobile Jugendarbeit‘ vor der Aufgabe, „in Familien hineinzugehen“, um für Kinder und Ju-

gendliche mehr als bislang erreichen zu können. Dies kann als Fortführung des ‚aufsuchend-nachgehenden Ansatzes‘ gedeutet werden. Im ‚Jugendhaus e. V.‘ hingegen wurde auf die Weiterentwicklung der bestehenden Konzepte von Jugendkultur- und -bildungsarbeit gesetzt, deren Potenzial sich in der neuen Zusammenarbeit und „idealen Ergänzung“ zwischen Schule und Jugendhaus entfalten können sollte.

Die Fachkräfte wurden durch die Rückbindung an solche Fachtraditionen in ihrem Selbstverständnis entlastet, was in der ‚Einzekämpfersituation‘ eine nicht zu unterschätzende Rolle spielte. Dies wird unterstützt durch die Integration in ein stadtteilorientiertes Team, in dem eine gewachsene Berufsidentität vorhanden ist.

Diese unterschiedlichen Konzepte und Tendenzen entsprachen noch im zweiten Jahr in etwa der jeweiligen Schwerpunktsetzung an den entsprechenden Modellstandorten. Interessant wäre es sicher, weiter zu verfolgen, ob sich diese latenten Differenzierungen im Laufe der weiteren Arbeit zu nivellieren beginnen oder ob sich erkennbar unterschiedliche Formen von sozialräumlich orientierter Schulsozialarbeit erhalten werden.¹⁶

Als Einflussfaktoren auf die Angebotsausgestaltung konnten wir festhalten (a) den formulierten Bedarf der Schule, (b) das zwischen Bereichsleitung der Träger, Schulsozialarbeit und Schulleitung ausgehandelte ‚Angebotsprofil‘, (c) sozialräumliche Unterschiede und (d) die Fachtradition des jeweiligen freien Trägers.

Für neue Stellen gälte es dann zu berücksichtigen, in welchem Verhältnis Traditionslinien, fachlich analysierter Bedarf, sozialräumliche Konzeption, Bedarf der Schule und Projektlenkungsinteresse stehen.

Wichtigkeit von Räumen

Neben der Gestaltung des Angebots ist der Raum, in dem dieses stattfindet und in dem Schüler/innen und Lehrer/innen sich mit den Sozialarbeiter/innen treffen können, von zentraler Bedeutung¹⁷.

16 Für kleinere Kommunen könnte gerade diese Perspektive eine interessante Lösungsvariante sein. So ist es zwischenzeitlich durchaus gängige Praxis, kommunale Jugendpflegeaufgaben und innerschulische Jugendhilfe in einer Person zu bündeln. Ein interessantes Beispiel für die Kombination von Gemeinwesenarbeit, Schulsozialarbeit und Formen der aufsuchenden Arbeit findet sich bei Held (2001).

17 Zum vielfältigen Verständnis von Raum als Kategorie der Aneignungsmöglichkeiten für Schüler/innen (vgl. Bolay u. a. 1999: 47, 114 f.).

Der allerwichtigste Raum im Bereich der *Einzelfallhilfe* war, unabhängig von der Dauer der Etablierung oder Ausstattungsgrad, das Büro der Schulsozialarbeit, gefolgt von Räumen des Trägers, dem Aufenthaltsbereich in den Pausen und, sofern vorhanden, dem Schülercafé.

Außerhalb der Schule waren die Straße und die Wohnung der Eltern weitere wichtige Orte. Dies ist ein Hinweis darauf, dass sich lebensweltbezogene und nachgehende Elemente im sozialraumorientierten Ansatz des ‚Stuttgarter Modells‘ auch in der Einzelfallhilfe auswirkten. Von den Schulleiter/innen wurden die außerschulischen Räume, in denen die sozialpädagogischen Fachkräfte tätig waren, für den Bereich der Einzelfallhilfen nicht wahrgenommen. Im Bereich der Projekte und offenen Angebote maßten sie diesen hingegen ein sehr hohes Gewicht bei.

Für *offene Angebote und Projekte* nutzten die Sozialarbeiter/innen vorwiegend schulische Räume: Klassenzimmer, das Schülercafé, den Raum der Schulsozialarbeit, Gruppenräume, den Computerraum und die Sporthalle. Räume außerhalb der Schule wurden in durchaus bedeutendem Umfang genutzt.

Für *Kontakte mit Lehrer/innen* war das Büro der Schulsozialarbeit der wichtigste Raum. Sehr häufig fanden Gespräche aber auch im Flur, beziehungsweise zwischen „Tür und Angel“, im Treppenhaus oder auf dem Pausenhof statt¹⁸. Es gab also viele Kontakte zu Lehrer/innen mit eher informellem Charakter.

Schulsozialarbeit erschloss sich im Zuge ihrer Etablierung nicht nur in der Schule sondern auch darüber hinaus wichtige Räume: Das Jugendhaus, Räume des Trägers, die Straße etc. Aus Sicht der Schule waren die innerschulischen Räume und die dort entfaltete Wirkung aus naheliegenden Gründen zunächst wichtiger. Unseres Erachtens entfaltete sich jedoch ein wesentlicher Aspekt der Produktivität von Schulsozialarbeit in der *sozialräumlichen Grenzüberschreitung* – von der Schule in das Gemeinwesen und vom Gemeinwesen in die Schule.

Strukturelemente im ‚Stuttgarter Modell‘

Ein weiteres Augenmerk legten wir in der zweiten Phase der Datenerhebung auf die *strukturgebenden Aspekte* beziehungsweise die *Organisationsstruktur* (Arbeitsorganisation, Ressourcen, Trägereinbindung). Nach vollzogener Implementierung ließen sich an allen Standorten bestimmte Strukturmerkmale nachweisen, die hier kurz genannt und nachfolgend erläutert werden:

- feste Präsenzzeiten und eigene Räumlichkeit in der Schule;
- Teameinbindung und flexibler Zugriff auf Ressourcen des Trägers/des Teams/der Einrichtung, an die die Schulsozialarbeit angegliedert ist;
- Trägeranbindung und neue Aufgaben für die Bereichsleitung;
- Strukturprinzip ‚knappe Zeit‘;
- unzureichende Finanzierung.

Präsenz an der Schule

Ein Ergebnis bereits des ersten Jahres betraf die Zeitstrukturierung der Schulsozialarbeiter/innen unter den Bedingungen eines Teilzeitdeputats. Die Fachkräfte waren genötigt, ihr Angebot zu straffen und sehr genau zu strukturieren. Um an den Schulen zuverlässig präsent und ansprechbar zu sein, um dennoch flexibel reagieren zu können ohne den Stundenrahmen massiv zu überschreiten, kristallisierten sich *zwei Präsenztage je Schule in der Woche* als Organisationsform heraus.

Raum und materiell-technische Ausstattung

Alle Sozialarbeiter/innen konnten mittlerweile über einen ihnen zugeordneten *Raum* an der Schule verfügen, an dem sie ungestört erreichbar waren. Nicht in jedem Fall gesichert war im zweiten Jahr die als notwendig erachtete Grundausrüstung mit Möbeln, Telefon, Anrufbeantworter, Spielen, Computern und Ähnliches.

18 ‚Raum‘ darf nicht nur (sozial)geographisch oder baulich-konkret verstanden werden. Dies zeigt sich an der Benennung einer Telefonhotline als wichtigem Kommunikationsort für Lehrer/innen und Schulsozialarbeit und auch Schüler/innen und Schulsozialarbeit.

Einbindung in ein Stadtteil-Team

Alle Fachkräfte waren in ein *Stadtteil-Team* eingebunden, in dem die Belange der schulbezogenen Tätigkeit ein fester Bestandteil der Tagesordnung waren. Außerdem stellte das Team eine Unterstützung oder Ergänzung bereit auf den Ebenen

- Beratung/Reflexion¹⁹
- Geschlecht
- Kompetenz
- Sachressourcen.

Die Teams konnten hier aktuelle Problem- und Projektberatung anbieten, sie garantierten der/dem Schulsozialarbeiter/in, die sich innerschulisch in der Position der ‚Einzelkämpfer/in‘ befanden, kollegialen Rückhalt und Austausch. Wenn eine Ergänzung durch einen Mann/eine Frau oder durch Fähigkeiten, die man selbst nicht hatte, notwendig war, konnten die Schulsozialarbeiter/innen auf ihre Teamkolleg/innen zurückgreifen. Da in aller Regel Team und ‚Herkunftsorganisation‘ identisch waren, war aus Sicht der schulbezogenen Tätigkeit auch der Zugriff auf Sachmittel (Räume, finanzielle Unterstützung, Materialien, Spielgeräte) an das Team gebunden. Darüber hinaus wurden andere Ressourcen des Sozialraums (Räume, Personen mit besonderen Kompetenzen) genutzt, sofern ein Zugang bestand.

Einige der Fachkräfte waren ausgesprochene ‚Einzelkämpfer‘ und kamen, mit der notwendigen Unterstützung durch das Team, damit auch gut zurecht. Dies ‚passte‘ häufig zu den bisherigen beruflichen Erfahrungen, nämlich sich sein Arbeitsfeld selbst strukturieren und entlang einer konzeptionellen Idee entwickeln zu müssen/zu können. Für Sozialpädagog/innen, die bevorzugt im Team respektive mit anderen gemeinsam arbeiteten, schien es schwerer, sich in dem Arbeitsfeld zurechtzufinden und die für sie notwendige und fruchtbare Unterstützung im Lehrer-Kollegium zu finden.

Funktion und Aufgaben der Bereichsleitungen

Die *Bereichsleitung* – als jeweilige Vorgesetzte der Sozialarbeiter/innen – war demgegenüber eher für Perspektivisches, Finanzierung, Planung und Kontraktabschließung zum Beispiel mit dem System Schule zuständig. Dazu gehörte als uns wesentlich er-

scheinendes Moment die Einbettung des neuen Arbeitsfeldes in den Gesamtzusammenhang der Jugendhilfeentwicklung und die sich daraus ergebende Weiterentwicklung und Koordination der Angebote in der eigenen Einrichtung. Teamentwicklung sowie die Begleitung von Teamprozessen stellten ein weiteres Aufgabengebiet dar. Dies galt insbesondere dann, wenn, wie im Fall der Mobilien Jugendarbeit, Umgestaltungen das bisherige Selbstverständnis berührten; aber auch, wenn die Erschließung des neuen Arbeitsfeldes keine tiefgreifenden strukturellen Veränderungen notwendig machte, sondern sich „problemlos integrieren lässt“ – wie es im Fall des ‚Jugendhaus e. V.‘ zum Zeitpunkt der Erhebung der Fall war.

Diese Funktion der Bereichsleitungen wird sich in Zukunft eher weiter akzentuieren. Planende und lenkende Funktionen stellen in den sich zunehmend schneller und komplexer entwickelnden Aufgabefeldern der Jugendhilfe und Jugendarbeit ein wesentliches Element nicht nur der Qualitätssicherung dar. Dementsprechend gilt es bei der Einrichtung neuer Stellen zu berücksichtigen, dass ein Zuwachs an Aufgaben auch mit einer entsprechenden Ausstattung und Aufmerksamkeit auf Leitungsebene einher gehen muss.

Exemplarisch zeigte sich die Notwendigkeit einer solch steuernden Funktion an den Schwierigkeiten bei der Integration von Schulsozialarbeit als neuem Aufgabengebiet in das Team der Mobilien Jugendarbeit. Für die Bereichsleitung stellte sich dabei die Aufgabe, einen Integrationsprozess anzustoßen, zu moderieren und die unterschiedlichen Arbeitsfelder neu zu strukturieren. Dabei musste auf Befindlichkeiten und gewachsene Traditionen der ‚Ursprungsarbeit‘ Rücksicht genommen werden – es ging immerhin darum, zu einem neuen Selbstverständnis zu finden.

Ansatzweise ließen sich diese Übergänge anhand unterschiedlicher Charakteristika in der Arbeit der ‚Mobilien‘/Streetwork und der Schulsozialarbeit verdeutlichen:

19 Hier muss unseres Erachtens kritisch angemerkt werden, dass die Fachkräfte selbst deutlich den Wunsch äußerten, diesen Zeitanteil zu reduzieren. Dies kann gedeutet werden als eine Reduktion eines Bereichs, der für die konkrete Arbeit zunächst nicht unmittelbar wichtig erscheint. Allerdings kommt der Teameinbindung im Sinne der Qualitätssicherung, konzeptionellen Weiterentwicklung und Reflexion große Bedeutung zu. Dies stünde auch im Widerspruch zur mehrfach betonten Wichtigkeit der Teams als Faktor zur Sicherung der eigenen fachlichen Position in der Schule.

Merkmale der ‚Mobilen‘:

- Erfolge müssen selbst definiert werden
- Distanz zu Institutionen
- ‚Ruf‘
- Selbstdefinition über den Stadtteil
- offene, unstrukturierte Arbeit

Merkmale der Schulsozialarbeit:

- schnelle, sichtbare Erfolge
- Akzeptanz der Institutionen
- sichtbarer Status
- Definition über Arbeitsauftrag
- klare Arbeitsaufgaben

Die Differenz zwischen den beiden Arbeitssituationen und -ansätzen sowie der Perspektivenwechsel wurde anhand folgender Zitate illustriert: Aus „Im Auftrag des Kindes/des Jugendlichen“ wurde „Im Interesse des Kindes/Jugendlichen“.

‚Knappe Zeit‘

Nur eingeschränkt Zeit zu haben, wurde von den Akteuren – anders als im ersten Jahr, wo es als global hinderlich beschrieben wurde – im zweiten Jahr an konkreten Hindernissen veranschaulicht, die trotz gutem Zeitmanagement weiter bestanden:

- mangelnde Vorbereitung gemeinsamer Projekte;
- „wenn man Schulsozialarbeit braucht, ist sie gerade nicht da“;
- mangelnde Zeit für die Besprechung und gemeinsame Betrachtung schwieriger Einzelfälle;
- Einschränkung von Präsenzzeiten durch Projekte und (notwendige) Fortbildungen;
- die nicht selbstverständliche Teilnahme an Klassenkonferenzen.

Dass Zeit weiterhin ein ‚knappes Gut‘ war und fachlich notwendigen Dingen nicht in zufriedenstellender Weise nachgekommen werden konnte, wurde als „auf die Dauer krank machend“ geschildert. In Zusammenhang damit stand die Einschätzung oder das kritische Hinterfragen, dass die Vernetzung zwischen zwei Schulen und zum Stadtteil durch ein – an eine einzige Person gebundenes – Deputat zwar generell als sinnvoll beschrieben wird, der damit verbundene Aufwand jedoch zwangsläufig an die Kapazitätsgrenzen einer Teilzeitstelle stößt.

Es gab im Laufe der Untersuchung zwei sich daraus ergebende *perspektivische Modelle*: Zum einen die Befürwortung einer Konzentration der Fachkraft auf eine Schule, zum anderen die Beibehaltung der Zu-

ständigkeit für zwei Schulen, allerdings verteilt auf zwei Schultern (gemischtgeschlechtlich). Beide Modelle würden ein Standbein im Bereich der stadtteilorientierten Arbeit ermöglichen und zögen implizit eine Ausweitung der Präsenzzeit an jeder Schule nach sich.

Finanzierung

Zur Finanzierung wurde von Trägerseite ausgeführt, dass die Personalmittel nicht ausreichten: Nicht nur waren die Stellen als Teilzeitstellen eingerichtet worden; es zeigte sich darüber hinaus, dass damit auch eine knappe Sachmittelausstattung einherging. Beide Träger waren gezwungen, ‚kreative Formen‘ zur Deckung ihrer Kosten zu entwickeln. Bei den Sachmitteln konnte auf die regionalen Budgets sowie auf die vorhandene Ausstattung zurückgegriffen werden. Diese ‚doppelte Beschränkung‘ verweist auf begrenzte Möglichkeiten, erfahrene Mitarbeiter (Alter, Familienstand) einzustellen und darauf, dass bei geteilten Stellen im Sachmittelletat berücksichtigt werden muss, wie viele Schulen mit der entsprechenden Logistik auszustatten sind.

Insgesamt liefern die Einwände der Träger einen Hinweis darauf, welche Schwierigkeiten durch zu eng gefasste Finanzierungsvorgaben und Förderrichtlinien sowie durch die einseitige Zuständigkeit der Jugendhilfeeats für Ausstattungen (vgl. Ausklammerung des potenziellen Kooperationspartners ‚Stadt‘ als Schulträger) entstehen. Dies ist auch ein Hinweis darauf, dass Fördermittel für solche Jugendhilfeaufgaben zunehmend aus den unterschiedlichsten Töpfen mischfinanziert werden müssen.

Für die Träger lautete eine mögliche Schlussfolgerung, den Auftrag der sozialraumorientierten Sozialarbeit an Schulen verbindlich aber flexibel in das bestehende Jugendhilfeangebot zu integrieren und die Finanzierung in einem Sozialraumbudget zusammen zu fassen.

Am Ende der zweiten Phase zeigten sich in der Bilanzierung der Strukturaspekte, die das Angebot organisierten und überhaupt erst arbeitsfähig machten, somit einerseits *Begrenzungen* (Zeit als knappes Gut, umständliche Finanzierung, personengebundenes Deputat), die das, was machbar war, in Grenzen hielten. Andererseits wurden aber auch *wichtige förderliche Aspekte* (Unterstützung und Ergänzung durch Team und Bereichsleitung, flexibilisierter Ressourcenzugriff) deutlich, die eine Gütegarantie der ‚Sozialarbeit an Hauptschulen‘ sicherten und Potenzial für Weiterentwicklungen vor Ort in sich bargen.

In den Interviews mit Vertretern beider anbietender Träger wurde die seit langem bestehende Kooperation mit den Schulen als gute Basis für das aktuelle Vorhaben benannt. Eine qualitative Neuerung ergab sich aus ihrer Sicht durch das „Mandat an der Schule“, also den formellen Auftrag beziehungsweise den Zwang zur Zusammenarbeit. Damit verbunden waren aus ihrer Sicht Strukturelemente wie vertragsartige gegenseitige Verbindlichkeiten basierend auf Aushandlungen, kontinuierliche Mitspracherechte und Teilnahmemöglichkeiten der Jugendhilfe an der Schule, gesicherte Präsenz und Bekanntheit der sozialpädagogischen Fachkräfte in der Schule sowie die effektive Nutzung und Bündelung sozialräumlicher Ressourcen und bestehender Kontakte, die als Gewinn betrachtet wurden.

3.3 Resümee einer Entwicklung

Trotz der begrenzten Zeitressourcen wurde an allen Standorten versucht, fünf zentrale Angebots- und Wirkkomponenten der Schulsozialarbeit umzusetzen:

- Einzelfallunterstützung und Soziale Gruppenarbeit²⁰;
- Beratung von und mit Schüler/innen, Lehrer/innen, Schulleitungen und Eltern;
- offene Angebote und Projekte;
- Beitrag zur Schulöffnung und -entwicklung;
- Gemeinwesenorientierung und Vernetzung.

Insofern entwickelte sich im ‚Stuttgarter Modell‘ durchaus keine abgespeckte ‚Light-Version‘ des Vollzeitansatzes von Schulsozialarbeit sondern eine vergleichbare Angebotspalette. In der Realisierung vor Ort kamen die Sozialarbeiter/innen und ihre Kooperationspartner jedoch um deutliche Einschränkungen in einzelnen Bereichen nicht herum, was einer Verschärfung der ohnehin notwendigen Festlegung von Prioritäten gleichkommt. Dies spiegelte sich wieder in standortspezifischen Varianzen, in der konkreten Planung, der konzeptionellen Ausformung, der Umsetzung und teilweise auch der Bewertung. Die konstitutive Differenz zu gängigen

Ansätzen der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg lag in der Sozialraumverankerung, die unter anderem auch den Prozess der Öffnung von Schulen zum Stadtteil und deren Zugang zur Lebenswelt von Schüler/innen deutlich befördern kann (zum Stand und Konzept einer sozialraum- und lebensweltorientierten Schulentwicklung vgl. Mack/Raab/Rademacker 2003).

Zum Abschluss der dreijährigen Modell- und Forschungsphase ließen sich auf verschiedenen Ebenen wesentliche Angebots- und Wirkkomponenten sowie Qualitätsfaktoren der Etablierung von Schulsozialarbeit resümieren,²¹ die in ihrer Relevanz und in der Typik eines phasenspezifischen Verlaufs der Implementierung über die konkrete Stuttgarter Praxis hinausweisen. Im Folgenden fassen wir diese Ergebnisse in verschiedenen Abschnitten zusammen und gehen dabei auch auf die Bewertungen der Akteure selbst ein:

- Vom Kennen Lernen zur gemeinsamen Sprache
- Feinziele in den Handlungsfeldern
- Perspektiven (über die Modellphase hinaus)
- Veränderungen an den Schulen
- Offenheit als konzeptionelles Element
- Auswirkungen der begrenzten Zeit-Ressourcen
- Erfolgsfaktoren

Vom Kennen lernen zur gemeinsamen Sprache

Das prägnante Kennzeichen des ersten Jahres war das Kennen Lernen. Die Etablierung von Einzelfallhilfen kann als wesentliches Moment der Entlastung der Schule und der Unterstützung von Schüler/innen im zweiten Jahr gesehen werden. Am Ende des Forschungszeitraums wurde eine Phase der Etablierung von Projekten als weiterer Schritt in der Klärung der Angebotsschwerpunkte deutlich. Dabei kristallisierte sich heraus, dass sowohl bei den Auffassungen über die generellen Aufgaben von Schulsozialarbeit als auch hinsichtlich einer notwendigen Balance zwischen Einzelfallhilfe und Projekten im Sinne einer Mehrdimensionalität des Angebots ein

20 Hier könnte unterschieden werden in Soziale Gruppenarbeit im Sinne des § 29 KJHG, in der gezielt am Entwicklungsbedarf junger Menschen gearbeitet wird, indem sie dazu bewegt werden, sich diesen Fragen und Problemen in einer Gruppe zu stellen. In Unterscheidung dazu kann man Gruppenarbeit im Sinne von Jugendarbeit (§ 11 KJHG) auf freiwilliger Basis mit dem Ziel der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung bestimmen. In der Praxis wurden letztere Herangehensweisen bevorzugt, vielleicht auch deshalb, weil Gruppen schwieriger Schüler/innen an der Schule eher stigmatisiert werden, als wenn diese Angebote außerhalb der Schule organisiert werden.

21 Diese Ausführungen basieren auf Daten aus den beiden Erhebungen mit dem Instrument ‚Resümee & Planung‘ von 1999 und 2001 (vgl. Kap. 2) sowie ausgewählten Interviewsequenzen.

standortübergreifender Konsens bestand. Innerhalb dieses gemeinsam geteilten konzeptionellen Handlungskorridors blieben regionale und schulspezifische Varianzen in den Angebotszuschnitten bestehen.

Im ersten Modelljahr hatten die Schulleiter/innen noch einen sehr detaillierten und umfassenden Anforderungskatalog beschrieben, während sich die Sozialarbeiter/innen zurückhaltend äußerten und ihren Aufgabenschwerpunkt zunächst in einer notwendigen Analyse der jeweiligen Situation an den Schulen sahen.²² Im dritten Jahr hatte sich der Katalog an Anforderungen an die Arbeit der Jugendhilfekräfte besonders auf Schulseite in seiner Komplexität – und seiner potenziellen Überforderung – reduziert und standortübergreifend vereinheitlicht. Durch die konkrete gemeinsame Arbeit in den Schulen, durch daran geknüpften Prozesse der Auseinandersetzung um eine ‚gute Praxis‘ und durch die Festigung und Normalisierung der Kooperation war in den drei Jahren ein präziseres Bild darüber entstanden, was Schulsozialarbeit an der jeweiligen Schule leisten konnte, in welche Bereiche die ‚knappe Zeit‘ fließen sollte – und was eben nicht umsetzbar war. So zeigten sich am Ende des Implementierungsprozesses – unter anderem an der Verwendung ähnlicher Begriffe über spezifische Sachverhalte – eine ‚gemeinsame Sprache‘ und eine weitgehende Angleichung der Einschätzungen von Schulleitungen und Sozialpädagog/innen bezüglich der allgemeinen Zielsetzungen und der konkreten Arbeitsaufgaben in den Schulen. Standortübergreifend hat sich ein allgemein gültiger Kanon der wichtigsten Aufgaben herauskristallisiert: Einzelfallhilfe, Projekte,²³ die Teilnahme der Sozialpädagog/innen am Schulleben und dessen Mitgestaltung sowie die Aufgabe der Schulsozialarbeit, eine Ansprech-, Vertrauens- und Kooperationsperson für Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern zu sein.

Feinziele in den Handlungsfeldern

In einem kurzen Durchgang stellen wir nachfolgend die Ziele, die von Schulleitungen und Fachkräften zu den einzelnen Arbeitsfeldern genannt wurden, dar. Dadurch entsteht ein Bild über die Leitideen, die mit der praktischen Arbeit von Schulsozialarbeit an den Schulen verbunden waren und sie steuerten. An diesem Überblick wird die Komplexität des Arbeitsansatzes insgesamt deutlich.

- *Einzelfallhilfen* zielten vornehmlich auf die Unterstützung von Jugendlichen „bei jeder Art von Problemen“, auf deren Beratung und Begleitung (u. U. Vermittlung zum ASD) und auf die Stärkung ihrer Handlungskompetenz im Sinne von Empowerment. Umgesetzt werden sollte dies durch ‚präventive‘ Angebote (etwa Projekte, Gruppenarbeit und offene Angebote) sowie durch eine fall- und zeitnahe Krisenintervention.²⁴ Dementsprechend spielte bei den Einzelfallhilfen die Kooperation mit anderen Einrichtungen eine wichtige Rolle, um eine erfolgreiche Vermittlung an weiterführende Hilfen zu gewährleisten (vgl. 4.3).
- Mit *Projekten* verband sich vornehmlich die Förderung von sozialen Kompetenzen wie ‚Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit‘ oder die ‚Stärkung des Selbstwertgefühls‘. In ersten Ansätzen wurden über Projekte neue Formen des Lernens angezielt. Daran gekoppelt waren sowohl präventive Erwartungen als auch das Ziel einer Verbesserung des Schulklimas. Aus Sicht der Schulleiter/innen standen neben den Zielen der ‚Prävention‘ und dem Training sozialer Kompetenzen häufig Hilfestellungen bei der Berufsfindung im Vordergrund. Projekte wurden insofern im Zusammenhang mit Schulentwicklung gesehen, als

22 Bei den Schulleiter/innen blieb auch im dritten Jahr eine leichte Priorisierung von Einzelfallhilfen. Sie bezogen das sozialräumliche Umfeld deutlich weniger in die Aufgabenstellung ein als die Sozialarbeiter/innen. Ihre Perspektive bezog sich vornehmlich auf ‚inerschulische Aspekte‘, Vernetzungen spielten eine geringere Rolle als bei den sozialpädagogischen Fachkräften. Aus ihrer Sicht spielte die außerschulische Lebenswelt der Jugendlichen vornehmlich im Rahmen von Einzelfallhilfen und Präventionsprojekten der Schulsozialarbeit eine Rolle. Von den Sozialarbeiter/innen wurde der Bereich der Einzelfallhilfe im dritten Jahr selbstverständlicher als basale Aufgabe akzeptiert. Aus ihrer Sicht schien dieses Angebot nach drei Jahren gut institutionalisiert und musste zunächst nicht weiter qualifiziert werden.

23 Bei den Projekten wurde auf Seiten der Fachkräfte unterschieden zwischen der Mitarbeit an Projekten der Schule und der eigenständigen Organisation von Projekten. Die Schulleiter/innen unterschieden hingegen zwischen Projekten in- und außerhalb der Schule.

24 Sprechzeiten als Form der verlässlichen, regelmäßigen Ansprechbarkeit sowie Möglichkeit des informellen Zugangs zur Schulsozialarbeit boten den Schüler/innen die Sicherheit, den/die Sozialarbeiter/in, bei Bedarf antreffen zu können. Mit den Sprechzeiten wurde zudem das Ziel verfolgt, auch Eltern zu erreichen. Zur problematischen Entgrenzung des Präventionsgedankens (vgl. Lindner/Freund 2001).

Lehrer/innen unterstützt und entlastet und das schulische Angebot erweitert werden sollte (vgl. Kap. 4.2).

- Aus Sicht der Sozialarbeiter/innen waren die wichtigsten Ziele von *Gruppenarbeit* die Freizeitgestaltung der Jugendlichen, die ihnen unter anderem ermöglichen soll, sich auszuprobieren' und ‚Spaß' zu haben, sowie die Förderung von sozialen Kompetenzen. Gruppenangebote zielten darüber hinaus auf eine Intensivierung der Beziehung der Sozialarbeiter/innen zu den Schüler/innen. Die Schulleiter/innen nannten vor allem die Förderung sozialer Kompetenzen als Ziel von Gruppenarbeit.
- Bei den *offenen Treffs* stimmten die Aussagen der Sozialarbeiter/innen und Schulleiter/innen weitgehend überein. Sie wurden explizit als niedrigschwellige Anlaufstelle und Kommunikationsort gesehen, in denen von Seiten der Schulsozialarbeit Kontakte geknüpft und Hemmschwellen abgebaut werden konnten. Mit den offenen Treffs wurde eine Belebung des Schulalltags und die Förderung der Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten der Jugendlichen sowie die Möglichkeit, „der Schüler/innen-Rolle zu entfliehen“, verbunden.
- Im Hinblick auf *Elternarbeit* waren die Wünsche breit gefächert: Vom Versuch mittels Schulsozialarbeit einen qualitativ neuen und anderen Zugang zu den Eltern zu bekommen, über Beratung von Eltern, bis hin zu deren Einbeziehung in das Schulleben.
- Das Hauptziel der *Kooperation mit außerschulischen Institutionen* lag in der Vernetzung, um eine bessere Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Einrichtungen zu eröffnen. Dazu gehörten Einrichtungen im Stadtteil, wie das Jugendhaus, der ASD, die Erziehungsberatung, Vereine, Drogenberatung oder ein „jour fixe“ mit der Polizei, der sich zu bewähren scheint. An die Kooperation knüpfte sich die Hoffnung auf eine Erweiterung des je eigenen Handlungsspielraums sowie erweiterter Nutzungsmöglichkeiten für Schüler/

innen. Durch den Informationsaustausch sollten auch neue Kooperationsideen entwickelt und verwirklicht werden. Eine mögliche Gefahr wurde darin gesehen, dass die Sozialarbeiter/innen die entscheidende oder ausschließliche Schaltstelle in der Vernetzung werden und Kooperationen ohne ihre Hilfe nicht mehr möglich sind, es also keine direkten Kontakte zwischen Umfeld und schulischen Fachkräften (mehr) gibt.²⁵

- *Der Austausch zwischen schulischen und sozialpädagogischen Fachkräften diente bei Gesprächen zwischen Schulsozialarbeit und Lehrer/innen vorrangig dem Informationsaustausch, der Vermittlung außerschulischer Kontakte, der (Kollegial-)Beratung sowie dem Ideenaustausch, um neue Projektideen und Handlungsformen zu entwickeln. Bei Gesprächen zwischen Schulsozialarbeit und Schulleitung war der wichtigste inhaltliche Aspekt die gemeinsame Planung der Arbeit und der gegenseitige Informationsaustausch. Seltener war Beratung ein Ziel dieser Gespräche. Gemeinsame Planung beinhaltet einen Abgleich der Arbeitsfelder, Qualitätssicherung und eine Abstimmung der Vorgehensweisen.*

In den Zielsetzungen der einzelnen Handlungsfelder lässt sich nachzeichnen, dass in der Arbeit die *Handlungskompetenz der Jugendlichen* im Vordergrund stand. Sie sollte vorrangig in den Bereichen ‚soziale Kompetenzen' und im ‚Übergang Schule-Beruf' aber auch in solchen Lebensbereichen gefördert werden, die globaler unter dem Stichwort ‚Freizeitarbeit' verhandelt wurden. Umgesetzt wurde dies über projektformige Angebots- wie Lernformen und durch Kommunikations-Orte, die durch die verlässliche Präsenz einer niederschwellig erreichbaren erwachsenen Ansprechperson gekennzeichnet waren. Als indirekte Wirkungen hiervon wurde die Belebung und Anreicherung des Schulalltags erhofft – mit erneuten Auswirkungen auf die soziale Kompetenz der Jugendlichen.

Dabei wurden mit zunächst ähnlich anmutenden Angeboten wie Projekten, Gruppenarbeit und offenen Treffs teilweise deutlich unterscheidbare Ziele verfolgt. Dies verweist darauf, wie wichtig jedes ein-

25 Von Schulleiter/innen wurde häufig unspezifisch die „Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen“ als Ziel genannt, wobei nicht deutlich wurde, was sie sich neben der Öffnung der Schule inhaltlich von dieser Kooperation erhofften. Auffällig war, dass bei den genannten Kooperationsinstitutionen von den Schulleiter/innen häufig der jeweilige Anstellungsträger der Schulsozialarbeits-Fachkräfte erwähnt wurde, während die Sozialarbeiter/innen darauf nicht explizit eingingen, da sie ja bereits in ihrer Person diesen Vernetzungsaspekt ‚verkörperten'.

zelne Angebotssegment und das damit verbundene Setting und Arrangement ist. Hier zeigte sich auch ein Unterschied zwischen der Wahrnehmung der sozialpädagogischen Fachkräfte und der Schulleitungen: Die Rektor/innen waren stärker an einer direkten Nutzbarmachung der Schulsozialarbeit für innerschulische Belange interessiert – zum Beispiel Übergang-Schule-Beruf oder Training sozialer Kompetenzen – während die Schulsozialarbeiter/innen Schüler/innen wenig zweckgebundene Bewegungsräume ermöglichen wollten, die in der Schule eher ungewöhnlich sind, was sich am Beispiel des Begriffs ‚Spaß‘ festmachen lässt. Während bei den offenen Treffs die Ziele kongruent waren, zeigte sich bei Projekten und Gruppenarbeit die schulische Logik im Wunsch nach einer zielgerichteten planbaren Arbeit stärker. Diese Differenz und ein stärkeres direktes Verwertungsinteresse der Schulen gilt es bei kommenden Konzeptionierungen zu beachten.

In einem zweiten wesentlichen Moment bezogen sich die Zielsetzungen auf die *Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte*: In der Kooperation zwischen der Schulsozialarbeit mit den Schulleitungen, den Lehrer/innen und den Pädagog/innen des außerschulischen Umfelds zielten die Inhalte auf einen *Zuwachs der je eigenen Handlungsmöglichkeiten* durch gegenseitige Beratung und Unterstützung, durch Vermittlungsleistungen und durch Vernetzung, Ideenaustausch und gemeinsame (Projekt)Durchführung. Die Schulleitung nahm dabei eine Sonderstellung ein: In der Kooperation mit ihr ging es um Planungen und Absprachen, durch die das neue Arbeitsfeld gemeinsam strukturiert und weiterentwickelt sowie mit Schulentwicklungsprozessen abgestimmt wurden.

Perspektiven

Bei der Beschreibung konkreter Planungen für die Zeit nach der Modellprojektphase zeichnete sich der Bedarf ab, die begonnenen Arbeitsansätze fortzuschreiben und zu vertiefen, also eine *bedarfsorientierte Angebotsdifferenzierung* zu erreichen. Dies hieß zum Beispiel neue oder ausgefeiltere Projekt-

ideen zu entwickeln, die Kooperation mit den bislang eher zurückhaltenden Teilen des Kollegiums²⁶ zu intensivieren oder Einzelfallhilfen unter anderem durch die Erstellung eines Leitfadens für die gemeinsame, verbindliche Vorgehensweise in Krisensituationen als Arbeitshilfe für das Kollegium weiter zu qualifizieren. Dazu sollten auch pädagogische Tage gemeinsam genutzt werden. Bezogen auf den Sozialraum wurde beabsichtigt, einen runden Tisch Hauptschule-Wirtschaft einzurichten oder eine gemeinsame Sozialraumbegehung zu veranstalten. In den Planungsaspekten zeigte sich als wichtiger Unterschied zur Anfangsphase die *Unterscheidung zwischen generellen Aufgaben der Schulsozialarbeit und mittelfristigen Zielen*. Dies bedeutet, dass das allgemeine Profil von Schulsozialarbeit im Verlauf der ersten drei Jahre sichtbar geworden war und sich nun leichter von phasenspezifischen Zielsetzungen unterscheiden ließ.

Die *Öffnung der Schulen zum Stadtteil* und ein entsprechender Ausbau der *Vernetzung* wurde häufig als wichtiger Bestandteil der Arbeit benannt, spielte aber in der Planung für die Zeit nach der Modellphase überraschenderweise nur eine untergeordnete Rolle. Dies kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass im ‚Stuttgarter Modell‘ ein Kernbestand an Vernetzung systematisch angelegt war und für die Schulen direkt gewinnbringend umgesetzt werden konnte. Darüber hinaus waren offensichtlich weitere Vernetzungen denkbar, aber nicht drängend. Um nicht nur diese Ausgangslage auszunutzen sondern weitergehende Produktivitäten dieser Sozialraumverankerung und -vernetzung zu erschließen könnte ein Ausbau der Gemeinwesenorientierung und deren konsequentere Verknüpfung mit Ansätzen der Schulentwicklung eine sinnvolle Weiterentwicklung der bestehenden Praxis darstellen.

Veränderungen an den Schulen

Im Laufe der drei Jahre wurden an den Schulen Veränderungen beobachtet, die sowohl von den befragten Schulleitungen als auch von den Sozialpädagog/innen eng mit der Einrichtung von Schulsozialarbeit

26 Auch nach drei Jahren zeigte sich die Notwendigkeit, die Kommunikation mit den Lehrerkollegien nicht aus den Augen zu verlieren. Deshalb wurde ein verbesserter Informationsaustausch, die gegenseitige Beratung zwischen Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen vereinbart, teilweise auch „verbindliche Sprechzeiten für das Kollegium“ geplant. Wichtig scheint uns hier dreierlei: Zum einen scheint zur Verbesserung des Kontakts mit dem Kollegium die Initiative immer wieder von den Sozialarbeiter/innen kommen zu müssen; dies verweist zweitens auf die Notwendigkeit der strukturellen Sicherung des Austausches auch als Aufgabe der Schulleitungen; schließlich sollte drittens die Notwendigkeit solcher Bemühungen keineswegs als Ausweis für misslungene Kooperationen oder ‚schlechter Arbeit‘ der Schulsozialarbeiter/innen interpretiert werden.

in Zusammenhang gebracht wurden. Wir skizzieren an dieser Stelle zunächst die festgestellten Veränderungen und gehen danach auf die Einflüsse der Schulsozialarbeit ein. Entscheidend scheint uns hier, dass die Integration einer weiteren Fachlichkeit, das „Ergänzungsverhältnis“ der Institutionen (Bettmer u. a. 2002: 14) Wirkungen zeitigt, die die Schulen verändern. Die Veränderungen, die Schulleitungen und Fachkräfte an den Schulen wahrnahmen, lassen sich fünf Ebenen zuordnen:

- *Verhaltensebene der Schüler/innen* – zeigte sich an: „Bereitschaft zur verbalen Konfliktlösung“, „weniger Ordnungsmaßnahmen (nach § 90 Schulgesetz)“, „Rückgang von Problemfällen“ oder zumindest eine „Beruhigung“ bei diesen Schüler/innen, „großes Interesse der Schüler/innen an einer guten Atmosphäre“;
- *Klimaveränderungen an der Schule* – zeigte sich an: „Veränderung der Umgangsformen und Kommunikationsstrukturen“, „mehr Gelassenheit im Kollegium“, „Offenheit der Lehrer/innen für neue Methoden“;
- *Schulentwicklungsperspektive* – zeigte sich an: „Stärkung der SMV“, „dass die Lehrer/innen auch die Freizeitgestaltung der Schüler/innen als wichtiges Thema anerkennen“, „Interesse der Schule für die außerschulischen Lebenswelten der Schüler/innen“;
- *Schulöffnung nach innen durch neue Angebote* – zeigte sich an: „Freizeitangebote für Schüler/innen“, „gemeinsame Konzeptionierung erweiterter Bildungsangebote“, „Einrichtung eines Schülercafés“;
- *Schulöffnung nach außen* – zeigte sich an: „mehr oder qualitativ andere Kontakte zu Einrichtungen der Jugendhilfe/Jugendarbeit im Stadtteil“, „Verbesserung der Kooperationsbeziehungen zum ASD“.

Der *Beitrag der Schulsozialarbeit* zu den genannten Veränderungen lässt sich – aus der Sicht der Akteure vor Ort – in drei Aspekten zusammenfassen:

- *Impulse* durch die fachlich andere Sichtweise der Schulsozialarbeit auf die Schüler/innen und eine dadurch erweiterte pädagogische Kompetenz der Schule;
- *Neue Angebote* als Erweiterung des schulischen Angebotsprofils und den darin liegenden Möglichkeiten zur komplexeren und angemesseneren Sicht auf die Heranwachsenden;
- *Qualifizierung der Kooperation* mit Jugendhilfeeinrichtungen.

Die Sozialarbeiter/innen sahen ihren Hauptbeitrag zu den schulischen Veränderungen vornehmlich in den ersten beiden Aspekten. Die Schulleiter/innen sahen die hauptsächliche Einflussebene der Schulsozialarbeit im Aspekt der Erweiterung der fachlich-pädagogischen Kompetenzen der Schule.

Die vielfältigen Veränderungen für die Schüler/innen sowie die Schulen wurden dabei immer wieder auch als ‚überraschend‘ bezeichnet. Obwohl Schulsozialarbeit mittlerweile ein eingeführtes Jugendhilfeangebot darstellt, beginnen neue Stellen offensichtlich unter dem Vorzeichen von Unsicherheit bezüglich ihres Erfolges. Die größte Unsicherheit äußerten die Sozialarbeiter/innen bezüglich der Akzeptanzbereitschaft seitens des Kollegiums aber auch seitens der Schüler/innen (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 111 f., 119 f.). Der Implementierungsprozess hat demgegenüber gezeigt, dass die Schulsozialarbeit sich schnell einen wichtigen Platz im schulischen Gefüge erarbeiten konnte und auch eingeräumt bekam, dass sowohl die Kollegien als auch die Schüler/innen die andere Fachlichkeit schätzten und ihr einen eigenständigen Handlungsspielraum zustanden. Neben der bereits mehrfach erwähnten zentralen Rolle der Schulleitung sowie der Offenheit (zumindest eines Teils) des Kollegiums für die Kooperation spielten dabei aus Sicht der Sozialpädagog/innen und der Schulleiter/innen noch weitere Erfolgsfaktoren eine Rolle, auf die wir am Ende dieses Kapitels eingehen.

„Offenheit“ als konzeptionelles Element – fünf mögliche Kooperationstypen

Das entscheidende Kriterium für die rasche Akzeptanz der Schulsozialarbeit wurde vor allem aus schulischer Sicht an der „Offenheit“ der Sozialpädagog/innen fest gemacht. Das erschien uns zunächst wie ein Hinweis auf eine unklare Position oder den Verzicht auf (notwendige) Auseinandersetzungen – oder als eine Umkehrung der gängigen Befürchtung: Dass nämlich Schulsozialarbeit sich durch einen weichen Kurs gegenüber Schüler/innen legitimiert und der Schule gegenüber harte Forderungen stellt. Im ‚Stuttgarter Modell‘ wurde dahingegen betont, dass die Sozialarbeiter/innen „überraschend ähnliche Erziehungsziele“ verfolgten wie die Schule. Mit Offenheit wurde zunächst die Haltung der Sozialarbeiter/innen bezeichnet, sich den Bedarf der jeweiligen Schule genau anzusehen und nicht mit vorgefertigten, starren Konzepten an die Schulen zu kommen.

Am Ende der drei Jahre hatte sich aus dieser ‚allgemeinen Offenheit‘ eine differenziertere Haltung entwickelt:

Generell wurde für eine Beibehaltung des bisherigen Prinzips der Offenheit plädiert – und gleichzeitig häufig der Wunsch nach einer schulspezifisch differenzierten ‚internen‘ Konzeption geäußert. Dabei wurden *fünf mögliche Typen der Kooperation* ersichtlich, die sich entlang eines Kontinuums von ‚möglichst keine Festlegung‘ bis hin zu ‚Absicherung durch Rahmenvereinbarungen plus standortspezifischer Konzeption‘ ordnen ließen. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Typen scheinen auf den ersten Blick minimal, spiegeln aber die Vorteile unterschiedlicher Varianzen des Entwicklungsprozesses wie auch die Befürchtungen der ‚Praxis-Ebene‘ gegenüber einer ‚hegemonialen‘ Rahmenplanung des Jugendamts wieder: Entscheidend scheint uns, dass sich auf der Ebene der konkreten Kooperationen in den Schulen Widerstände gegenüber ‚konzeptionellen Festlegungen von außen‘ zeigten, also Befürchtungen vor einer übergeordneten oder gar verordneten Konzeption bestanden.²⁷

1. Freiraum und Offenheit für Flexibilität

Dieser Typus wendet sich gegen jede Art von Festschreibung und setzt auf einen Freiraum, in dem Angebote flexibel gestaltet werden können. Als Begründung wurden „Bedürfnisse im sich ständig wandelnden Alltag“ und eine sich „ständig verändernde Schüler- und Lehrerschaft“ angeführt. Dieses Modell wurde von den Schulleiter/innen stärker favorisiert als von den Sozialarbeiter/innen.

2. Eigene Schwerpunkte im Rahmen sukzessiver Arbeitsvereinbarungen

Hier wird dafür plädiert, keine vorgegebene Konzeption zu erstellen, damit eigene Schwerpunkte gesetzt werden können. Diese sollten auf der Situation im Stadtteil, der Schule und den Bedürfnissen der Schüler/innen basieren. Abgesichert werden sollten die Schwerpunktsetzungen durch eine halbjährliche Themensetzung/Arbeitsvereinbarung und eine Kontrolle und Fachaufsicht des Trägers. Ein gemeinsames prozessorientiertes Erarbeiten von Schwerpunkten versprach eine größere Lebendigkeit und sollte helfen, Konkurrenz innerhalb der Schule zu vermeiden.

3. Schulspezifische Konzeption

Die nächste Abstufung spricht sich für eine Schulkonzeption – also eine längerfristige Arbeitsvereinbarung vor Ort – aus. Die Argumentation war ähnlich wie die unter 2.; es wurde gegen eine konzeptionelle Festlegung als Einengung von außen und für ein „flexibles schuleigenes Konzept“ plädiert, da „passgenaue“ eigene Konzepte von den Fachkräften an der Schule am besten erarbeitet werden könnten.

4. „Rahmenrichtlinien“

Nach diesem Modell wird zwar Flexibilität für wichtig gehalten, um situationsspezifisch handeln zu können, dennoch sollte es feste und von außen kontrollierbare Rahmenvorgaben geben. Dahinter verbarg sich die Überlegung, dass auf flexible und standortbezogene Probleme ohne starre Konzeption besser eingegangen werden könne, eine übergeordnete Rahmenkonzeption und standortspezifische Arbeitsvereinbarungen dennoch sinnvoll seien.

5. „Rahmenrichtlinien“ und individuelle konzeptionelle Festlegungen

Vor allem von Sozialarbeiter/innen wurde dafür plädiert, „Rahmenrichtlinien“ zu erstellen, um die Stellen über die Modellphase hinaus zu sichern, sie möglicherweise im Zeitumfang aufzustocken und gleichzeitig konzeptionelle, auf den jeweiligen Standort zugeschnittene Festlegungen an ihrer Schule zu entwickeln. Von einer konzeptionellen Festlegung versprach man sich auch eine klare Sicherung der Mitwirkungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit. Durch eine Kombination aus Rahmenbedingung und konzeptioneller Festlegung soll so die Stabilität der Schulsozialarbeit und ihre Orientierung an den Parametern der ‚Flexibilität‘ und der ‚Bedarfsorientierung‘ abgesichert werden.

Den Elementen *Prozess, Bedarfsorientierung* und *schulinterne Aushandlung* kommt also in der Ausgestaltung und (Weiter-)Entwicklung der schulspezifischen Ausrichtung der Schulsozialarbeit eine zentrale Bedeutung zu. Denn, „eine konkrete sozialpädagogische Praxis der Schulsozialarbeit entwickelt sich (...) nicht als Umsetzung eines vorgegebenen Konzeptes, sondern als kommunikative Erarbeitung eines Horizonts von Möglichkeiten. Das heißt, es ist

27 Diese Befürchtungen scheinen nicht zuletzt deshalb zu bestehen, weil das schulische Personal Schulentwicklung als einen Prozess wahrnahm, der sie zu Weiterentwicklungen zwingt, auf deren Inhalte, Formen und Prozessqualität sie aber wenig Einfluss haben.

vorrangig das Ergebnis von Kommunikation zwischen den beteiligten Personen, auf welche Art und Weise Lehrer ihre Handlungsabläufe für sozialpädagogische Gesichtspunkte öffnen und wie Sozialpädagogen ihre Arbeit anschlussfähig an diese Handlungsabläufe halten können“ (Bettmer u. a. 2002: 38 f.).

Auf der übergeordneten Planungs- und Entwicklungsebene gilt es dies unseres Erachtens zu berücksichtigen: Standortspezifische Handlungsfreiräume wurden zwar als wesentliches Element der Entfaltung und Gestaltung der Angebotsstruktur und damit als Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten erlebt, sie allein reichen aber nicht aus. Parallel braucht es konzeptionelle und strukturelle Sicherungen, um eine mittel- und langfristige Zielperspektive und eine Verzahnung schul- und sozialpädagogischer Zugangsweisen zu erreichen.

Auswirkungen der begrenzten Zeit-Ressourcen

Ein Thema, das im ‚Stuttgarter Modell‘ neben allem produktiv Gelungenen immer wieder als bedeutsam weil restriktiv benannt wurde, war der Faktor ‚knappe Zeit‘. Die dennoch erzielten *Erfolge waren beachtlich*; vor allem das extrem hohe Engagement aller Beteiligten – und damit verbunden eine Vielzahl an Überstunden – in der Start- und Konsolidierungsphase war dafür der Grund. Dieses hohe Erfolgsniveau würde *jedoch* höchstwahrscheinlich *nicht von Dauer* sein können, sondern ohne personelle Aufstockungen Unzufriedenheit, erhöhte Fluktuation und Frustrationen bei allen Beteiligten, sowie permanente Überlastung und eine Reduktion des Angebots nach sich ziehen. Daher werden an dieser Stelle Einschränkungen beschrieben und in ihren Auswirkungen verdeutlicht. „Und ich bin schon auch der Meinung, dass man auch Dinge aufzählen muss für ihre Studie, die nicht gut laufen“ (Lehrer).

Knappe Zeit als von außen gesetzte Grenze führte zu *fachlich/inhaltlich begrenzter Wirksamkeit*:

- *Zeitnahe Weitervermittlung* an die Schulsozialarbeit bei akuten Problemstellungen mit Schüler/innen war *nicht immer gewährleistet*.
- Durch die eingeschränkte Präsenz der Sozialarbeiter/innen kam es – sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen gegenüber – zu *Unterbrechungen in Prozessen der Einzelfallhilfe und -begleitung*.
- An einigen Schulen schien zudem der *Bedarf für Einzelfallhilfen höher* zu sein, als es das Zeitbudget zu bewältigen erlaubte.

- Durch die Einschränkung der Präsenzzeit an der Schule ergab sich das *Problem der inkohärenten Information*. So mussten sich die Sozialarbeiter/innen nach den Abwesenheitstagen mehrmals in der Woche auf den Stand der Dinge bringen. Dabei galt es, viele Details zu verarbeiten und zu sortieren, Relevantes von Unwichtigem zu trennen.
- Beim Transfer von Informationen trat das Problem der *Wirklichkeit aus zweiter Hand* auf – sich also auf Erzählungen anderer verlassen zu müssen.
- Eine selbstverständliche *regelmäßige Anwesenheit und Teilnahme* der Fachkräfte *an schulischen Konferenzen*, die eine wichtige Quelle der Information über aktuelle schulische Belange darstellt, *war nur begrenzt möglich*.
- Im Bereich der gemeinsamen Planung von Projekten wirkte sich Zeitknappheit negativ bei der *Vorbereitung, der konzeptionell wirksamen Auswertung* sowie bei der spontanen *Ideengenerierung* aus.
- Wenn sich bei Projekten Erfolg im Sinne eines *weitergehenden Interesses bei den Schüler/innen* zeigte, konnte diesem nicht in befriedigender Weise nachgekommen werden.
- Schließlich wurde in der Rückschau auf die Anfangsphase resümiert, dass sich das Angebot nur durch eine *massive Überschreitung des Zeitdeputats* der Fachkräfte entfalten konnte. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass die Erfolge bei konsequenter Einhaltung der zeitlichen Vorgaben sicher anders ausgesehen hätten.

Die Schulsozialarbeiter/innen kamen nicht umhin, ihre Arbeit gezielt zu begrenzen. Das hieß auch, Wünsche, Erwartungen und eigene Ideen zurückzuweisen, zu verschieben, gegebenenfalls zu enttäuschen oder an andere Personen zu delegieren. Um dies zu koordinieren oder solche Prozesse anzustoßen, brauchte es erneut Zeit für Planungs- und Konzeptionsprozesse, in die die wesentlichen Beteiligten einbezogen werden mussten.

Ein gelungenes Zeitmanagement wurde unter diesen Umständen zu einem besonders wichtigen Aspekt von Fachlichkeit. In dieser Hinsicht hat das ‚Stuttgarter Modell‘ wertvolle Erfahrungen gebracht, aber auch deutlich gemacht, wo Grenzen erreicht und unterschritten wurden.

An vielen dieser Aspekte zeigte sich auch die *zeitliche Beschränkung der Lehrkräfte*. Lehrkräfte bräuchten, so wurde argumentiert, ein spezielles Zeitdeputat für die Kooperation und zum Vorantreiben der

Projektarbeit und damit eine professionelle Anerkennung ihrer Mehrarbeit und ihres Engagement, um die positiv verlaufenden Kooperationsbeziehungen auf Dauer zu stellen.

Durch die sozialräumliche Verankerung der Schulsozialarbeiter/innen und die darin liegenden Möglichkeiten der Ressourcenflexibilisierung und des Zugriffs sowohl auf Sach- als vor allem auch auf Personalmittel wurden diese Begrenzungen immer wieder abgefedert und abgemildert. In der Zusammenstellung dieser Aspekte zeigt sich dennoch, dass ein *Mehr an Zeit* nicht nur ein erweitertes Angebot erlaubt hätte, sondern sich *der Gebrauchswert von Schulsozialarbeit erhöhen* würde.

Erfolgsfaktoren

(a) Für die erste Phase

Für die rasch vollzogene Implementierung des neuen Jugendhilfeangebots, für seine hohe Akzeptanz und Produktivität in der Schule sowie im Jugendhilfeumfeld und für die nachweisbaren Erfolge im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler lassen sich aus unserer Beobachtung heraus folgende wesentliche Gründe aufführen:

- Die beteiligten Schulen – und dabei besonders wichtig: die *Schulleiter/innen* – wollten die Kooperation mit der Jugendhilfe, ebneten ganz wesentlich den Zugang der Jugendhilfefachkräfte in die Schule und förderten deren Akzeptanz in den Kollegien.
- Ein je Schule *stabiler Kern von Lehrern und Lehrerinnen* befürworteten dies ebenfalls, wollten die Kooperation und waren dann, wenn auch in unterschiedlichem Maß, zur konkreten Zusammenarbeit mit der Jugendhilfekraft bereit.
- Die *Akzeptanz durch die Schüler/innen* wurde maßgeblich am Entstehen einer Vertrauensbasis festgemacht.
- Die Offenheit bei den *Jugendhilfeträgern*, ihr Interesse an der fachlichen Stabilisierung und Weiterentwicklung dieses Handlungsansatzes und ihre Unterstützung – insbesondere durch die Möglichkeit eines flexiblen Rückgriffs auf weitere Ressourcen der Träger im jeweiligen Sozialraum – sowie die je *regionale Teameinbindung* der Schulsozialarbeiter/innen in eine Fachbasis erwiesen sich als sehr wichtig.

- Bei den *sozialpädagogischen Fachkräften* handelte es sich zumeist nicht um Berufsanfänger und Berufsanfängerinnen, sondern um erfahrene Jugendhilfefachkräfte, die den Herausforderungen einer systemübergreifenden Kooperationsentwicklung und ihrer Einzelarbeitssituation fachlich gewachsen waren und damit überwiegend sehr produktiv umgehen konnten.
- Die fachliche Entwicklung dieser Form der schulnahen Jugendhilfe wurde durch eine professionelle *Jugendhilfeplanung* initiiert und vorangerieben.
- Die personelle sowie strukturelle Implementierung des neuen Jugendhilfeangebots wurde durch eine gute und weitsichtige *Projektlenkung* mit Personen aus den beteiligten Systemen, Trägern sowie Hierarchieebenen sehr gefördert.
- Als sehr sinnvoll hat sich die (auch *trägerübergreifende*) *Vernetzung* der sozialpädagogischen Fachkräfte untereinander erwiesen.
- Förderlich für die Bewertung der jeweiligen Entwicklungsetappen und für die fachliche Konsolidierung waren schließlich die drei *Fachtagungen*.

(b) Erfolgsfaktoren, die nach zwei Jahren deutlich wurden

Auf der strukturellen Ebene hat es sich als sinnvoll erwiesen, die Vereinbarungen zur ‚Sozialarbeit an Hauptschulen‘ als *Handlungsrahmen* zu begreifen, und dann jeweils entlang des akuten Bedarfs der Schulen Spezifizierungen auszuhandeln und dies als fortlaufenden Prozess zu verstetigen. In der Kooperation schälten sich dabei Faktoren heraus, die für den Erfolg maßgeblich waren:

- Die *Kompetenz der sozialpädagogischen Fachkraft* drückte sich in Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit und einer klaren Positionierung innerhalb der Schule, sowie in ihrer Kooperationsfähigkeit, ihrem hohen Engagement und in ihrer Offenheit für unterschiedliche Bedarfe, Belange und Sichtweisen aus.
- Dies verweist auf die Wichtigkeit der *fachlichen Autonomie* und eines gesicherten *Mandats der Jugendhilfe an der Schule*.
- Die *Kooperationsbereitschaft und Akzeptanz durch die Schule*: Sie äußerte sich in der Akzeptanz durch

die Kollegien und in der unterstützenden Funktion der Schulleitungen²⁸ sowie einer *Bereitschaft zur Erweiterung der schulischen Sichtweisen*, die sich im Kennen lernen anderer Perspektiven (auch in schulischen Gremien), sowie in der beginnenden Öffnung zum Stadtteil zeigte.

- Eine wichtige Rolle spielten dabei *kommunikative Abstimmungsprozesse* zur bedarfsorientierten Weiterentwicklung des Angebots zwischen den Akteuren (entweder in Form von Steuerungsgruppen oder als Kontraktklärung zwischen Schulsozialarbeit und Schulleitung).
- Die Qualität der innerschulischen Kooperation machte sich fest an einem *produktiven Arbeitsklima*, einem guten Kontakt²⁹ und entlastenden Wirkungen oder einem subjektiven Gefühl der Entlastung bei sowohl Lehrer/innen als auch der Schulleitung.

Als weitere Erfolge wurden auch konkrete Angebotsbestandteile genannt: So zum Beispiel ein beobachteter Rückgang der Einzelfallhilfen „aufgrund guter Präventionsarbeit“, der *ansatzweise Einbezug von Eltern* in die Arbeit, Ansätze zur generellen Lösung in der *Balance von Einzelfallhilfen und Projektarbeit* und die *Etablierung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule* beziehungsweise die *Kooperation mit Einrichtungen im Stadtteil*. Darin drückte sich auch der Stolz auf das gemeinsam Erreichte aus.

Schulleitung und Schulsozialarbeit hoben dabei unterschiedliche Qualitäten als Erfolgsfaktoren hervor: Die Schulleiter/innen bezogen sich auf die zur *Selbstverständlichkeit* gewordene Schulsozialarbeit, die Sozialarbeiter/innen fokussierten eher *strukturelle Aspekte*. So wurde durch die Analysen deutlich, dass sowohl Schulleiter/innen als auch Sozialpädagog/innen in der Gefahr standen, je *problematischen Blickverengungen* zu erliegen: den Schulleiter/innen fehlte der Blick für die Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit als Erfolgskriterium, die Sozialarbeiter/innen übersahen die Erweiterungen in den schulischen Deutungs- und Handlungszusammen-

hängen. Beide nahmen zudem die Bedeutsamkeit der Sozialraumverankerung zu wenig wahr.

Die Einbettung des neuen Arbeitsansatzes in den Gesamtzusammenhang der kommunalen Jugendhilfeentwicklung steht dabei erst am Anfang: Die sozialräumliche Komponente muss konkretisiert und vertieft werden und auf der schulischen Seite durch eine sozialräumlich orientierte und lebensweltsensible Schulentwicklung flankiert werden. Eine biographieorientierte Ausgestaltung der Jugendhilfe als „Übergangsunterstützung“ in den sukzessiven Etappen des Erwachsenwerdens steht noch aus: Für Schule und Schulsozialarbeit heißt dies unter anderem, die (z. T. sehr prekär gewordenen) Übergänge in die Arbeitswelt mit zu gestalten; die beginnende Verzahnung der Sozialarbeit an Hauptschulen mit den Projekten „Jugendberufshelfer“ und „Türöffner“ ist ein Anzeichen dafür, dass das Projekt sich weiterhin auf neue und kreative Wege begibt.

4. Schulsozialarbeit in ihren Bezügen

Schulsozialarbeit lässt sich – in einer sehr allgemeinen Perspektive – verstehen als eine professionell-pädagogische Handlungsform, die auf die Gestaltung von Beziehungen und Bezügen zu unterschiedlichen Partnern abzielt. Sie will darin Handlungsmöglichkeiten von sowohl einzelnen *Schüler/innen* als auch von Schule insgesamt erweitern, beiden bislang nicht zugängliche Ressourcen erschließen und damit auch einen Beitrag zur Optimierung der Strukturbedingungen für ein gelingendes Heranwachsen leisten.

Deshalb haben wir im vorhergehenden Abschnitt Entwicklungen und Verlaufsmuster der Implementierung und Konsolidierung von Schulsozialarbeit vorgestellt, darin standortspezifische Varianzen in der konzeptionellen Gestalt der Arbeit erläutert, Besonderheiten einer sozialraumverankerten Sozialarbeit an Hauptschulen herausgearbeitet und die

28 In den Aussagen der Akteure wird hier häufig auf die gute „Chemie“ und die „richtige Person“ hingewiesen. Je nachdem, wen man fragt, bezieht sich dies auf die Schulsozialarbeit, die Schulleitung oder einzelne Lehrer/innen. Darüber hinaus spiegeln sich in der „Chemie“ und der „Person“ wichtige Aspekte von sowohl Fachlichkeit und Rollenklarheit als auch guter Kooperationsbeziehungen wider. In der Betonung von „Chemie“ und „Person“ steckt allerdings die Gefahr, die strukturell abgesicherten, und einen Wechsel der Person überdauernden interdisziplinären Handlungs- und Kooperationsmuster zu übersehen.

29 Hier spielte die *Kommunikation zwischen beiden Professionen* eine wichtige Rolle. Sie wurde dann als gut bezeichnet, wenn der „Infofluss“ stimmte und „gegenseitig beratende Elemente“ enthalten waren.

fachlichen Grenzen des ‚Stuttgarter Modells‘ aufgezeigt.

In diesem Abschnitt befassen wir uns nun – im Sinne einer Tiefensondierung – mit vier ausgewählten Kooperations- und Kontaktbeziehungen, in denen sich Stand und Möglichkeiten der Verankerung des Jugendhilfeangebots an den Schulen zeigen lassen:

- Im Interesse der Schüler/innen und Schüler zu handeln, das heißt sie in ihrer spezifisch schulisch vermittelten Lebenslage zu unterstützen, wirft scheinbar banale Fragen auf: Wie erhalten Schüler/innen Zugang zur Schulsozialarbeit und vice versa? Wie gestalten sich Bezüge zwischen ihnen? Im Kapitel 4.1 zeigen wir, wie sich Schülerinnen und Schüler das Jugendhilfeangebot an ihrer Schule erschlossen und zwar jenseits des konkreten Angebots, das sie nutzten.

In den dann folgenden drei Kapiteln verhandeln wir aus unterschiedlichen Perspektiven den Aufbau von Kooperationsstrukturen und Beziehungsgefügen, die zum einen die innerschulische Nutzungsmöglichkeit der Schulsozialarbeit fundierten, zum zweiten ihren Part in der Verbesserung der innerschulischen wie außerschulischen Handlungsmöglichkeiten im Interesse von Schüler/innen verdeutlichten und nicht zuletzt ihre Wirksamkeit im Hinblick auf die Weiterentwicklung von Schule zeigten.

- Im Kapitel 4.2 verfolgen wir die Entwicklung der innerschulischen Kooperation zwischen der Sozialarbeit, den Schüler/innen, den Lehrer/innen und der Schulleitung unter der Perspektive der Einzelfallunterstützung für Schülerinnen und Schüler.
- Im Kapitel 4.3 fokussieren wir die Kooperationserwartungen, -erfahrungen und -herausforderungen zwischen ASD und Schulsozialarbeit respektive Schule. Hier wird prototypisch an einem Akteur im sozialräumlichen Jugendhilfeumfeld die Entwicklung von Formen und Routinen der Zusammenarbeit diskutiert.
- Im Kapitel 4.4 betrachten wir unsere Forschungsergebnisse unter der Perspektive von Schulentwicklung und belegen insbesondere den Beitrag

der Schulsozialarbeit in der Erweiterung der schulischen Handlungs-, Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten.

Die vier Kapitel erläutern je spezifische Facetten der Praxis von Schulsozialarbeit in ihren (Aus)Wirkungen im Beziehungsgefüge von Schule und sozialräumlichem Umfeld. Die diesen Analysen zugrunde liegenden Daten und Informationen wurden aufgrund der begrenzten Ressourcen der Begleitforschung nicht an allen Modellstandorten gleichermaßen erhoben. Wir verwendeten deshalb das Auswahlverfahren des ‚best/good practice‘. Hier werden auf der Basis des breiten Feldwissens der Praktiker/innen und/oder der Forscher/innen Untersuchungsthemen festgelegt (ähnlich dem Verfahren des ‚theoretical sampling‘ der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1979)), die dann in exemplarischer Absicht an solchen Standorten untersucht werden, an denen sie sich hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung als besonders gelungen zeigen.

In der Darstellung der Analyseergebnisse orientieren wir uns an einer größtmöglichen Nachvollziehbarkeit für die Leserinnen und Leser und haben deshalb die den Analysen zugrunde liegenden Praxen in ihren Bedingungsgefügen sehr genau beschrieben. Insofern unterstützen unsere Ausführungen die Möglichkeit, Praxis in erweiterter Weise bewusst zu machen, indem sie von außen beschrieben und so gewissermaßen in eine ‚andere Sprache‘ transformiert wird.

So lassen sich die erzielten Erkenntnisse mit den kontextspezifisch erwartbaren Varianzen auch an anderen Standorten von Schulsozialarbeit finden.³⁰ In praktischer Hinsicht können sie in ihren analytischen Zuspitzungen auch als Folie zur Selbstevaluation schulsozialarbeiterischer Praxis dienen.

4.1 „Sie ist halt keine Lehrerin“ – Deutungen der Schülerinnen und Schüler

Jugendhilfefachkräfte in einer Schule müssen sich den Schüler/innen kenntlich machen. Sie müssen ihnen gezielt Deutungsangebote unterbreiten, von denen sie annehmen können, dadurch den Zugang zu den Schüler/innen rasch eröffnen und ihnen ihre spezifische ‚Nützlichkeit‘, das heißt den ‚Gebrauchswert‘ ihrer Arbeit verdeutlichen zu können.

30 In wie weit die hier vorgestellten Ergebnisse auch auf benachbarte Praxisfelder wie zum Beispiel die Jugendberufshilfe oder eng mit der Schule verzahnte Projekte der erzieherischen Hilfen übertragbar sind, wäre weiterhin zu erforschen.

In bisher vorliegenden empirischen Untersuchungen zur Schulsozialarbeit standen bei Befragungen von *Schüler/innen* zwei Fragen im Vordergrund: zum einen inwiefern Schüler/innen die Angebote der Schulsozialarbeit kennen und nutzen und zum anderen wie hoch die Frequentierungsraten dieses innerschulischen Jugendhilfeangebots sind (vgl. Seithe 1998: 112 ff.; Prüß u. a. 2000: 90 ff.; Oelerich 2001: 6 ff.).

Mit der Frage, wie gerne beziehungsweise ungerne Schüler/innen zu Schulsozialarbeiter/innen gehen, erweitern Olk/Bathke/Hartnuß (2000: 52 f.) diese angebotsbezogenen Einschätzungen und zielen auf Komponenten der subjektiven Wertungen beziehungsweise Beurteilungen. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass „Schüler/innen, die sehr gerne zur Schulsozialarbeiter/in gehen, (...) sich auch besonders häufig bei ihr aufhalten, (...) häufiger eine emotionale Bindung (haben) und ihr Engagement positiver (beurteilen)“ (ebd. 52).

Versteht man Schulsozialarbeit als ‚personenbezogene Dienstleistung‘, die ihre Wirkung in pädagogischen Sequenzen und Arrangements entfaltet, dann ist von Interesse, wie denn die Kinder und Jugendlichen diese ‚Person‘, die zum Set der in der Schule bereits präsenten Erwachsenen, also der Lehrer/innen, Schulleitung, Hausmeister/in, Sekretär/in sowie dem Reinigungspersonal hinzu kommt, wahrnehmen und für sich selbst deuten. Es ist die Frage danach, wie sie sie im Kontext ihrer alltäglichen Vorstellungen über professionell-pädagogisch handelnde Erwachsene interpretieren, sich aneignen und zugänglich machen. Mit der Berufsbezeichnung ‚Sozialarbeiter/in‘ oder ‚Sozialpädagoge/in‘ – so ein Ergebnis unserer Beobachtungen – können viele Schüler/innen nichts anfangen; das sind Abstrakta, die sie nur schwer in ihre bisherigen Alltagserfah-

rungen und -verständnisse einbauen können. „... sie ist halt keine Lehrerin“ – aber was denn dann? Diesem Aspekt sind wir im Rahmen einer Schüler/innenbefragung nachgegangen.³¹

Die entsprechenden Deutungsmuster und -prozesse der Schüler/innen lassen sich unter drei Gesichtspunkten zusammenfassen und diskutieren: Aus ihrer Sicht wurden die Schulsozialarbeiter/innen verstehbar und für die eigenen Belange kognitiv-emotional erschließbar:

- erstens über *Schlüsselbegriffe*, mit denen sich die Fachkräfte im schulischen Kontext vorstellen;
- zweitens mittels als bedeutsam wahrgenommener *Interaktionsmuster* der Jugendhilfefachkraft und
- drittens durch *alltagsbasierte Positionszuschreibungen*, über die sie diese ‚unbekannten Erwachsenen‘ in ihren personenbezogenen Erfahrungshorizont einordnen.

4.1.1 „Wenn man Probleme hat ...“ – Schlüsselbegriffe zur Rezeption des Deutungsangebots der Fachkraft

Es liegt nahe, sich als Schulsozialarbeiterin³² mit einer Rollendefinition bekannt zu machen, deren Prägnanz und Rezipierbarkeit aus ihrem Handlungskontext heraus auch für Schüler/innen gesichert zu sein scheint: Mit der griffigen Kurzformel „ich helfe euch bei Problemen“ oder „ich mache mit euch Projekte (z. B. Klettern)“ präsentierten sich die neu an die Schulen gekommenen Fachkräfte denjenigen Schüler/innen, die sie nicht bereits aus einem anderen, außerschulischen Kontext im Rahmen der Mobilen Jugendarbeit oder des Jugendhauses kannten.

31 Dieses Kapitel referiert wesentliche Ergebnisse des spezifischen Forschungszugangs zur Rekonstruktion der Schüler/innenperspektive auf Schulsozialarbeit. Herangezogen wurden die qualitativen Auswertungen folgender Erhebungen: drei Einzelinterviews mit zwei Schülerinnen und einem Schüler aus den Klassen acht bis zehn, ein Gruppeninterview mit vier Mädchen gemischter Altersstufen, zwei Pausenhofbefragungen, eine Gruppendiskussion mit Schüler/innen der Klassenstufe fünf sowie eine Gruppendiskussion mit Schüler/innen der Klassenstufe neun. Diese Erhebungen wurden im zweiten und dritten Forschungsjahr an zwei Schulstandorten durchgeführt, die sich hinsichtlich des lokalen Angebotsprofils der Schulsozialarbeit und hinsichtlich der Belastung des Einzugsgebiets unterschieden.

Die Aussagen der Schüler/innen aus Schule A (eher einzelfallhilfeorientierter Angebotstypus) und Schule B (eher projektorientierter Angebotstypus) zeigen keine relevanten Differenzierungen in der hier verfolgten Fragestellung. Ebenso wenig konnte auf der Basis eines Vergleichs der Aussagen von Mädchen und Jungen differente Deutungen festgestellt werden. Aufschlussreicher war demgegenüber die Differenzanalyse nach Altersstufen, auf die in diesem Text mitunter eingegangen wird.

32 In den Schulen, in denen wir per teilnehmender Beobachtung und per Schüler/inneninterviews präsent sein konnten, arbeiteten zu dieser Zeit ausschließlich weibliche Jugendhilfefachkräfte. Dies macht es verständlich, weshalb in den Aussagen der Schüler/innen stets die weibliche Sprachform benutzt wird. Ob sich substantiell andere Ergebnisse ergeben würden, wenn auch männliche Fachkräfte an diesen Schulen arbeiteten, lässt sich ‚vom grünen Tisch‘ aus nicht klären, bleibt also durchaus klärungsbedürftig.

Auf sehr eindrückliche Weise hat sich dies in einer Pausenhofbefragung an einer Schule gezeigt: Auf die Frage „Kennt ihr die Sozialpädagogin und was macht die denn?“ waren sich die befragten Schüler/innen in ihren Antworten umfassend einig: Die Fachkraft sei in der Hauptsache für Probleme zuständig, die Schüler/innen haben oder verursachen.

Diese Probleme könnten verschiedene Personenkreise betreffen: Zum Beispiel Mitschüler/innen, Lehrer/innen, Elternteile, Geschwister. Der Sachverhalt erstreckte sich von privaten Sorgen bis zu Schul- und Bewerbungsproblemen. Man nahm mit ihr Kontakt auf, indem man sie gezielt aufsuchte oder en passant traf und verabredete sich dann gegebenenfalls zu einem intensiveren Gespräch. Andererseits, so erklärten Schüler/innen, sprachen die Fachkräfte auch Schüler/innen direkt an und boten Hilfe bei Problemen, worauf sich Schüler/innen dann entscheiden konnten, ob sie diese Hilfe annehmen wollten, sich dann in formellerer Weise bei ihr meldeten und weitere Schritte vereinbarten.

So dimensionieren sich in die Aussagen der Schüler/innen die Zuständigkeit für ‚Probleme‘ in folgende Aspekte: ‚zuhören‘, ‚weiterhelfen‘, ‚Probleme besprechen‘, ‚etwas regeln‘ (z. B. Streit schlichten), ‚zusammen lernen‘, ‚letzte einflussreiche Instanz sein‘, wenn jemand von der Schule zu fliegen droht.

In der Beschreibung der Erstkontakte zur Schulsozialarbeit wurden neben der Bekanntheit ‚vom Sehen her‘ auch Projektstage, Projekte und SMV-Veranstaltungen genannt, die als Möglichkeit, die Fachkraft besser kennen zu lernen, erfahren wurden. Sich bekannt zu machen hieß also auch, sich bei den Schüler/innen mit dem eigenen Angebot und mit Kontaktmöglichkeiten über die Präsenzzeit in der Schule hinaus vorzustellen. Schüler/innen, die bereits einen intensiven Kontakt zu der Sozialpädagogin aufgebaut hatten, schilderten ihr Interesse auch an anderen Angeboten: So gelang es schließlich, Schüler/innen auch für Angebote außerhalb der Schule (in den Räumen des Jugendhauses etwa) zu erwärmen und damit ihre sozialräumlichen Nutzungsoptionen zu erhöhen.

Deutlich zeigte sich, dass die Schüler/innen nur solche Angebote wahrnehmen konnten, die sich ihnen in nachvollziehbarer Regelmäßigkeit innerhalb des Handlungsfeldes Schule oder in dessen unmittelbarem Umfeld zeigten: „Davon zu wissen“, das heißt zu wissen, dass da eine weitere erwachsene Person mit spezifisch anderen Kompetenzen, als sie die Lehrkräfte haben, in der Schule agiert, war an deren *Präsenz und Zugänglichkeit* gebunden.³³

Die Fokussierung der Schüler/innen auf das Deutungsmuster ‚hilft, wenn man Probleme hat‘ wurde aus unserer Sicht plausibel, wenn man erinnert, dass an etlichen Schulen weit über die Anfangsphase der Arbeit hinaus die Jugendhilfefachkräfte stark in Einzelfallunterstützungen jeglicher Varianz eingebunden waren, also gerade über Hilfen im Kontext von ‚Probleme haben/machen‘ positioniert wurden. Eine knappe zeitliche Präsenz wie sie im ‚Stuttgarter Modell‘ konstitutiv war (und in vielem noch ist), bedingte für Schüler/innen eine reduzierte Wahrnehmbarkeit der Fachkräfte – zum Beispiel in offenen Bereichen oder in Projektkontexten.

An Modellstandorten, an denen neben der Unterstützung von Einzelfällen deutlich auch andere Angebote wie zum Beispiel Projektarbeit, soziale Gruppenarbeit, Freizeitaktivitäten etc. relativ regelmäßig vorhanden waren, zeigten die Aussagen der Schüler/innen ein weniger auf ‚Problembearbeitung‘ konzentriertes Bild. Durch eine Reihe von Angeboten (es wurden vor allem aus dem freizeitpädagogischen Bereich welche benannt) hatte die neue Fachkraft an Image gewonnen: Beispielsweise Bastelangebote, Feste veranstalten, Theater unterrichten und Ähnliches.

Vor allem der Aspekt „Spaß zu haben“, das heißt in der Fülle der eigenen Äußerungsformen positiv angenommen zu sein, wurde deutlich in den Aussagen von Neuntklässler/innen sowie bei den Fünftklässler/innen herausgehoben; und dies interessanterweise sogar dann, wenn es um Problematisches ging: „Man kann mit der [Fachkraft] über Probleme reden. Mit der macht’s ziemlich viel Spaß, muss man sagen.“³⁴

33 Interessant scheint ein weiterer Befund zu sein: Schüler/innen haben eine örtlich gebundene Vorstellung von den Angeboten der Schulsozialarbeit: Schule ist gleichbedeutend mit Unterricht, darin ist das Zimmer der Jugendhilfekraft der ‚Ort für Probleme‘.

34 ‚Spaß haben‘ ist eine kategoriale Zuschreibung, die manchen Erwachsenen im Kontext einer funktional leistungsorientierten Bildungseinrichtung wie der Schule suspekt erscheinen mag. Wie zentral sie aber im Kontext des alltagsweltlichen Aneignungsverhaltens von ‚Schule als Lebenswelt‘ für Schüler/innen ist, belegen auch die Ergebnisse einer weiteren empirischen Studie (Bolay unter anderem 1999: 47 ff.; 115). Zur Relation von Schule und Lebenswelt und von Schule als Lebenswelt (vgl. Grunder 2001).

4.1.2 „Sie redet halt ...“ – Deutungen über spezifische Interaktionsmuster

In einem zweiten Zugang lassen sich analytisch solche Deutungsmuster der Schüler/innen herausarbeiten, mit denen sie sich auf als typisch wahrgenommene Interaktionsmuster und -kompetenzen der Sozialarbeiterinnen bezogen. Plausibel wird dies, wenn man eine typische Antwort von Neuntklässler/innen auf die Frage, was denn wohl der Job der Sozialpädagogin an der Schule sei, heranzieht: „*Sie redet halt*“. Selbstverständlich reden auch Lehrer/innen, ihr Reden zielt aber auf Vermittlung von Wissen im Unterricht, ist also Medium in Lernprozessen. Das Reden der Sozialpädagogin zielt auf anderes, sie *arrangiert Kommunikationsbeziehungen*. Damit wird auf erweiterte Möglichkeiten des verständigungsorientierten Handelns verwiesen, das durch ihre Anwesenheit in der Schule ermöglicht wird: Die Möglichkeit zum Gespräch, zur Auseinandersetzung, zur Übung im Argumentieren ohne Leistungsbewertung und vorgegebene Inhalte.

Sie hatte den Ruf, ‚mit ihr über potenziell alles reden zu können‘. Hier spielte gleicher oder kompatibler Humor und damit ähnliche Codierungen von Sinn eine tragende Rolle. Nicht nur verbal nah dran zu sein an der Sprache der Jugendlichen, sondern vielmehr noch: Auch deren Sinnkonstruktionen zu verstehen und spielerisch damit umgehen zu können, wird hier zum brückenschlagenden Bonus für die Jugendhilfefachkraft. Jugendkulturelles Wissen, das sich auch im eigenen, fachlichen Habitus niederschlägt, wird so zum Kompetenzmerkmal, das in der Schule besondere Wirkung nach sich zieht (vgl. Bolay/Thiersch 1999: 182). Nicht nur für die Schüler/innen bietet sich dadurch die Möglichkeit, bisher tabuisierte und in den Untergrund des Schullebens verbannte Themen und Lebensäußerungen – Zinneckers ‚illegitime‘, ‚Hinterbühnen‘ der Schulwirklichkeit (vgl. Zinnecker 1978) – hervorzuholen und systematisch und gezielt zum Bestandteil der ‚legitimen‘ Vorderbühne zu machen.

Kommunikationsbeziehungen zu arrangieren und die eigene Person als Medium einzusetzen, korrespondierte mit der Aussage der Fachkraft, im Schülercafé einen wesentlichen Aktionsraum zu haben (zur komplexen Funktion solcher offener Treffs in der Schule vgl. Bolay u. a. 1999: 32 ff.). Ihre Aufgabe bestand hier nicht so sehr darin, den Raum zu organisieren, sondern darin, anwesend zu sein und sich den Schüler/innen als kommunikativ zugängliche Person anzubieten. Diese Gespräche mit den Schüler/innen

stellen einen wichtigen Faktor des personalen Zugewinns durch Jugendhilfe an der Schule dar. Die aktuelle Schule organisiert als Lernsystem systematisch und kontinuierlich das Wissensgefälle zwischen Erwachsenen und Schüler/innen als Spannungsfeld und Machtgefälle und erzeugt so jugendliche Unterlegenheit. Schulsozialarbeit positioniert sich hier in einer *integrativen* – nicht in einer nivellierenden – *Zwischenstellung* und kann auf diese Weise vermittelnd wirken. Die Inszenierung dieser Mittlerstellung setzt die Akzeptanz der spezifisch schulischen Ordnung von Kommunikationsbeziehungen durch die Jugendhilfefachkraft voraus und erweitert und verändert sie zugleich.

4.1.3 „... wie mit einer Freundin“ – alltagsbasierte Positionszuschreibungen

Ein drittes Deutungsmuster von Schüler/innen bestand in Versuchen, mittels Rollenkonstruktionen, die ihnen zu diesem Zeitpunkt bereits verfügbar waren, sich die Sozialpädagogin gewissermaßen ‚zu recht zu legen‘:

- Zunächst ist sie – in der primären Differenz zum dominanten anderen Erwachsenentyp an der Schule – „...*halt eben keine Lehrerin*“. „*Sie setzt sich speziell für Schüler ein, ein Lehrer muss wieder seiner Arbeit nachgehen*“;
- sie aber hat – so könnte diese Aussage ergänzt werden – Zeit und den Auftrag, sich um eine/n Schüler/in ganz speziell zu kümmern.
- Eine dritte Aussage verweist auf eine weitere sozialpädagogische Besonderheit: das verstehende, sinnentschlüsselnde (und nicht primär wertend-klassifizierende) Zugehen auf die Jugendlichen: „*Wir schämen uns nicht, mit ihr zu reden*“ und: „*Mit der kann man persönlicher reden (...) wer vertraut schon gerne einer Lehrerin alles (sich) an?*“
- Versuche einer Positivbestimmung markieren dann Vergleiche zu anderen Sozialberufen: „*Sie macht so was wie ein Psychologe*.“
- oder die Anverwandlung in den eigenen Nahkontext: „*Man redet mit ihr eher wie mit einer Freundin*“ (vgl. Bolay u. a. 1999: 38 ff.).

Diese Zitate verdeutlichen vor allem eines: Die Wahrnehmung der Rolle der sozialpädagogischen Fachkraft unterscheidet sich deutlich von der einer Lehrkraft, sowohl in dem was sie habituell darstellt, als auch darin, ‚für was man sie nutzen kann‘. Zugleich wurde die Schwierigkeit der Abgrenzbarkeit anschaulich; die Schüler/innen fanden nur schwer Worte dafür, was das Spezifische der Schulsozialar-

beiterin im Vergleich zu Lehrer/innen ausmacht. Sie griffen einzelne Aspekte heraus, die sie noch nicht in ein stabiles, die jeweilige konkrete Fachkraft überdauernde Positionsprofil transformieren konnten.

Personale Attribuierungen waren ein weiteres Unterscheidungsmuster: ‚locker sein‘, ‚mit Jugendlichen gut umgehen können‘ und ‚per Du‘ mit den Schüler/innen zu sein, waren für sie die vorrangigen Merkmale für eine unterscheidende Positionierung. Diese Merkmale signalisierten jedoch nicht nur eine andere Umgangsform mit dem erwachsenen Gegenüber, sondern sind an die weitreichende Bedeutung ‚anvertrauen können‘ und ‚verstanden werden‘ gebunden.

Eine weitere solche Grenzziehung wurde in der Argumentation eines Schülers deutlich: Im Unterschied zu einer „Psychologin“ sei die Schulsozialarbeiterin nicht nur für „Probleme, die man mit sich selber hat“, sondern auch für „Probleme, die man mit anderen hat“ zuständig. Und dann, fast schon irritierend abgeklärt: „Aber man muss sich da schon helfen lassen wollen“.

Schließlich war auffallend, dass die Sozialarbeiterin mittels einer Charakterisierung ‚angeeignet‘ wurde, die auf den ersten Blick erschreckend wirken mag: „Wir haben alle ihre Nummer“. Man könnte sich ein Szenario vergegenwärtigen, in dem ein gutgemeintes Angebot in eine distanzlose Überfrachtung der Privatsphäre der Fachkraft mündet. Eine andere Deutung erhellt allerdings, dass sich in dieser kurzen Aussage die Zielsetzung der Fachkraft widerspiegeln, im Bewusstsein der Schüler/innen die Gewissheit zu stiften, bei Bedarf Hilfe und Unterstützung zu finden. Engagiert und offen zu sein hieß dann auch, die durch ‚knappe Zeit‘ reduzierten Kontaktmöglichkeiten zu erweitern und symbolisch über die Visitenkarte präsent zu sein.

„Wir haben *alle* ihre Nummer“ kennzeichnet den durchschlagenden Erfolg, allen Schüler/innen der Schule potenziell einen Zugang zur Schulsozialarbeit eröffnet zu haben. Im Mobiltelefonspeicher der Jugendlichen aufzutauchen, steht schließlich aber auch dafür, eine von ihnen anerkannte Bezugsperson zu sein.

Interessant war ferner, dass die Schüler/innen die Fachkräfte *in der Beziehung* zu ihnen unabhängig

von den jeweiligen konzeptionellen Varianzen *als „andere Erwachsene“* (Wolf 2002) *erlebten*: Sie ist keine Lehrkraft, kein Elternteil und kein ‚expertokratischer Ratgeber‘. Dies verweist erneut auf die Rollenzuschreibung der Freundin/des Freundes in all ihren Qualitäten: Sich duzen, zuhören, sich für die Person der Schüler/in interessieren, unvoreingenommen sein, keinen „Stress“ machen, verbindlich sein, motivieren, auf einen zukommen und nachfragen, kein „Erwachsenengeschwätz“ anbringen, Anvertrautes für sich behalten. Zentral war hier die Gewissheit, *vertrauen zu können* sowie die Gewissheit eines *effektiven Gebrauchswert*. Gerade diese Qualitäten sahen die *älteren Schüler/innen* bei deren Lehrkräften in ihrem Rollenkorsett als nur begrenzt möglich an, da jene Druck ausüben, Noten vergeben und sanktionieren müssten. Einer Lehrer/in gegenüber kann man sich somit (systembedingt) nicht völlig offen verhalten, wenngleich „privat alle Lehrer voll nett sind“.³⁵

Sehr deutlich zeigen die qualitativen Erhebungsdaten, dass die schulerfahreneren Neuntklässler/innen die Schulsozialarbeit nicht in erster Linie über deren Angebote definieren wie das die Fünftklässler tun, sondern auf den Personenbezug und die personendominierte Unterstützung abhoben. Dies könnte daran liegen, dass entwicklungspsychologisch die Aufgabe, Freundschaften und Beziehungen zu erleben und zu gestalten in diesem Jugendalter vorrangig ist. Die Fachkraft symbolisierte und arrangierte ein Übungsfeld in Bezug auf den Übergang ‚Jugendlichsein – Erwachsenein‘ durch ihre spezifische Rolle und Handlungsweise in der Schule. Dies kann als ‚generationale Nähe‘ der Fachkraft zu den *Schüler/innen* (‚Freundin‘ etc.) gedeutet werden.

4.1.4 Abschließender Kommentar

Dreierlei macht die hier vorgestellte Deutungsmusteranalyse klar:

- *Erstens* die hohe Relevanz der Person als Medium im pädagogischen Prozess. Die Kinder und Jugendlichen erschlossen sich das Jugendhilfeangebot an der Schule eben nicht ausschließlich über die von ihnen wahrgenommenen Angebote, die Sozialpädagog/in wurde eben nicht (systemisch-abstrakt) als Professionelle interpretiert

³⁵ Interessant war, dass die *jüngeren Schüler/innen* – ganz im Gegensatz zu den älteren – die Vorstellung, die Sozialpädagogin würde als Lehrerin agieren, sehr positiv hervorhoben; sie verbanden mit ihr eine neue Form von Unterricht, der dann spielerisch(er) geprägt wäre.

(obzwar sie durchaus professionell agiert), sondern als konkret individuelle Person mit all den Attribuierungen, mittels derer die *Schüler/innen* deren Zugänglichkeit benannten.

- Damit wird *zweitens* deutlich, dass das, was nicht erlebbar ist, nicht gedeutet und angeeignet werden kann. Auch durch diesen Fokus wird plausibel, dass Jugendhilfe an der Schule eben nicht nur in formellen, gewissermaßen institutionalisierten Settings handeln darf, sondern darüber hinaus ihre Zugänglichkeit und Erfahrbarkeit auch und gerade in informellen Gelegenheitsstrukturen (Pausenhof, zwischen ‚Tür und Angel‘, Handy, Schülercafé etc.) erweisen, beweisen und sichern muss.
- *Drittens* schließlich könnte sich das durch die Fachkräfte angebotene Deutungsmuster, für Probleme zuständig zu sein’ als höchst ambivalent erweisen: Entlang der ‚Problemschiene‘ wurde der Gebrauchswert dieser Erwachsenen überaus rasch auch für die *Schüler/innen* kenntlich. Andererseits barg dies die Gefahr der vereinseitigenden Vorstrukturierung von Erfahrung: Die ursprünglich angebotene Selbstbeschreibung kann im *Schüler/innen*verständnis zur reduzierenden Zuschreibung werden, droht sich zu verfestigen und so potentiell andere Erfahrungs- und Deutungsweisen auszuschließen und unter das ‚Problemlabel‘ zu subsumieren. Anders: Die Komplexität des innerschulischen Jugendhilfeangebots könnte auch im Bewusstsein der *Schüler/innen* genau auf die verkürzte systemische Erwartung reduziert werden, für ‚die Problemfälle‘ zuständig zu sein und damit die Grundintention der modernen Jugendhilfe, für alle Kinder und Jugendlichen (hier im Kontext Schule) offen zu sein, zu verspielen.

4.2 Einzelfall-Unterstützung im Kontext innerschulischer Kooperationsentwicklung

Die klaren Vorgaben des Stuttgarter Modellversuchs zielten darauf, in drei Jahren das Jugendhilfeangebot in den Schulen so auf- und auszubauen, dass dadurch ein effektiver Umgang mit den begrenzten Ressourcen nutzbringend möglich und nachgewiesen werden sollte. Das bedeutete in der Praxis an den jeweiligen Schulen sowie in den Steuerungsüberlegungen (Projektlenkung und innerschulische Steuerungsgruppen), sehr rasch eine klare Linie zu

finden, um das Projekt auf die Bedarfe und Möglichkeiten der jeweiligen Schulen hin zu konkretisieren, arbeitsfähig zu machen und zu einem späteren Zeitpunkt unter Umständen begründete Kurskorrekturen vornehmen zu können. Dies führte zunächst zu unterschiedlichen Entwicklungen an einzelnen Standorten: An manchen Standorten wurde der Schluss gezogen, anfänglich eine Schwerpunktsetzung im Bereich der Einzelfall-Unterstützung vorzunehmen, andernorts wurde dieser Angebotsbestandteil entschieden geringfügiger bedacht und stärker auf Projektangebote gesetzt (vgl. Kapitel 3.1 und 3.2).

Im Folgenden befassen wir uns mit Entwicklungsprozessen der innerschulischen Kooperation und zwar dezidiert im Rahmen von Einzelfall-Unterstützungen. Wir verstehen den Begriff der Einzelfall-Unterstützung (synonym gebraucht zu Einzelfallhilfe) als praxisnahes Konstrukt und subsumieren darunter unterschiedliche professionelle Handlungselemente, die direkt und/oder indirekt auf einzelne Schüler/innen zielen. Im Gegensatz zu enger gefassten Auslegung der Einzelfallhilfe, deren Verwendung im Kinder- und Jugendhilfegesetz als methodischer Fachterminus für die Leistungsbereiche der Hilfen zur Erziehung gebräuchlich ist und über konkrete rechtliche und verfahrensspezifische Kodierungen und Routinen verfügt, rekurrieren wir in unserem Sprachgebrauch auch auf die informellen, nichtgeregelten Aspekte von Einzelfallhilfen im Kontext der Schulsozialarbeit.

Auf methodischer Ebene fassen wir Einzelfall-Unterstützung als ein Kontinuum zwischen einzelnen (‚passageren‘) Interventionen und längerfristigen Beratungsprozessen mit jeweils zu unterscheidender Dichte und Dauer (vgl. Kap 3.1). Die Unterstützungsformen können dabei variieren zwischen Clearing, Betreuung, Krisenintervention, Case-Management oder auch Beratung. Die direkte Arbeit mit einzelnen Jugendlichen in individueller Weise, aber auch die Erweiterung des Fallbezugs auf Lehrer/innen, Eltern, Geschwister oder Mitschüler/innen sind ebenso denkbar. Schließlich thematisieren wir in der Verwendung des Begriffs immer auch den Problembezug mit, der die Unterstützung notwendig macht, sowie den Abklärungsprozess als gemeinsamer Verständigung im schulischen Rahmen.

Analytisch lässt sich die hier vertretene Begrifflichkeit aufschlüsseln in (a) individuelle Unterstützung,

(b) Informationskontakte zu Schulleitungen und Lehrkräften im Hinblick auf Schüler/innen, (c) Beratungen mit und von Schüler/innen, Eltern, Schulleitungen und Lehrkräften, sowie (d) die (Vor-)Strukturierung eines weiterreichenden Hilfenetzwerks.

Unsere analytischen Ergebnisse beziehen sich auf qualitative Untersuchungen an drei Schulen, an denen das Jugendhilfeangebot zunächst im Bereich der Einzelfall-Unterstützung verhandelt wurde (und die dem in Kapitel 3.2. analytisch unterschiedenen Angebotstypus ‚einzelfallorientiert‘ zuzuordnen sind). Wir fragten danach, welche Art von Kooperationskultur hier entstanden ist, mit welchen Interessen und Erwartungen die Akteure beider Systeme aufeinander getroffen sind und wie sich unterscheidbare Fachlogiken am Beispiel dieses Handlungsfeldes vereinbaren lassen. Auch soll die hier beschriebene Praxis unter dem Gesichtspunkt notwendiger Kooperationskompetenzen reflektiert werden.

In einem ersten Schritt werden die Blickwinkel von sozialpädagogischen Fachkräften (Kap. 4.2.1), Schulleitungen (Kap. 4.2.2) und Lehrkräften (Kap. 4.2.3) auf die Bedeutung von Einzelfallhilfen im Rahmen von Schulsozialarbeit dargestellt und es werden die wechselseitigen *Verschrankungen mit dem je anderen Arbeitsbereich* herausgearbeitet. Daran schließt sich die *Sichtweise der Schüler/innen* auf Einzelfallhilfe an (Kap. 4.2.4). In diese Perspektivenanalyse fließen Kommentierungen unsererseits ein. In einem zweiten analytischen Schritt extrahieren wir *Merkmale der innerschulischen Kooperation*, die sich an diesem spezifischen Modus der Zusammenarbeit erkennen lassen (Kap. 4.2.5).

4.2.1 „Es braucht Zeit, auch über scheinbar Unwesentliches zu reden“³⁶

In der fachlichen Perspektive der Sozialarbeiter/innen wurde deutlich, dass Einzelfall-Unterstützung mehr ist als ein Bereitschaftsdienst für Notfälle: Die sozialpädagogische Fachkompetenz tritt nicht erst dann zutage, „wenn es brennt“ und ihre Leistungen durch andere Akteure angefragt werden. Einzelfallhilfe wurde als ein Rahmenkonzept verstanden, das unterschiedliche Handlungsschritte und -initiativen beinhaltet. Durch sie sollten die betroffenen Schüler/innen konkrete Hilfestellungen erfahren und die

schulischen Handlungsmöglichkeiten erweitert werden. Gleichzeitig sollte aber auch Aufklärungsarbeit und eine zunehmende Sensibilisierung für die prekären Umstände, mit denen Jugendliche konfrontiert sein können, geleistet werden. Einzelfallhilfe zielte daher nicht nur auf die individuelle Unterstützung und Begleitung einzelner Schüler/innen, sondern ebenso auf die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen und Eltern.

In der Zusammenarbeit mit den Schüler/innen wurde vorwiegend die individuelle Beratung beschrieben. Waren Schüler/innen mit Problemen konfrontiert und ging es um die professionelle Bearbeitung dieser Problemstellungen, dann zeigte sich in der Mehrzahl der Unterstützungen, dass eine auf schnelle Weitervermittlung angelegte Diagnostik (im Sinne eines Clearings) ohne weitergehende Begleitung durch die Schulsozialarbeiter/innen nicht die richtige Herangehensweise war. Die Fachkräfte nannten mehrere Gründe, warum ein ‚mechanistisches‘ Vorgehen nicht funktionieren könne: Schüler/innen brauchten Zeit für „Larifari-Gespräche“, das heißt die Möglichkeit zu unverbindlichen Kontaktmöglichkeiten, „im Vorbeischaun“ kurz etwas anzutippen, dabei über „scheinbar Unwesentliches“ zu reden und so über unterschiedlich lange oder kurze Zeiträume Vertrauen aufzubauen. Dies bereite den Boden für tiefergehende Themen und intensivere Formen der individuellen Hilfestellung. Als einen Beweis für Dankbarkeit und Vertrauen sei es dann zu werten, wenn die selben Schüler/innen als Ratsuchende wiederkämen und die Schulsozialarbeiter/innen in weitere, kleinere oder auch größere Fragen der Lebensgestaltung einbezögen. Schüler/innen wendeten sich nach einer Vermittlung also nicht ab, sondern beanspruchten und nutzten den existierenden Kontakt auf unterschiedliche Weise weiter.

In Bezug auf diagnostische Aufgaben innerhalb der Einzelfallhilfen wurden deshalb Standardprozeduren als unvereinbar mit der Beratungs- und Vermittlungstätigkeit zurückgewiesen; es brauche Takt und Geduld, um Unterstützung und Begleitung vor den je unterschiedlichen Hintergründen zu gewährleisten. In der Einzelfallhilfe wurde daher nicht nur ein Bezug zur akuten Problematik hergestellt, sondern auch präventiv möglichen problematischen Entwicklungen entgegengewirkt. Schüler/innen sollten

36 Aussage einer Schulsozialarbeiterin

dadurch die Gewissheit erlangen, dass ihre Anliegen es wert waren, genau gehört und vertraulich behandelt zu werden.³⁷

Neben die individuelle Beratungsarbeit im Dialog mit der jeweiligen Schüler/in traten weitere Formen der Problembearbeitung. Handelte es sich um schulspezifische Schwierigkeiten und deren krisenhafte Zuspitzung, so wurde von einem erweiterten, nicht individualisierenden Problembezug ausgegangen, der mehrere Akteure mit einbezog. Die sozialpädagogischen Fachkräfte initiierten und moderierten Gespräche zwischen betroffenen Lehrkräften und Schüler/innen. Sie stifteten dadurch Anlässe zum gegenseitigen Austausch, ermöglichten das wechselseitige, sachbezogene Kritisieren der anderen Position und erarbeiteten zusammen verbindliche Lösungsverfahren. Auch Eltern wurden auf diese Weise in Problemkonstellationen einzubinden versucht, wenn die betroffenen Kinder die Sozialarbeiter/in damit beauftragten beziehungsweise sich mit einem gemeinsamen Gespräch einverstanden erklärten.

Einen weiteren Handlungsbereich der Einzelfallhilfen stellte das *Beratungsangebot für Lehrer/innen und Eltern* dar. Wie im einzelnen Fall mit Kindern und Jugendlichen umgegangen werden könne, was Hintergründe für schwieriges oder auffälliges Verhalten seien und wie kontextabhängige Verhaltensweisen erklärbar gemacht werden könnten, waren dabei zentrale Themenstellungen. Ein besonderer Rahmen für diese Art von Fallbesprechungen existierte zwar nicht, dennoch realisierte sich über diesen Austausch zwischen Schulsozialarbeit und Lehrkräften im Ad-hoc-Verfahren ein intensiver Kontakt.

Gespräche auf Abruf zwischen Tür und Angel korrespondieren sicher ein Stück weit mit der knappen Präsenzzeit der Fachkräfte an einer Schule. Sie kommen aber auch den Zeitstrukturen von Lehrkräften entgegen, die ebenso wie die Schüler/innen in einen Unterrichtsplan eingebunden sind und zudem über keine eigenen Organisationsressourcen wie Schreibtisch und Telekommunikation in der Schule verfügen. Kurze informelle Gesprächssequenzen

vereinfachen es, Kontakte herzustellen. Auch können sie einen Schutz vor (manchmal befürchteter) Vereinnahmung durch die Schulsozialarbeit bieten und normalisieren eventuell die eigenen Schwierigkeiten, die sich im Umgang mit Schüler/innen zeigen, indem der Stellenwert dieser Gespräche in ihrer informellen Art nicht zu hoch gehängt werden konnte.

Besonders interessant war jedoch, dass sich auf dieser Basis der informellen Kontaktaufnahme ein *Großteil* der innerschulischen Kooperation entwickelt hat. Zu fragen wäre, inwieweit sich die Sozialarbeit an Hauptschulen zwar anfangs darauf verlassen musste, dass Lehrkräfte sie ad hoc mit Anliegen und Problemstellungen konfrontieren im Sinne einer Beteiligung an der Problembhebung. Und weiter: Inwiefern diese Struktur allerdings mit der Zeit durch eine andere Form ergänzt werden müsste, die es dann ermöglicht, systematisch Fragen und Hintergründe zu problematischem Schüler/innenverhalten zu erörtern.

Im Rahmen der Einzelfallhilfe ging es nicht zuletzt darum, das schulische Personal mit gezielten *sachlichen Informationen* zu versorgen und damit ein Stück weit Handlungsprinzipien und Organisationswissen über die Jugendhilfe – als der eigenen Domäne – in die Schule hinein zu vermitteln. Gerade für den Bereich der Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Erziehungsinstanzen wurde deutlich, dass Schulsozialarbeit gezielt die Aufgaben der Informationsübermittlung und Vermittlung aufgreifen muss, um erfolgreich zu sein. Am Beispiel der Kooperation mit dem ASD zeigte sich, dass hier nicht nur reibungsarme Weitervermittlungen, sondern auch der Abbau gegenseitiger stereotyper Wahrnehmungen der Professionen und Systeme ins Aufgabenbewusstsein der sozialpädagogischen Fachkräfte rückte (vgl. Kap. 4.3). Auch unrealistische gegenseitige Erwartungen konnten und mussten in dieser Zusammenarbeit korrigiert werden (z. B., dass „Jugendhilfe vorrangig Schulschwänzertum bearbeitet“).

Die individuelle Unterstützung von Schüler/innen in Problemlagen als Kernauftrag zu begreifen, führte

³⁷ Aus Ressourcengründen konnten wir nicht weiter verfolgen, inwieweit diese notwendige Langfristigkeit in der Begleitung ein typisches Moment des Anfangs darstellen könnte, um möglichst lange die Entwicklung eines ‚Falls‘ beobachten zu können, dadurch Gewissheit im eigenen Handeln zu erlangen und die eigenen Einflussmöglichkeiten einschätzbar und nach außen hin vertretbar zu machen. Immerhin wäre es denkbar, dass die beschriebene ‚Vertrauensarbeit‘ auch in einem anderen, offenen Rahmen wie zum Beispiel einem Schüler/innencafe geleistet werden kann.

dazu, in anderen Angebotssegmenten Abstriche vornehmen zu müssen in Bezug auf deren Intensität und Umfang. Man könne sich, so eine Fachkraft, angesichts knapp bemessener Präsenzzeiten in der Schule schließlich nicht zerreißen und müsse abwägen, was man unter diesen Bedingungen federführend umsetzen und welche Bereiche man nur streifen wolle. Kontakte zu externen (also nicht von der Schule getragenen) Projektangeboten wurden lediglich auf Anfrage hergestellt. Die Aufgabe der Öffnung der Schule hin zum Umfeld wurde in dieser Herangehensweise in einem anderen Verantwortungsbereich, dem der Schulleitung und dem des Kollegiums verortet. Gleichwohl wurden Anfragen und Anregungen, die aus Gesprächen mit Schüler/innen gewonnen wurden, zu Projektthemen gebündelt und den Lehrer/innen übermittelt, um sie anzuregen, solche Themen in ihren Angeboten zu berücksichtigen. Wissen und Erfahrungen wurden demnach nicht verschenkt, sondern kollegial weitergegeben.

4.2.2 „Sozialarbeit an der Hauptschule hilft, die richtige Entscheidung zu treffen“³⁸

An einigen Standorten betonten Schulleitungen ihr starkes Interesse, dass sich die Schulsozialarbeit angesichts ihrer begrenzten zeitlichen Präsenz an der Schule primär auf ‚schwierige‘ Kinder und Jugendliche konzentrieren sollte. Hier spielte die Erwartung eine entscheidende Rolle, durch spezifische fachliche Interventionen der Sozialarbeit zu einem insgesamt entlasteteren Unterrichtsgeschehen zurück zu finden. Die Priorisierung der Einzelfallhilfe entsprach häufig dem akuten Bedarf der Schule nach Entlastungen in schwierigen Angelegenheiten, zum Beispiel dann, wenn einzelnen Schüler/innen das ‚Aus‘ drohte oder sich problematische Entwicklungen dem Einflussbereich der Schule entzogen.

„Die Sozialarbeit an der Hauptschule ist in der Einzelfallhilfe unersetzlich geworden“ – diese Auffas-

sung eines Schulleiters gab auf praktischer Ebene die Nachfrage und auf funktionaler Ebene die Wirksamkeit zu erkennen, die den Gebrauchswert des so verstandenen Jugendhilfeangebots ausmachte. Der Kernauftrag der Sozialarbeiter/innen bestünde darin, Ansprechpartner/in für Kinder zu sein. „Jemanden, an den sich die Kinder vertrauensvoll wenden können“, in der Schule fest vertreten zu haben, entsprach dem Maß an Verantwortung, dem die Schulleitungen mit Unterstützung dieser Stelle strukturell nachkommen wollten.

Erst in zweiter Linie ging es um Beratung von Lehrer/innen und Eltern. Die Sozialarbeit sollte der Schule für „sofortiges Reagieren“ zur Verfügung stehen und „überbrücken“, wenn andere Institutionen (ASD, Polizei, Justiz) aus welchen Gründen auch immer nicht zeitnah präsent waren. Die Begleitung von Projekten und Klassen müsse demgegenüber nachrangig sein. Die Lehrerfortbildung und -qualifizierung sei dezidierte Aufgabe der Schulleitung. Diese Eindeutigkeit und aktive Steuerung auf Seiten der Schulleitungen unterstützte schließlich die Rollenklarheit des neuen Dienstes.

Beraten okay, qualifizieren tabu? In dieser Hierarchisierung wird einerseits das Wesentliche der Schulsozialarbeit betont, nämlich in der Schule eine Anlaufstelle für Sorgen und Nöte der Jugendlichen zu installieren, die durch keine schuleigenen Strukturen annähernd bereitgestellt werden kann. Andererseits werden Möglichkeiten für Lehrkräfte, sich etwa in der Beziehungsarbeit mit Schüler/innen gezielt anleiten zu lassen oder die eigene Wahrnehmung und Interpretationsfähigkeit von Verhalten strukturell zu schulen, durch so eine strikte Trennung eventuell unterbunden. Fachspezifisches Wissen und Können voneinander getrennt zu halten wirkt vor dem Hintergrund einer gemeinsam zu entwickelnden Kooperationskultur, in der auch die Bereitschaft voneinander zu lernen als Potenzial angelegt sein sollte, widersinnig.³⁹

38 Aussage eines Schulleiters

39 Bei der Forderung nach Qualifizierung gilt es aber darauf hinzuweisen, dass Beratung und – in noch größerem Maß – Fortbildung spezifische Kompetenzen verlangt, die Schulsozialarbeiter/innen nicht per se mitbringen müssen. Dazu gehört unter anderem, Inhalte auf spezifische Arbeitsfelder zu übertragen oder deren Bedeutung und adäquate Umsetzung mit den Beteiligten zu erarbeiten. Hier ist von Vorteil, wenn nicht sogar zwingend, keine eigenen Interessen in diesem Arbeitsfeld zu verfolgen. Auch gilt, dass nicht jede/r, der in ihrem/seinem spezifischen Bereich gut und erfolgreich arbeitet – also zum Beispiel Jugendliche in schwierigen Situationen innerhalb der Schule unterstützen und beraten kann – dies auch gut lehren oder vermitteln kann oder können sollte. Drittens könnten sich in die kollegiale Arbeitsatmosphäre zwischen Schulsozialarbeit und Kollegium Reibungspunkte durch eine solche Qualifizierungsrolle einschleichen. Und schließlich sollte der viel zu knapp bemessene Fortbildungsetat der Schulen nicht durch hausgemachte Lösungen kompensiert werden.

Die Kooperation im Rahmen von Elterngesprächen versprach aus Sicht der Schulleitungen Möglichkeiten, eine andere Handlungsbasis für oftmals problematische Sachverhalte herzustellen. Wenn Eltern zum Gespräch in die Schule kommen müssen, sind die Voraussetzungen dafür oftmals vorbelastet. Gemeinsam mit der sozialpädagogischen Fachkraft geführte Elterngespräche führten aus Sicht der Schulleitung dazu, dass Eltern „offener, einsichtiger, ganz anders sind, wenn die Sozialarbeiter/in dabei ist“. Manche Eltern müssten der sozialpädagogischen Fachkraft gegenüber auch erst mal „Dampf ablassen“, bevor es zu einem Gespräch mit der Schulleitung kommen könne. Eine generelle Differenz zwischen den Elternkontakten der Schule und den diesbezüglichen Möglichkeiten der Sozialarbeiter/in ergab sich daraus, dass die Schule den Eltern gegenüber eine Informationspflicht hat, wenn etwas vorgefallen ist und über Verhaltensentwicklungen ihrer Kinder nicht erst am Höhepunkt einer möglichen Eskalation informieren konnte. Dies erwies sich vor allem dann als schwierig, wenn Schulleiter/innen um die drastischen Konsequenzen für die Jugendlichen zu Hause wussten – und dennoch eine Meldepflicht gegenüber den Eltern wahrnehmen mussten. Die Schulsozialarbeiter/in konnte sich hier auf die Verschwiegenheit, die sie den Schüler/innen gegenüber zusicherte, berufen und konnte so auf andere Prozesse und Schwierigkeiten eingehen, die Elternhäuser belasten.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte wurden zunehmend auch von Eltern als Ansprechpartnerin genutzt. Das Fehlverhalten des eigenen Kindes müsste dann nicht mehr zwangsweise im Vordergrund stehen, vielmehr könnten eigene Interessen und Schwierigkeiten der Eltern in einer sachlichen Atmosphäre zur Sprache kommen. So würde „Raum für Privates, ohne den schulischen Druck“ entstehen, der auch die Möglichkeit bietet würde, Eltern an entsprechende weiterhelfende Stellen zu vermitteln und dabei zu unterstützen.

Während die individuelle Unterstützung von Schüler/innen als expliziter Bereich der sozialpädagogischen Fachkräfte beschrieben wurde, wurden neben den gemeinsamen Elterngesprächen ansatzweise auch Themen einer gemeinsamen Praxis zum Ausdruck gebracht. In der Zusammenarbeit entdeckten Schulleitungen, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte Prozesse mitbedachten, Impulse gaben und

die Weiterentwicklung nicht-unterrichtlicher Elemente, wie beispielweise das erweiterte Bildungsangebot, mit voran trieben. Schulleiter/innen nutzten die sozialpädagogische Fachkraft als Gesprächspartnerin, die „hilft, die richtige Entscheidung zu treffen“ im Sinne einer „wohltuenden Bremse oder Korrektur“. Dabei wurde Hintergrundwissen über Einzelfälle wie auch über Funktionsweise und Grenzen von Jugendhilfe vermittelt. Das konnte dazu führen, dass von Schulverweis bedrohte Kinder länger an der Schule gehalten werden konnten, wobei es Aufgabe der Schulleitung war, den Einfluss solcher Entscheidungen auch mit Bedacht auf die Klassengemeinschaft abzuwägen.

Aus der Kooperation mit der Sozialarbeit ergaben sich aus Sicht der Schulleiter/innen folgende Vorteile:

- Sie stellt ein beratendes Gegenüber dar.
- Sie verfügt über spezifisches Wissen, das sie in Form einer zentralen Informationsstelle in die Schule integrierte.
- Durch ihr Engagement wurden Projektideen angeregt und gebündelt.
- Schließlich ergaben sich in der Kooperation Entlastungseffekte dadurch, dass Verantwortung gegenüber einzelnen Schüler/innen gemeinsam getragen wurde.
- Der sozialpädagogischen Fachkraft wurde sowohl ein eigener fachlicher Standpunkt, eine andere professionelle Sichtweise als auch ein eigener Handlungsspielraum eingeräumt, der es ihr ermöglichte, andere Zugänge und ‚Anders-Sein‘ gegenüber Schüler/innen und Eltern vermitteln zu können.

Verständlich ist einerseits, dass Schulen sich eine Legitimationshilfe verschaffen wollen, wenn es darum geht, wie sie mit Problemen umgehen, gerade auch angesichts der Tatsache, dass sie in der öffentlichen Meinungsbildung zunehmend in eine generelle Kritik geraten. Beratung der Schulleitung durch sozialpädagogische Fachlichkeit, der explizit ein anderer fachlicher Blick zugeschrieben wird, hilft dabei, das eigene Handeln im Zweifelsfall abzusichern und zu legitimieren. Allerdings ist kritisch zu bedenken, ob sich Schulsozialarbeit auf diesen Deal einlassen und Schule entlasten sollte, ohne in einem weitergefassten Kontext verbindlich in die notwendige Weiterentwicklung von Schule einbezogen zu werden (vgl. Seithe 1999: 79).

4.2.3 „Jemand, der ein anderes Ohr hat“⁴⁰

Den vorwiegenden Anlass für die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Sozialarbeiter/innen stellten als ‚schwierig‘ beschriebene Schüler/innen dar. Die Lehrer/innen suchten Unterstützung, da sie die notwendige intensive Betreuung nicht (allein) leisten konnten. Am Beginn einer für notwendig erachteten Einzelfall-Unterstützung wurde die sozialpädagogische Fachkraft einerseits als selbstverständliche Ansprechpartnerin beschrieben, andererseits aber auch als Ansprechpartnerin mit spezifischem Verständnis für die jeweilige Problematik, als „jemand, der ein anderes Ohr hat“ und über die Symptome hinaus die dahinter vermuteten Problemkonstellationen zu erfassen vermag. Diese Qualität wurde als generelle Kompetenz beschrieben, die nicht vom einzelnen Problem abhängig zu sein scheint.

Wenn *Lehrkräfte* auf die sozialpädagogische Fachkraft zuzugingen und *um Rat suchten*, dann stellten sie zwei Sachlagen in Rechnung: Einmal die eigene Verpflichtung, einzelne Schüler/innen in vermeintlich kritischen Situationen unterstützen zu wollen und zum anderen die eigenen Bearbeitungsmöglichkeiten hierfür als begrenzt anzusehen. Es lag in der Regel also ein konkreter Anlass vor, um sich mit der anderen Fachlichkeit in einen Austauschprozess zu begeben. In allgemeiner Hinsicht resultierte für Lehrer/innen daraus eine systematische Erweiterung des eigenen Handlungsspielraums: Für Lehrkräfte ergab sich dadurch eine niederschwellig erreichbare Unterstützung in alltäglichen Handlungsbereichen; Situationsverläufe und eigenes Handeln konnten reflektiert, wichtige oder fragliche Inhalte thematisiert werden. Eine wichtige Rolle spielte dabei, dass die Lehrer/innen Beobachtungen über Schülerverhalten in der Klasse in diese Gespräche einbrachten. Das pädagogische Repertoire der Lehrer/innen wurde von den Schulsozialarbeiter/innen als „ein anderes“ beschrieben, das die Möglichkeiten der Sozialarbeit wiederum bereichern könne. Auf diese Weise kam es zu einer wechselseitigen Ergänzung der eigenen Fachlichkeiten.

Diese Nutzungsweisen der Sozialarbeit an Hauptschulen hatten vorrangig die Bedeutung einer Entlastung für die Lehrkräfte und damit für die Schule

als Handlungszusammenhang. Entlastung wurde hier verstanden als ein Reduzieren krisenhafter Konfliktsituationen im Umgang mit Schüler/innen, da rechtzeitig eine zuverlässige Kompetenz hinzugezogen werden konnte. Die Lehrkräfte bewerteten die neuen Optionen, die sich aus der schulbezogenen Sozialarbeit heraus für sie ergaben, positiv: Ergeben habe sich in jedem Fall ein „Mehr“ an Verständnis für Kinder und deren Bedürfnisse und Kontexte sowie Veränderungen im Umgangston: Der Blick auf Jugendliche wurde erweitert beziehungsweise „ganzheitlicher“.⁴¹

Die so verstandene Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeit am Beginn einer Einzelfallhilfe realisierte sich über Beratungsgespräche, über schulische Konferenzen (wenn Hintergründe zu Schüler/innenverhalten erörtert wurden) in gemeinsam geführten Elterngesprächen oder auch wenn es darum ging, Beratungsstellen zu kontaktieren. Die Lehrkräfte erlebten das gemeinsame Wirken, in dem viele Faktoren und Möglichkeiten berücksichtigt werden sollten, als einen offenen Prozess. Die Erörterung von ‚schwierigen Einzelfällen‘ konnte beispielsweise flankiert werden durch kreative Elemente wie Rollenspiele. Die Bandbreite, wie man gemeinsam intervenierte, war groß und auf die jeweilige Schüler/in, Lehrer/in, die familiäre Konstellation und ‚das Problem‘ zugeschnitten. Waren die Voraussetzungen für eine Einzelfallbegleitung durch die Sozialarbeit geschaffen und konnte sich die Lehrkraft aus dem weitergehenden Hilfeprozess zurückziehen, war es aus ihrer Sicht dennoch notwendig, dass ein Informationsaustausch über den Hilfeverlauf – nicht unbedingt über die Inhalte – aufrecht erhalten wurde.

Über beginnende Einzelfallhilfeprozesse hinaus beschrieben Lehrkräfte *weitere Formen der Zusammenarbeit*. Im Gespräch ergaben sich oft Ideen für Projektarbeit. Hatte man erst einmal zueinander gefunden und Arbeitsweisen synchronisiert, stellten gemeinsame Projekte eine Möglichkeit dar, den Kontakt aufrechtzuerhalten, Inhalte und Vorstellungen in ein Ergänzungsverhältnis zu bringen und die Kooperation somit auf eine längerfristige Basis zu stellen. Häufig ergab sich diese Möglichkeit allerdings nicht; in der Mehrzahl der Fälle handelte es sich um

40 Aussage einer Lehrkraft

41 Mit dem Begriff „ganzheitlicher“ umschreibt der hier zitierte Schulleiter als positiv wahrgenommene veränderte Sichtweisen und Reaktionsmöglichkeiten der Schulpädagog/innen, zum Beispiel im Reden über und Umgang mit schwierigen Schüler/innen.

lose Kooperationsbeziehungen, die auf Arbeitsteilungen beruhten. Die sozialpädagogische Fachkraft unterstützte die SMV-Arbeit, regte Projekte oder Veranstaltungen an, half bei deren Planung und Durchführung, vermittelte Projekte, begleitete die Berufsorientierung und -findung und nahm die Arbeit mit (schwer vermittelbaren) Abgänger/innen ab.⁴²

Sozialarbeit an der Hauptschule wurde in dieser Hinsicht auch als *Clearing-Stelle* beschrieben, über die Lehrkräfte wichtige Informationen über ihre Schüler/innen beziehen konnten. Übernahm eine Lehrkraft beispielweise eine Klasse neu, konnte der bestehende Kontakt der sozialpädagogischen Fachkraft zur Klasse oder zu Teilen der Klasse genutzt werden. So konnten Lehrer/innen Hinweise erhalten, was es im Umgang mit einzelnen Schüler/innen zu beachten gelte oder wie sie solche Schüler/innen eventuell gezielt unterstützen könnten. Die Aufnahme einer potenziell schwierigen Schüler/in in eine Klasse konnte gemeinsam gut vorbereitet werden.

Sozialarbeit an Hauptschulen bot also die Chance, Kontakte zu Schüler/innen anders und besser zu gestalten als dies zuvor der Fall gewesen war. Für Lehrer/innen stellte die Sozialarbeit eine Möglichkeit dar, sich schwierigen Situationen und Schüler/innen „friedlich“ zu nähern, was zu einem sachlichen und nüchternen Klima beitrug. Schüler/innen und Lehrer/innen konnten Konfliktsituationen erst einmal in Ruhe mit einer neutralen Person durchzugehen, sich zu entspannen und Distanz zu erlangen. Größere Eskalationen wurden so verhindert. Auch wurde der Mut der Schüler/innen herausgefordert, sich einem klärenden Gespräch zu stellen.

Dies hatte indirekte *Auswirkungen auf das Schulklima*, da in Bereichen, in denen zumeist Schweigen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen herrschte, Kommunikation im geschützten Rahmen zwischen den Konfliktbeteiligten ermöglicht wurde. Eine direkte und generalisierbare Resonanz im Verhalten der Schüler/innen im Schulalltag wurde demgegenüber nicht festgestellt. Aus Sicht der Lehrer/innen lag dies daran, dass zum einen „sensible Einflussnahme“ mehr Zeit brauche, um über lange Jahre gewachsenes Verhalten zu verändern und

andererseits Entwicklungen sich nicht kontinuierlich, sondern in Schüben vollziehen würden. Bei Projekten hingegen wurde beobachtet, dass eine kontinuierliche, entweder mehrtägige oder über längere Zeiträume wiederholt stattfindende Arbeit sich sowohl im Schul- und Klassenklima als auch bei der Konzentration und Mitarbeit der Schüler/innen im Unterricht positiv bemerkbar machte.

4.2.4 „Aber man muss sich da schon helfen lassen wollen“⁴³

Einzelhilfe im engeren Sinn, wie sie eingangs im Sinne eines offenen methodischen Handlungskonzepts erläutert wurde, wirft immer auch die Frage nach dem Grad an Autonomie der Klient/in innerhalb der professionellen Hilfebeziehung auf: Inwieweit kann man eine vertrauensvolle (gleichberechtigte) Beziehung sicher stellen, die die Problemdeutungen der Klient/innen zum Ausgangspunkt weiterer Hilfen nimmt, also im Sinne einer Lebensweltorientierung gemeinsame Aushandlungsprozesse anstrebt, in denen die beteiligten Personen gemeinsam mögliche (Lösungs-)Strategien suchen und gemeinsam an Realisierungsmöglichkeiten arbeiten? Für die Praxis der Sozialen Arbeit sind im Kontext individualisierter Hilfeformen das Einholen eines Arbeitsauftrags, die Festlegung verbindlicher Handlungsschritte sowie die Beteiligung an Hilfeplänen gängige Momente, um die Mitsprache der Klient/innen weitgehend zu gewährleisten und somit von Zügen kontrollierender Bevormundung zu befreien.

Auch Einzelhilfe, die an der Schule lokalisiert ist, muss auf die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen hin befragt werden. In der Darlegung der Perspektive von Schulsozialarbeiter/innen auf Hilfeprozesse wurde bereits die Bedeutung von Verlässlichkeit und Vertraulichkeit kenntlich, die für den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu Jugendlichen unverzichtbare Handlungsprinzipien seien. Auch wurden die Jugendlichen als Mitentscheidende im Prozess der Problemklärung beschrieben (ob beispielsweise Eltern in den Hilfeprozess miteinbezogen werden dürfen oder nicht). Geht die Initiative, eine schwierige Situation zu lösen, als ‚Selbstmeldung‘ von der Schüler/in aus, ist sie von Beginn an auf produktive Weise am Unterstützungs-

42 Hier zeigt sich der Vorteil der sozialräumlichen Verankerung von Schulsozialarbeit erneut: Es erwies sich als sehr gewinnbringend, dass die sozialpädagogische Fachkraft über die Schulzeit hinaus Kontakte zu einzelnen Schüler/innen halten konnte, da sie über ihren zweiten Arbeitsauftrag diesen Jugendlichen Angebote machen konnte, die im engeren Rahmen der Schule nicht möglich wären.

43 Aussage einer Schülerin

prozess beteiligt. Eine spezifische Variante ergibt sich dann, wenn die Problemindikation durch Lehrkräfte erfolgt. Hier tritt die Freiwilligkeit des Angebots in potenziellen Widerstreit mit dem Problemdruck der Schule, der sich beim Auffälligwerden der Schüler/innen ergibt.⁴⁴ Die sozialpädagogische Fachkraft steht hier vor der Aufgabe, die Anfrage durch einen Dritten in eine Auftragserteilung durch die betroffene Schüler/in zu transformieren.

Unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen die Bereitschaft, sich helfen zu lassen, hergestellt werden und in einen gewollten Hilfeprozess münden kann, soll anhand der Auswertung von Schüler/innen-Interviews zur Aneignung von Problemlösungskompetenz dargestellt werden. Aus der *Perspektive der Schüler/innen* zeigte sich, dass Jugendliche in problematischen Situationen das Angebot, eigene Probleme zum Gegenstand eines kollektiven ‚Verfahrens‘ zu machen, unter den jeweils für sie gültigen Prämissen annahmen. Die Frage, was passiert, wenn ich einwillige, war verknüpft mit der Frage nach eigenen Steuerungsmöglichkeiten in einem Prozess, den die Sozialpädagog/in möglicherweise, die Schüler/in allerdings zunächst nicht überblicken konnte. Dieses Ungleichgewicht wurde von Schüler/innen am Beginn einer Einzelfall-Unterstützung wahrgenommen und strategisch in den Unterstützungsprozess eingebracht. Dabei spielten Erfahrungen mit Sozialarbeit und persönliche Voraussetzungen eine entscheidende Rolle. Im Folgenden haben wir zwei Typen der Aneignung von Problemlösekompetenz unterschieden:

- Im ersten Fall stand für die Schüler/innen die Einsicht im Vordergrund, mit der eigenständigen Problembewältigung an Grenzen zu stoßen. Es existierten somit graduell verschiedene Bedeutungen von „Probleme haben“, wobei es immer als besser erachtet wurde, das Problem selbst regeln zu können. Konnte dies nicht gelingen, zum Beispiel weil man nicht die richtige Strategie kannte, so ging die Entscheidung, sich helfen zu lassen, mit einer entsprechenden Offenheit einher. Im Hilfeprozess ging es primär darum, sich ver-

standen zu wissen und Unterstützung für eine selbstbestimmte Lösung zu erhalten: „sie hilft uns, Probleme zu lösen“ bedeutet dann, „sie hilft uns, es selbst zu tun“. Dies geschah in kommunikativer Weise, denn was die Fachkraft könne, ist „mit einem reden“.

Die ‚Korrektheit‘ der Fachkraft wurde als sehr wesentlich herausgestellt, um Vertrauen fassen zu können. Dies zeigte sich einerseits in einer moralischen Erwartungshaltung im Hinblick auf den Umgang mit Informationen: Auch hier müsse die betroffene Schüler/in selbst entscheiden dürfen, welche zusätzlichen Informationen sich die Fachkraft einholt. Andererseits musste der Schüler/in die Vertraulichkeit als Handlungsmaxime der Schulsozialarbeit transparent werden, zum Beispiel darüber, dass man sie gut und über einen längeren Zeitraum hinweg kannte.

Auf dieser Grundlage konnte die Sozialpädagog/in zu einer sehr vielversprechenden ‚Verbündeten im Schulalltag‘ werden, und zugleich wurde unter diesen Prämissen ihr Verhalten kritisierbar. Einmischen war nämlich nur partiell erlaubt und vor allem dann nicht angebracht, wenn es um Sachverhalte ging, die man selbst regeln konnte oder lernen sollte, selbst zu regeln. Insofern wurde das Verhalten der sozialpädagogischen Fachkraft auch hinsichtlich ihrer Zurückhaltung beurteilt.

- Im zweiten Fall standen andere persönliche Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler/innen im Vordergrund. Hilfe anzunehmen bedeutete hier, Veränderungen der persönlichen Lebenssituation einzuleiten, indem man das einzig verfügbare Mittel, die Durchsetzungskraft der sozialpädagogischen Fachkraft, aktivierte, die dann wiederum eine Kette von Bewegungen in Gang brachte, die man selbst gar nicht überblicken konnte. Die eigene Situation erscheint einem dabei ausweglos, nicht zu bewältigen, voller „Stress“ und dadurch ungemein belastend. Stellvertretendes Handeln wurde angesichts komplexer, überfordernder Situationen nicht nur akzeptiert sondern gewünscht.

44 Die Sozialpädagog/innen bekamen durch Kontakte zum ASD zusätzliches Wissen um Biographie und Hintergrund einzelner Jugendlicher und so die Möglichkeit, von sich aus auf Jugendliche zuzugehen. Für manche Schüler/innen stellte dies eine Entlastung dar, sich nicht selbst offenbaren zu müssen. Andererseits konnte ein solches Vorgehen in Widerspruch geraten zu der für Schüler/innen so zentralen Vertraulichkeit. Ein professioneller Umgang mit Informationen beinhaltet also sowohl die Rücksichtnahme auf diese Forderung nach Verschwiegenheit als auch eine Vernetzung mit anderen Professionellen, eine *Balance zwischen Verschwiegenheit und notwendiger Rückkoppelung* und eine Haltung, die es den Jugendlichen erlaubt, korrigierend einzugreifen und über den weiteren Verlauf mitzubestimmen.

Die Entscheidung, das eigene Problemmanagement weitgehend aus der Hand zu geben, hatte weniger mit Resignation und Gleichgültigkeit gegenüber der eigenen Situation zu tun als mit einer vorausgesetzten Gewähr für Veränderungen. Entscheidend hierfür waren Vorerfahrungen mit professionellen Hilfeprozessen, die als persönliche Schlüsselerlebnisse wirkten und die diesen Schritt erleichterten.

Die Zugänglichkeit von Hilfeangeboten ergibt sich schließlich nicht alleine aus der gelingenden Kooperation zwischen den Professionen, sondern muss auch unter den Bedingungen, die Schüler/innen geltend machen, reflektiert werden. Diese stark verdichtete Zusammenfassung der Voraussetzungen von Hilfeprozessen aus Sicht der Schüler/innen soll deutlich machen, dass sich *Jugendliche als kompetent Mithandelnde* selbst ins Spiel bringen. Die Machbarkeit von Einzelfall-Unterstützungen ist nicht ausschließlich über Kooperationsbeziehungen der Professionellen zu erklären.

4.2.5 Merkmale einer sich entwickelnden innerschulischen Kooperationspraxis

Aus den eben entfalteten Perspektiven lassen sich zwei Ergebnisebenen unterscheiden:

- Ergebnisse, die ‚Einzelfallhilfe‘ als Dienstleistung für Schüler/innen im engeren Sinne definieren und
- Ergebnisse, die die sich entwickelnde innerschulische Kooperationspraxis charakterisieren.

Zum ersten Ergebniskomplex: Einzelfallhilfe im Rahmen von Schulsozialarbeit zielt auf die Unterstützung von problembelasteten Schüler/innen. Diese Probleme können vielfach bedingt sein, zeigen sich in der Schule meist jedoch durch das Nichtbestehen schulischer Anforderungen. Aufmerksamkeit, Lernfähigkeit oder schlicht Anwesenheit im Unterricht sind Gegebenheiten, auf die Schule aufbaut. Schüler/innen, die jenen Anforderungen (momentan) nicht gerecht werden können, fallen nicht nur negativ auf; die Schule ist im Umgang mit diesen Schüler/innen in einem strukturellen Dilemma, da die Integration jener Schüler/innen nicht ohne gleichzeitige intensive Unterstützung und Begleitung zu gewährleisten ist.

Schulsozialarbeit, die ihren Schwerpunkt in den Bereich der individuellen Unterstützung einzelner Schüler/innen legt, diagnostiziert, berät, vermittelt und begleitet, interveniert und engagiert sich für diese Jugendlichen. Es ist ein lösungsorientiertes Angebot (vgl. Galuske 2000: 78 f.), das auf Freiwilligkeit ebenso wie auf dem vertraulichen Umgang mit Informationen basiert. Aus Sicht der Schule scheint damit eine ideale Ergänzung durch die Sozialarbeit gegeben zu sein, denn Schulsozialarbeit trägt zur Integration dieser Schüler/innen bei.

Sozialarbeit an Hauptschulen, die ihre schulbezogene Zuständigkeit und Integration primär über diesen Sektor definiert, bietet Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern sowie Schulleitungen zum einen Hilfe in akuten Situationen und zum anderen niederschwellige Beratung in schulalltäglichen Belangen der Beziehungsgestaltung an; sie agiert als Anwältin im Haus mit eigener Verfahrenslogik in einer unabhängigen Position und unterstützt und stabilisiert Schule dadurch.⁴⁵

Deutlich muss man jedoch auch sehen, dass es sich um eine Ergänzung der schulischen Handlungskompetenz in dysfunktionalen Bereichen handelt, die an problematische Voraussetzungen wie gestörtem Unterricht, abweichendem Schüler/innenverhalten, Eskalation in Lehrer-Schüler Beziehungen oder Störungen im Unterstützungssystem Familie gebunden ist. Die Bedeutung des ‚Schulraums‘, in dem Sozialarbeit durch offene Angebote erlebbar wird und den sie so auch mitgestaltet, wird in dieser Zuspitzung nachrangig beziehungsweise räumlich in den Stadtteil hinein verlagert (durch Kooperation mit externen Jugendhilfeangeboten). Die Kategorie ‚Raum‘ wurde an anderer Stelle jedoch als Schlüsselkategorie einer fachlich und qualitativ angemessenen Schulsozialarbeit beschrieben und in seiner Bedeutung als „Bühne“ für Probehandeln und Gruppenerlebnisse pointiert. Innerhalb dieses offenen, pädagogisch nicht überformten Raums kann sich erst ein ‚nicht reduzierender‘ Zugang zu Schüler/innen ergeben – insofern, als es eines problematischen Verhaltens bedarf, um Zugang zur Schulsozialarbeit zu bekommen.

⁴⁵ Die Stabilisationsfunktion ist dabei durchaus zwiespältig zu sehen. Dadurch können notwendige innere Prozesse der Schulreform verhindert oder zumindest zeitlich verzögert werden, weil der Veränderungsdruck nicht mehr spürbar ist. Andererseits wird den Schulen so die Luft verschafft, die es braucht, um Veränderungen überhaupt angehen zu können. In einer permanenten Krisensituation - auch wenn sie als solche nur subjektiv gedeutet wird - sind substantielle strukturelle Veränderungen schlecht möglich.

Auf der zweiten Ebene lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen: Einzelfallhilfe kann als ein Übungsfeld begriffen werden, in dem sich Muster in der Kooperation zwischen beiden Professionen herausbilden konnten. In den Perspektiven der einzelnen Akteure hat sich gezeigt, dass die Berufsgruppen schnell zueinander fanden und jeweils eine gemeinsame Schnittmenge, einen gemeinsamen Handlungsbereich entlang der Begleitung von Einzelfällen beschreiben konnten. Allerdings hat sich auch gezeigt, dass dieser gemeinsame Handlungsbereich immer wieder aufs Neue arrangiert werden musste. Zwar nahm man sich schnell als Gesprächspartner an und erkannte rasch die Möglichkeiten einer differenzierten Diagnostik, die sich aus den unterschiedlichen Blickwinkeln ergab, dennoch unterlag diese Kooperationsstruktur dem ständigen Definitionsprozess von Hilfsbedürftigkeit: Erst wenn Schüler/innen durch abweichende Verhaltensweisen auffielen, war der Boden für eine intensive Zusammenarbeit gegeben.

Fasst man Kooperation weiter und nimmt dabei nicht nur direkte Interaktionen zwischen den Professionen in den Blick, dann stellt sich der Beitrag, den Sozialarbeit auf einer allgemeineren Ebene in der Schule leistet, folgendermaßen dar: Anregen, unterstützen, helfen, begleiten, mitarbeiten, abnehmen, teilnehmen, informieren, vorbereiten, ergänzen. Ausschnitthaft, in kleinen Initiativen setzt die sozialpädagogische Fachkraft am Ganzen an, wird in vielen Bereichen der schulischen Arbeit präsent, wirkt mit und bringt eigene Ideen ein. Das wirkt wie ein Katalysator, der Prozesse (wieder) in Gang bringt, Handlungsfähigkeiten und Kommunikation herstellt oder stabilisiert. Es handelt sich nicht um große, umwälzende Veränderungen in der schulischen Alltagskultur, die sich durch diese Form der Zusammenarbeit ergeben haben. Vielmehr sind es *mikroklimatische Veränderungen*, die auf der Beziehungsebene zu verorten sind.

Prozess-Offenheit, eine *Selbstbeschränkung* auf die Zuständigkeit für einzelne Schüler/innen, *Zurückhaltung* und die *Bereitschaft, gemeinsam wirksam zu werden* (Ko-Produktion) waren Qualitätsmerkmale der innerschulischen Kooperation und stellen zugleich notwendige Kompetenzmerkmale der Schulsozialarbeiter/innen wie der kooperierenden Lehrer/innen für eine Kooperation auf dieser Basis dar.

Dahinter verbirgt sich etwas, was wir als *Konzept der ‚gemeinsamen Verantwortung verlässlicher, ganzheitlich orientierter Erwachsener‘* bezeichnen wollen (vgl. Kap. 5). Bereicherungen der Schulkultur beziehen sich dabei vornehmlich auf kommunikative Elemente und Formen der Entlastung und Entspannung. „Den Kindern zuliebe“ (Schulleiter) beschreibt dabei einen gemeinsamen Ethos der Zusammenarbeit.

Als *Erfolgsfaktoren* für diese ‚Veränderung in kleinen Schritten‘ gaben die Beteiligten folgende Faktoren an:

- Erstens die *gesicherte Position der Sozialarbeit* im Schulgefüge und die Bereitschaft der schulischen Fachkräfte, partielle Einmischungen der Sozialarbeiter/innen zuzulassen.
- Zweitens die Tatsache, dass eine *gute Kooperation zwischen Sozialarbeit und Kollegium* nicht die Kooperationswilligkeit aller Lehrkräfte verlangte. Notwendig war die gute Zusammenarbeit zwischen Einzelnen und somit das Erreichen eines gewissen Levels, der garantiert, dass bei gehäuft auftretenden Problemen oder bei diffusen Befürchtungen auf die sozialpädagogische Fachkraft zugegangen werden konnte.
- Drittens begegnete uns wiederholt das Argument, dass *die Kompetenzen von Lehrer/innen*, auch und nicht zuletzt im Bereich der Einzelfallhilfe, *eine wichtige Ressource der Schule* darstellten, die gar nicht in jedem Fall durch Sozialarbeit ergänzt werden müsse.
- Viertens betonten sowohl Schulleiter/innen als auch Lehrer/innen ein *Bewusstsein über klare Aufgabenzuständigkeiten*: Welche Aufgaben sind „eigentlich nicht“ Aufgabe von Sozialarbeit, sondern Aufgabe der schulpädagogischen Fachkräfte. Das reichte von Lehrerfortbildung bis hin zur Hausaufgabenbetreuung. Sozialpädagogische Fachkräfte seien ebenso wenig zuständig für Bewertungen des Unterrichts. Durch diese Aufgabenklarheit werde die Sozialarbeit entlastet, um Zeit und Kapazität für ‚das Eigentliche‘ zu haben. Die Schwerpunktsetzungen erfolgten dabei – von Schule zu Schule unterschiedlich – entlang einer Leitlinie des „größtmöglichen“ Nutzens für Schüler/innen bei gleichzeitig „maximaler“ Entlastung für Lehrer/innen und Schulleitung.

- Schließlich habe fünftens die sozialpädagogische Fachkraft selbst zu einer gelingenden Integration beigetragen, indem sie *keine Patentlösungen* anbot, man statt dessen im gemeinsamen Gespräch Neues entwickelte.

Die Arbeit mit ‚Einzelfällen‘ als gemeinsame Schnittmenge der Professionen aufzufassen, ermöglichte es an den untersuchten Schulen sehr schnell eine fruchtbare Basis für Kooperationen herzustellen, reibungsarm in Kontakt zu treten und Austausch sowie gegenseitige Unterstützungserfahrung zu ermöglichen. Sie trug aber auch dazu bei, die Möglichkeiten der Kooperation entlang der schulischen ‚Problemfälle‘ eng zu führen und birgt damit die Gefahr, weiterhin unhinterfragt auf dem Terrain konflikthafter, bestehender Strukturen zu operieren und diese zu ‚personalisieren‘. So hebt Galuske (2000: 75 f.) hervor, dass sich als übergeordnete Verbindungslinie zwischen verschiedenen historisch gewachsenen Konzepten der Einzelfallhilfe die Tatsache feststellen lasse, dass sie „die zu bearbeitenden Probleme in die Individuen selbst (lokalisiert)“; dies verweist auf die Unterstellung, „dass soziale Probleme psychische Probleme sind“ und folglich ausschließlich in der Stärkung der Persönlichkeit der Umgang mit (nichtreflektierten) Strukturen der Umwelt gesucht wird.

Solche Risiken werden dann zur Gefahr, wenn sich die Kommunikationsstrukturen zwischen den Professionen weiterhin auf punktuelle Anlässe (Problemfälle/ausschnittshafte Initiativen) beschränken und sich keine allgemeineren Strukturen des Austauschs im Sinne einer gemeinsamen Sprache und gemeinsamen Zielsetzung herausbilden können. Jugendhilfe in der Schule droht sich dann zu einem kleinen selbstreferenziellen Korpus zu entwickeln, der dann auch nicht mehr in Verbindung zu bringen wäre mit der weiter gefassten Projektidee, durch Sozialarbeit an der Schule die Grenzen zwischen Jugendhilfe und Schule aufzuweichen. Eine entscheidende Weiche stellt hier sicher das steuernde Handeln von Schulleitungen dar, die, wie herausgearbeitet werden konnte, an der Segmentierung beziehungsweise Verzahnung beider Fachkompetenzen wesentlich beteiligt sind.

4.3 Schulsozialarbeit als Schnittstelle zum Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD)

In den Rahmenvereinbarungen zum ‚Stuttgarter Modell‘ (vgl. Kap. 1) wurde – angesichts der knapp

bemessenen personellen Jugendhilferessourcen je Schule – dezidiert als wichtige Aufgabe der Fachkräfte festgeschrieben, verbindliche und belastbare Kooperationsstrukturen zwischen der Schule beziehungsweise der Schulsozialarbeit und dem (sozialräumlich vorhandenen) Jugendhilfeangebot aufzubauen: „Nach Ablauf der zwei Jahre muss klar sein, wie mit sogenannten Problemfällen umgegangen werden kann und es sind verbindliche Kooperationsstrukturen aufgebaut, die Kooperationspartner sind benannt und bekannt“ – so die Zielbestimmung für den ersten Bewilligungszeitraum.

Es ging also darum, Wege der Kooperation zu ebnen, auf Dauer zu stellen, eventuell auch blockierte Strukturen der Zusammenarbeit wiederzubeleben, kurz: Langfristig tragfähige, personenunabhängige Muster fachlicher Zusammenarbeit zu entwickeln. Gemeinsamer Bezugspunkt war hier der jeweilige Sozialraum und die darin vorhandenen und weiter zu entwickelnden Handlungsressourcen mit dem Ziel, die biographischen Entwicklungs- und Bewältigungsschritte der Heranwachsenden angemessen unterstützen zu können. Diese keineswegs triviale Zielbestimmung forderte alle pädagogisch ‚Zuständigen‘ dazu auf, ihre jeweiligen institutionellen Verortungen und Begrenzungen immer wieder zu überschreiten und in sozialräumlicher Perspektive innerhalb je spezifischer Unterstützungsnetzwerke mit und für Kinder und Jugendliche zu agieren. Für Kooperationen der Schule mit anderen sozialräumlichen Institutionen als Netzwerkglieder hieß das, institutionen- und aufgabenspezifische Anlässe, Erwartungen und Begrenzungen offensiv jeweils für sich und mit Bezug auf die anderen Akteure zu formulieren, Kooperationsweisen auszuhandeln und sich unter Umständen auch auf andere Vorstellungen von Kooperation einzulassen.

Wir analysieren im Folgenden einen Ausschnitt aus diesem schulüberschreitenden Vernetzungsprozess und fokussieren Kooperationsprozesse mit dem ASD, die insbesondere im Kontext der intensiveren Begleitung und Unterstützung von Schüler/innen in Einzelfallhilfen zum Tragen kamen. Die Zusammenarbeit zwischen Schulen und dem Jugendamt sowie dem ASD ist keineswegs neu und ungewöhnlich. Obwohl sie „die am wenigsten intensive institutionelle Bezugsweise von Jugendhilfe und Schule“ ist, „kommt ihr zumindest quantitativ nicht unerhebliche Bedeutung zu. Denn: Schulprobleme gehören zu den regelmäßigen Problemkomplexen der Klienten der Erziehungshilfe und werden in vielen Fällen zu ersten Interventionsanlässen seitens des Jugend-

amtes.“ Jedoch „erschweren mangelnde gegenseitige Kontakte, eingegrenzte Zuständigkeitszuschreibungen und gegenseitige Vorurteile (...) koordinierte oder gar gemeinsame Handlungsweisen im Umgang mit den jugendlichen Schülern“ (Oelerich 1996: 230 f.). Die folgenden Überlegungen zeigen, dass der Schulsozialarbeit auch in dieser Hinsicht eine *Schnittstellenfunktion* zukommt, ja zukommen muss; es ist Teil ihres Handlungsauftrags, zwischen verschiedenen Systemen ‚Übersetzungsarbeit‘ zu leisten und ‚Überbrückungshilfen‘ anzubieten.

4.3.1 „Offensichtlich reicht es nicht, wenn man Telefone hat“⁴⁶ – Strukturelle Hürden

Ergebnisse aus den beiden Befragungen zu ‚Resümee und Planung‘ (vgl. Kap. 2) wiesen in Bezug auf die Kooperation mit dem ASD auf generellere Schwierigkeiten hin. Im Vergleich zur ersten Befragung (hinsichtlich der Einschätzung der Kooperationsqualität im Bereich der Einzelfallunterstützungen) wurden Klagen über die schlechte oder unzureichende Vermittlungsmöglichkeit an den ASD respektive das Fehlen adäquater Jugendhilfeangebote auffallend deutlich zum Ausdruck gebracht. Auch in sämtlichen Interviews, die im Rahmen der Begleitforschung durchgeführt wurden, ergriffen Schulleitungen und Lehrkräfte häufig die Gelegenheit, um auf negative Kooperationserfahrungen mit dem ASD hinzuweisen.

In den Argumentationen der schulischen Akteure wurde häufig eine ‚erfahrbare Langsamkeit‘ als Problem formuliert, die für ‚erzieherische Belange‘ als unangemessen bewertet wurde. Denn: Familiär bedingte Probleme würden im Unterricht oder in der Schüler/innenberatung offenkundig und verursachten mitunter massive Schwierigkeiten im Umgang mit den betreffenden Schüler/innen. Problemstellungen zeigten sich dann nicht mehr nur als Probleme innerhalb von Familien, sondern würden auch in der Schule manifest: Zum Beispiel als Überforderung in der Schule, als blockierter Lernprozess oder als still-quälerischer Rückzug. Das Kind müsse durch Erwachsene in Schutz genommen werden; den gesetzlichen Bestimmungen entsprechend müsse gehandelt werden, um (noch) größere Schädigungen abzuwenden, so das Postulat der Schule an den ASD.

Was in der Perspektive der schulischen Akteure als ‚verzögerte Hilfestellung‘ oder als (amtsbürokrati-

sche) ‚Langsamkeit‘ gedeutet wird, verdeutlicht die Differenz zwischen den schulischen Erwartungen einer raschen und punktgenauen Intervention von ‚ExpertInnen‘ und dem fachlichen Selbstverständnis des ASD, erklärt sie aber nicht. Verständlich wird diese Diskrepanz erst dann, wenn man die unterschiedlichen Handlungslogiken von Schule und ASD in Betracht zieht: Als nicht spezialisiertes Angebot, das Lösungsmöglichkeiten in einem Prozessverständnis, nicht aber als expertokratische Kurzintervention vorbereitet (vgl. Kreuznacht 2001: 79), besteht die Basis der Problembearbeitung auf Seite des ASD in einer differenzierten Diagnostik des Hilfebedarfs, in der freiwilligen Mitarbeit der beteiligten Familienmitglieder und in der kooperativen Suche nach entsprechenden Hilfearrangements (vgl. Greese 2001: S.7 ff.).

In der Schule existiert jedoch ein Handlungsdruck im Hinblick auf eine einzelne Schülerin akut und jetzt im Unterricht und betrifft immer andere mit; Schüler/innen werden im Zusammenhang mit ihrer Klasse gesehen. Für den ASD stehen Schüler/innen dagegen im Zusammenhang ihres Familiensystems und ihres weiteren Umfeldes (z. B. peer-group). Handlungsdruck und -möglichkeiten des ASD müssen abgewogen werden in Relation zur Freiwilligkeit, zur Zustimmung und zur (Krisenhaftigkeit der) Situation der Familie als Ganzem. Strukturen des (nicht nur familialen) Zusammenlebens zu analysieren und darauf nicht kontrollierend einzuwirken, setzt Qualitäten und eine spezifische Fachlichkeit voraus, die – im Negativfall – von Außenstehenden als Langsamkeit und als mangelndes Engagement aufgefasst werden können. Einerseits schnell zu reagieren und andererseits eine kooperative Problembearbeitung zu gewährleisten, die die Betroffenen nicht übergeht, stellt mithin für das Handeln im ASD einen schwierigen Balanceakt dar.

Die gängige Kooperationsvorstellung der Schule in Bezug auf den ASD bestand im Melden oder Anzeigen von latenten oder manifesten Krisen, auf die dann die ‚Spezialisten‘ des ASD je schneller desto besser reagieren sollten: ‚Ist der ‚Notarzt‘ erst informiert, dann wird ‘s besser werden‘. Die große Ernüchterung in den Schulen trat zumeist dann ein, wenn der Partner mit Nicht- oder Noch-Nicht-Zuständigkeit reagierte. ‚Typisch Ämterlogik‘ wurde zum pauschalen Vorwurf; Druck aufzubauen gegenüber ASD-Mitarbeiter/innen zur Handlungsstrategie. Ein ge-

46 Aussage eines ASD-Mitarbeiters, der die Kooperationspraxis zwischen Schulen und ASD resümierte.

meinsames Ziel im Bemühen um die problem betroffenen Jugendlichen wurde dann zunehmend schwer zu erreichen.

Vor diesem Szenario, das zwar den Negativ-Fall einer Kooperationsbeziehung zwischen Schule und ASD nachzeichnet, gleichzeitig aber auf ernst zu nehmende strukturelle Hürden einer solchen Kooperation verweist, kann nun die Frage behandelt werden, wie Sozialarbeit an Hauptschulen als Schnittstelle in dieser Kooperation zum außerschulischen Unterstützungsfeld wirken kann. Anhand der Analyse einer Gruppendiskussion an einer Hauptschule zwischen Schulleitung, Lehrer/innen, Schulsozialarbeiterin und den zuständigen Mitarbeiter/innen des ASD-Bezirks ließ sich die besondere Effektivität einer durch die Schulsozialarbeit *vermittelten Kooperation* zwischen den beiden Erziehungs- und Hilfeinstitutionen aufzeigen.⁴⁷ Die Schule lag in einem als sehr belastet geltenden Stadtteil und ließ überdurchschnittlich viele Einzelfallhilfebedarfe erkennen (sog. ‚Brennpunktschule‘).

4.3.2 Möglichkeiten einer vermittelten Kooperation zwischen Schule und ASD

„Anlässe sind immer Probleme“ resümierte der befragte Schulleiter und war sich dabei durchaus der Doppelbotschaft seiner Worte bewusst. *Einerseits* beschrieb er damit, dass aus Sicht der Schule Kooperationen in der Regel nicht auf allgemeine Themen oder Aushandlungsprozesse abzielen. Es geht um Schüler/innen, die ‚Probleme haben‘ oder ‚Probleme machen‘.⁴⁸ In diesem Zusammenhang kann Lehrkräften eine doppelte Funktion zukommen: Sie können erstens durch ihre spezifischen Beobachtungen aus dem schulischen Alltag dem ASD wichtige Informationen zu Schüler/innen übermitteln und werden gegebenenfalls zu Hilfeplangesprächen hinzugezogen (vgl. Kreuznacht 2001: 79). Zweitens

kann der ASD für Lehrkräfte ein ‚klassischer‘ Ansprechpartner für Frage- und Problemstellungen sein, die über den erzieherischen Auftrag der Schule hinausweisen. *Andererseits* deutete der Schulleiter auf eine generelle Schwierigkeit hin, die sich bereits im Signalisieren einer Kooperationsnotwendigkeit gegenüber dem ASD ergeben habe. Am Beginn einer einzelfallbezogenen Zusammenarbeit wäre zunächst „eine kontroverse Sicht dessen, was ansteht“ zu erwarten: Reagierte und informierte die Schule, „bevor das Kind in den Brunnen fiel“, der Schule aber bereits Sorgen und Nöte bereitete, dann sei die Dramatik dem ASD oft noch nicht vermittelbar, geschweige denn belegbar. Wartete die Schule hingegen ab, reagierte also – aus ihrer Sicht – „ASD-gerecht“, so riskierte sie Vorwürfe, zu spät gehandelt zu haben.

Kooperationsanlässe waren also gekennzeichnet durch eine Handlungsunsicherheit der Lehrer/innen und Schulleiter/innen dahingehend, wann man sich an den Partner beim ASD wenden sollte und mit welchen Leistungen man dann rechnen könne. Zugleich verweist Oelerich (2002: 778, FN 4) auf zwei empirische Untersuchungen, „die aufzeigen, dass der Kontakt (...) zum Jugendamt (...) von der Schule erst zu einem recht späten Zeitpunkt der Problem-entwicklung [bei Schüler/innen; d.V.] aufgenommen wird“, womit „eher ungünstige Bedingungen für eine inter-institutionelle Kooperation verbunden“ seien. Die ‚Langsamkeit‘ des ASD – die ‚zu späten‘ Meldungen der Schule an das Jugendamt als Kooperationshindernis? Diese gegensätzlichen Wahrnehmungen lassen sich auf der Basis unserer Ergebnisse verstehen: Die Akteure drücken dadurch zugleich die unterschiedlichen Handlungslogiken von Schule und Jugendamt/ASD wie auch die unterschiedlichen zeitlichen Phasierungen zwischen ‚Meldung und Hilfe‘ aus.

47 Einen anderen Weg, die relativ große Distanz zwischen Schulen und dem Jugendamt/ASD zu mindern, ging das Landesjugendamt Baden mit Modellförderungen zu einem ‚schulnahen‘ ASD: Hier hielten die ASD-Mitarbeiter/innen Sprechstunden an Schulen ab, führten eigene Angebote in Schulen durch und waren teilweise auch an Lehrerkonferenzen beteiligt (vgl. Landeswohlfahrtsverband (1997). Das sogenannte badische Kooperationsmodell - also die enge und auch konzeptionelle Kooperation zwischen Schule und ASD - stellt auch im württembergischen Verbandsgebiet die einzige Möglichkeit dar, flächendeckende und für den öffentlichen Träger verbindliche Kooperation von Schule und Jugendhilfe zu gestalten.

48 Buhren/Witjes/Zimmermann (2002) können in einer differenzierten Argumentation zeigen, dass die sowohl in der Öffentlichkeit wie auch häufig in der pädagogischen Fachliteratur geäußerte Vorstellung von generell ‚immer schwieriger und problematischer werdenden Schülergenerationen‘ weder empirisch noch theoretisch haltbar ist; in ihrer Allaussage zeigt solches Alltagswissen den deutlichen Hang zum Alarmismus. Vielmehr müssen für den wahrgenommenen Problemanstieg nach Erklärungen in der Schule selbst gesucht werden. Trotz dürftiger Datenlage lässt sich aber festhalten, dass in der Risikogruppe der ‚Schulschwänzer‘ und ‚Schulabbrecher‘ überwiegend Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien und darin insbesondere ausländische Schüler überproportional hoch vertreten sind; primär also ein Umstand sozialer Selektivität, wie zuletzt auch die PISA-Studie verdeutlichte.

Die sozialpädagogische Fachkraft in der Schule konnte genau diesen Zwischenbereich zwischen „Auffälligwerden“ respektive „Problembewusstwerdung“ und Interventionsmöglichkeit überbrücken, indem sie Eindrücke aufnahm, erste Gespräche führte, Hintergründe abklärte, um die Einwilligung der Schüler/innen warb etc. Das hieß, dass die ersten Schritte in einem Hilfeprozess bereits getan waren, wenn der ASD hinzugezogen wurde. Der große Gewinn für alle Beteiligten stellte sich genau dadurch ein, dass es nicht mehr um „den richtigen Zeitpunkt“ ging (wir nennen dies die ‚Zeitpunktlogik‘), den man nicht verpassen durfte, damit zwei unterschiedliche Handlungssequenzen passgenau ineinander greifen konnten. Die Möglichkeit der Schulsozialarbeit zur ‚intermediären Vermittlung‘ verflüssigte diesen Übergang; kurz: Die als prekär beschriebene ‚Zeitpunktlogik‘ konnte in eine *situationsangemessene* ‚Prozesslogik‘ transformiert werden.

Die Schulsozialarbeiterin hob hervor, dass es ihr gerade durch das ‚Nah-Dran-Sein‘ (Präsenz in der Schule und die Möglichkeit zu Alltagsgesprächen) gelang, die Schüler/innen für weitergehende Hilfen zu ‚öffnen‘: „Ich verstehe mich als jemand, der den Prozess begleitet (...). Mein Angebot ist auch, zum ersten Gespräch [beim ASD] mitzugehen.“ Als fachliche Maxime galt ihr hier, ein Gespräch mit dem ASD erst dann einzuleiten, wenn es durch das Einverständnis der betroffenen Schüler/in legitimiert worden war. Sie verstand sich mithin als ein *Bindeglied* zwischen Schule und ASD.⁴⁹ Dass sie ‚gerne an die ASD-Experten abgebe‘, wies darauf hin, dass ihre Arbeit und die des ASD am gleichen Ganzen, nämlich der Förderung von Schüler/innen/Jugendlichen ansetzte.

Mit der Bemerkung, „ohne den ASD die eigene Arbeit nicht leisten zu können“, verdeutlichte die Sozialarbeiterin zudem ein Spezifikum im ‚Stuttgarter Modell‘: *Kooperation im Sinne eines Aufeinander-Angewiesen-Seins* wurde als grundlegende Voraussetzung für das Erfüllen des eigenen Arbeitsauftrags wahrgenommen. Gerade angesichts der knappen Stellenausstattung war die Einzelfallunterstützung von Schüler/innen zwingend an einen funktionierenden Austausch mit dem ASD gebunden.

Die Analyse der Erfahrungen der Lehrer/innen verdeutlicht eine weitere Komponente der vermittelten Kooperation zwischen ASD und Schule: Die sozialpädagogische Fachkraft wurde als eine Ressource mit den „richtigen Ideen“ respektive einem umfangreicheren Interventions- und Vernetzungswissen, als es einem selbst zur Verfügung steht, begriffen. Indem sie zudem als „wandelnder Merkposten“ präsent war, waren die Lehrer/innen gehalten, ihre Arbeit – insbesondere die ‚unwichtigen‘, im schulischen Alltag schnell in Vergessenheit geratenen Wahrnehmungen – in Bezug auf die Schüler/innen zu reflektieren und darzustellen. Dies konnte idealerweise im unverbindlichen, niederschweligen Informationsaustausch zwischen Lehrer/innen und Schulsozialarbeit geschehen. Für die Lehrer/innen war dies auch von Bedeutung, weil sie sich nicht immer über die Triftigkeit ihrer Beobachtungen (ASD-relevant oder nicht?) im Klaren waren.

Sozialarbeit an der Hauptschule war darüber hinaus eine Sammelbörse für solche Informationen, „für die man keinen Telefonhörer in die Hand nimmt“. In der sozialpädagogischen Fachkraft hatten die Lehrer/innen die Sicherheit, an der richtigen Stelle angekommen zu sein, im Gegensatz zu den für sie weitgehend anonym bleibenden Strukturen des ASD. „Der persönliche Kontakt ist das Wichtige – dadurch wird klar, wie man an Hilfe kommt“, so eine Lehrerstimme. Für Lehrer/innen war es demnach wichtig, einen direkt erreichbaren Kommunikationspartner im Haus zu haben. Das Kommunikationsangebot, das der ASD machte, war ihnen nicht präsent genug, da sie ihn vorrangig als externes ‚Amt‘ wahrnahmen.

4.3.3 Kooperationsbegriff und Kooperationsverständnis des ASD

Wir betrachten nun etwas ausführlicher das Kooperationsverständnis der befragten ASD-Mitarbeiter/innen. Viererlei lässt sich feststellen: Kooperation verstanden sie in *erster* Linie als Kommunikation; sie forderten ein gezieltes Zeitmanagement der Partner, um ein bestimmtes Quantum an Zeit für Kooperationen bereit zu halten. Daraus folgt zum *zweiten*, dass die jeweiligen Zeitstrukturen der kooperierenden Institutionen aufeinander abgestimmt wer-

49 Der Blickwinkel der Fachkräfte ist in diesem Fall primär auf die Prozessbegleitung zum ASD hin bedacht. Wird diese verengte Perspektive überwunden, dann erschließen sich neue Dimensionierungen für die Kooperation der Schulsozialarbeit im Kontext integrierter erzieherischer Hilfen (vgl. Zeller 2003). Dann könnte zum Beispiel Schulsozialarbeit über die Weitervermittlung hinausgehend im Kontext erzieherischer Hilfen (für eine Schülerin) auch längerfristig Teil einer einzelfallbezogenen sozialen Infrastruktur sein und „gerade auch zu einer Anlaufstelle für Kinder, Jugendliche und Eltern werden (...), nachdem (Herv. d.V.) andere Jugendhilfemaßnahmen abgeschlossen sind“ (ebd.). Dies würde allerdings eine ‚Rückübergabe‘ an die Schulsozialarbeit und entsprechende Zeitrressourcen voraussetzen.

den müssen. *Drittens* schreiben sie der fachlichen Haltung, die man zueinander aufbaut, eine entscheidende Rolle für gelingende Kooperation und Kommunikation zu. Um Kooperationsstrukturen etablieren zu können, sind Vorleistungen nötig; man muss sich *viertens* „...auf den Weg machen zu...“: Kooperation bedingt, sich beim Partner bekannt zu machen und sich für dessen Arbeitsweisen zu interessieren. Kooperation kann dann idealerweise die Dimension einer wechselseitigen Beratung annehmen.

Aus der Sicht des ASD scheint es hilfreich zu sein, wenn beide Seiten sogenannte ‚Kooperationsverantwortliche‘ benennen. Dahinter verbirgt sich die Erwartung, dass solchermaßen bekannte und mit klarer Zuständigkeit betraute Personen die unterschiedlichen Handlungslogiken beider Institutionen fachlich adäquat überbrücken helfen könnten. Wie drängend eine angemessene Antwort auf diese Differenz ist, belegen Ergebnisse aus der Gruppendiskussion; ASD-Mitarbeiter/innen bewerten die unterschiedlichen Sichtweisen, die ASD und Schule im Blick auf einen Problemfall einnehmen als grundsätzliches Kooperationshemmnis. Schulen sind daran interessiert, über eine möglichst rasche Problembeseitigung ebenso rasch wieder zu ihrem Normalgeschäft, dem Unterricht, zurückkommen zu können und erwarten hier gewissermaßen ‚technisch klares‘ Verfahrenswissen und Vorgehensweisen der Jugendhilfe. Die Maxime der Arbeit des ASD zielt jedoch auf die wie auch immer prekär und langwierig verlaufende Arbeit *mit* einer Familie, ist also aus systematischen Gründen weitgehend auf eine konsensuell hergestellte Basis angewiesen. Auch bei belasteten Eltern-Kind-Beziehungen dürfen die inneren Bindekräfte von Familien nicht unterschätzt werden; sie in produktive Richtung zu lenken braucht Zeit, ist riskant, kann scheitern. Diese langwierigere, zweifelsfrei aber auch gewinnbringendere Verfahrensweise einer auf Freiwilligkeit basierenden Zusammenarbeit mit Familien ist allerdings von außen oft nur schwer nachvollziehbar. Aus der Perspektive des ASD ist es daher nachvollziehbar, die Schulsozialarbeit als Teil der Jugendhilfe in der Position der Kooperationsverantwortlichen zu sehen.

Eine Grundbedingung gelingender Kooperationen scheint ein erweitertes und differenzierteres Wissen über die spezifischen Handlungskontexte zu sein und eine vorbehaltlosere, d.h. vorurteilsärmere Kommunikation zwischen den Funktionen und pädago-

gischen Berufsgruppen. Erst dadurch wird neben der fallbezogenen Klärung erkennbar, dass Soziale Arbeit in vielen Dingen die Arbeit der Lehrer/innen bereichern und erleichtern kann: Zu einem komplexeren und angemesseneren Verständnis der Lebenslagen und Verhaltensweisen von Schüler/innen beiträgt, Zugänge zu deren sozialem Umfeld bahnt. „Dies als Kooperationsgeschäft zu begreifen ist wichtig“, so eine ASD-Mitarbeiterin.

Die gelungene Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit werten die Fachkräfte des ASD als praktiziertes *Hand-in-Hand-Prinzip*: Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit bauen tragfähige Vertrauensbezüge zu den jeweiligen Schüler/innen auf; klare Absprachen über Verfahren und geklärte Zuständigkeiten sichern auf der personalen Interaktionsebene ein produktives Arrangement für die Kooperation. Die Zusammenarbeit mit der sozialpädagogischen Fachkraft wird zudem als ‚angenehm‘ gewertet. Insgesamt wird das Ziel, Schüler/innen in problematischen Situationen optimal zur Seite zu stehen, erreicht: „Ich habe den Eindruck, dass die Schüler gut bedient sind“, resümierte ein Mitarbeiter des ASD. Er gewann mit den sozialpädagogischen Fachkräften an den Schulen fachlich kompetente und professionell vergleichbar sozialisierte Ansprechpartner/innen auch für solche Problemkonstellationen, die nicht primär in der Schule augenfällig wurden.

4.3.4 Diskussion und Perspektive einer ‚vermittelten Kooperation‘

Insgesamt zeigen diese Bewertungen, dass – bezogen auf die Unterstützung von Einzelfällen – alle Akteure durch die Schnittstellenfunktion der Schulsozialarbeit auf der Handlungsebene deutliche Entlastungen und Erleichterungen in der eigenen Arbeit erfahren. Durch die Präsenz einer Jugendhilfe-fachkraft an der Schule wurde ein kontinuierlicher Informationsfluss erreicht, der fachliche Austausch intensiviert und das gegenseitige Verständnis sowohl von Schulseite als auch seitens des ASD verbessert. Auf der konkreten Kooperationsebene – Schule via Schulsozialarbeit zum ASD und zurück – hat sich also durchaus Produktives entwickelt: ein Hand-in-Hand-Prinzip, die sukzessive Abstimmung des Hilfebedarfs, die Transformation der Zeitpunkt- in eine Prozesslogik, eine wachsende Aufmerksamkeit für schwierige Lebensumstände der Heranwachsenden seitens der Lehrkräfte.

Fokussiert man in diesem Zusammenhang die Schulsozialarbeit als ‚Anwältin der Schüler/innen‘, dann zeigt sich in der Kooperation mit dem ASD im Hinblick auf Einzelfallhilfen, dass ihre Funktion als Schnittstelle nicht nur interinstitutionell, sondern auch personenbezogen zum Tragen kommt: In den differierenden Handlungslogiken von ASD/Jugendamt und Schule kann sie sich auf die betreffenden Schüler/innen konzentrieren. Sie setzt an der Situations- und Selbstdeutung der Schüler/innen an und verhilft deren spezifischen Interessenlagen in reflektierter Weise zur Geltung kommen zu können. Im Sinne advokatorischen Handelns kann sie stellvertretend für die Schüler/in ‚diplomatisch‘ vermitteln. Dies geschieht zum einen durch die Initiierung und Mitgestaltung eines Suchprozesses nach passender Unterstützung, zum anderen – wie gezeigt – durch die Vermittlung zwischen zwei (differenten) Handlungslogiken und -notwendigkeiten. Das Resultat ist abnehmender Handlungsdruck der verantwortlichen Fachkräfte von Schule und Jugendhilfe, wodurch sowohl ASD, Schule als auch Schüler/innen (und indirekt auch die Eltern) entlastet und unterstützt werden.

Die Beschreibung der generellen Kooperationshürden zwischen ASD und Schule sowie der Erfolg der Schnittstellenfunktion von Schulsozialarbeit, mit der – in systemtheoretischer Terminologie geredet – Schule und ASD/Jugendamt eine praktikable Form der ‚strukturellen Koppelung‘ erhalten, wirft aber auch die Frage auf, ob eine Kooperationspraxis zwischen den beiden Institutionen, die sich auf die neue Schnittstelle Schulsozialarbeit stützt, Nebenfolgen zeitigen könnte, die so nicht intendiert sind oder als problematisch gelten können:

- Im Hinblick auf die Kooperation von Schulsozialarbeiter/innen mit Lehrer/innen im Bereich der Einzelfallhilfen könnte eine erste Problematik in einer arbeitsteiligen Spezialisierung zwischen den beiden pädagogischen Professionen in der Schule bestehen: Aufgrund der Funktion von Schulsozialarbeit als Schnittstelle zum ASD könnten doch Lehrer/innen ‚vernünftigerweise‘ keinen weitergehenden Informations- und Handlungsbedarf hinsichtlich ASD und Jugendamt mehr haben. Was nutzt es ihnen, könnte man zugespitzt fragen, wenn sie die Struktur des ASD besser kennen, da zum einen nur ein geringer Prozentsatz

ihrer Schüler/innen Hilfen benötigen, in denen der ASD relevant wird und man sich zum anderen im Falle einer Kooperationsnotwendigkeit einer gut informierten ‚Schnittstelle‘ gewiss sein kann. Ein ‚bewußtes Desinteresse‘ an der rechtlichen, fachlichen und prozeduralen Strukturiertheit des fachlichen Handelns im Jugendamt und eventuell folgender erzieherischer Hilfen wäre demzufolge einsichtig und legitim.

- Die fehlende strukturell verankerte Kooperation und Kommunikation zwischen Schulen und Jugendamt könnte verdeckt und festgeschrieben bleiben: In ihren Kooperationserwartungen verdeutlichten die ASD-Mitarbeiter/innen, dass sie sich über die konkrete einzelfallbezogene Zusammenarbeit hinaus eine bessere Verzahnung zwischen dem Jugendamt/ASD und den Schulen erhofften. Schulsozialarbeit, so übereinstimmend die Schulleitungen und der ASD, sei als Kooperationsbeauftragte prädestiniert, zugleich die Rolle einer Kooperationsverantwortlichen zum Jugendamt hin zu erfüllen. Dass dies in struktureller Hinsicht zu einer Überlastung und zur Funktionsdiffusität von Schulsozialarbeit führen würde, wurde nicht reflektiert. Deutlich wird hier eine konzeptuelle Lücke in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Es müssen Formen der Absprache, der Steuerung und Weiterentwicklung des Kooperationsrahmens zwischen Schul- und Jugendamt, sowie auf den Leitungsebenen von ASD und Schulen bedacht werden.
- Gefahr der Reduktion von Kooperationsanlässen: Die ‚verführerische Pragmatik‘ einer Schnittstelle (anstatt vieler Andockpunkte) wird erst recht deutlich, wenn man sich die typischen Kooperationsanlässe, auf die sich die Akteure im Rahmen der Gruppendiskussion bezogen, vergegenwärtigt; zwei Wege der Kooperation waren zu erkennen: Neben Initiativen der Schule, die über die sozialpädagogische Fachkraft auf den ASD zukam, nahm die zweite Kooperationsform ihren Ausgangspunkt in Anfragen des ASD zu einem bestimmten Jugendlichen. Es waren jedoch bislang keine Versuche zu erkennen, Kooperationsanlässe inhaltlich über individuelle Problemindikationen hinausgehend zu erweitern, etwa auf sozialraumspezifische Lebensbedingungen der Jugendlichen und deren Analyse.⁵⁰

50 Dies wirft die Frage auf, wie Schulen und wie der ASD ihre Umwelt wahrnehmen. Die Untersuchung von Mack/Raab/Rademacker (2003) zeigt, dass der Typus der sozialraum- und lebensweltoffenen Schule bislang noch in der Minderzahl ist.

- Gefahr der Ausblendung weiterer differenzierter Hilfen: In der Gruppendiskussion wurde als Kooperationsanlass ausschließlich auf Einzelfallhilfe Bezug genommen. Demgegenüber wurde die Palette der im KJHG verankerten weiteren sozialpädagogischen Angebote als Bestandteil des dem ASD zur Verfügung stehenden Repertoires nicht aufgegriffen. Auch nicht innerhalb der Einzelfallhilfen. Hier wäre beispielsweise denkbar, für ‚auffällige‘ Schüler/innen Soziale Gruppenarbeit nach § 29 KJHG schulnah zu organisieren, um so den Handlungsdruck der Schulsozialarbeit zu mindern.⁵¹

Diese Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit, konzeptionell an der Gestaltung der Kooperationsbezüge zwischen Jugendamt/ASD und Schulen zu arbeiten. Denkbar sind weitere Themenfelder, so zum Beispiel der Gemeinwesen- oder Sozialisationsbezug und beispielsweise deren Verzahnung mit Schulentwicklungsprozessen (vgl. Kap. 4.2).⁵² Sinnvoll ist es sicher, eine Reihe von Begegnungsmöglichkeiten zwischen Schulen und ASD zu arrangieren: Einladung der ASD-Mitarbeiter/innen zu pädagogischen Tagen; Einbeziehung in Schulfeste; Sprechstunden des ASD an Schulen; gemeinsame Fortbildungen und Ähnliches. In einem weiter gefassten Verständnis von Kooperation beider Institutionen gilt es zu erkennen, dass es – im Sinne der Strukturmaximen der Jugendhilfe – sinnvoll ist, gemeinsam Schule als lebensweltlichen Ort für Jugendliche innerhalb eines weiter gefassten Sozialraums zu gestalten. Ob die sozialpädagogische Fachkraft innerhalb dieser konzeptionellen Überlegungen eine prominente Rolle spielen wird, wäre weiterhin zu ermitteln.

Unklar ist zudem, inwieweit diese Themen zum jetzigen Zeitpunkt angesichts weitreichender und nicht nur schulischer Strukturreformen auf der Tagesordnung eine wichtige Position einnehmen werden – was im Sinne eines fachlich fundierten Zusammen-

wirkens unbedingt anzuraten wäre. In jedem Fall aber ergäbe sich durch diesen Austausch, dass die Anlässe des Handelns dann möglicherweise gerade nicht ‚immer Probleme‘ wären.

4.4 Gemeinsam Schule entwickeln als gezielter Prozess

„Nein, wir machen keine Schulentwicklung!“ Inner-schulische Entwicklungsschritte, die auf der intensiven Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit, Kollegium und Schulleitung beruhen, können auch unter dem Blickwinkel von Schulentwicklung gedeutet werden. Zu unserer Überraschung wurde die Benennung solche Prozesse, die von uns dezidiert als Schulentwicklungskomponenten ausgewiesen wurden, von vielen Vertreter/innen der Schulen vehement kritisiert und zurückgewiesen: Zum einen sei dies keine Aufgabe für die Sozialarbeit an Hauptschulen, zum anderen sei Schulentwicklung etwas, was über ministerielle und schulverwalterische Vorgaben und Richtlinien gewissermaßen ‚top down‘ angestoßen würde.

Überraschend ist diese Skepsis der schulischen Seite aus drei Gründen: Zum einen belegen vielfältige Praxiserfahrungen und verschiedene Untersuchungen, dass die Implementierung von Jugendhilfe in der Schule selbst schon als Ergebnis von Schulentwicklung angesehen werden kann und im Verlauf weitere schulentwicklungsspezifische Impulse zu geben vermag (vgl. Landeswohlfahrtsverband 2000: 28; Bolay u. a. 1999: 55 ff.; Olk/Bathke/Hartnuß. 2000: 169 f.; Homfeldt/Schulze-Krüdener 2001). Zum anderen kann weitergehend und aus guten fachlichen (schulpädagogischen wie jugendhilfespezifischen) Gründen die Forderung vertreten werden, dass sich Schulentwicklung und Jugendhilfeentwicklung gegenseitig bedingen und aufeinander abgestimmt sein müssen. Sie müssen über einen bewussten Kooperationsprozess entschei-

51 Weitere Untersuchungen müssten zweierlei klären: Zum einen wäre an weiteren Standorten zu überprüfen, inwiefern in der Kooperation von ASD und Schulen die differenzierten Möglichkeiten des KJHG (§§ 27ff) bislang überhaupt ausreichend ausgeschöpft sind, zum anderen könnten damit Modelle von ‚good-practice‘ zugänglich gemacht werden und es könnte darauf geachtet werden, welche unterschiedlichen Modelle Schulsozialarbeit in punkto Gruppenarbeit entwickelt hat.

52 Unsere Ergebnisse werfen einige weitergehende Fragen auf, die in fachpraktischer wie empirisch-theoretischer Hinsicht weiter verfolgt werden sollten: Zunächst scheint uns mit der vorliegenden Untersuchung noch nicht genügend geklärt zu sein, inwieweit aus der Perspektive des Jugendamts/ASD die Schule bereits als ‚strategisch wichtiger Ort‘ der Kooperation verstanden wird; dies sollte breiter erhoben werden. Dann müssten die Kooperationspraxen von ASD und Schulsozialarbeit in fachlicher Hinsicht weiter entwickelt und auch konzeptionell gesichert werden; jenseits einzelner Fallstudien wäre dringend empirisch fundiertes Wissen zu erheben. Schließlich wären Verweisungs- und Kooperationsformen zwischen Angeboten der Hilfen zur Erziehung und der Schule dahingehend zu überprüfen, ob sie den qualitativen Überlegungen zur Fachlichkeit ‚integrierter Hilfen‘ entsprechen. Auch hier sind modellhafte Erprobungen und wissenschaftliche Evaluierungen dringend nötig und sinnvoll.

dende wechselseitige Impulse erfahren; anders: Das Ziel ist ein Modernisierungsprozess auf der Basis der Vernetzung zweier Institutionen. Zum dritten kann davon ausgegangen werden, dass Schulentwicklung unter anderem dann wirksam wird, wenn hierbei ein 'Bottom-Up' und ein 'Top-Down-Prozess' miteinander vernetzt sind. Eine solche Prozessvernetzung lag im 'Stuttgarter Modell' durch die Verzahnung von Projektlenkung und Fachtagen in Ansätzen vor, allerdings ohne Beteiligung der Lehrkräfte.

„Schulentwicklung kann“, wie Dalin (1999: 214 ff.) ausführt, „viele Formen haben, auf verschiedenen Ebenen des Systems (Schule; d.V.) stattfinden, viele Akteure einbinden und mit verschiedenen Methoden realisiert werden.“ Er unterscheidet hier vier Segmente in der gängigen Debatte, die unter dem Oberbegriff der Schulentwicklung zusammengefasst werden: Politisch intendierte ‚Reformen‘ hinsichtlich von Struktur, Organisation und Lerninhalten, ‚Lehrplanentwicklungen‘ (Beurteilung des Gesamtlehrplans), ‚pädagogische Entwicklungsarbeit‘ (didaktisch-methodische Weiterentwicklungen) und ‚Organisationsentwicklung‘ (erweiterte Handlungsspielräume und verbesserte Problemlösekapazitäten).

Unsere bisherigen Ergebnisse (vgl. Kap. 2) zeigen deutlich, dass mit der Implementierung von Sozialarbeit an Schulen Schulentwicklungseffekte einhergehen, die sich der Organisationsentwicklung zu-rechnen lassen: Erweiterte Handlungsspielräume für Schüler/innen und Lehrer/innen zum Beispiel über neue Beratungsmöglichkeiten, verbesserte Problemlösekapazitäten durch die Integration einer weiteren pädagogischen Fachlichkeit. Vergewenwärtigt man sich die Kritik von Wilbers (2001) an verbreiteten Schulentwicklungskonzepten, die von einer starken „Innenprozessdominanz“ geprägt seien und eine Vernetzung mit Organisationen aus der sozialräumlichen Umgebung vermissen ließen, dann wird ein weiterer positiver Aspekt von Schulentwicklung im ‚Stuttgarter Modell‘ kenntlich: Zunächst durch das Andocken an einer bereits verfügbaren Praxis sozialräumlicher Jugendarbeit und Jugendhilfe, dann der gezielte (und noch weiter zu treibende) Ausbau schulüberschreitender Vernetzungen.

Überlegungen zur systematischen Vernetzung der ausdifferenzierten Angebote der Jugendhilfe (institutionelle Ebene) wie zu den sozialen Netzwerken der Adressat/innen (personale Ebene) haben in der Fachdiskussion der Sozialen Arbeit bereits seit längerem einen zentralen Stellenwert erhalten (vgl. Nestmann 2001). Interessant ist nun, dass der Netzwerkgedanke inzwischen auch im Schulbereich aufgegriffen und in Form von Lernnetzwerken zwischen Schulen umgesetzt wird. Czerwanski/Hameyer/Rolff (2002) gehen auf die Bedeutung schulischer Netzwerke als spezifischer Form der Schulentwicklung ein: Unter dem Begriff der Lernnetzwerke organisieren Schulen „Erfahrungsaustausch, Wissensaustausch, Methoden- und Instrumentenaustausch, Identifizierung von Best Practices, gegenseitige Beratung, gemeinsame Fortbildung und gegenseitige Peer Reviews (...). Die Beteiligten tauschen sich aus, kooperieren im Rahmen gemeinsamer Angelegenheiten, Ziele, Schwerpunkte oder Projekte“ (ebd.: S.101 f.). Allerdings bleibt in dieser Analyse schulischer Netzwerke die Möglichkeit zu systemübergreifender Vernetzung und Kooperation, etwa mit Partnerorganisationen des Sozialraums, ausgeblendet. Die im ‚Stuttgarter Modell‘ sich abzeichnende gekoppelte Entwicklung von Jugendhilfe und von Schule würde in konsequenter Weiterführung sich nicht nur als ‚am Gemeinwesen orientiert‘ verstehen, sondern sich zum Gemeinwesen hin öffnen lassen, wie es im skandinavischen und angelsächsischen Ansatz des ‚community schooling‘ bereits vielfältige Praxis ist.

Im Rahmen unserer Untersuchung haben wir trotz der bereits vermerkten Skepsis die Fragestellung nach Schulentwicklungseffekten weiter verfolgt und stellen im Folgenden in exemplarischer Absicht einschlägige Ergebnisse vor, die wir im Rahmen einer Standortanalyse gewonnen haben.⁵³ Diese Standortanalyse bezog sich auf eine Schule, die explizit einen projektorientierten Ansatz verfolgte (vgl. Kap. 3.2). Interessant war hier, dass in diesem lokalen Konzept von Sozialarbeit an Hauptschulen das Jugendhilfeangebot und die Entwicklung von Schule direkt und bewusst aufeinander bezogen wurden. Diese Perspektive wurde von allen beteiligten Akteuren, also der Sozialarbeiterin, der Schulleitung und von Lehrkräften eingenommen.

53 Im Rahmen der Datenerhebung wurde eine Gruppendiskussion mit Schulleitung, Schulsozialarbeiterin, Lehrkräften und einer Jugendhausleiterin geführt; darüber hinaus fanden an diesem Standort eine Pausenhofbefragung und Gruppeninterviews mit Schüler/innen unterschiedlicher Klassenstufen sowie ein Kurzinterview mit der Sozialarbeiterin statt.

Zunächst führen wir aus, wie dort die Implementierung von Jugendhilfe an der Schule nicht so sehr als spezieller Dienst für die Schüler/innen interpretiert wurde, sondern sich zugleich auf eine ‚Gesamtidee‘ von Schule bezog. Als Folge dieses Kooperationsverständnisses wurden spezifische Kooperationsbezüge, wie zum Beispiel die zum ASD anders arbeitsmäßig erledigt als an einzelfallorientierten Standorten (vgl. Kap. 4.2). In einem weiteren Schritt zeigen wir dann, wie über systematisch abgestimmte Projekte strukturell gesicherte neue Lernfelder in und um die Schule entstanden sind und beleuchten anschließend die Erweiterung von Handlungsoptionen der Lehrer/innen durch Kollegialberatung. Abschließend folgen einige kommentierende Bemerkungen.

4.4.1 Die ganze Schule als Planungshorizont

Aller Anfang muss nicht schwer sein, insbesondere dann nicht, wenn der Anfang gut vorbereitet wird. Am Beispiel dieses Standorts zeigte sich, dass die Perspektive auf erweiterte Handlungsmöglichkeiten der Schule durch Schulsozialarbeit, die sich vorab in der kollektiven Haltung „ja, wir wollen, wir warten schon darauf“ ausdrückte, nicht primär nur auf die Förderung und Unterstützung einzelner Schüler/innen zielte, sondern auf die Veränderung von Schule im Gesamt: „Wir sind ja angetreten und haben gesagt, wenn wir hier was verankern wollen, dann wollen wir dies in der ganzen Schule verankern“ (Schulleitung). Schulsozialarbeit hatte sich vor diesem Hintergrund schnell und einvernehmlich in den Alltag der Schule eingefügt. Maßgeblich beteiligt daran war die *Schulleitung* vor allem insofern, als sie die *neuen Leitungsaufgaben* im Zusammenhang mit der sich etablierenden Dienstleistung erkannte und in die Praxis umsetzte:

- Eine erste und längerfristige Aufgabe der Schulleitung bestand darin, die Perspektive, Schule durch Schulsozialarbeit in ihren Möglichkeiten zu erweitern, in den Diskussionen immer wieder stark zu machen und für das Kollegium entsprechende Lern- und Begegnungsmöglichkeiten mit der Jugendhilfe an der Schule zu arrangieren.

- Es ging darum, das Leistungsprofil gemeinsam zu entwickeln, d. h. weder per Dekret der Schulleitung noch im Alleingang der sozialpädagogischen Fachkraft. Vorangegangene Kooperationen mit dem Jugendhaus und das daraus gewonnene Kooperationswissen mit außerschulischen Einrichtungen wurden gezielt ausgewertet und als Erfahrungsvorsprung für die in der Entstehung begriffene Kooperation mit der Schulsozialarbeit genutzt.
- Eine Steuerungsgruppe, die aus Lehrkräften, Schulleitung und sozialpädagogischer Fachkraft bestand, wurde dauerhaft etabliert und damit auch ein Rahmen zum Dialog und der Auseinandersetzung darüber, wie Schule und Sozialarbeit zusammenwirken könnten und sollten, um eine Weiterentwicklung von Schule zu institutionalisieren.
- Die Schulleitung sah es – gerade angesichts der knappen Zeit – auch als ihre Aufgabe an, der sozialpädagogischen Fachkraft den Rücken frei zu halten für die Realisierung ihres Aufgabenbereichs. Kooperative Außenkontakte der Schulsozialarbeit wurden definitiv auf einige Stellen begrenzt, zum Beispiel auf die Zusammenarbeit mit dem Jugendhaus oder mit Vertretern der Polizei, also auf Stellen, die im Bereich von Projektarbeiten (s.u.) wichtig waren. Es wurde – im Unterschied zu den einzelfallorientierten Standorten – darauf verzichtet, die Kooperation mit dem ASD in Einzelfallhilfen in ihren Zuständigkeitsbereich aufzunehmen, diese Funktion wurde weiterhin durch die Schulleitung sowie die Lehrer/innen erfüllt. Ebenso wurden Konferenzen, in denen Entscheidungen über schulische Sanktionen fielen, ohne die sozialpädagogische Fachkraft abgehalten, beispielsweise bei Schulausschluss oder Schulwechsel.⁵⁴

Hintergrund hierfür bildete ein kompetentes Lehrerkollegium; Lehrkräfte waren dazu angehalten, zu entscheiden, wann das Hinzuziehen der sozialpädagogischen Fachkraft in Entscheidungsprozessen

54 Trotz dieser konzeptionell klaren Arbeitsabsprachen, d.h. trotz des rationellen Umgangs mit den zeitlichen Ressourcen, konnte aus Sicht der Sozialpädagogin besonders im Hinblick auf ausreichende Präsenzzeiten an der Schule keine zufriedenstellende Lösung erzielt werden: Aus der Einschränkung der Präsenzzeit ergab sich das Problem der kohärenten Information: Da „rasen Informationen an dir vorbei und du hast die Schwierigkeit, sie aufzunehmen und zu sortieren“. Dahinter verbirgt sich der Anspruch auf Informiertheit über die ganze Schule, die für die Position der sozialpädagogischen Fachkraft in der Schule wichtig zu sein scheint. Zum Beispiel war eine selbstverständliche regelmäßige Anwesenheit und Teilnahme an schulischen Konferenzen, die für die Fachkraft eine wichtige Quelle der Information über aktuelle schulische Belange darstellten, nicht möglich.

relevant sei. Somit beeinflussten auch Lehrkräfte die aktuellen Aufgaben, die die sozialpädagogische Fachkraft bearbeitete und hatten darüber direkten Einfluss auf die Ausgestaltung des Jugendhilfeangebots an ihrer Schule.

Dieser stark auf Schulentwicklung zielende Ansatz braucht ein spezifisch offensives Rollenverständnis der Jugendhilfekraft: Schule insgesamt als Arbeitsfeld zu begreifen und dies auch auszugestalten. Ihr Anspruch an die Arbeit, ihre Zielperspektive, ihre beruflichen Erfahrungen und auch ihre Bereitschaft, sich für dieses Konzept stark zu machen, beeinflussen alle Veränderungen, die sich durch das sozialpädagogische Angebot an der Schule einstellen. Durch ihre fachliche Präsenz und ihr Auftreten prägte sie die Außenwahrnehmung ihres Handlungsbereichs wesentlich mit: Kohärent und transparent signalisierte sie, „zu wissen, was man tut und warum man es tut“. Die Souveränität, mit der sie es verstand, ihre ‚schulfremde‘ Fachlichkeit in die Schule einzupassen, war wichtig, für sich genommen allerdings bedingt wirksam, wenn nicht zwei weitere Momente hinzugekommen wären:

- Die gemeinsame Vorstellung von Schulleitung und Jugendhilfefachkraft, die sich auf eine Veränderung der ganzen Schule bezogen, ist hier an erster Stelle zu nennen. Beide trafen sich auf dieser Ebene mit homogenen Interessen.
- Wichtig war weiter die positive Einstellung des Kollegiums, das der Schulsozialarbeit offen gegenüber stand und von Veränderungsbereitschaft geprägt war.

4.4.2 Projektarbeit und Schulentwicklung

Die konkreten innerschulischen Leistungsbereiche der sozialpädagogischen Fachkraft wurden zu Beginn ihrer Tätigkeit schulintern kontrahiert. Ihr Arbeitsauftrag zielte darauf, mittels offener Angebote und Projekte ‚Präventionsarbeit‘ zu leisten für die Klassen 5 - 7, für die Klassen 8 und 9 Angebote mit dem Schwerpunkt ‚Übergang Schule-Beruf‘ zu entwickeln und in sehr begrenztem Umfang in diesen Klassen auch für Einzelfallunterstützungen bereit zu stehen. Diese Anfangskoordinaten haben sich im

Laufe der praktischen Umsetzung immer wieder verschoben, je nach dem, was sich an schulspezifischem Bedarf entwickelt hatte und dem, was angesichts des knappen zeitlichen Deputats an der Schule auf Dauer gestellt werden konnte. So wurde nach zwei Jahren des Austarierens eine Balance gefunden zwischen offenen Angeboten und Projekten, die realisiert werden konnten, und Einzelfallarbeit, die geleistet werden musste.

Sowohl Offenheit und kommunikative Aushandlung als auch begründete Vorstellungen über Zielperspektiven, die entsprechende Gewichtungen in Bezug auf das Gesamtangebot der Schulsozialarbeit nach sich zogen, charakterisierten die Anfangsphase dieses Jugendhilfeangebots an dieser Schule. Ein wichtiges Ergebnis innerhalb dieses schulinternen Abstimmungsverfahrens war die Übereinkunft, die Möglichkeiten des Jugendhilfeangebots so auszuschöpfen, dass alle Schüler/innen dadurch erreicht würden.⁵⁵ Konzeptionell ausgearbeitete Projektstrukturen und offene Angebote (z. B. ein Schülercafé) waren demzufolge die wesentlichen Säulen dieses Angebots.

Als zweiten Baustein von Schulentwicklung an diesem Standort werten wir den Aufbau einer Struktur der Projektarbeit, die in weiten Teilen in Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Lehrer/innen durchgeführt wurde. Neue Lernfelder und neue didaktisch-methodische Möglichkeiten wurden auf diese Weise erschlossen.

In den folgenden Abschnitten gehen wir auf diese Erweiterung von Lernfeldern durch offene Angebote und Projekte ein, kennzeichnen ihren Stellenwert als Infrastruktur des sozialen Lernens in schulischen Kontexten, zeigen darin ihren Gebrauchswert für das biographische Bewältigungshandeln der Schüler/innen und verweisen schließlich auf restringierende Momente durch die Rahmenbedingungen des ‚Stuttgarter Modells‘.

Entwicklung neuer Lernfelder

Mit der Ausweitung von Projektarbeit war intendiert worden, systematisch zum Unterricht ein Pendant zu erarbeiten, das, wie das unterrichtliche Curriculum, Inhalte an Altersstufen beziehungsweise Klas-

⁵⁵ Dies stand im Zusammenhang mit der Abwägung, dass nicht nur diejenigen Schüler/innen, die auffällige Verhaltensweisen zeigen und darüber in der pädagogischen Einschätzung als ‚Einzelfall‘ deklariert werden, in ihrem Bedarf an Unterstützung ‚bedient‘ werden sollten. Insofern durfte Einzelfallarbeit nicht zum Kern der Arbeit werden, konnte statt dessen immer nur notwendiger Bestandteil sein. Dies hieß dann dennoch, solchen Schüler/innen, die deutlich Unterstützung einforderten, diese Unterstützung auch verbindlich zu gewährleisten.

sen bindet. So wurden für die Klassen 5 und 6 spezifische Projekteinheiten entwickelt, die sich beispielsweise mit Teamarbeit und Konfliktmediation beschäftigten; in Klassenstufe 7 wurde eine Mädchen-AG sowie die Projekteinheit ‚Gewaltprävention‘ gestaltet. In den Klassenstufen 8 und 9 standen berufsbezogene Projektangebote im Vordergrund sowie Mädchen-Projekte zur Selbstbehauptung. Eine weitere Reihe von Projektinhalten wurde für den flexiblen Einsatz im Bedarfsfall entwickelt, wie zum Beispiel ein Kriseninterventionsprojekt, das beim Aufkommen besonderer Klassendynamiken zur Anwendung kam.

Projektarbeit ist eine der zentralen Handlungsformen der Jugendarbeit und hat sich im außerschulischen Bereich als breit akzeptierte Methode, um Lernprozesse einzuleiten, etabliert (vgl. Hafener/Schröder 2001: 848 f.). Die aktive Bearbeitung eines Gegenstandsbereichs, reflektiert als soziales Geschehen in einer Gruppe, betont gegenüber institutionalisierten Formen des Lernens, die vorwiegend über Planinhalte und indirekt über den Tätigkeitsbereich des Lehrens (vgl. Kunert 2001: 745 f.) zielbestimmt werden, ganzheitliche, gruppengesteuerte Aneignungsformen sozialer Realität. Während die Themen des Unterrichts eine Mischform aus lebenspraktischen Inhalten und fächerdidaktischem Spezialwissen beinhalten, stellen die Themen der Projektarbeit i. d. R. Anschlussstellen an biographisch zu bewältigende Aufgaben oder gesellschaftspolitisch ins Bewusstsein gerückte Entwicklungen her. In dieser Perspektive verstanden, wurden die Inhalte der Projekte als ‚Präventivstoff‘ gekennzeichnet, entsprechend den Unterrichtsinhalten, die einen ‚Lernstoff‘ vorgeben.

Unter der Perspektive von Schulentwicklung betrachtet, zielen Projekte auf zweierlei;

(1) sie fungieren zum einen als *erweiterte Lern- und Erfahrungsarrangements für die Schüler/innen*:

- Über Projekte können neue und andere Inhalte in den Kontext schulischen Lernens eingebunden werden (Erweiterung der Inhalte).

- Zudem kann die Schule mit anderen Orten des Lernens verknüpft werden, zum Beispiel konnten durch die Zusammenarbeit mit einem Jugendhaus und dessen Mitarbeiter/innen im Jugendhaus schulische Projekte stattfinden (Erweiterung der Lernorte).
- Weiter zeichnen sich Projekte durch offenere Formen der pädagogischen Arbeit mit einer Gruppe aus, zum Beispiel hinsichtlich der Partizipations- und Steuerungsmöglichkeiten der Jugendlichen (Erweiterung der Lern- und Beteiligungsformen).
- Weil ein großer Teil der Projekte gemeinsam von der Schulsozialarbeiterin und von Lehrkräften realisiert wurde, waren die Lehrkräfte für die Schüler/innen nun auch im Kontext weiterer, nicht unterrichtsbezogener Sozialformen erlebbar (Erweiterung der Lehr-Lernbeziehungen).

(2) Gemeinsam Projekte zu planen und durchzuführen stellt zudem einen *Modus der Erweiterung, Vertiefung und Routinisierung der Kooperation* der beiden pädagogischen Professionen innerhalb der Schule dar. Projekte sind also – anders als in der Einzelfallhilfe, die auf einer arbeitsteiligen Hilfekette beruht – eine Handlungskulisse, in der die Lehrer/innen wie die Sozialarbeiter/innen gleichermaßen und gemeinsam themenbezogen (inter)agieren können.

Projektarbeit als Infrastruktur des sozialen Lernens

Die Sozialpädagogin hob als eine zentrale Perspektive ihrer Arbeit hervor, allen Schüler/innen die Möglichkeit zu vermitteln, im Bedarfsfall Hilfe und Unterstützung im Rahmen der Schule und darüber hinaus auch im Rahmen der Mobilien Jugendarbeit in Anspruch nehmen zu können. Aufgrund dieser Überlegung war es für sie sehr wichtig, sich in offenen Räumen der Schule bewegen zu können, insbesondere dem Schülercafé sowie auf den Pausenhöfen.⁵⁶

Sie setzte hier nicht auf kurzfristige Aktivitäten sondern auf Langfristigkeit: Sie hatte hier zum einen die fünfjährige Schulzeit einer Schüler/innengeneration im Blick und zum anderen ihre fachliche Intention

⁵⁶ Die Bedeutung von Räumen erschloss sich im Rahmen dieser Standortanalyse auch durch eine Negativbestimmung: Durch Raumprobleme an der Schule musste das etablierte Schülercafé kurzfristig aufgegeben werden. Die fachliche Bewertung dieser Situation durch die sozialpädagogische Fachkraft verdeutlichte, wie zentral dieser durch die SMV organisierte öffentliche Raum für ihr Wirken war: „Dass das Schülercafé nicht mehr da ist, das hat mir den Boden weggenommen mit den Schülern.“ Das Angebot, für alle Schüler/innen ansprechbar zu sein, realisierte sich gerade über die Präsenz in ‚offenen‘ Räumen der Schule. Das Schülercafé als von den Schüler/innen selbstorganisierter (Frei-)Raum erfüllte als Kontaktstelle eine herausragende Funktion. Es ist wichtig zu erkennen, dass Schülercafés über ihre Funktion als Kontaktorte hinaus zugleich bedeutsame *neue und erweiterte Lernorte* darstellen, sofern sie in (angeleiteter) Selbstverantwortung der Schüler/innen organisiert werden (vgl. Bolay u. a. 1999: 114 f.).

zur – auch personenunabhängigen – Verstetigung des Projektangebots. Deshalb wurde ein Rahmen für Projektarbeit institutionalisiert. Projektarbeit zum schulischen Standard zu qualifizieren bedeutete auch, variabel zu planen und sich dabei am Bedarf der Lehrkräfte und der Schulklassen auszurichten, die nicht im Sinne einer gleichbleibenden Masse jedes Schuljahr gleiche Potenziale, Spannungen und Bedürfnisse in die Schule hineintragen.

Die Perspektive der Schulsozialarbeit, über ein strukturiertes Projektangebot potentiell alle Schüler/innen erreichen zu können, ist damit eng verknüpft mit dem Anliegen aus der Rahmenvereinbarung im ‚Stuttgarter Modell‘, nämlich ‚präventiv‘ wirkende Arbeitsformen in und um Schule auf- und auszubauen. Prävention als eine der Strukturmaximen der modernen Jugendhilfe lässt mindestens zwei Auslegungen des Begriffs zu (vgl. BMFSFJ 1990: 85): Erstens bezieht sich Prävention hier auf die Gestaltung von Schule als positivem Lebensort auch im Interesse der Schüler/innen (primäre Prävention verstanden als Veränderung der subjektiven Verhältnisse). Zum zweiten zielt Prävention hier auf kritische Lebensereignisse von Schüler/innen, die entweder vorhersehbar sind, weil einem spezifischen Entwicklungsschritt korrespondierend, oder nicht vorhersagbar, in jedem Fall aber subjektive Belastungen bedingen. Kinder und Jugendliche sollen insbesondere in diesen Situationen vorausschauend unterstützt werden im Sinne einer ‚Begleitung des Aufwachsens‘.

Projektangebote als Bestandteil von Schulentwicklungszielen nicht allein auf ihre Funktion als neue kognitive Lernfelder. Mit ihren Möglichkeiten zur Erweiterung der sozialen Kompetenzen von Schüler/innen erhalten sie eine erhebliche Bedeutung hinsichtlich dessen, was in der sozialpädagogischen Fachterminologie ‚subjektives Bewältigungshandeln‘ genannt wird: In spezifischen, zumeist kritischen Lebensereignissen und biographischen Situationen produktiv handlungsfähig sein zu können (Böhnisch 2002: 199 ff.).

Strukturelle Grenzen der Projektarbeit

Variabel und bedarfsangemessen planen zu können, stieß sich immer wieder an den begrenzten personellen und zeitlichen Ressourcen im ‚Stuttgarter Modell‘:

- Eine erste pädagogisch drastische Einschränkung wurde folgendermaßen beschrieben: Es entstand das Dilemma, dass durch erfolgreiche Projektarbeit bei den Schüler/innen Interessen an weitergehenden Projektangeboten geweckt wurden, die dann allerdings angesichts der begrenzten Zeitkapazität nicht weiterverfolgt werden konnten. Dieses aufkeimende (Bildungs-)Interesse und Engagement der Schüler/innen, Lernformen oder Inhalte selbstbestimmt einzufordern, muss an sich schon als Erfolg bewertet werden, unabhängig davon, ob die Schüler/innen Inhalte der Projekte für sich in positiver Weise nutzen konnten. Gerade angesichts der hohen Anerkennung von Projektarbeit, die zuvor unter dem Stichwort des ‚Projekte-Curriculums‘ besprochen wurde, konnten Schüler/innen in diesem Sektor gegenüber dem Unterricht andere und insgesamt wichtige Erfahrungen der Partizipation und Mitentscheidung machen.
- Eine weitere Grenze in Bezug auf die Institutionalisierung von Projektarbeit ergab sich dadurch, dass nicht genügend Zeit reserviert werden konnte, um Projektkonzeptionen im einzelnen weiter auszufeuern und zu verbessern sowie neue Projektideen in einem gemeinsamen kreativen Prozess mit den kooperierenden Lehrkräften und außerschulischen Profis zu generieren. Projekte nachzubereiten und zu dokumentieren, musste ebenso vernachlässigt werden – Wissen ging dabei verloren.
- Schließlich machte sich die fehlende Zeit auch in der Vorbereitung und in Bezug auf konkrete Planungsschritte bemerkbar. Ursprünglich eingeplante Phasen des Entwickelns reduzierten sich mitunter auf punktuelle Momente bloßer Absprachen. Dies wiederum wirkte sich hemmend auf die Ideengenerierung aus, wie eine Lehrerin bestätigte: „Ideen entwickeln zu müssen, genau an dem Zeitpunkt, an dem sie [sozialpädagogische Fachkraft] ihre Planung macht...“, verhindert spontanes kreatives (Weiter-)Entwickeln.
- Korrespondierend zur Forderung, die sozialpädagogische Fachkraft mit mehr Zeitressourcen für die Schule auszustatten, wurde auch eine zeitliche Entlastung für Lehrkräfte eingefordert. Lehrkräfte sollten mit einem speziellen Zeitdeputat für die Kooperation mit der sozialpädagogischen

Fachkraft zum Vorantreiben der Projektarbeit freigestellt werden, damit auch ihre Mehrarbeit und ihr Engagement professionell anerkannt und qualitativ gesichert werden könnte.

4.4.3 Erweiterung der Handlungsoptionen für Lehrkräfte

Eine wesentliche Komponente von Schulentwicklung zielt auf die Erweiterung der Möglichkeiten zur Reflexion der professionellen Handlungsbedingungen und Handlungsverläufe der Lehrer/innen. Schulsozialarbeit mit ihren beratenden und informierenden Angeboten und Anstößen kann hier eine wichtige Rolle übernehmen. Den gemeinsamen Nenner der folgenden Beschreibungen bildet die Erfahrung von Lehrkräften, durch die sozialpädagogische Fachkraft situativ eine Erweiterung der eigenen Handlungsoptionen erlangt zu haben. Hier lassen sich analytisch verschiedene Facetten unterscheiden:

- Es wurde beschrieben, durch die sozialpädagogische Fachkraft eine „helfende Hand“ in Bezug auf die eigene Arbeit/den eigenen Unterricht zur Verfügung gestellt zu bekommen. Am Beispiel einer Unterrichtseinheit ‚Bewerbungstraining‘ wurde ausgeführt, dass sich gerade hier enge Lehrplankonventionen auf die Qualität von Unterrichtseinheiten negativ auswirkten und durch die Hilfe der Sozialarbeiterin „konsequenter und ausführlicher“ mit den Schüler/innen gearbeitet werden konnte.
- Einen weiteren Ausgangspunkt stellten gestörte Kommunikationsprozesse zwischen Lehrer/in und einzelnen Schüler/innen dar. Die Lehrkraft erreichte diese Schüler/innen im Unterricht nicht mehr und fand in einer außerhalb des Unterrichtsgeschehens stehenden Professionellen eine Möglichkeit, die Schüler/in zeitnah zur Problematik im Unterricht an die Schulsozialarbeit weiter vermitteln und um dort der Schüler/in die Möglichkeit zum Gespräch im neutralen Raum anbieten zu können. Schulsozialarbeit mit ihren spezifischen Möglichkeiten entlastet Lehrer/innen in Konfliktsituationen; sie kann bei Bedarf aktiviert werden.
- Der Kern einer weiteren Nutzungsweise bestand darin, „Realitätsgewinn“ sowohl bei Schüler/innen als auch bei Lehrkräften zu erzielen. Durch die Möglichkeit für Lehrer/innen sowie für Schüler/innen im Gespräch mit der sozialpädagogischen

Fachkraft die eigenen Wahrnehmungen und Positionen zu reflektieren und die andere Seite dadurch jeweils besser verstehen zu können, entstand eine entschärfende Wirkung in Bezug auf Schüler/innen-Lehrer/innen-Konflikte („Entlastung durch eine andere Sichtweise“). Schüler/innen wie Lehrer/innen zum Nachdenken zu bringen, könnte als wesentliche mediative Leistung der sozialpädagogischen Fachkraft beschrieben werden, die den jeweiligen Lehrkräften zugute kommt. Auch hier wurde die Möglichkeit gesehen, eine Problematik aus dem unterrichtlichen Geschehen auszulagern (siehe vorhergehenden Aspekt) und dadurch Distanz zum Ort der Eskalation zu schaffen. Im Unterschied ist hier jedoch die Rede von Problemen, die zwischen Lehrkräften und Schüler/innen entstanden und dadurch für beide Seiten zur Belastung wurden.

- Als weiterer positiver Effekt der Kooperation mit der Schulsozialarbeit für die eigene Arbeit als Lehrer/in wurden Möglichkeiten eines besseren Umgangs miteinander im Klassengefüge als Grundlage für gelingenden Unterricht herausgehoben. Zum einen wurde dieser gute Umgang miteinander durch die Arbeit der Fachkraft im Rahmen von Projektarbeiten vorangetrieben und zum anderen war es ihr Erfahrungsschatz, der der Lehrer/in punktuell eine „Stütze“ im Umgang mit Schüler/innen bot, beispielsweise angestoßen durch kleine Tipps, die „richtige Handlungsweise“ zu finden. Die Sozialarbeiterin wurde als Kollegin wahrgenommen, durch deren Anwesenheit auch ein Kompetenzzugewinn auf fachlicher Ebene entstand (Kollegialberatung).
- Eine Lehrkraft, die bislang noch wenig Berufserfahrung sammeln konnte, betonte als Nutzen ihrer Kooperation mit der sozialpädagogischen Fachkraft, eine Vorstellung davon entwickelt zu haben, wie Binnenstrukturen der Schule gestaltbar werden können. Auch dieser Effekt wurde als Kompetenzzugewinn für die eigene Fachlichkeit bewertet.

Es zeigte sich, dass Lehrkräfte die Kooperation mit der sozialpädagogischen Fachkraft mit unterschiedbaren Anliegen in unterschiedlicher Intensität genutzt haben: In der Gestaltung des eigenen Unterrichts, in der Gestaltung des Miteinanders zwischen Pädagog/innen und Schüler/innen, für die Planung und Durchführung von gemeinsamen Veranstaltungen und Projekten sowie dort, wo es angezeigt

schien, die Begrenzungen, die die Lehrerrolle mit sich bringt, durch eine andere Fachlichkeit zu erweitern.

In den Begründungen der Lehrkräfte für ihre Kooperation zeichneten sich sowohl abstrakt ideelle Zielvorstellungen als auch konkrete, auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten bezogene Überlegungen ab. So ließ sich auf abstrakter Ebene zusammenfassen, dass die Lehrkräfte die Kooperation mit der Sozialarbeiterin für eine bessere, gerechtere und gestaltbare Schule nutzen wollten.⁵⁷ In Bezug auf das Handeln von Lehrer/innen ließen sich *zwei Strategien* als Anlass für eine Kooperation mit der Schulsozialarbeit unterscheiden:

- Im Zentrum der Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und sozialpädagogischer Fachkraft stand nicht die ‚Fallgeschichte‘ der einzelnen Schüler/in, sondern die Methodik, wie mit einer bestimmten, eventuell prekären, Situation umgegangen werden kann. Hier war die Beziehung zwischen den beiden Professionen durch fachliche Nähe gekennzeichnet und dadurch war eine gemeinsame Schnittmenge in der Arbeit gewonnen.
- Zum anderen wurde die Schulsozialarbeit in ihrer partiell ‚schulungebundenen‘ neutralen Rolle gezielt genutzt. Damit war eine Rollendifferenz zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiterin betont. Schulsozialarbeit wurde als ‚freischwebende Institution‘ in der Schule aufgefasst, die außerhalb von Selektions- und Sanktionierungsnotwendigkeiten agieren könne. Gerade weil die sozialpädagogische Fachkraft dem Unterricht außenstehend war, entstanden für Lehrkräfte neue Möglichkeiten, ‚verfahrens‘ Beziehungsmomente zwischen Schüler/innen und Lehrer/in, die sich im Unterricht als wiederkehrend und für alle Akteure belastend herausstellten, in veränderter Weise anzugehen.

4.4.4 „Da kommen ganz andere Dimensionen auf einmal in die Schule mit herein“ – ein Fazit

Die Impulse, die sich durch die Implementierung von Schulsozialarbeit für Komponenten der Schulent-

wicklung feststellen lassen, können unter folgenden Gesichtspunkten zusammengefasst werden:

- Überlegungen und Umsetzungsschritte für die gemeinsame pädagogische Qualifizierung von Schule können festgehalten werden;
- Es zeigt sich eine Erweiterung der Handlungsoptionen von Lehrer/innen hinsichtlich unterschiedlicher unterrichtsbezogener Situationen;
- Formen von Kollegialberatung bilden sich heraus;
- In der projektbezogenen Kooperation mit der Schulsozialarbeit können Lehrer/innen ihre berufliche Rolleninterpretation verändern und erweitern;
- Ein Beitrag der Schulsozialarbeit zur Schulentwicklung besteht darin, dass über den Transfer der spezifischen fachlichen Kenntnisse der Schulsozialarbeiter/innen über Jugendliche ein erweitertes Wissen in die Schule gelangt: Die lebensweltlichen Bedingungen der Jugendlichen können besser verstanden und integriert werden. Schule kann sich dadurch ein Stück weit mehr als bisher bewusst zur Lebenswelt für Jugendliche entwickeln.

In der Diskussion verschiedener Verständnisse von Schulentwicklung verweist Dalin (1999: 211) auf die zentrale Bedeutung der Interessengebundenheit von Reform- und Veränderungsbestrebungen: „Besser für wen?“

An der hier untersuchten Schule erwies es sich als eine gemeinsam getragene Leitlinie der schul- und sozialpädagogischen Fachkräfte, ‚etwas aufzubauen, das sich auf die gesamte Schule auswirken‘ sollte: Im Hinblick auf die Schüler/innen ging es darum, „ein altersspezifisch bedachtes Angebot für unterschiedliche Klassenstufen“ zu erarbeiten. Was erreicht werden konnte, richtete sich demnach in seiner Bedeutung an alle Schülerinnen und Schüler und erweiterte damit zugleich die Ressourcen, die Schule als zentraler Lern- und Sozialisationsort Jugendlichen in ihrem Heranwachsen bieten kann.⁵⁸

Den Hintergrund hierfür bildete ein ‚wertegebundenes‘ Verständnis von pädagogischer Verantwortlichkeit für die junge Generation, das sich nicht segmentierend lediglich auf einzelne Lebensbereiche

⁵⁷ Vergleichbare Ziele im Zusammenwirken von schulischen und schulsozialpädagogischen Akteuren finden sich bei Seithe. Sie stellt im Kontext eines systemischen Ansatzes von Schulsozialarbeit das gemeinsame Anliegen der „Gestaltung und Verbesserung des Lebensraums Schule“ (vgl. Seithe 1999: 79 f.) heraus.

⁵⁸ Von den veränderten Bedingungen des Aufwachsens her formuliert Brater (1997) Anforderungen an die Schule, die – ähnlich wie hier – auf die Notwendigkeit von Erfahrungslernen, Probeidentitäten und Selbsterziehung verweisen.

der Jugendlichen bezog, sondern deren Lebenslagen insgesamt zu reflektieren suchte. Schulsozialarbeit wurde in diesem Konzept zum integrativen Ansatz erklärt, der nicht primär problemorientiert war, sich statt dessen als generalisiertes, gestaltendes Angebot verstand.

Die Schulleiterin präziserte diese Perspektive sehr genau dahingehend, dass Schule nicht mehr nur als Stätte der Wissensvermittlung und Ausrüstung der Einzelnen in ihren sozialen und kognitiven Fähigkeiten begriffen werden könne, sondern Schule statt dessen als ein zum Lebensumfeld der Schüler/innen korrespondierender Ort verstanden werden müsse. Wie solide sich Schüler/innen in der Schule verhielten, hänge nicht nur von ihrem schulischen Talent ab, sondern auch von ihren sonstigen Ressourcen. Schule könne darauf nicht nur reagieren, sie könne den Raum der Schule auch aktiv so gestalten, dass sich emotionale Erlebnisse wie ‚Wohlfühlen‘, ‚Ausruhen von dem sonstigen Stress‘ oder auch ‚Orientierung durch Kontinuität und Konsequenz zu gewinnen‘ als Möglichkeiten ergaben.

Sie pointierte die Dimensionen der Veränderung von Schule durch das sozialpädagogische Angebot folgendermaßen: „Also ich denk´ auch, dass sich am Schulethos was ändert; in dem was Schule für Schüler und Lehrer ist. Durch diese andere Komponente der freiwilligen Zuwendung an Schüler, wo der Schüler wirklich wählen kann, ob er den Kontakt will oder nicht; wo sie nicht müssen; bei uns müssen sie ja sonst immer! Und das bringt eine andere Kultur, das bringt einen anderen Lebensbereich in die Schule herein, das macht Schule auch ein Stück weit menschlicher und nimmt sehr viel an Zwanghaftem, an Gewalt, an institutionalisierter Gewalt.“

Die sozialpädagogische Fachkraft betonte immer wieder als wesentlichen fachlichen Arbeitsansatz, dass es nicht dabei bleiben könne, dass Sozialarbeit der Schule ‚Probleme abnimmt‘ und dann allein in ihrer Zuständigkeit und auf ihre eigene Weise bearbeitet. Hier wurde ausgelotet, was passieren kann, wenn Sozialarbeit zu einem fachlich selbständigen, jedoch in der Schule integrierten Bereich und dadurch als gemeinsamer Auftrag auf allen Ebenen mitbedacht wird. Erfolgreiche Schulsozialarbeit hieß in diesem Bedingungsgefüge:

- Gestaltung von Schule als Aktivitätsraum für Schülerinnen und Schüler;

- Prozesshaftes Entwickeln eines bedarfsorientierten und passgenauen Konzepts von Schulsozialarbeit;
- Potenziale der Schule und des Kollegiums effektiv an die Tätigkeiten der sozialpädagogischen Fachkraft zu koppeln. Sie machte sich selbst partiell überflüssig indem sie Wege und Strukturen ‚festtrat‘, die dann mit der Zeit von Lehrkräften eigenständig gegangen werden konnten.

Neben all dem Pioniergeist und Engagement, der sich im Ansatz dieses Leistungsprofils von schulbezogener Jugendhilfe spiegelt, will doch keine rechte Erfolgsgeschichte erzählt werden beziehungsweise gibt die Gesamtbewertung der erfahrenen zweieinhalb Jahre ein ambivalentes Bild wider. So resümierte die Schulleitung: Die Arbeit, die die sozialpädagogische Fachkraft im Rahmen ihres knappen Zeitdeputats an der Schule leisten konnte, stand unter dem Vorzeichen der „Mangelverwaltung“. Hierin drückte sich die systematische Enttäuschung aus, ein hohes Maß an Engagement durch die limitierte Zeit immer wieder konterkariert zu sehen.

Auch die sozialpädagogische Fachkraft deckte die Karten auf: In der Rückschau auf die Anfangsphase von Sozialarbeit an der Schule resümiert sie, dass sich das Angebot nur durch eine massive Überschreitung des Zeitdeputats (doppelter Einsatz) während des ersten halben Jahres entfalten konnte. Bereits ganz am Anfang musste die Schule im Einvernehmen mit der sozialpädagogischen Fachkraft also eine Regelüberschreitung gegenüber den mit dem Einstellungsträger vereinbarten Konditionen begehen.

Ein Mehr an Zeit – darüber waren sich alle Beteiligten einig – sollte nicht dazu verwendet werden, das Angebot in seinem Umfang weiter auszudehnen, es würde vielmehr das Konzept der schulbezogenen Jugendhilfe besser tragen. Denn: Knappe Zeit als von außen gesetzte Grenze schafft fachlich/inhaltlich begrenzte Wirksamkeit. Besonders deutlich wird dies am Beispiel der Elternarbeit. Von der Situation, dass Eltern selbstverständlich in die Sprechstunde der sozialpädagogischen Fachkraft kommen, sei man noch weit entfernt.

Damit dieses Konzept mit der geringen Zeit, die die sozialpädagogische Fachkraft an dieser Arbeitsstelle investieren kann und darf, dennoch greift, ist ein äußerst rigides Zeitmanagement notwendig, mit dem sich alle schulischen Akteure nolens volens einverstanden erklären müssen.

5. Qualität von Schulsozialarbeit – eine empirisch-analytische Rekonstruktion

Im ‚Stuttgarter Modell‘ einer sozialraumverankerten Schulsozialarbeit werden Entwicklungs- und Verlaufsmuster kenntlich, die in weiten Teilen nicht nur modellspezifisch sind, sondern auch von Bedeutung für die allgemeine Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit – beziehungsweise der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in ihren unterschiedlichen Ausprägungen.

Die Unterkapitel haben deshalb einen wachsenden Verallgemeinerungsgrad. Im Kapitel 5.1 werden zentrale Ergebnisse der Modellentwicklung herausgegriffen. Im Kapitel 5.2 pointieren wir Aspekte, die bei der Neueinrichtung und in der Weiterentwicklung des Kooperationsverhältnisses von Jugendhilfe und Schule berücksichtigt werden sollten.

Abschließend stellen wir ein Modell zur Qualitätsanalyse von Schulsozialarbeit vor, das die Betrachtung insofern erweitert als darin sowohl die Binnenverhältnisse der Kooperation als auch die weitergehenden Verzahnungen von Jugendhilfe- und Schulentwicklung sowie deren politisch-administrative Absicherung Berücksichtigung finden. Dies wird zunächst an den beiden Arbeitsschwerpunkten Einzelfallhilfe und Projektarbeit nachvollzogen und dann in einem weiteren Schritt auf das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit insgesamt ausgedehnt. Damit wird ein analytisches Modell vorgeschlagen, das der Erfassung des Arbeitsauftrags von Schulsozialarbeit in seiner Komplexität und in seinen kooperativen Bezügen dient.

5.1 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Ausgangspunkt des ‚Stuttgarter Modells‘ war die Absicht der beteiligten Schulen, der Jugendhilfe und der freien Träger in breitem Umfang Schulsozialarbeit an möglichst vielen Hauptschulen im Stadtgebiet einzurichten. Umgesetzt wurde dies durch Teilzeitdeputate der Jugendhilfekräfte an der Schule, die zugleich in sozialräumlichen Teams verankert waren. Das Ziel war es nun, die vorhandenen Ressourcen schulspezifisch so einzusetzen, dass keine ‚Light-Version‘ von Schulsozialarbeit entsteht, sondern

trotz der begrenzten Mittel ein Optimum an Unterstützung und Innovation für die Schulen und Schüler/innen möglich würde.

Das Erreichen dieses Ziels wurde durch das vorhandene Sozialraumwissen und die Sozialraumpräsenz der Fachkräfte (respektive ihrer Teams), durch die gegebenen Vernetzungsstrukturen und durch die Möglichkeit, auf Sachmittel und Fachkompetenz des Trägers zurückzugreifen, befördert. Sozialräumliches Kontaktwissen und Bekanntheit sowie konkretes und theoretisches Wissen um jugendkulturelle Praktiken und Talente der Kinder und Jugendlichen wurden als wertvolle Ressourcen gewertet, die die sozialpädagogischen Fachkräfte in das neue Arbeitsfeld mitbrachten.

In der praktischen Ausführung und Aushandlung kristallisierten sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen an den einzelnen Schulen heraus und führten zu fachlichen Anforderungen, die sich häufig an der systematischen Unterausstattung rieben. Wir haben diese Begrenztheiten in der Wirksamkeit von Schulsozialarbeit anhand verschiedener Kontexte aufgezeigt und sind in Kapitel 3.3 explizit darauf eingegangen.

Es zeichnete sich eine Form von Schulsozialarbeit ab, die es – auf der Basis ihrer sozialraumbezogenen Eigenständigkeit – erlaubte, hochgradig flexibel zu agieren, die der Jugendhilfe sowie den Schulen Impulse gab und in kooperativ-arbeitsteiligen Formen die Kernaufgaben von Schulsozialarbeit leistete: Einzelfallunterstützung und Soziale Gruppenarbeit; offene Angebote und Projekte; Gemeinwesenorientierung und Vernetzung; Beratung von und mit Schüler/innen, Lehrer/innen, Schulleitungen und Eltern; Beitrag zur Schulöffnung und -entwicklung. Deutlich wurde ferner, dass die ursprüngliche Planung, Schulsozialarbeit hauptsächlich als Clearing- und Weitervermittlungsgagentur an den Schulen zu installieren, so nicht umgesetzt werden konnte und sich auch nicht als sinnvoll erwies. Dies lag nicht zuletzt an der Notwendigkeit, kontinuierliche und niederschwellige Zugänge zu den Schüler/innen aufzubauen und zu erhalten.

Als *zentrale Ergebnisse* dieser dreijährigen Modellphase lassen sich hervorheben:

„Nur Reden reicht nicht“ – die Notwendigkeit gesicherter Strukturen

In vielen Tätigkeitsfeldern zeigte sich die große Bedeutung *kommunikativer Kompetenzen* der sozialpädagogischen Fachkräfte. Das Zitat eines Schulleiters, „nur reden reicht nicht“, verdeutlicht jedoch, dass Schulsozialarbeit ohne ein – für die schulischen Akteure erfahrbares und nachvollziehbares – (Ein-)Wirken bezogen auf je konkrete Unterstützungserfordernisse nicht auskommt. Darüber hinaus erwiesen sich *organisatorische und planerische sowie konzeptionelle Fähigkeiten* als genauso zentral für die Patchwork-Struktur des Arbeitsfeldes, wie ein *rasches Umschalten-Können*, die Bearbeitung einer (Über-)Fülle an Informationen sowie ein hohes Maß an *Flexibilität* und *Offenheit* für wechselnde Anforderungen.

Dabei war die Schulsozialarbeit keineswegs allein für die Qualität der Kooperationsbeziehungen verantwortlich. Der allseits bekundete rasche Erfolg der innerschulischen Implementierungsphase verdankte sich genauso *der Unterstützungs-Rolle der Schulleitung*,⁵⁹ dem *wechselseitigen Aufeinanderzugehen der Professionen* und dem Ansatz der „*konzeptionellen Offenheit*“ als Merkmal einer prozesshaften Entwicklung der Angebotsstruktur an jeder einzelnen Schule. Die *Bedarfs-offenheit* und das gleichzeitige Bemühen aller Akteure um eine *fachlich hochwertige Angebotsstruktur* zeigten sich auch an der intensiven Auseinandersetzung über die dem jeweiligen Bedarf entsprechende Balance zwischen Angebotssegmenten – stellvertretend aufgezeigt an den Topoi ‚Einzelfallhilfe‘ und ‚Projekte‘ (vgl. Kapitel 3.1; 3.2).

Die Anbindung der Schulsozialarbeiter/innen an freie Träger der Jugendhilfe und die Einbindung in Stadtteilteams unterstützte deren *professionell-fachliche Eigenständigkeit* für die *Schnittstellenarbeit* und *Ko-Produktionen* mit unterschiedlichen Partnern. Hier wurde eine wesentliche strukturelle Komponente für Schulsozialarbeit gewonnen: Durch die Teameinbindung und die Anbindung an den freien

Träger wurden Beratungs- und Austauschmöglichkeiten für die sozialpädagogischen Fachkräfte geschaffen, die halfen, die fachliche Eigenständigkeit im schulischen Kontext leichter zu bewahren. So wurden zudem kommunikative Fachbeziehungen über die Schule hinaus gesichert. Dies ermöglichte es der Schulsozialarbeit, Teil der Systeme Jugendhilfe sowie Schule zu sein, ohne völlig in ihnen aufzugehen. Das Arrangieren von Kommunikation in vielfältigen Beziehungen und der Aufbau gesicherter Strukturen der Zusammenarbeit reichte also auch über die Schule hinaus. So ließen sich die teilweise festgefahrenen Kooperationsmuster zwischen den Schulen und dem ASD über die vermittelnde Schnittstellenfunktion neu öffnen (vgl. Kap. 4.3).

Die Träger spielten darüber hinaus eine wichtige Rolle in der standortspezifischen Ausdifferenzierung und Festlegung des jeweiligen Angebotspektrums: Sowohl konkret als *Verhandlungspartner*, als *Steuerungs- und Verbindungsglied* zur Jugendhilfeentwicklung und im Sinne einer *sozialräumlichen Ressource*. Die Erweiterung des Verantwortungsbereichs der Träger im Sinne eines „Mandats an der Schule“ und die so beginnende *strukturelle Koppelung von Jugendhilfe und Schule* waren dafür wichtige Aspekte. Die fachliche Etablierung und Entwicklung dieser Form der schulnahen Jugendhilfe wurde zudem durch eine engagierte Jugendhilfeplanung initiiert und vorangetrieben.

Lebensweltorientierte Ergänzung und Erweiterung von Schule

Die Zusammenarbeit, die wechselseitige Ergänzung und gegenseitige Bezugnahme schulpädagogisch und sozialpädagogisch qualifizierter Fachkräfte, die im Handlungskontext der Hauptschule einen *komplexeren Blick auf die Entwicklungsanforderungen und Schwierigkeiten im Heranwachsen von Jugendlichen* entwickelten, bildet die inhaltliche Basis für den Erfolg des Arbeitsansatzes. Durch die Koppelung verschiedener Lebensbereiche und Lebenswelten, in denen sich Jugendliche bewegen und durch den Informationsgewinn, den beide Sozialisationsagenturen dadurch hatten, konnten die Schülerinnen und Schüler ein breiter gelagertes und bedarfsnah ge-

59 Der Wichtigkeit der Schulleitung für gelingende Kooperationsprozesse sollte, das sei an dieser Stelle nochmals betont, auch dadurch Rechnung getragen werden, dass sie im Vorfeld der Einrichtung einer solchen Stelle, spätestens aber bei der Personalauswahl, intensiv einbezogen wird. Des Weiteren sei erneut darauf hingewiesen, dass die Bereitstellung eines Raumes und entsprechender Sachmittel zu Beginn von Schulsozialarbeit ebenfalls zwingender Bestandteil der Vorbereitung sein muss.

staltetes *Anregungs- und Unterstützungsangebot* erhalten, mit dem in mancher Hinsicht früher, das heißt präventiv, prekären Entwicklungen vorgebeugt werden konnte.⁶⁰

Aus den Perspektiven der Schüler/innen, Schulleitungen und Lehrer/innen wurde die Bedeutung der Funktion von Schulsozialarbeit deutlich als eine von der Schule klar abgegrenzte und klar abgrenzbare *andere Fachlichkeit* hervorgehoben: „keine Lehrerin“. Aus der Sicht der Jugendlichen stellte dies ein spezifisches, an die je konkrete Person gebundenes Angebot dar; eine Erwachsene, die verlässlich, vertrauenswürdig, engagiert und nicht benotend mit ihnen umgeht und für sie eintritt; die – gewissermaßen ‚von Du zu Du‘ – auch durch *informelle Gelegenheitsstrukturen* erreichbar ist. Von konkretem Nutzen war dies für Schüler/innen zum einen „wenn man Probleme hat“ und zum anderen, um „Spaß“ zu haben, sich in neuen sozialen Rollen einzuüben und Schule als eigenen Lebensraum anzueignen.

Weil Schulsozialarbeit in ihrer Handlungslogik nicht den schulischen Sanktions- und Selektionsnotwendigkeiten folgt, fügt sie eine *andere Handlungs- und Kommunikationskomponente* in das System Schule ein, durch die die Handlungsspielräume der Schüler/innen erheblich erweitert werden. Für die Jugendlichen heißt dies nicht zuletzt, dass ein Angebot an der Schule besteht, das keine selektiven Aufgaben hat und den Schüler/innen bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen und dem Umgang mit Versagen in diesem System Unterstützung anbietet. Die positiven Wirkungen zeigen sich unter anderem an dem, was allgemein als „Verbesserung des Schulklimas“ beschrieben wurde.

Die Lehrer/innen und Schulleitungen formulierten, dass die ‚*personale Passung*‘ eine zentrale Rolle für die konfliktarme Integration der Schulsozialarbeit in das System Schule gespielt habe und betonten so ein Angewiesensein auf die konkrete Person. Dies stand im Gegensatz zur eher angebots- und kon-

zeptorientierten Sichtweise von sowohl Trägern als auch Projektlenkung. Für die schulischen Akteure stellte das neue Angebot der Jugendhilfe an ihrer Schule eine *Entlastung* (vgl. insb. Kap. 4.2) und zugleich eine *Erweiterung ihrer Handlungsoptionen* (vgl. Kap 4.4) dar: Eine Beratungsinstanz, die sowohl schnell vor Ort erreichbar war, wenn man selbst nicht mehr weiter wusste und mit der man sich auch im Sinne einer Kollegialberatung austauschen konnte. Darüber hinaus wurde über die sozialraumverankerte Sozialarbeit jugendkulturelles Wissen in die arrangierte Lernwelt der Schule transferiert und ermöglichte so einen komplexeren Blick der Lehrer/innen auf Schüler/innen und deren Lebenslagen.

In der Interaktion der Sozialarbeiter/innen mit den Schüler/innen und im Zusammenwirken mit Lehrer/innen, Schulleitungen und den ASD-Fachkräften wurde ein Hand-in-Hand-Prinzip, wechselseitige Ergänzung, Aufeinander-Angewiesensein und gegenseitiger Respekt sichtbar, was als ein gelingendes Verhältnis von ‚*Ko-Produktion*‘ bezeichnet werden kann. Prozess-Offenheit, Zurückhaltung und die Bereitschaft, gemeinsam wirksam zu werden (vgl. Kap. 4.2) sind Bestandteile einer solchen Handlungsauffassung. Elementar für diese Ko-Produktion ist das ‚Konzept der gemeinsamen Verantwortung durch verlässliche, ganzheitlich orientierte Erwachsene‘ sowohl in der Unterstützung als auch in dem gemeinsamen Begegnen von Schüler/innen. „Den Kindern zuliebe“ (Schulleiter) beschreibt dabei einen gemeinsamen Ethos der Zusammenarbeit.

Schließlich hat sich der Grundstock einer Infrastruktur von offenen Angeboten und Projekten (in Form eines *Projektcurriculums* vgl. Kap. 4.4) entwickelt, durch den Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten in und um Schule bereichert und erweitert werden. Die Kooperation der beiden Fachlichkeiten verdichtete sich in diesem Prozess zu einem auf die ganze Schule bezugnehmenden integrativen Ansatz.

60 Interessant sind hier die weiterführenden Überlegungen von Mack (1999 u. 2003) zu einer lebensweltorientierten (Haupt-)Schule: aus jugend-, bildungs- und bewältigungstheoretischen Überlegungen heraus verweist er auf die unabdingbar notwendige Weiterentwicklung von Schulen in der Perspektive sozialräumlich-lebensweltoffener Lernorte in enger Verzahnung mit den Handlungsmöglichkeiten der Jugendhilfe, insbesondere der Schulsozialarbeit: „Lernen und sozialpädagogische Unterstützung kann nicht in getrennte Arbeitsbereiche der Schule verlagert werden, beides muss vielmehr miteinander verbunden und aufeinander abgestimmt werden. Die Integration der unterschiedlichen Angebote der Schule zu einem sinnvollen Ganzen kann nicht nur Aufgabe der Schüler/innen und Schüler sein, diese Integration muss zunächst von allen, die an der Schule arbeiten, Lehrerinnen und Lehrer und sozialpädagogischem Personal, geleistet werden (Mack 2003: 437; zum Konzept einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit vgl. Thiersch u. a. 2002).

5.2 Perspektiven der Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit

In den Ergebnissen des ‚Stuttgarter Modells‘ werden spezifische Strukturmerkmale und inhaltliche Beschreibungen deutlich, die über den bisherigen Ansatz der Schulsozialarbeit hinausreichen. Diese beziehen sich auf die Gestaltung des Schulalltags, auf eine sozialräumlich zu denkende Ressourcenbalance und auf Elemente der strukturellen Sicherung der Kooperation. Solche Aspekte sind nicht nur für Standorte, an denen Schulsozialarbeit neu eingerichtet werden soll, von Belang, sondern auch für die Weiterentwicklung des Kooperationsverhältnisses von Jugendhilfe und Schule insgesamt zu beachten.

Schulalltag gestalten

Das Beratungs- und Unterstützungsangebot von Schulsozialarbeit für Schülerinnen und Schüler alltagsnah und niederschwellig bereitzustellen, hier also in den schulbezogenen Ausschnitt ihrer Lebensführung einzubauen, erweist sich als sinnvoll: Durch die Präsenz im Schulalltag kann Schulsozialarbeit – nach Bedarf – genutzt werden als entspezialisiertes und normalisierendes Angebot. Eine zu starke Einschränkung der Präsenzzeit unterminiert die Wirksamkeit von Schulsozialarbeit in drei Dimensionen:

Die Wahrnehmung der Person und der Angebote der Schulsozialarbeit sind an deren Erlebbarkeit gekoppelt: Dies heißt, dass die Schulsozialarbeiter/in zeitlich präsent sein muss, um zum Beispiel Kontakt aufnehmen zu können, aber auch, dass sich der volle Gebrauchswert von Schulsozialarbeit für die Schüler/innen nur dann erschließt, wenn sie deren Sinn und Bedeutung auch konkret erleben können.

Es braucht deshalb zweitens eine Bandbreite unterschiedlicher Angebote, um der Vielschichtigkeit der Nutzungsmöglichkeiten von Schüler/innen gerecht werden zu können und diese komplexen Gelegenheitsstrukturen auch in der Wahrnehmung der Schüler/innen präsent zu halten (von Einzelfallunterstützung über Vermittlung bei innerschulischen Konflikten bis zu Gruppenangeboten und offenen Treffs – und letztlich der Begleitung über die Schule hinaus).

Und drittens braucht es Zeiträume, die nicht verplant sind und noch keinem konkreten Ziel folgen (müssen), die Annäherung ermöglichen indem zunächst absichtslos „über scheinbar Unwesentliches“ geredet werden kann.

Als Bezugspunkt die Gestaltung des gesamten Schullebens und der Schulkultur im Blick zu haben, heißt für die Jugendhilfefachkräfte zwingend auch Anteil zu haben an Schulentwicklung und systematisch darin einbezogen zu werden. Dies muss planerisch berücksichtigt werden. Das ‚Stuttgarter Modell‘ liefert Hinweise darauf, wie sich Schule, Schulsozialarbeit und das Umfeld der Schule in inhaltlicher und funktionaler Weise ergänzen und so zusammen arbeiten können, dass für die Schüler/innen ein größerer Gebrauchswert entsteht als durch die Installation einer auf Einzelfallhilfe reduzierten Schulsozialarbeit.

Sozialräumliche Ressourcenbalance

Ein wesentlicher Erkenntnisgewinn aus dem ‚Stuttgarter Modell‘ liegt darin, die Basis für Flexibilität nicht primär in der Schule, sondern in der Ressourcenstruktur des Sozialraums zu verhandeln: Die Ausgangsvereinbarungen, keine Standardform der Sozialarbeit an Hauptschulen an allen Standorten, sondern konzeptionelle Vereinbarungen zur Schulsozialarbeit als Handlungsrahmen zu begreifen und dann jeweils entlang des konkreten Bedarfs der Schulen Spezifizierungen auszuhandeln und dies als fortlaufenden Prozess zu verstetigen, haben sich als sinnvoll erwiesen. Der Spielraum in der Umsetzung erweiterte sich dadurch, dass die Möglichkeit eines flexiblen Rückgriffs auf weitere Ressourcen (Personal, Sachmittel, Räume) der Träger im jeweiligen Sozialraum gegeben waren. Eine nicht minder wichtige Rolle spielte die je regionale Teameinbindung der Schulsozialarbeiter/innen als Fachbasis mit dem damit verbundenen Wissen über den Sozialraum. Das Interesse der Jugendhilfeträger an der fachlichen Stabilisierung und Weiterentwicklung dieses Handlungsansatzes stellt die Brücke zu einer kleinräumigen Jugendhilfeentwicklung dar, weil so die Verzahnung von Stadtteil und Schule in einem anderen Sinne gedacht wird als bei den eher schulzentrierten Überlegungen zur Öffnung von Schule (vgl. kritisch Mack/Raab/Rademacker 2003).

Elemente der strukturellen Sicherung und Weiterentwicklung

Zentral für die Initiierung, fachliche Begleitung und politische Flankierung des ‚Stuttgarter Modells‘ waren die *Jugendhilfeplanung*, die *multiprofessionell besetzte Projektlenkungsgruppe* und die regelmäßig stattfindenden *Fachtage* als kommunikative Aus-

handlungsforen zwischen den Professionen, Funktionen sowie den beteiligten Institutionen.

Wir empfehlen deshalb dreierlei:

- Eine solch breitgefächerte Verzahnung unterschiedlichster Akteure mit ihren Interessen und je fachlichen Perspektiven sollte möglichst schon im Vorfeld der Einführung von Schulsozialarbeit angestrebt werden.
- Dieses Fach- und Lenkungs-konzept sollte dringend auch Schulträger und Schulamt sowie eventuell weitere Sozialraumakteure einbinden.
- Es gilt ferner, dies nicht nur während einer Erprobungs- und Modellphase so zu halten, sondern zur kontinuierlichen fachlich-konzeptionellen Weiterentwicklung auf Dauer zu stellen.

Die Fachtage haben sich als produktive Formen regionaler Fortbildung und Diskursentwicklung in der Praxis und damit als wesentliches Instrument der Qualitätssicherung auch deshalb bewährt, weil durch die wissenschaftliche Begleitung eine Außenperspektive kontinuierlich in den Prozess einbezogen wurde und die Jugendhilfeplanung ihre Aufgabe als ‚Qualitätsverantwortliche‘ in einer gesunden Mischung aus Kontrolle und Offenheit für selbstgesteuerte Prozesse wahrnahm.

Es zeigt sich, dass die fachlich-strukturelle Absicherung auf der regionalen Ebene durch eine Feinsteuerung und Organisationsentwicklung auf den Leitungsebenen ergänzt werden muss. Für die Schulleitungen zeigt sich dies an der Diskussion um Einzelfallunterstützungen, an der Erweiterung schulischer Möglichkeiten durch Schulsozialarbeit (Schul- und Organisationsentwicklung) und an der Steuerung von Prozessen der Schulöffnung und Schulautonomie. Für die Bereichsleitungen der freien Träger zeigt sich dies entlang der Flexibilisierung der Arbeitszuschnitte, in der Steuerung der im Sozialraum verankerten Bandbreite an Aufgaben, in der Kooperation und Aushandlung mit unterschiedlichen Partnern sowie in der Koordination der Ressourcen (kleinräumige Planung). Mit der Einführung einer sozialraumverankerten oder sozialraumorien-

tierten Form der Schulsozialarbeit (aber keineswegs nur bei einer solchen Form) kommen neue Aufgaben auf die Leitungsebenen zu. Dies gilt es zu berücksichtigen als *Weiterqualifizierungsbedarf der Leitungsebenen* (Konzept-, Organisations- und Personalentwicklung) sowie dahingehend, für diese Aufgaben entsprechend Zeit und Ressourcen einzuplanen.

Die *Anstellungsmodalität* – „mit einem Bein in der Schule, mit dem anderen im Stadtteil“ – hat sich positiv auf Bekanntheit, Vernetzung, Ressourcennutzung und Stadtteilorientierung ausgewirkt. Wir halten darüber hinausgehend eine *gemischtgeschlechtliche Besetzung* der Schulsozialarbeit für sehr sinnvoll und fachlich geboten. Lebenslagen und Entwicklungsfragen von Jugendlichen sind nach wie vor hochgradig geschlechtsspezifisch strukturiert. Das KJHG fordert die Kinder- und Jugendhilfe explizit zu einer fachlich begründeten geschlechterdifferenzierenden Vorgehens- und Betrachtungsweise auf. Schulsozialarbeit muss dem erst noch ausreichend Rechnung tragen. Dies führt zu der Empfehlung, je Schulstandort ein gemischtgeschlechtliches Team zu installieren, das strukturell mit dem Sozialraum verzahnt ist. Aus unserer Sicht sind folgende Varianten denkbar (und werden z. T. bereits praktiziert):

- Eine weibliche und eine männliche Fachkraft sind als ‚Duo‘ in einen erweiterten Teamzusammenhang eingebunden.⁶¹ In diesem Stadtteilmteam wird Schulsozialarbeit als eine Aufgabe unter weiteren behandelt. Das Duo ist gemeinsam und ausschließlich zuständig für eine oder zwei Schulen im selben Sozialraum.
- Eine weibliche und eine männliche Fachkraft, sind in je unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Jugendarbeit/Jugendhilfe angestellt; Ein Teildeputat ihres jeweiligen Arbeitsauftrags bezieht sich auf die Schulsozialarbeit an einer Schule, so dass sie in diesem gemeinsamen Arbeitsfeld als Team verortet sind.⁶²

61 Im ‚Stuttgarter Modell‘ waren die Fachkräfte in Teams der Mobilen Jugendarbeit oder des Stadtteil-Jugendhauses eingegliedert. Denkbar wäre auch die Verankerung in zwei Teams, d. h. eine Fachkraft ist Teil des Teams der flexiblen erzieherischen Hilfen und bringt dadurch spezifische Erfahrungen und einen stärkeren Einzelfallbezug mit, während die zweite Fachkraft etwa im Jugendhaus verankert ist und damit auf Kenntnisse und Methoden der außerschulischen Jugendarbeit und Jugendbildungsarbeit zurückgreifen kann.

62 Erfahrungen mit dieser Variante haben mehrere der von uns untersuchten Schulen gemacht und bewerten diesen ‚gender-mix‘ als wesentlichen Qualitätsfaktor ihrer Arbeit. Ähnliche Strategien kennen wir von anderen Schulen im Land. Solche Stellenteilungen machen nur bei einem größeren Stellenumfang Sinn, da sonst die wechselseitige Abstimmung und Information zu viel Zeit kostet.

Um die jeweils fehlende geschlechtliche Dimension zu ergänzen, ist weiterhin vorstellbar, dass jungen- und mädchenpädagogische Freizeit-, Bildungs- und Beratungsangebote von (oder in Zusammenarbeit mit) einem spezialisierten externen Träger an einer Schule realisiert werden. Dabei gilt es zu beachten, im Rahmen solcher ‚importierter‘ Angebote die niederschwellige und dauerpräsenzte Zugangsweise für die Schüler/innen abzusichern.

Nicht zuletzt muss auf die *Professionalität der sozialpädagogischen Fachkräfte* hingewiesen werden. Im ‚Stuttgarter Modell‘ wurde darauf geachtet, dass keine Berufsanfänger/innen eingestellt wurden, sondern erfahrene Jugendhilfekräfte, die den Herausforderungen einer systemübergreifenden Kooperationsentwicklung und der Einzelarbeitssituation fachlich gewachsen waren und damit überwiegend sehr produktiv umgehen konnten.⁶³ Eine gewachsene fachliche Identität sowohl im Umgang mit Jugendlichen als auch in der Positionierung gegenüber Schulleiter/innen und Lehrer/innen und Kenntnisse der Funktionsweise von Jugendhilfe und Schule sind Voraussetzung, um sich das Arbeitsfeld auf gelingende Weise strukturieren zu können.

5.3 Eine Vier-Felder-Matrix zur Qualitätsanalyse von Schulsozialarbeit

In der Zusammenstellung von Ergebnissen und Empfehlungen werden vier analytisch unterscheidbare Felder sichtbar, die die Qualität des Jugendhilfeangebots an der Schule maßgeblich bestimmen:

- Das Feld des eigenständigen Handelns und Planens der sozialpädagogischen Fachkraft
- Das Feld des gemeinsamen Handelns und Planens von Fachkraft und Schule
- Das Feld der sozialräumlichen Kooperationen und Verankerung
- Das Feld der Rahmenkonstellationen und regionalen Diskursentwicklung.

Wir werden im Folgenden dieses Vier-Felder-Schema in Etappen entwickeln und erläutern. In zwei Schritten plausibilisieren wir die Matrix im Durchgang durch das Handlungsfeld der Einzelfallunterstützung und dann am Handlungsfeld der offenen Angebote und Projekte. In einem dritten Schritt ord-

nen wir Qualitätsfaktoren der Kooperation von Jugendhilfe und Schule dieser Matrix zu und beziehen dann das Analyse-Schema auf die Gesamtstruktur von Schulsozialarbeit.

5.3.1 Plausibilisierung der Vier-Felder-Matrix am Handlungsfeld der Einzelfallhilfen

Im Kapitel 3.1 haben wir die Variationen der Einzelfall-Unterstützungen durch die Schulsozialarbeit als ein Kontinuum von passageren Interventionen bis hin zu längerfristigen und intensiven Beratungs- und Begleitprozessen, die auch andere Personen und Institutionen mit einbeziehen konnte, erfasst; im Kapitel 4.2 lag der Betrachtungsschwerpunkt auf der Entwicklung der innerschulischen Kooperation im Kontext von Einzelfallhilfen: Je nach spezifischer Situation wurden die Unterstützungen von den Jugendhilfekräften alleine oder aber in Kooperation mit dem schulischen Personal erbracht.

(a) Feld des eigenständigen Handelns der sozialpädagogischen Fachkraft

Als Aufgaben, die von den *Fachkräften alleine* übernommen wurden, lassen sich festhalten: Die Verfügbarkeit für informelle Gespräche, die Bereitschaft, sich auf intensive Auseinandersetzungen einzulassen und vertrauensvolle Beziehungen zu den betreffenden Schüler/innen aufzubauen, auf deren Basis dann angemessene Formen der Hilfestellung und eventuell auch Weitervermittlung erfolgen konnten. Dazu gehörten die fachlich-diagnostischen Möglichkeiten, die Ergründung relevanter Hintergrundinformationen, eventuell Familienbesuche sowie die Begleitung zu Beratungsstellen oder dem ASD.

Im diesem ersten Feld spielen nicht nur konkrete, auf Schüler/innen bezogene Handlungen eine Rolle. Wesentlich ist die Bereitstellung und die Inszenierung formeller und informeller ‚Räume‘, die den Schüler/innen Vertrauen ermöglichen und Vertraulichkeit sichern. Schließlich stellt die Vernetzung mit dem ASD und dem Jugendhilfeumfeld die Basis dar für eventuell weitergehende Unterstützungsleistungen. In einem weiteren Verständnis gehören dazu auch spezifische Qualitätsstandards der Sozialen Arbeit (z. B. der Umgang mit der Schweigepflicht, die partizipative Gestaltung von Hilfebeziehung u. Ä.).

63 Der Rückgriff auf erfahrene Jugendhilfefachkräfte war auch deshalb leichter möglich, weil die beteiligten Träger teilweise Deputate von bereits im Sozialraum agierenden Mitarbeiter/innen neu verteilen konnten.

(b) Feld des gemeinsamen Handelns von schulischen und sozialpädagogischen Fachkräften

Parallel waren *wechselseitige Bezugnahmen* der an der Schule tätigen Professionellen festzustellen: Lehrkräfte machten die Schulsozialarbeiter/innen aufmerksam auf Probleme von und mit Schüler/innen, sie suchten selbst Beratung für den Umgang mit ‚schwierigen Schüler/innen‘, ließen sich auf vermittelnde Gespräche ein, vereinbarten gemeinsame Gespräche mit Schüler/innen und/oder deren Eltern, sie veränderten und erweiterten ihre Umgangsweisen mit den Kindern und Jugendlichen oder stimmten Sanktionen mit den Sozialpädagog/innen ab.

In diesen Kooperationsgelegenheiten wird eine Haltung kenntlich, die sich als *gemeinsame Verantwortlichkeit* für die Begleitung der Schüler/innen fassen lässt: Im Hinblick auf die Klärung von Unterstützungsbedarfen (Früherkennung, rechtzeitige Intervention, Weitervermittlung) und im Hinblick auf die Verständigung über eventuell differente Interpretationen (z. B. in der Abklärung der Vorgehensweisen bei Unterrichtsstörungen). In ersten Ansätzen wurden gemeinsame Überlegungen über die Wirksamkeit von Unterstützungen angestellt und dann fortlaufend Feinjustierungen solcher Hilfeprozesse vorgenommen und in klare Absprachen ‚übersetzt‘, an die sich auch Lehrer/innen gewissermaßen ‚vertragsähnlich‘ halten mussten. Eine wichtige Rolle spielten dabei Verständigungen darüber, ab wann die Schulsozialarbeit Einzelfallunterstützungen alleine übernehmen sollte. Dies stellte sich von Schule zu Schule unterschiedlich dar und war Ergebnis eines standortspezifischen Aushandlungsprozesses zwischen der Schule und der Schulsozialarbeit (z. T. flankiert im Rahmen einer Projektleitungsgruppe oder als Absprache zwischen Schulleitungen und Fachkräften). Im Feld der wechselseitigen Bezugnahme agierten mithin die Schulleitung, das gesamte Kollegium und in spezifischeren Kooperationen einzelne Lehrer/innen gemeinsam mit der Schulsozialarbeit.

In diesem zweiten Feld sind also solche Bereiche des Handelns, Planens und Kooperierens verortet, die die Fachkraft nicht alleine sondern nur gemeinsam mit der Schule erbringen kann. Dazu gehören selbstredend all die Gespräche, die zwischen Schule und Schulsozialarbeit zu führen sind, um Einzelfallhilfen fachlich angemessen umsetzen zu können. Hierher gehört erneut die Verständigung über den Umgang mit Informationen von Schüler/innen, die die Fachkräfte unter dem Siegel der Verschwiegenheit erhalten haben, die Klärungen also über Schweigepflicht

sowie der Zeitpunkt und die Intensität des Einbezugs von Schulsozialarbeit in schulische Sanktionsmaßnahmen.

Im Hinblick auf eine angemessene Qualität von Schulsozialarbeit kann hier folgendes verdeutlicht werden: Schulsozialarbeit kann ein Selbstverständnis vertreten, nach dem sie die Einzelhilfen primär als ihre Angelegenheit begreift und als ihr ‚Territorium‘ absteckt. Das Pendant zu dieser Isolierung des Arbeitsgebiets fände sich dann in der Haltung der schulischen Akteure, dass Lehrer/innen ‚nur‘ abgeben an die Schulsozialarbeit, also durchaus nicht in der Perspektive eines als gemeinsam verstandenen Auftrags handeln. Dennoch wären beide Seiten auf ein Mindestniveau an kommunikativen Abstimmung angewiesen. Entscheidend ist also, dass *beide* Fachkräfte ohne kommunikative Verweisungen und basale Kooperationsbeziehungen in qualitativer Hinsicht nicht alleine vorgehen können.

Aus diesen Überlegungen heraus unterscheiden wir im Kontext der Einzelhilfen zwei Felder des Arbeitsauftrags und der sich daraus ergebenden Handlungserfordernisse:

- das Feld des eigenständigen Handelns und Planens der Schulsozialarbeit und
- das Feld des gemeinsamen Handelns und Planens von Schule und Schulsozialarbeit.

In der folgenden Abbildung haben wir diese beiden Ebenen für das Handlungsfeld der Einzelfallunterstützungen graphisch aufbereitet:



Auftragskomponenten in der Einzelfallhilfe

(c) Feld der sozialräumlichen Kooperationen und Verankerung

Im ‚Stuttgarter Modell‘ wurden im Zuge von Einzelfallhilfen von Beginn an nicht nur die schulischen Binnenverhältnisse bedacht. Vielmehr wurde der Sozialraum konstitutiv in die Konzeption einbezogen (vgl. Kap. 1) und als weiteres Qualitätsmoment sichtbar: In der Kooperation mit dem ASD, im Rückgriff auf die Stadtteil-Teams, wenn zum Beispiel eine andersgeschlechtliche Ansprechperson sinnvoll erschien, im Hinblick auf den möglichen fachlichen Rückhalt, als Informationsquelle oder als zusätzliche Anlaufstelle für Schüler/innen. Erinnerung sei auch an die Möglichkeiten einer sozialräumlichen Ressourcenbalance, insbesondere der flexiblen Ressourcenverlagerung (vgl. Kap. 3).

Hier kristallisiert sich aus unserer Sicht ein dritter Verweisungszusammenhang für die Schulsozialarbeit heraus: Die *sozialräumliche Perspektive des gemeinsamen Handelns von Jugendhilfe und Schule* – der Sozialraumbezug. Dieser spielte, wie dargestellt, im ‚Stuttgarter Modell‘ eine konstitutive Rolle, und nimmt in anderen Konzepten oder Ausprägungen von Schulsozialarbeit zunächst eine weniger prominente Rolle ein. In einer anderen Untersuchung hatten wir herausgearbeitet, dass die Erschließung des außerschulischen Unterstützungsnetzes meist erst zu einem späteren Zeitpunkt als Arbeitsebene hinzukommt, als dies im ‚Stuttgarter Modell‘ der Fall war, dann aber ebenfalls als Ergänzungsverhältnis und Ineinandergreifen verschiedener Angebote wirksam werden kann (vgl. Bolay u. a. 1999: 90 ff.; 117 ff.). Versteht man den Sozialraumbezug als ein eigenständiges Handlungsfeld, dann wird die wechselseitige Verantwortung von Jugendhilfeträger(n) und Schule(n) für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung einer schulbezogenen Jugendhilfe klarer greifbar.

(d) Feld der Konzeptionsentwicklung auf regionaler Ebene

Dies verweist zugleich auf die vierte Ebene: Dass Überlegungen zu Form, Verfahren und Umfang von Einzelfallhilfen auf den Fachtagen immer wieder Thema waren; dass sie häufig zum Gegenstand von Beratungen in der Projektleitung wurden; dass seitens des Jugendamtes Erhebungsinstrumente entwickelt wurden, um die Bedeutung dieses Bereichs arbeitszeitlich erfassen zu können; dass weitergehende Arbeitsansätze in die nachschulische Lebensphase der Jugendlichen hin entwickelt wurden (Übergangsbegleitung: Modellprojekt ‚Türöffner‘),

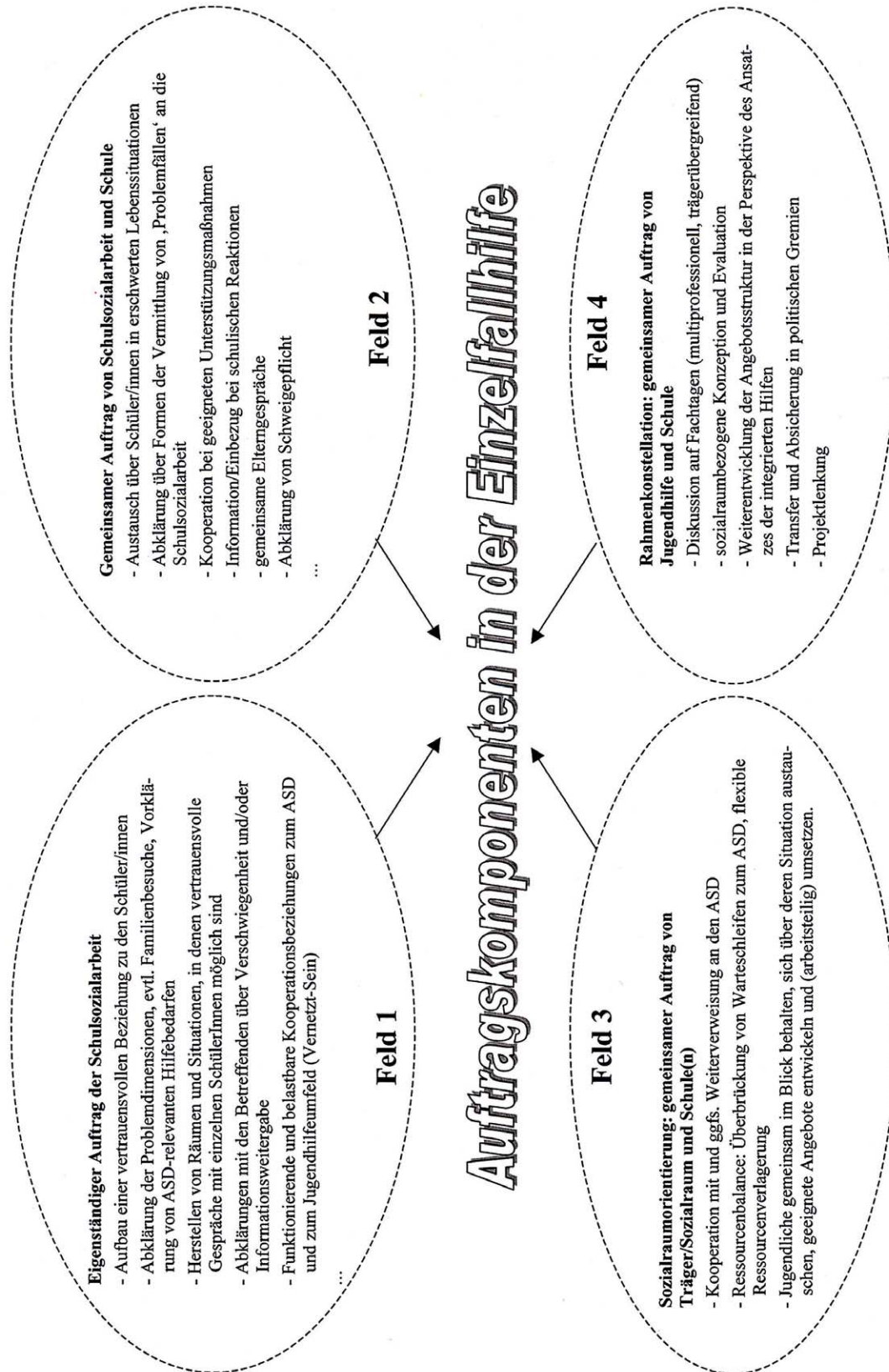
um die spezifischen Begrenzungen der Schulsozialarbeit kompensieren zu können; all dies weist über das dritte Feld der sozialräumlichen Ebene hinaus in einen weiteren Zusammenhang, den der *regionalen Planung*.

In diesem vierten Feld geht es mithin um die Weiterentwicklung des dritten Felds, um die Abstimmung des dort verhandelten Bedarfs, um die Einbindung übergeordneter Entscheidungsgremien, um eine Kooperation der verschiedenen Funktionen und Professionen, um Planung von Fortbildungsangeboten und den Transport der Anliegen in die politischen Gremien.

Zu den bereits eingeführten Feldern kommen also zwingend zwei weitere Felder hinzu, die auf die Qualität von Schulsozialarbeit maßgeblichen Einfluss haben:

- das Feld der Sozialraumorientierung oder der regionalen sozialräumlichen Kooperation von Jugendhilfe und Schule
- das Feld der Rahmenkonstellation oder der systematischen Kooperation der regionalen Systemzusammenhänge

Umgesetzt in die Grafik stellt sich nun die Feldmatrix im Handlungsbereich der Einzelfallhilfen folgendermaßen dar:



5.3.2 Plausibilisierung der Vier-Felder-Matrix am Handlungsfeld der offenen Angebote und Projekte

In ähnlicher Weise lassen sich diese Ebenen auch am Arbeitsfeld der offenen und projektförmigen Angebote nachzeichnen:

Im ersten Feld sind solche Aktivitäten der sozialpädagogischen Fachkräfte festgehalten, die zwar in einer gemeinsam abgestimmten Konzeption vorgesehen sein können, jedoch von ihnen eigenständig geplant, durchgeführt und verantwortet werden. Hierher gehören offene Angebote: An prominenter Stelle wäre zu nennen ein Schülercafé in seiner doppelten Funktion als partizipations- und verantwortungsförderliches Lernfeld und als niederschwellige Möglichkeit des Zuhörens und der Kontaktaufnahme zu Schüler/innen, oder Aktionen der (Schul)Raumverschönerung sowie einzelne freizeitpädagogische Angebote. Projekte, mit denen spezifische(re) Ziele verfolgt werden, sind hier ebenfalls zugeordnet: Zum Beispiel soziale Kompetenz-Trainings, eine Mädchen- oder Jungengruppe oder speziellere Angebote wie Bewerbungstrainings.

Dem **zweiten Feld** sind Funktionen und Handlungsaspekte zugeordnet, in denen sich der gemeinsame Auftrag von Schule und Schulsozialarbeit zeigt. Die Kooperation bezieht sich hierbei nicht nur auf eine gemeinsame Durchführung, sondern setzt bereits bei der Auswahl der Zielgruppen, der Ideengenerierung und der Vorbereitung ein und umfasst auch die Nachbereitung. Denkbar ist, dass Lehrer/innen zum Beispiel am Schülercafé teilhaben, um für Schüler/innen anders erlebbar zu werden. So eröffnen sich neue Lern- und Thematisierungsräume inner-

halb der Schulen. Dies kann – analog zur in Kap. 4.4 ausgeführten Idee des Projektcurriculums – als Prozess der Öffnung der Schule nach innen verstanden werden und umfasst damit den gesamten Bereich der Binnenbeziehungen.⁶⁴

Das **dritte Feld** umfasst Formen des gemeinsamen Handelns von Jugendhilfe und Schule mit einem dezidierten Sozialraumbezug. Zunächst gehören hierher solche Aktivitäten, die gemeinsam mit den Stadtteilteams des jeweiligen freien Trägers durchgeführt werden (also Schüler/innen zugleich als Jugendliche ansprechen), im weiteren auch spezifische Angebote anderer Jugendhilfeeinrichtungen aus diesem Sozialraum.⁶⁵ Praktiziert werden Kooperationen aber auch mit regionalen Partnern, die weder aus dem Bereich der Jugendhilfe noch dem der Bildung/Ausbildung stammen, etwa den Gesundheitsbehörden und der Polizei. Inwiefern solche Partner in die kleinräumige Planung einbezogen werden können, ist jeweils neu zu bestimmen, weil deren spezifisch regionaler Bezug nicht immer gegeben sein muss.

Das übergeordnete **vierte Feld** erschließt sich in seiner Bedeutung als Kooperationsebene im Bereich der offenen Angebote und Projekte nicht unmittelbar. Dies liegt zum einen daran, dass der Jugendhilfe an dieser Stelle die kommunal verortete schulische Entscheidungsebene als Gegenüber fehlt. Mit einer wachsenden Autonomie der Einzelschule wird sich dies unter Umständen ändern. Zum anderen werden Projekte hauptsächlich kleinräumig gedacht und geplant. Den Akteuren des vierten Feldes käme dann nur die Aufgabe zu, Projekte und offene Angebote als Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit oder

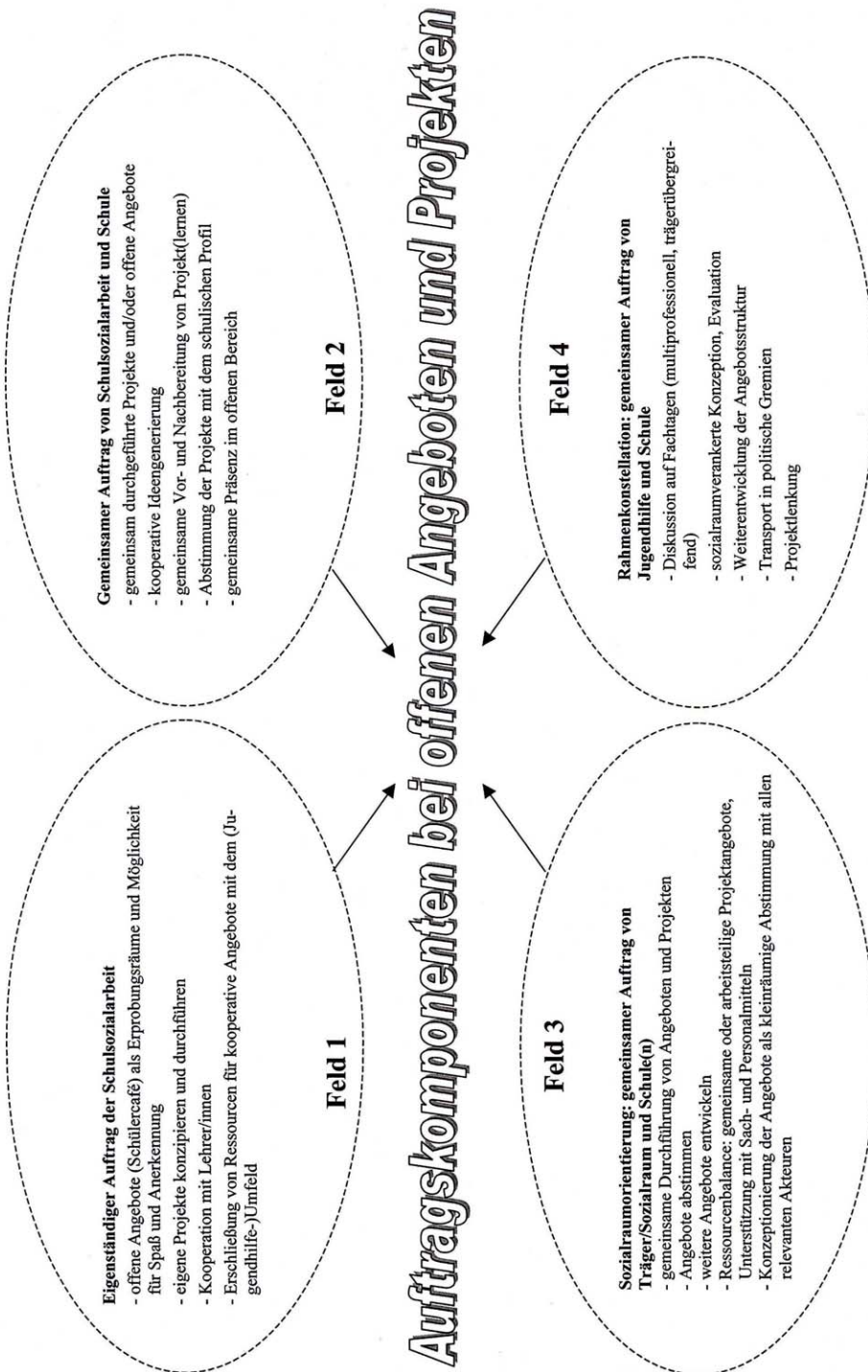
64 Auf der Basis unserer Erhebungen scheint es so zu sein, dass Projektangebote, die gemeinsam von der Schulsozialarbeit mit Lehrer/innen durchgeführte wurden (vgl. Kap. 4.4) zahlenmäßig dominieren gegenüber solchen, die die Jugendhilfekraft an der Schule allein durchführt. Deutlich wird, dass dieses Feld unmöglich von Schulsozialarbeit allein oder gar maßgeblich verantwortlich bearbeitet werden kann.

65 Uns scheint dringend geboten, den Sozialraumbezug von Schulsozialarbeit und gemeinwesenorientierte Schulöffnungen nicht lediglich unter planerischen Gesichtspunkten zu betrachten, sondern um einen bildungsspezifischen Blickwinkel zu erweitern: Werden Jugendhilfe- und Schulentwicklung in einer lebensweltorientierten Perspektive miteinander verzahnt, dann eröffnet sich für Schulen die Chance, sich dem Alltag von Schüler/innen nicht nur im schulischen Binnenraum zu öffnen (Aspekt der innerschulischen Entwicklung), sondern vielmehr die außerschulischen Möglichkeiten von Lernen und Bildung im Sozialraum genauer zu bedenken. So reflektieren kulturpädagogische Ansätze den Zusammenhang von Lebensumfeld, Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlicher Teilhabe (vgl. Liebau 1992); die theoretische Konzeptualisierung einer „Pädagogik des Jugendraums“ verweist darauf, dass sich Identität in der Erfahrbarkeit sozialräumlicher Bezüge ausbildet, unterstützt durch eine Pädagogik, die einheitsstiftende Klammern schafft (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1990); und neuere Schulentwicklungsüberlegungen sprechen von einer konzeptionellen Integration von Bildung und Bewältigung (vgl. Mack 1999). Es geht dann nicht um weitere Pflichtpraktika oder Kompetenztrainings, sondern zum Beispiel um ein ‚Andocken‘ an Einrichtungen der Jugendarbeit und Jugendkulturarbeit (vgl. Rauschenbach 2002) mit dem Ziel des respektvollen Anschlusses an den Eigensinn und die Eigenproduktivitäten von Schüler/innen beziehungsweise Jugendlichen.

aber der Schulentwicklung zu konstatieren. Damit werden Möglichkeiten des Ideentransfers oder einer übergeordneten Qualitätssicherung genauso vergeben wie die Verhandlung über notwendige Ressourcenausstattung, Planung, Sicherung und Weiterentwicklung von Projektideen und übergreifen-

den Konzeptionen als Aufgabenbereich einer regionalen Steuerung.

Wiederum umgesetzt in die Matrix stellt sich das Feld der Auftragskomponenten im Bereich der offenen Angebote und Projekte wie folgt dar:



5.3.3 Reformulierung der Matrix hinsichtlich der Qualitätsfaktoren von Schulsozialarbeit

Unsere Analysen zeigen eine Vielzahl von Faktoren, mit denen sich die Qualität von Schulsozialarbeit kohärent bestimmen lässt. Interessant ist aus unserer Sicht vor allem eine damit einhergehende Perspektivenerweiterung: Qualität von Schulsozialarbeit wird nicht primär auf der Ebene des unmittelbaren Handelns in der Schule erfassbar, sondern in einem wesentlich komplexeren Bedingungsgefüge. Diese Faktoren werden wir im Folgenden entlang der vier Felder ordnen.

Aus unserem Forschungszuschnitt ergeben sich dabei detaillierte Ergebnisse für die Felder eins und zwei; in die beiden anderen Felder fließen – über das Vorgefundene hinausgehend – weitere fachliche Überlegungen ein. Diese Ausführungen stellen eine erste Annäherung an eine weiter zu bestimmende *Sammlung von Qualitätsfaktoren* dar. Dies kann beim jetzigen Kenntnisstand sicher nicht vollständig sein; vielmehr könnte dies eine Anregung sein, an den Ergebnissen anzusetzen und fachlich-theoretisch wie empirisch weiter daran zu arbeiten. Die eher aufzählende und knappe Form der Darstellung nimmt dies auf.

Im **ersten Feld** des Handelns der Fachkraft waren folgende Schlüsselkategorien von zentraler Bedeutung:

- *Konzeptionelle Offenheit* als Prozessoffenheit und auszuhandelnde Prioritätensetzung.
- Eine *identifizierbare fachliche Position*, die sich in Zuverlässigkeit und Berechenbarkeit, aber auch fachlicher Eindeutigkeit ausdrückt.
- *Eigenständig fachliche Präsenz* der sozialpädagogischen Fachkraft an und in der Schule sowohl gegenüber Schüler/innen als auch gegenüber schulischen Fachkräften: Als prinzipielle Offenheit und Ansprechbarkeit für alle Schüler/innen.
- *Verstehen und kritisch-reflexiver Umgang* mit den Systembedingungen von Schule.
- *Anwaltschaftliches Handeln* als Verständnis für die Belange und Bedürfnisse der Heranwachsenden und in der Vertretung der Sichtweisen von Schüler/innen in und gegenüber der Schule.
- *Moderationsfähigkeit* im Handeln und Aushandeln mit den weiteren Akteuren: Schulleitungen, Lehrer/innen, Jugendamt, Jugendhilfeumfeld.
- *Lebensweltliche Kompetenzen* als Nähe zur Sprache und zu Erlebensformen der Jugendlichen so-

wie Anerkennung und reflektierte Akzeptanz ihrer Situations- und Selbstdeutungen (Parteilichkeit).

- Die Orientierung des fachlichen Handelns an der *Anerkennung* der Schüler/innen und der schulischen Akteure als Mit-Handelnde (Ko-Produktion).
- Ein *professioneller Umgang mit Informationen* im Hinblick auf Freiwilligkeit, Vertraulichkeit und Transparenz.
- *Mehrdimensionalität des Angebots* als Arbeitsperspektive, die nicht allein auf die Unterstützung von hilfsbedürftigen/hilfesuchenden Schülern und Schülerinnen gerichtet ist, sondern in erzieherischer, sozialisatorischer und bildungsspezifischer Absicht potentiell allen zugänglich ist.
- *Schnittstellen- und Vermittlungsfunktion* zwischen Schüler/innen und Schule, zum ASD/Jugendamt und zum Jugendhilfeumfeld hin.
- Die *Einbindung in ein Team* zur Gewährleistung von Reflexion, Rückhalt, Unabhängigkeit/Eigenständigkeit und Erleichterung der Vernetzung mit anderen Arbeitsbereichen/Kompetenzen.

Im **zweiten Feld** des Auftrags an Schule und Jugendhilfefachkraft, *kooperative Strukturen und Verfahren* zu entwickeln, zu sichern und darin im Interesse der Schüler/innen gemeinsam zu handeln, waren folgende Aspekte elementar:

- Die Anlage der Arbeit unter den Prinzipien der *Kooperation und Ko-Produktion* als Ausdruck der gemeinsam geteilten fachlichen Verantwortung zweier pädagogischer Professionen im Interesse der Heranwachsenden.
- *Wechselseitige konzeptionelle Offenheit* der Jugendhilfefachkräfte und der Schulen für die je schulspezifischen Implementierungs- und Entwicklungsprozesse.
- *Feinabstimmung* (z. B. durch schulinterne Steuerungsgruppen) zwischen Schulleitung, Lehrer/innen und Schulsozialarbeit.
- Die Ausrichtung des kooperativen Handelns an den gemeinsamen Aufgaben der *Erziehung, Bildung und Ausbildung* im Kontext eines lebensweltlich zu orientierenden *Schulkonzepts*, in dem die Korrespondenz mit dem sonstigen Lebensumfeld der Schüler/innen systematisch einbezogen wird und in dem Übergänge aus der Schule in die Arbeitswelt und aus der Jugend- in die Erwachsenenwelt bewusst mitgestaltet werden.

- *Pflege und Weiterentwicklung der kommunikativen Verständigung* zwischen den beiden pädagogischen Fachlichkeiten statt wechselseitiger Abschottung.
- *Präsenz und Einflussnahme der Schulsozialarbeit* in schulischen Gremien und Entscheidungsprozessen bei gemeinsamen Arbeitsaufgaben.

Im **dritten Feld** der sozialräumlichen Verankerung und Einbettung des Angebots, die sich auch beschrieben lässt als *kleinräumig gemeinsamer Auftrag an Jugendhilfe(träger) und Schule(n)* stehen folgende Faktoren im Vordergrund:

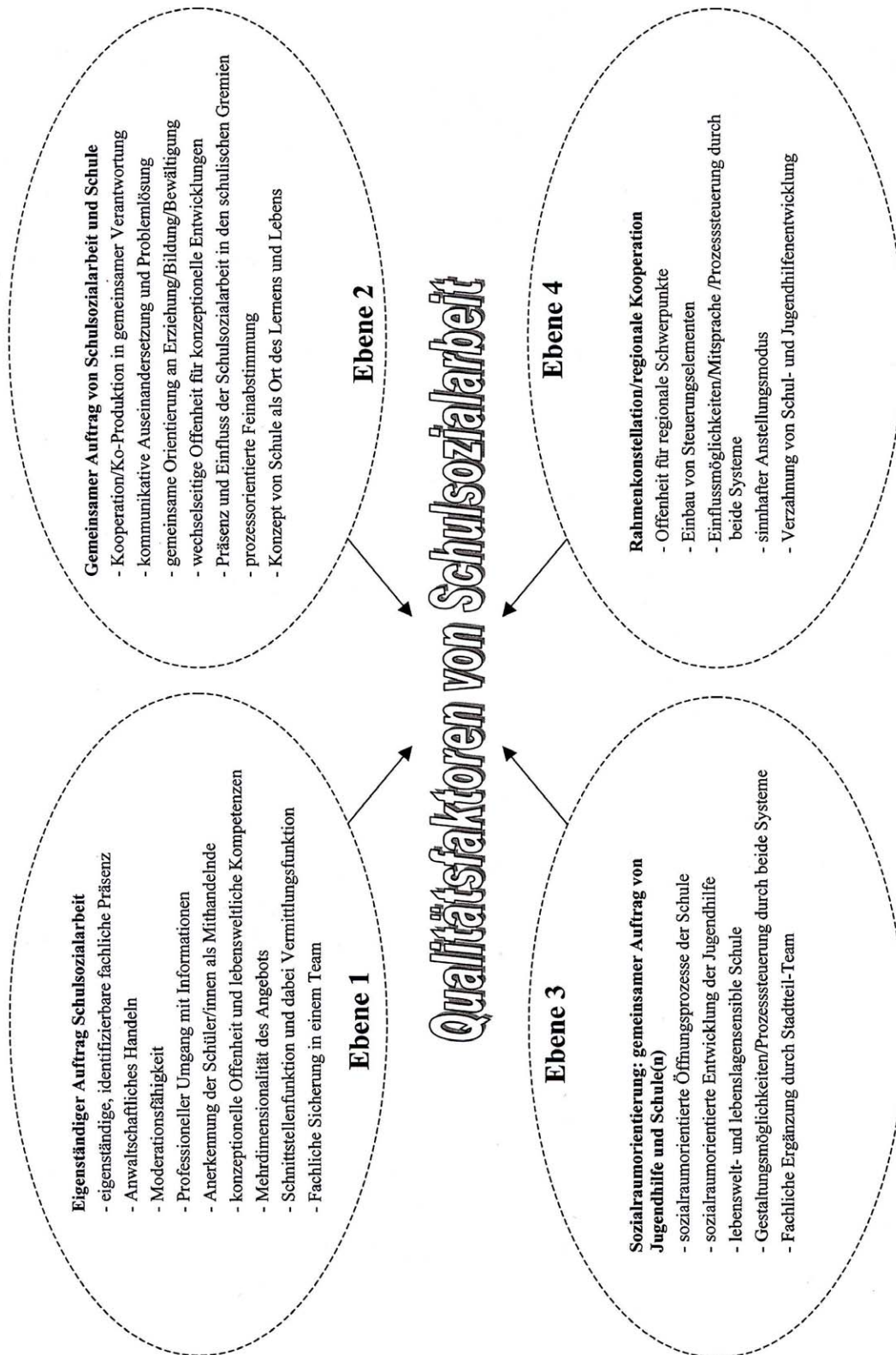
- Rückbindung und fachliche Sicherungen der Schulsozialarbeit durch die *Anbindung an ein Team, das im Stadtteil verankert ist*. Daran gekoppelt sind Sozialraumwissen, Vernetzungsstrukturen der Träger (Sachmittel und Fachkompetenz) und Bekanntheit.
- *Sozialräumliche Kooperationen und Ko-Produktionen* weisen einerseits über die Schule hinaus und andererseits in die Schule hinein als Aufgabe sowohl der schulischen als auch der relevanten Sozialraumakteure, ist also nicht nur Auftrag an die Schulsozialarbeit.
- *Vernetzungen* werden begriffen als Element der Öffnung von Schule, als Element der Qualifizierung der Jugendhilfe und als Element der regionalen Ressourcenbündelung.
- Die Akteure in beiden pädagogischen Systemen wirken zusammen in Sinne der *Früherkennung und möglichen Intervention* bei einzelnen oder Gruppen von Schüler/innen/Jugendlichen und in der Perspektive der *infrastrukturellen Verbesserung* bei breiter gelagerten Problemstellungen (Sozialraumgestaltung).
- Darin hat die Schulsozialarbeit eine *Schnittstellenfunktion* zwischen regionalem Jugendhilfeumfeld und Schule, vermittelt also an der Nahtstelle zweier pädagogischer Handlungssysteme.

Im **vierten Feld** der systematischen regionalen Kooperation der Systeme Jugendhilfe und Schule als Ebene der *Ausgangskonstellation, der Implementierung, der Prozessbegleitung und der Qualitätssicherung* stehen folgende Faktoren im Vordergrund:

- *Bedarfserfassung und fachlich-politische Umsetzung* durch Jugendhilfeplanung; darin bspw. Verzahnung mit Schulamt, Schulen beziehungsweise anderen relevanten Akteuren.

- *Offenheit* für regionale Schwerpunktsetzungen innerhalb einer Rahmenvereinbarung.
- *Steuerungselemente* wie Projektlenkungsgruppe und Fachtage.
- *Einflussmöglichkeiten/Mitsprache/Prozesssteuerung* durch beide Systeme/alle am Prozess Beteiligten.
- *Rahmenbedingungen* wie zum Beispiel der Anstellungsmodus der Fachkräfte (Anstellung bei einem freien Träger; zumeist zwei Standbeine der jeweiligen Fachkraft: Schule und Jugendhaus oder Mobile Jugendarbeit, denkbar auch bei einem Träger der Hilfen zur Erziehung).
- *Regionaler fachlicher Diskurs* über professionelle Standards der Arbeit und Kooperation, der Weiterentwicklung der Kooperationsmöglichkeiten, der Eruiierung spezifischer Bedarfe (gemeinsame Fachtage, Konferenzen, Fortbildungen).
- *Systematische Verzahnung von regionaler Jugendhilfeentwicklung und Schulentwicklung*.

In die Grafik übertragen ergibt sich folgende Zuordnung der Schlüsselkategorien beziehungsweise Qualitätsfaktoren für Schulsozialarbeit:



Anstelle einer bloßen Auflistung von Qualitätsfaktoren erhalten wir durch die analytische Zuordnung in die Matrix die Möglichkeit, die inneren Bedingungen und Interdependenzen der Qualität von Schulsozialarbeit zureichend deutlich zu bestimmen. Zugleich lässt sich hier auf solche Qualitätsfaktoren in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule verweisen, die über die vierte Ebene hinaus auf überörtliche Bedingungen von Schulsozialarbeit zielen: Die Notwendigkeit der rechtlichen Sicherung der Kooperation in den Schulgesetzen, die Neuverortung von sozialpädagogischen Angeboten in der Schule im KJHG sowie auf fällige Standortbestimmungen auf den landespolitischen Ebenen (vgl. Bettmer u. a. 2002: 37 f.).

5.3.4 Schlussfolgerungen

Mit der Vier-Felder-Matrix erschließt sich ein Analyse- und Steuerungsinstrument, das unter verschiedensten Gesichtspunkten verwendet werden kann. Es eignet sich für Planungsprozesse bereits im Vorfeld der Etablierung von Schulsozialarbeit, lässt sich einsetzen für die Bestimmung einer angemessenen Rahmenkonzeption, Angebotsdifferenzierung und kommunikativen Absicherung zwischen Jugendhilfe und Schule, dient der Steuerung in der Umsetzung von Schulsozialarbeit, sichert einen reflexiven Umgang mit deren Komplexität und kann als fachlicher Referenzrahmen für die Evaluation von Praxis eingesetzt werden. Abschließend wollen wir dies an einigen Aspekten erläutern und vertiefen.

Eine *erste* Folgerung bezieht sich auf die Akteurs-ebene: Der komplexe Arbeitsauftrag in einem differenzierten interinstitutionellen Arrangement zeigt, dass Schulsozialarbeit nur einen kleinen Ausschnitt ihres potenziellen Wirkungsbereichs völlig eigenständig gestalten kann. In drei der vier Felder ist sie konstitutiv auf andere Mithandelnde angewiesen, auf deren Kooperationsbereitschaft und damit auch auf eine komplexe interinstitutionelle Verweisungsebene zwischen den (Sozialisations-)Systemen Jugendhilfe und Schule.

Aus dieser Interdependenz ergibt sich, dass das, was sich bislang allzu häufig als komplexes Anforderungsprofil an die Fachkräfte richtet, als Aufgabe und gemeinsame Verantwortung in einem wesentlich komplexeren Zusammenspiels verstanden werden muss. Gleichsam wie unter einem Brennglas bündelt sich der Fokus zwar am Spezialangebot Schulsozialarbeit, die Kooperations- und Angebotsqualität aber entscheidet sich in allen vier Feldern.

Das wesentliche Kennzeichen von Feld 1 ist die fachliche Eigenständigkeit der Jugendhilfekraft an der Schule. Ist diese nicht garantiert, so die *zweite* Folgerung, dann ergeben sich ebenfalls Einschränkungen in der Produktivität respektive der Qualität – von einem solchen Fall könnte man beispielsweise dann sprechen, wenn die Konturen zwischen Schule und Schulsozialarbeit verwischt sind und die Schüler/innen das Angebot der sozialpädagogischen Fachkraft nicht mehr als eigenständig wahrnehmen können. Zentrale Kategorien für Schüler/innen wie Vertrauen, Anerkennung, Spaß oder der Zugang zu ‚anderen Erwachsenen‘, die keine Lehrerrolle einnehmen müssen, wären damit genauso in Gefahr wie die besondere Beratungsinstanz für Lehrer/innen und die kritische Ergänzung schulischer Vorgehensweisen.

Wenn Feld 2 nicht als gemeinsame Aufgabe begriffen wird und dementsprechend die Einrichtung von Schulsozialarbeit keine Erweiterung der schulischen Perspektive zur Folge hat, kann dies *drittens* bedeuten, dass die sozialpädagogische Fachlichkeit lediglich zur innerschulischen Befriedung genutzt wird und nur hierin ihre Wirkung entfalten kann. Störungen würden dann beispielsweise lediglich als Fehlverhalten von Schüler/innen interpretiert, nicht aber auch als Ausdruck ihrer spezifischer Lebensbedingungen und darin begründeter Belastungen, auf die die Schule insgesamt reagieren kann und muss. Wenn sich die Kommunikationsstrukturen zwischen den Professionen auf punktuelle Anlässe (Problemfälle/ausschnittshafte Initiativen) beschränken, können sich auch keine allgemeineren Strukturen des Austauschs im Sinne einer ‚gemeinsamen Sprache‘ und ‚gemeinsamer Zielsetzungen‘ herausbilden. Jugendhilfe in der Schule wäre dann in ihrer Isolierung nicht mehr in Verbindung zu bringen mit der weiter gefassten Aufgabe, durch Sozialarbeit an der Schule die Grenzen zwischen Jugendhilfe und Schule durchlässiger zu machen.

Eine entscheidende Weiche stellt hier sicher das steuernde Handeln von Schulleitungen dar, die an der Segmentierung oder der Verzahnung beider Fachkompetenzen wesentlich beteiligt sind. Ebenfalls einen erheblichen Anteil hat angesichts der Vorbehalte vieler Lehrer/innen gegenüber Sozialarbeit an ihren Schulen auch das erfahrbare Wirken der Fachkraft. Für Einstellungsänderungen, Kooperationsbereitschaft und damit letztlich für die Qualität des zweiten Feldes kann die Schulsozialarbeit dennoch nicht allein verantwortlich gemacht werden. Notwendig sind zum Beispiel die grundsätzliche

Offenheit oder die Vorbereitung der Schule im Vorfeld der Einrichtung einer Stelle.

Im ‚Stuttgarter Modell‘ zeigte sich das Feld 3 des Sozialraumbezugs von Beginn an als besonders fruchtbar wirksame Erweiterungsebene angesichts eingeschränkter Ressourcen. Wir folgern *viertens*, dass über die Ressourcenbedeutung hinaus diese Ebene in der wechselseitigen regionalen Bezugnahme von Jugendhilfe und Schule noch eine weitere wichtige Rolle spielen kann und muss: Schulsozialarbeit soll – klassisch – der Schule das sozialräumliche Umfeld erschließen – Schule und Umfeld füreinander öffnen und zusätzliche Projektideen und -umsetzungsmöglichkeiten in die Schule hereinholen, Vereine ansprechen etc. In einer früheren Fallstudie hatten wir herausgefunden, dass eine solche Öffnung in Phasen geschieht und erst nach einer Zeit der internen Stabilisierung der Kooperationsbeziehungen erfolgen kann (Bolay u. a. 1999). Das ‚Stuttgarter Modell‘ verweist hier darauf, dass durch den Anstellungsmodus (freier Träger mit Sozialraumpräsenz, geteilte Stelle, Teamverankerung) Weichenstellungen vorgenommen werden können, die eine solche wechselseitige Bezugnahme von Anfang an ermöglichen – oder zumindest strukturell so verankern, dass sie früher wirksam werden.

In der weiteren Perspektive einer sozialräumlichen Flexibilisierung von Hilfen ließe sich daran denken, unter Einbeziehung der Schule als alltäglichem Ort für Schüler/innen solche Angebote im Sozialraum zu entwickeln, in denen unterschiedlichste individual- und/oder gruppenspezifische Bedarfe von Schüler/innen beziehungsweise Jugendlichen ins Verhältnis gesetzt werden könnten – passgenau, flexibel gestaltbar, durchlässig.

Getragen wäre die wechselseitige regionale Bezugnahme in gemeinsamer Verantwortung von regionaler Jugendhilfe und Schule(n) mit dem Ziel, Jugendliche im Blick zu behalten, sich über deren Situation auszutauschen und geeignete Angebote auch arbeitsteilig zu entwickeln (etwa in der Perspektive einer ‚Stadtteilschule‘ (vgl. Burkhard/Mauthe/Rösner 1990) oder der einer ‚Jugendschule‘ (vgl. Mack 1999, sowie Mack/Raab/Rademacker 2003: Kap. 10)). Anschlussfähig wäre dies an die beiden Grund-

überlegungen des 11. Jugendberichts: Dem Heranwachsen in öffentlicher Verantwortung, was ja beileibe nicht nur auf die Vorschulerziehung hin zu denken ist und an die einer Sicherung einer angemessenen sozialen Infrastruktur (vgl. BMFSFJ 2002).⁶⁶

Allzu häufig ist es so, dass sich die übergeordneten Akteure (Jugendhilfeplanung, Schulamt, Träger) nach Planung und politischer Durchsetzung von Schulsozialarbeit aus dem weiteren Entwicklungsprozess zurückziehen. Die Ebene der übergeordneten Koordination und zum Beispiel kreisweiten Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit bleibt oft auch in innerschulisch erfolgreich wirkenden Praxen von Schulsozialarbeit völlig ausgeblendet. Die Bedeutung der vierten Strukturebene (Feld 4) bestimmen wir dahingehend, in der Verstetigung, der Prozessbegleitung und der qualitativen Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit präsent zu bleiben. Wir folgern also *fünftens*, dass es zu einer strukturellen Sicherung von Schulsozialarbeit flexibler regionaler Steuerungsinstanzen bedarf. Hier müssten die relevanten Institutionen, Funktionen und Professionen integriert sein, um im Austausch ein gemeinsames konzeptionelles Verständnis von Schulsozialarbeit zu entwickeln und abzusichern. Wie wir oben begründet haben, ist eine qualitativ gute Schulsozialarbeit nicht nur vom Stand der Jugendhilfe- und Schulentwicklung abhängig sondern auch von der Bereitschaft und Fähigkeit der Systeme, Institutionen und Personen, sachangemessen zu kooperieren.

Die Vier-Felder-Matrix stellt einen analytischen Vorschlag dar, der den Arbeitsbereich, den die sozialpädagogische Fachkraft selbstständig und fachlich kompetent zu erledigen hat, in den Blick nimmt und dann die Perspektive auf die Kooperationsbeziehungen erweitert, die in der *gemeinsamen* Verantwortung der jeweiligen Kooperationspartner liegen. Wir erhalten so ein analytisches Schema, das es erlaubt, den Arbeitsauftrag von Schulsozialarbeit im Verbund mit Schule, sozialräumlicher Einbindung und regionaler Jugendhilfeplanung differenziert zu erfassen und präziser als bislang das komplexe Wirkgefüge von Schulsozialarbeit zu beschreiben.

66 Keineswegs dürfen hier jedoch Entwicklungen zugelassen werden, die auf eine weitere kolonisierende ‚Verstaatlichung von Erziehung, Bildung und Heranwachsen‘ angelegt sind (vgl. kritisch Diederich 1996). Vielmehr sind partizipationsorientierte Formen einer kontrollfernen Flankierung des Heranwachsenden nötig, also keineswegs rigide institutionalisiert, sondern eher fluktuierend zu strukturieren, die aber dennoch als regionales, zuverlässiges Sicherungsnetz fungieren können, das es schnell und unbürokratisch zu nutzen gälte.

Literatur

Beschlussvorlage des Jugendamts an den Jugendhilfeausschuss (Nov. 2000)

Beschlussvorlage des Jugendamtes an den Jugendhilfeausschuss (Mai 1998) – Gemeinderatsdrucksache 228/1998 Landeshauptstadt Stuttgart, Referat für Soziales, Jugend und Gesundheit, GZ: SJG

Bettmer, F./Prüß, F. (2001): Schule und Jugendhilfe; in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.), Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2. Auflage, Neuwied/Kriftel, 1532 - 1539

Bettmer, F./Maykus, S./Hartnuß, B./Prüß, F. (2002): Theoretische und empirische Klärungen zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule; in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 2, 33. Jg., S. 12 - 42

BMFSFJ (1990): Achter Jugendbericht - Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Deutscher Bundestag 11. Wahlperiode, Drucksache 11/6576, Bonn

BMFSFJ (2002): 11. Kinder- und Jugendbericht; Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin

Böhnisch, L. (2002): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit; in: Thole, W. (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, Opladen, S. 199 - 213

Böhnisch, L./Münchmeier, R. (1990): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung einer sozialräumlichen Jugendpädagogik, Weinheim/München

Bohnsack, R. (2000): Gruppendiskussionen; in: Flick, U. Kardorff, E.v., Steinke, I.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg, S. 369 - 384

Bolay, E./Thiersch, H. (1999): Jugend – Schule – Jugendhilfe. Der wachsende Stellenwert von Schulsozialarbeit; in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Jg. 51, Heft 2, S. 177 - 185

Bolay, E. und andere (1999): Unterstützen, Vernetzen, Gestalten. Eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit. Hg. vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern, Landesjugendamt: Materialien zur Schulsozialarbeit VII, Stuttgart

Bolay, E. (2003a): Überlegungen zu einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit; in: Grunwald, K./Thiersch, H. (Hg.) 2003: Strukturelle Offenheit. Handlungskonzepte einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, Weinheim/München (im Erscheinen)

Bolay, E. (2003b): Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Forschungsstand und Forschungsbedarf; in: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hg.), Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule, Frankfurt a.M. (im Erscheinen)

Brater, M. (1997): Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: Beck, U. (Hg.): Kinder der Freiheit, Frankfurt a. Main, S. 149 - 174

Buhren, C./Witjes, W./Zimmermann, P. (2002): Veränderte Kindheit und Jugend – Schwierigere Schülerinnen und Schüler?; in: Jahrbuch der Schulentwicklung Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven, Weinheim und München, S. 323 - 358

Burkhard, S./Mauthe, A./Rösner E. (1990): Auf dem Weg zur Stadtteilschule; in: Rolff, H.-G. und andere (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 6, Weinheim/München

Coelen, Th. (2002): ‚Ganztagesbildung‘ - Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen; in: Neue Praxis, 32. Jg., H. 1, S. 53 - 66

Czerwanski, A./Hameyer, U./Rolff, H.-G. (2002): Schulentwicklung im Netzwerk. Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken. In: Jahrbuch der Schulentwicklung Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven, Weinheim und München, S. 99 - 130

Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied/Kriftel

Deinet, U. (1999): Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Opladen

- Deinet, U. (2001): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis, Opladen
- Diederich, J. (1996): Die Schule ist für alle(s) da; in: Fauser, P. (Hg.): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift, Seelze, 39 - 48
- Filsinger, D./Hinte, W. (1988): Praxisforschung: Grundlagen, Rahmenbedingungen und Anwendungsbereiche eines Forschungsansatzes; in: Heiner, M. (Hg.): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit, Freiburg i.B., S. 34 - 72
- Frommann, A. (1984): Schulsozialarbeit; in: Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied/Darmstadt, S. 870 - 880
- Früchtel, F. und andere (2001): Umbau der Erziehungshilfe. Von den Anstrengungen, den Erfolgen und den Schwierigkeiten bei der Umsetzung fachlicher Ziele in Stuttgart, Weinheim/München
- Galuske, M. (2000): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, Weinheim/München
- Geertz, C. (1991): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M.
- Glaser, B.G./Strauss, A.L. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung; in: Hopf, C./Weingarten, E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung, Stuttgart, S. 91 - 111
- Greese, D. (2001): Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD); in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied, S. 7 - 10
- Grunder, H.-U. (2001): Schule und Lebenswelt, Münster/NY/München/Berlin
- Hafeneger, B./Schröder, A. (2001): Jugendarbeit; in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied, S. 840 - 850
- Hansbauer, P./Schone, R. (1999): Sozialpädagogische Praxisforschung; in: Merchel, J. (Hg.): Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten, Münster, 2. Aufl., S. 374 - 395
- Hartnuß, B./Maykus, S. (2000): Kooperation von Jugendhilfe und Schule - Zur Neuverortung im KJHG; in: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 5, 51. Jg., S. 176 - 181
- Heinze, T./Loser, F.W./Thiemann, F. (1981): Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können, München/Wien/Baltimore (bei den Autoren fehlen die Buchstaben des Vornamens)
- Held, J. (2001): Das Praxisprojekt „Integration ausländischer Jugendlicher“; in: Leiprecht, R. und andere (Hg.): International Lernen - Lokal Handeln, Frankfurt a.M./London, S. 149 - 155
- Homfeldt, H.-G./Schulze-Krüdener, J. (2001): Schulsozialarbeit: eine konstruktiv-kritische Bestandsaufnahme; in: Neue Praxis, Heft 1, Jg. 31, S. 9 - 28
- Kreuznacht, H. (2001): „Schwierige Schüler“ - Zusammenarbeit zwischen Schulen und dem Jugendamt. In: Deinet, U. (Hg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis, Opladen, S. 73 - 85
- Kunert, K. (2001): Gruppenlernen; in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied, S. 745 - 756
- Landeswohlfahrtsverband (LWB) Baden, Landesjugendamt (LJA) und Landeswohlfahrtsverband (LWV) Württemberg-Hohenzollern, LJA (Hg.) (1997): Jugendhilfe und Schule: Projekte des Zusammenwirkens in Baden-Württemberg, Stuttgart, Karlsruhe
- Landeswohlfahrtsverband (LWV) Württemberg-Hohenzollern, LJA (Hg.) (1999): Unterstützen, Vernetzen, Gestalten - eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit, Stuttgart
- Landeswohlfahrtsverband (LWV) Württemberg-Hohenzollern, LJA (Hg.) (2000): Schulsozialarbeit - eine Erfolgsbilanz. Resümee aus fünfzehn Jahren Förderung durch den Landeswohlfahrtsverband, Stuttgart
- Landeswohlfahrtsverband (LWV) Württemberg-Hohenzollern/Dezernat Jugend - Landesjugendamt (Hg.) (2002): Projekte der Jugendberufshilfe nach § 13 SGB VIII. Erfahrungen und Empfehlungen, Stuttgart

- Landtag von Baden-Württemberg (1999): Bericht und Empfehlungen der Enquetekommission ‚Jugend - Arbeit - Zukunft‘, Drucksache 12/3570, Stuttgart
- Liebau, E. (1992): Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur, Weinheim/München
- Lindner, W./Freund, Th. (2001): Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit, Opladen
- Mack, W. (2003): Lernförderung und Lebensweltorientierung. Herausforderungen für Hauptschulen nach PISA; in: Die Deutsche Schule, 94. Jg., Heft 4, 426 - 441
- Mack, W. (1999): Bildung und Bewältigung. Vorarbeiten zu einer Pädagogik der Jugendschule, Weinheim
- Mack, W./Raab, E./Rademacker, H. (2003): Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung, Opladen (im Erscheinen)
- Merchel, J. (1998): „Hilfen aus einer Hand“ – ein Traum sozialpädagogisch ambitionierter Reformer? In: Peters, F./Trede, W./Winkler, M. (Hg.): Integrierte Erziehungshilfen, Frankfurt/Main, S. 297 - 321
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen, Opladen, S. 441 - 471
- Mobile Jugendarbeit: Wir über uns, Organigramm [Internetdokument: <http://www.mobile-jugendarbeit-stuttgart.de/wir/organigramm.html>, Stand März 2003]
- Moser, H. (1995): Grundlagen der Praxisforschung, Freiburg i.B.
- Munsch, C. (2002): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit; in: Thole, W. (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, Opladen, S. 911 - 921
- Nestmann, F. (2001): Soziale Netzwerke – Soziale Unterstützung; in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied/Kriftel, S. 1684 - 1692
- Niesyto, H. (1997): Sozialvideografie als neuer Ansatz in der Jugendforschung. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, Bd. 1/97, S. 11 - 18
- Oelerich, G. (1996): Jugendhilfe und Schule: Zur Systematisierung der Debatte; in: Flösser, G./Otto, H.-G./Tillmann, U. (Hg.), Schule und Jugendhilfe: Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang, Opladen, S. 222 - 237
- Oelerich, G. (2001): Kooperationsprojekt Schulsozialarbeit an Bielefelder Haupt- und Sonderschulen, unveröffentlichter Bericht der wissenschaftlichen Begleitung, Bielefeld/Wuppertal
- Oelerich, G. (2002): Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Schule; in: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim, S. 773 - 787
- Olk, T./Bathke, G.-W./Hartnuß, B. (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim und München
- Prüß, F./Bettmer, F./Hartnuß, B./Maykus, S. (2000): Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Forschungsbericht im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Greifswald
- Rademacker, H. (1996): Schulsozialarbeit vor neuen Herausforderungen - Bilanz und Perspektiven der Schulsozialarbeit in den alten und neuen Bundesländern; in: Schubarth, W./Kolbe, F.U./Willems, H. (Hg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention, Opladen, S. 216 - 238
- Rahmenvereinbarung (1998) – Vereinbarung zwischen Jugendamt und Projektbeteiligten auf der Basis des Gemeinderatsbeschlusses vom 29.7.1998
- Rauschenbach, Th. (2002): Außerschulische Bildung - ein vergessenes Thema der PISA-Debatte; in: Neue Praxis, 32. Jg., S. 499-504
- Schefold, W. (2002): Sozialpädagogische Forschung. Stand und Perspektiven; in: Thole, W. (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, Opladen, S. 875 - 896

Schone, R. (1995): Theorie-Praxis-Transfer in der Jugendhilfe. Sozialpädagogische Praxisforschung zwischen Analyse und Veränderung, Münster

Schorb, B./Theunert, H. (1989): Videoproduktion mit Jugendlichen als qualitative Forschungsmethode. In: Baacke, D./Kübler, H.D. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung - neue Ansätze. Tübingen, S. 279-305

Seithe, M. (1999): Schulsozialarbeit; in: Chassé, K.-A./Wensierski, H.-J. (Hg.): Praxisfelder der Sozialen Arbeit, Weinheim/München, S. 76 - 88

Seithe, M. (1998): Landesprogramm ‚Jugendarbeit an Thüringer Schulen‘, Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung, Erfurt

Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch - die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin

Solga, H./Wagner S. (2001), Paradoxie der Bildungsexpansion; in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 1/2001, S. 107 – 127.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2000): Anschriften der öffentlichen und privaten allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg, Excel-Datei, Stand Juni 2000, beziehbar über Statistisches Landesamt Baden-Württemberg [Internetdokument: <http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Veroeffentl.asp>, Stand März 2003]

Stuttgarter Jugendhausverein: Konzepte, Grundlagen und Ziele [Internetdokument: <http://www.jugendhaus.net/st/stfst.html>, Stand März 2003]

Thole, W. (1999): Die Sozialpädagogik und ihre Forschung. Sinn und Kontur einer empirisch informierten Theorie der Sozialpädagogik; in: Neue Praxis, Heft 3, S, 224 - 244

Wilbers, K. (2001): Die andere Seite der Medaille. Blinde Flecken in Schulentwicklungsansätzen und drei Therapiemöglichkeiten, überarbeitete Fassung eines Vortrags auf der Frühjahrstagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE, März 2000 [Internetdokument: <http://www.karl-wilbers.de/download/wilbers2001b.pdf>, Stand Dezember 2002]

Wolf, B. (2002): „Andere“ Erwachsene, in: Arnold, H./Schille, H.-J. (Hg.): Praxisbuch Drogen und Drogenprävention, Weinheim/München, S. 219 - 234

Zeller, M. (2003): „Die Hilfen waren auch ineinander oder übergreifend“ – eine exemplarische Erfahrung mit Jugendhilfe in einer INTEGRA-Modellregion; in: Bundesstelle INTEGRA (Hg.), Rundbrief Nr. 5, Frankfurt/M. (im Erscheinen)

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, S. 29 - 121