

Zum anderen hinterließ die Empirie den Eindruck, dass der Sozialdienst an bestimmten Stellen zu defensiv agiert. Dies betrifft zum Beispiel die Kontaktaufnahme mit der Klientel. Hierin sollte er sich nicht gänzlich von anderen Berufsgruppen abhängig machen. Er muss deshalb mehr Präsenz zeigen und ausgehend von seinem sozialarbeiterischen Auftrag auch thematisch die Initiative durch Teilnahme an Visiten und/ oder Aufnahmegesprächen ergreifen. Insofern ist dem Krankenhaussozialdienst zu empfehlen: keine Bescheidenheit, kein widerstandsloser Rückzug und keine Unterwerfung unter Rechtfertigungszwänge. Anstatt seine Bedeutung selbst öffentlich zu begründen, sollte er sich durch die Festigung seiner fachlichen Kompetenzen und die empirische Untermauerung seines Nutzens für die Patientinnen und Patienten durch den Ausbau von Wirkungsforschungen aufwerten.

#### Literatur

- Ansen, Harald:** Soziale Beratung bei Armut. München 2006
- Ansen, Harald; Gödecker-Geenen, Norbert; Nau, Hans:** Soziale Arbeit im Krankenhaus. Stuttgart 2004
- Deutsche Vereinigung für Sozialarbeit im Gesundheitswesen:** Stellungnahme zur Bedeutung der Sozialarbeit im Gesundheitswesen 2006a. Verfügbar über: [www.dvsg.org](http://www.dvsg.org) (Datum des letzten Zugriffs: 7.2.2007)
- Deutsche Vereinigung für Sozialarbeit im Gesundheitswesen:** Newsletter 4/2006b. Verfügbar über: [www.dvsg.org](http://www.dvsg.org) (Datum des letzten Zugriffs: 7.2.2007)
- Flick, Uwe:** Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg 1999
- Hüpper, Bernadette; Slesina, Wolfgang:** Beratung durch Krankenhaussozialdienste aus der Perspektive von Bronchialkarzinom-Patienten und Sozialdienstmitarbeitern. In: neue praxis 3/2006, S. 340-346
- Liebold, Renate; Trinczek, Rainer:** Experteninterview. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra (Hrsg.): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2002, S. 33-71
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike:** Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 2003, S. 481-491
- Robert Koch Institut:** Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Gesundheit in Deutschland. Berlin 2006
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke:** Methoden der empirischen Sozialforschung. München 2005

## Schulsozialpädagogik

### Auf das Profil kommt es an

*Manfred Thuns*

#### Zusammenfassung

Immer dann, wenn Probleme in der Schule das mediale Interesse finden, werden die Sozialpädagogik und die Jugendhilfe als eine Lösungsmöglichkeit diskutiert. In diesem Diskurs lässt die Schule aber nicht von ihrem elitären Anspruch, Bildung sei allein die Vermittlung von Wissen. Der Schulsozialpädagogik wird damit eine Hilfsrolle für die Schule zugewiesen. Dabei hat die Schulsozialpädagogik, die in der Jugendhilfe gründet, wirkungsvolle Methoden und Projekte vorzuweisen. Um in der Schule zu bestehen, benötigt sie jedoch ein eigenständiges Profil.

#### Abstract

Whenever the media get interested in school problems, social pedagogics and youth services are being discussed as possible solutions. For school representatives, however, this still is not a reason to abandon the opinion that education in the main solely consists of conveying knowledge, whereas social work at school is considered to be of secondary importance. Yet, school social work can offer effective methods and projects. To be successful in the school environment, however, it would have to develop a clearer profile of its own.

#### Schlüsselwörter

Schulsozialarbeit – Jugendhilfe – Kooperation – Sozialpädagogik – Schulverweigerung – Schüler – Lebenswelt

#### Lernen im Kontext gesellschaftlicher Verwerfungen

Die Schule wünschen wir uns als einen Ort, der sich in seinem Schwerpunkt der unverwechselbaren Persönlichkeit seiner Schülerinnen und Schüler widmet. Schule soll die im Werden begriffene Ich-Identität des Kindes fördern (Erikson 1966). Diesem Stärken und der Vorbereitung auf das Leben (Hentig 1993) steht die Aufrechterhaltung des Unterrichts im Fächerkanon vielfach gegenüber. Weiter entfernt noch ist die Vermittlung sozialer Kompetenzen wie Kommunikations- und Konfliktfähigkeit und ein Verständnis für Gender Mainstream und interkulturelle Öffnung. Doch auch der beste Schulunterricht mit den engagiertesten Lehrkräften kann nur Wirkung entfalten, wenn sich die Schule zum Erfahrungsraum sozialen und wertorientierten Lernens macht. Bildung und Erziehung haben sich jedoch entkoppelt, und für die Schule ist ein konfliktträchtiger Prozess

übrig geblieben. Erfolgreiches Lernen erfolgt heute im Kontext von Schule als einem pädagogischen Ort (Deinet 1996), der nicht allein Schule, sondern die Synthese schulischer und sozialer Bildung ist. Mut gegen die Angst, Selbstwert und Selbstvertrauen stärken und Verantwortungsübernahme lehren gehören zu einem sozialpädagogisch motivierten Unterrichtsverständnis. Allerdings ist die Schulsozialarbeit eine der schwierigsten Professionen Sozialer Arbeit. In jüngerer historischer Perspektive ist sie in der Praxis der neuen Bundesländer bereits seit 1975 institutionell belegt. In den alten Ländern wurde sie ab den 1990er-Jahren in der Schulform für erzieherische Hilfen praktiziert. Ansätze für Familien und Schulen, um denen zu helfen, die eine Unterstützung für die Bildung und Erziehung der Kinder benötigen, sind rudimentär. Im Vordergrund stehen nahezu ausschließlich die sozialen Probleme junger Menschen im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Der wirtschaftliche Strukturwandel bringt seit Jahren Ausbildungsplatznot, Arbeitslosigkeit und die Auflösung der Aussicht auf eine auf Erwerbstätigkeit gründende Lebensplanung mit sich.

Zugleich haben die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen aufgrund der gesellschaftlichen Verwerfungen, welche die sozialen Wissenschaften mit der Individualisierung der Lebensperspektive (Beck 1986) beschreiben und die sich in den Szenarien reduzierter Zugangschancen und ausbleibender institutioneller Hilfeleistungen zum ersten Arbeitsmarkt fassen lassen, an Dramatik gewonnen. „Übergangsbioographien“ nennen etablierte Institute im Bereich der Sozialforschung die provozierende Herausforderung an die Jugendlichen, ihre Lebensplanung zwar individuell und konstruktiv gestalten zu können, zugleich aber dem Risiko des Scheiterns ausgesetzt zu sein. Es wächst die Zahl der Jugendlichen, die an den gesellschaftlichen Entwicklungen eben nicht teilhaben können.

Kaum ein Tag, der den Medien nicht Anlass gibt, über gewaltbereites Handeln Jugendlichen zu berichten. Beklagt werden muss die Respektlosigkeit von Schülerinnen und Schülern vor ihren Lehrern und Lehrerinnen, und die Klage lässt wenig Raum für Widerspruch. Von Aufsässigkeit über persönliche Beleidigung bis hin zu tätlichen Angriffen reichen die unrühmlichen Registereintragungen, und es sind vor allem jüngere Kinder, die hier die Aufmerksamkeit binden. Im konsequenten, also harten Bestrafen des devianten Verhaltens sieht die öffentliche Diskussion der Bewältigung des Phänomens entgegen, weniger in der Stärkung pädagogischer Instanzen. Zu Recht verweist dagegen die Justiz auf ein Jugendstrafrecht,

das eben pädagogischen Maßstäben folgt. Mit dem repressiven Ruf nach Verschärfung der Rechtssprechung ist dem Phänomen also nicht zu begegnen.

Nähmen wir hier die Dramaturgie der Situation sozialer Wirklichkeit an unseren Schulen nicht einmal repressiv-juristisch, sondern einer politischen Gewohnheit folgend allzu nachlässig hin, so würden uns die dramatischen Ereignisse von Verhaltensauffälligkeiten über Verweigerung bis zur offenen Gewaltanwendung unter Schülerinnen und Schülern nicht immer im Einzelfall schockieren. Die schleichenden Prozesse, die der Dramatik zugrunde liegen, sind jedoch Gebot genug, erneut und immer wieder Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den Diskurs zu bringen. Bislang werden Schule und Jugendhilfe zu einseitig mit den Folgen der gesellschaftlichen Entwicklung konfrontiert.

### Der Ruf nach der Schulsozialarbeit

Die Forderung nach einer profilierten Schulsozialarbeit ist berechtigt. Dabei assoziieren wir Projekte aus der Erlebnispädagogik, der sozialen Gruppenarbeit oder des Kompetenztrainings mit aggressiven oder sozial unsicheren Kindern und Jugendlichen, die allesamt als effektive präventive Intervention gewertet werden können. Es gibt also diese sozialen Lern- und Trainingsformen. In ihrem Kern orientieren sie sich an der Biographie der Jugendlichen. An sie wendet sich die Forderung nach einer Schulsozialarbeit, die in der Lage ist, die Sozialisationserfahrungen der jungen Menschen in ihren Projekten zu integrieren. So gehört es zum pädagogischen Alltagswissen, wie sehr sich negativ verlaufende Schulkarrieren bereits in den Grundschulen andeuten. Sozial auffälliges Verhalten vom „Schwänzen“ zur „Schulverweigerung“ sind manifeste Indikatoren eines laufenden Misserfolgs in der Schule und Anlass genug, die Hilfen zur Erziehung nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) zu Rate zu ziehen. Nur kann man diese Kompetenz nicht vom Schulalltag abgrenzen. Dies führt im extremen Fall zu einer Konterkarierung der schulsozialpädagogischen Bemühungen der öffentlichen Träger um eine wirkungsvolle Verbindung zwischen Jugendhilfe und Schule. Vom pädagogischen Geschehen abgetrennte Jugendsozialarbeit, Elternschulen als Belehrungskurse und radikalere Sicherheitskonzepte für Schulen sind eher hyperaktive Antworten auf Anforderungen, denen sich eine Schule nur dann stellt, wenn sie sich in einer Schulkrise zu befinden glaubt.

Doch selbst dann, wenn es ab sofort an allen Schulen und in allen Schulformen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter oder Erzieher geben sollte, muss deren

Auftrag geklärt werden. Als modellhaft mögen Programme zur Förderung der Sprache oder des Leistungs- und Sozialverhaltens wirken. In der Praxis stellt sich jedoch sehr bald die Frage, ob die vorgehaltene Sozialarbeit effizient und eine angemessene Antwort auf Konflikte in der Schule ist. Eine Kooperation von Schule und Jugendhilfe kann nur gelingen, wenn eine gemeinsame Handlungstheorie vorliegt, die sich an den lebensweltlichen Belangen von Kindern, Jugendlichen und deren Familien auch tatsächlich orientiert, und eben nicht die Interessen der beteiligten Institutionen in den Vordergrund ihres Handelns stellt (*Thuns 2004*).

Im Umgang mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen bildet immer noch die Gemeinschaft, gerade auch als entwicklungspsychologisch wichtiges Ereignis (*Erikson 1966*), mit ihren Regeln des Zusammenlebens die Grundlage sozial helfenden Handelns. Der Wesensgehalt der gesellschaftlichen Werteordnung gehört somit in den Lehrplan der Schulen. Gerade sie sind der pädagogische Ort (*Deinet 1996*), an dem eine Gesellschaft das ihr wichtige Wissen vermitteln und einüben kann. Dieser Verantwortung kann sich die Schulpolitik nicht länger entziehen, indem sie sich darauf beschränkt, den funktionalen Ablauf der Lerninhalte, auch unter Bezugnahme auf rechtsstaatliche Prinzipien und Instanzen, zu erläutern.

## Leistung und Sozialisation

„Die Schule ist ein Apparat“, so resümiert *Peter Hoeg* in seinem Roman „Der Plan von der Abschaffung des Dunkels“, der gegen die Erziehungsideale arbeitet und „zur Emporhebung des Menschen beiträgt, wenn dieser leistet, was er leisten soll“. Damit ist die gesellschaftliche Erwartungshaltung beschrieben, nach der die entwicklungspsychologisch vertraute Leistungsfreude von Kindern in das menschliche Wirken als *Arbeit* transformiert wird. Entwicklungspsychologisch korrespondiert denn auch die Einfügung der jungen Menschen in den Lebensabschnitt der nun bald Erwachsenen als eine Eigenleistung der Jugendlichen mit den Konzeptionen ihres Selbstwertgefühles und des Selbstvertrauens in die Ausbildung einer eigenen und tragfähigen Handlungsstruktur.

Vor allem der Aspekt der Leistung gewinnt darin eine besondere Bedeutung. Die Interpretation von Leistung macht den Menschen zum Werkschaffenden, charakterisiert durch die moderne Arbeitsstruktur. Hier liegt ein reduziertes Verständnis von Leistung in beruflicher Hinsicht, beispielsweise als industrielle Arbeit oder Dienstleistung, vor. Leistung ist das Kriterium unseres Handelns, das in nahezu allen Lebens-

bereichen anzutreffen ist. Entsprechend hoch bewerten wir die Tätigkeiten, bei denen etwas herauskommt und denen eine messbare Leistung zugrunde liegt.

Selbst die Zeit ist in ihrem physikalischen Aspekt integriert. Sozialisationschritte und insbesondere jene wie Schulabschluss und Berufsausbildung müssen in bestimmten Zeiten erledigt werden. Das Qualitätsmerkmal unserer modernen Dienstleistungsgesellschaft ist die motivierte und zuverlässige Erledigung von Aufgaben in den intern wie extern gesetzten Zeitgrenzen. So finden wir bei dem entwicklungspsychologischen Erwerb einer Handlungsstruktur schon aufeinander aufbauende Bedeutungen von Leistung (*Olbrich; Todt 1984*). Bereits früh machen Kinder die Erfahrung der Anerkennung ihrer Leistung in selbsterzeugten Produkten, später finden sie Anerkennung für in Lernzielkontrollen abgefragte, extern gesetzte Aufgaben.

Mit der Übernahme von Aufträgen nimmt das kindliche Handeln ein wesentliches Element der gesellschaftlichen Arbeitsstruktur auf. Leistung wird als Training kognitiver Inhalte in einen linearen Prozess von Wissensvermittlung eingebunden. *Piaget (1973)* wies nach, wie die kognitiven Inhalte zunehmend zu symbolischen Modellen auf einer abstrakten logischen Ebene werden. Schon früh wird also Leistung nicht aus sich heraus als das Ergebnis des eigenen Handelns erlebt. Für die Zufriedenheit mit der eigenen Leistung ist die Bewertung im Urteil anderer entscheidend (*Heckhausen 1989*). Doch so sehr sich die Schülerinnen und Schüler auch guten Willens zeigen und sich anstrengen, die Fähigkeit der Lernenden dominiert die gute Absicht und das Bemühen. Im Jugendalter ist die Fähigkeit des einzelnen dessen Fleiß. In der Leistungs- und Wettbewerbsgesellschaft (*Hurrelmann 1994*) beurteilen die Lehrkräfte die Anstrengungen ihrer Schülerinnen und Schüler am Ergebnis der Leistung.

Transformiert in den Begriff der Arbeitsfähigkeit bezieht sich Leistung auf jene gesellschaftlichen Normvorstellungen, die nach unserem normalpsychologischen Verständnis im Prozess der Sozialisation internalisiert werden. Für das im KJHG verankerte Ziel der Sicherung gesellschaftlicher Teilhabe für Kinder und Jugendliche hat die Arbeitsfähigkeit die Funktion, diese Teilhabe materiell und in wirtschaftlicher Eigenständigkeit abzusichern. Die gesellschaftliche Erwartung an die Sozialisationsmittler ist denn auch, die ökonomisch relevante Leistung als Realitätsprinzip im Bewusstsein der jungen Menschen zu verankern. Die Befriedigung der Bedürfnisse hat in unserer

Kultur eine materielle Basis, und dabei spielt die Erwerbsarbeit als Ausdruck von Leistung als eines der Ziele in der Sozialisation eine herausragende Rolle.

Erwerbsarbeit ist für die Jugendhilfe aber nur noch konzeptionelle Absicherung, die im KJHG mit der wirtschaftlichen Eigenständigkeit angestrebt wird. Seit Jahren schon stehen Jugendliche vor dem Problem der Ausbildungsnot und sind in Kontexten der Jugendhilfe von der Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt bedroht (*Jugendwerk der Deutschen Shell* 1997). Die Jugendhilfe ist vor ein strukturelles Dilemma gestellt, in dem die Eigenständigkeit ihrer Klientel nicht nur als Leistungsgebot, sondern auch pädagogisch als Grundlage von Selbstständigkeit und sozio-kultureller Entfaltung infrage gestellt ist. Sie kann sich nicht den Anforderungen entziehen, die sich aus den Veränderungen in den Ausbildungs- und Beschäftigungssystemen ergeben. So bleibt der Aspekt der schulischen und berufsbildenden Orientierung ihrem Handlungsbereich immanent, wenn sie die Lebensweltorientierung ernst nimmt und keine seriösen Alternativen aufzuweisen hat, ein Leben ohne Erwerbsarbeit zu gestalten.

Jugendhilfe geht damit eine sozialpolitische Verpflichtung ein, innerhalb derer sie allerdings weitestgehend auf die Bearbeitung sozialer Notlagen beschränkt ist. Unter dem Aspekt von Leistung bleiben dabei basale soziale und psychische Belastungen hinter der defizitären Perspektive von Arbeit zurück. Die Integrationsanforderungen werden so aber nicht erfüllt. Wie bedeutsam das Risiko aber für Jugendliche ist, die sich mit psychosozial ungünstigen Prognosen in schulischen und berufsbildenden Institutionen befinden, kann an deren Reaktionen abgelesen werden, sich in ein Exil subkultureller Lebensstile zu begeben.

Von solchen Risiken bedrängt hat die Jugendhilfe darauf zu achten, sich nicht auf eine sozialpädagogische Funktion reduzieren zu lassen, die ausschließlich den Erwartungen des Arbeitsmarktes Rechnung trägt. Eine tragfähige Perspektive haben auf Leistung bezogene Themen jedoch nur dann, wenn sie auf einer breiten und glaubwürdigen Basis stehen. Investitionen in Kinder und Jugendliche mit Problemkonstellationen dürfen sich eben nicht in statistischen Fakten begründen, sondern sie müssen dem Ziel einer fairen und einer jeden einbeziehenden Gemeinschaft dienen.

## Schule und Jugendhilfe

Die erste institutionell relevante Institution der Auswahl von Kindern und Jugendlichen für die gesell-

schaftlichen Zugangschancen zu Kultur, Beruf und Arbeit bleibt jedoch die Schule, auch wenn die entwicklungspsychologisch Weiterschauenden zu Recht ihren kritischen Blick auf die Kindergärten richten und allgemein eine frühe Förderung verlangen. Im Selbstverständnis unserer Gesellschaft aber bleibt zunächst die Schule die wichtigste Institution der Qualifikation. Sie leistet nach wie vor ihren Qualifizierungsauftrag in einer zweckrationalen Koalition von kultureller und materieller gesellschaftlicher Teilhabe. Zu häufig werden Schulen gerade auch in aktuellen Studien damit konfrontiert, dass sich der rationale Sinn des Unterrichts erst nach der Schulzeit offenbart. Wenn Kinder Dinge lernen, die nach dem Lehrplan nur zum Eigenzweck gelehrt werden, dann erweist sich die Schule als Sozialisationsinstanz natürlich nur als Ort der Vorübung für jene Tugenden, die dem Selbstverständnis unserer Leistungsgesellschaft entsprechen. Eine angemessene Leistungsmotivation bleibt im Vordergrund eines solchen Ortes.

Als sozialer Erfahrungsraum nimmt die Schule dagegen im Leben der Kinder und Jugendlichen eine sehr wichtige Funktion ein. Allein deshalb ist sie einer der wichtigsten Orte für Kinder und Jugendliche. Sie wird zu einem sinnvollen Raum für eine sozialpädagogische Begleitung auch dann noch, wenn der funktionale Aspekt des Lehrauftrags der Schule den sozialpädagogischen Blick überlagert. Als Ort für präventive Projekte ist sie nach dem Kindergarten heute deshalb im Blickpunkt, weil sie als gesellschaftlich verbindliche Institution für alle Kinder und Jugendlichen da ist. Sie erreicht zudem als verpflichtende Form die Kinder und Jugendlichen in einer Lebensphase, in der sie entwicklungspsychologisch relevante Entscheidungen über ihre angepassten oder riskanten Verhaltens- und Konsummuster treffen. Dass sich sozialpädagogische und präventive Projekte in den Unterrichtsplan aufnehmen lassen, zeigen Schulen durch die Adaption des Themas in ihren Fächerkanon. Doch die Reduktion auf Sachinformationen in den Routinen des Schulalltages bringt es mit sich, dass die nahezu reine Wissensvermittlung geringen Wert hat.

Als Strategie bietet sich für die Schule eine Adaption der Lebensthemen von Kindern und Jugendlichen an, die außerhalb des Unterrichtes liegen. Mit ihr soll die Schule zu diesem *pädagogischen Ort* (Deinet 1996) werden, der für die Schülerinnen und Schüler eine Erlebnisqualität schafft, um mit Hentig (1993) dem Lernwillen und der Neugierde von Kindern zu entsprechen. Als Partner einer *guten Schule* (Aurin 1991) bietet sich die Jugendhilfe mit ihrem sozial-

pädagogischen Blick auf Bildung und Erziehung an. In der konkreten Kooperation von Schule und Jugendhilfe besteht die zentrale Aufgabe darin, jenen Problemen entgegenzuwirken oder sie aufzufangen, die durch die den Schulen immanenten Mechanismen des Leistungsdrucks und der Auslese entstehen. Dieser Schnittstelle in der klassischen Schulsozialarbeit, der sozialen Gruppenarbeit oder des sozialen Trainings kommt die Aufgabe zu, die Kinder und Jugendlichen neben der schulischen Bildung zu fördern, die in ihren Familien und in der Freizeit mit Auswirkungen auf die Schule auffallen und bei denen sich eine krisenhafte Schulbiographie ablesen oder prognostizieren lässt.

### **Schulsozialpädagogische Beiträge als gesellschaftlicher Übergang**

Sozialpädagogisch motivierte Prävention in guten Schulen (Aurin 1991) und an Schulen als pädagogischem Ort (Deinet 1996) entsteht jedoch nicht vor dem Hintergrund reformpädagogischer Absichten, sondern auf der Folie schulischer Not. Wir blicken hier auf die Schülerinnen und Schüler, die Angst in der Schule haben, die ihrer überdrüssig sind, die Unterricht vehement stören oder nachhaltig verweigern. Es sind junge Menschen, deren Reaktion auf erlebte Benachteiligung sich in sozialen Defiziten, dissozialem Verhalten, psychischen Auffälligkeiten und missbräuchlichem Konsum von Suchtmitteln äußert. Es geht um Kinder und Jugendliche, die infolge früher problematischer Sozialisationserfahrungen nicht nur vorübergehend mit der Einpassung an gesellschaftliche Anforderungen, insbesondere mit Leistungssituationen, Schwierigkeiten haben, die in interpersonellen Beziehungen ihren Ausgang nehmen und in der Schule häufig erstmals zum Tragen kommen.

Aus der Perspektive der Schule werden Schülerinnen und Schüler beschrieben, für die die Akzeptanz von Schule als Institution der gesellschaftlichen Integration nicht mehr zustande kommt und für die ihre Rolle als Schüler beziehungsweise Schülerin als ein wichtiges Element der Identitätsfindung verblasst, was ihren Verhaltensauffälligkeiten wie Lernproblemen Vorschub leistet. Mit dem Ausstieg aus den schulischen Zusammenhängen beginnt aber eine Problemspirale, deren Konsequenzen die jungen Menschen für ihr weiteres Leben noch gar nicht abschätzen können. In ihrer Lebenswelt wird die Wissens- und Denkwelt der Schule für ihr individuelles Dasein irrelevant, weil sie diese als nicht mehr erreichbar erleben. Sie sehen sich eher veranlasst, andere Orte als die ihres Versagens und ihrer Enttäuschungen aufzusuchen.

Aus der Verbindung von Schule und Jugendhilfe wissen wir, dass diese Probleme allgemein eine vorschulische Basis haben. Sie wirken jedoch in die Schule hinein und kommen durch die institutionellen Rahmenbedingungen zum Tragen. Schülerinnen und Schüler vollziehen eben keine rationale Trennung zwischen ihren individuellen und den schulischen Problemen. Genau genommen haben wir es mit dem Bezug auf die Lebensweltorientierung mit den entwicklungspsychologischen Themen zu tun, die es in das schulische Handeln zu integrieren gilt. Das stellt eine immense Anforderung an Schulen dar, die für sich dennoch den Auftrag annehmen, pädagogischer Ort und gute Schule zu sein.

Eine Sensibilisierung für die Integration risikobelasteter und Probleme schaffender Schülerinnen und Schüler mündet vielfach in die Feststellung ihres sonderpädagogischen Förderbedarfes. Sonderpädagogische Schulformen mit dem Auftrag der Vermeidung weiterer Desintegration erfüllen einen Bildungsauftrag, der ihnen Integration aufträgt, ihnen aber zugleich aufbürdet, die kritische Schulbiographie nicht weiter eskalieren zu lassen. Von den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen aus betrachtet, die in der Regel unter problematischen Sozialisationsbedingungen zu leiden hatten, kann es sich in dieser Logik um kein rein schulisches Angebot im Sinne einer institutionell verorteten Veranstaltung von Unterricht handeln. Vielmehr geht es um den sozialpädagogischen Zugang zu den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler, wie er in der Kinder- und Jugendhilfe praktiziert wird. Darüber wird die Verknüpfung der schulischen mit der sozialpädagogischen Kompetenz geleistet. Das aber kann nur gelingen, wenn die Schulverantwortlichen wahrnehmen, welche Bedeutung die Schularbeit in allen ihren Facetten für die Sozialisation und Identitätsbildung junger Menschen hat. Für die jungen Menschen muss eine Schule präsent sein, die vor das Erreichen schulischer Ziele die soziale Integration und individuelle Anerkennung setzt, damit sich Kinder und Jugendliche überhaupt auf die Normen der Leistungsgesellschaft einlassen. Solch ein Verständnis von Schule muss zugleich allen Formen der Hilfen zur Erziehung zu Verfügung stehen (Thuns 2004).

### **Sozialpädagogik in der Schule**

Unterschiede in der Auffassung von Pädagogik mögen zwar zwischen der Schule und der Jugendhilfe in ihrer wissenschaftstheoretischen Begründung erheblich sein, sie dürfen jedoch kein Hindernis für die Kooperation dieser Systeme darstellen. Zwar neigt Schule unter Berufung auf ihre spezielle Zuständigkeit für Bildung zur Ausgrenzung der sie überfor-

dernden Störfälle zur Jugendhilfe hin, während die Jugendhilfe in Selbstüberschätzung dazu tendiert, die schulische Mentalität zu missionieren. Beide pädagogischen Systeme berufen sich in ihrem Status auf die unterschiedlichen Rechtswirklichkeiten, deren Repräsentanten sie sind und die sie zugleich in ihr Dilemma zwingen. Aus ihnen resultiert die je eigene differenzierte Logik ihres Faches mit unterschiedlichen organisatorischen Realitäten.

Nimmt man Bezug auf den Begriff der Lebensweltorientierung nach *Thiersch* (1995), so finden wir hier bereits lange vor allen kritischen Studien zum Bildungssystem den bildungspolitischen Auftrag, die Organisation von schulischer Bildung mit methodisch variablen Sozialisationshilfen zu verknüpfen. Ebenso wie der von *Thiersch* gemeinte Lebensalltag von Familien und ihren Kindern nicht mit Betreten des Schulgeländes endet, so endet schulische Anforderung nicht am Schultor. Im Alltag der Jugendlichen ist dieser Umstand nicht so real, obwohl er banal erscheint. Gerade weil Schule einen wichtigen Lebensabschnitt ausmacht, müsste doch eine *gute Schule* (*Aurin* 1991) im gemeinsamen Interesse von Eltern, Lehrenden und Erziehenden liegen, die sich als dynamisches System und nicht als abgrenzbare Rechts- und Lebenswirklichkeit begreift (*Thuns* 2004). Nur im Miteinander einer an Lebensweltorientierung ausgerichteten Bildung ist die Schule in der Lage, auch schwierige Kinder und Jugendliche wirklich zu integrieren.

Kritische Studien schon vor den Zeiten von PISA zeigen, wie sehr eine gute Schule auch eine gute Kinder- und Jugendhilfe sein muss. In Verbindung miteinander entwickelt sich die Schule entlang den Entwicklungsanforderungen und Lebenswirklichkeiten zu einem *Lern- und Erfahrungsraum*, in dem sie sich um die theoretische Stoffvermittlung ebenso bemüht wie um das konkret Erlebte. Das prozess- und produktorientierte Lernen führt mit dem Erwerb praktischer Fertigkeiten zu einem neuen oder neu entdeckten Verständnis von Leistung. Schon *Rousseau* wusste um die intrinsischen Motivationsimpulse zum Lernen, mit denen die Schülerinnen und Schüler neugierig auf die Inhalte des Lernens sind (*Hentig* 1993). Psychologisch betrachtet ist Schule als pädagogischer Ort jener, der den jungen Menschen für die Aneignung der Welt und ihrer Kultur Raum lässt, sich selbstbestimmt in ihrer Umwelt einzuordnen. Kinder und Jugendliche brauchen diesen Raum für ein selbstständiges Handeln – besonders dann, wenn dieses blockiert ist, denn dann erfährt die Gesellschaft die Reaktion auf solche Blockaden als deviante Form der Anpassung.

An der Selbstverständlichkeit einer lebensweltorientierten, sozialpädagogischen Perspektive fehlt es allerdings in den meisten Schulen. Im Spannungsfeld schulischer Leistungsanforderung, sozialpädagogischer Methodik und entwicklungspsychologischer Aufgabe konzentriert sich die Kritik an Schule auf deren Reduktion auf den Leistungsaspekt und die Ableistung der Schulpflicht. Das Engagement von Schulsozialpädagogik und Jugendhilfe beschränkt sich auf Hilfstätigkeiten, statt integrierter Bestandteil zu sein. So verharren sie als außerschulische Projekte im Auffangen von schwierigen Schülern und Schülerinnen oder in der Freizeitpädagogik. Der Verweis auf erzieherische Hilfen sonderpädagogischer Schulformen ist bestenfalls ein Selbstzweck, nicht aber die gemeinte pädagogische Antwort.

Dabei lassen sich die Jugendlichen nicht in ihren Bildungs- und Erziehungsanteil zergliedern. Nur eine gemeinsame Ausführung des Bildungsauftrags mit gemeinsamen Zielen und kooperativen Strukturen wirkt dem Herausfallen von Kindern und Jugendlichen aus ihren schulischen Bezügen entgegen. Dieser präventive Ansatz setzt eine Verständigung über die Logik beider Systeme voraus, um der Aufgabenstellung gerecht zu werden. Ohne die schulische Zertifizierung infrage zu stellen, muss sich die Erziehungsfunktion der Schule auf die Sicherung der individuellen Integration als Voraussetzung für das schulische Lernen ausrichten.

Die Integration von Sozialpädagogik in der Schule bedeutet die Operationalisierung der dialektischen Lehre von der Erziehung und Bildung als sozialem Lernprozess des Einzelnen zur Gemeinschaft und von der sozialen Erziehung durch die Gemeinschaft. Belegt ist, dass die Genese der Verhaltensauffälligkeiten und Leistungsprobleme auf den Lebens- und Umweltverhältnissen basiert. Gerade deshalb bedarf es der Integration präventiver und integrativer Instrumente und Methoden, die sich an den entwicklungspsychologischen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren.

Beispiele für eine gelungene Integration von Jugendhilfe in die Schule gibt es auch, aber leider nur als Einzelfälle. Breiter angelegt belegen die Verfahren der Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit mit ihren spezifischen Trainingsprogrammen nicht nur in der Fachliteratur, sondern gerade in der Praxis positive Ergebnisse. Diese Verfahren entstehen alle vor dem Hintergrund der Erkenntnis, wie wichtig die Sicherung des schulischen Erfolgs für die gesellschaftliche Integration der jungen Menschen ist. Schulprobleme sind also soziale Probleme. Was fehlt, ist die gewollte

Unterstützung für sozialpädagogische Elemente im Unterricht. Schulen müssen sich auch an profilierten Konzepten zur Verbesserung der Lebenslagen und den Zugängen ihrer Schüler und Schülerinnen zu Ausbildung, Beschäftigung ohne Angst vor jedweder Diskriminierung messen lassen. Die Vermittlung sozialer Lebenskompetenz ist ein hohes Gut.

#### Literatur

- Aurin, K.** (Hrsg.): Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1991
- Deinet, U.:** Von der „Verwahrnalt“ zum „pädagogischen Ort“. Unsere Jugend 2/1996, S. 74-83
- Beck, Ulrich:** Risikogesellschaft. Frankfurt am Main 1986
- Erikson, E.H.:** Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main 1966
- Heckhausen, H.:** Motivation und Handeln. Berlin 1989
- Hentig, H. von:** Humanisierung. Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik. Stuttgart 1993
- Hoeg, Peter:** Der Plan von der Abschaffung des Dunkels. München 1995
- Hurrelmann, K.:** Familienstress, Schulstress, Freizeitstress. Weinheim 1994
- Jugendwerk der Deutschen Shell** (Hrsg.): Jugend '97. Opladen 1997
- Olbrich, E.; Todt, E.** (Hrsg.): Probleme des Jugendalters. Berlin 1984
- Piaget, J.:** Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt am Main 1973
- Thiersch, H.:** Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim 1995
- Thuns, M.:** Lebensweltorientierung in der Jugendhilfe. Hamburg 2004

## Ungeeignet für die Jugendhilfe

### Der neue Paragraph 72a Sozialgesetzbuch VIII

*Wolfgang Gernert*

#### Zusammenfassung

Praxiserfahrungen mit Übergriffen durch Fachkräfte veranlassten den Gesetzgeber, zum Schutz junger Menschen die in § 72 Sozialgesetzbuch (SGB) VIII geforderte „persönliche Eignung“ durch eine negative Ausgrenzung bei Straffälligkeit zulasten von Kindern und Jugendlichen zu konkretisieren. Der Autor beschäftigt sich mit dieser neuen Regelung und einer sinnvollen Umsetzung in der Praxis.

#### Abstract

Cases of violence used by professional social workers against youths have led the German legislation to substantiate the factor of „personal suitability“ demanded by § 72 of Book VIII of the German Social Code, proposing the exclusion of those social workers who have committed criminal offences against children or adolescents. The author deals with this new regulation and considers reasonable ways of practical application.

#### Schlüsselwörter

Jugendhilfe – Experte – Qualifikation – Straffälligkeit – Kindesmissbrauch – Sozialgesetzbuch VIII

#### Anlass und Zielsetzung der neuen Vorschrift

Die in § 72 SGB VIII verankerte Forderung nach fachlicher Eignung mit entsprechenden Kenntnissen und Fähigkeiten zu adäquatem Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe ist inzwischen allgemein akzeptiert. Ganz anders stellt sich die Situation bei der Forderung nach der „persönlichen Eignung“ dar, obwohl sie schon in § 102 Bundessozialhilfegesetz (BSHG) (heute § 6 SGB XII) enthalten ist und auch ansatzweise bereits im Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) verankert war.

Berufsverbände sehen diese Voraussetzung skeptisch, zumal sie darin eine Abwertung der fachlichen Qualifizierung sehen. Schließlich ist die Beurteilung der Persönlichkeit einer Fachkraft nicht objektiv festzustellen, sondern nur über eine subjektive Beurteilung der Entscheidungsträger in den Gremien von Trägern der Kinder- und Jugendhilfe zu beurteilen. Dennoch hat die Bundesregierung im Zusammenhang mit dem Kinder- und Jugendhilfeentwicklungsgesetz (KICK) im Jahr 2005 zur Verbesserung des Schutzes von Kindern und Jugendlichen das SGB