

Anke Spies

1 Einleitung

Schulsozialarbeit bzw. schulbezogene Jugendsozialarbeit als sozialpädagogisches Handlungsfeld in schulischem Kontext bietet auf der Grundlage ihrer Methodenvielfalt die notwendige Struktur, vorhandene Hilfesysteme adressatengerecht institutionell zu verankern, notwendige Veränderungsprozesse zu koordinieren, familien- wie auch berufsrelevante Perspektiven in die Lebensgestaltungshilfen einzubinden und Gegenpole zu Risikosozialisationen zu bilden.

Für meine Überlegungen zur möglichen Scharnierfunktion von schulbezogener Jugendsozialarbeit und Schulsozialarbeit greife ich zunächst (2) die kontroverse Debatte darüber auf, was unter sozialpädagogischer Arbeit in und an Schule zu verstehen ist. Ich erläutere die Aufgabenstellung von Schulsozialarbeit im aktuellen Diskurs und fasse die Schnittstellenfunktion von schulbezogener Jugendhilfe zusammen, die die Sachverständigenkommission im 12. Kinder- und Jugendbericht beschreibt.

Wie adressatenfern die Definitionsdebatte ist, zeigt sich anschließend in den Aussagen von Jugendlichen (3) über Motivationskraft und Unterstützungskompetenz sozialpädagogischer Fachkräfte, die schulförmübergreifend in einem Projekt¹ zur Sicherung bzw. Förderung des Übergangs benachteiligter Jugendlichen von der Schule in Erwerbsarbeit tätig sind und so Exklusionsrisiken im Leben dieser Jugendlichen zu verringern suchen. Das Beispiel zeigt, dass sozialpädagogische Arbeit rund um Schule sowohl die Zukunft ihrer Adressaten sichert wie auch ihren individuellen Bildungsprozess unterstützt. Sie kann damit wirkungsvoll die nötige Scharnierstelle zwischen Schule und Arbeitsmarkt füllen. Welche Innovationsaufgaben und Gewinnperspektiven dies für das professionelle Selbstverständnis (4) bedeutet, werde ich anhand von Evaluationsdaten

¹ Das von der Initiative für Beschäftigung in Westfalen GmbH an Haupt-, Förder- und Berufsschulen umgesetztes Modell „BRÜCKE ZUM BERUF“, das aufgrund der schulförmübergreifenden Anlage gemeinsame wie auch spezifische schul-, sonder- und berufspädagogische Scharnierstellen für sozialpädagogische Arbeit enthält.

veranschaulichen und abschließend wieder mit Blick auf den aktuellen Fachdiskurs reflektieren (5).

2 Schulbezogene Jugendsozialarbeit und Schulsozialarbeit

Dieser Sammelband wird vom Wunsch der Herausgeber getragen, unproduktive (Teil-)Disziplinengrenzen zu markieren und Brücken zwischen den beteiligten Disziplinen zu bauen. Mein Beitrag droht dagegen bereits an der Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Bezeichnung für das zu skizzierende Handlungsfeld pädagogischer Benachteiligtenförderung zu scheitern. Ein Handlungsfeld, das entscheidend helfen kann, die Kommunikations- und Transferprobleme der beteiligten Disziplinen anzugehen.

Damit ist ein Dilemma angedeutet, das auch die Begriffsvariationen „Schulsozialarbeit“, „schulbezogene Jugendhilfe“, „schulbezogene Jugendsozialarbeit“, „Schuljugendarbeit“, „Sozialarbeit an Schulen“, „Schul-Soziale Arbeit“ nicht auflösen (vgl. BMFSFJ 2005, 407). Auf der Suche nach einem Oberbegriff für die Tätigkeit der SozialpädagogInnen hat sich die Sachverständigenkommission des 12. Kinder- und Jugendberichts für die „schulbezogene Jugendsozialarbeit“ entschieden. Sie will damit die pädagogische Tätigkeit zur Minimierung des biographischen Risikos benachteiligter Jugendlicher am Übergang in Erwerbstätigkeit ins Blickfeld zu rücken. Die Kommission verwirft den Begriff „Schulsozialarbeit“ auf Grund „mangelnder Kontextsensibilität“ und der „Verortung des Arbeitsplatzes der sozialen Fachkräfte an der Einzelschule“ (BMFSFJ 2005, 414, Hervorhebung i. Orig.) zugunsten der jugendhilfebezogenen Begriffsstrategie, die auch „mobile und befristet-projektorientierte Arbeitsformen“ (vgl. ebd. 416) umfassen soll. Insofern ist unter dem Oberbegriff „schulbezogene Jugendsozialarbeit“ langfristig ein professionell vermittelndes und vernetzendes, eigenständiges Dienstleistungsangebot der Jugendhilfe in der Schule anzustreben. Bis dahin ist m. E. der sich erst langsam wieder etablierende Fachdiskurs rund um die verschiedenen Ausformungen dieses Tätigkeitsbereichs allerdings davon bedroht, in der Begriffsvielfalt verloren zu gehen.

Ich habe mich entschieden, den künftigen und den geläufigen Begriff miteinander zur „schulbezogenen Jugendsozialarbeit und Schulsozialarbeit“ zu verbinden, damit keine Punkte meiner Überlegungen im ‚Migementsein‘ verloren gehen. Zumal Schulsozialarbeit bereits vielfach als Teilgebiet der Jugendsozialarbeit und als die „vielleicht intensivste Form der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe“ (Ludewig/Par 2001, 520) beschrieben ist. Der im 12. Kinder- und Jugendbericht vorgeschlagene Terminus der „schulbezogenen Jugendsozialarbeit“ muss sich im dort fokussierten Breitenverständnis erst noch durchsetzen.

Die kooperationsförderliche Scharnierfunktion im Sinne von Übersetzungsaufgaben der Schulsozialarbeit bezieht sich auf Vermittlungsleistungen zwischen den Handlungslogiken der schul- und sozialpädagogischen Professionen, die einer herzustellenden „intersystemischen Kommunikationsstruktur“ bedürfen und deren Ziel die Verbesserung des ebensolchen Wissenstransfers ist (vgl. Flad/Gutbrod 2005, 45). Eine Schnittstelle, die sowohl personale, interprofessionelle, interinstitutionelle und konzeptionelle Bedingungen (vgl. Flad/Gutbrod 2005, 48 ff.) und Aufgaben sozialpädagogischer und schulpädagogischer Arbeit miteinander verbindet, und damit Maximen sozialpädagogischer Arbeit sowie schulpädagogischer Arbeit wechselseitig anschlussfähig macht. Und das überall dort, wo Adressaten und Akteure schulpädagogischen Handelns, (d. h. auch an sonderpädagogischen oder berufsbildenden Schulen) sozialpädagogische bzw. sozialarbeiterische Unterstützung brauchen: „Wo psychosoziale Bedingungen und Belastungen Lernen unmöglich machen, wo soziale Ausgrenzungen drohen oder bestehen, wo die Entwicklung von sozialen Kompetenzen zu unterstützen ist, wo es der personenorientierten Hilfen zum Übergang in Ausbildung und Beschäftigung bedarf und zuweilen auch wo die Entwicklung eines entwicklungsfördernden Schulklimas zu unterstützen ist“ (Ludewig/Par 2001, 521). In der professionellen Kompetenz der Schulsozialarbeit und schulbezogenen Jugendsozialarbeit „liegt die stellvertretende Deutung und Vertretung der Interessen insbesondere derjenigen Schülerinnen und Schüler, die als Kinder und Jugendliche besonders benachteiligt sind und die darum in der Regel auch in ihrer Schullerrolle wenig erfolgreich sind“ (Liebau 2004, 359). Ziel ist, kumulierende Bildungsprozesse im Lebensverlauf zu stützen, die im günstigsten Fall aufeinander aufbauen und sich untereinander verstärken. Die Frage, ob diese Arbeit zur Schule oder zur Jugendhilfe gehört, ist nur solange von Interesse, wie eine Nicht-Anbindung an die Kinder- und Jugendhilfe und der fehlende schulgesetzliche Handlungsrahmen das Tätigkeitsfeld in Instrumentalisierungsgefahr bringen und professionelle Standards sozialpädagogischer Arbeit (u. a. Lebensweltorientierung) gefährden. Unabhängig von der Fach- und Dienstaufsicht, scheint die Ausgestaltung und Reichweite der Schulsozialarbeit vor allem vom professionellen Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte abzuhängen. Selten werden in der nicht wissenschaftlich begleiteten Praxis explizite Ziele, Bewertungsmaßstäbe und grundlegende Arbeitskonzepte für die multiprofessionelle Unterstützung aller Kinder und Jugendlichen als Ausgangspunkt für Kooperationen vereinbart.

Eine der zentralen Aufgaben von schulbezogener Jugendsozialarbeit bzw. Schulsozialarbeit ist die Hilfestellung für Mädchen und Jungen, die am Übergang von Schule in Erwerbstätigkeit zu scheitern drohen. Anders als zum Beispiel in den Niederlanden, wo Schulsozialarbeit „Bestandteil der schulischen Versorgungsstruktur“ (Nieslony 2004, 159) ist, ist diese Aufgabe in Deutschland vielfach auf befristete Projekte beschränkt. Diese sind außerdem nur selten bedarfsgerecht installiert. Mit Blick auf die unter solchen Bedingungen kaum zu gewährleistende Arbeitskontinuität ist der Verweis der Sachverständigenkommission auf „befristet projektorientierte Arbeit“ problematisch (BMFSFJ 2005, 414). Wo entsprechende Angebote vorgehalten werden, orientieren sich die sozialpädagogische Fachkräfte in ihrer Arbeit in der Regel an Methoden der Jugendhilfe/Jugendarbeit (vgl. Müller 2004, 223). Die in der Praxis vorfindbare Methodenvielfalt zwingt aber auch vielfach zur Begrenzung und ist bislang kaum anhand von Qualitätsstandards beschrieben. Effektivitätsnachweise zur Qualitätssicherung, ein ohnehin schwieriges Thema pädagogischer Prozesse, und langfristige Institutionalisierung (vgl. Krammer 2003, 20; Ludewig/Paar 2001, 525f.) stehen jenseits projektbezogener evaluierter Erfolge noch aus (vgl. z. B. Bolay u. a. 1999; Bolay/Flad/Gutbrod 2004; Frommann/Kehrer/Liebau 1987). Ein tragfähiges Fundament besteht also weder aus methodischer noch aus konzeptioneller Perspektive², und auch die institutionellen Strukturen sind eher verunsichernd denn flankierend-sichernd. Drei „wackelige“ Säulen in einem noch unklaren pädagogischen Handlungsfeld, die in der Praxis zu „Löchern“ im professionellen Selbstverständnis der Akteure führen und die Frage nach geeigneten Methoden aufwerfen.

Umso erstaunlicher, dass trotz dieser Unklarheiten in vielen Ansätzen und Modellen vielfach eine für die Adressaten hilfreiche und erfolgreiche Arbeit geleistet werden kann – ein Phänomen, das sich auch im angelsächsischen Raum wieder findet: Dort ist zwar seit den frühen 70er Jahren die School-Social-Work etabliert, aber bisher kaum strukturell verankert (vgl. Chapman/Sawyer 2001, 238). Ein Problem dessen Bearbeitung z. B. für Beratung und Begleitung am Übergang von der Schule in den Beruf seit 1976 (vgl. Moor 1976, 169f.) angemaht wird. Aber im Unterscheid zur Bundesrepublik hat Schulsozialarbeit in den anglo-amerikanischen und west- bzw. nordeuropäischen Ländern insgesamt eine „lange selbstverständliche Tradition der Kooperation von Sozialer Arbeit und Schule“ (von Reischach 2006, 58): Sie wird z. B. in den Skandinavischen Ländern bei der „Erarbeitung neuer Curricula gezielt nachgefragt“ (ebd. 56) und

² So werden z. T. die Begriffe „Methoden“ und „Konzepte“ der Schulsozialarbeit nicht deutlich voneinander abgegrenzt (vgl. Krammer 2003, 19) bzw. „Methoden“ auch als „Arbeitsfelder“ (Verein für Kommunalwissenschaften e.V. 1997, 11f.) oder „Arbeitsweisen“ (Drilling 2004) bezeichnet.

weder in ihren Methoden noch in ihrem sozialarbeiterischen Selbstverständnis in Frage gestellt. In den Niederlanden wird sie in ihrer Effizienz ständig evaluiert und hat eine methodisch hoch standardisierte Kompetenz erreicht (vgl. ebd.).

Trotz bzw. wegen der strukturellen Defizite der Praxis werde ich im Folgenden die Gewinnoptionen und Stolpersteine sozialpädagogischer Arbeit am Übergang von der Schule in Erwerbstätigkeit anhand der Befunde einer Projekt-Zwischenevaluation³ skizzieren. Ein Modell, an dessen schulförmübergreifender Umsetzung neben sozialpädagogischen sowohl schul- als auch sonder- und berufspädagogische Akteure beteiligt sind und gemeinsam mit Wirtschafts- und Verwaltungseinheiten sowohl Koordinationsbedingungen als auch nachhaltige Kooperationsstandards für die Benachteiligtenförderung entwickeln.

³ Für die Zwischenevaluation wurden 41 Jungen, 34 Mädchen in neun Gruppendiskussionen, 14 Schul- und 3 Wirtschaftsexperten in Experteninterviews sowie die Berichte der Sozialpädagoginnen ausgewertet. Ziel des modularisierten persönlichkeits- und strukturfördernden Beratungs- und Förderkonzeptes an der Schnittstelle zwischen Schule und Wirtschaft ist der Übergang in die Erwerbstätigkeit. Dafür werden Mädchen und Jungen der Klassen 9 und 10 an fünf Haupt-, zwei Förder- und zwei berufsbildenden Schulen (BVJ) spezifische Handlungskompetenzen und explizites Orientierungswissen vermittelt. Maxime ist dabei die Berücksichtigung von Wünschen und Neigungen sowie persönlicher Voraussetzungen und objektiver Chancen. Lernziel ist die eigenständige Entwicklung von Strategien zur Verwirklichung der beruflichen Wünsche und Ziele. An jeder teilnehmenden Schule wurde vom Projektträger (Projektförderung Initiative für Beschäftigung in Westfalen GmbH) je eine sozialpädagogische Fachkraft mit halber Stelle eingestellt. Ihr Aufgabengebiet umfasst Beratungs- und Informationsangebote für SchütlerInnen, die Gestaltung der Kooperation mit der Schule, mit außerschulischen Institutionen, mit Wirtschaftsbetrieben zur (Jahres-)Praktika- und Stellenakquise, sowie Elternarbeit und nachsorgende Betreuung der JahrespraktikantInnen.

3 Adressatenperspektive

3.1 „Sonst hätte ich gar nichts gemacht, ich schwör!“

Alle Jugendlichen schätzen den persönlichen Gewinn durch die sozialpädagogische Arbeit. Sie brauchen die professionelle Unterstützung in einer problematischen Lebensphase: Sie ist durch einen hohen Orientierungsbedarf gekennzeichnet, der ohne sozialpädagogische Hilfe nicht zu decken ist.

- F.: Seid ihr alle so zufrieden?
A.: Ja.
H.: Ja.
B.: Ja, der ist voll der Segen für uns.

[FS 1 173-176]⁴

Die durchgehende Zufriedenheit führt in keiner Gruppendiskussion zu einer Auseinandersetzung über den Sinn sozialpädagogischer Unterstützung. Die SchülerInnen sind auf Zugänge zu Adressen und Recherchemöglichkeiten angewiesen, können ohne die individuelle Beratung ihre Interessen und Möglichkeiten nicht klären, brauchen Hilfe bei Bewerbungsschreiben, Telefongesprächen, Begleitung zu Vorstellungsgesprächen und Informationen über schulische Weiterqualifikationen. In jeder Gruppendiskussion betonen sie, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte überzeugender und erfolgreicher helfen als die obligatorischen Inhalte des Schulunterrichts. Sie erleben die sozialpädagogischen Unterstützungsmethoden als effektiv und Beratungsetzungen als nicht stigmatisierend. Dem stellen sie negative Beratungserfahrungen mit der Arbeitsverwaltung gegenüber. Sie erläutern, dass sie dank der sozialpädagogischen Begleitung mehr Zukunftsoptimismus und Einsichten in ihre Stärken, Schwächen und die Erfordernisse des Arbeitsmarktes entwickeln können. Gleichzeitig bringen sie die sozialpädagogische Fachkraft nicht mit der als negativ empfundenen Berufsberatung der Arbeitsverwaltung in Verbindung:

- F.: Die haben einen voll dicht, dass du das und das machen sollst, Alter.
G.: Auf jeden Fall. (3)
F.: Ja, ist doch so, Alter. Die haben einen voll dicht.
(2)
1. Und wie ist das hier so? Wie ist hier die Beratung?
H.: Wer ist die Beratung? @()@ Frau A., oder nicht? Die ist ganz in Ordnung. Weiß ich nicht. Die erklärt das besser als die Frau beim Arbeitsamt.
F.: Ja.

4 Transkriptionserläuterungen: L Beginn einer Überlappung, (3) Sek. Pause, (.) kurze Pause, jaaa Dehnung, nein Betonung, nein Lautstärke, wie - Abbruch, @ Text @ lachend gesprochen, @ (.) @ kurzes Aufklappen

- G.: Die habe ich gar nicht verstanden, was die meinte. Das fing die auf einmal mit meinem Jugendleben an. Da dachte ich, äh wo bin ich hier, auf dem Arbeitsamt oder Sozialpädagogen? Ja und mit der A. kommt man viel besser klar.
F.: Ja, ich glaub das ist auch so, weil die ein bisschen so chilliger drauf ist.
C.: Mit der kann man vernünftig reden.
L G.: Die spricht so. Die versteht man gut. Ja, die spricht so jugendlich, die versteht uns. Nicht wie beim Arbeitsamt, wo die auch viel mit Jugendlichen zu tun haben.
(4)
(...)

[BV1 1, 109-126]

In den Beratungen *lernen* die Jugendlichen, ihre Ziele zu formulieren und erhalten Motivationsanreize, den Schulabschluss zu erlangen. Es gibt keine Passagen, die diesen Zusammenhang kontrovers diskutieren. Eine Teilnehmerin macht ihre abweichende Einschätzung nachdrücklich an Person und Habitus der Sozialpädagogin, nicht aber am Verfahrensweg fest. Alle beteiligten SchülerInnen sind der Auffassung, dass die sozialpädagogische Arbeit die Notwendigkeit des Schulabschlusses und die Interessen- und Zielklärung an die Jugendlichen herantragen kann und muss. So entwickeln sich bei den Betroffenen die notwendige Motivation und Perspektiven.

Weitgehend eng an die Person der / des Sozialpädagogin / Sozialpädagogen gebunden berichten die SchülerInnen davon, dass sie ihre / seine Hilfe suchen, aber auch fordern. In sieben von neun Diskussionsverläufen zeigt sich ein auffälliges Muster, das auf Rolle und Bedeutung der sozialpädagogischen Begleitung schließen lässt: Wo der Gesprächsverlauf Risiken wie drohende Arbeitslosigkeit, Möglichkeiten des Scheiterns an den Anforderungen in Schule, Lehre oder Praktikum thematisiert, verweist mindestens ein Gruppenmitglied auf die Person der sozialpädagogischen Fachkraft und deren Unterstützungsangebote. Gleiches gilt für mangelnde Unterstützung durch Eltern und Lehrer oder die als verletzend und stigmatisierend erlebten Erfahrungen mit Beratern der Arbeitsagentur. Ausnahmslos geht jede Gruppe auf diese Hinweise ein und diskutiert ausführlich die mutmachende Haltung der / des zuständigen Sozialpädagogin / Sozialpädagogen. Sie / Er weiß nach Auffassung der Jugendlichen immer eine Lösung, ist stets ansprechbar, hat viele und weit verzweigte Kontakte und kann Ungewissheiten auffangen. Ängste vor Konflikten und drohenden Abbrüchen in Praktika und Ausbildung werden zwar angesprochen, aber durch die gegenseitige Versicherung, dass die SozialpädagogInnen in solchen Fällen helfen werden, nicht vertieft. Wo die Angebote der SozialpädagogInnen gut bekannt sind, sind die Jugendlichen zuversichtlich, auch in ausweglos scheinenden Situationen Hilfe zu finden. Sie verweisen zugleich aber auch immer auf die eigenen Kompetenzen.

2. Könnt ihr euch vorstellen, wie das wäre, wenn die Frau X nicht da wäre und euch unterstützen würde?

- C.: Ja, dann hätten wir ganz viele Probleme.
 L G.: Neee.
 B.: Dann würden wir so untergehen. Blubbblubb.
 C.: Das wäre bei uns ganz schwierig.
 E.: Nein, aber wirklich. Ohne sie hätten wir dann nichts gelernt. So Sachen, wie wie-
 F.: Ohne sie sind wir noch, dann wir hier geblieben, eh. Also nicht Praktikum gemacht, gar nichts. Also nur in der Klasse sitzen.
 H.: Ich habe selber Praktikum gefunden.
 F.: Ja, ich auch. Ich bin die erste hier angefangen, Praktikum zu machen.
 [BVJ 2 706-716]

Die Schülerinnen sind sich ihrer privilegierten Situation und besonderen Hilfsbe-
 dürftigkeit aber auch des nötigen Drucks bewusst. Sie diskutieren kontrovers, ob
 ihr aktueller Chancenvorteil gegenüber der „Konkurrenz“ auf dem Arbeitsmarkt
 verloren geht, wenn die Hilfe auf alle Betroffenen ausgeweitet wird:

- B.: Oder mehr in den Schulen, dass man mehr in den Schulen die Berufs - also ich meine,
 dass man eine Woche in der Schule mal also jetzt nicht wie im Praktikum, sondern dass
 man irgendwie in der Schule mal untereinander mit Projekten redet, mit anderen Schulen
 oder so was.
 I.: Mhm.
 B.: Das, das doch, das würde mir auf jeden Fall Spaß machen und die Erfahrung aus-
 tauschen wie das Praktikum denn war. Ob das voll der Reinfall war oder –
 I.: Mhm.
 D.: Ich finde das irgendwie umgekehrt. Wenn jetzt 'nen Lehrer an mehreren Schulen jetzt so
 wie Frau Y ist, dann hätten wir wieder die gleichen Chancen, weil dann war' den ja
 wieder geholt und dann die, die Leute, die nicht haben, die haben dann ja voll die
 Anskarte gezogen, die haben dann gar nichts.
 I.: Mhm.
 (...)
 (...). Ich meine, die hängt sich da richtig rein in die ganzen Sache und das ist
 L H.: Ja, aber irgendwie ist das auch gut.
 B.: Okay das ist gut, aber auch nen bisschen, nach 'ner Zeit wird's nen bisschen
 L F.: Nervig.
 L H.: Das nervt, aber das ist gut.
 [HS 3 1358-1398]

3.2 „Lehrer müssen auch mal Mut machen“

Im Gegensatz zur sozialpädagogischen Beratung und Unterstützung bezeichnen
 die TeilnehmerInnen in allen Gruppendiskussionen die Unterstützung durch die
 Schule als nicht ausreichend. Sie sei wenig praxisrelevant und stets von Person
 und Sympathie einzelner LehrerInnen abhängig. Die SchülerInnen wünschen
 sich engagierte Lehrkräfte, die sie wie einzeln vorhandene „Ausnahmelehrer-
 Innen“ auch außerhalb des Unterrichts ansprechen können. Engagement ver-
 stehen die Mädchen und Jungen als eine Kombination aus Orientierungshilfe,
 Ermutigung und Ansporn, die sie in ihrer Schullaufbahn bisher nur selten wahr-
 genommen haben:

- F.: Und Lehrer müssen einem auch irgendwie Mut machen. So (.) zu lernen oder auch mal
 irgendwie, weiß nicht wie das heißt, das Wort.
 L C.: Auch unterstützen?
 F.: Ne, oder so, ein bisschen scheuen.
 L E.: Druck machen.
 L F.: Weiß ich nicht.
 (2)
 A.: Freunde, die das nicht kennen, vielleicht weiterleiten.
 L F.: Das man was macht.
 (2)
 C.: Den richtigen Weg zeigen.
 [HS 2, 53-63]

Berufsbezogene Inhalte, die im Unterricht thematisiert werden, erreichen die
 Schüler und Schülerinnen offensichtlich nicht. Schulveranstaltungen in Zusam-
 menarbeit mit der Arbeitsagentur werden als demotivierend und sinnlos erlebt -
 scheinen aber die Antwort der Schule(n) auf den Wunsch nach Orientierungs-
 hilfe und Beratung zu sein.

Die Mädchen und Jungen haben wenig Einsicht in den Zusammenhang
 zwischen ihren Zukunftsperspektiven und den schulischen Bemühungen, neue
 Lernfelder zu eröffnen: So ist zum Beispiel der wöchentliche Sozialpraxistag -
 dessen Teilnahme Engagement voraussetzt und dessen Umsetzung zu guten
 Noten im Sozialverhalten führt - ebenso mit Erwartungen des Scheiterns ver-
 bunden wie Erfahrungen mit Bewerbungstests. Für die Berufsschule fühlen sich
 die Jugendlichen durchgehend schlecht vorbereitet:

- A.: Na okay so Kaufhof, also wenn man so Einzelhandelskaufmann machen will, ja da
 versteh ich das wohl, dass da man rechnen muss und so und Potenz und so, aber nicht,
 wenn man so handwerkliche Berufe wie gut man da ist.
 I.: Mhm.
 D.: Musst du trotzdem zur Berufsschule, oder nicht.
 A.: Ja ja, klar.
 D.: Berufsschule läuft nicht wie hier. Da hat ich Mathe eins hier gehabt und in der
 Berufsschule sechs direkt.

- E: Ja.
D: Das läuft total anders ab.
I: Ist ja deprimierend, ne? Denkst du, du bist gut in Mathe und dann kommst du dahin und – Mhm.
D: Also mit Hauptschule ist das gar nichts.
I: Schwer, ja?
E: Großer Unterschied.
D: Auf der Hauptschule ist großer Unterschied.
I: Mhm.
D: Haben die sogar bei mir auf der Firma gesagt. Wenn die Hauptschule angucken, was die Wissen mit sich bringen, gleich null.
I: Mhm.
D: Obwohl man hier gute Zensuren hatte oder so.

[HS4, 719-738]

Schule und weiterführende Schulen werden als Alternative zur Arbeitslosigkeit kurz diskutiert, selten wirklich kontrovers verhandelt und in keiner der Gruppendiskussionen als Chance zur Weiterqualifikation verteidigt. Qualifikation verknüpfen die SchülerInnen nur vage oder in ironischer Selbstüberschätzung und wenig realitätsnah mit einer besseren beruflichen Perspektive. Das gilt auch für die Berufsvorbereitungsklassen. Sinnvoll scheint den Jugendlichen der weitere Schulbesuch nur als Möglichkeit, trotz Langeweile und Unlust, der Perspektivlosigkeit eine Zeit lang zu entgehen.

3.3 „Da kriegt man ja schon Angst wie das wird, wenn man irgendwo Praktikum oder Ausbildung macht“

In allen Diskussionen stellen die Jugendlichen der als kaum hilfreich erfahrenen Berufsberatung der Arbeitsverwaltung die sozialpädagogische Fachkraft als persönlich erreichbar und sachkompetent gegenüber:

- B: BLZ.
F: Ja.
E: Da war'n wir schon zweimal da.
A: Ja, im BLZ.
I: Ja, und wie is' es da?
B: Das ist ganz gut.
E: Eigentlich ganz gut.
B: Zeitvertreib.
C: Die informieren uns da.
F: (?)
I: Mhm.
C: Die labern und labern () in einer Tour.
B: Ja, und wir verstehen gar nichts und –
@ () @
C: Ja, ich versteh' bei Frau B. mehr als da jetzt.

- B: Na gut ich versteh – nichts gegen das Arbeitsamt oder so was, nur ab und zu erzähl'n die Sachen, weil also er erzählt uns was von den Schülern, wir kriegen gar kein Platt eh Blatt irgendwie oder damit wir wissen, was für 'ne Abzweigung das ist und dann redet der die Abzweigung von Wirtschaft keine Ahnung was geht zu Sozialpädagogik und der geht nach dahin. Ich hab' keine Ahnung, das ist vollkommen kompliziert, was er immer dann erzählt und also wir kriegen irgendwie nie'n Blatt vor uns, damit wir es wissen irgendwie bildlich, bildlich dargestellt. Wird nicht dargestellt. Also ich kann mich nicht in die Lage versetzen dann, was ich machen würde.

[HS 3, 845-866.]

Die regen Diskussionen zeigen außerdem, dass die Jugendlichen ein passgenaues sozialpädagogisches Angebot brauchen, um Orientierung zu finden.

4 Innovationsaufgaben und Gewinnperspektiven – Begegnungen der Professionen

Sofern die sozialpädagogische Arbeit gut in den Schullalltag integriert werden kann, ist sie ein effektives⁵ Instrument, um benachteiligten Jugendlichen den Schulabschluss und den Berufseinstieg zu ermöglichen. Angebote, die in den Unterricht integriert sind und Beratung innerhalb der Unterrichtszeiten signalisieren den SchülerInnen, wie wichtig die aktive Gestaltung der eigenen Zukunft ist. Zur Tätigkeit der SozialpädagogInnen gehören einerseits die Integration des zeitintensiven Beratungsmodells⁶ in den Schullalltag. Andererseits aber auch die Beratung außerhalb des regulären Unterrichts, da die SchülerInnen auch für die individuelle Lebensplanung jenseits beruflicher Perspektiven Motivation brauchen. Der Beratungsbedarf in Fragen der Lebensplanung hat für sie die gleiche

⁵ So waren nach ½ Jahr Projektlaufzeit an drei Schulen keine Schulabgänger ohne weiterführende Perspektiven (Lehrestellen, Jahrespaktika, Weiterqualifikationen) zu verzeichnen – mit Ausnahme der Mädchen, die frühe Mutterschaft als Ausschlussperspektive wählten.

⁶ Der Beratungsansatz geht von einer Reihe an Vorgesprächen aus, deren standardisierte Techniken der Gesprächsführung und Arbeitshilfen berufsbegleitend von den SozialpädagogInnen trainiert und reflektiert werden. Individuelle biografische Ausgangslage, Stärken und Ressourcen sowie Schwierigkeiten für die Vermittlung der Mädchen und Jungen in Arbeit werden vor Beginn des eigentlichen Beratungsprozesses ermittelt. So erhalten die sozialpädagogischen Fachkräfte einen Eindruck über Arbeits Einstellung und -motivation sowie die Bereitschaft zur Eigenverantwortung der Perspektiventwicklung. Erst nach diesen Vorgesprächen fällt die Entscheidung für die intensive „ITB-Beratung“, die dann im Sinne eines Coaching-Vertrags, dem sog. „Trajekt“ zwischen Schülerin und Sozialpädagogin ein Fernziel sowie verschiedene Zwischenziele formuliert. Bestandteil dieses Vertrages sind auch Raum, Zeit und Datenschutzvereinbarungen sowie die Verpflichtung zu „Hausaufgaben“, die den Coachingprozess begleiten. Ziel dieser Beratung ist die Vermittlung in Arbeit, mit der dann auch der Beratungsprozess abschließt, aber im Sinne des Coaching-Verständnisses eine Nachbegleitung in größeren Abständen beinhaltet und tatsächlich erst mit einem „Exit-Gespräch“ und ggf. der direkten Übergabe an eine weitere begleitende Institution endet.

Relevanz wie die Festigung ihrer beruflichen Perspektive. Gibt es sozialpädagogische Beratung allerdings nur nach Unterrichtsschluss oder bezeichnen Lehrer sie gegenüber den SchülerInnen gar als unwichtig, werden die Chancen dieser Arbeit aufs Spiel gesetzt:

E: Ja, mancher (Lehrer A.S.) sagt, das ist nicht wichtig. Das braucht man im Leben nicht.
Es gibt auch wesentliche andere Dinge

L.C.: Schwachstimm.

E: im Leben,

[HS 4 78-81]

Die wertschätzende, motivationsfördernde Signalwirkung und schnellensende Attraktivität von Beratung parallel zum Unterricht bewerten die LehrerInnen dagegen eher gering. Die Auffassung, dass „das nicht so wichtig ist“, kollidiert mit den anspruchsvollen biografischen Leistungen der SchülerInnen in den Beratungen. Im Ergebnis sinken die Erfolgsaussichten.

Vereinzelte Kurzgespräche in Pausen können höchstens ergänzenden Charakter haben. Sie widersprechen außerdem der beabsichtigten Reichweite der Beratungsform, ihrem aktivierenden Charakter und der gewünschten intensiven Auseinandersetzung des Jugendlichen mit sich selbst. Die Kurzberatung läuft so Gefahr, eine „Pseudoberatung“ mit stark verringerten Erfolgsaussichten zu werden.

Eine breite Streuung und Steuerung des Angebots ist schwierig: Beratungsarbeit in Kleingruppen widerspricht dem Beratungsansatz, der in seinem Menschenbild der Verschiedenheit aller und den persönlichen Stärken einzelner gerecht werden will. Die Dynamik in Kleingruppen läuft außerdem dem Lernziel zuwider, eigene Ziele selbstbestimmt festlegen zu können. Ebenso widerspricht die Tendenz der LehrerInnen, einzelne SchülerInnen zum Sozialpädagogen zu schicken, dem Selbstverantwortungs- und Freiwilligkeitsprinzip – macht aber auf ein Problem in der Kooperationsgestaltung zwischen Schule und sozialpädagogischer Fachkraft aufmerksam: Schul-Alltag und -Selbstverständnis scheinen zu einem kontraproduktiven Zwang zur Anpassung an die Schulorganisation zu tendieren und Vorgaben zu machen, ohne dabei das Beratungskonzept⁷ oder andere sozialpädagogische Angebote zu kennen. Befürchtungen und Normvorstellungen blockieren dann bei LehrerInnen wie SozialpädagogenInnen die zielgerichtete Umsetzung der Übergangshilfe. Die Hilfe für die Jugendlichen ist auch blockiert, wenn bei grundsätzlich hoher Akzeptanz der sozialpädagogischen Arbeit die Einsicht in den dafür erforderlichen Zeit- und Umstrukturierungsbedarf der schulpädagogischen Arbeit fehlt. So fällt in den Experteninterviews mit Lehrern, Schul- und Abteilungsleitern auf, dass die durchgehend hervor-

ragende Beurteilung der Projektarbeit nur zwei der 14 Befragten mit der Beratungstätigkeit in Verbindung bringen. In beiden Fällen ist die Beratung dem Unterricht übergeordnet: Die SchülerInnen fragen, ob sie zur / zum Sozialpädagogin / Sozialpädagogen gehen dürfen. Sie werden dafür vom Unterricht freigestellt, damit sie nicht auf die knappen Pausen angewiesen sind.

Auffällig ist auch, dass sich die Schulleitenden in den Interviews weder kritisch zum Prioritätenkonflikt zwischen Beratungsarbeit und Unterrichtsverläufen äußern noch die Probleme bei der Umsetzung des Modells im Schullalltag thematisieren. Auch entsprechende Hinweise in den Berichten der SozialpädagogenInnen können auf eine voraussetzende Unterordnung unter schulische Normen und auf ein Manko an fachlich-pädagogischer Auseinandersetzung hindeuten. In den Experteninterviews werden keine Integrationsprobleme in Schulstrukturen oder Unterrichtsverläufen erwähnt. Das mag möglicherweise aber auch ein Hinweis auf unreflektierte Vereinnahmung des Konzeptes sein. Denn die Experten verweisen auf die Tradition und den hohen Stellenwert von Beratung im Schullalltag, die es allerdings aus Zeitknappheit häufig nur in uneffektiver Form zwischen „Tür und Angel“ gebe. Hier besteht trotz des Bewusstseins über die Wichtigkeit der Beratung eine Lücke in der professionellen Umsetzung oder im Beratungsverständnis.

Die strukturellen Einschränkungen der sozialpädagogischen Arbeit scheinen auf der Leitungsebene unbekannt zu sein. Die Schulleitungen haben kaum Kenntnis des Konzeptes, vermischen in ihrer Darstellung Konzept- und Praxis Ebenen und erklären diese Lücke mit der Vertraulichkeit der Beratungen. Oder sie verweisen auf eine geplante Auseinandersetzung in nicht näher definierter Zukunft⁸.

Hier deutet sich ein weiterer Stolperstein für eine erfolgreiche Kooperation zwischen schulpädagogischer und sozialpädagogischer Arbeit an: Unabhängig von der Schulform plant keiner der befragten Schulverantwortlichen oder Lehrkräfte eine tiefere Auseinandersetzung mit dem sozialpädagogischen Konzept und seinen Bausteinen. Verweise auf Schulprogramme und Professionalisierungs-Bestrebungen bei der Einführung von zielgruppenspezifischen Unterstützungsangeboten bleiben ohne Bezug zur Projektarbeit, die unter dieser Voraussetzung aber nicht nachhaltig in den Schullalltag eingebunden werden kann. Trotz grundsätzlichen Problembewusstseins werden die methodischen Ressourcen zugunsten der Schulorganisation eingesetzt und SchülerInnen damit weniger unterstützt. Die LehrerInnen betonen dabei die Entlastung: Für sie ist der individuelle Beratungsbedarf sozial benachteiligter SchülerInnen nur in einem Fall mit ihrem Verständnis des Lehrerberufs und den Außenwahr-

⁸ Erstaunlich, dass sie trotz dieser Unkenntnis das gesamte sozialpädagogische Modell auch als schülerorientiert, motivierend und zielorientiert bewerten (können).

⁷ Alle befragten LehrerInnen geben alle an, keine Kenntnis des Ansatzes zu haben.

nehmungen ihrer leistungsorientierten Rolle in Einklang zu bringen. Fast durchgehend schätzen die LehrerInnen die eigene Qualifizierung zur zielgruppenspezifischen Unterstützung als nicht ausreichend ein: *Vor* der Einführung des sozialpädagogischen Angebots mussten vielfach autodidaktisch erworbene Kenntnisse oder Erfahrungswissen die gezielte Qualifikation ersetzen, wenn Verantwortungsbewusstsein und Handlungsdruck in einzelnen Fällen zum Engagement „zwingen“. Seit der Projektinstallation verstehen sie die Entlastung als gelungene Kooperation – ohne aber dabei den eigenen Beitrag benennen zu können.

Insgesamt zeigen die SchulpädagogInnen eine Neigung, sich bei der Berufswahl und Berufsorientierung der SchülerInnen auf die Unterstützung durch die Arbeitsagentur zu verlassen, ohne deren Reichweite in Zweifel zu ziehen. Obwohl Berufswahlprozesse auch in ihren Schulprogrammen festgeschrieben sind, haben auffällig viele der befragten LehrerInnen keine Kenntnis davon. Sie können auf die Frage danach nur Vermutungen äußern und bestreiten sogar in einem Fall die berufliche Tragweite der sozialen Probleme ihrer SchülerInnen. Von den zentralen Schnittstellenaufgaben der SozialpädagogInnen profitieren Schulen und Lehrkräfte im schwierigen Feld der Zukunftssicherung für sozial benachteiligte Jugendliche ohne strukturierende Vorgaben und Aufgaben eher in Form von nicht mehr zu leistender Koordination, denn als aktiven Kooperationsprozess. Die Schulverantwortlichen reflektieren die sozialpädagogischen Ergänzungen ihrer Arbeit nur selten als pädagogisches Qualitätsmerkmal. Sie scheinen vielmehr zu hoffen, dass im Rahmen der Projektteilnahme sozialpädagogisches „Know-how“ ohne eigene Aneignung – quasi als Selbstläufer – an der Schule bleibt. Auch die Aussicht auf eine dauerhaft engere Zusammenarbeit mit Betrieben als künftigen Arbeitgebern der Jugendlichen wird kaum thematisiert.

Wie weit sozialpädagogische Arbeit umgesetzt wird ist offensichtlich von der Bereitschaft der Schule abhängig, ihre Strukturen auf sozialpädagogisches Handeln auszurichten, um so optimale Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Arbeit zu bieten. Wenn Schule die enge Zusammenarbeit zwischen Lehrerkollegium und SozialpädagogInnen fördert, hat die Förderarbeit eine gute Basis. Schulen mit Erfahrung in der Kooperation der pädagogischen Professionen, wie den beiden teilnehmenden Förderschulen, gelingt es deutlich besser, die sozialpädagogische Arbeit anzuerkennen, diese in den Schulalltag zu integrieren und als Gewinn für die pädagogische Arbeit ihrer Schule insgesamt zu begreifen. Auch in einer Hauptschule mit hohem Innovationsbewusstsein ist ein fachlicher Austausch über pädagogische Themen, Fallberatung und die kooperative Umsetzung der Projektidee mit viel Engagement von beiden Seiten möglich. Wenn es aber vor allem darum geht, nur koordinierend und nachgeordnet Schule von problematischem Schülerverhalten zu entlasten und den Fachunterricht zu

ergänzen, schadet dies der sozialpädagogischen Arbeit und damit den Jugendlichen. Erst die schulische Einsicht in den grundlegenden Orientierungsbedarf und die Notwendigkeit von beratenden Entscheidungshilfen in individuellen Fällen verbessert die Zukunftsperspektiven der Mädchen und Jungen, deren Lernmotivation nachweislich gesteigert werden kann.

Schule hätte hier die Möglichkeit, den Blick zu erweitern – einzusehen, wo sie unnötig einengt und eigene Ressourcen nur begrenzt nutzt. „Schickt“ zum Beispiel der Klassenlehrer den Schüler in die sozialpädagogische Beratung, ist über die unreflektierte Fortsetzung der Hierarchien ein Selektionseffekt innerhalb der zu beratenden SchülerInnenenschaft zu erwarten. Unterrichtshospitationen von SozialpädagogInnen können diesen Effekt verringern. Übernehmen diese allerdings originär schulische Aufgaben wie den Förderunterricht, festigt sich das den von SchülerInnen deutlich wahrgenommene hierarchische Gefälle zwischen den pädagogischen Professionen und stört so den gewonnenen Kontakt. Schließlich sind diese Jugendlichen auch deshalb benachteiligt, weil sie tendenziell einen großen „Sicherheitsabstand“ zu ihren LehrerInnen halten. Als „Scharnier“ könnten die SozialpädagogInnen jedoch die Organisation oder Vermittlung von und im Förderunterricht übernehmen und ihr Motivationspotenzial zur Aktivierung der SchülerInnen nutzen.

Die SozialpädagogInnen berichten von einem fast gleich großen Anteil von Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und psychosozialer Beratung⁹ in den Kontakten mit den SchülerInnen. Dieses Indiz belegt, wie wichtig die Stabilisierung der Lebenssituation für die konstante und Erfolg versprechende Teilnahme am Projekt ist. Der Unterstützungsbedarf der Jugendlichen deckt im psychosozialen Bereich dabei eine breite Palette ab: Er reicht von der Vermittlung in schulischen Konflikten über das Lernen sozial angepasster Verhaltensweisen bis hin zur Vermittlung von Erziehungshilfen. Die SozialpädagogInnen erfüllen hier eine individuell wichtige Scharnierfunktion an der Schnittstelle zwischen Alltagsbewältigung auf der einen sowie Berufswahl und Berufseinstieg auf der anderen Seite.

Im Projekt fällt auf, dass sich die Schulen insgesamt schwer tun, die sozialpädagogische Arbeit in die organisatorische Gestaltung ihres Regelangebots einzubinden. Eine zögerliche Haltung der Schule und mühevoller Integrationsbemühungen der SozialpädagogInnen verschleißen unnötige Kräfte, wenn die formell vorhandene Kooperation in der Praxis erst noch „erkämpft“ werden muss. Die Vermutung liegt nahe, dass Verantwortliche in den teilnehmenden

⁹ Zum Zeitpunkt der Abschlussevaluation(6/06) hat sich der quantitativer belegte Beratungsbedarf in diesem Bereich auf 13,6% gesenkt. Die Vermutung liegt nahe, dass durch die Unterstützung im Berufsorientierungs- und Berufswahlbereich die psychosozialen Probleme möglicherweise abnehmen – was im weiteren Evaluationsprozess noch zu prüfen ist.

Schulen an dieser Stelle die Positionierung der sozialpädagogischen Arbeit nicht hinreichend reflektiert haben. Bis hin zu der Konsequenz, dass zum Beispiel die schulorganisatorisch bedingte Ausgrenzung einer Sozialpädagogin vom berufs- vorbereitenden Regelangebot wie Bewerbungsstrainings die SchülerInnen in ihren prekären Lebensphasen zusätzlich vernachlässigt.

Alle Jugendlichen zeigen seit Einführung des sozialpädagogischen Angebotes einen deutlichen Entwicklungsschub in Persönlichkeit und Selbstbewusstsein. Die Bilanz der Schulabschlüsse oder Lehrverträge deutet darauf hin¹⁰, dass auch schulmüde und schulfremde Jugendliche in erstaunlich kurzer Zeit die Ausbildungs- und Beschäftigungsreife¹¹ unabhängig vom Schultyp erlangen können. Als Kooperationspartner eines solchen Projektes ist die Schule gefordert, in ihren Strukturen die Rahmenbedingungen für erfolgreiche sozialpädagogische Arbeit zu bieten. Unabhängig von der Form der Schule ist der Erfolg auch davon abhängig, wie die Schule die Kooperation zwischen den pädagogischen Professionen gestaltet. Um Kontroversen im jeweiligen Professionsverständnis vorzubeugen, sind Verträge zur Umsetzung, besser aber noch übergreifende Standards erforderlich.

Neben der Anerkennung der sozialpädagogischen Profession und der kreativen Lösungen zur Umgestaltung des Schultags braucht die/der SozialpädagogIn ein Büro mit angemessenen Beratungsmöglichkeiten und modernen Kommunikationsmedien – eine weitere Aufgabe für die beteiligten Schultypen. Wenn sich schul-, sonder- und berufspädagogisch Tätige auf die Impulse sozialpädagogischer Arbeit rund um Schule und darüber hinaus einlassen, gewinnen die sozial benachteiligten SchülerInnen neue Perspektiven¹². Für sie zählt, mit sozialpädagogischer Hilfe eine *eigenverantwortliche und bewusste* Entscheidung für Erwerbstätigkeit oder Weiterqualifikation getroffen zu haben. Die Träger-schaften und Weisungsbefugnisse sind hierfür irrelevant. Das haben die Aussagen der Gruppendiskussionen gezeigt. Vielmehr müssen die biographischen Zusammenhänge und Zukunftsoptionen der Mädchen und Jungen im Fokus der Aufmerksamkeit aller beteiligten Disziplinen stehen.

¹⁰ Von 9 Jahrespraktikanten der Projektanfangsphase (3 Schulen) wurden 5 Jugendliche im Anschluss an ihre Praktika in Ausbildungsverhältnisse übernommen.

¹¹ Vgl. dazu kritisch Rebmann/Tredop in diesem Band.

¹² Ihnen gelingt es mit dieser Unterstützung, ihre schulverweigernden Haltungen zu überwinden und akzeptable Abschlüsse zu erwerben.

5 Fazit

Die pädagogisch Tätigen stehen vor der Herausforderung, eine Interdisziplinarität zu etablieren, die sich in der Praxis in gegenseitiger fachlicher Wertschätzung und einem selbstreflexiven Professionsbewusstsein zeigt: Die Schule kann durch organisatorische Kreativität den sozialpädagogischen Gestaltungsraum enorm erweitern. Die sozialpädagogischen „bildungs- und lernrelevanten Akteure“ (BMFSFJ 2005, 547) müssen dagegen ihren tendenziell voraussetzenden Gehorsam wie auch ihr grundsätzliches Misstrauen gegenüber der Institution Schule aufgeben. Es geht darum, gemeinsam nach kreativen Lösungen mit Blick auf die Lebenswelt der SchülerInnen und Schüler zu suchen, zu koordinieren und langfristig zu kooperieren. Wie schwierig das ist, mag ein Verweis auf die im Rahmen der o. g. Studie ausgewerteten Berichte veranschaulichen: In keinem Bericht finden sich Hinweise auf Erfahrungen von SchülerInnen, die am System gescheitert sind – vielmehr wird der leistungsorientierte Defizitblick der Schule tendenziell übernommen und fortgeführt. Ein „blinder Fleck“ auf Grund der möglicherweise unreflektierten Anpassung an schulpädagogische Deutungsvorgaben. Denn frühere Schwierigkeiten im Bildungssystem wie Biografien, die belastende Auswirkungen auf das schulische Lernverhalten haben oder geschlechtsrollenkonforme und milieunabhängige Orientierungen (vgl. Spies 2005) können zu Verweigerungshaltungen führen. Die von Enninger und Melzer (2005) nachgewiesenen Abhängigkeiten zwischen schulbezogenen Selbstwirksamkeits-Überzeugungen, Sozialkompetenz und Fachleistungen sprechen dafür, dass Schulsozialarbeit und schulbezogene Jugendsozialarbeit *das* Handlungsfeld für die notwendigen Übersetzungsleistungen zwischen den Disziplinen ist – sofern die „Übersetzung“ in Auftrag gegeben wird.

Wichtigste Grundlage ist die von Braun et al. (1999) betonte Dringlichkeit, allen Jugendlichen der Sekundarstufe I einen *verwertbaren* Schulabschluss zu ermöglichen, und ihnen für den Übergang in den Beruf die notwendige Orientierungs- und Handlungskompetenz zu vermitteln. Durch gezielte Lernangebote können Schulverweigerungsformen vermieden und berufsvorbereitende Angebote zwischen der allgemein bildenden Schule und der beruflichen Erstausbildung angesiedelt werden (ebd. S. 24). Diese Form der Übergangsgestaltung können auch zertifizierte und honorisierte Jahrespraktika abdecken, die von sozialpädagogischen Fachkräften begleitet werden. Die dafür erforderliche Interdisziplinarität fehlt bislang im aktuellen Diskurs zur kooperativen Schulentwicklung bezogen auf Berufsorientierung und Übergangsgestaltung an Schulen. Hier werden zwar Themen wie ethnische Diversität (Diehm 2004) oder Evaluationsbedingungen diskutiert, nicht aber sozialpädagogische Arbeit und Kooperationsansätze, die der Zukunftssicherung junger Menschen in der Arbeitswelt dienen.

Ackermann und Rahm (2004) betonen die strukturellen Defizite der Schulentwicklung, die Kooperationen und „pädagogische Phantasie“ blockieren: Der Bildungsadministration sei „eine interne sowie eine über die Schule hinausgreifende Kooperation, ein regelmäßiges Feedback über die Effekte pädagogischen Handelns oder eine sich pädagogischer Qualitätssteigerung verdankende Überprüfung, welche Ziele die Schule erreicht und welche nicht, weitgehend fremd“ (ebd. 7). Es fehlt ein gezieltes Programm zur kooperativen Schulentwicklung, das die Zukunftschancen ihrer Absolventen ins Zentrum der Entwicklungsbestrebungen stellt und die fehlenden Unterstützungsinstanzen mobilisieren kann. Erst wenn sich alle Schulen als lernende Organisation verstehen und kreative Lösungen für Zugänge zu ungenutzten Ressourcen mitzuentwickeln bereit sind, ist eine Verbesserung der schwierigen Situation in Sicht. Schulsozialarbeit bzw. schulbezogene Jugendsozialarbeit kann in diesem noch ausstehenden Prozess einen wesentlichen Beitrag leisten: Für ein differenzierteres „Spektrum von Gütekriterien für das Lernangebot der Schule, für Lernprozesse, die sie ermöglichen, und für deren Ergebnisse“ (Knab 2004, 306). „Es ist für alle an der Schule Beteiligten gut, wenn den besonders Bedürftigen Menschen zur Seite stehen, die ihnen Mut machen, sie mit Aufmerksamkeit begleiten und sie in schwierigen Situationen unterstützen können. So viel Ungerechtigkeit und Ungleichbehandlung muss sein“ (Liebau 2004, 359). Inwiefern dies je nach Schultyp für Förder-, Berufs- und Allgemeinbildende Schulen zu differenzieren ist oder schulformübergreifend angelegt sein muss, ist eine der Herausforderungen an sozialpädagogische Arbeit „rund um“ Schule statt „in oder an“ Schule, wie die Argumentation des 12. Kinder- und Jugendberichts zu differenzieren vorschlägt (s. o.). Bislang fehlen Bedingungen, die Koordination gewährleisten und langfristige Standards für Koordination etablieren können – der angesichts der damit verbundenen Zukunftsoptionen benachteiligter Jugendlicher dringlichste Entwicklungsbedarf.

Schulsozialarbeit bzw. schulbezogene Jugendsozialarbeit als Scharnier zwischen Disziplinen und Interessengruppen wie SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen und der Öffentlichkeit hat die professionelle Kompetenz, Interessen stellvertretend zu deuten und zu vertreten (vgl. Liebau 2004, 359). Sie ist die Schnittstelle, die die Schule(n) mit anderen Lernorten und Lernangeboten vernetzt (vgl. Knab 2004, 305). Wenn auch für alle bedürftigen und interessierten Jugendlichen wünschenswert, ist die schulische Sozialarbeit doch besonders für benachteiligte Mädchen und Jungen notwendig, die als SchülerInnen bisher wenig erfolgreich waren. Die sozialpädagogische Arbeit sichert damit ihren gesellschaftlichen Anschluss und minimiert so das Risiko der Exklusion. Welchen Anteil die schulischen Erfahrungen des Scheiterns an Kausalitäts- und Selbstwirksamkeits-Überzeugungen, Leistungen, lernrelevanten Verhalten und

Resignationshaltungen haben, ist bislang nicht hinreichend empirisch untersucht. Die Analyse von Hosenfeld (2002) legt jedoch die Vermutung nahe, dass schulische Erfahrungen die subjektiven Zukunftsperspektiven massiv beeinflussen. In diesem Fall sind die Folgen von schulpädagogischem Nichthandeln kaum abschätzbar, die SozialpädagogInnen nur zur zum Teil flankierend auffangen können – es sei denn, Schule lässt sich auf einen einschneidenden Lern- und Kooperationsprozess¹³ ein. Um dem biografischen Risiko des Scheiterns am Übergang von der Schule in eine den selbständigen Lebensunterhalt sichernde Erwerbstätigkeit frühzeitig, passgenau und professionell zu begegnen, sind Risikobiografien von SchülerInnen frühzeitig anzugehen. Dies geschieht durch ein lebensweltorientiertes, sozialpädagogisches Förderangebot zur Schwellenbewältigung, statt die Risiken des Scheiterns zu verschärfen. Schulsozialarbeit und schulbezogenen Jugendsozialarbeit sind dabei „als Ressource für die Qualitätsentwicklung von Schule, statt als Mängelverwaltung des Schulversagens zu begreifen“ (Müller 2004, 226).

¹³ Ein Lernprozess, der die Institution in ihrer paradigmatischen Annahme der prinzipiell gleichen Zugänglichkeit ihrer Bildungsangebote konzeptionell und institutionell mit zu differenzierenden Bildungsangeboten herausfordert und z. B. des sozialpädagogischen „Know-How“ aus über 30 Jahren Mädchenarbeit bedarf, um Befunden aus der vertiefenden Auswertung der Datensätze von PISA 2000 zu begegnen: Dort findet sich ein signifikant steiler Anstieg der Sitzbleibquoten von Mädchen in Klasse 7 und 8, ein Verweis auf deren pubertären Verhaltensprobleme, sowie eine signifikante Häufigkeit von klassenwiederholenden Mädchen aus Migrantenfamilien (vgl. Krohne/Meier 2004) und Lernbelastungen von Mädchen durch ungünstig zusammengesetzte Schülerpopulationen (vgl. Schümer 2004).

- Ackermann, H./Rahm, S. (2004): Kooperative Schulentwicklung. Die Balance heterogener Interessenlagen und Zugänge. In: Ackermann, H./Rahm, S. (Hrsg.): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden. S. 7-15
- BMFSFJ (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. www.bmfsfj.de/doku/kjb/haupt.html
- Bolay, E. u. a. (1999): Unterstützen – Vernetzen – Gestalten. Eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit. Tübingen: <http://w210.ub.uni-tuebingen.de/dbt/volltexte/2005/1786/>
- Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2004): Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung. Tübingen 2004; www.leu.bw.schule.de/bild/Jugendsozialarbeit-an-Schulen.pdf
- Bolay, E. (2004): (Praxis-)Forschung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Standort- und Bedarfsbestimmung. In: Hartmuß, Birger/Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin/Fulda. S. 1007-1035
- Braun, F./Lex, T./Rademacker, H. (1999): Probleme und Wege der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Expertise. München
- Chapman, M. V./Sawyer, J. S. (2001): Bridging the Gap for Students at Risk of School Failure: A Social Work-Initiated Middle to High School Transition Program. In: Children & Schools. 23./2001, S. 235-240
- Diehm, I. (2004): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Ein „blinder Fleck“ der aktuellen Reformdebatte. In: Ackermann, H./Rahm, S. (Hrsg.): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden. S. 127-150
- Drilling, M. (2004): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern
- Ehinger, F./Meizer, W. (2005): Der mögliche Beitrag der Ganztagschule zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern. In: Spies, A./Stecklina, G. (Hrsg.): Die Ganztagschule – Schule und Jugendhilfe vor der Herausforderung gemeinsamen Handelns. Bd. I: Dimensionen und Reichweite(n) des Entwicklungsbedarfs. Bad Heilbrunn/Obb. S. 35-54
- Flad, C./Gutbrod, H. (2005): Ganztagschule und Kooperationskonzepte? Überlegungen ausgehend von der Schulsozialarbeit. In: Spies, A./Stecklina, G. (Hrsg.): Die Ganztagschule – Schule und Jugendhilfe vor der Herausforderung gemeinsamen Handelns. Bd. II: Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und institutionelle Bedingungen. Bad Heilbrunn/Obb. S. 43-57
- Frommann, A./Kehrer, H./Liebau, E. (1987): Vergleichende und systematische Betrachtung der Praxisprojekte. In: Frommann, A./Kehrer, H./Liebau, E. (Hrsg.): Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule. Weinheim und München. S. 121-200
- Hosenfeld, I. (2002): Kausalitätsüberzeugungen und Schulleistungen. Münster
- Knab, D. (2004): Schulqualität: Unerledigte Aufgaben der Schulpädagogik. In: Baur, W./Mack, W./Schroeder, J. (Hrsg.): Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. S. 301-312
- Kraimer, K. (2003): Schulsozialarbeit auf dem Weg zum Regelangebot. Konzepte, Handlungsstrategien, Qualitätsentwicklung für Soziale Arbeit in der Schule. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. 1/2003, S. 17-23
- Krohne, J. A./Meier, U. (2004): Sitzgelegenheiten, Geschlecht und Migration. In: Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden. S. 117-147
- Liebau, E. (2004): Armut, Bildung, Schulsozialarbeit. In: Baur, W./Mack, W./Schroeder, J. (Hrsg.): Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik. Bad Heilbrunn, Obb. S. 349-360
- Ludwig, J.; Paar, M. (2001): Schulsozialarbeit. In: Fülbi, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 1. Münster. S. 516-533
- Moor, C. H. (1976): From School To Work. Effective Counseling and Guidance. London
- Müller, B. (2004): Handlungskompetenz in der Schulsozialarbeit – Methoden und Arbeitsprinzipien. In: Hartmuß, B./Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin/Fulda. S. 222-237
- Nieslony, F. (2004): Schulsozialarbeit global – Skizzierungen auf dem Weg zur internationalen Vernetzung. In: Hartmuß, B./Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin/Fulda 2004. S. 140-163
- Reischach, G. v. (2006): Bezüge von Jugendhilfe und Schule in der Bundesrepublik und im westlichen Ausland. Ein Blick über den eigenen Tellerrand. In: Sozialmagazin, 4/2006, S. 52-59
- Schümer, G. (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden. S. 73-114
- Spies, A. (2005): Kinder statt Beruf? – Zukunftsoptionen benachteiligter Mädchen am Übergang von der Schule in den Beruf. In: Unsere Jugend, 57/2005, S. 519-529
- Verein für Kommunalwissenschaften e.V. (1997): Soziale Arbeit in der Schule (Schulsozialarbeit) – Konzeptionelle Grundbedingungen. Abschlusspapier eines Workshops des Vereins für Kommunalwissenschaften e.V. vom 13. bis 14. Dezember 1996 in Berlin. Berlin