



Martin Hafen

Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit

1. Auflage 2005

112 Seiten, Broschur 164 x 234 mm

ISBN 978-3-906413-28-4

Die Publikation erschien im interact Verlag, dem Fachverlag der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit und ist als Open Access erhältlich.

Das Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Lizenz:



- Name muss genannt werden
- keine kommerzielle Nutzung erlaubt
- keine Derivate (Änderungen) erlaubt

 **interact**

 Hochschule Luzern

 Soziale Arbeit

interact Verlag
Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Werftstrasse 1
Postfach 2945
6002 Luzern
www.hslu.ch/interact

Webshop: www.interact-verlag.ch

Martin Hafen



Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit

Ein theorie-geleiteter Blick auf ein
professionelles Praxisfeld im Umbruch

interact

hsa luzern





Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit

Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch

Martin Hafen

Diese Publikation konnte dank der Unterstützung durch einen Förderbeitrag der Hochschule Luzern realisiert werden.

Dank geht auch an Lucie Rehsche, Katharina Prelicz-Huber und Kurt Gschwind von der fachlichen Reflexionsgruppe der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbiografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2005 interact Luzern

Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

www.hslu.ch/interact

2. Auflage 2011

Korrekturen: Andreas Vonmoos, Textkorrektur Terminus, Luzern

Gestaltung: Cyan GmbH, Luzern

Druck: UD Print AG, Luzern

Papier: Cyclus Offset weiss matt (hergestellt aus 100% entfärbtem Altpapier)

ISBN 3-906413-28-4

Der Autor

Prof. Dr. Martin Hafen, Sozialarbeiter (HFS) und Soziologe, Dozent an der
Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Verantwortlicher Kompetenzzentrum Prävention und
Gesundheitsförderung

Autor des Buches ›Grundlagen der systemischen Prävention –
Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis‹ (Carl Auer-Verlag, Heidelberg 2007)



Inhalt	seite
Vorwort	8
Einleitung	1 11
Systemtheoretische Grundlagen	2 17
Das System als Beobachter	2.1 17
Die unterschiedlichen Typen sozialer Systeme	2.2 21
Die Kommunikation und der Mensch	2.3 25
Intervention – systemtheoretisch	2.4 27
Das Funktionssystem der sozialen Hilfe	3 29
Soziale Hilfe im Wandel der Zeit	3.1 29
Funktion und Form der sozialen Hilfe	3.2 34
Das Funktionssystem der Erziehung	4 39
Erziehung im Wandel der Zeit	4.1 40
Funktion und Form der Erziehung	4.2 45
Die strukturelle Kopplung von sozialer Hilfe und Erziehung	5 51
Die Disziplinen im Kontext der beiden Funktionssysteme	5.1 54
Die Schule und die Disziplinen der Sozialen Arbeit	5.2 59
Soziale Arbeit in der Schule – Modelle zwischen Wunsch und Wirklichkeit	6 69
Das Modell der sozialpädagogischen Schule	6.1 69
Das integrative Modell	6.2 72
Das additiv-kooperative und das subordinative Modell	6.3 76
Soziale Arbeit in der Schule als beratende Schulbegleitung	7 79
Das niederländische Modell der Schulbegleitung	7.1 82
Schulbegleitung in Projektform am Beispiel der Früherkennung	7.2 87
Zusammenfassung	8 93
Literatur	100
Glossar Systemtheorie	107

Vorwort

Seit gut zehn Jahren hat sich eine ausgedehnte Diskussion um die Funktionsbestimmung Sozialer Arbeit entfaltet, die sich in ihrer theoretischen Grundorientierung auf die Systemtheorie Niklas Luhmanns bezieht. Obwohl hier auf eine gemeinsame theoretische Basis referiert wird, verblüffen doch die inhaltlichen Differenzen, ja die bisweilen konträren Positionen. Allein diese Spannweite, aber auch die Kontinuität und Intensität dieser Debatte macht deutlich, wie fruchtbar die Systemtheorie für die Theorieentwicklung in der wissenschaftlichen Sozialarbeit ist. Nach anfänglichem Zögern liegen inzwischen umfangreiche Monografien und Sammelbände vor, anhand deren sich der Entwicklungsverlauf der Diskussion eindrücklich nachzeichnen lässt.

Auch wenn die Debatte der zurückliegenden Jahre hinsichtlich ihrer Ergebnisse als sehr ergiebig eingeschätzt werden kann, so muss doch festgehalten werden, dass sie letztlich zu selbstgenügsam verlaufen ist. Es war und ist eine Diskussion innerhalb der Sozialen Arbeit, die sich mit den Mitteln der Systemtheorie letztlich auf sich selbst und nur auf sich selbst bezogen hat. Die Zentrierung der Auseinandersetzung auf eigene Fragestellungen – so notwendig sie war – darf indes nicht den Blick dafür verstellen, dass es neben der Sozialen Arbeit auch noch eine «andere Wirklichkeit» gibt, die für das System Soziale Arbeit oder Soziale Hilfe (wie immer man es letztlich auch bestimmen mag) hoch bedeutsam ist. Denn, um es mit Niklas Luhmann zu sagen, mit der Ausdifferenzierung eines Funktionssystems wachsen zugleich die Interdependenzen zu allen anderen Funktionssystemen der modernen Gesellschaft. Mit der Betrachtung dieser Interdependenzen verändert sich zugleich die theoretische Fragestellung von der *Funktion* zur *Leistung*. Welche Leistungen erbringt das System für die anderen Systeme, und welche Leistungen werden vom System von den anderen Funktionssystemen in Anspruch genommen.

Genau an dieser Stelle setzt nunmehr die Arbeit von Martin Hafen an. Er greift wie selbstverständlich auf die Ergebnisse der zurückliegenden Diskussion zurück und weist sich damit als genauer Kenner des Diskurses um Systemtheorie und Soziale Arbeit aus. Aber hier wird eben nicht nur die Debatte in ihren Ergebnissen rekonstruiert,

sondern sie wird in einer eigenständigen Form (grundlagen-)theoretisch weitergeführt. Mehr noch: Anhand einer derzeit höchst aktuellen Thematik, nämlich der Schulsozialarbeit, wird deutlich gemacht, wie sich das Verhältnis eines Funktionssystems, der Sozialen Hilfe, unter systemischen Leistungsgesichtspunkten zu einem anderen Funktionssystem, dem der Erziehung, verhält. Damit wird gleichsam erstmals die (theoretisch selbstgenügsame) Binnenperspektive aufgebrochen und der Schritt in eine neue Dimension der theoretischen Klärung gewagt.

Die Beantwortung der Frage, wie sich die Interdependenzen zwischen Sozialer Hilfe und Erziehung gestalten, setzt vorab jeweils eine eigenständige Funktionsbestimmung voraus. Diese leistet Martin Hafen in doppelter Weise, indem er sowohl eine historisch-genealogische als auch eine funktional-systematische Rekonstruktion der beiden Teilsysteme vorstellt. Diese klare Differenzierung gestattet es ihm – en passant –, einen eigenen Lösungsvorschlag in die Diskussion um eine eigenständige Sozialarbeitswissenschaft einzubringen, der der Sozialpädagogik eine (mit Blick auf die Interdependenzen der beiden von ihm untersuchten Funktionssysteme) geradezu prominente Stellung einräumt – und alte Konfliktlinien zu entschärfen in der Lage ist.

Die weitere Klärung des Verhältnisses von Schule und Sozialer Arbeit zeigt dann sehr eindrücklich an diesem Gegenstandsbereich, dass und wie die Systemtheorie zutiefst *praktisch* sein kann – allen Vorurteilen und Unkenrufen zum Trotz. Es gibt drei grosse theoretische Modelle von Schulsozialarbeit, die hier in Konkurrenz stehen. Mittels einer systemtheoretischen Analyse wird dabei deutlich, wo die Stärken der unterschiedlichen Modelle liegen, in welcher Hinsicht sie sich unterscheiden und wie weit der jeweils mit ihnen verbundene Erklärungsanspruch trägt. Wer eine ebenso konzise wie klare Darstellung der inzwischen ausufernden Diskussion um Schulsozialarbeit sucht, wird an dieser Stelle bestens bedient.

Dass mit diesen Modellen der Weisheit letzter Schluss nicht erreicht sein muss, sondern dass der Blick über den (nationalen) Tellerrand bisweilen höchst anregende Beispiele in die eigene Aufmerksamkeit rückt, wird eindrücklich vorgeführt. Martin Hafen zeigt sich auch dabei als Kenner systemtheoretischer Irritationstechnik, denn er prä-

sentiert als Alternative die «niederländischen Schulbegleitungsdienste, die Soziale Arbeit «in» der Schule *ausserhalb* der Organisation «Schule» organisieren und auf diese Weise einige der [...] immer wieder beklagten Kooperationsprobleme entschärfen». Es lohnt sich, diese Paradoxie der Gleichzeitigkeit von «innen» und «aus» zunächst auf sich wirken zu lassen und dann mit Martin Hafen nach einer Lösung zu suchen. Wer sich auf diesen Weg einlässt, wird mit interessanten Alternativen zu immer schon Gewusstem und längst Bekanntem honoriert.

Martin Hafen hat sich hier insofern auf Neuland begeben, als er mit der Systemtheorie Luhmannscher Provenienz den mutigen Schritt unternimmt, zwei unterschiedliche Funktionssysteme der modernen Gesellschaft zugleich in den Blick zu nehmen und damit die theoretische Engführung, die sicherlich auch ihre eigene Berechtigung hat, deutlich zu erweitern. Er wirft die Frage auf, wie sich das Verhältnis unterschiedlicher Systeme auf der Leistungsebene jeweils zueinander und konkret gestaltet. Sowohl die Debatte um Schulsozialarbeit als auch die binnentheoretische Auseinandersetzung der Systemtheorie kann aus einem solchen Ansatz Gewinn ziehen. In diesem Sinne ist der Arbeit eine nachhaltige Rezeption zu wünschen.

Roland Merten

*Prof. Dr. Roland Merten, M.A.
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Erziehungswissenschaft
Carl-Zeiss-Platz 1
D – 07737 Jena*

1 Einleitung

Die Pisa-Studie ¹ hat wieder einmal auf den Punkt gebracht, was im deutschsprachigen Europa zumindest seit den Versuchen einer umfassenden Schulreform in den 70er-Jahren diskutiert wird: Die Schule bildet unsere Kinder nicht so aus, wie sich das die breite Öffentlichkeit im Allgemeinen und die Wirtschaftsunternehmen im Besonderen wünschen. Als Erklärung für die Bildungsdefizite wird gerne auf die schlechten Rahmenbedingungen der schulischen Erziehungsarbeit hingewiesen: Der Lehrplan lässt keine Freiheiten; die Stofffülle ist erdrückend; die Schülerinnen und Schüler sind schlecht motiviert, die Lehrkräfte ausgebrannt; die Eltern kümmern sich zu wenig um ihre Kinder; Gewalt und Suchtmittelkonsum in den Schulen nehmen zu, und überhaupt werden der Schule immer mehr Erziehungsaufgaben zugemutet, die weit über ihren Bildungsauftrag hinausgehen (Homfeldt/Schulze-Krüdener, 2001: 24), was zu einer Dauerüberforderung der Lehrpersonen mit schwer wiegenden Folgen führt. ²

Nicht dass die schlechten Pisa-Resultate grosse strukturelle Anpassungen ausgelöst hätten. Die diesbezügliche Aufgeregtheit hat sich weit gehend verflüchtigt, und bis auf einige hektische Einzelaktionen ist alles beim Alten geblieben (Simon, 2003: 6). Das ist wenig erstaunlich. Die Defizite im Schulbereich werden schon lange diskutiert, und Vorschläge für eine grundsätzliche Schulreform liegen seit mehr als 30 Jahren auf dem Tisch, konnten aber bestenfalls in Einzelfällen realisiert werden. Die Restrukturierung der Schule als «sozialpädagogische Schule» (Hilbig, 1993) stellt die Schule *«grundsätzlich vor schwierige [...] oder gar unlösbare Reformaufgaben»*

1

Pisa = Programme for International Student Assessment. Es handelt sich dabei um eine umfassende Untersuchung in den Fachbereichen Lebenskompetenz, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung.

2

Nach Simon (2003: 7) sind somatische und psychische Erkrankungen bei Lehrern und Lehrerinnen im Vergleich zu andern Berufsgruppen überproportional vertreten. Das führe unter anderem dazu, dass rund 80% vorzeitig aus dem Schuldienst ausscheiden.

3

Im 19. Jahrhundert waren Tagesschulen (z.B. in der Form der so genannten «Industrieschulen») weit verbreitet, wurden jedoch bis Ende dieses Jahrhunderts praktisch vollständig durch Halbtageschulen ersetzt (Konrad, 1997: 21).

4

Elfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2002, zit. in Nörber (2003: 19f.). Wir subsumieren die Kinder- und Jugendhilfe vorerst einmal unter dem Begriff der «Sozialen Arbeit» und verweisen auf Kap. 5, wo eine grundsätzliche Klärung in Hinblick auf die Zuordnung der unterschiedlichen Disziplinen versucht wird, die in diesem Feld tätig sind.

5

Dieser in Hinblick auf das Erziehungssystem eingebrachte Begriff lässt sich bedenkenlos auf das System der Sozialen Arbeit übertragen, denn die Soziale Arbeit ist mit den gleichen Kopplungsproblemen zwischen wissenschaftlicher Disziplin und professioneller Tätigkeit konfrontiert. Vgl. dazu grundsätzlich Kleve (2000).

6

Als «Reflexion» bezeichnen wir mit Luhmann (1994: 601) die Wiedereinführung der Unterscheidung von System und Umwelt in das System in der Form einer Selbstbeschreibung. Es geht also um Identitätsfragen:

»

(Homfeldt/Schulze-Krüdener, 2001: 22), und selbst die (Wieder-)Einführung 3 von Tagesschulen ist nur an wenigen Orten gelungen. Da die Zeit für eine umfassende Neugestaltung des Schulsystems im deutschsprachigen Europa noch nicht reif scheint und die bisherigen kleinräumigen Reformen die Probleme nicht zum Verschwinden gebracht haben, sucht die Schule nach neuen Problemlösungen. Einer dieser Lösungsversuche besteht im Ausbau der Kooperation mit der Sozialen Arbeit. Zumindest in Deutschland und in der Schweiz hat die Soziale Arbeit in der Schule in den letzten Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen (Hollenstein, 2000: 356; Tanner, 2003: 10), denn die Schule erkennt zunehmend, dass sie ihre Probleme mit den bestehenden Strukturen nicht alleine lösen kann (Simon, 2003: 7). Andererseits zeigt sich, dass die Kooperation zwischen der Schule und der Sozialen Arbeit nicht immer einfach ist. Auf der einen Seite bestehen strukturelle Unterschiede zwischen den beiden Systemen, und auf der anderen Seite erweist sich die alltägliche Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und Fachleuten der Sozialen Arbeit oft als schwierig (Maykus, 2001: 31f.). Erschwerend kommt der Spardruck dazu, der seit Jahren auf der öffentlichen Hand lastet und lediglich den Einsatz minimaler Mittel für eine fruchtbare Zusammenarbeit von Schule und Sozialer Arbeit erlaubt.

Als Resultat dieser Entwicklung kann man derzeit festhalten, dass die Soziale Arbeit in der Schule zwar vermehrt in Anspruch genommen wird, aber nur in seltenen Fällen Gelegenheit bekommt, ihre (sozial)pädagogische Kompetenz einzubringen. Vielmehr ist sie in erster Linie als «*Pannendienst zur Behebung von Funktionsdefiziten der Schule*» (Tanner, 2003: 6) gefragt beziehungsweise als «*soziale Feuerwehr*» (Homfeldt/Schulze-Krüdener, 1997: 37f.), die der Schule störende Kinder und Jugendliche «abnimmt», ohne zur Beseitigung der strukturellen Defizite beizutragen, welche diese «Störfälle» mitproduzieren. Sowohl von Seite der Schule als auch von Seite der Sozialen Arbeit ist klar, dass eine Zusammenarbeit der beiden Systeme im Sinne einer konstruktiven Bewältigung der anstehenden Probleme unabdingbar ist. So stellt der «Elfte Kinder- und Jugendbericht für Deutschland» 4 fest, dass «*ein öffentlicher Konsens über die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schule [besteht], wie er grösser nicht sein könnte*», und es ist auch klar, dass die gegenwärtige Zusammenarbeit von Schule und Sozialer Arbeit in mancher Hinsicht verbesserungswürdig ist (Nörber,

2003: 19f.). Weniger Konsens ist bei der Beantwortung der Frage festzustellen, *wie* diese Verbesserungen erreicht werden können – zu unklar sind die Vorstellungen der beiden Systeme darüber, wo die Ursachen für die Probleme der Schule liegen, und zu verschieden die Ansichten, welche Funktion die jeweils andere Seite bei der Verhinderung beziehungsweise Bewältigung dieser Defizite zu erfüllen hat.

Im Erziehungssystem und im System der Sozialen Arbeit ist aber nicht nur die Vorstellung hinsichtlich der Aufgaben und Kompetenzen der jeweils anderen Seite unklar; vielmehr bestehen auch bei den *Selbstbeschreibungen* der beiden Systeme erhebliche theoretische und empirische Defizite. Die Gründe dafür liegen auf der Hand: Zum einen ist sowohl die Soziale Arbeit als auch die Pädagogik eine relativ junge Wissenschaftsdisziplin, und zum anderen haben beide Systeme ihre Schwierigkeiten damit, die vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse in die professionelle Praxis umzusetzen. Dieses ›Technologiedefizit‹ (Luhmann/Schorr, 1982) ⁵ beziehungsweise diese Reflexionsprobleme ⁶ drücken sich unter anderem durch die inkohärenten Bezeichnungen der professionellen Disziplinen (Pädagogik, Heilpädagogik, Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Jugendhilfe, Soziokulturelle Animation, Prävention, Gesundheitsförderung usw.) ⁷ aus, was eine Zuordnung der Disziplinen zu den einzelnen Funktionsbereichen enorm erschwert. Ist die *Sozialpädagogik* nun eine Disziplin der Sozialen Arbeit, oder ist sie als *Sozialpädagogik* doch eher dem Erziehungssystem zuzuordnen? Oder ist sie vielleicht beides? Und die Pädagogik – hat sie nicht auch den Auftrag, ›soziale Probleme‹ zu verhindern, und was unterscheidet sie dann von präventiver Sozialarbeit oder von Soziokultureller Animation?

Die Fachdiskussion um diese Fragen wird geprägt durch unterschiedliche, sich bisweilen widersprechende Ansätze ⁸ : So optiert Witteriede (2003: 16) dafür, die Sozialpädagogik der sozialen Hilfe zuzuordnen, wobei er die ›Hilfe zur Selbsthilfe‹ als das Prinzip sieht, welches die Sozialpädagogik mit der Sozialarbeit teilt. Andererseits erkennt er aber auch die ›Affinitäten‹ der Sozialpädagogik zum Erziehungssystem. Pohl (1998: 72) dagegen sieht die Sozialpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin und ordnet auch die Sozialarbeit dem Erziehungssystem zu, was impliziert, dass er wohl von einem (Funktions-)System der Erziehung ausgeht, nicht aber von einem der sozialen Hilfe. Dem entgegnet Fischer

›
Wie unterscheidet sich das Erziehungssystem von den Systemen seiner Umwelt? Was ist das Besondere an ihm? Es ist offensichtlich, dass diese Fragen nicht nur im System selbst, sondern auch in seiner Umwelt beantwortet werden können. Die Beschreibungen des Schulsystems durch die Politik oder durch die Wirtschaft können sich dann in mancher Hinsicht von der Selbstbeschreibung des Systems unterscheiden. Das wiederum ist für das Schulsystem vor allem dann von Bedeutung, wenn es durch diese Systeme unter Druck gesetzt wird und die Systeme verlangen, dass es sich ihren Beschreibungen anpasst.

⁷
Vgl. zu diesen Begriffsverwirrungen im Kontext der Sozialen Arbeit die Aufsätze in Merten (1998a). Es ist nahe liegend, dass die Begriffsverwirrungen noch zunehmen, wenn es darum geht, Soziale Arbeit im Kontext des Erziehungssystems zu beschreiben. Schermer/Weber (2002: 43) beklagen denn auch, dass der Begriff ›Schulsozialarbeit‹ auch nach 30-jähriger Verwendung nicht hinreichend definiert sei.

⁸
Ich beschränke mich hier auf die Diskussion in Deutschland. In der Schweiz und in den nicht deutschsprachigen Ländern werden die Schwerpunkte bisweilen noch anders gelegt. Zentral für diesen Text ist, dass in der Fachwelt kein Konsens bezüglich der Selbstbeschreibungen dieses professionellen Tätigkeitsfeldes erkennbar ist.

(1962 ⁹ ; zit. in Müller, 1998: 105), dass die *«unerlässliche therapeutische Behandlung eines konfliktgestörten Menschen [...] nicht schon Pädagogik»* sei, da dieser Behandlung das eigentliche Werk der Bildung fehle. Müller (a.a.O.) selbst rechnet die Sozialarbeit wie Pohl der Erziehung zu. Für Iben (1998: 117f.) wiederum ist die Sozialpädagogik *«der verschärfte Fall, der radikale Fall aller Erziehung»*, und er weist auf die *«Sekundanzfunktion»* der Disziplin im Bereich der Verhütung beziehungsweise Beseitigung von Notfällen hin, was auf einen engen Bezug zur Sozialen Arbeit hindeutet. Olk et al. (2000: 15f.) verorten die Jugendhilfe wie Witteriede als Subsystem der Sozialen Arbeit und fordern ihr Engagement in der Schule, weil diese der Integrationsfunktion im Vergleich zur Qualifikations- und zur Selektionsfunktion wenig Aufmerksamkeit schenke und die Jugendhilfe den *«lebensweltlichen Bezügen»* (a.a.O.: 17) der Kinder und Jugendlichen mehr Gewicht zumesse als die Schule. Auch Drilling (2004: 95) schliesslich definiert die Schulsozialarbeit als eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, da sie die Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System «Schule» anwende.

9

Fischer, W., 1966: Was ist Erziehung? Zur Abgrenzung und Bestimmung des Erziehungsbegriffs in der Pädagogik. München: 82 (zit. in Müller, 1998: 105).

10

Luhmann (2002: 199ff.) verwendet den Begriff «Reflexionstheorie» für theoriegeleitete Selbstbeschreibungen, wie sie durch die Wissenschaftsdisziplinen professioneller Handlungsfelder in der Regel hergestellt werden und die nicht immer nach strengsten wissenschaftlichen Standards realisiert werden können, aber doch *«Ansprüchen an die Konsistenz»* zu genügen haben (a.a.O.: 203).

Wenn neue, realisierbare und besser funktionierende Formen der Kooperation zwischen der Schule und der Sozialen Arbeit gefunden werden sollen, dann müssen diese Definitionsprobleme angegangen werden. Dabei kann es nicht darum gehen, mittels einer bestimmten theoretischen Grundlage eine absolute, allgemein gültige Beschreibung des «Wesens» der Sozialen Arbeit in der Schule zu erstellen. Vielmehr soll die Theorie dazu genutzt werden, eine zusammenhängende, in sich widerspruchsfreie Skizzierung dieses professionellen Tätigkeitsfeldes zu ermöglichen. Das schliesst die Möglichkeit weiterer Beschreibungen mit einem anderen theoretischen Hintergrund explizit nicht aus – im Gegenteil: Eine Auswahl an theoriegeleiteten Konzepten fördert den wissenschaftlichen Diskurs, was zu einer weiteren Verfeinerung der Konzepte beiträgt.

Inwieweit Reflexionstheorien ¹⁰ wie die hier vorgestellte den Bedürfnissen der Praxis gerecht werden können, ist eine andere Frage. Da sie dazu beitragen, die professionelle Praxis anders zu beobachten, können sie den Fachleuten der Sozialen Arbeit durchaus neue Impulse verleihen. Andererseits ist nicht zu erwarten, dass die theoretischen Erkenntnisse in Rezepte für die Bearbeitung schwieriger Praxisituationen münden, denn die Vielfalt der möglichen Situationen

in der Praxis ist viel zu gross, als dass man von vornherein Handlungsanleitungen für den Einzelfall entwickeln könnte. Wenn Theorie die erhofften Klärungsgewinne erbringen soll, muss sie auf Distanz zu den Einzelfällen der Praxis gehen. Nur so, aus einer Perspektive der Abstraktion ¹¹, kann sie Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den Einzelfällen markieren, die im professionellen Alltag oft nicht zu erkennen sind. Auf diese Weise werden zwar keine Rezepturen für den Praxisalltag generiert, aber doch Erkenntnisse, welche für die Beobachtung und Planung sozialer Arbeit in der Schule genutzt werden können.

Wer sich mit Theorie beschäftigt, weiss, dass «Abstraktheit» nicht «Einfachheit» bedeutet – im Gegenteil. Die Forderung nach Texten, die zur gleichen Zeit theoretischen Tiefgang haben und ein Lesevergnügen ohne eine gewisse Anstrengung bieten, ist angesichts der knapp bemessenen Zeit der Fachleute zwar verständlich, aber kaum realisierbar. Das gilt umso mehr, wenn als theoretische Grundlage wie hier eine so komplexe Theorie wie die soziologische Systemtheorie nach Niklas Luhmann gewählt wird. Die Wahl der soziologischen Systemtheorie ist damit zu begründen, dass sie mit ihrem umfassenden Instrumentarium an Begriffen und Aussagen besonders gut dazu geeignet ist, ein so vielfältiges Praxisfeld, wie es die Soziale Arbeit in der Schule darstellt, angemessen zu beschreiben. ¹²

In Relation zur Bedeutung, welche der theoretischen Fundierung dieses Textes zugemessen wird, sollen zuerst einige systemtheoretische Grundbegriffe eingeführt werden. In den beiden folgenden Kapiteln wird es darum gehen, die Systeme der Erziehung und der Sozialen Arbeit mit den Mitteln der Systemtheorie zu skizzieren. Auf der Basis der bis dahin erreichten Erkenntnisse soll beschrieben werden, wie sich die strukturelle Kopplung dieser beiden Systeme historisch entwickelt hat und welche spezifischen Probleme der Kooperation zu verzeichnen sind. Im folgenden Kapitel werden anhand der Fachliteratur einige Modelle der Sozialen Arbeit in der Schule diskutiert, die sich im deutschsprachigen Europa als mehr oder weniger realisierbar erwiesen haben. Im letzten Kapitel wird mit dem Modell der beratenden Schulbegleitung ein Ansatz vorgestellt, der (auch aus theoretischer Sicht) die Kooperationsprobleme zwischen den verschiedenen Disziplinen verringern sollte. Den zentralen Bezugspunkt zu diesem Modell bieten die niederländischen Schulbegleitungsdienste,

11

Der Begriff «Abstraktion» kommt von lat. *abstrahere* = abziehen, und das, was die Theorie abzieht, ist die Konkretheit des Einzelfalles. *Fuchs* (2001: 259) illustriert das mit dem Beispiel, dass man eine (soziologische) Theorie der Familie erarbeiten kann, nicht aber eine Theorie der Familie Meier, denn diese sei einfach zu konkret und zu komplex.

12

Zur Eignung der soziologischen Systemtheorie für die Beschreibung der Sozialen Arbeit vgl. auch *Hafen* (2004).

die den Schulen ein umfassendes Unterstützungsangebot bereitstellen. Ergänzt wird dieses Kapitel durch Ausführungen zu einem Kooperationsbereich, der in der gängigen Praxis der Sozialen Arbeit in der Schule gerne vernachlässigt wird: die Früherkennung. In diesem Zusammenhang wird ein in der Praxis erprobtes Modell vorgestellt, welches vom Aufwand her auch in Zeiten knapp bemessener öffentlicher Finanzen realisierbar ist und doch einen akzeptablen Wirkungsgrad verspricht.

2 Systemtheoretische Grundlagen

Theorie kann vereinfacht als Anleitung zur Beobachtung der Welt verstanden werden. Anstelle der persönlichen «Alltagstheorien», mit denen wir das tägliche Geschehen erfassen, zeichnen sich wissenschaftliche Theorien durch eine elaborierte Begrifflichkeit und durch Aussagen aus, die miteinander in Zusammenhang stehen. Diese Begriffe und Aussagen machen die Systematisierungsleistung einer Theorie aus, und sie erlauben es, Beobachtungen wie die nachfolgende Beobachtung der Sozialen Arbeit in der Schule in einem gewissen Mass zu objektivieren. ¹³

Um die Systemtheorie als beobachtungsleitende Theorie nutzen zu können, ist es unabdingbar, dass einige der zentralen Grundbegriffe eingeführt werden. In einer praxisbezogenen Publikation kann eine solche Einführung zwangsläufig nur bruchstückhaft erfolgen. Und doch sollte sie in der Lage sein, eine Vorstellung von den Prämissen zu vermitteln, welche die nachfolgende Beschreibung der Sozialen Arbeit in der Schule prägen. Im Glossar am Ende des Buches sind die für diese Publikation wichtigsten Begriffe in kurzen Definitionen zusammengefasst.

2.1 Das System als Beobachter

Wir haben davon gesprochen, dass die Systemtheorie unsere *Beobachtung* der Sozialen Arbeit in der Schule strukturieren soll. Der Begriff der Beobachtung hat in der Systemtheorie während der letzten

13

Wir werden gleich sehen, dass auch wissenschaftliche Objektivität keine absolute Objektivität ist, sondern eben: wissenschaftliche Objektivität. Einzelpersonen, aber auch gesellschaftliche Funktionssysteme wie die Massenmedien, die Religion oder die Politik können die «Wahrheiten» der Wissenschaft teilen, müssen aber nicht.

14

Spencer Brown, George,
1997: Laws of Form –
Gesetze der Form. Lübeck

15

Um die Sache nicht noch
komplizierter zu machen,
beschränken wir uns hier
auf sprachliche Zeichen.
Natürlich ist es auch
möglich, ohne Sprache zu
kommunizieren oder die
sprachliche Kommunikation
durch andere Zeichen zu
ergänzen.

beiden Jahrzehnte eine immer grössere Bedeutung erhalten. Luhmann (1994b: 73) definiert «Beobachten» in Anlehnung an das mathematische Kalkül von George Spencer Brown ¹⁴ als Operation des Unterscheidens und Bezeichnens. Jede Beobachtung besteht demnach in der simultanen Wahl einer Unterscheidung und der Bezeichnung der einen Seite dieser Unterscheidung. Mit andern Worten: Wenn wir über etwas sprechen oder nachdenken (z.B. über die Soziale Arbeit in der Schule), dann bezeichnen wir dieses Etwas mit Wörtern und unterscheiden es damit von etwas anderem. ¹⁵ Die Bezeichnung, die wir wählen, ist nicht beliebig; sie hat sich in der Sprachgeschichte ergeben. Andererseits wissen wir spätestens seit Ferdinand de Saussure, dass die Bezeichnungen nicht die Dinge selbst sind, sondern Zeichen, die wir in der Kommunikation und in unseren Vorstellungen für die Dinge verwenden. Diese Zeichen sind in der Regel nicht eindeutig. Hinter den Wörtern stehen Vorstellungen beziehungsweise Beschreibungen, die festlegen, was die Wörter bedeuten. Diese Vorstellungen beziehungsweise Beschreibungen sind nicht bei jedem Beobachter die gleichen. Wir haben ähnliche, aber nicht identische Vorstellungen davon, was ein Baum, eine Kletterpartie oder die Liebe «ist». Gerade die Diskussionen um die Disziplinen im Bereich der Sozialen Arbeit in der Schule zeigen, wie unterschiedlich die Konzepte sind, welche die Fachpersonen mit «Sozialpädagogik», «Sozialarbeit», «Erziehung», «Prävention», «Gesundheitsförderung» usw. in Verbindung bringen. Da solche Begriffsverwirrungen die professionelle Arbeit behindern, ist es eine Aufgabe der wissenschaftlich orientierten Grundlagenarbeit, die unterschiedlichen Konzepte mit den Mitteln der Theorie anzugleichen oder zumindest die Differenzen bewusst zu machen.



Nach Luhmann (1988: 221f.) sind alle Beobachtungen systemisch organisiert – oder andersherum: Jedes System ist ein Zusammenhang von Beobachtungen. Jede Organisation, jede Familie, jede Jugendgruppe, aber auch jeder einzelne Mensch (bzw. dessen Bewusstsein) beobachtet sich und die Umwelt aus der je eigenen Perspektive. Für unser Beispiel bedeutet dies, dass wir davon ausgehen müssen, dass jede Lehrperson, jede Sozialarbeiterin, jeder Sozialpädagoge, jede Schule eine ganz spezifische Vorstellung davon hat, welche Funktion Soziale Arbeit in der Schule hat und wie sie ihre Funktion am besten erfüllt. Wie die Beobachtungen in den einzelnen Systemen organisiert sind, das bestimmen die jeweiligen Systemstruktu-

ren. Im Laufe seiner Geschichte macht jedes System seine eigenen Erfahrungen. Aus diesen Erfahrungen resultieren Erwartungen, welche die weitere Beobachtung prägen (oder eben: strukturieren). Reformen sind genau darum so schwierig durchzusetzen, weil sie bestehende Strukturen (Erwartungen) verändern möchten und sich diese Strukturen nicht so einfach verändern lassen. Jede Veränderung wird im System und in seiner Umwelt beobachtet. Das führt zu weiterer Erwartungsbildung und zu neuen Widerständen, wenn diese Erwartungen geändert werden sollen. Aus diesem Grund führen Reformen selten zu genau den Veränderungen, die sie beabsichtigen. Dies macht dann gewöhnlich weitere Reformen notwendig, für die dasselbe gilt. Dieser Prozess ist gerade im Schulsystem immer wieder zu beobachten.

Wenn die Systeme ihre Beobachtungen nach ihren eigenen Strukturen organisieren, dann bedeutet dies, dass die Systeme zwar keineswegs beliebig operieren, aber doch weit gehend unabhängig von den Prozessen in der Umwelt des Systems. In der Systemtheorie wird dafür der Begriff der *«operativen Geschlossenheit»* verwendet. Der Begriff besagt, dass die Systeme für ihre Beobachtungen zwar auf ihre Umwelt angewiesen sind, dass sie aber weder direkt auf die Systeme in ihrer Umwelt zugreifen können noch deren Zugriffen ausgesetzt sind, da kein System *«ausserhalb seiner Grenzen»* operieren kann (Luhmann, a.a.O.: 222). Nehmen wir ein Beispiel, um diese Aussage zu illustrieren: Eine Schulsozialarbeiterin kann noch so gute Ideen haben, wie die Schule zum Wohle der Kinder und der Lehrkräfte reorganisiert werden sollte; sie kann diese Vorstellungen nicht in die Schule *«hineindenken»*. Alles was sie machen kann, ist zu versuchen, ihre Vorschläge in die Diskussion einzubringen und zu sehen, wie die Organisation *«Schule»* diese aufnimmt und verarbeitet. Vielleicht findet sie Gehör, und die entsprechenden Entscheidungen zur Veränderung der Organisation werden getroffen; vielleicht werden nur wenige der Vorschläge umgesetzt, oder vielleicht werden ihre *«guten Ideen»* freundlich verdankt und nichts passiert.

Das Beispiel zeigt, dass Luhmann nicht nur unterschiedliche soziale Systeme, zum Beispiel Schulen und Familien, unterscheidet. Vielmehr trennt er diese sozialen Systeme konsequent von den psychischen Systemen. ¹⁶ Die Beobachtungen in den psychischen Systemen werden in der Form von Gedanken und Vorstellungen realisiert

16

Für eine zusammenfassende Darstellung des Verhältnisses von sozialen, biologischen und psychischen Systemen vgl. *Luhmann* (1995b).

17

Das psychische System kann in diesem Sinn als Einheit von Bewusstsein und Unbewusstsein verstanden werden.

18

Man kann diese Aussage einfach im Eigenversuch austesten, indem man versucht, seine Gedankengänge laufend niederzuschreiben. Als Erstes wird man feststellen, wie schwierig das ist, und als Zweites wird deutlich, wie bruchstückhaft Sprache in den Gedanken realisiert wird.

19

Für dieses ›Sich-selbst-Machen‹ steht der Begriff der Autopoiesis, den Luhmann vom Zellbiologen Maturana übernommen und auf beobachtende Systeme angepasst hat. Vgl. dazu Kneer/Nassehi (1994: 48).

20

Diese nachfolgende Bestimmung der Differenz von Information und Mitteilung bezeichnet Luhmann (1994: 194f.) als (operatives) Verstehen. Dieses wäre zu unterscheiden vom beobachtenden Verstehen (Nassehi, 1997: 141ff.), welches dem alltäglichen Verstehensbegriff entspricht. Operatives Verstehen ist demnach ein inhaltsleerer Begriff, der den operativen Anschluss von Kommunikation an Kommunikation umschreibt, also nur sozial möglich ist. Das beobachtende Verstehen auf der andern Seite beschreibt inhaltliche Übereinstimmung, die sowohl sozial als auch psychisch konstruiert werden kann.

und begleitet von unbewussten Operationen (z.B. Wahrnehmungen), die nicht mit expliziten Bezeichnungen operieren. ¹⁷ Die Sprache ist wichtig für die bewussten Operationen, da sie den Gedanken Zeichen zur Verfügung stellt, aber sie ist im Bewusstsein nie so deutlich strukturiert wie in gesprochener Form. ¹⁸ Genauso wie im Bewusstsein mehr oder weniger klar geformte Gedanken aneinander gereiht werden, reihen aber auch die sozialen Systeme ihre Beobachtungsoperationen aneinander.

Beobachtung wird also in zwei unterschiedlichen Formen realisiert – psychisch als Gedanken/Vorstellungen und sozial als Kommunikation. Diese beiden Systemebenen operieren nicht unabhängig voneinander, sondern eng gekoppelt. Sie sind aufeinander angewiesen, und doch operieren sie nicht identisch. Wie oft ist es so, dass man einen Gedanken kommunikativ mitteilen beziehungsweise die Kommunikation entsprechend beeinflussen will, das Gespräch sich aber ganz anders entwickelt. Die Erklärung der Systemtheorie: Zum einen operiert das Kommunikationssystem (z.B. eine Sitzung) nach eigenen Strukturen, bildet also eigene Erwartungen im Hinblick auf den Verlauf der Kommunikation; zum andern gibt es in der relevanten Umwelt der Sitzung nicht nur das eigene psychische System, welches die Kommunikation zu beeinflussen versucht, sondern auch die psychischen Systeme der andern Sitzungsteilnehmer und -teilnehmerinnen.

Aus Sicht der soziologischen Systemtheorie reproduzieren und organisieren sich also alle beobachtenden Systeme selbst ¹⁹, das heisst, sie bestimmen nach ihren eigenen Strukturen, wie sie denken beziehungsweise kommunizieren und welche Operationen in ihrer Umwelt sie als Anlass zur Eigenirritation nehmen. Das bedeutet, dass wir in der Kommunikation auf die Annahme verzichten müssen, wir könnten Information übertragen; die Bestimmung des Informationsgehaltes unserer Mitteilung ist uns entzogen, und es bleibt nur (Meta-) Kommunikation, um eine allfällige ›falsche‹ Interpretation des Gesagten zu korrigieren. Ganz eng an der Theorie formuliert bestimmt erst die nachfolgende Kommunikation, welche Information sie aus der vorangegangenen Mitteilung entnommen hat. ²⁰ Der Kybernetiker Norbert Wiener ²¹ drückt die Relevanz für die kommunikative Praxis folgendermassen aus: *«Was ich gesagt habe, weiss ich erst, [...] wenn ich die Antwort darauf kenne.»*

Wenn also eine Sozialpädagogin die Jugendlichen einer Schulklasse zu mehr Eigenaktivität während der Freizeit anregen will, dann hat sie – zum Glück, möchte man sagen – keine Möglichkeit, ihre Ideen direkt in die Köpfe der Jugendlichen zu setzen. Sie kann lediglich versuchen, ein Kommunikationssystem (z.B. eine Unterrichtsstunde) so zu gestalten, dass sich möglichst viele der Schüler und Schülerinnen in ihrem Sinn beeinflussen lassen. Da jedes einzelne psychische System der Jugendlichen nach seinen eigenen Strukturen operiert, ist hoch wahrscheinlich, dass die Unterrichtskommunikation zu sehr unterschiedlichen Anpassungen führen wird: Einige der Jugendlichen werden sich dazu motivieren lassen, ihre Spielkonsole am nächsten freien Nachmittag ruhen zu lassen und an einem Basketball-Turnier teilzunehmen; andere wollen sich keinesfalls in ihre Freizeitgestaltung hineinreden lassen, und nochmals andere haben überhaupt nicht zugehört, sondern während des Unterrichts auf ihrem Mobiltelefon Raumschiffe zerstört.

2.2 Die unterschiedlichen Typen sozialer Systeme

Wir haben gesehen, dass die soziologische Systemtheorie soziale und psychische Systeme konsequent trennt. Ebenfalls einer eigenen operativen Ebene zugeordnet werden die unzähligen Systeme und Systemkonglomerate des Körpers (von den einzelnen Zellen bis hin zu hoch komplexen Organen). Physische Systeme verarbeiten zwar Informationen, sie tun dies jedoch nicht in der Form von Beobachtungen, da sie weder über Sprache noch über andere Zeichen verfügen. Obwohl die körperlichen Prozesse die psychischen und auch die sozialen Operationen beeinflussen und durch diese beeinflusst werden, beziehen wir diese Ebene autopoietischer Operation hier nicht weiter in unsere Überlegungen mit ein, sondern wenden uns den unterschiedlichen Formen sozialer Systeme zu.

Auf einer grundsätzlichen Ebene unterscheidet Luhmann (1994: 16) Gesellschaft, Organisation und Interaktion. Mit diesen drei Systemtypen liessen sich alle Kommunikationen einordnen.²² Die Gesellschaft kann mit Luhmann als Gesamtheit aller Kommunikationen verstanden werden. Jede Kommunikation, die realisiert wird – sei das nun eine Zahlung, das Schreiben eines Liebesbriefes oder eine Predigt in der Sonntagsmesse –, ist nach dieser Definition gesellschaftlich und damit sozial²³. Das bedeutet zum einen, dass es ausser-

21

Zit. in Zwingmann et al.,
1998: 64.

22

Unter Systemtheorie-Fachleuten wird darüber diskutiert, ob diese Differenzierung als abschliessend zu verstehen sei oder ob allenfalls Familien oder Gruppen als neue Systemtypen dazukommen. Ich neige zur zweiten Ansicht. Familien und Gruppen reproduzieren sich zwar auch anders als durch Interaktion; sie sind aber trotzdem keine Organisationen.

23

Aus dieser Perspektive macht die Frage durchaus Sinn, wodurch sich soziale Probleme oder Disziplinen wie die Sozialarbeit auszeichnen.

24

Luhmann schliesst hier mit Modifikationen an die grosse soziologische Theorielinie der sozialen Arbeitsteilung an, die in der Regel mit Namen wie Durkheim oder Simmel in Verbindung gebracht wird.

Luhmann (1997: 413-594) geht in seiner Adaptation der Evolutionstheorie davon aus, dass gesellschaftliche Veränderungen durch die Variation von Kommunikation eingeleitet werden. Von Evolution wäre dann die Rede, wenn einzelne dieser Veränderungen zu strukturellen Anpassungen führen (*Selektion*) und diese neuen Strukturen schliesslich stabilisiert (*Restabilisierung*) werden. Dieser Prozess ist nicht steuerbar, weil jeder Steuerungsversuch selbst als Teil der evolutionären Entwicklung beobachtet wird und zu Anpassungen in den betroffenen Systemen führt, denen mit weiteren Steuerungsversuchen entgegnet werden müsste, für die dasselbe gilt.

26

Ein weiteres instruktives Beispiel bietet die Drogenpolitik. Seit nunmehr 100 Jahren versucht die Politik in Kooperation mit dem Rechtssystem, Anbau, Vertrieb, Kauf und Konsum von gewissen psychoaktiven Substanzen zu unterbinden. Die Wirtschaft reagiert zwar auf die politischen Steuerungsversuche, aber nicht wie von der Politik erwünscht, indem sie Drogen vom Markt nimmt, sondern indem sie einen speziellen Markt dafür einrichtet, den so genannten «Schwarzmarkt». Die systemspezifische Struktur von Angebot und Nachfrage ist offenbar weit stärker als die systemexternen Beeinflussungsversuche, selbst wenn diesen mit der Verhängung von Todesstrafen und militärischen Interventionen Nachdruck verschafft wird.

halb der Gesellschaft keine Kommunikation gibt, und zum andern heisst es, dass die Systemtheorie von einem andern Gesellschaftsbegriff ausgeht als der Volksmund. Gesellschaft ist nach Fuchs (2001b: 114) ein Abstraktum, denn wenn der Gesellschaftsbegriff für die Bezeichnung jeglicher Form von Kommunikation genutzt wird, muss der Inhalt dieser Kommunikationen vernachlässigt (abstrahiert) werden. Im Weiteren ist die Gesellschaft aus Sicht der Systemtheorie nicht adressabel. Das bedeutet, dass es wenig Sinn macht, «die Gesellschaft» für Missstände wie Arbeitslosigkeit, Jugendgewalt oder den Zerfall der Sitten verantwortlich zu machen, wie dies immer wieder geschieht.

Ausgehend von diesem abstrakten Gesellschaftsbegriff entwickelt Luhmann (1997: 743ff.) sein Konzept der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Seine These ist, dass sich die Gesellschaft nicht mehr wie im Mittelalter in Schichten aufteilt, sondern dass sich ab Mitte des letzten Jahrtausends gesellschaftsweit operierende Systeme herausgebildet haben, welche ganz spezifische Funktionen erfüllen. ²⁴ Dieser Prozess der funktionalen Differenzierung erfolgt im eigentlichen Sinn evolutionär, denn es gibt in der Gesellschaft keine Instanz, die in der Lage wäre, diesen Prozess zu steuern. ²⁵ Funktionssysteme sind wie die Gesellschaft nicht adressierbar. An «die Wirtschaft» kann man keinen empörten Brief schreiben, und wenn man seiner Empörung via Massenmedien Luft verschafft, ist die Chance gross, dass sich in der Wirtschaft niemand konkret angesprochen fühlt.

Funktionale Differenzierung bedeutet auch, dass die Funktionssysteme sich an ihren eigenen Aufgaben und an ihren systemspezifischen Strukturen orientieren, mit denen sie diese Aufgaben erfüllen. Appelle von aussen können dann erfolgreich sein, sie müssen aber nicht. Auch hier gilt wieder: Es gibt keine direkt-kausalen Interventionen in Funktionssysteme, sondern lediglich Interventionsversuche, die zu ganz bestimmten und oft nicht zu den erwarteten oder gar erwünschten Anpassungsleistungen führen. Das lässt sich bei unserem Thema einfach belegen: Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Soziale Arbeit, die Massenmedien und das Erziehungssystem selbst verkünden unablässig, wie unsere Kinder am besten zu erziehen sind. Dabei kommuniziert jedes System aus seiner Perspektive und versucht in diesem Prozess, die andern Systeme zu bestimmten An-

passungsleistungen zu bewegen. Das Resultat ist ein nicht mehr überblickbarer Prozess von wechselseitigen Steuerungsversuchen, systemspezifischen Anpassungsleistungen und erneuten Steuerungsversuchen – ein Prozess, der zusätzlich dadurch kompliziert wird, dass auch Organisationen (z.B. einzelne Schulen), Familien und Einzelpersonen in diesem Prozess mitmischen und ihre Interessen einzubringen versuchen. ²⁶

Organisationen spielen in der modernen, sich funktional ausdifferenzierenden Gesellschaft eine immer wichtigere Rolle. In praktisch jedem Bereich unseres täglichen Lebens sind wir mit Organisationen konfrontiert – sei es als Mitglieder, sei es, weil wir die Leistungen von Organisationen in Anspruch nehmen. Das gilt auch für die professionellen Tätigkeiten. Wenn wir in der Folge über die Soziale Arbeit in der Schule sprechen, dann rücken auch immer Organisationen ins Blickfeld: Schulen, Fachstellen, die politische Verwaltung, Betriebe usw. Organisationen haben sich nach Luhmann (1997a: 826f.) im Evolutionsprozess vor allem dort bewährt, *«wo es darum geht, längerfristige Synchronisation auch bei hoher Komplexität noch zu ermöglichen»*.

Für den Erfolg der Systemform «Organisation» im Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung lassen sich mehrere Gründe finden. Einer ist die organisationsspezifische Form der Kommunikation: Organisationen reproduzieren sich nach Luhmann (2000: 123ff.) über das Verketteten von Entscheidungen. Das bedeutet, dass Kommunikationen dann einer Organisation zuzurechnen sind, wenn sie in Bezug zu den organisationsinternen Entscheidungen gesetzt werden. ²⁷ Um Entscheidungen nicht willkürlich erscheinen zu lassen und um Verantwortungen für Entscheidungen zuteilen zu können, müssen die Entscheidungen einer Person ²⁸ zugeschrieben werden. Dies wiederum begünstigt nach Luhmann (a.a.O.: 138) den Aufbau von Hierarchien, von Strukturen also, welche die Zurechnung von Entscheidungskompetenz regeln. ²⁹ Obwohl die entscheidende Person nur via Zurechnung zur Urheberin einer Entscheidung erkoren wird und es informelle Hierarchien gibt, welche Entscheidungen beeinflussen, ohne dass dies bei der Zurechnung der Entscheidung berücksichtigt wird, macht es Sinn, sich die Kooperation der oberen Hierarchiestufen zu sichern, wenn man eine Organisation zu Veränderungen anregen will. So können die Ideen der Schulsozialarbeiterin zur Verbes-

27

Ein überlanger Kaffeeklatsch in der Morgenpause findet in diesem Sinne organisationsextern statt. Es sei denn, die Chefin kommt und ermahnt die Gruppe, ihre Arbeit wieder aufzunehmen. Daran sieht man, dass Kommunikationen nicht einfach zu einem System «gehören», sondern dass sie einem System durch einen Beobachter zugerechnet werden.

28

Wir kommen im nächsten Kapitel auf den Personenbegriff zurück und werden sehen, dass es sich dabei nicht um Menschen mit Fleisch und Knochen, sondern um eine Kommunikationsstruktur handelt, welche die Kommunikation regelt, indem sie Erwartungen reguliert. Die Körper dieser Personen werden genauso wie ihre Psychen der Umwelt der Organisation zugeordnet. Blinddarmentzündungen, Depressionen und Wut werden nur dann für die Organisation relevant, wenn sie zum Thema der Kommunikation gemacht, also sozial beobachtet werden.

29

Die Rede von «informeller Hierarchie» macht deutlich, dass die Entscheidungen vom System «Organisation» getroffen werden und dass der «offizielle» Entscheider ein mehr oder weniger wichtiger Aspekt einer Entscheidung ist.

Luhmann schliesst hier an das oft zitierte Diktum von Watzlawick an, dass man nicht *nicht* kommunizieren kann. Bei den Zitierungen von Watzlawick wird in der Regel nicht erwähnt, dass dieser Satz nur für Interaktionssysteme gilt und es mit der zunehmenden Differenzierung von Interaktion und Gesellschaft immer mehr Möglichkeiten gibt, nicht zu kommunizieren. Das gilt selbst für interaktionsnah konzipierte Kommunikationsformen wie den Internet-Chat.

serung des Schulklimas noch so gut sein – wenn sie nicht durch das Rektorat unterstützt wird, dann besteht eine geringe Aussicht, dass sie ihren Änderungsvorschlägen zur Umsetzung verhelfen kann.

Organisationen zeichnen sich nach Luhmann (2000: 222ff.) durch drei Formen von Entscheidungsprämissen aus, also durch Strukturen, welche alle weiteren Entscheidungen mitprägen, ohne sie einzeln festzulegen: Entscheidungsprogramme, Kommunikationswege und Personalentscheidungen. Für die Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit sind alle drei von Bedeutung. *Entscheidungsprogramme* können nach Luhmann (a.a.O.: 225) als Regeln verstanden werden, die für mehr als eine Entscheidung festgelegt werden – etwa die Regel einer Schule, wie vorgegangen werden soll, wenn ein Schüler oder eine Schülerin auf dem Schulgelände beim Marihuana-Konsum erwischt wird. Über Entscheidungsprämissen könnten auch *Kommunikationswege* vorgeschrieben werden, die eingehalten werden müssen, wenn die Entscheidung als Entscheidung der Organisation Anerkennung finden soll. Schliesslich falle auch die Regulierung des *Personaleinsatzes* – sei es ad hoc oder in Form der Zuteilung von Personen an Funktionen oder Stellen – unter den Begriff der Entscheidung über Entscheidungsprämissen. Personen würden ja nicht eingestellt, weil man sie liebe oder weil sie sich einkauften, sondern weil sie sich für bestimmte Aufgaben eignen (sollen).

Von Interaktion schliesslich spricht Luhmann (1997: 814), wenn unter der Bedingung körperlicher Anwesenheit kommuniziert wird. Anwesenheit bringe Wahrnehmbarkeit mit sich und damit strukturelle Kopplung an die kommunikativ nicht kontrollierbaren psychischen Systeme. Innerhalb des Bereichs wahrnehmbarer Wahrnehmung könne und müsse mit Unterstellungen gearbeitet werden, so zum Beispiel mit der Unterstellung, dass gehört wird, was laut gesagt wird. Zweifel seien möglich, könnten aber mit den Mitteln des Systems (also unter Anwesenden) geklärt werden. Im Übrigen bestimme das Interaktionssystem selbst, wer für die Inklusion in die Interaktion in Betracht komme (z.B. eine Lehrerin) und wer nicht (etwa eine horchende Schülerin). Wird man jedoch in ein Interaktionssystem inkludiert – so Luhmann an anderer Stelle (1994a: 562) –, dann kann man sich der Kommunikation nur durch Weggehen, also durch körperliche Abwesenheit, entziehen. ³⁰

Das Beispiel der Interaktion zeigt, dass es sich bei der Unterscheidung von Gesellschaft, Organisation und Interaktion nicht um eine absolute, sondern um eine analytische Trennung handelt. Die Systemform «Organisation» kann sich in Form eines Interaktionssystems reproduzieren (z.B. in Form einer Sitzung der Schulhausleitung), sie muss aber nicht (z.B. beim organisationsinternen E-Mail-Verkehr). Ebenso wenig können Organisationen einfach einem bestimmten Funktionssystem zugerechnet werden. Sicher steht eine Schule relativ nahe beim Funktionssystem der Erziehung; sie tätigt aber auch Zahlungen, und diese sind dem Funktionssystem «Wirtschaft» zuzuordnen. In diesem Sinn lässt sich sagen, dass Organisationen bei der strukturellen Kopplung von Funktionssystemen eine wichtige Rolle spielen – so wie die Schulen eine zentrale Rolle bei der Kopplung des Erziehungssystems mit dem System der Sozialen Arbeit spielen.

2.3 Die Kommunikation und der Mensch

Wir haben gesehen, dass die Systemtheorie nicht nur unterschiedliche Typen sozialer Systeme definiert, sondern auch eine strikte analytische Trennung sozialer, psychischer und (neuro)biologischer Systeme vorschlägt. Die Trennung ist «analytisch», weil die Systemebenen parallel operieren und dabei wechselseitig aufeinander angewiesen ³¹, also strukturell gekoppelt ³² sind. Diese Trennung ermöglicht eine differenziertere Analyse sozialer (und auch psychischer) Prozesse, als wenn wir von unserer Alltagsvorstellung ausgehen, dass «Menschen» kommunizieren. Gleichzeitig wird gerade den psychischen Systemen ein höheres Mass an Autonomie als in den meisten Kommunikationstheorien zugestanden.

Wenn Luhmann diese Trennung vollzieht und den «Menschen» mit seinem Bewusstsein in die Umwelt der sozialen Systeme «verbannt», wie wird der ausgeschlossene Mensch dann wieder in die Kommunikation eingeschlossen? Als Erstes ist zu bemerken, dass der Begriff «Mensch» in der Systemtheorie nicht aus einer antihumanistischen Laune als theoretischer Begriff ausgeschlossen wird, sondern weil er zu unscharf ist. Ein «Mensch» ist als Einheit des psychischen Systems und unzähliger biologischer Systeme zu komplex für eine tiefenscharfe Analyse, umso mehr, als dieses Systemkonglome-

31

Dieses Aufeinander-angewiesen-Sein ist nicht immer in gleichem Ausmass gegeben: Der Körper kann auch ohne Bewusstsein funktionieren (z.B. bei einem «hirntoten» Menschen), und das Bewusstsein kann bisweilen durchaus auf Kommunikation verzichten (etwa wenn es vom Körper im Wald spazieren geführt wird). Andererseits sind die Bewusstseinsprozesse für die Kommunikation genauso unverzichtbar wie die Gehirnaktivität für das Bewusstsein.

32

Strukturelle Kopplungen erfolgen nicht nur zwischen den unterschiedlichen Systemebenen, sondern auch zwischen sozialen Systemen – etwa zwischen dem System der Sozialen Arbeit und dem Erziehungssystem. Unmöglich sind strukturelle Kopplungen zwischen zwei psychischen Systemen (von neueren Forschungen mit der Verkabelung von zwei Gehirnen einmal abgesehen). Weil diese Kopplung nicht möglich ist und die psychischen Systeme von aussen nicht einsehbar sind, braucht es Kommunikation. Nur mittels Kommunikation kann man eine Vorstellung davon entwickeln, was man von einer andern Person erwarten kann und was sie erwarten mag, dass man selbst erwartet. Diese doppelte Kontingenz (die andern Möglichkeiten, die immer auf beiden Seiten bestehen) wird von Luhmann (1994: 148ff.) denn auch als Ausgangspunkt jeder Kommunikation verstanden.

33

«Managing diversity» ist dann der Modeausdruck für das innerorganisatorische (also soziale) Bemühen, diese unterschiedlichen personalen Aspekte für die Organisation möglichst optimal nutzen zu können.

34

Der Begriff der Inklusion tritt hier an die Stelle des gebräuchlicheren Begriffs der Integration. Ein Grund für diese Popularität mag sein, dass der Integrationsbegriff im allgemeinen Gebrauch positiv besetzt ist. Dabei wird üblicherweise vergessen, dass Integration nicht nur kommunikative Freiheiten («Mitsprachemöglichkeiten») umfasst, sondern auch Einschränkung von Freiheitsgraden (Luhmann, 1997: 817). Randgruppen wie eine Drogenszene müssen in diesem Sinn als hoch integrativ bezeichnet werden, was der alltäglichen Verwendung des Integrationsbegriffs aber widerspricht.

35

Dies wird von vielen systemtheoretischen Autoren anders gesehen. Auch Luhmann (1997: 620) verwendet den Begriff «Inklusion» nicht nur für die gegenwärtige Relevanz-Erachtung von Menschen in sozialen Systemen, sondern auch als «Chance» zur Relevanz-Erachtung, also mit Blick auf die Zukunft. Zum Versuch, die Differenz von aktueller und potenzieller Inklusion auch begrifflich zu bezeichnen (z.B. als Inklusion und Inklusions-
>

rat «Mensch» auch noch sozial eingebunden ist. Diese Einbindung des Menschen in die Kommunikation wollen wir uns nun näher ansehen. Die Systemtheorie stellt eine Reihe von Begriffen und theoretischen Konzepten zur Verfügung, mit welchen sich das Verhältnis Mensch – Soziales detailliert beschreiben lässt.

Luhmann (1994a: 429) verwendet für die Bezeichnung des Menschen in der Kommunikation den Begriff «Person». Personen sind in diesem Sinn keine Menschen mit einem Körper und einer Seele, sondern soziale Strukturen, welche wie alle Strukturen die Kommunikation regeln, indem sie Erwartungen zuordnen. Wenn ich mich in einer Kirche aufhalte, bin ich eine andere Person (wird von mir anderes erwartet), als wenn ich ein Fussballspiel besuche (Gebete vielleicht ausgenommen). Zuhause bin ich eine andere Person als im Beruf, bei meinen Kindern eine andere als bei meiner Frau. Es wird schnell deutlich, dass ein Aspekt der sozialen Personalität die «Rolle» ist – «Rolle» nach Luhmann (1994: 430) verstanden als Bündel von Verhaltenserwartungen, die in Einklang gebracht werden mit Verhaltenserwartungen, die auch an andere Personen in der gleichen Situation gestellt werden. Die Rolle ist aber nicht der einzige Aspekt der Person. Das biologische und soziale Geschlecht (*sex* und *gender*), die Hautfarbe und andere körperliche Merkmale, der Bildungsstand, die schichtbezogene Herkunft, die ethnische Zugehörigkeit, die Kleidung sind einige Aspekte der Person, welche die sozialen Erwartungen in sozialen Situationen unterschiedlich steuern. ³³ Dick zu sein, hat für einen Jugendlichen in seiner Familie andere Auswirkungen als in seiner Jugendgruppe, und die Kleidung spielt beim Bewerbungsgespräch eine andere Rolle als in der Freizeit. Sozial gesehen sind Menschen gerade keine «Individuen», sondern «Dividuen» (Fuchs, 1992: 204), an die laufend andere und bisweilen widersprüchliche Erwartungen gestellt werden.

Die Unterscheidung, die Luhmann (1995) für diesen «einschliessenden Ausschluss» des Menschen in die Kommunikation einführt, ist Inklusion/Exklusion. Menschen werden also aus Sicht der soziologischen Systemtheorie als Personen in Kommunikationssysteme inkludiert. ³⁴ Dies ist ein operativer Vorgang im System und geschieht demnach immer nur gegenwärtig (Fuchs, 2003: 27). ³⁵ Wenn über eine Person gesprochen wird (z.B. über den amerikanischen Präsidenten im Geschichtsunterricht), dann wird nicht von «Inklusion» ge-

sprochen, da die Person nur Thema der Kommunikation ist und nicht an ihr «teilnimmt». Die andere Seite der Unterscheidung, die Exklusion, ist in diesem Sinn nichts «Schlechtes», sondern ganz «normal», da wir zu jedem Zeitpunkt aus den meisten sozialen Systemen exkludiert sind. Problematisch werden Exklusionen erst, wenn die Inklusionsmöglichkeiten in relevanten Systemen (z.B. in den Funktionssystemen Wirtschaft oder Recht) massiv eingeschränkt sind beziehungsweise ganz ausfallen. Wir werden später sehen, dass sich vor allem die Sozialarbeit mit solchen langfristigen und kumulierten Exklusionen auseinander setzt.

Entscheidend für die Inklusion von Personen in die Kommunikation ist ihre soziale Adresse. Die soziale Adresse macht die Mitteilungshandlungen präziser zurechenbar und lenkt damit die Erwartungen, die an eine Person gestellt werden. Adressabilität ist damit für Fuchs (2003: 18) «eine hoch brisante, sozusagen lebensstechnisch entscheidende Angelegenheit», da sie den Grad der Inklusion von Personen ³⁶ in soziale Systeme reguliert. Körperliche Aspekte schliesslich sind für die Kommunikation von Bedeutung, wenn sie von der Kommunikation als bedeutend behandelt werden. Ein Gähnen kann zu kommunikativen Anschlüssen führen (z.B. indem man das Thema wechselt oder im Unterricht einen Schüler bittet, kurz das Fenster zu öffnen), es muss aber nicht. Oft gebietet es der Takt, an körperliche Prozesse (z.B. ein Erröten) kommunikativ nicht anzuschliessen, das heisst: sie nicht symbolisch aufzuladen. ³⁷

2.4 Intervention – systemtheoretisch

Zum Abschluss dieser Kurzeinführung in einige Grundbegriffe der Systemtheorie wollen wir uns mit Blick auf den Interventionsbegriff noch einmal in Erinnerung rufen, welche Folgen sich für das Selbstverständnis von professionellen Tätigkeiten wie der Lehre oder der Sozialen Arbeit ergeben, wenn man von den hier festgehaltenen theoretischen Vorgaben ausgeht. Wir möchten vorausschicken, dass «Intervention» hier sehr umfassend definiert wird: Von Intervention ist immer dann die Rede, wenn versucht wird, kommunikativ oder physisch in die Prozesse eines Systems einzugreifen. Wir werden uns in der Folge vornehmlich auf die kommunikativen Interventionen beschränken, also auf alle Versuche, psychische und soziale Systeme

»
fähigkeit) und sie in Bezug zur Unterscheidung Form/Medium zu stellen, vgl. Hafén (2005).

36

Wie wir schon gesehen haben, sind nicht nur Personen adressabel, sondern auch Organisationen und Familien. Über keine soziale Adresse verfügen die Funktionssysteme und die flüchtigen Interaktionssysteme.

37

Luhmann (1997: 378ff.) spricht in Bezug auf diese Schnittstelle von Körper und Kommunikation von «symbiotischer Symbolik». Entscheidend ist hier erneut, dass die Kommunikation selbst bestimmt, welche körperlichen Merkmale für sie relevant sind und welche nicht.

durch Kommunikation (in der Form von Erziehung, Bildung, Information, Appellen, Befehlen, Motivation usw.) zu bestimmten Veränderungen zu bewegen.

Wir haben gesehen, dass die zu intervenierenden Systeme operativ geschlossen sind. Von der Theorie her gesehen bedeutet dies, dass ein System streng genommen gar nicht «interveniert» werden kann, sondern sich stets selber bildet, informiert oder motiviert. Kein System kann jenseits seiner Grenzen operieren, haben wir mit Bezug auf Luhmann formuliert. Aus diesem Grund können Lehrkräfte und Sozialarbeiterinnen, Sozialpädagogen und Jugendarbeiterinnen, Berater und Therapeutinnen die erwünschten Veränderungen in den zu verändernden Systemen nie direkt-kausal erreichen. Vielmehr müssen sie sich darauf beschränken, Kommunikationssysteme in der Umwelt dieser Systeme zu initiieren – Beratungsgespräche, Sitzungen, Unterricht usw. – und zu hoffen, dass die Systeme diese Kommunikationen als Anlass zu Veränderung nehmen. Das kann der Fall sein – wenn dem nicht so wäre, müssten wir auf alle Interventionsversuche verzichten –, und professionelles Handeln zeichnet sich gerade dadurch aus, dass alles unternommen wird, um die Intervention möglichst erfolgreich zu gestalten. ³⁸ Andererseits handelt es sich bei jedem «Erfolg» einer Intervention um eine Zuschreibung durch einen Beobachter, der zahlreiche andere mögliche Einflussfaktoren ausblenden muss, um die eigenen Interventionsversuche als Ursache für die Veränderung plausibel zu machen. Eine Intervention ist demnach eine *«sozial fungierende Konstruktion»*, eine *«zeitlich und räumlich eng beschränkte Festschreibung von Operationen und Strukturen, die in Wirklichkeit gerade nicht stehen bleiben, sondern sich im autopoietischen Prozess laufend reproduzieren respektive neu anordnen»* (Fuchs, 1999: 12).

Dass ein Interventionserfolg eine nachträglich produzierte Konstruktion darstellt, ist aus Sicht der soziologischen Systemtheorie im Übrigen selbstverständlich. Die Theorie bestreitet zwar nicht, dass es eine «Realität» gibt, doch geht sie davon aus, dass wir nur über die Operation der Beobachtung auf diese Realität zugreifen können. ³⁹ Da man für diese Beobachtung immer andere Unterscheidungen und Bezeichnungen verwenden kann, bleibt die soziale und psychische Rekonstruktion dieser Realität systemrelativ. Andere Systeme können die Dinge anders sehen, und das ist auch beim Interventionserfolg nicht anders.

38

Methoden, Gesprächstechniken oder Didaktik wären dann Mittel, die zur Erhöhung der Erfolgswahrscheinlichkeit in Anspruch genommen werden.

39

Spätestens seit Einstein weiss man, dass nicht einmal die materielle Realität unabhängig vom Beobachter und seinen Instrumenten erfahren werden kann.

3 Das Funktionssystem der sozialen Hilfe

Die soziologische Systemtheorie hat in den letzten zehn Jahren im Rahmen einer sich langsam herausbildenden Sozialarbeitswissenschaft einiges zur Verbesserung der theoretischen Fundierung der Sozialen Arbeit beigetragen ⁴⁰, obwohl ihr die Eignung für ein solches Unterfangen aus unterschiedlichen Gründen bisweilen abgesprochen wird. ⁴¹ Im Rahmen unserer Bemühungen, die Form und die Funktion der Sozialen Arbeit in der Schule zu bestimmen, wollen wir den gegenwärtigen Stand der systemtheoretischen Beschreibung der Sozialen Arbeit hier zusammenfassend wiedergeben. Als Ansatzpunkt soll, wie bei vielen andern systemtheoretisch inspirierten Texten über die Soziale Arbeit, ein Aufsatz von Luhmann (1973) dienen, in welchem er die Entwicklung der sozialen Hilfe im Lauf der Geschichte beschreibt.

40

Vgl. dazu unter anderem die Beiträge in *Merten* (2000) oder die Arbeiten von *Kleve* (2000, 2003).

41

Vgl. dazu etwa *Staub-Bernasconi* (2000) oder *Scherr* (2002).

3.1 Soziale Hilfe im Wandel der Zeit

Unterschiedliche Begriffe im Bereich der sozialen Hilfe

Die Begriffe im Bereich der sozialen Hilfe werden im Alltag und in der professionellen Praxis nicht immer einheitlich verwendet. Wir gehen von den folgenden Begriffsbestimmungen aus:

- **soziale Hilfe:** übergeordneter Begriff zur Bezeichnung jeglicher Hilfeformen in der Gesellschaft, die sich in der Moderne zu einem Funktionssystem schliessen (siehe nachfolgend)

- **Sozialhilfe:** Formen der materiellen staatlichen Hilfe, die im Kontext von Sozialer Arbeit, aber auch von Behörden geleistet werden kann
- **Soziale Arbeit:** professionelle (organisierte und bezahlte) Hilfe durch die Disziplinen Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation (bzw. ähnlich gelagerter Disziplinen wie der Jugendarbeit oder der Jugendhilfe)

Im Laufe der Menschheitsgeschichte passt sich die soziale Hilfe ⁴² nach Luhmann (1973: 24) kontinuierlich den übrigen gesellschaftlichen Veränderungen an. In archaischen Gesellschaften seien die sozialen Einheiten noch weit gehend voneinander getrennt gewesen. ⁴³ Eine Gemeinschaft habe kaum Kontakt zu ihrer Umwelt gehabt, und innerhalb dieses sozialen Systems seien die Handlungen und Beziehungen der Menschen in einem grossen Mass durch Normen vorbestimmt gewesen. Das gilt nach Luhmann (a.a.O.) auch für die soziale Hilfe. Wer in Fällen zu helfen hatte, die nicht nach dem Prinzip der gegenseitigen Hilfe gelöst werden konnten, war genauso festgelegt wie die Verteilung der Arbeit. Dazu komme, dass die Zahl der Fälle, in denen Hilfe nötig wurde, infolge der relativ weit gehenden Geschlossenheit der Gemeinschaften im Vergleich zu heute gering gewesen sei. Während die Hilfeformen auf die einzelnen Systeme beschränkt und klar geregelt gewesen seien, gebe es zwischen den Systemen markante Unterschiede. Luhmann (a.a.O.: 25):

«Die Formen, in denen Helfen institutionalisiert ist und mit anderen strukturellen Erfordernissen verbunden wird, bieten in den einzelnen Gesellschaften ein sehr unterschiedliches Bild. Archaische Gesellschaften sind das grosse Experimentierfeld der gesellschaftlichen Evolution und entwickeln unabhängig voneinander, gleichsam versuchsweise, für eine begrenzte Zahl von Strukturproblemen eine Vielzahl verschiedenartiger funktional äquivalenter Lösungen.»

Im Laufe der Zeit lösen sich nach Luhmann (a.a.O.: 27) die starren Grenzen der sozialen Systeme zunehmend auf. Städte entstehen, und damit steigt auch die gesellschaftliche Komplexität – oder anders ausgedrückt: die Zahl der möglichen Beziehungen und Kommunikationen zwischen den Menschen.

42

Ich folge in diesem Kapitel auch dem Kap. 3.3.3 aus meiner Dissertation «Systemische Prävention – Grundlagen für eine Theorie präventiver Massnahmen» (Hafen, 2004c). Die Dissertation ist zur Bewertung eingereicht und daher noch nicht publikationsfähig. Vgl. im Weiteren auch Hafen (1998), wo ich mich auch schon auf den erwähnten Aufsatz von Luhmann beziehe.

43

Luhmann (1997a: 634) weist darauf hin, dass segmentäre Differenzierung weder die Ausgangsform menschlichen Zusammenlebens darstelle noch ausnahmslos die überblickbare Geschichte beherrsche. Es handle sich um eine evolutionäre Errungenschaft, um eine bestimmte Form der Systemdifferenzierung, die sich weit gehend und über lange Zeiträume durchgesetzt habe.

Die gesellschaftliche Ordnung, die sich in der Zeit zwischen den antiken Hochkulturen (ca. 3000 bis 2000 v. Chr.) bis zum ausgehenden Mittelalter (15. Jahrhundert) etabliert, wird auch als stratifizierte Gesellschaftsform, als geschichtete Gesellschaft bezeichnet. Im Mittelalter bestehen diese Schichten im europäischen Raum – vereinfacht beschrieben – auf der weltlichen Seite aus Adel, Bürgertum und der übrigen Bevölkerung. Der einzelne Mensch ist in seinem Bewegungsspielraum – zumindest nach der Aufhebung der Leibeigenschaft – nicht mehr auf seinen Geburtsort beschränkt; doch ein Wechsel zwischen den einzelnen Schichten ist noch kaum möglich. Für die soziale Hilfe haben die gesteigerte Mobilität und die zunehmende Komplexität der Gesellschaft tief greifende Folgen. Eine davon ist nach Luhmann (a.a.O.: 28) die Abschwächung der Reziprozität: Durch Arbeitsteilung und Schichtendifferenzierung entfalle ein wesentliches Moment der Motivation zu unmittelbarer Reziprozität (Gegenseitigkeit) des Helfens: die Reversibilität der Lagen. Die Fälle würden seltener und strukturell bedeutungslos, in denen der Helfende hilft, weil er selbst in die Lage dessen kommen kann, dem er hilft.

Nach Fuchs (1997: 420ff.) wird die Hilfe im europäischen Mittelalter (ca. 500 - 1500 n. Chr.) vornehmlich durch die Institutionen der Kirche geleistet, wobei diese Hilfeformen ab dem 13. Jahrhundert vermehrt als verwaltungsmässig organisierte Hilfeformen zu beobachten sind. ⁴⁴ In dieses *«Netz differenzierter Organisationen der Wohltätigkeit»* (Fuchs, a.a.O.: 423) werden – in der Form von finanziellen Zuwendungen – nach Luhmann (a.a.O.: 29) zunehmend auch der Adel und das wohlhabende Bürgertum eingebunden. Hilfe sei anders als in den frühen Gesellschaften kein *statuskonstituierendes* Prinzip mehr; vielmehr drücke sie einen schichtenmässig gefestigten Status nur noch aus, sei zum Statussymbol geworden, zur Standespflicht und in mehr häuslich-patrimonialen Verhältnissen auch zur fürsorglichen Verantwortung. Hilfe wird also zu einer der Gegenleistungen, die der Adel und das wohlhabende Bürgertum für die bevorzugte Stellung zu leisten haben, die ihnen (nach der damaligen Sicht) Gott zugewiesen hat.

Wie oben geschildert, bringt die Jahrtausendmitte tief greifende gesellschaftliche Veränderungen mit sich: Die Reformation stellt die bis dahin geltenden religiösen Prinzipien in Frage, und der freie Markt

44

Dabei stehen die Hilfeleistungen nach Fuchs (a.a.O.: 423) nicht allen zu; vielmehr werde unterschieden zwischen legal Armen, um die man sich im Inklusionsbereich der Schichtung kümmern muss, und illegal Armen, die als soziale Adressen aus dem Inklusionsbereich eliminiert werden: Ausgestossene, Vagabunden und – wie in Indien heute noch – Unberührbare.

An dieser Stelle soll die Binnendifferenzierung lediglich an der Organisationsbildung festgemacht werden. Damit ist noch nicht gesagt, dass es sich bei den einzelnen Wirkungsbereichen um eigentliche Subsysteme der sozialen Hilfe handeln muss. Gerade die Suchthilfe ist immer auch mit dem Medizinsystem verbunden.

gewinnt als Medium zum Gütertausch an Bedeutung. Immer weniger bestimmen Adel und Klerus – sich auf Gott oder die Natur berufend –, wie gesellschaftliche Probleme zu lösen sind. Es sind die Funktionssysteme, die diese Aufgaben zunehmend erfüllen. Mit der Auflösung der herkömmlichen «gottgewollten» Schichten, die in Europa mit der Französischen Revolution einen Höhepunkt findet, wird auch die soziale Hilfe neu geordnet. Hilfe, die nicht im sozialen Umfeld (zum Beispiel in der Familie) geleistet werden kann, wird nach Luhmann (a.a.O.: 30) vermehrt durch den Staat übernommen und in der Form von Steuern durch die Gemeinschaft finanziert. Ab dem 19. Jahrhundert würden Organisationen gegründet, die sich das Helfen zur Aufgabe machen. Damit werde die Hilfe für die Bedürftigen erwartbar, und diese Erwartbarkeit werde zusätzlich gestützt durch die zunehmende Zahl an Gesetzen, die vorschrieben, in welchen Fällen und in welchem Mass Hilfe geleistet werden soll. Luhmann (a.a.O.: 32) fasst diese Entwicklung zusammen:

«Weder beruht unsere Gesellschaft auf Interaktionen, die als Helfen charakterisiert werden können, noch integriert sie sich durch entsprechende Bekenntnis; aber sie konstituiert eine Umwelt, in der sich organisierte Sozialsysteme bilden können, die sich aufs Helfen spezialisieren.»

Hilfeorganisationen sind wie alle Organisationen soziale Systeme für sich. Das heisst: Sie reagieren auf die Veränderungen in ihrer Umwelt nach ihren eigenen Prinzipien. Sie bestimmen zum Beispiel durch Programme, für welche Art von Hilfe sie zuständig sind und wie sie diese Hilfe zu leisten gedenken. Wenn wir die professionelle Hilfe in den westlichen Staaten als Massstab nehmen, so stellen wir fest, dass die Organisation von sozialer Hilfe als staatliche Sozialhilfe und professionelle Soziale Arbeit im 20. Jahrhundert enorm zugenommen hat. Dies zeigt sich zum Beispiel daran, dass über die Organisationsbildung nicht nur unterschiedliche Themenbereiche Sozialer Arbeit wie Altershilfe, Jugendhilfe, Suchthilfe markiert werden, sondern dass es innerhalb dieser Bereiche zu weiteren organisierten Aufgabenteilungen kommt. Besonders deutlich ist dies am Suchtbereich zu sehen: Da gibt es nicht nur Organisationen in allen Bereichen zwischen Prävention und Therapie/Nachsorge; es wird auf Organisationsebene auch noch unterschieden zwischen legalen und illegalen Suchtmitteln und zwischen Alkohol und Tabak. 45

Parallel zu dieser durch Organisationsbildung gestützten Spezialisierung der Sozialen Arbeit wird auch versucht, die Personen, die in einem Bereich tätig sind, möglichst gut auf diese Tätigkeiten vorzubereiten. Im Rahmen von Aus- und Weiterbildungen wird also versucht, bei den Helfenden Bewusstseinsstrukturen zu bewirken, die sie in bestimmten (sozialen) Kontexten so handeln lassen sollen, wie es aus der Sicht der Ausbildenden erwartet wird. Voraussetzung dafür ist, dass die Entscheidung zu helfen oder nicht zu helfen nicht mehr eine *«Sache des Herzens, der Moral oder der Gegenseitigkeit ist»* (Luhmann, 1973: 34).

Mit der Ausdifferenzierung von Ausbildungsgängen tut sich eine neue Unterscheidung auf: diejenige von professioneller und nicht-professioneller Hilfe wie zum Beispiel solcher, die ehrenamtlich geleistet wird. Damit ergibt sich in der modernen Gesellschaft eine ganze Palette von unterschiedlich konzipierten Hilfeformen: Auf der einen Seite steht neben der staatlichen Sozialhilfe und der Entwicklungshilfe die professionelle, bezahlte Hilfe (Soziale Arbeit), die sich in der Form von Disziplinen etabliert und sich bemüht, die Helfenden durch Aus- und Weiterbildungen möglichst umfassend auf ihre Aufgabe vorzubereiten; auf der andern Seite gibt es nach wie vor ungezählte Formen unbezahlter Hilfe ⁴⁶, was impliziert, dass die Helfenden für ihre Tätigkeit andere Gegenleistungen bekommen als einen (monetären) Lohn. Zu dieser nichtprofessionellen Hilfe wären auch Hilfeleistungen im Kontext der Familie und der sozialen Netzwerke zu rechnen, die – wie die nichtprofessionelle Hilfe generell – eine Pufferfunktion ausüben, wenn in den Organisationen der professionellen Hilfe (zum Beispiel auf Grund von fehlenden Finanzen) vermehrt auf *«Nichthilfe»* entschieden wird (vgl. Abb. 1).

46

Zur (empirischen) Erforschung unbezahlter Hilfe
vgl. Heinze et al. (1988).

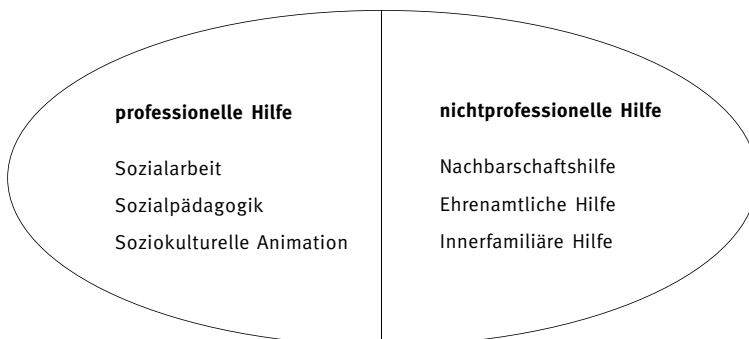


Abb. 1

Das Funktionssystem
der sozialen Hilfe

3.2 Funktion und Form der sozialen Hilfe

In der systemtheoretisch informierten Fachliteratur zur sozialen Hilfe beziehungsweise zur Sozialen Arbeit ⁴⁷ gibt es eine lebhaft diskussion darüber, ob die soziale Hilfe nun als Funktionssystem zu bezeichnen sei oder ob sie lediglich den anderen Funktionssystemen zuzuhilfen diene. Zudem teilen sich die Meinungen darüber, wie dieses System zu bezeichnen sei: als System der sozialen Hilfe, der Sozialen Arbeit oder gar der Sozialarbeit. Ohne diese Diskussion hier im Detail wiedergeben zu können, schliessen wir uns der Meinung von Luhmann (1997: 633) an, dass es sich beim System der sozialen Hilfe um ein Funktionssystem handelt, welches sich noch in einer frühen Phase der Ausdifferenzierung befindet. ⁴⁸ Eine Voraussetzung für die Bildung eines autopoietischen, sich selbst (re)produzierenden Funktionssystems haben wir weiter oben erwähnt: die Organisationsbildung. Ein zweiter Faktor, der nach der Systemtheorie als Merkmal eines Funktionssystems gegeben sein muss, ist die Verwendung eines binären Codes. Der binäre Code ist eine Struktur, welche es dem gesellschaftsweit operierenden System erlaubt, die systemeigenen Operationen von den Operationen in seiner Umwelt zu unterscheiden. Der Code operiert als Unterscheidung, die allen in der Folge verwendeten Unterscheidungen vorangestellt ist. Er erschafft nach Fuchs (2001b: 161) eine *«Totalität des Entweder/Oder»*. Beim Wirtschaftssystem geht es vorerst einmal um Haben oder relevantes Nicht-Haben (Schulden), beim Rechtssystem um Recht beziehungsweise Unrecht, bei der Medizin um Gesundheit und Krankheit, bei der Wissenschaft um Wahrheit oder Unwahrheit und beim System der sozialen Hilfe darum, ob Hilfe geleistet wird oder nicht. Eine Seite des Codes erscheint als Designationswert des Systems, als bevorzugte Seite. Die andere Seite fungiert als Reflexionswert, der den positiven Wert überhaupt erst identifizierbar macht. So schreibt Baeker (1994: 100) in Bezug auf den binären Code des Systems der sozialen Hilfe:

«Das System sucht und wählt immer den positiven, den Anschlusswert. Es sucht nach Möglichkeiten zu helfen und verwendet dazu die Vorstellung der Möglichkeit der Nichthilfe.»

47

Vgl. etwa Baeker (1994, 1997, 2000), Merten (2000b), Bommers/Scherr (2000), Fuchs (2000).

48

Weil sich das System – wie wir noch sehen – vornehmlich mit Folgen der Operativität anderer Funktionssysteme (z.B. der Wirtschaft) auseinander setzt, sprechen Fuchs/Schneider (1995) auch von einem «sekundären Funktionssystem» beziehungsweise von einem «sekundären Primärsystem» – einem Konzept, das von Luhmann (1997: 633) und anderen Autoren (Baeker, 2000; Merten, 2000; Sommerfeld, 2000; Fuchs, 2000) aufgenommen wird. Dieser Argumentation schliesst sich auch Kleve (2000: 137) an. Die Stärke der Sozialarbeit bestehe darin, dann tätig zu werden, wenn klassische Professionen auf Grund der Diffusität der Problemlagen nicht mehr weiterkämen.

Wie genau der Code des Funktionssystems der sozialen Hilfe zu bezeichnen ist, wird diskutiert. Fuchs (2000) optiert für Fall/Nichtfall, orientiert sich dabei aber stark an der organisierten und professionalisierten Form von sozialer Hilfe, der Sozialen Arbeit und der staatlichen Sozialhilfe. Da es trotz der deutlichen Zunahme professioneller Hilfe immer noch in grossem Umfang nichtprofessionelle Hilfe (ehrenamtliche Hilfe, Nachbarschaftshilfe usw.) gibt, werden wir in der Folge dem Code «Hilfe/Nichthilfe» den Vorzug geben. Wir sehen die soziale Hilfe demnach als autonomes Funktionssystem, dem sämtliche professionalisierten und nichtprofessionellen Hilfeformen zuzurechnen sind, und nicht lediglich als Operationsform, die zur Unterstützung anderer Funktionssysteme eingesetzt wird. Das wichtigste Argument für die Bezeichnung der sozialen Hilfe als eigenständiges Funktionssystem führt meiner Ansicht nach Merten (2000b: 195) am Beispiel der Sozialarbeit an. Diese übernehme weder die Funktionen anderer Systeme noch operiere sie innerhalb ihrer Codes. In der Tat übernimmt der Sozialdienst in einem Spital keine pflegerischen Leistungen und kümmert sich auch sonst nicht um die Wiederherstellung körperlicher Gesundheit. Dafür sind die Ärzte/Ärztinnen und das Pflegepersonal verantwortlich. Ebenso wenig entscheidet der Sozialarbeiter im Strafvollzug über Fragen von Recht und Unrecht, sondern versucht, die Folgen der strafrechtlich verfügten Exklusion zu mindern.

Die Funktion des Systems der sozialen Hilfe kann so umschrieben werden, dass die staatliche Sozialhilfe und die professionelle Soziale Arbeit unter Einbezug des Codes Hilfe/Nichthilfe gesellschaftliche Probleme zu lösen versuchen, die sich unter anderem durch die Umstellung von einer stratifizierten auf eine funktional ausdifferenzierte Gesellschaftsordnung ergeben, und dass die Sozialhilfe und die Soziale Arbeit dabei durch nichtorganisierte Hilfeformen ergänzt werden. Die Handhabung der Differenz von professioneller und nichtprofessioneller Hilfe im Funktionssystem der sozialen Hilfe wird in der sozialen Umwelt des Systems beobachtet. So kann die Politik die Mittel der staatlichen Sozialhilfe und der professionellen Sozialen Arbeit zusammenstreichen und an Nachbarschaftshilfe und andere Formen von «Solidarität» appellieren, wenn sie ihre Budgetkürzungen für das kommende Jahr umsetzen muss. Obwohl die Differenz von professioneller und nichtprofessioneller Hilfe im Funktionssystem der sozialen Hilfe laufend und immer wieder unter-

49

Auf die Disziplinen der Sozialen Arbeit, die von ihrer Operationsform her näher bei der Erziehung stehen als die Sozialarbeit (insbesondere Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation), werden wir später noch ausführlich zurückkommen.

50

Die Rede von der «stellvertretenden Inklusion» ist insofern metaphorisch zu verstehen, als Inklusion gar nicht «stellvertretend» erfolgen kann. Mit einem Beispiel illustriert: Wenn jemand mit Geld der Sozialhilfe Brötchen kauft, dann ist das ein ganz normaler Zahlungsvorgang und demnach eine reguläre Inklusion der betreffenden Person ins Wirtschaftssystem. Ähnlich argumentiert *Bardmann* (2000: 93f.), der schreibt, dass Inklusion immer «echte» Inklusion sei.

51

In Hinblick auf die Ausführungen im Theoriekapitel ist daran zu erinnern, dass von Inklusion immer nur die Rede ist, wenn Personen für die Kommunikation relevant werden. Das bedeutet, dass jede Person zum gleichen Zeitpunkt aus andern Systemen exkludiert ist. Exklusion ist demnach ein durchaus erwartbarer Zustand. Wenn im Zusammenhang mit Sozialarbeit von Exklusion gesprochen wird, dann ist darunter langfristige Exklusion zu verstehen – das weit gehende Ausbleiben der Möglichkeit zur Inklusion.

schiedlich (re)aktualisiert wird, lässt sich doch sagen, dass die professionelle Soziale Arbeit in Organisationsform eine starke Tendenz zur Selbsterhaltung beziehungsweise zum Ausbau ihrer Aktivitäten zeigt.

Doch wenden wir uns jener Disziplin der Sozialen Arbeit zu, die im Kontext dieser Arbeit von besonderem Interesse ist: der Sozialarbeit. ⁴⁹ Gemäss Baecker (1994: 102f.) operiert die professionelle Sozialarbeit durch die stellvertretende Inklusion ⁵⁰ von sozialen Adressen nach deren Exklusion aus andern Systemen mit dem Ziel ihrer Re-Inklusion. ⁵¹ Diese Exklusion kann dabei aus mehreren Systemen gleichzeitig erfolgen – dokumentiert etwa am Beispiel eines Jugendlichen, der wegen exzessiven Alkoholkonsums, gelegentlicher Gewaltanwendung und genereller «Lernverweigerung» aus der Schule ausgeschlossen und unter Schutzaufsicht gestellt wird. In der durch die Verfehlungen und Delikte ohnehin belasteten Situation führt der Schulausschluss zu offenen Konflikten in der Familie des Jugendlichen, was darin resultiert, dass er durch die Jugendanwaltschaft in eine sozialpädagogisch betreute Wohngruppe eingewiesen wird. Durch die rigide beschränkten Ausgangszeiten verliert er den Kontakt zu seinen Freunden; zudem kann er sein Taschengeld nicht mehr wie zu Hause durch den Verkauf von Software und Filmen aufbessern, die er vom Internet herunterlädt und auf DVDs brennt. Wenn von stellvertretender Inklusion durch die Sozialarbeit die Rede ist, dann heisst dies in unserem Beispiel, dass gewisse familiäre Betreuungsaufgaben durch die Sozialpädagogik übernommen werden ⁵², dass er in diesem Rahmen dabei unterstützt wird, neue Freunde zu finden, dass er an einer Gruppentherapie teilnimmt, die durch einen Psychologen geleitet wird, und dass ihm andere (legale) Möglichkeiten zum Geldverdienen angeboten werden. Alle diese Massnahmen haben provisorischen Charakter, was bedeutet, dass im System der Sozialen Arbeit mit der Zeit von Hilfe zu Nichthilfe gewechselt werden kann und soll. Auffallend ist weiter, dass die Sozialarbeit gewisse Aufgaben selbst übernimmt, während andere Hilfeleistungen anderen Systemen zugerechnet werden. ⁵³

Die Tatsache, dass diese Massnahmen durch unterschiedliche Systeme erbracht werden, weist erneut darauf hin, dass es nicht um «Menschen» geht, sondern um Personen mit sozialen Adressen, also um Konstrukte, welche die Kommunikation in bestimmten Situatio-

nen strukturieren. Die soziale Adresse unseres Jugendlichen ist für die Jugendanwaltschaft grundsätzlich eine andere als für seine Familie, die Mitarbeitenden der Wohngruppe oder den Therapeuten, der beigezogen wurde, um die Probleme des Jugendlichen bei der Konfliktbewältigung zu behandeln. ⁵⁴ Fuchs (2000: 162) schreibt zu diesem Punkt:

«Soziale Arbeit ist [...] Arbeit an sozialen Adressen und nicht: Arbeit an Leuten. [...] Es dreht sich nicht um die Veränderung von Individuen. Sie [die Veränderung von Individuen, mh] ist, sollte man meinen, nicht nur aus logischen, sondern auch aus ethischen Erwägungen ausgeschlossen. Das System reorganisiert stattdessen Adressabilität.»

Diese Adressenarbeit hat nach Fuchs (2000: 160f.) nicht die Funktion, die Gleichheit der Inklusionen zu garantieren ⁵⁵, sondern lediglich die Chance zur Gleichheit der Inklusion. Es handle sich folglich um *«eine doppelte Modalisierung: die Erzeugung der Möglichkeit für eine Möglichkeit»*. Noch nicht bestimmt haben wir die Form der Kommunikation, mit welcher diese doppelte Modalisierung in der professionellen Sozialen Arbeit vollzogen wird. Wir kommen auf diesen Punkt in den folgenden Kapiteln im Detail zurück, wollen jedoch an dieser Stelle vorausschicken, dass in der Sozialen Arbeit sowohl beratend als auch erziehend kommuniziert wird. An diese Feststellung lässt sich mit der (nachfolgend zu prüfenden) These anschliessen, dass die Kopplungsschwierigkeiten der Schule und der Sozialen Arbeit zumindest teilweise mit dieser Differenz von Beratung und Erziehung zusammenhängen. Um hier eine Klärung zu erreichen, werden wir uns auch mit den Gemeinsamkeiten und Differenzen der unterschiedlichen Disziplinen der Sozialen Arbeit zu befassen haben.

52

Wir sehen hier, dass zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik bisweilen nur geringe Unterschiede bestehen, und werden nachfolgend nach Kriterien suchen, die es erlauben, die beiden Disziplinen der Sozialen Arbeit trotz diesen Ähnlichkeiten zu unterscheiden.

53

So wäre die Gruppentherapie eher dem Medizinsystem zuzurechnen, und die Erziehungsfunktion der Sozialpädagogik verweist auf einen engen Bezug zum Erziehungssystem. Auf diesen zweiten Punkt kommen wir noch ausführlich zurück.

54

Das schliesst nicht aus, dass es in der Intention der sozialpädagogischen oder therapeutischen Massnahmen liegt, «interne» Veränderungen beim Jugendlichen zu erreichen. Es besteht, wie wir bereits gesehen haben, lediglich keine Möglichkeit, in sein psychisches System «hineinzukommunizieren», das heisst diese Veränderungen direkt-kausal zu erreichen. Die «soziale Inszenierung» der Gruppensitzung kann in den einzelnen psychischen Systemen dann zu ganz anderen als den erhofften Veränderungen führen.

55

Eine solche Gleichheit gibt es im Rahmen einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft genauso wenig wie in einer stratifizierten oder in einer kommunistisch orientierten Gesellschaft.



4 Das Funktionssystem der Erziehung

Wenn wir uns den Prozess der Ausdifferenzierung eines Funktionssystems der Erziehung ansehen, dann können wir vorerst einige Parallelen zum System der sozialen Hilfe feststellen: Erziehung hat es wie soziale Hilfe in allen Phasen der gesellschaftlichen Entwicklung gegeben, dass heisst auch in sehr frühen Gesellschaftsformen. Wie das System der sozialen Hilfe bearbeitet auch das Erziehungssystem seit der Umstellung von einer geschichteten auf eine funktional differenzierte Gesellschaftsordnung für die Gesellschaft ganz spezifische Probleme, und wie bei der sozialen Hilfe wird die operative Schliessung des Funktionssystems durch die zunehmende Organisationsbildung stark gefördert. Wir gehen demnach wie bei der sozialen Hilfe davon aus, dass Erziehungskommunikation nicht nur in der Schule, sondern auch in der Familie, in Vereinen und sogar in der Freizeit vorkommt, dass es aber die umfassende Organisation von Erziehung in Schulen braucht, damit sich die Erziehungskommunikation zu einem Funktionssystem schliessen kann.

Wie beim Kapitel zur sozialen Hilfe werden wir bei unserem Bestreben, die Form und die Funktion von Erziehung in der modernen Gesellschaft nachzuzeichnen, mit einem historischen Überblick beginnen. Da die Ausdifferenzierung des modernen Schulsystems (als Subsystem des Erziehungssystems) eng mit der Sozialpädagogik verbunden ist und dieser Disziplin auch in der ausser schulischen Erziehung eine beachtliche Bedeutung zukommt, soll in diesem Überblick ein besonderes Augenmerk auf die Rolle der Sozialpädagogik im Erziehungssystem gelegt werden. Mit dieser Beschreibung der Sozial-

56

Für diese Formulierung steht in der soziologischen Systemtheorie der Begriff der Funktion. Funktionale Analyse (als Theorietechnik der Systemtheorie) macht in diesem Sinn nichts anderes, als Probleme zu suchen, für welche ein wahrgenommenes Phänomen die Lösung darstellen könnte (vgl. dazu *Fuchs*, 2003b). Das macht es zum Beispiel in einer Psychotherapie möglich, eine Magersucht als systemspezifische Lösung eines Problems zu sehen und dann die Patientin bei ihrer Suche nach alternativen Lösungsformen für das Problem zu unterstützen.

57

Vgl. dazu auch *Hafen* (2004b).

58

Vgl. zu diesem Prozess *Giesecke* (1992).

pädagogik als *pädagogische* Disziplin wird explizit nicht ausgeschlossen, dass die Sozialpädagogik auch im Kontext der Sozialen Arbeit operiert. Es wird im nachfolgenden Kapitel darum gehen, diese Zuordnung zu klären und das Verhältnis der professionellen Disziplinen der Funktionssysteme der sozialen Hilfe und der Erziehung untereinander zu analysieren.

4.1 Erziehung im Wandel der Zeit

Das Einsetzen organisierter Erziehung (Schule) kann aus systemtheoretischer Perspektive als Lösung für diverse Problembereiche gesehen werden ⁵⁶, welche die Gesellschaft im Zuge der Umstellung auf funktionale Differenzierung beschäftigen. ⁵⁷ Auf der einen Seite nimmt die soziale Überlieferung von Wissen nach der Erfindung des Buchdrucks im 15. Jahrhundert neue Formen an. Solange das Wissen in Interaktionsform weitergegeben wird (z.B. durch das Vorzeigen handwerklicher Arbeit), kommt den älteren Menschen in Hinblick auf die Tradierung von Wissen eine zentrale Rolle zu.

Das ändert sich durch die Möglichkeit, Wissen in gedruckter Form weiterzugeben. Durch die Drucktechnologie können viel mehr Menschen mit dem Wissen erreicht werden als durch Interaktion und Handschrift. Dadurch ergeben sich zusätzliche Anschlussmöglichkeiten für die Weiterentwicklung von Wissen, was schnell zu einer massiven Vermehrung der Wissensbestände führt. ⁵⁸ Die rapide Entwicklung der Lesefähigkeit breiter Bevölkerungsschichten (vgl. von Polenz, 1991) und die Gleichheitsforderungen im Kontext der Aufklärung tragen zur Entwicklung eines Bedarfs an Bildungsinstitutionen bei, die nicht nur einer schmalen Oberschicht vorbehalten sind. Dazu kommt nach Herrmann (2001: 34f.), dass durch das wachsende Engagement der öffentlichen Hand in Fragen der sozialen Sicherung (durch staatliche Sozialhilfe, erste Formen der Sozialen Arbeit und später durch die Sozialversicherungen) die Abhängigkeit der Eltern von ihren Kindern in Hinblick auf ihre Altersversorgung abnimmt, was zu einer Reduktion der familiären Erziehungsbemühungen führe und zu einem Bedarf an äquivalenten Erziehungsangeboten. Dieser Prozess wird dadurch verstärkt, dass die boomende industrielle Produktion mit ihrer grossen Nachfrage nach Arbeitskräften die Erwachsenen eines Familienhaushaltes immer öf-

ter während zwölf und mehr Stunden pro Tag an die Fabriken bindet. Ein Blick auf die Geschichte des Schulsystems ⁵⁹ zeigt, dass die Kopplung von Schule und Sozialpädagogik in der ersten Phase der Systembildung sehr ausgeprägt ist. Nach Homfeldt/Schulze-Krüdener (2001: 11) entstehen mit Armen-, Arbeits-, Industrie- ⁶⁰ und Fabrikschulen Formen der Volksschule, welche die Kinder und Jugendlichen der unteren Schichten den Bedürfnissen der Industrialisierung anpassen sollen. Die Schule sei in diesem Sinn eine sozialpädagogische Schöpfung, welche von der Gesellschaft als Ersatz beziehungsweise als Ergänzung für die *«unzulängliche Leistung der Familie»* gestellt werde ⁶¹ und dabei die Doppelfunktion der Integration und der Vorbereitung/Selektion für das Berufsleben erfülle. Dabei wird nicht nur Unterricht geboten, sondern auch Arbeitsleistung eingefordert. So schreibt Wendt (1995: 21):

«Die Industrieschulen erfüllten mehrere Funktionen: sie sollten einen Ertrag abwerfen; die Kinder zur Arbeit erziehen und sie der Zeitökonomie einer fabrikmässigen Beschäftigung unterwerfen; sie dienten als Bewahranstalt; ihre Verbindung von «Kopf- und Handarbeit» entsprach dem pädagogischen Ideal der Zeit.»

Dass sich die Schule als funktionales Äquivalent für die sich verändernde Familie etabliert, ist in der Fachliteratur (z.B. bei Forneck, 1997: 43 oder Fatke, 2000: 6) weit gehend unbestritten. Nicht die gleiche Einigkeit besteht bei der Beantwortung der Frage, ob wirklich die Sozialpädagogik die frühe Volksschule «erfindet» oder ob sie, wie Gottschalk (2004: 346) schreibt, die individuumorientierte Bildung einfach um das *«Sozialprinzip»* erweitere, indem sie *«die Vielfalt unterschiedlicher Gemeinschaften und Gesellschaften in die Aufgabe der Jugenderziehung und Jugendbildung einbindet»*. Wir wollen diesen Gründungsfragen hier nicht weiter nachgehen, sondern schauen, welchen Einfluss die «soziale» Ausrichtung der Pädagogik auf die schulische Erziehung hat. Nach Gottschalk (a.a.O.) wird «das Soziale» auf der einen Seite zum Träger von Bildungsprozessen und fördere die Integration der Jungen in die Gesellschaft; andererseits sei es selbst Adressat von Bildungs- und Erziehungsprozessen, und schliesslich thematisiere es die unbewussten, nicht beabsichtigten Einflüsse der Pädagogik. Sozialität wird damit gleichzeitig zum Erziehungsziel und zum Erziehungsmittel (Konrad, 1997: 48). Das bedeutet systemtheoretisch reformuliert,

59

Das Schulsystem ist damit als Subsystem des Funktionssystems der Erziehung zu verstehen; es ist aber nicht identisch mit den Schulorganisationen, die mit dem System zwar eng gekoppelt sind, aber doch eigenständig operieren.

Wir kommen auf diese Differenz zwischen dem Schulsystem und den Schulen noch zurück.

60

Der Begriff «Industrieschule» ist nach Homfeldt/Schulze-Krüdener (a.a.O.: 10) nicht in der heutigen Bedeutung der industriellen Produktion zu verstehen, sondern in Anlehnung an das lateinische Ursprungswort «industria» (Fleiss).

61

Homfeldt/Schulze-Krüdener (2001: 11) zitieren hier aus Bäumer, G.: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Sozialpädagogik. Bd. 5 des Handbuches der Pädagogik, S. 3–17, Langensalza, 1929: 3.

62

In der Prävention findet sich dieser zweite Zugang (über das soziale System zum Individuum) im Begriff «Verhältnisprävention» (Setting-Ansatz, strukturorientierte Prävention) wieder, der von der Verhaltensprävention (individuelle Prävention) unterschieden wird. Vgl. dazu auch *Hafen* (2004c: 415ff.).

63

Es ist anzunehmen, wird aber durch *Gottschalk* nicht so konstatiert, dass die Reformen in erster Linie auf Grund wissenschaftlich-theoretischer Überlegungen erfolgen.

64

Die «Pädagogik» steht dann für eine umfassende Theorie der Erziehung.

65

Konrad (1990: 22) zitiert hier aus *Peukert, D.J.K. / Münchmeier, R.*: Historische Entwicklungsstrukturen und Grundprobleme der deutschen Jugendhilfe. In: Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht (Hrsg.): Jugendhilfe – Historischer Rückblick und neuere Entwicklungen. Materialien zum 8. Jugendbericht. Bd. 1. Weinheim/München 1990, S. 3–48 (S. 6).

dass soziale Systeme (z.B. Gruppen) durch die Pädagogik zu Veränderungen angeregt werden sollen und dass sie gleichzeitig dazu genutzt werden, individuelle Lernprozesse effektiver zu gestalten. ⁶² *Gottschalk* (a.a.O.: 347) weist darauf hin, dass Notlagen zu dieser Zeit nur den Anstoss für die sozialpädagogischen Reformen geben, nicht aber der eigentliche Grund seien. ⁶³ Nur Diesterweg verstehe Sozialpädagogik vornehmlich als karitative Aufgabe zur Verbesserung der Situation von Benachteiligten.

Wir nehmen diese letzten Abschnitte als Anlass für eine Zwischenbemerkung zum Begriff «Sozialpädagogik»: Der Begriff wird in der Fachliteratur und in der Praxis mit zwei unterschiedlichen Bedeutungen versehen. Zum einen wird mit «Sozialpädagogik» die Reflexionstheorie eines bestimmten Bereichs der Erziehung bezeichnet ⁶⁴; zum andern wird der Begriff zur Bezeichnung der professionellen sozialpädagogischen Aktivitäten und der dazugehörigen Disziplin verwendet. Wenn von der schulischen Bedeutung der Sozialpädagogik im 19. Jahrhundert die Rede ist, dann geht es eher um die zunehmende (theoretische) sozialpädagogische Instruierung der Lehrkräfte als um die Aktivitäten von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in der Schule. Solche sind vor allem auch daher unwahrscheinlich, weil sich eine Disziplin «Sozialpädagogik» mit den entsprechenden Ausbildungsgängen erst im 20. Jahrhundert etabliert.

Verfolgt man die Geschichte des Erziehungssystems und der sich als Subsystem etablierenden Schule weiter, dann sieht man, dass die Einbindung sozialpädagogisch instruierter Kommunikation in die Schulorganisationen ein zeitlich begrenztes Phänomen darstellt. Nach *Konrad* (1997: 21) verschwinden die Industrieschule und die andern Formen von Tagesschulen am Ende des 19. Jahrhunderts und machen Halbtageesschulen Platz. Das erfordert schulexterne Betreuungsangebote, welche die «*Kontrolllücke zwischen Schulbank und Kasernentor*» ⁶⁵ schliessen und durch die Jugendhilfe übernommen werden. Während der soziale Ansatz in der Schule an Bedeutung verliert, weil sich der Unterricht vermehrt auf die Vermittlung von Wissen (also auf Bildung) richtet, wird die Sozialpädagogik im spezifisch pädagogischen Feld «Jugendhilfe» nach *Konrad* (1998: 50) zunehmend als theoretische Grundlage genutzt. Diese Sozialpädagogisierung der Jugendhilfe nimmt bisweilen Formen an, die heute hoch modern erscheinen mögen. So wird die «*Selbstregie-*

«*die Selbsterziehung von Altersgleichen* – nach Konrad (a.a.O.: 52f.) in den 20er-Jahren des letzten Jahrhunderts als «*die Methode der Sozialpädagogik schlechthin*» gesehen und zwar nicht nur «*für sittlich normale, sondern auch für unnormale, sittlich gefährdete Kinder und Jugendliche*» ⁶⁶. Die Trennung der ausserschulischen Jugendarbeit von der Schule wird im Übrigen dadurch stabilisiert, dass gesetzliche Grundlagen wie das deutsche Reichsjugend-Wohlfahrtsgesetz von 1922 geschaffen werden, welche dem ausserschulischen Erziehungs- und Bildungsbereich einen eigenständigen Rahmen sichern (vgl. dazu Fatke, 2000: 7).

Wenn wir die Entwicklung des Erziehungssystems nach dem Krieg verfolgen, dann sehen wir, dass sich die Schule auf Organisationsebene weiter stabilisiert und dabei ihren Schwerpunkt weiter in Richtung Bildung und Selektion verschiebt. Die nicht bildungsbezogene Erziehungsarbeit überlässt sie in zunehmendem Mass der sich professionalisierenden Jugendhilfe und der Kleinfamilie, die sich nach dem Krieg verstärkt etabliert, beziehungsweise den zu dieser Zeit relativ selten erwerbstätigen Müttern. Ohne dass dies in der hier konsultierten Fachliteratur explizit erwähnt wird, scheint sich die Jugendhilfe vermehrt mit dem Begriff «Sozialpädagogik», also dem Begriff ihrer eigenen Reflexionstheorie, zu bezeichnen. Gleichzeitig entwickeln sich in manchen Ländern formal und funktional ähnliche Disziplinen wie die Soziokulturelle Animation, die sich nach Spierts (1998: 38ff.) aus der niederländischen Klub- und Quartierhausarbeit entwickelt, ihren Fokus auf die Gebiete Erholung/Freizeit, Erziehung/Bildung, Kunst/Kultur und Gemeinwesen aufbau richtet (a.a.O.: 71) und dabei zunehmend nicht nur die Jugendlichen, sondern alle Altersgruppen anvisiert. ⁶⁷

Nach Schmocker (2005) wird die Soziokulturelle Animation zusätzlich durch frankophone und lateinamerikanische Einflüsse im Bereich der (auch politischen) Emanzipierung der Jugend geprägt – insbesondere durch die Schriften von Paolo Freire («Pädagogik der Unterdrückten», 1970, und «Erziehung als Praxis zur Freiheit», 1974) und die Literatur zur französischen «animation» (etwa Gillet, Formation à l'animation. Agir et savoir, 1998). ⁶⁸

66

Konrad zitiert hier aus Barth, P. (1920): Geschichte der sozialpädagogischen Idee. Berlin: 22f.

67

Wir werden im nächsten Kapitel sehen, dass die Sozialpädagogik ihre Beschränkung auf Jugendliche als Zielgruppe zu dem Zeitpunkt aufgibt, wo sie auch Aufgaben der Sozialen Arbeit (im Bereich der Armenpflege) übernimmt. Streng genommen wird die Sozial-Pädagogik ab diesem Moment zu einer Sozial-Agogik.

68

Hier ist zu beachten, dass die Soziokulturelle Animation in den einzelnen Staaten sehr unterschiedlich verankert ist und sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher inhaltlicher Traditionen entwickelt hat. Wir haben es daher mit einer sehr heterogenen professionellen Tätigkeit zu tun, deren Selbstverständnis erst ansatzweise formuliert ist.

69

Zumindest in der Schweiz ist es so, dass die Unterschiede in der Grundschule kleiner sind, als in den Oberstufen – und zwar sowohl von der Ausbildung als auch von der Bezahlung her.

70

Wir subsumieren ähnlich operierende Disziplinen wie die Soziokulturelle Animation vorderhand unter dem Begriff «Sozialpädagogik», sind uns aber bewusst, dass dieses Vorgehen im professionellen Feld auf Widerstand stossen kann. Aus diesem Grund werden wir die Differenzierung im nachfolgenden Kapitel wieder einführen und schauen, ob wir eine anschlussfähige Trennung der Disziplinen erreichen werden.

71

Zu einer zusammenfassenden Darstellung von Faktoren im Kontext des Strukturwandels in der Familie vgl. *Herzog* (1997, insbes.: 181f.).

72

Vgl. für die Schweiz auch Eidgenössisches Departement des Innern (2004: 38ff.).

Die Verwendung des Begriffs «Sozialpädagogik» für die Bezeichnung der professionellen Disziplin deutet darauf hin, dass die Trennung zwischen professioneller Praxis und wissenschaftlicher Disziplin bei der Sozialpädagogik und den ihr nahe stehenden Disziplinen nicht so deutlich gezogen ist wie bei der Schule (Lehrer/Pädagogik). Dazu kommt, dass sich die Ausbildungsgänge und Anstellungsbedingungen der Schule bisweilen von jenen der Sozialpädagogik unterscheiden. ⁶⁹ Dieser Ausbildungs- und Statusunterschied mag dazu beitragen, dass die Disziplin «Sozialpädagogik» ⁷⁰ zwar weiterhin im Erziehungssystem operiert, aus dem Schulsystem aber weit gehend ausgeschlossen bleibt. Das ändert sich auch in den 70er-Jahren nur ansatzmässig. Zu dieser Zeit versucht die Sozialpädagogik im Rahmen der dannzumal angestrebten Schulreformen mit Nachdruck, die Schule mit ihrem reflexionstheoretischen Gedankengut zu beeinflussen. Von der Schule wird dabei verlangt, dass sie das Verhältnis von Bildung und psychosozialer Erziehung vermehrt ausgleiche, sich also nicht mehr nur für die Bildung verantwortlich fühle. Dieser Einfluss schwächt sich nach Fatke (2000: 9) nach und nach wieder ab – zum einen, weil die Politik andere Prioritäten setzt, zum andern, weil die Fachleute der Sozialpädagogik und der übrigen Sozialen Arbeit nicht als gleichberechtigte Fachleute, als Experten und Expertinnen für soziale Beziehungen, gesucht und akzeptiert werden, sondern als pädagogische Hilfskräfte.

Seit den 90er-Jahren kommt es nach Fatke (a.a.O.) zu einer erneuten Annäherung der professionellen Arbeitsfelder. Die Gründe dafür sind zahlreich. Phänomene wie Suchtmittelkonsum, Jugendgewalt, Vandalismus, Lernverweigerung usw. tragen zur Überforderung der Schule genauso bei wie die fortschreitende Veränderung der familiären Betreuung. ⁷¹ Wie im 19. Jahrhundert kann die Familie immer weniger zur Erziehung der Kinder beisteuern. Dabei sind es nicht nur die zunehmend individualisierten Lebensentwürfe der Eltern, die zu dieser Entwicklung beitragen, sondern auch und vor allem die Verschlechterung der ökonomischen Situation der Familie, die immer öfter zwei Erwerbseinkommen erfordert und allein Erziehende an den Rand der Armut drängt. ⁷² Im Kontext dieser gesellschaftlichen Entwicklung sieht sich die Schule wieder vermehrt als Erziehungsinstitution gefordert. Da die Politik nicht willens oder in der Lage ist, ihr die erforderlichen Mittel für diese Erweiterung des Arbeitsfeldes bereitzu-

stellen und die Schule selbst die Anpassung an die veränderten (familiären) Umweltbedingungen nicht im gewünschten Ausmass schafft **73**, sucht sie vermehrt den punktuellen Kontakt zu den Einrichtungen der ausserschulischen Erziehung. Obwohl sich in diesem Prozess zumindest in Deutschland bisweilen auch integrative Modelle **74** realisieren lassen (Tanner, 2003: 11), bleibt der Kontakt von Schule und Sozialer Arbeit in der Regel lose und beschränkt sich auf die bereits erwähnte «Feuerwehrfunktion». Ein umfassender Einfluss des sozialpädagogischen Ideenguts in die Entscheidungsprozesse der Schulen bleibt im deutschsprachigen Raum die Ausnahme, und von einer umfassenden Reform des Schulsystems im Sinne einer «sozialpädagogischen Schule», welche die Aufhebung der strukturellen Trennung von Sozialpädagogik und Schule anstrebt **75**, kann ebenso wenig die Rede sein wie von einer grossflächigen Einführung von Tagesschulen. **76**

4.2 Funktion und Form der Erziehung

Wenden wir uns nach diesem sehr kursorischen Rückblick auf die Geschichte der professionalisierten Erziehung der systemtheoretischen Reformulierung dieses Professionsfeldes zu. Nach Luhmann (1997: 977) erfüllt die Schule eine doppelte Funktion, nämlich die Funktion der Erziehung und die Funktion der sozialen Selektion. Wenn wir Bezug nehmen auf das theoretische Einführungskapitel, dann können wir formulieren, dass es bei beiden Funktionen um die Modalisierung von Inklusionschancen geht. Dabei werden die Chancen auf der einen Seite gefördert und auf der andern Seite für viele Jugendliche aber auch aktiv gehemmt. Diese Hemmung der Inklusionschancen erfolgt im Rahmen der Erfüllung der Selektionsfunktion durch Noten und Zeugnisse. Mit dieser Selektion wird die Verteilung der Inklusionschancen für die spätere Berufstätigkeit und nachfolgende Aus- und Weiterbildungen asymmetrisiert. Dies geschieht in direktem Widerspruch zu den pädagogischen Massnahmen, die analog zur aufklärerischen Forderung nach «Gleichheit für alle» auf Ausmerzung geburts- beziehungsweise schichtbedingter Ungleichheiten ausgerichtet sind. Luhmann weist darauf hin, wie sehr diese widersprüchliche Doppelfunktion der Schule (Erziehung/Selektion) die Arbeit der Lehrkräfte erschweren kann. Diese Erschwerung erfolgt nicht

73

Vgl. dazu *Krumm* (1997: 205ff.).

74

Vgl. dazu Kap. 6.2.

75

Vgl. dazu *Bettmer et al.* (2002: 17) und *Homfeldt/Schulze-Krüdener* (2001: 21f.). Wir kommen in Kap. 6.1 auf dieses Konzept zurück.

76

Dass Ausnahmen auch bei Staatsschulen im deutschsprachigen Europa möglich sind, zeigen die Reformen im Rahmen der «Strategien für eine Soziale Stadt» (vgl. Deutsches Zentrum für Urbanistik, 2003, und darin insbesondere *Böhme et al.*, 2003: 124ff.), die sich an Schulen in «belasteten» Quartieren richten und sowohl die methodisch-didaktisch-inhaltliche Gestaltung des Unterrichts als auch die psychosoziale Erziehung und die Vernetzung der Schule mit andern Systemen umfassen.

Welche Folgen diese Ausblendung mit sich bringt, wird uns in Kap. 5.2 beschäftigen. Im Übrigen ist dies nicht die einzige Paradoxie, welche die schulische Erziehung ausblenden muss. Die «Erziehung zur Autonomie» ist eine weitere Paradoxie, die in der Schulpraxis in der Regel ausgeblendet bleibt. In diesem Zusammenhang kommt es zu Konflikten zwischen Konzepten wie Autonomie und Pflicht (Kant; vgl. dazu *Hartmann*, 1998: 264) oder Freiheit und Grenzen. Folgt man der Unterscheidungstheorie von *Spencer Brown*, lassen sich diese Konflikte entschärfen, indem man die Begriffe nicht als absolut, sondern als zwei Seiten einer Unterscheidung sieht. Dann wird es deutlich, dass es keine Grenzsetzung ohne gleichzeitig gegebene Freiheit und keine Freiheit ohne Grenzen gibt. Im pädagogischen Alltag kommt es dann darauf an, diese Differenz immer neu zu reflektieren, also ganz bewusst zu schauen, wo Freiheit gewährt beziehungsweise Grenzen gesetzt werden. Mit dieser Reflexion wird die Handhabung der Differenz kohärenter und für die Erziehenden erwartbarer.

Abb. 2

Das Funktionssystem der Erziehung

zuletzt, weil die Einheit dieser doppelten Funktion – die gleichzeitige Bewirkung von Gleichheit und Ungleichheit – eine Paradoxie darstellt, die in der Regel ausgeblendet wird. 77

Um die Form und die Funktion der Sozialen Arbeit in der Schule nachfolgend angemessen beschreiben zu können, wollen wir Luhmanns Leitunterscheidung für das Erziehungssystem (Erziehung/Selektion) weiter spezifizieren. Wir tun dies, indem wir die Erziehungsseite der Unterscheidung in eine weitere Unterscheidung auflösen: in die Unterscheidung von Bildung und sonstiger (psychosozialer) Erziehung (vgl. Abb. 2). Eine erste, sehr allgemein formulierte These ist, dass die allgemeine (psychosoziale) Erziehung die Chancen der Inklusion in die Gesellschaft generell fördern soll, während die Bildung in erster Linie die Inklusionschancen in Organisationen verbessern soll, die bezahlte Arbeit oder weiter führende Bildung anbieten. Die daran anschließende These ist, dass sich das Verhältnis von bildender und psychosozialer Erziehung in der Schule immer wieder verändert und dass dies auf die Rolle der Sozialen Arbeit in der Schule im Allgemeinen und auf die Sozialpädagogik im Besonderen einen Einfluss hat. Im vorgängig erarbeiteten geschichtlichen Rückblick lassen sich deutliche Anzeichen für die Bestätigung dieser These finden.



Wenn wir die Funktion der schulischen Erziehung (als Einheit von psychosozialer Erziehung und Bildung) näher bestimmen wollen ⁷⁸, dann bietet sich mit Luhmann (2002b: 81) an, über die herkömmliche Funktionsbestimmung (Vergrößerung des Könnens) hinauszugehen:

«Als Alternative dazu könnte man vorschlagen, dass Erziehung die Möglichkeit vergrößert, sich vorzustellen, was in den Köpfen anderer vor sich geht. Sich vorzustellen – das muss nicht heissen, dass man wahre Einsichten gewinnt, denn was im Inneren eines anderen vor sich geht, bleibt (zum Glück, könnte man sagen) undurchsichtig.»

Durch Erziehung gewinne man die Möglichkeit, sich darüber Vorstellungen zu bilden, auf die man sich bei der Wahl eigenen Verhaltens abstützen kann – und dies auch dann, wenn man die anderen nicht oder nicht gut genug kennt. Erziehung wäre demnach konzipiert als Vorbereitung auf die unausweichliche Bedingung doppelter Kontingenz. Doppelte Kontingenz bedeutet, dass die Erwartbarkeit explizit aus einer doppelten Perspektive heraus formuliert wird: Im jedem sozialen System (z.B. der Schule, der Jugendgruppe, dem Staat oder dem Sportverein) müssen gewisse Verhaltens- beziehungsweise Handlungsformen einer Person erwartet werden können. ⁷⁹ Das Individuum wiederum muss (in seinem psychischen System) gewisse Erwartungen bilden können, wie es sich (als Person) in unterschiedlichen Systemen zu verhalten hat. Es geht (anders formuliert) darum, Bedingungen bereitzustellen, die eine erhöhte Inklusions- beziehungsweise Anschlussfähigkeit in sozialen Systemen ermöglichen.

An dieser Stelle ist zu bedenken, dass auch Funktionen keine «Dinge», sondern Konstruktionen darstellen. Wenn man zum Beispiel die Selektionsfunktion der Schule (in der Form von Abschlusszeugnissen) aus der Sicht der Wirtschaftsunternehmen betrachtet, stellt sich die Frage, ob es wirklich in erster Linie darum geht, dass die Unternehmen anhand des Abschlusszeugnisses mit höherer Wahrscheinlichkeit erwarten können, welcher Kandidat für eine Lehrstelle oder welche Kandidatin für eine Kaderstelle das beste Wissen und Können mitbringt. Die Tatsache, dass die Schulfächer (die so genannten «Hauptfächer»), die für die Schulabschlüsse die grösste Bedeutung haben ⁸⁰, für viele Berufe in der Praxis von untergeordneter Bedeutung sind und andere, immer wieder geforderte Fähigkeiten

78

Ich halte mich im Folgenden weitgehend an die Argumentation im Entwurf zu meiner Dissertation (Hafen, 2004c, Kap. 4.3.1 und 4.3.2). Vgl. im Weiteren auch Hafen (2003b).

79

Wir haben ja weiter vorne gesehen, dass die Person als Kommunikationsstruktur, also als Bündel von Erwartungen, konzipiert ist, das sich an eine Person richtet. Die These wäre dann, dass die Erziehung auf diese Verhaltenserwartungen vorbereitet, um die Anschlussfähigkeit einer Person in den unterschiedlichen Systemen zu erhöhen.

80

Diese (kontingente) Bewertung von Selektionskriterien kann für all die Kinder und Jugendlichen massive Probleme schaffen, die ihre Fähigkeiten nicht hier, sondern in andern Bereichen haben. Diese Probleme wiederum können Ursachen für weitere Probleme (z.B. ein geringes Vertrauen in die Selbstwirksamkeit) sein, was zur Herausbildung von weiteren Problemen (wie Depressionen, Selbstverletzungen, Suizidversuchen, Gewaltakten) beitragen kann.

81

Auch in diesen Tests werden – gestützt auf die Pisa-Studie – vornehmlich die Mathematik und das Verstehen von Texten gewichtet, wobei bei der Vergabe der Lehrstellen vor allem das Abschneiden in Mathematik von Bedeutung ist (Moser, 2005).

82

Vgl. dazu die Ausführungen zur spezifischen Operationsweise von Organisationen in Kap. 2.2.

83

Das Schulsystem sieht weit gehende Transparenz der Notengebung vor; auf Grund der beschriebenen Diskrepanzen tun die Schulen aber gut daran (was in der Regel auch geschieht), sich gewisse Möglichkeiten zur Intransparenz (z.B. in der Form von Notenkonventionen, Prüfungsexperten aus anderen Fächern usw.) zu bewahren, welche einen Rest an Steuerungsmöglichkeiten offen lassen – etwa zu Gunsten jener Schüler oder Schülerinnen, denen man die Inklusion in nachfolgende Schulstufen nicht verbauen will, nur weil sie in einem bestimmten Bereich (z.B. in der Orthografie) eine ausgeprägte Schwäche haben.

84

Tautologisch meint, dass die Definition durch sich selbst definiert wird: Erziehung ist Kommunikation, die sich selbst als Erziehung markiert.

(wie Teamfähigkeit, Selbständigkeit usw.) in den relevanten Zeugnissen keinen Niederschlag finden, gibt zu ganz anderen Vorstellungslagen Anlass: Vielleicht sind Abschlusszeugnisse für Unternehmen und die in letzter Zeit immer öfter eingesetzten Eignungstests für die Vergabe von Lehrstellen ⁸¹ in erster Linie so bedeutsam, weil sie sich hervorragend dazu eignen, Entscheidungen zu rechtfertigen, die sich später als falsch herausstellen können. ⁸² Eine Kandidatin mag beim Vorstellungsgespräch einen noch so gewieften Eindruck machen; es ist für die Person, der die Anstellungsentscheidung zugerechnet wird (z.B. die Personalverantwortliche), ein erhebliches Risiko, diese Kandidatin einer Konkurrentin mit besseren Noten im Abschlussdiplom vorzuziehen. Absolute Gewissheit, dass sie sich bewähren, hat man bei beiden Kandidatinnen nicht. Im Falle der Nichtbewährung ist der Hinweis auf die guten Abschlussnoten jedoch in der Regel weit anschlussfähiger als der Hinweis auf den «guten Eindruck», den man im Selektionsverfahren gehabt hat. ⁸³

Wie die Funktion definiert Luhmann (2002: 53f.) auch die Form der Erziehung sehr abstrakt. Erziehung lasse sich gar nicht inhaltlich definieren – weder über Ziele noch über die Angabe bestimmter Lernstoffe – denn das würde bedeuten, dass Erziehung, welche die Ziele nicht erreicht oder andere Lernstoffe beinhaltet, gar keine Erziehung ist. Luhmann (a.a.O.: 54) schlägt daher vor, die inhaltliche Definition durch eine formale, quasi tautologische ⁸⁴ zu ersetzen. Als Erziehung haben dann *«alle Kommunikationen zu gelten, die in der Absicht des Erziehens in Interaktionen aktualisiert werden»*. Dass mit der Absicht allein noch nichts über einen allfälligen Erfolg erzieherischer Bemühungen gesagt ist, versteht sich anhand der bisherigen Ausführungen von selbst. Kausale Interventionen (und damit garantierte Erziehungserfolge) sind wie bei allen Interventionsversuchen ausgeschlossen, und hier wie dort können Erziehungserfolge nur als Zuschreibungen verstanden werden – als fungierende Ontologien, welche die Realität rekonstruieren, sie aber nicht eins zu eins abbilden können. Mit seiner tautologischen Erziehungsdefinition unterscheidet Luhmann (a.a.O.) Erziehung explizit von absichtsloser Erziehung, also von Sozialisation.

Experimentell können wir formulieren, dass die Kommunikation laufend Anlass zur (Selbst-)Sozialisation des psychischen Systems bietet (dieses aus seiner, der kommunikativen Sicht also «sozialisiert»)

und dass einzelne dieser Kommunikationen als absichtsvolle Erziehung ausgeflaggt ⁸⁵ sind und viele andere nicht. Das hat auch Auswirkungen auf die Kommunikation in der Schule. So lernen die Schüler und immer mehr auch die Schülerinnen, welch positiven Effekt auf die Inklusionschancen in bestimmte Gruppen (Peer-Groups) es haben kann, wenn man in Konflikten auf dem Schulhof Gewaltanwendung nicht scheut oder wenn man bekifft in der Schulstunde erscheint. Die Schule sieht sich also nicht nur mit zahlreichen unerwünschten Verhaltensweisen konfrontiert, welche die Schüler und Schülerinnen sonst wo gelernt haben; sie stellt (unbeabsichtigt) auch ein soziales Umfeld dar, das Anlass für die Reproduktion von solchen Verhaltensweisen bietet. Dazu gibt es andere negative Effekte, die als Begleiterscheinungen der Erziehungsoperationen in Kauf genommen werden – zum Beispiel alle Folgeerscheinungen des enormen Leistungsdrucks, der durch die schulische Selektion aufgebaut wird: Depressionen, Medikamenten- und Suchtmittelmissbrauch, Suizid usw.

Wie die Soziale Arbeit hat es auch die professionelle Erziehung nicht direkt mit «Menschen» zu tun. Ihre Adressaten und Adressatinnen sind Schüler, Auszubildende, Studentinnen und andere Personen, welche in die Erziehungskommunikation inkludiert sind und diese Kommunikation mitstrukturieren. Das theoretische Konstrukt «Person» ist damit nach Kade (2004: 203) die Antwort auf die Frage, wie Erziehung trotz der Unerreichbarkeit der zu Erziehenden (bzw. ihrer psychischen Systeme) möglich ist. Erziehung ist folglich (wie die Soziale Arbeit) Arbeit an Personen beziehungsweise ihren sozialen Adressen. Der Mensch beziehungsweise das Individuum ist die andere, die unmarkierte Seite der Form «Person». Nach Kade (a.a.O.: 204) repräsentiert die (päd)agogische Kommunikation die paradoxe Form der Person: Als Kommunikation kann sie sich nur an die Person richten, als Pädagogik oder, allgemeiner, als Agogik intendiert sie eine Veränderung des bestimmten Einzelmenschen.

Nach Luhmann (2002: 73) ⁸⁶ schlägt sich die Doppelfunktion der Schule (Erziehung/Selektion) in einer doppelten Codierung nieder, was sonst bei Funktionssystemen nicht üblich ist: in der Codierung vermittelbar/nichtvermittelbar und besser/schlechter. Die Erziehung selbst lasse sich nur nach dem Code vermittelbar/nichtvermittelbar bewerten. Daraus ergebe sich jedoch noch kein Anhaltspunkt für die

85

Wir beziehen uns hier auf die Luhmannsche Metapher des Ausflaggens von Handlungen und Handelnden im Laufe der Kommunikation. Vgl. dazu *Hafen* (2004c: Kap. 2.3.1).

86

Wie bei der Unterscheidung von Vermitteln und An-eignen wurde Luhmann durch Kade dazu angeregt, vermittelbar/nichtvermittelbar als binären Code des Erziehungssystems auf-zunehmen und damit den schon länger propa-gierten Code besser/schlechter zu ergänzen (*Luhmann* deklariert die Referenz auf Kade in 2002b: 53).

Beurteilung ihrer Erfolge. Die Primärcodierung werde daher ergänzt durch ein retrospektives Verfahren, das festzustellen sucht, ob die Vermittlung gelungen sei oder nicht. ⁸⁷ Wenn man auch nichtschulische Erziehung dem Erziehungssystem zuordnet, stellt sich die Frage nach der retrospektiven Bewertung des Erziehungserfolgs in den Fällen, wo keine Zensuren zur Verfügung stehen – zum Beispiel in der Erziehung der Sozialpädagogik oder der Soziokulturellen Animation. Eine Möglichkeit wäre Lob/Tadel. Man könnte aber auch formulieren, dass die Bewertung des Erziehungserfolgs auch später erfolgen kann – etwa in der Form von ausbleibender Inklusion beziehungsweise Anschlussfähigkeit in Systemen in der Umwelt der Erziehung.

Schliesslich ist die besondere Bedeutung der Sozialsystemform der Interaktion ⁸⁸ für die Erziehung zu erwähnen. Interaktion bietet mehr als jede andere Systemform Gelegenheit, die Aneignung des Vermittelten kommunikativ zu prüfen (auch an körperlichen Reaktionen wie Gähnen) und die Erziehungskommunikation an diesen Rückmeldungen auszurichten.

87

Solche retrospektiven Verfahren zur Erfolgsmessung von Interventionsversuchen erfassen mehr und mehr die Organisationen ganz allgemein. Die Stichworte hierzu sind Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement oder Evaluation. Interessant dabei ist, dass die Organisation ‹Schule› das Scheitern ihrer Interventionsversuche in der Regel nicht sich selbst, sondern den Schülern und Schülerinnen zurechnet. Ein Umdenken in dieser Hinsicht hätte für die Kinder und Jugendlichen beziehungsweise ihre Familien sicher positive Folgen, ist aber auf Organisationsebene mit beträchtlichen Umstrukturierungen (und Kostenfolgen) verbunden.

88

Zur Interaktion
vgl. Kap. 2.2.

5 Die strukturelle Kopplung von sozialer Hilfe und Erziehung

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass es zwischen den Funktionssystemen zahlreiche formale Ähnlichkeiten gibt: In beiden Systemen werden Veränderungen von Individuen und sozialen Systemen angestrebt, die für Funktionssysteme operativ unerreichbar sind. Aus diesem Grund sind beide Systeme darauf angewiesen, die Zielsysteme als Personen, Familien oder Organisationen zu rekonstruieren und zu versuchen, die Adressen dieser Systeme zu modifizieren. Gleichzeitig sind sie auf die Annahme angewiesen, dass sie in den Zielsystemen in ihrer Umwelt selbst bestimmte Lerneffekte bewirken. Da ihnen die direkte Zugriffsmöglichkeit fehlt, können sie nichts anderes unternehmen, als in der Umwelt dieser Systeme Kommunikationssysteme wie Unterrichts- oder Beratungssysteme zu initiieren und diese so professionell wie möglich zu gestalten. Danach bleibt nichts als die Hoffnung, dass die Systeme die Kommunikation in gewünschtem Ausmass als Anlass zur Eigenirritation nehmen. Die Differenzen, die sich zwischen den beiden Systemen auf formaler Ebene ergeben, beziehen sich dann in erster Linie auf das Was (die Themen) und das Wie (die methodischen Zugänge) dieser Interventionssysteme.

Auch auf der funktionalen Ebene gibt es Gemeinsamkeiten zwischen dem Erziehungssystem und dem System der sozialen Hilfe. So haben wir gesehen, dass sich beide Systeme im Kontext der funktionalen Ausdifferenzierung der Gesellschaft bilden und dass sie Inklusionsprobleme lösen. Während die Erziehung versucht, die Inklusionschancen von Individuen in soziale Systeme zu vergrössern, ist die

soziale Hilfe bestrebt, die Probleme zu bewältigen, die sich durch langfristige Exklusionen von Individuen ergeben. Gerade in der frühen Phase der Ausdifferenzierung der beiden Funktionssysteme kommt es zu Funktionsüberschneidungen, welche für die Entwicklung der professionellen Disziplinen Folgen haben. So verweisen etwa Weber/Hillebrandt (1999: 103ff.) auf die *«Pädagogisierung der Hilfe»*, die in der Frühmoderne einsetzt und davon ausgeht, dass die Unterstützung von Armen immer auch ihre Erziehung zu Arbeit und Tugend beinhalte.⁸⁹ Eine weitere Verflechtung der Funktionen wird erkennbar, wenn man die präventiven Aktivitäten des Systems der sozialen Hilfe beachtet, da diese wie bei der Erziehung auf eine Vergrößerung der Inklusionschancen ausgerichtet sind – mit dem Ziel, langfristige Exklusionen und sonstige Probleme von Individuen vorzeitig zu vermeiden.⁹⁰

89

Dieser Gedanke wird in den Arbeitserziehungsanstalten und – wie wir gesehen haben – später auch in den Industrieschulen umgesetzt.

90

Mit andern Worten: Unzureichende Inklusionschancen bilden eine wichtige Mitursache für diverse soziale und medizinische Probleme und sind daher Ansatzpunkte für die Prävention. Vgl. dazu grundsätzlich Hafén (2004c: Kap. 5.2).

Die genannten Ähnlichkeiten zwischen den beiden Systemen lassen vermuten, dass die Systeme auch heute nicht strikt getrennt operieren, sondern dass es immer wieder zu umfassenden strukturellen Kopplungen, zu Formen der Kooperation kommt. Dem Rückblick auf die Geschichte der professionellen Erziehung können wir entnehmen, dass den professionellen Disziplinen und den Organisationen, in denen sie operieren, bei diesen Kopplungen der beiden Funktionssysteme eine zentrale Rolle zukommt. Das Ziel dieses Kapitels wird entsprechend sein zu untersuchen, wie die Rolle der Disziplinen bei der Erfüllung der Funktionen des Sozialhilfe- und des Erziehungssystems aussieht, welches die Gründe für die Kopplungsprobleme der Schule und der Sozialen Arbeit sind und welche Formen der Kooperation sich als realisierbar erwiesen haben. Bei allen drei Aspekten darf die Komplexität der Verhältnisse nicht unterschätzt werden, die sich in den bisherigen Kapiteln abgezeichnet hat. Zu beachten ist insbesondere (vgl. dazu auch Abb. 1):

- dass Disziplinen wie die Sozialpädagogik in beiden Funktionssystemen eine Rolle spielen,
- dass sich im System der sozialen Hilfe ein System der (professionalisierten) Sozialen Arbeit ausdifferenziert, welches sich von Formen nichtprofessioneller Hilfe unterscheidet,

- dass sich auch im Erziehungssystem professionalisierte von nichtprofessioneller Erziehung unterscheiden lassen,
- dass es innerhalb der professionellen Erziehung zu einer weiteren Differenzierung in schulische und ausserschulische Erziehung kommt ⁹¹,
- dass im Rahmen dieser internen Differenzierung die Funktion der psychosozialen Erziehung in allen Subsystemen erfüllt wird, die Funktion der Selektion aber nur im Schulsystem und
- dass die Differenz von Erziehung und Selektion im Schulsystem laufend reaktualisiert wird.

An dieser Stelle sei daran erinnert, dass Systeme keine «Kästchen» sind, in die sich bestimmte Kommunikationen einordnen lassen. Die Systeme bestimmen selbst, an welche Kommunikationen sie mit weiteren Operationen anschliessen können. Das bedeutet in unserem Fall, dass die gleiche Operation (Kommunikation) in *mehreren* Systemen zu Anschlüssen führen kann. So kann eine sozialpädagogische Massnahme (z.B. eine Übung zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung ⁹²) im Schulsystem zu besseren Leistungen, in der Familie zu besserer Durchsetzungsfähigkeit und in Bezug auf das System der sozialen Hilfe zur Vermeidung von langfristigen Exklusionen führen. Da die Übung die Funktionen beider Funktionssysteme zu erfüllen hilft, kann sie sowohl als Erziehungsmassnahme als auch als Massnahme der Sozialen Arbeit bezeichnet werden, also als Massnahme, an welche in den beiden Systemen angeschlossen wird.

Um die Beziehung der Disziplinen zu den Funktionssystemen und ihren Subsystemen zu klären, werden wir den Fokus auf die grundlegenden Unterscheidungen dieser Systeme legen, das heisst diese Unterscheidungen einander gegenüberstellen. Dabei werden wir die Aufmerksamkeit vornehmlich auf die professionalisierten Formen der sozialen Hilfe (also die Soziale Arbeit) und der Erziehung richten, ohne dabei die nichtprofessionellen Formen gänzlich aus dem Blick zu verlieren.

91

Das bedeutet, dass die Differenzierung professionell/nichtprofessionell im Erziehungssystem eine sekundäre Unterscheidung darstellt, die lediglich in der ausserschulischen Erziehung von Bedeutung ist. Freilich ist es auch denkbar, die Unterscheidung professionell/nichtprofessionell voranzustellen.

92

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung («self-efficacy»), das vor allem durch *Albert Bandura* in die Prävention eingebracht wurde, geht davon aus, dass es zur Verhinderung von unerwünschten Verhaltensweisen wie Suchtmittelkonsum oder Gewaltanwendung beiträgt, wenn Jugendliche (aus ihrer psychischen Perspektive) davon ausgehen, dass sie ihre Anliegen im sozialen Kontakt durchsetzen können oder zumindest mit Respekt behandelt werden (vgl. dazu *Bandura, Albert, 1998: Self-efficacy. New York).*

94

Die Unterscheidungstheoretische Figur, die hier zum Tragen kommt, ist die Figur des «Re-entry», die *Luhmann* (z.B. 1993) nach dem Formenkalkül von *Spencer Brown* in die Systemtheorie integriert hat.

95

Im System der sozialen Hilfe handelt es sich um Probleme, welche Inklusionsprobleme mit sich bringen, so wie übermäßiger Suchtmittelkonsum einen Schulverweis oder den Verlust einer Lehrstelle mit sich bringen kann.

96

Es sei mit Verweis auf das Theoriekapitel daran erinnert, dass wir nicht davon ausgehen können, es gebe so etwas wie «Probleme» oder Disziplinen wie «Behandlung» beziehungsweise «Prävention», mit denen die Probleme beseitigt beziehungsweise verhindert werden sollen. Wir gehen von einem Beobachter aus, der ein Problem wie Sucht konstruiert und Massnahmen, mit denen dem Problem entgegen werden soll, als «Behandlung» und «Prävention» bezeichnet. Alle diese Konstruktionen sind derzeit sozial anschlussfähig; sie wären aber auch anders möglich. So weist zum Beispiel die EMCDDA (1998: 19) darauf hin, dass die Vorstellung, Alkoholkonsum könnte schädlich sein, im Mittelalter schlicht nicht existiert. Übermäßiges Trinken werde als Spass ange-

5.1 Die Disziplinen im Kontext der beiden Funktionssysteme

Bevor wir uns jedoch den Aufgaben zuwenden, welche die Disziplinen im System der Sozialen Arbeit erfüllen, bietet sich an, eine weitere Unterscheidung einzuführen, die wir für eine Klärung der komplexen Verhältnisse beiziehen können. Es handelt sich dabei um eine Unterscheidung, die in der Diskussion um die Gemeinsamkeiten und Differenzen der im Kontext der Sozialen Arbeit operierenden Disziplinen kaum aufgegriffen wird: die Unterscheidung von Prävention und Behandlung. Unsere an anderer Stelle ⁹³ herausgearbeitete These ist, dass Prävention und Behandlung als zwei Seiten einer Unterscheidung ein Kontinuum bilden – vergleichbar mit dem Kontinuum von Gesundheit und Krankheit. Das bedeutet, dass die beiden Begriffe nicht isoliert betrachtet werden können, sondern immer in Relation zum jeweils andern Begriff eingesetzt werden. ⁹⁴ Für die Praxis heisst dies, dass jede Behandlung immer auch präventive Aspekte beinhaltet beziehungsweise jede Prävention auch behandelnd operiert und dass es vom Beobachter abhängt, ob er die behandelnden oder die präventiven Aspekte in den Fokus seiner Beobachtung stellt. So kann man sagen, dass eine Rauchstopp-Behandlung in Hinblick auf die Bildung von Lungenkrebs eine präventive Wirkung haben kann. Um zu einer für die Praxis anschlussfähigen Trennung von Prävention und Behandlung zu kommen, wollen wir uns auf das Problem ⁹⁵ konzentrieren, nach welchem sich die professionellen Massnahmen richten. ⁹⁶ Ist das Problem (z.B. eine Sucht oder Gewaltanwendung) bei den Zielpersonen sichtbar aufgetreten, sprechen wir von «Behandlung», denn die Massnahmen haben zum Ziel, dieses Problem zu beseitigen oder es zumindest nicht schlimmer werden zu lassen. Ist das Problem noch nicht aufgetreten und wird versucht, bei den Zielpersonen und in ihrer Umwelt mögliche Ursachen des Problems zu beseitigen, damit sich dieses nicht entwickelt, dann sprechen wir von «Prävention» ⁹⁷. Bei dieser Unterscheidung von Prävention und Behandlung rücken auch die Differenzen der beiden Interventionsansätze ins Blickfeld: Behandlung hat es mit Personen zu tun, die einen sehr direkten Bezug zum jeweiligen Problem haben; sie haben – um es systemtheoretisch zu formulieren – in Hinblick auf das Problem eine deutlich konturierte soziale Adresse, und sie können eine Problemgeschichte erzählen. Anders die Zielpersonen der Prävention: Wenn man Suchtprävention macht, hat man es mit Personen zu tun, die (noch) nicht süchtig sind, und

man kann nur sehr vage Vorstellungen davon entwickeln, wer von ihnen das Problem später entwickeln wird. ⁹⁸

Wir haben vorher gesehen, dass die Hauptfunktion des Systems der Sozialen Arbeit (als Subsystem des Systems der sozialen Hilfe) darin besteht, Folgen funktionaler Differenzierung (insbesondere langfristige Exklusionen) zu beheben und vorübergehend die Bedingungen der Möglichkeit für Reinklusionschancen zu schaffen. Nach obiger Definition operiert die Soziale Arbeit demnach in erster Linie behandelnd. Betrachtet man die Tätigkeiten näher, die durch die Disziplinen der professionalisierten Sozialen Arbeit verrichtet werden, dann fällt auf, dass keineswegs nur manifeste Probleme «behandelt» werden, sondern dass auch einiges unternommen wird, um diese Probleme zu verhindern. Die daran anschliessende These wäre, dass die Disziplinen der Sozialen Arbeit – Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Jugendarbeit, Soziokulturelle Animation usw. – die Differenz von Prävention und Behandlung unterschiedlich aktualisieren, dass also zum Beispiel die Soziokulturelle Animation mit ihren Massnahmen vor allem dazu beiträgt, dass Jugendliche gewisse Probleme gar nicht erst entwickeln und dass sich die Sozialarbeit im Gegensatz dazu vor allem an Personen richtet, bei denen die Probleme bereits aufgetreten sind. Prävention und Behandlung schliessen sich dabei wie gesagt wechselseitig nicht aus. So gehört es zum Selbstverständnis der Sozialarbeit, sich auf der Ebene der Sozialpolitik dafür einzusetzen, dass die Ursachen von Problemen wie Arbeitslosigkeit oder Verarmung beseitigt werden, und auch eine Animatorin, die Mädchen bei ihrer Freizeitgestaltung unterstützt, schaut nicht einfach weg, wenn eines der Mädchen zu Hause Probleme hat. Und doch erweist sich das sozialpolitische Engagement im sozialarbeiterischen Alltag als nicht einfach – nicht zuletzt weil es in der Regel so viele Problemfälle zu betreuen gibt, dass die Zeit für anderes nicht reicht. Und auch die Animatorin kann bei ihren «behandelnden» Interventionen (zeitlich und methodisch) schnell an ihre Grenzen stossen und wird froh sein, wenn sie ihr problembelastetes Mädchen an eine behandelnde Einrichtung (z.B. eine Jugendberatungsstelle) weitervermitteln kann.

Wenn wir den Blick auf die Sozialpädagogik lenken, sehen wir, dass die Disziplin nicht nur im System der Erziehung, sondern auch im System der sozialen Hilfe beziehungsweise im Subsystem der Sozialen

›
sehen und Rituale, die exzessives Trinken beinhalten, seien äusserst wichtig. Vielmehr sei der Rat für tägliches Trinken Teil jeder Gesundheitsberatung.

97

Wenn man die Unterscheidung Prävention/Behandlung in Bezug setzt zum binären Code des Systems (Hilfe/Nichthilfe), dann entspricht die Behandlung der professionellen Hilfe und die Prävention dem Versuch, Hilfeanlässe (Fälle) zu vermeiden. In meiner Dissertation (*Hafen*, 2004c: Kap. 5.4.4) verfolge ich die These, dass die Prävention in den Systemen «Medizin» und «soziale Hilfe» die Ausschlussfunktion der Codes untergräbt und nicht nur die Kranken und die Hilfsbedürftigen (Fälle) in das System inkludierbar macht, sondern prinzipiell alle Personen, die einmal krank werden oder professionelle Hilfe in Anspruch nehmen könnten.

98

Die Epidemiologie liefert dann Hinweise auf «Risikogruppen», doch auch bei diesen Risikogruppen entwickelt in der Regel lediglich ein kleiner Prozentsatz das Problem wirklich. So gilt das Erleben von sexuellem Missbrauch in der Kindheit bei männlichen Jugendlichen als Risikofaktor dafür, als erwachsene Person selber Kinder sexuell zu missbrauchen. Eine Studie von Salter et al. (2003) zeigt, dass dieser Prozentsatz zwar höher ist als bei nicht missbrauchten Personen, dass dieser Prozentsatz aber immer noch unter 10% liegt.

Ohne eine tiefer gehende Analyse vornehmen zu können, gehen wir in der Folge davon aus, dass die Soziokulturelle Animation einen Bereich abdeckt, in welchem auch die Sozialpädagogik operiert. In diesem Sinn forciert die Soziokulturelle Animation ihre Abgrenzung von der Sozialpädagogik in erster Linie durch die Betonung von methodischen und inhaltlichen Aspekten (Partizipation, Empowerment, Förderung kultureller Aktivitäten), kann dabei aber nicht verhindern, dass die Sozialpädagogik die gleichen methodischen Zugänge auch für sich reklamiert. Klärung kann eigentlich nur die klassisch-systemtheoretische Frage nach der Funktion bringen: Welches Hauptproblem versucht die Gesellschaft durch die Disziplinen Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation zu lösen? Die Antwort könnte wohl für beide Disziplinen lauten: das Problem, dass in der modernen Gesellschaft vermehrt Erziehungsdefizite beobachtet werden, die einer Lösung bedürfen. Die These wäre, dass es ohne dieses Problem die Disziplinen nicht gäbe und dass alle weiteren Funktionen (z.B. die Befähigung junger Menschen zu mehr politischer Einflussnahme) im Prozess der Ausdifferenzierung der Disziplinen entwickelt werden. Wie bei der Sozialarbeit (doppeltes Mandat) kann es dabei zu Paradoxien und Konflikten kommen, die im Berufsalltag nicht einfach zu bewältigen sind.

Arbeit zu Anschlüssen führt. Das Kriterium für einen solchen Anschluss ist ja, dass die Sozialpädagogik auch eingesetzt wird, um «soziale Probleme» zu lösen und zu verhindern, die nicht primär mit der Erziehungsfunktion zusammenhängen. Dies ist auch historisch gesehen durchaus der Fall: Nach Konrad (1998: 51) eröffnet sich für die sozialpädagogisch inspirierte, ausserschulische Jugendhilfe in den Anfängen ihrer Etablierung als professionalisierte Disziplin ein neues Tätigkeitsfeld: die Fürsorge- und Zwangserziehung bis hin zum Strafvollzug – ein Bereich, der um 1900 per Gesetz aus der klassischen Armenfürsorge ausgegliedert werde. Die Sozialpädagogik sei damit als säkularer Ersatz für die religiös begründete Fürsorgeerziehung gefragt, wobei in diesem Tätigkeitsfeld neben den Jugendlichen auch Erwachsene als Zielpersonen in Frage kommen. Nach Pohl (1998: 68) sind die «*karitative Einzelfallhilfe*» und die «*Notstandspädagogik*» auch nach dem Zweiten Weltkrieg noch zwei der vier Hauptbereiche sozialpädagogischer Tätigkeit (neben der «*Erziehung zu sittlichem Sozialverhalten*» und der Arbeit auf dem Gebiet der «*Jugendwohlfahrt*»).

An diesen Selbstbeschreibungen sehen wir, dass die Sozialpädagogik nicht ausschliesslich im Erziehungssystem verortet werden kann. Vielmehr kann ein deutlicher Bezug der Disziplin zu den sozialen Problemen in ihrer Umwelt ausgemacht werden. Wenngleich Sozialpädagogik im System der sozialen Hilfe (z.B. im Kontext von Erziehungsanstalten) bis heute auch als behandelnde Disziplin operiert, liesse sich die zuvor aufgestellte These wohl empirisch erhärten, dass sie nicht in erster Linie auf Problembehandlung ausgerichtet ist – das wäre wie gesagt eher bei der Sozialarbeit der Fall –, sondern vornehmlich auf die Behebung von Ursachen dieser Probleme. Diese präventive Funktion teilt sie mit der bereits erwähnten Soziokulturellen Animation, welche die Jugendlichen beim Ausbau ihrer Einflussmöglichkeiten in den Bereichen Freizeitgestaltung, (Weiter-) Bildung, Kunst/Kultur und Gemeinwesengestaltung unterstützt. **99**

Bei diesen Funktionsbestimmungen ist wie immer zu beachten, dass es sich um Zuschreibungen in der Form von Beobachtungen handelt. Diese Beobachtungen sind dabei nicht allein als psychische, sondern auch als soziale Beobachtungsleistungen zu verstehen. Entscheidend für uns ist, dass die Massnahmen der Sozialpädagogik oder der Soziokulturellen Animation nicht einfach Massnahmen des Erzie-

hungssystems beziehungsweise des Systems der sozialen Hilfe «sind», sondern durch diese Systeme und ihre Codes als solche Massnahmen identifiziert werden. Das System operiert als Beobachter, und wie alle operativ geschlossenen Systeme bestimmen auch die beiden Funktionssysteme der Erziehung und der sozialen Hilfe nach ihren Strukturen, welche Kommunikationen als «Erziehung» oder als (präventive oder behandelnde) Soziale Arbeit anschlussfähig sind.

In diesem Sinn argumentieren wir, dass Sozialpädagogik und weitere, ähnlich operierende professionelle Disziplinen wie Soziokulturelle Animation sowohl als Disziplinen des Erziehungssystems als auch als Disziplinen der Sozialen Arbeit gesehen werden können. Wie in der Einleitung zu diesem Kapitel erwähnt, bedeutet dies, dass die gleiche Massnahme ohne weiteres eine doppelte Zurechnung auslösen kann, was heisst, dass sie zur gleichen Zeit als Massnahme der Sozialen Arbeit als auch als Erziehungsmassnahme identifiziert wird. Diese Wahrscheinlichkeit für eine strukturelle Kopplung der beiden Funktionssysteme über die Disziplinen wird in unserem Fall dadurch erhöht, dass die Sozialpädagogik und die Soziokulturelle Animation als Disziplinen der Sozialen Arbeit sowohl *erziehend* als auch *beratend* operieren. Damit unterscheiden sie sich von der Sozialarbeit, die in erster Linie als Beratung und als so genannte «Sachhilfe» realisiert wird. Natürlich kann man dann wie Pohl (1998: 74) argumentieren, dass auch Beratung eine Form pädagogischer Führung sei. Aus systemtheoretischer Perspektive bietet sich jedoch an, auf eine solche Gleichsetzung zu verzichten, weil für die Operationen der Erziehung und der Beratung zumindest ein deutlicher Unterschied ausgemacht werden kann: Nach Fuchs/Mahler (2000) operiert die Beratung nach der Leitunterscheidung von Rat und Tat, wobei die Annahme des Rates im Beratungsverständnis der Moderne ein unverzichtbares Moment der Freiwilligkeit beinhaltet. In einem neueren Aufsatz betont Fuchs (2004), wie zentral diese Freiwilligkeit (bei ihm: «Volition») in der Beratungskommunikation ist. «Volition» könne als eigentliche Kontingenzformel der Beratung bezeichnet werden. Mit andern Worten: Die Beratung muss (implizit) mitkommunizieren, dass der Entscheid über die Annahme beziehungsweise Ablehnung des Rates der beratenen Person, Organisation oder Familie überlassen ist. Ein Satz wie *«Ich rate dir, deine Hausaufgaben vor dem Nachessen zu erledigen, sonst gibt es kein Fernsehen heute Abend»* ist denn auch kaum als Beratungskommunikation, sondern

100

Das hindert die Erziehung natürlich nicht daran, eine Semantik des freien Willens zu pflegen. Die Frage ist lediglich, wie sie damit umgeht, wenn der freie Wille nicht den Vorstellungen der Erziehenden entspricht.

101

Natürlich können Sprachförderkurse für fremdsprachige Kinder als Präventionsmassnahme bezeichnet werden, etwa wenn man bedenkt, dass Sprachprobleme die Inklusionschancen verringern, was zur Entstehung von diversen «sozialen» und gesundheitlichen Problemen führen kann. Entscheidend für uns ist, dass es bei diesen Massnahmen vorerst um die Erfüllung von Schulfunktionen geht und dass sie durch Fachpersonen durchgeführt werden, deren Ausbildung in Hinblick auf das Erziehungssystem erfolgt.

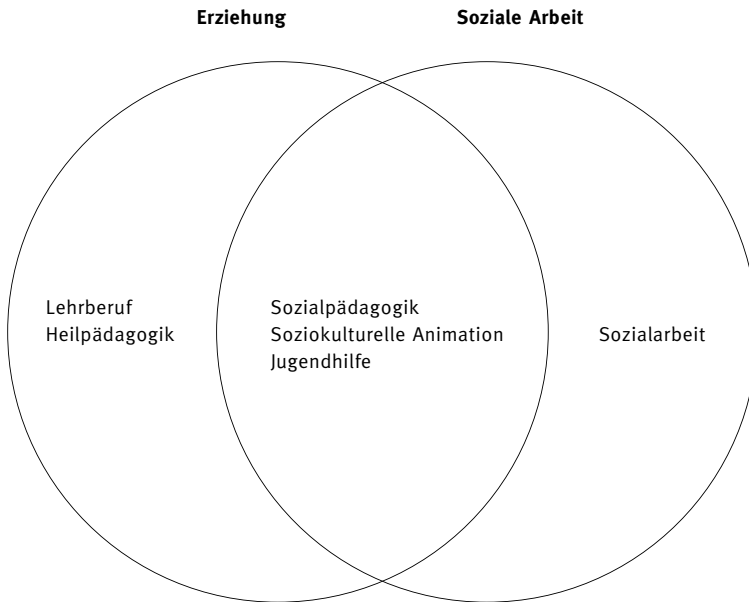
102

Pohl argumentiert an dieser Stelle, dass diese Ablehnung auf einem veralteten Erziehungsverständnis der Sozialarbeit beruhe. Die Fachleute der Sozialarbeit vermuteten, dass die Sozialpädagogik immer noch von einem stark vertikalen Verhältnis zwischen Erziehenden und zu Erziehenden ausgehe, was aber gar nicht der Fall sei. Wir nehmen wie erwähnt nicht das Verhältnis von Interventionsfachleuten und Zielpersonen als Massstab, um Sozialpädagogik von

eher als erziehende Massnahme zu verstehen. Wie das Beispiel zeigt, ist die Freiwilligkeit in der Erziehung nicht so grundsätzlich gegeben; vielmehr verfügt das Erziehungssystem über Bewertungsmechanismen (Lob/Tadel, Strafe, Schulnoten), welche die Wahrscheinlichkeit der Übernahme der Erziehungsinhalte erhöhen sollen.¹⁰⁰ Der Umstand, dass die Lehrpersonen den freien Willen der zu Erziehenden durchaus nicht immer einschränken und die Fachkräfte der Sozialarbeit bisweilen auch sanktionierend operieren (indem sie z.B. Mittel zur Sachhilfe zurückhalten, um ein bestimmtes Verhalten zu bewirken), legt nahe, den beiden Disziplinen gewisse (wenn auch eingeschränkte) Freiheitsgrade bei der Wahl ihrer Kommunikation zuzugestehen.

Fassen wir zusammen: Da die professionalisierte ausserschulische Erziehung nicht nur zur Erfüllung der Funktion des Erziehungssystems beiträgt, sondern auch Aufgaben im Funktionssystem der sozialen Hilfe erfüllt, liegt es aus systemtheoretischer Sicht nahe, die entsprechenden Disziplinen mit ihren Massnahmen beiden Funktionssystemen zuzuordnen. Während die frühe Geschichte der Disziplinen eine verstärkte Betonung der *Pädagogik*-Seite des Begriffs «Sozialpädagogik» nahe legt, sprechen die Curricula und die organisatorische Einbettung der Ausbildungsgänge eher für eine Zuordnung zur Sozialen Arbeit. Nach den bisherigen Ausführungen nicht unbedingt plausibel ist die absolute Gleichsetzung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit, wie sie von einigen Autoren (wie z.B. Merten, 1998b) vorgeschlagen wird – zu gross sind die Differenzen von beratender und erziehender Kommunikation in Hinblick auf die Freiwilligkeit des Handelns der Zielpersonen. Einfacher liegen die Dinge beim Lehrberuf und bei der Sozialarbeit: Schulische Erziehung kann heute höchstens ansatzweise als Soziale Arbeit definiert werden, da sie sich nicht primär an den Problemen des Systems der sozialen Hilfe orientiert¹⁰¹, und die Sozialarbeit hat als vornehmlich behandelnde und beratende Disziplin nur wenig mit erziehenden Operationen gemeinsam. Diese Zuordnung spiegelt sich auch in den Selbstbeschreibungen der Disziplinen: So beklagen die Lehrkräfte (auch angesichts des Stoffdrucks) nicht selten, dass von ihnen erwartet wird, direkt zur Verhinderung von Problemen wie Sucht, Aids oder Gewalt beizutragen. Auf der andern Seite haben sich die Fachkräfte der Sozialarbeit im letzten Jahrhundert immer wieder gegen die «Sozialpädagogisierung» ihres Arbeitsfeldes gewehrt (Pohl, 1998: 70f.).¹⁰²

In Bezug auf die eingangs in Ansätzen wiedergegebene Fachdiskussion zur Zuordnung der *Jugendhilfe* und der *Sozialpädagogik* können wir nun festhalten, dass sich weniger ein «Entweder-oder» der Zuordnung anbietet als ein «Sowohl-als-auch». Die Streitfrage, ob Sozialpädagogik nun soziale Hilfe oder doch eher Erziehung «ist», verliert damit an Bedeutung. Die hier erarbeitete These wäre, dass die soziale Hilfe und die Erziehung zwei autonome Funktionsbereiche der Gesellschaft darstellen, die einen gemeinsamen Funktionsbereich haben, in welchem es systematisch zu strukturellen Kopplungen kommt. Die Sozialpädagogik und ihre anverwandten Disziplinen operieren dann vor allem in diesem Überschneidungsbereich, während die Lehrtätigkeit und die Sozialarbeit in erster Linie in ihrem «angestammten» Funktionsbereich operieren (Abb. 3). ¹⁰³



5.2 Die Schule und die Disziplinen der Sozialen Arbeit

Im Rahmen unserer Bemühungen, die Möglichkeiten und Grenzen Sozialer Arbeit in der Schule auszuloten, haben wir festgestellt, dass der Lehrberuf und die Sozialarbeit relativ eindeutig dem Funktionssystem der Erziehung beziehungsweise dem System der Sozialen Arbeit (als Subsystem des Funktionssystems der sozialen Hilfe) zugeordnet werden können. Auf der andern Seite gibt es eine Reihe von

› Sozialarbeit zu unterscheiden (dieses wird heute in der Tat von beiden Disziplinen sehr ähnlich gesehen), sondern die Differenz zwischen Erziehung und Beratung, den zentralen Kommunikationsschemata der beiden Disziplinen.

103

Das ist alles mit Rückgriff auf eine Raummethaphorik formuliert, welche den Umstand verwischt, dass Systeme keine Räume, sondern Differenzen darstellen.

Das Problem ist, dass sich Differenzen sprachlich und erst recht grafisch nur sehr viel schwieriger darstellen lassen. Die Metaphorik des «Überschneidungsbereiches» entspricht der vorher formulierten Aussage, dass die gleiche Massnahme in beiden Funktionssystemen zu Anschlüssen führen kann.

Abb. 3

Die Disziplinen im Kontext der Funktionssysteme «Erziehung» und «soziale Hilfe»

In Hinblick auf die Soziokulturelle Animation (und wohl auch in Hinblick auf die Sozialpädagogik) ist zu vermerken, dass die professionellen Tätigkeiten bisweilen auch in andern Funktionssystemen anschlussfähig sind. Damit ist nicht nur der Bezug zum Wirtschaftssystem gemeint, der durch Zahlungen hergestellt wird, sondern auch andere Kopplungen sind angesprochen – etwa der Bezug zum Kunstsystem, das (als «Kunst- und Kultursystem» bezeichnet) eines der «Fokussierungsgebiete» der Soziokulturellen Animation darstellt. Ein weiteres Fokussierungsgebiet ist der «Gemeinwesenausbau». Die Funktion der Interessenvertretung, die hier zusammen mit den Bemühungen zur Förderung der Selbstbefähigungsmöglichkeiten durch die Fachleute der Soziokulturellen Animation wahrgenommen wird, hat zweifellos auch Auswirkungen auf die Systeme der staatlichen Verwaltung beziehungsweise aufs politische System allgemein. Vgl. zu den Fokussierungsgebieten der Soziokulturellen Animation Spierts (1998: 72ff.).

untereinander schwer unterscheidbaren Disziplinen (Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation, Jugendarbeit usw.), die sowohl im System der sozialen Hilfe als auch im Erziehungssystem operieren und damit zur Erfüllung der spezifischen Funktionen beider Systeme beitragen. ¹⁰⁴ Dass trotz der Doppelfunktion dieser Disziplinen bei der strukturellen Kopplung zwischen den beiden Funktionssystemen Kooperationsprobleme anfallen, lässt sich mit der Binnendifferenzierung der professionalisierten Erziehung in schulische und auserschulische Erziehung erklären (vgl. dazu Abb. 2). Wir haben gesehen, dass die Sozialpädagogik als theoretische Konzeption in einer frühen Phase des Schulsystems eine Rolle spielt, dass sie aber nach der Professionalisierung der Schule und der Sozialen Arbeit weder als Disziplin in das Schulsystem inkludiert wird noch als Reflexionstheorie besondere Beachtung findet. Das mag damit zusammenhängen, dass die Reflexionstheorien und die Ausbildungsgänge der Sozialpädagogik (bzw. der Soziokulturellen Animation, der Jugendarbeit usw.) eher denjenigen der Sozialarbeit entsprechen als jenen des Lehrberufs. Weil die Sozialpädagogik als Disziplin des Erziehungssystems nur in der auserschulischen Erziehung tätig sein kann, bleibt ihr nichts anderes übrig, als zu versuchen, die Schule von aussen zu Veränderungen zu veranlassen. Sie tut dies üblicherweise in der Form von Kritik wie jener von Braun/Wetzel (2000: 79ff.), die auf die zahlreichen Mängel der «*Unterrichtsschule*» hinweisen:

- die Verdeckung des Zusammenhangs der Wissenschaft beziehungsweise der Weltdeutungen durch isoliert voneinander unterrichtete Fächer,
- ein fragwürdiger «Enzyklopädismus», der die Stofffülle zu einem unabschliessbaren Thema aller Lehrplandiskussionen mache,
- die Abkopplung von der alltäglichen Lebenspraxis, den in ihr gewonnenen Erfahrungen und deren Verarbeitung zu gemeinsamen Formen des Selbst- und Weltverständnisses,
- die Vernachlässigung der emotionalen, motorischen und sozialen Lernprozesse durch den Kognitivismus der Unterrichtsgestaltung und Leistungsbewertung,

- die Hierarchisierung der Unterrichtsfächer, die zu einer Hierarchisierung der Bildungsgänge und zur Stigmatisierung bestimmter Gruppen von Schülerinnen und Schülern führe.

Diese und zahlreiche weitere Kritikpunkte werden seit den schulreformerischen Bemühungen der 70er-Jahre gegenüber der Staatsschule im deutschsprachigen Europa immer wieder geäußert (bisweilen wurden sie schon früher angesprochen). Da wir hier keine Möglichkeit haben, eine grundsätzliche Diskussion über eine umfassende Schulreform zu führen, werden wir uns darauf beschränken, in diesem Kapitel einige Gründe dafür anzuführen, warum diese durchaus nachvollziehbare Kritik, die im Übrigen immer mehr auch im Schulsystem selbst geäußert wird, nicht zu weiter gehenden Anpassungsleistungen im Schulsystem führt. Wichtig ist im Zusammenhang mit der Sozialen Arbeit in der Schule, dass die Kritik an der Schule nicht nur von Seiten der Sozialpädagogik und den ihr nahe stehenden Disziplinen kommt, sondern auch von der Sozialarbeit. Diese identifiziert einzelne Nebeneffekte des gängigen Schulsystems wie den hohen Leistungsdruck oder ein schlechtes Schulklima als (Mit-) Ursachen für die Probleme (Sucht, Suizid, Jugendgewalt, Rassismus usw.), mit denen sie es zu tun hat. Andererseits ist die Schule nicht nur an der Generierung dieser Probleme beteiligt, sondern wird bei der Erfüllung ihrer Funktionen auch durch sie behindert. Gewalt, Mobbing und Suchtmittelkonsum auf dem Schulareal sind in den letzten Jahren genauso zu Dauerthemen geworden wie psychische und körperliche Krankheiten der Kinder und Jugendlichen. ¹⁰⁵ Schliesslich ist zu vermerken, dass die genannten Probleme nicht nur durch die Schule beeinflusst werden, sondern auch durch zahlreiche Veränderungen, die sich im Rahmen der gesellschaftlichen Evolution ergeben. Diese Veränderungen sind zum Teil in der auserschulischen Erziehung zu verorten (z.B. in der Veränderung der Familienstrukturen), aber auch ausserhalb des Erziehungssystems – etwa in den Systemen der Wirtschaft, der Politik oder der Massenmedien.

Fassen wir zusammen: Zu Beginn des 21. Jahrhunderts operiert die Schule in den deutschsprachigen Gebieten Europas unter schwierigen Bedingungen. Die nichtprofessionalisierte Erziehung ändert sich vor allem durch den Wandel der Familienstrukturen massgeblich. Die professionelle auserschulische Erziehungsarbeit wird zwar ausge-

105

Das muss nicht zwangsläufig bedeuten, dass diese Probleme auch wirklich zugenommen haben. Es ist auch möglich, dass ihnen durch gesteigerte massenmediale Thematisierung einfach mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Wir gehen mit einem Blick auf die Resultate der Epidemiologie davon aus, dass beide Aspekte eine Rolle spielen: eine reale Zunahme, gepaart mit einer Überzeichnung gewisser Probleme durch die Massenmedien.

baut, doch nie in dem Ausmass, welches die Erziehungs- und Betreuungslücken der familiären Erziehung erfordern. Zudem operiert die ausserschulische Erziehung zu einem grossen Mass im Modus der Freiwilligkeit, das heisst, sie kann die Zielpersonen meist nicht zur Teilnahme an ihren Aktivitäten verpflichten. Für die Kinder und Jugendlichen bietet diese neue Betreuungssituation zahlreiche, nicht immer einfache Herausforderungen, und die Öffentlichkeit zeigt sich beunruhigt über gewisse Nebenwirkungen, welche die Veränderungen der ausserschulischen Erziehung mit sich bringen. Die Schule schliesslich sieht sich durch die mit dieser Entwicklung verbundenen Probleme in ihrem Erziehungsauftrag behindert und wird selbst immer öfter beauftragt, mit zusätzlichen Angeboten im Bereich der psychosozialen Erziehung die gesellschaftlichen Erziehungsdefizite zu entschärfen. Da die zur Verfügung gestellten zeitlichen und finanziellen Ressourcen nicht mehr Aufwand erlauben, bleiben diese Massnahmen in der Regel Stückwerk – es sei denn, es gelingt, in grossem Umfang unbezahlte Arbeitsleistungen von Lehrkräften, Eltern und andern Personen zu aktivieren. Das ist aber vor allem dann schwierig, wenn diese Arbeitsleistungen über längere Zeit erbracht werden sollen.

Das Aufkommen der Sozialen Arbeit in der Schule in den letzten 15 Jahren ist eng mit dieser Situation verbunden. Die Schule sucht bei den Disziplinen der Sozialen Arbeit Unterstützung bei der Bewältigung ihrer Probleme im Bereich der psychosozialen Erziehung; sie ist aber nur sehr beschränkt bereit, sich auf Impulse dieser Disziplinen einzulassen. Die Gründe für diese Abgrenzungstendenzen sind vielfältig; wir wollen im Folgenden drei Aspekte herausheben:

- die Organisationsform der Schule,
- die Paradoxie von Gleichheit und Ungleichheit,
- die Kopplung des Schulsystems mit Politik und Wirtschaft.

Die Organisationsform der Schule

In Hinblick auf die Organisationsform der Schule gilt es in Erinnerung zu rufen, dass Organisationen in der soziologischen Systemtheorie nicht als Resultat der Binnendifferenzierung von Funktionssystemen gesehen werden. Die einzelnen Schulen sind demnach

nicht als Subsysteme des Erziehungssystems oder des Schulsystems zu sehen, sondern als Systeme, die auch mit andern Funktionssystemen strukturell gekoppelt sind, wenn auch nicht so eng wie mit dem Erziehungssystem. Das lässt sich einfach daran zeigen, dass Schulen auch Zahlungen leisten und als Organisationen der staatlichen Verwaltung operieren, was heisst, dass sie mit ihrer sozialen Adresse auch im Wirtschafts- und im Politiksystem inklusionsfähig sind. Ein wenig anders formuliert kann man sagen, dass die Schulen (wie die meisten Organisationen) einen wichtigen Beitrag zur strukturellen Kopplung von Erziehungs-, Wirtschafts- und politischem System leisten. Sie sind sozusagen allen drei Systemen verpflichtet, was bedeutet, dass sie ihre Erziehungstätigkeit nicht einfach frei – zum Beispiel nach pädagogischen Grundsätzen – gestalten können, sondern immer auch auf das Budget, die politischen Entscheidungen und die Erwartungen Rücksicht nehmen müssen, welche die Wirtschaftsunternehmen an die Schulabgänger und -abgängerinnen richten.

Für die Kooperation der Schule mit den Disziplinen der Sozialen Arbeit ist weiter von Bedeutung, dass Personen per Entscheidung in die Organisation inkludiert werden. Auf der Seite der Schüler und Schülerinnen ist die Inklusionsfähigkeit durch die allgemeine Schulpflicht umfassend gegeben. Anders beim Personal, wo die Inklusions- beziehungsweise Anstellungsentscheidungen eng mit der Ausbildung verbunden sind, in diesem Fall mit der Ausbildung als Lehrperson. Wenn andere Berufsgruppen als Personal in die Organisation «Schule» aufgenommen werden, dann ist ihre Anstellung zumindest in der Schweiz und in Deutschland selten mit dem Kerngeschäft der Schule – der Erziehung – verbunden. Der Lehrberuf ist eine typische Profession, die nach Luhmann (2002: 148) unter der Bedingung der Unsicherheit des Erfolgs ihrer eigenen Eingriffe arbeitet. Das bedeutet – so Luhmann weiter –, dass die Lehrkräfte (wie auch Ärzte und Juristinnen) ihren eigenen Arbeitsbereich abschirmen und eine ausreichend grosse Zahl komplexer Routinen entwickeln müssen, die in unklar definierten Situationen eingesetzt werden können. In dieser Hinsicht ist kaum erwartbar, dass sich die Lehrpersonen durch Fachkräfte mit einem andern beruflichen Hintergrund in ihrer Arbeit nachhaltig beeinflussen lassen – nicht einmal durch solche, deren Geschäft (wie bei der Sozialpädagogik) ebenfalls die Erziehung ist. Die Verschiedenheit der Ausbildungsgänge, die unterschiedlichen Reflexionstheorien und (vor allem in den höheren Schulstufen) auch

Lohnunterschiede und – damit verbunden – ein unterschiedlicher sozialer Status verstärken diese Abgrenzungstendenzen genauso wie der Umstand, dass in der Organisation «Schule» in der Regel auch die obersten Hierarchiestufen mit Personen besetzt sind, die eine Lehrausbildung gemacht haben, und nicht wie bei Wirtschaftsunternehmen mit Managern, deren Grundausbildung neben der ökonomischen zum Beispiel auch eine juristische sein kann.

Wenn der Druck auf die Lehrpersonen steigt und sie ihre Aufgaben infolge gekürzter Mittel und sich vermehrender «sozialer» Probleme unter immer schwierigeren Bedingungen erfüllen müssen, steigt verständlicherweise die Bereitschaft, Leistungen anderer Fachleute in Anspruch zu nehmen. Dabei ist zu erwarten, dass diese Bereitschaft vor allem dann gross ist, wenn die Tätigkeit der hinzugezogenen Fachkräfte wenig mit der eigenen Arbeit zu tun hat. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn sich eine Schulsozialarbeiterin der Kinder annimmt, die bestimmte Probleme haben, die sich negativ auf ihre Schulleistungen oder auf ihr Verhalten im Unterricht auswirken. Sobald die Sozialarbeiterin jedoch die Bedingungen der Möglichkeit solcher und ähnlicher Probleme in der Schule selbst sieht und (in präventiver Absicht) Veränderungen vorschlägt, sind die Lehrkräfte stärker betroffen und reagieren eher mit Widerstand und Abgrenzung. Das geschieht wohl in den meisten Fällen nicht aus bösem Willen oder professionsspezifischer Überheblichkeit, sondern ganz einfach, weil das Tagesgeschäft keinen Raum für irgendwelche zusätzliche Zeit beanspruchenden Tätigkeiten wie Sitzungen, Workshops oder Weiterbildungen lässt. Der in der Einleitung erwähnte Befund, dass die Soziale Arbeit in der Schule in erster Linie als «soziale Feuerwehr» gefragt ist, erstaunt in dieser Hinsicht kaum. Es handelt sich bei diesen Tätigkeiten um eigentliche Problembehandlung und demnach um die zentrale Aufgabe der Sozialarbeit. Sobald die Sozialarbeit präventiv operiert (also die Ursachen der Probleme zu beseitigen versucht) oder die andern Disziplinen der Sozialen Arbeit ihre Vorschläge zur Erziehungsarbeit einbringen, sind die Lehrkräfte in einem weit grösseren Ausmass betroffen.

Die Paradoxie von Gleichheit und Ungleichheit

Bis hierhin haben wir uns im Kontext der Unterscheidung von Erziehung und Nicht-Erziehung bewegt und festgestellt, dass eine Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit noch relativ einfach ist, so-

lange sich die Soziale Arbeit nicht in die Erziehung einmischt, die in der Schule geleistet wird. Im Kapitel zum Erziehungssystem hat sich aber auch gezeigt, dass Erziehung in der Schule in zwei unterschiedlichen Formen auftritt: als Bildung und als psychosoziale Erziehung. Die daran anschließende These lautet, dass eine Einmischung in die Erziehung durch die Disziplinen der Sozialen Arbeit eher geduldet wird, wenn sie sich auf die psychosoziale Erziehung beschränkt (z.B. durch die Organisation eines Mittagstisches oder eines Schulhausfestes) beziehungsweise lediglich Bildungsinhalte ausserhalb des Fächerkanons der Schule (z.B. im Kontext der Suchtprävention oder der Sexuaufklärung) anvisiert. Schulreformen, wie sie in den 70er-Jahren durch die Sozialpädagogik eingefordert wurden, fordern nicht nur andere Bildungsinhalte und methodisch-didaktische Zugänge; sie bestreiten das Monopol der Bildung grundsätzlich und verlangen eine ausgewogene Mischung von psychosozialer und bildender Erziehung. Eine solche Forderung kann durchaus als massiver Eingriff in die Autonomie der Schule und in das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte gesehen werden.

An dieser Stelle bietet sich an, auf eine weitere Unterscheidung Bezug zu nehmen, die wir im Kapitel zum Funktionssystem «Erziehung» eingeführt haben: die Unterscheidung von Erziehung und Selektion. Wir haben schon angetönt, dass diese Unterscheidung eine Paradoxie in sich birgt: die Paradoxie, dass die Schule zur gleichen Zeit für die Schaffung von Gleichheit (durch die Erziehung) und von Ungleichheit (durch die Selektion) zuständig ist. ¹⁰⁶ Da diese Paradoxie (wie jede Paradoxie) die Beobachtung lähmt, löst die Schule die Paradoxie auf unterschiedliche Art und Weise auf. Eine gängige (Auf-)Lösung liegt darin, die «Schuld» für die durch das System trotz aller Bemühungen um Gleichheit produzierte Ungleichheit (die ja nicht sein darf) nicht dem System, sondern seiner Umwelt (den Schülern/Schülerinnen, ihren Familien, der Politik, der Wirtschaft, der Gesellschaft usw.) zuzuschreiben (vgl. dazu auch Hafen, 2003b). Die Kinder und Jugendlichen sind dann zu «faul» oder haben den «Ernst der Situation» nicht erfasst; die Eltern kümmern sich zu wenig um die Erziehung ihrer Kinder; die Wirtschaft stellt unrealisierbare Forderungen an den Bildungsstand der Schulabgänger und Schulabgängerinnen, und die Politik schaut ohnehin nur auf den nächsten Wahltermin. Ohne Zweifel verfügt jedes der «beschuldigten» Systeme seinerseits über Schuldzuweisungen, mit welchen es die Zuschrei-

106

Die Doppelfunktion bringt aber noch weitere Paradoxien mit sich – zum Beispiel die Paradoxie von Konkurrenz und Zusammenarbeit. Aus (sozial)pädagogischer Sicht sind Kooperation und Solidarität wichtige «Lebenskompetenzen». Gleichzeitig wird die Schule wegen ihrer Selektionsfunktion aber auch zum «Kampfplatz» (Hartmann, 1998: 267), wo andere Kompetenzen wie Durchsetzungsfähigkeit und ein gewisses Mass an Rücksichtslosigkeit gefragt sind. Wenn diese Widersprüche nicht thematisiert werden, dann erhalten die Kinder und Jugendlichen kaum Gelegenheit zu lernen, wie sie je nach Situation konstruktiv mit dieser Differenz umgehen können.

bungen der andern Systeme kontern kann. Doch die Paradoxie der gleichzeitig zu fördernden Gleichheit und Ungleichheit erschwert die Zusammenarbeit von Schule und Sozialer Arbeit nicht nur durch ein konfliktträchtiges Klima, dem sich auch die jeweiligen Disziplinen nicht entziehen können: Mit Blick auf ihre pädagogisch-humanistische Ausbildung und Grundhaltung schätzen die einzelnen Lehrpersonen die Erziehungsfunktion in der Regel mehr als die Funktion der Selektion. Hier sehen sie ihre zentrale Kompetenz und hier wollen sie sich weder durch ihre Kolleginnen und Kollegen noch durch andere Disziplinen grundsätzlich beeinflussen lassen. Die andere, weniger geschätzte Funktion jedoch, die dürfen sie nicht abgeben. Wenn also Fachkräfte der Sozialen Arbeit an der Schule Erziehungsaufgaben übernehmen, dann tangieren sie nicht nur die Erziehungsaufgabe der Lehrpersonen, sie sind auch in der Lage, pädagogisch tätig zu sein, ohne sich systematisch um die Selektionsfunktion der Schule kümmern zu müssen. Das macht die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften nicht einfacher.

107

Vgl. dazu auch *Forneck* (1997: 46ff.).

108

Das bedeutet *nicht*, dass auf die Vermittlung von soliden Grundlagen verzichtet werden sollte – im Gegenteil: Vor allem in der Grundschule gilt es, sich die Bedingungen der Möglichkeit zum Wissenserwerb zu beschaffen. Der Abbau von eingeforderten Faktenwissen ermöglicht es dann auf den höheren Stufen, diese Grundkompetenzen zu vertiefen und sie für das reflexive Lernen zu nutzen. Zentral ist dabei, dass die Freude am Lernen bzw. der kindliche Forscherdrang gefördert und nicht unterbunden werden. Zu den Chancen, aber auch zu den Gefahren einer solchen «neuen Lernkultur» siehe auch *Rüeggsegger* (1997: 249ff.).

Wir haben es schon angetönt und betonen es noch einmal: Wir können und wollen nicht davon ausgehen, dass die Schulhausleitungen und die Lehrpersonen grundsätzlich gegen strukturelle Veränderungen der Schule eingestellt sind. Viele Lehrkräfte sehen durchaus ein, dass die heute gängigen Curricula, die Methoden und auch die Ausbildung nicht mehr den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechen. Sie wissen, dass die auch heute noch forcierte Anhäufung von Faktenwissen dem rapiden Zuwachs an Wissenswertem in der modernen Gesellschaft nicht (mehr) angemessen ¹⁰⁷ ist und dass weniger das Lernen von Fakten im Zentrum der Schulbildung stehen sollte als das Lernen des Lernens – die Erarbeitung der Kompetenz, sich für bestimmte Problemstellungen das erforderliche Wissen in einem angemessenen Zeitraum erarbeiten zu können. ¹⁰⁸ Viele Lehrkräfte sind sich auch bewusst, dass die strukturellen Veränderungen in der sozialen Umwelt der Schule (insbesondere in den Familien) für die Schule Herausforderungen mit sich bringen, die mit den bestehenden Schulstrukturen kaum bewältigt werden können. Wenn sich die Schule den veränderten Umweltbedingungen nicht in gewünschtem Ausmass anpasst, dann liegt dies also nicht nur an Uneinsichtigkeit und Widerstand. Natürlich wehren sich die Lehrpersonen, wenn gerade bei «ihrem Fach» Abstriche gemacht werden sollen, doch solche Widerstände können nicht der einzige Grund dafür sein, dass sich

die Schule im deutschsprachigen Europa so schwer tut, die notwendigen Anpassungsleistungen zu erbringen.

Die strukturelle Kopplung der Schule mit Politik und Wirtschaft

Auf der Suche nach Erklärungen für die Schwierigkeiten bei der Kooperation der unterschiedlichen Disziplinen im Kontext von Sozialer Arbeit in der Schule lohnt es sich, den Blick noch einmal auf die Organisationsstruktur der Schule zu lenken. Aus der gesellschaftlichen Perspektive kann das Schulsystem als Subsystem des Erziehungssystems gesehen werden. Bei diesem funktionssystemspezifischen Blickwinkel geht es um die Binnendifferenzierung der Erziehung in der Gesellschaft und um ihre Reflexion, die sich unter anderem in den professionellen Disziplinen spiegelt. Gleichzeitig ist die Schule aber wie erwähnt immer auch eine Organisation und als Staatsschule eine Unterorganisation der Organisation «Staat». Aus dieser Perspektive richtet sich der Blick auf ganz andere Aspekte der Schule, insbesondere auf die enge strukturelle Kopplung zwischen den Funktionssystemen Erziehung, Politik und Wirtschaft, die in der Organisation «Schule» realisiert wird. Die enge Bindung an politische Entscheidungsprozesse ist denn auch ein wichtiger Grund dafür, dass sich umfassende Reformen der Schule – so angebracht sie aus fachlicher Sicht auch sein mögen – in der Regel als schwierig erweisen. In der Politik treffen (auch in Bezug auf die Schule) unterschiedliche Interessen aufeinander, und die politische Verwaltung hat neben fachlichen Gesichtspunkten viele weitere Faktoren zu beachten. Wenn man die jeweiligen Entscheidungsprozesse beeinflussen will, dann reicht es nicht, alleine auf der «Richtigkeit» der eigenen fachlichen Argumente zu beharren. Vielmehr braucht es die Bereitschaft, sich mit der Operationsweise der involvierten Systeme auseinander zu setzen und nach Begründungen zu suchen, die in diesen Systemen anschlussfähig sind.

Da Organisationen immer auch ökonomisch operieren, bietet sich für die Schulen an, vermehrt auch ökonomische Argumentationslinien zu verfolgen. Natürlich ist es aus «humanistisch-pädagogischer» Sicht fragwürdig, Kinder und Jugendliche, die dem Leistungsdruck nicht Stand halten können, dem Unterricht regelmässig fernbleiben oder durch übermässiges Stören auffallen, durch Platzierung in Klein-, Sonder- oder Förderklassen oder durch temporären beziehungsweise endgültigen Schulausschluss einfach von den andern Schülern und

109

Zudem ist die Argumentation mit Blick auf das in der Pisa-Studie sehr erfolgreiche finnische Schulsystem schlicht falsch. Obwohl die finnische Schule als Tagesschule realisiert wird und ein sehr grosses Gewicht auf die Integration schwächerer Schüler und Schülerinnen (durch umfassende Stützmassnahmen) legt, ist es im Vergleich zum Bruttosozialprodukt kostengünstiger als das schweizerische Schulsystem. Hierzu ist einschränkend zu sagen, dass ein Vergleich der Schulsysteme zweier so unterschiedlicher Staaten auf der Basis so weniger Faktoren nur beschränkt aussagekräftig ist. Angesichts der Zahlen kann man aber kaum behaupten, dass eine auf Integration statt Selektion ausgerichtete Schule zwangsläufig viel teurer sein muss.

Schülerinnen zu trennen. Wer argumentiert, dass eine weniger rigide Exklusionspraxis, wie sie zum Beispiel in den skandinavischen Schulsystemen üblich ist, aus Kostengründen nicht zu realisieren sei, argumentiert kurzfristig. ¹⁰⁹ Diese Fokussierung auf die nähere Zukunft ist zwar aus der Perspektive der politischen Verwaltung durchaus verständlich, denn diese muss ihre Haushaltsdefizite jedes Jahr von neuem legitimieren. Dazu kommt, dass auch in der Organisation «Staat» Verantwortlichkeiten (z.B. für das Haushaltsdefizit) zugeschrieben werden und sich die von diesen Zuschreibungen betroffenen Personen zu rechtfertigen haben, ansonsten sie bei den nächsten Wahlen abgewählt werden. Es ist aber so, dass mit den staatlich begünstigten Exklusionstendenzen zwar Personen selektiv aus sozialen Systemen ausgeschlossen werden können, dass die Exklusion jedoch letztendlich nie vollständig sein kann. Prägnant formuliert: Man kann Personen einfach und nachhaltig aus sozialen Systemen exkludieren, man erreicht damit aber nicht, dass die Leute einfach verschwinden. Wenn durch die schulischen Selektionsprozesse und den schwindenden Bedarf an Arbeitskräften die beruflichen und sonstigen Inklusionschancen für immer mehr Personen drastisch reduziert werden, dann gilt es, andere Inklusionsmöglichkeiten zu entwickeln. Bietet man keine solchen funktionalen Äquivalente, dann muss man mit den Folgen leben, die systematische, langfristige Exklusionen aus vielen Lebensbereichen mit sich bringen: psychische und körperliche Krankheiten, Suchtprobleme, Gewalt und delinquentes Verhalten. Natürlich kann man diese Personen dann therapieren oder einsperren, doch diese Formen der Behandlung von Exklusions-Folgeproblemen kommt die Gesellschaft – und das wäre das zentrale *ökonomische* Argument – bei weitem teurer.

6 Soziale Arbeit in der Schule – Modelle zwischen Wunsch und Wirklichkeit

Wir haben bis dahin festgestellt, dass sich seit einigen Jahren ein ständig wachsender Bedarf für ein Engagement der Sozialen Arbeit in der Schule manifestiert, dass sich die entsprechende Kooperation jedoch nicht immer als einfach erweist. Eine Analyse der beiden Funktionssysteme «Erziehung» und «soziale Hilfe», der professionellen Disziplinen im Kontext dieser Systeme und der Organisation «Schule» hat einige Erklärungen für diese Kooperationsprobleme geboten. Auf der Basis dieser Ausführungen wollen wir nun schauen, welche Kooperationsmodelle in der Praxis mit mehr oder weniger grossem Erfolg realisiert werden und welche Bedingungen geschaffen werden müssten, um die Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit generell zu verbessern.

Den Einstieg machen wir mit der «sozialpädagogischen Schule» – einem Modell, welches eigentlich gar kein Kooperationsmodell zwischen Schule und Sozialer Arbeit ist, sondern die Ausgestaltung der schulischen Funktionen selbst betrifft. In der Folge werden wir drei Modelle von möglicher und realisierter Kooperation vorstellen: das integrative Modell, das additive und das subordinative Modell. ¹¹⁰

6.1 Das Modell der sozialpädagogischen Schule

Im Kontext der Diskussion um die Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit wird immer wieder das Konzept der sozialpädagogischen Schule erwähnt. ¹¹¹ Nach den bisherigen Ausführungen lässt

110

Wir halten uns dabei weitgehend an die in der Fachliteratur üblichen Gliederungen. So unterscheidet *Tanner* (2003: 4) neben der sozialpädagogischen Schule das Subordinationsmodell, das additive Modell und das Modell der kritischen Integration. *Fatke* (2000: 11f.) spricht vom additiv-kooperativen Modell, vom integrativen Modell und von der sozialpädagogischen Schule und erwähnt zusätzlich den oft scheiternden subordinativen Einbezug der Sozialpädagogen als «pädagogische[r] Hilfsarbeiter» (a.a.O.: 9).

111

Vgl. dazu *Bettmer et al.* (2002: 17), *Homfeldt/Schulze-Krüdener* (2001: 21f.), *Fatke* (2000: 12) und – grundsätzlich – *Hilbig* (1993).

112

Bei der Lebenswelt handelt es sich aus der Perspektive der soziologischen Systemtheorie nicht um eine objektive Lebenswelt, die für alle gleich wäre. Vielmehr wird die Lebenswelt als Konstruktion eines (psychischen oder sozialen) Beobachters verstanden, der nach *Fuchs* (1992: 122) mit der Unterscheidung vertraut/unvertraut operiert. Gerade das Beispiel der Schule macht deutlich, dass die Systeme in der «Lebenswelt» der Individuen keineswegs für alle das Gleiche bedeuten, dass dieselbe Schule für den einen Horror und die andere fast schon ein Vergnügen ist.

113

Homfeldt/Schulze-Krüdener weisen in einer früheren Publikation (1997: 43) darauf hin, dass die Ideen der «sozialpädagogischen Schule» in erster Linie in privaten schulischen Erziehungseinrichtungen wie der Waldorfschule (Schweiz: Steiner-Schule), Landerziehungsheimen oder in «freien» beziehungsweise «alternativen» Schulprojekten realisiert werden.

114

Bildung und Erziehung ist denn auch eines der Fokussierungsgebiete der Sozialkulturellen Animation, neben den bereits erwähnten «Kunst und Kultur» und «Gemeinwesen aufbau». Als viertes Fokussierungsgebiet kommt der Bereich Erholung/Freizeit dazu (*Spierts*, 1998: 72f.).

sich sagen, dass bei der sozialpädagogischen Schule – zumindest auf der Ebene der Disziplinen – nicht der *Kooperationsgedanke* im Vordergrund steht, sondern die Reform der Schule selbst. Nach *Homfeldt/Schulze-Krüdener* (2001: 21) gehen die konzeptionellen Überlegungen zur Begründung der sozialpädagogischen Schule von der Idee aus, dass schulisches Lernen nicht nur als Unterrichtslernen verstanden werden dürfe. Vielmehr gehe es darum, die schulische Erziehungsarbeit auf die Lebenswelt ¹¹² der Schülerinnen und Schüler zu erweitern. Formuliert mit der hier verwendeten Unterscheidung, geht es bei der sozialpädagogischen Schule darum, das Verhältnis von Bildung und psychosozialer Erziehung ausgewogener zu gestalten, als dies in den Staatsschulen in der Regel der Fall ist. ¹¹³ Dies ist auch bei den meisten der nachfolgend beschriebenen Kooperationsformen nicht anders, denn auch die Sozialpädagogik, die Sozialkulturelle Animation ¹¹⁴ und die präventiv ausgerichtete Sozialarbeit haben zum Ziel, die Schule dabei zu unterstützen, ihre Lebensweltorientierung auszubauen und auf diese Weise ihre unzureichend erfüllte Integrationsfunktion verstärkt wahrzunehmen (*Olk et al.*, 2000: 14; *Maykus*, 2003: 31). Der Unterschied der «sozialpädagogischen Schule» zu diesen Kooperationskonzepten liegt also darin, dass die Schule die notwendigen Schritte *alleine* verwirklichen soll. Zugespielt könnte man formulieren, dass sich die Schule so entwickeln soll, dass es die Disziplinen der Sozialen Arbeit in der Schule gar nicht mehr braucht, weil die Lehrkräfte auch die Aufgabenbereiche übernehmen, die professionell vor allem im Kontext der außerschulischen Erziehung bearbeitet werden – durch Disziplinen, die sowohl im Kontext des Erziehungssystems als auch im Kontext des Systems der sozialen Hilfe operieren. Es ist verständlich, dass ein solches Bestreben bei diesen Disziplinen Widerstände auslöst. So bestreiten die Befürworter der Sozialen Arbeit in der Schule nach *Homfeldt/Schulze-Krüdener* (1997: 41f.) denn auch die Reformfähigkeit der Schule und plädieren für den Einbezug sozialpädagogischer Fachkräfte in die Schule, also für das «integrative» Modell. ¹¹⁵

Ein Blick auf Schulkonzepte im Ausland und auf Privatschulen mit einer verstärkt sozialpädagogischen Ausrichtung zeigt, dass sich die Schule durchaus zu einer sozialpädagogischen Schule entwickeln kann, wenn man ihr die Bedingungen für eine solche Entwicklung bereitstellt. Eine umfassendere Ausbildung, kleinere Klassen, Ganztagesbetrieb, Anpassung der Curricula, die Erweiterung der Selekti-

onsrichtlinien auf so genannt «kreative Fächer» und Sozialkompetenz und die vermehrte strukturelle Kopplung der Schulen mit andern sozialen Systemen (Familie, Stadtteil, Jugendhilfe usw.) wären einige dieser Bedingungen. Wir haben gesehen, dass derartige Reformprozesse der Schule im deutschsprachigen Europa zumindest zurzeit in einem grossen Rahmen nicht erwartet werden können – zu komplex sind die politischen Entscheidungsprozesse ¹¹⁶ und zu knapp die finanziellen Mittel der öffentlichen Hand, um diese kostspieligen Reformen umzusetzen. Wenn die Befürworter Sozialer Arbeit in der Schule der Schule mangelnde Reformierbarkeit vorwerfen, dann ist die Kritik in diesem Sinn wohl berechtigt, solange sie sich auf die geschilderten strukturellen Schwierigkeiten bezieht und nicht auf die Lernfähigkeit der Lehrer und Lehrerinnen. Viele Lehrpersonen wären mit Sicherheit bereit, nach einem umfassenderen Erziehungskonzept Schule zu geben, wenn sie die Gelegenheit dazu geboten bekämen. Nach Homfeldt/Schulze-Krüdener (1997: 43) zeigen Erfahrungsberichte aus niedersächsischen Schulen, *«dass es kein utopisches Wunschenken ist, dass die Lehrer(innen) sich sozialpädagogischer Sinnelemente bedienen, selbst sozialpädagogisch tätig werden und Sozialpädagogik als Erziehungsprinzip zu verwirklichen suchen»*. Auch wenn es mittelfristig nicht gelingen wird, aus den Staatsschulen auf breiter Ebene sozialpädagogische Schulen zu machen, so könnten die sozialpädagogischen Elemente auf allen Ebenen (z.B. in der Ausbildung) mit relativ geringen Mitteln ausgebaut werden. Im Weiteren ist die diesbezügliche Lernfähigkeit der Lehrpersonen eine Voraussetzung dafür, dass es zu einer funktionierenden Kooperation zwischen der Schule und den Disziplinen der Sozialen Arbeit kommen kann.

Fassen wir kurz zusammen: Wir stehen im deutschsprachigen Europa vor der Situation, dass in Folge sozialstruktureller Veränderungen (insbesondere im Kontext der Familie) weniger ausserschulische Erziehungsarbeit geleistet wird, als es nach der öffentlichen Meinung angebracht wäre. ¹¹⁷ Die Erfahrungen in andern Ländern zeigen, dass das Schulsystem durchaus geeignet wäre, diesen Erziehungsdefiziten zu begegnen. Die allgemeine Schulpflicht bindet die Kinder und Jugendlichen während mindestens neun Jahren an die Schule, und die Lehrkräfte wären durchaus in der Lage, einen erweiterten Erziehungsauftrag zu übernehmen – vorausgesetzt, die Ausbildungsgänge würden entsprechend angepasst. Eine solche Anpassung der

115

Nach Fatke (2000: 12) ist es beim Modell der sozialpädagogischen Schule *«nicht vorrangig, ob und wie Sozialpädagoginnen und Sozialarbeiter am schulischen Geschehen beteiligt sind»*, sondern dass die Schule sich der ganzen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen öffnet. Dem ist durchaus beizupflichten. Trotzdem wird sich auch bei der sozialpädagogischen Schule die Frage stellen, ob sie gänzlich ohne die Disziplinen der Sozialen Arbeit (insbesondere die Sozialarbeit) auskommt. Wenn dies nicht der Fall ist, stellen sich die Kooperationsprobleme von neuem. Die umfassendere Gestaltung des schulischen Erziehungsauftrages und die entsprechende Anpassung der Ausbildung der Lehrkräfte allein bedeutet ja nicht, dass die sozialpädagogische Schule automatisch zum Tätigkeitsfeld von Sozialpädagogen und Soziokulturellen Animatorinnen wird, die den Lehrpersonen gleichgestellt sind – zu gross sind die Ausbildungs- und Statusunterschiede der Disziplinen.

116

Exemplarisch für diese Komplexität sind die Verhältnisse in der Schweiz, die 26 verschiedene Schulsysteme (für jeden Kanton eines) in 26 politischen Entscheidungsprozessen verändern müsste.

117

Diese vorsichtige Formulierung soll betonen, dass Erziehungsdefizite nicht ein

› fach bestehen, sondern sozial konstruiert werden. Wenn in den Massenmedien über Vorfälle wie Jugendgewalt oder Rauschtrinken von Teenagern berichtet wird und diese Vorfälle in Zusammenhang mit unzureichender Erziehung und Betreuung gestellt werden, dann beeinflusst dies die öffentliche Meinung stark, obwohl es sich immer nur um Einzelfälle handelt.

118

Die punktuelle Bereitstellung von Betreuungsleistungen (z.B. einer Hausaufgabenbetreuung nach Unterrichtsende am Nachmittag) ist sicher positiv zu werten, aber sie löst die eigentlichen Probleme nicht, wenn sie auf Freiwilligkeit beruht, da mit solchen Angeboten oft die Kinder und Jugendlichen nicht erreicht werden, die die Angebote aus Sicht der Lehrkräfte am nötigsten hätten.

119

Entsprechende ökonomische Berechnungen fehlen meines Wissens – wohl auch, weil das Zusammenspiel von Erziehung und Kosten verursachenden Phänomenen (Gewalt, delinquentes Verhalten, Suchtmittelmissbrauch, psychische und körperliche Krankheit, Suizid usw.) hoch komplex und nur sehr schwierig ökonomisch zu berechnen ist.

Ausbildungsgänge würde dazu beitragen, dass die Grenzen zwischen den pädagogisch operierenden Disziplinen der Sozialen Arbeit und dem Lehrberuf verschwimmen würden (Bettmer et al., 2002: 17). Für eine flächendeckende Betreuung sind jedoch noch weitere Anpassungen notwendig, insbesondere eine Tagesschulstruktur, welche garantiert, dass die Schülerinnen und Schüler in der Mittagspause nicht sich selbst überlassen sind. Um mit der ausserhäuslichen Erwerbstätigkeit beider Elternteile kompatibel zu sein, müsste diese Ganztagesbetreuung eigentlich auf das ganze Jahr, das heisst auch auf die Schulferien, ausgedehnt werden. Eine Ganztageschule würde auch dazu beitragen, die Ungleichheiten in Bezug auf die auserschulische Unterstützung bei Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen ein wenig auszugleichen und die Freizeitaktivitäten während des Schultages günstig zu beeinflussen. ¹¹⁸

Die Voraussetzungen für eine deutliche Erweiterung des schulischen Erziehungsauftrages wären also gegeben; was fehlt, ist das Geld und oft auch der politische Umsetzungswille. Kinder zu haben und zu erziehen sei Privatsache, lautet ein immer wieder vorgebrachtes Argument gegen den Ausbau der schulischen Leistungen. Wenn man die Entwicklung des Arbeitsmarktes anschaut und die Lohnentwicklung in vielen Berufen mit den Lebenskosten vergleicht, dann bedeutet diese Haltung in letzter Konsequenz, dass sich nur noch gut verdienende Eltern Kinder leisten können oder aber dass die Eltern gezwungen sind, die Betreuung auf ein absolutes Minimum zu reduzieren. Beide Aspekte – der Geburtenrückgang und die unzureichende erzieherische Betreuung – bringen für die öffentliche Hand Kosten mit sich, welche die Aufwendungen für den Ausbau der schulischen Erziehung bei weitem übertreffen. ¹¹⁹ Ähnlich argumentiert Thimm (2001: 42), wenn er schreibt, dass es die Jugendhilfe und die Gesellschaft teuer zu stehen kommen wird, wenn sie die Schule als zentrale Lebenswelt junger Menschen ignorieren.

6.2 Das integrative Modell

Die Schule hätte also auch in den Staaten des deutschsprachigen Europa das Potenzial, die Erziehungsdefizite der modernen Gesellschaft zu beheben. Da von ihr zwar laufend erweiterte Erziehungsleistungen abverlangt werden, sie aber keine ausreichenden Mittel zur

Erbringung dieser Leistungen erhält, sucht sie Unterstützung ausserhalb der Organisation «Schule»: bei den Eltern ¹²⁰, bei Lehrkräften ausserhalb ihres bezahlten Arbeitspensums und bei den Disziplinen der Sozialen Arbeit. Während sich bei der freiwilligen Erziehungsarbeit oft das Problem der Nachhaltigkeit und der Zielgruppenerreichung stellt, sind beim Einbezug von professionalisierten Fachkräften der ausserschulischen Erziehung in erster Linie Kooperationsprobleme zu lösen. Mit dem integrativen Modell werden Formen der Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit umschrieben, welche die Fachkräfte der Sozialen Arbeit aktiv in die Organisation «Schule» einbinden. Das bedeutet, dass die Sozialpädagoginnen, Soziokulturellen Animatoren und Sozialarbeiterinnen nicht nur an der Schule angestellt sind, sondern auch in die Prozesse einbezogen werden, in welchen über die Gestaltung der Schule entschieden wird.

Gemeint ist hier nicht der Einbezug der Eltern im Rahmen des pädagogischen Auftrags (z.B. an einem Elternabend oder im Rahmen eines Schulhausfestes), sondern die systematische Abdeckung von Betreuungsaufgaben, zum Beispiel in der Form eines Mittagstisches oder einer betreuten Hausaufgabenstunde.

Das integrative Modell sieht damit einen weit gehenden Einfluss der Sozialen Arbeit in der Schule vor – eine Forderung, die von vielen Autoren aufgestellt wird. So schreibt Thimm (2001: 46), dass die Sozialpädagogik in der Schule eine mitsprechende Rolle dabei einnehmen kann, *«ein neues, personale, emotionale und soziale Dimensionen umspannendes Bildungsverständnis zu entwickeln»*. Niesolny (1998: 253) spricht von einem «offensiven Verständnis» der Sozialen Arbeit in der Schule, die als *«schulische Systembegleitung in bildungspolitische und planerische Überlegungen miteinbezogen werden müsste»*.

Damit die Fachkräfte in einem solchen Ausmass in die Schulentwicklung miteinbezogen werden können, müssen einige Voraussetzungen erfüllt sein: Zum einen sollten die Ausbildungs-, Status- und Lohnunterschiede zwischen den Disziplinen weiter ausgeglichen werden; zum andern müssen die Lehrkräfte akzeptieren können, dass ihnen zur Bewältigung eines erweiterten Erziehungsauftrages Fachpersonen aus andern Disziplinen an die Seite gestellt werden, die ihre eigene Vorstellung von pädagogischer Arbeit mitbringen. Hier stellt sich das bereits angesprochene Problem, dass diese Fachpersonen vornehmlich in der psychosozialen Erziehung tätig sind, während die Lehrkräfte ihren Schwerpunkt in der Bildung beziehungsweise beim Unterricht haben. Solange die Bildung viel enger mit der Selektionsfunktion verbunden bleibt als die sonstige Erziehung, ergibt sich die schwierige Situation, dass in der Schule zwei Klassen von Erziehen-

den tätig sind, deren Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich strukturiert ist: Während die Lehrkräfte Noten verteilen und damit Karrierechancen nachhaltig beeinträchtigen können, arbeiten die Fachpersonen der Sozialen Arbeit vornehmlich «ressourcenorientiert», unterstützen die Kinder und Jugendlichen bei ihrer schulischen und persönlichen Entwicklung oder nehmen gar eine *«Anwaltschaft für Benachteiligte auch gegen die Schule»* ein, wie es Hartmann (1998: 272) fordert. Hier sind Konflikte vorprogrammiert.

Wir haben gesehen, dass die Beziehungen der Disziplinen der Sozialen Arbeit zum System der sozialen Hilfe und zum Erziehungssystem sehr komplex sind. Während bei den Lehrerinnen und Lehrern der Bezug zur Erziehung und zum Subsystem «Schule» recht klar erscheint, stellt sich bei der Sozialpädagogik, bei der Soziokulturellen Animation und bei der präventiv tätigen Sozialarbeit immer die Frage, auf welche Funktion die einzelnen Massnahmen ausgerichtet sind. Geht es in erster Linie darum, die Erwartbarkeit zukünftigen Verhaltens zu steigern und damit die Inklusionschancen zu verbessern (also Erziehung zu leisten), oder werden die strukturellen und erziehenden Massnahmen in erster Linie durchgeführt, um die Probleme zu verhindern, welche im Fokus des Systems der sozialen Hilfe stehen? Wenn die Lehrpersonen und die Fachkräfte der Sozialen Arbeit in der Schule gleichberechtigte Erziehungsarbeit leisten sollen, dann ist es unabdingbar, diese Zuordnungen zu klären. Wenn die Fachkräfte der Sozialen Arbeit in ein Subsystem des Erziehungssystems (das Schulsystem) inkludiert werden sollen, dann ist das etwas anderes, als wenn sie die Organisation «Schule» dazu nutzen, um Soziale Arbeit zu leisten. Im Schulsystem haben sie sich an den Prämissen dieses Systems zu orientieren. Das bedeutet unter anderem, dass sie sich der Selektionsfunktion der Schule genauso wenig entziehen können wie die Lehrkräfte selbst. Vielmehr wäre es ihre Aufgabe, zusammen mit den Lehrkräften nach Wegen zu suchen, wie mit der Paradoxie von Gleichheit und Ungleichheit möglichst konstruktiv umgegangen werden kann. Erst auf dieser Basis gemeinsamer Erziehungsarbeit kommen die spezifischen Anliegen der Sozialen Arbeit ins Spiel. Da die Schule wie alle Organisationen nicht einfach einem bestimmten Funktionssystem zugeordnet werden kann, spricht nichts dagegen, Operationen der Sozialen Arbeit in die schulischen Prozesse einzubinden. Wir haben weiter oben gesehen, dass das System der Sozialen Arbeit auch als «sekundäres Funktionssy-

stem» (Fuchs/Schneider, 1995) bezeichnet wird, also als eines, welches sich mit Folgeproblemen der funktionalen Differenzierung auseinander setzt. In diesem Sinn kann die Soziale Arbeit in der Organisation «Schule» Folgeprobleme der Schule bearbeiten und sich zur gleichen Zeit mit Problemen auseinander setzen, die sich aus den Operationen von Systemen in der Umwelt der Schule (z.B. dem Wirtschaftssystem oder der Familie) ergeben. Weil jedoch traditionell eine enge strukturelle Bindung der Schulen an das Schul- beziehungsweise das Erziehungssystem besteht, muss die Einbindung Sozialer Arbeit sorgfältig geschehen und den Erziehungsfunktionen der Schule nachgeordnet bleiben.

Soll eine umfassende Einbindung der Sozialen Arbeit in die Organisation «Schule» realisiert werden, dann braucht es natürlich nicht nur Anpassungsleistungen von Seiten der Fachpersonen der Sozialen Arbeit, sondern auch eine Neuorientierung der Lehrkräfte, die bereit sein müssen, sich auf die Anliegen der Sozialen Arbeit einzulassen.¹²¹ Wenngleich die Soziale Arbeit «zunehmend von Schulen eingefordert» wird (Jongeblod/Niesolny, 2002: 71), erscheint es zumindest mittelfristig eher unwahrscheinlich, dass sich ein gleichberechtigtes Nebeneinander der Lehrpersonen und der Fachkräfte der Sozialen Arbeit entwickeln wird. Ein Grund dafür ist, dass die Soziale Arbeit aus Sicht der Lehrkräfte weniger für die Erweiterung der schulischen Erziehung eingefordert wird als für die Erledigung ihres Kerngeschäfts: «die Verminderung und Vorbeugung von Schwierigkeiten» (Schermer/Weber, 2002: 67). Dazu kommt, dass eine umfassende Eingliederung der Fachkräfte der Sozialen Arbeit in die Organisation «Schule» ähnlich umfangreiche und kostspielige Restrukturierungsprozesse mit sich bringen würde wie die oben beschriebene Umwandlung der Schule in eine «sozialpädagogische Schule». Das integrative Modell bietet den Vorteil, dass nicht nur die psychosoziale Erziehung deutlich stärker gewichtet würde, sondern auch die Kernkompetenzen der Sozialen Arbeit – die Prävention und Behandlung von Problemen – systematisch in der Organisation «Schule» zum Tragen kämen. Die grosse Schwierigkeit wird jedoch sein, die Lehrkräfte dazu zu bringen, ihr Arbeitsgebiet mit andern Disziplinen zu teilen. All dies führt dazu, dass integrative Modelle in ihrer Konzeption sehr umfassend und sinnvoll angelegt sind¹²², die Soziale Arbeit jedoch in der praktischen Umsetzung wegen unzureichender finanzieller und personeller Ressourcen (sowohl bei den Fachleuten der Sozialen Ar-

121

Nach der Untersuchung von Bettmer et al. (2002: 25) sind die Lehrkräfte genauso bestrebt, ihre «Organisationshoheit» zu behalten, wie die Fachleute der Sozialen Arbeit Einfluss zu erreichen suchen. Andererseits ist doch knapp die Hälfte (41%) der befragten Lehrpersonen der Meinung, dass sie in «allen schulisch relevanten Bereichen» mit der Sozialen Arbeit zusammenarbeiten sollten. Dem gegenüber stehen 42%, die der Meinung sind, dass das Rektorat und die Lehrkräfte die Aufgaben für die Fachleute der Sozialen Arbeit festlegen sollen.

122

Vgl. zum Beispiel das «integrationsorientierte Konzept von Schulsozialarbeit» von Drilling (2004: 93ff.).

beit als auch bei den Lehrkräften) und wegen Widerständen aus dem Lehrkörper allzu oft auf die Behandlung der drängenden Alltagsprobleme reduziert wird (‹Feuerwehrfunktion›). Einfluss auf die Erziehung beziehungsweise auf Entscheidungen, welche die Organisationsentwicklung betreffen, haben Fachleute der Sozialen Arbeit in diesen Fällen kaum.

6.3 Das additiv-kooperative und das subordinative Modell

Angesichts des Aufwandes einer umfassenden Integration der Sozialen Arbeit in die Schule und der Widerstände, mit denen eine solche Eingliederung verbunden ist, erstaunt es kaum, dass punktuellere Formen Sozialer Arbeit in der Schule weit häufiger realisiert werden. Das *additiv-kooperative* Modell ist nach Fatke (2000: 11) so konzipiert, dass die Schule bleibt, wie sie ist, und von Fall zu Fall mit spezifischen Einrichtungen und Massnahmen der Jugendhilfe (Hort, Hausaufgabenhilfe, Mittagstisch usw. ¹²³) kooperiert. Formal sei dieses Modell *«am einfachsten zu verwirklichen, weil die Zuständigkeiten und Abgrenzungen klar geregelt und keine besonderen institutionellen Veränderungen erforderlich sind»*. Folgt man dieser Definition, dann sind diesem Modell auch sämtliche Aktivitäten im Bereich ‹Prävention und Gesundheitsförderung› zuzurechnen – die breite Palette von Massnahmen, die vom Unterricht (z.B. bei der Drogenaufklärung) über die Umgestaltung des Schulhofes bis hin zum Wanderlager reichen. Auf Grund ihrer Überlastung sind die Lehrpersonen in der Regel froh, wenn sie einzelne oder gar möglichst viele dieser Aufgaben ‹outsourcen› können und sich die Kooperation mit den Fachleuten der Sozialen Arbeit oder anderer Disziplinen auf einen gelegentlichen Informationsaustausch beschränkt. Umfangreiche Strukturveränderungen der Organisation ‹Schule› sind bei dieser Kooperationsform genauso wenig vorgesehen wie eine Anpassung der Curricula, die Weiterentwicklung von methodisch-didaktischen Kompetenzen, die Hinterfragung des pädagogischen Selbstverständnisses der Lehrpersonen oder eine Umformulierung der Selektionsrichtlinien. Wenn die Prävention als so genannte ‹Verhältnisprävention› Strukturveränderungen in der Organisation ‹Schule› erreichen will, weil sie gewisse Aspekte der Schule für Probleme wie Sucht, Gewalt oder Suizid mitverantwortlich macht, dann sieht sie sich in der Regel

123

Rademacher (2002: 12) warnt davor, die Schulsozialarbeit auf solche ‹Betreuungs- und Freizeitangebote› zu limitieren; damit unterschätze man die Risiken für das Gelingen der sozialen Integration in der modernen Gesellschaft und schätze die Schulleistung und den Schulerfolg als Voraussetzungen für diese Integration zu gering.

mit den gleichen Schwierigkeiten konfrontiert wie die Soziale Arbeit in der Schule im Allgemeinen. Das Gleiche gilt, wenn im Rahmen eines Gesundheitsförderungsprojektes das «Schulklima» verbessert werden soll: Die Massnahmen sind genau so lange problemlos implementierbar, als sie die bestehenden Strukturen der Schule nicht in Frage stellen. Es wird demnach einfacher möglich sein, ein Schulhausfest zu organisieren, als die Zusammenarbeit der Lehrkräfte zu verbessern oder zu bewirken, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur in Bezug auf ihre Schulleistungen wahrgenommen werden, sondern umfassender, mit all ihren Freuden und Nöten, die Kinder und Jugendliche prägen. ¹²⁴

Wenn von der *Subordination* der Sozialen Arbeit unter die Schule die Rede ist, dann sind damit die Formen von Einbindung der Fachkräfte der Sozialen Arbeit gemeint, die ausschliesslich nach den Bedürfnissen und den Vorstellungen der Schule ausgerichtet sind. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn eine Sozialarbeiterin an einer Schule fest angestellt ist und im Rahmen ihres Pflichtenhefts einen exakt definierten Interventionsbereich zugewiesen erhält – in der Regel die Betreuung von Schülerinnen und Schülern, die den Unterricht massiv stören, die Schule schwänzen oder Sucht-, Gewalt- beziehungsweise familiäre Probleme haben. In diesem Konzept ist weder vorgesehen, dass sich die Sozialarbeiterin in die Belange des Unterrichts einmischt, noch dass sie strukturelle Veränderungen in der Schule zu initiieren versucht. Wie erwähnt ist ein derart erweiterter Einfluss der Fachkräfte in vielen Pflichtenheften nicht explizit ausgeschlossen oder wird sogar vorgesehen. In der Regel ist das knapp bemessene Pensum jedoch mit der Behandlung von aktuellen Problemen, also für die Betreuung von Schülerinnen und Schülern besetzt, sodass kaum Zeit für anderes bleibt. Das ist insofern verständlich, als die aktuellen Probleme im Sinne des Wortes «gegenwärtig» sind und in der Gegenwart angegangen werden müssen. Die Arbeit an Strukturen ist im Vergleich dazu eher präventiv, also auf die Verhinderung von zukünftigen Problemen ausgerichtet, wobei man gegenwärtig nie wissen kann, wer welche Probleme wann entwickeln wird. Die präventive Arbeit unterliegt in diesem Sinn nie der gleichen Dringlichkeit wie die manifesten Probleme, die eine möglichst schnelle Intervention bedingen. Wenn in einem gut gemeinten, umfassenden Konzept Sozialer Arbeit in einem Schulhaus nicht genug Stellenpro-

124

Der Umstand, dass ein schlechtes Schulklima als Mitursache für schlechte Gesundheit oder für Suchtprobleme gesehen werden kann, zeigt, dass die Verbesserung des Schulklimas auch als Präventionsmassnahme gesehen werden kann. Prävention und Gesundheitsförderung sind in diesem Sinn sowohl von der Funktion als auch von der Form her kaum zu unterscheiden. Vgl. dazu *Hafen* (2004d).

zente vorgesehen sind, dann kommt es in der Regel zu einer «Subordination» unter den Problemdruck, der sich die Fachpersonen der Sozialen Arbeit kaum entziehen können.

Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Es ist zweifellos legitim, wenn eine Schule einen Schulsozialarbeiter anstellt, der sich um die Kinder und Jugendlichen kümmert, die Probleme haben, welche sich negativ auf die Schulleistungen auswirken. Und wenn die Schule den Auftrag bekommt, Suchtprävention zu machen, kann es ihr niemand verübeln, dass sie eine Fachstelle einen Informationstag zum Rauchen veranstalten lässt. Wenn sich die Organisation «Schule» wirklich darauf einlassen will, die Faktoren ihres Betriebs anzugehen, die zur Entstehung von Problemen beitragen, dann braucht sie Zeit und Geld, und die sind in der Regel nicht vorhanden. Bei aller Legitimität darf man sich aber nicht der Illusion hingeben, dass die Problembehandlung durch die Sozialarbeit und punktuelle präventive Interventionsversuche die Probleme der Schule nachhaltig entschärfen. Hierzu braucht es, wie mehrfach erwähnt, grundsätzliche Strukturveränderungen in den einzelnen Schulorganisationen und im Schulsystem. Erstere bedingen viel Aufwand, sind aber doch einfacher zu erreichen als eine Reform des Schulsystems, die von politischen Entscheidungsprozessen abhängt, welche durch zahlreiche, sich oft diametral widersprechende Interessenlagen geprägt sind.

7 Soziale Arbeit in der Schule als beratende Schulbegleitung

Ziehen wir ein Zwischenfazit: Mit dem Modell der sozialpädagogischen Schule verfügen wir über eine durchaus plausible Antwort auf die *Erziehungsprobleme* der Gesellschaft – eine Antwort, die durchaus auch eine präventive Wirkung auf einzelne Probleme des Systems der Sozialen Arbeit entfalten könnte. Nicht geklärt ist bei diesem Modell, wie die Organisation «Schule» mit den manifesten Problemen umgeht, welche ihren Betrieb beeinträchtigen: Suchtproblemen, Gewaltproblemen ausserhalb der Schule, psychischen und körperlichen Krankheiten, familiären Problemen der Kinder und Jugendlichen usw. Mit andern Worten: Auch bei einem erweiterten Erziehungsauftrag der Schule bleiben eine Reihe von ausserschulischen Problemen, welche eine Zusammenarbeit mit Disziplinen aus andern Funktionssystemen nahe legen. Diese Zusammenarbeit ist im Modell der sozialpädagogischen Schule nicht eindeutig geklärt. **125** Anders liegen die Dinge beim integrativen Modell: Hier ist vorgesehen, die Fachleute der Sozialen Arbeit (und evtl. weitere Disziplinen wie zum Beispiel aus dem Kontext des Medizinsystems) als Mitglieder in die Organisation «Schule» zu inkludieren und sie dort gleichberechtigt an der Schulentwicklung teilhaben zu lassen. Bei diesem Modell ergibt sich die Schwierigkeit, dass die Fachleute mit der Schule in eine Organisation inkludiert werden, die strukturell eng mit dem Erziehungssystem gekoppelt ist und bis heute vor allem durch die Lehrpersonen geprägt wird. Die Konflikte, die sich aus den unterschiedlichen Funktionen der beiden Systeme ergeben, werden bei diesem Modell in der Regel genauso wenig thematisiert wie die explizite oder implizite Unterordnung der Fachkräfte der Sozialen Ar-

125

Es dürfte darauf hinauslaufen, dass die sozialpädagogische Schule eng mit den behandelnden Einrichtungen der Sozialen Arbeit (z.B. Jugend- und Suchtberatungsstellen) zusammenarbeiten, damit diese Stellen die Lehrkräfte bei der Behandlung von manifesten Problemen unterstützen beziehungsweise die Behandlung selbst übernehmen können.

beit. Zudem stellt sich sowohl beim integrativen Modell als auch bei der sozialpädagogischen Schule das Problem, dass eine umfassende Realisierung dieser Modelle eine umfangreiche Umstrukturierung des ganzen Schulsystems bedingen würde – ein Unterfangen, welches hohe Kosten mit sich bringt und politisch derzeit kaum durchsetzbar ist.

Weit einfacher zu realisieren ist die Soziale Arbeit in der Schule in additiver Form. Sie umfasst punktuelle Aktivitäten, welche die gelegentliche Zusammenarbeit mit Lehrkräften zwar nicht ausschliessen, aber die strukturellen Rahmenbedingungen der schulischen Erziehungstätigkeit weit gehend unangetastet lassen – sogar wenn diese Rahmenbedingungen selber zu den Problemen beitragen, welche die Soziale Arbeit behandeln oder verhindern soll. Auch beim subordinativen Modell geht es in der Regel nicht um umfassende strukturelle Veränderungen in der Organisation «Schule» oder im Schulsystem. Vielmehr werden die Fachkräfte der Sozialen Arbeit von der Schule angestellt, um sich der Probleme anzunehmen, welche die Schule bei ihrer Funktionserfüllung behindern. Mit andern Worten: Die Soziale Arbeit in der Schule ist schwerpunktmässig als Sozialarbeit tätig, die vornehmlich behandelnd und in der Form von Einzelfallhilfe operiert (vgl. auch Bettmer et al., 2002: 16). Wenn sie als «*strukturbezogene Einzelfallhilfe*» (Braun/Wetzel, 2000: 252) in präventiver Absicht auf die Veränderung der Schulstrukturen hinarbeiten will, sieht sie sich in der Regel den gleichen Widerständen ausgesetzt wie die (sozial)pädagogisch operierende Soziale Arbeit.

Stellt man Vermutungen über die weitere Entwicklung an, dann kann man wohl davon ausgehen, dass der Bedarf für Soziale Arbeit in der Schule weiterhin zunehmen wird. Es ist kaum davon auszugehen, dass die Familie in den kommenden Jahrzehnten die Lücke bei der Erziehung von Kindern und Jugendlichen wieder wird schliessen können – im Gegenteil: Es ist eher zu vermuten, dass die Zahl der allein Erziehenden weiter zunehmen wird und dass sich die finanzielle Situation von Familien weiter verschlechtert, da weder die politische Bereitschaft noch die Mittel vorhanden sind, um das Aufziehen von Kindern finanziell so zu unterstützen, dass auch Familien mit niedrigen Einkommen nachhaltig entlastet werden. Die professionelle ausser-schulische Erziehung ist den gleichen Beschränkungen unterworfen. Daher bietet es sich geradezu an, die Schule zu nutzen, um die

erzieherische Betreuung der Jugend zu verbessern. So wünschbar eine Verlagerung der schulischen Erziehung in Richtung mehr psychosoziale Erziehung ist – es kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich die Schule in den deutschsprachigen Ländern Europas in den nächsten Jahren umfassend zu einer «sozialpädagogischen Schule» entwickeln wird. Das bedeutet, dass der Bedarf für Leistungen der Sozialen Arbeit in der Schule weiter zunehmen wird und dass – zumindest solange nicht mehr Mittel vorhanden sind – die Soziale Arbeit in erster Linie in ihrer behandelnden Funktion (als Sozialarbeit) gefragt ist, während präventive, animatorische und sozialpädagogische Angebote weiterhin eher punktuell als systematisch durchgeführt werden. Wenn der Schwerpunkt auch weiterhin auf additiven und subordinativen Modellen liegen wird, bedeutet das nicht, dass die Zusammenarbeit von Schule und Sozialer Arbeit nicht auch bei diesen Modellen verbessert werden kann. Je enger die Kooperation zwischen den Lehrpersonen und den Fachkräften der Sozialen Arbeit ist, desto grösser sind die Synergien, die aus dieser Zusammenarbeit entstehen, und desto umfassender fallen die gegenseitigen Lerneffekte aus. Solange die zeitlichen und finanziellen Ressourcen für eine fruchtbare Zusammenarbeit von Sozialer Arbeit und schulischer Erziehung jedoch nicht deutlich ausgebaut werden, ist zu vermuten, dass die zahlreichen, immer wieder beklagten Kooperationsprobleme weiterhin bestehen bleiben.

Wir wollen daher weiter schauen, wie die Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit weiter verbessert werden könnte. Wir tun dies am Beispiel der niederländischen Schulbegleitungsdienste, die Soziale Arbeit «in» der Schule, aber ausserhalb der Organisation «Schule» organisieren und auf diese Weise einige der im deutschsprachigen Raum immer wieder beklagten Kooperationsprobleme entschärfen. Diese organisatorische Eigenständigkeit der Sozialen Arbeit in der Schule wird auch von einigen der konsultierten Autorinnen und Autoren gefordert. So argumentieren Bettmer et al. (2002: 17), dass die Eigenständigkeit eine Lösung für das Problem biete, *«dass die Schulsozialarbeit zwischen zwei Institutionen agiert. Sie nimmt Bezug auf die institutionellen Strukturen der Schule, ohne deren Handlungslogik zu folgen, und sie folgt der Handlungslogik der Jugendhilfe, ohne sich vollständig in deren organisatorische Strukturen einbinden zu können»*. ¹²⁶

126

Die Autoren verfolgen damit eine ähnliche Argumentationslinie, wie sie die systemtheoretische Betrachtung nahe legt – wenn auch mit andern Begriffen.

Da das niederländische Modell der Sozialen Arbeit in der Schule sehr aufwändig ist und sich über Jahrzehnte in einem politischen Umfeld entwickeln konnte, das mit jenem in Deutschland, der Schweiz und Österreich kaum vergleichbar ist, schliessen wir unsere Ausführungen mit einem Kapitel zur Sozialen Arbeit in der Form von Projekten an. Wir konzentrieren uns dabei auf die Früherkennung. Das ist ein Kooperationsansatz, der sich nicht auf Krisenintervention bei Kindern und Jugendlichen mit «Problemen» beschränkt wie die behandelnde Sozialarbeit, sondern an den Strukturen der Organisation «Schule» ansetzt und für die angestrebten Veränderungen auf die Kooperation mit den Lehrkräften angewiesen ist. Das Früherkennungsmodell hat im Übrigen den Vorteil, dass es nicht so stark zur Beliebbarkeit tendiert wie Prävention und Gesundheitsförderung in der Schule, die zahllose Ansatzpunkte haben, um aus der Schule eine gesundheitsförderlichere Lebenswelt zu machen, sich aber aus Kapazitätsgründen immer auf einige wenige Interventionsansätze beschränken müssen.

7.1 Das niederländische Modell der Schulbegleitung

Wir haben bis hierhin gesehen, dass wir nicht davon ausgehen können, dass die Lehrpersonen ihre Erziehungstätigkeit im Bereich der psychosozialen Erziehung einfach an die Fachleute der Sozialen Arbeit (insbesondere der Sozialpädagogik oder Soziokulturellen Animation) delegieren wollen, und wir haben auch gesehen, dass ein solcher «Import» sozialpädagogischer Erziehungsarbeit zu Konflikten mit der Selektionsfunktion der Schule führen würde. Andererseits sind die Lehrpersonen auf «externe» Unterstützung bei ihrer Erziehungsarbeit angewiesen und könnten von der professionellen Kompetenz der Sozialen Arbeit profitieren. Dies wird nach Niesolny (1998: 352) bei den schulreformerischen Bemühungen in der Regel zu wenig beachtet. Wenn die Schule zum «Haus des Lernens» umgestaltet werden sollte, dann sei auch eine neue Beziehungskultur zur Jugendhilfe gefragt.

Die Unterstützung der Sozialen Arbeit muss (bzw. sollte) keinesfalls auf die Betreuung von «schwierigen» Kindern und Jugendlichen beschränkt bleiben. Vielmehr sind Modelle denkbar, bei denen die Disziplinen der Sozialen Arbeit nicht nur die Beratung der Kinder und

Jugendlichen übernehmen, sondern auch mit den Lehrkräften zusammenarbeiten beziehungsweise die Organisation «Schule» als soziales System beraten. ¹²⁷ Nach dem systemischen Beratungsverständnis ¹²⁸ kann es bei einer solchen Begleitung nicht darum gehen, dass die Beratungsperson den Beratenen Lösungen für Probleme anbietet; die Beratungskompetenz besteht vielmehr in der professionellen (Mit-)Gestaltung des Prozesses, in welchem die Betroffenen individuell und als Team für sich Lösungsvorschläge erarbeiten. Bei dieser «Hilfe zur Selbsthilfe» operieren die Beratungspersonen typischerweise in der Form der Beobachtung zweiter Ordnung: Sie beobachten die Lehrkräfte bei ihrer Selbstbeobachtung und unterstützen sie dabei, ihre Welt anders zu beobachten. Für die Beratungstätigkeit in der Schule sind die Disziplinen der Sozialen Arbeit besonders geeignet, weil sie pädagogische Kenntnisse besitzen, sich im System der sozialen Hilfe auskennen und über die Gestaltung von Beratungsprozessen Bescheid wissen.

Sobald die Soziale Arbeit weniger erziehend als beratend tätig ist, bietet sich an, die Fachleute der Sozialen Arbeit nicht als Mitglieder in die Organisation «Schule» zu inkludieren, sondern die Bedingungen der Möglichkeit solcher Beratungsprozesse zu schaffen. Dies kann auf sehr unterschiedliche Art und Weise geschehen: von Angeboten zu einmaligen Beratungen (Kurzinterventionen) über längerfristige Projekte (siehe unten) bis hin zu einer institutionalisierten Beratungsstruktur in Gestalt von formalen Organisationen.

Wie eine umfassende Begleitungsstruktur für die Schulen aussehen könnte, wollen wir uns nun am Beispiel der niederländischen Schulbegleitungsdienste näher ansehen. ¹²⁹ Nach Niesolny (1998b: 354) sind die Schulbegleitungsdienste in ein Netzwerk von allgemeinen und spezifischen Organisationen eingebunden, welche die Schule bei der Erfüllung ihrer Funktion unterstützen. Die Dienste gehören wie die «Nationalen Pädagogischen Zentren» zu den «allgemeinen» Einrichtungen; Beispiele von «spezifischen» Organisationen wären die «Stiftung für Lehrplanentwicklung», die «Stiftung für Bildungsforschung» oder das «Institut für Schultestentwicklung». Die Schulbegleitungsdienste definieren sich nach Niesolny (a.a.O.: 356) über ihre Nähe zur Praxis (Schule), den hier unmittelbar Betroffenen (Schülern/Schülerinnen, Lehrpersonen, Eltern) und den sie einbeziehenden Prozess (Unterricht), und sie messen der sozialen Erfahrung

127

Für ein instruktives Praxisbeispiel sozialpädagogischer Beratung von Lehrkräften vgl. Vogel (1997).

128

Vgl. grundlegend von Schlippe/Schweitzer (1997).

129

Das Modell wird zumindest in Deutschland gründlich rezipiert. Vgl. dazu Niesolny (1997, 1998, 1998b; Jennessen/Kastirke, 2002).

gegenüber dem kognitiven Lernen einen zumindest gleichrangigen Stellenwert zu. Die Schulsozialarbeit werde als eine in die Schulbegleitung integrierte Fachdisziplin gesehen, die mit anderen, den Diensten ebenfalls zugehörigen Disziplinen (Pädagogik, Psychologie, Didaktik, Logopädie) zusammenarbeite.

Nach Niesolny (a.a.O.: 356f.) ist die Schulbegleitung sowohl auf die Begleitung von Schülerinnen und Schülern ausgerichtet als auch auf die Begleitung der Organisation «Schule». In erster Linie gehe es darum, für alle Kinder und Jugendlichen eine optimale Schullaufbahn sicherzustellen. Zentral sei dabei die planvolle «Koordination sämtlicher mit der Schule verbundenen sozialen Organisationen, die innerhalb der «Verzorgingsstructuur» dem niederländischen Primar- und Sekundarschulwesen Hilfestellungen bei organisatorischen, pädagogisch-didaktischen und sozialen Problemen geben». Dabei sollen die Schulbegleitungsdienste unter anderem folgende Leistungen erbringen:

- Analyse von Problemen der Schüler und Schülerinnen, Lernsituationen und Unterrichtsbedingungen
- Beratung in Hinblick auf die Lehr- und Lernprozesse
- Vermittlung zwischen der Schule und dem Herkunftsmilieu der Kinder und Jugendlichen
- Mitwirkung an Experimenten und Neuerungen
- Mitarbeit bei Untersuchungen und Evaluationen
- Organisation von Fortbildungsprogrammen für das Personal der Schulbegleitungsdienste

Dazu kämen spezifische Angebote für Schüler und Schülerinnen, die besonderer Hilfe bedürfen: Beratung der Eltern und der betreffenden Schule, Überweisungen zu anderen Hilfeeinrichtungen und/oder Schulformen, pädagogisch-didaktische Hilfen und Entwürfe sozialpädagogischer Handlungsmodelle für Probleme verursachende Milieubedingungen.

Neben einer hinreichenden gesetzlichen Grundlage ¹³⁰ hat es nach Niesolny (a.a.O.: 357) vor allem die staatliche Subventionsvergabe ermöglicht, die lange unkoordinierte Mehrfachbetreuung der Schulen zu Gunsten einer systematischen Schulbegleitung auf der Grundlage einer privatrechtlichen Vereinigung aufzugeben. Niesolny (a.a.O.: 358f.) beschreibt in der Folge am Beispiel von Amsterdam, wie die Zusammenarbeit zwischen den interessierten Schulen und dem kommunalen Schulbegleitungsdienst ¹³¹ organisiert wird: Die Schulen schliessen mit der Stiftung einen zeitlich befristeten Betreuungsvertrag ab, der die Organisationsberatung an den Schulen (Systembegleitung) und die individuelle Beratung (Schülerbegleitung) regelt. Die Initiative für eine Schulbegleitung gehe dabei immer von den Schulen aus; ohne ihren ausdrücklichen Wunsch werde der Schulbegleitungsdienst nicht tätig. Der Vertrag habe eine Gültigkeitsdauer von mindestens vier Jahren, wobei sich die Kooperation verlängere, wenn der Vertrag nicht widerrufen wird.

Wenn wir das niederländische Beispiel der Sozialen Arbeit in der Schule in Bezug zu den bisherigen Ausführungen setzen, dann erkennen wir zahlreiche Punkte, die aus theoretischer Perspektive für eine erhöhte Erfolgswahrscheinlichkeit sprechen:

- Das Modell berücksichtigt die Komplexität der schulischen Erziehung und versteht die Schulbegleitung demnach als interdisziplinäre Aufgabe, die zu untereinander koordinierten Massnahmen in unterschiedlichen Kontexten führt.
- Durch die institutionalisierte Zusammenarbeit von Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Pädagogik und andern relevanten Disziplinen sowie durch die gemeinsamen Fortbildungen ¹³² entsteht ein Kooperationsklima, von welchem die Schulen fachlich profitieren können und welches die berufspolitischen Interessenkonflikte aus der Organisation «Schule» fernhält.
- Das niederländische Schulbegleitungsmodell trägt der Erkenntnis Rechnung, dass Veränderungen in Organisationen und bei Individuen in der Regel nicht auf einen Schlag erfolgen, sondern langfristige Prozesse darstellen, die einer kontinuierlichen Begleitung bedürfen.

130

Massgebend für die Schulbegleitungsdienste ist nach Niesolny (1997: 157ff.) vor allem das «Schulversorgungsgesetz» («Wet op de onderwijsverzorging» – WOV) von 1975.

131

Das niederländische Modell entspricht demnach der Forderung von *Deinet* (2003: 15), dass die Kommune den organisatorischen Rahmen für die Soziale Arbeit in der Schule bereitstellen soll.

132

Auch *Hollenstein* (2002: 10) betont die «dringliche Notwendigkeit [...], über die Fort- und Weiterbildung der beiden Berufsgruppen auch die Kooperationsentwicklung in den Schulen zu fördern».

- Diese Kontinuität der Zusammenarbeit von Schule und Sozialer Arbeit wird durch den Abschluss von schriftlichen Verträgen und durch ein durchdachtes Finanzierungsmodell gefördert, welches auf einer soliden gesetzlichen Grundlage beruht. ¹³³
- Die Basis dieser verbindlichen Zusammenarbeit bilden die Freiwilligkeit und die Eigeninitiative der Schulen. Die Widerstände, welche die Systembegleitung in der Organisation «Schule» auslöst, werden dadurch nicht eliminiert, aber doch reduziert.

Insgesamt wird den Schulen in den Niederlanden eine sehr vielfältige Unterstützungsinfrastruktur geboten. Diese Infrastruktur kann von den einzelnen Schulen bei Bedarf in Anspruch genommen werden und erlaubt, in unterschiedlichen Lebensbereichen (Lebenswelten) tätig zu werden und dabei den relevanten Zielgruppenaspekten hinreichende Beachtung zu schenken. In diesem Zusammenhang wären im Bereich der Lebenswelt die inner- und ausserschulischen Freizeitangebote zu erwähnen, deren Ausbau etwa von Witteriede (2003: 80ff.) und Wulfers (1997: 60f.) gefordert wird, oder an die Verbesserung der Familienarbeit – dies nicht zuletzt, weil sich nach Bettmer et al. (2002: 32) nur eine Minderheit der Lehrpersonen (37%) kompetent genug fühlen, sich bei familiären Problemen ihrer Schülerinnen und Schüler einzuschalten. Bei den Zielgruppenfaktoren bietet das Modell die Möglichkeit, inter- beziehungsweise transkulturelle (von Balluseck, 2004: 295) und genderspezifische (Hartmann, 1998: 266) Aspekte in der schulischen Erziehung angemessen zu beachten und die einzelnen Massnahmen daran anzupassen. ¹³⁴ Hier lässt sich anfügen, dass einzelne dieser Aspekte in den Ländern des deutschsprachigen Europa auch in weniger ambitionierten Modellen der Sozialen Arbeit in der Schule berücksichtigt werden.

Ohne Zweifel kann ein solches Angebot im deutschen Sprachraum nicht von einem Jahr auf das andere bereitgestellt werden. ¹³⁵ Andererseits bietet das niederländische Modell durchaus auch Ansatzpunkte für Verbesserungen, die auch bei eingeschränkten Mitteln möglich sind. So wäre es sicher denkbar, die bestehenden Unterstützungsangebote besser zu vernetzen und ihre Leistungen in einem grösseren Ausmass zu koordinieren. Aber auch diese Aufgaben brauchen die politische Bereitschaft zur Umsetzung und ein Mindest-

133

Wie man weiss, kann der Erfolg von Interventionsversuchen auch mit Gesetzen nicht garantiert werden. Trotzdem bleibt das Rechtssystem die gesellschaftliche Einrichtung, mit welcher sich die Erwartbarkeit sozialer Prozesse nachhaltiger beeinflussen lässt als mit anderen Steuerungsmedien.

134

Zu diesen beiden Aspekten vgl. die Artikel in Grossenbacher et al., 1997: 259–310 (Gender) und 311–368 (Inter-/Transkulturalität).

135

Bettmer et al. (2002: 16) weisen für Deutschland darauf hin, dass die bestehenden Angebote und Einrichtungen der Jugendhilfe die Funktion der Sozialen Arbeit in der Schule im Rahmen ihrer Organisationsform nicht ohne weiteres übernehmen können.

mass an finanziellen Mitteln, um die notwendigen Schritte planen und realisieren zu können. Dazu kommt zumindest in der Schweiz die Schwierigkeit, dass die föderalistischen Strukturen eine Koordination und Vernetzung der schulunterstützenden Organisationen und Angebote enorm erschweren. Auch in Deutschland wird die gesetzliche Situation für einen Ausbau der Sozialen Arbeit in der Schule nicht euphorisch eingeschätzt. Immerhin hat das neue KJHG (Kinder- und Jugendhilfegesetz) nach Wulfers (1997: 44) zu einigen Verbesserungen geführt, wenngleich es *«kaum Perspektiven für eine zukunftsorientierte Jugendhilfe enthält»*. Nach Hartmann (1998: 272) muss es denn eine jugendpolitische Forderung sein, Soziale Arbeit in der Schule *«auf der Grundlage des § 13 KJHG als Regelaufgabe im Sinne eines modernen Jugendhilfeverständnisses einzurichten und auszubauen – und zwar an allen Schulen»*.

136

Vgl. dazu (sehr praxisorientiert) Grossmann/Scala (1996) oder Hafen (2004c: 510ff.).

7.2 Schulbegleitung in Projektform am Beispiel der Früherkennung

Das Prinzip einer auf Freiwilligkeit basierenden, aber doch verbindlichen und längerfristigen Schulbegleitung kann für die einzelnen Schulen auch in reduzierter Form durchaus von Nutzen sein. Besonders geeignet für solche länger dauernden, aber doch zeitlich befristeten Beratungsprozesse ist die Projektarbeit.¹³⁶ Als temporalisierte Organisationen bieten Projekte alle Möglichkeiten der formalen Organisationen mit dem Vorteil, dass sie flexibler sind und demnach besser den Entwicklungsprozessen in ihrer Umwelt angepasst werden können. Ein solches Projekt macht gerade auch dann Sinn, wenn an einer Schule gleichzeitig eine Schulsozialarbeiterin angestellt ist, die vornehmlich behandelnd operiert, oder wenn es darum geht, punktuelle Aktivitäten im Bereich «Prävention und Gesundheitsförderung» besser mit den übrigen schulischen Aktivitäten zu koordinieren. Indem Personen durch Entscheidung in ein Projekt inkludiert werden können, wird eine ähnliche Interdisziplinarität möglich, wie wir sie beim niederländischen Modell der formal organisierten Schulbegleitung gesehen haben. In einem solchen Projektteam können Konflikte, die sich bei der Zusammenarbeit von Fachleuten unterschiedlicher Disziplinen ergeben, früh erkannt und konstruktiv ausgetragen werden – nicht zuletzt, weil es die Projektstruktur ermöglicht, bildungspolitisch bedingte Hierarchien abzubauen.

Im Bereich der Früherkennung und Prävention von Sucht gibt es einige Beispiele für eine projektbasierte Schulbegleitung – etwa die Programme «Step by Step» ¹³⁷ (BzgA, 1998; Regensburger-Hasslwanger, 1999) oder «Schulteam» (Müller, 1999). Als «Programme» werden in der Praxis der Suchtprävention in der Regel Projekte bezeichnet, die zahlreiche Unterprojekte beinhalten. Diese Struktur erlaubt, den Einzelprojekten gewisse Rahmenbedingungen vorzugeben, ihnen aber doch eine so grosse Flexibilität einzuräumen, dass sie sich optimal auf ihre spezifischen Systemumwelten (hier: die einzelnen Schulen mit ihrer relevanten Umwelt) einstellen können. Auf diese Weise ist es zum Beispiel möglich, die Finanzierung/Subventionierung einheitlich zu regeln, eine minimale Projektdauer vorzugeben (bei «Schulteam» z.B. 3 Jahre), schriftliche Verträge einzufordern und weitere Massnahmen zu implementieren, die eine hohe Verbindlichkeit der Mitarbeit garantieren. Da die Früherkennung/Frühintervention nicht nur bei der Sucht, sondern auch bei zahlreichen weiteren Problemen eine effiziente Massnahme darstellt, wollen wir das Früherkennungsmodell hier ein wenig näher vorstellen. ¹³⁸

137

Vgl. auch
<http://www.kontaktco.at/stepbystep/index.htm>.

138

Ich orientiere mich hier
 an *Hafen* (2004a, Kap.
 5.3.1.2, 5.3.1.5 und 6.4.11).

139

International Statistical
 Classification of Diseases
 and Related Health
 Problems

Bei der Früherkennung geht es darum, Anzeichen für das zu verhindernde Problem zu erkennen, das heisst zum Beispiel Suchtentwicklung in ihrer asymptomatischen, vorklinischen Phase (Bucher/Morabia, 1999: 198) zu diagnostizieren oder – um ein anderes Beispiel zu nehmen – die wachsende verbale Aggression eines Jugendlichen als Hinweis für drohende Gewaltanwendung zu beobachten. Es geht also um eine diagnostische Massnahme, um eine spezifische Form von Beobachtung, die in der Medizin bisweilen mit spezifischen Geräten (Röntgenapparaten, Tomographen usw.) oder Klassifikationshilfen (ICD 10 ¹³⁹) unterstützt werden kann, für die jedoch in vielen anderen Fällen keine technischen Hilfsmittel zur Verfügung stehen. Setzt man die Früherkennung in Bezug zur Unterscheidung von Prävention und Behandlung, dann bietet sich an, Früherkennung weder der Behandlung noch der Prävention zuzuordnen, sondern sie als Übergangsbereich zwischen den beiden Interventionsansätzen zu bezeichnen.

Früherkennung und andere Diagnoseformen operieren insofern formgleich zu den binären Codes der Funktionssysteme, als sie Kranke von Gesunden und Fälle von Nicht-Fällen oder, ganz generell, zu Behandelnde von nicht zu Behandelnden trennen und die positiven An-

schlüsse der Behandlung zuweisen. *Früherkennung* führt demnach zwangsläufig zur *Frühbehandlung*, denn wozu müsste man Aufwand betreiben, um Anzeichen für zu verhindernde Probleme zu beobachten, wenn diese Beobachtung keine Behandlung (in welcher Form auch immer) nach sich zöge. In diesem Sinn aktiviert die Früherkennung die Behandlungsseite der Unterscheidung von Prävention und Behandlung; werden aber keine Anzeichen für das zu verhindernde Problem erkannt oder wird das Problem *nicht* in einer frühen Phase entdeckt, dann bedingt dies keine weiteren Schritte. Wird bei einer Frau beim Mammografie-Screening *kein* Knötchen in der Brust entdeckt, dann erübrigt sich eine Behandlung. Schliesslich wird ein Jugendlicher an einer Schule auch nicht an eine Jugendberatungsstelle vermittelt, wenn er *kein* besonders auffälliges Verhalten zeigt. ¹⁴⁰

Dass die Früherkennung Fälle der Frühbehandlung von allen andern Fällen trennt, zeigt sich auch an der Adressabilität: Sobald ein Anzeichen für ein zu verhinderndes Problem entdeckt wird, werden die betreffenden Menschen als spezifische Personen adressabel für das Behandlungssystem; sie werden im eigentlichen Sinn des Wortes in das System inkludiert, während alle andern exkludiert, das heisst für diese Systeme kommunikativ irrelevant sind. In welchen Behandlungssystemen es zur Inklusion kommt, bleibt vorerst unbestimmt. Auch die Früherkennung von Problemen an einer Schule (z.B. gehäufte Verbalaggressionen und leichte Gewalttätigkeiten) macht einen Jugendlichen nicht zwangsläufig zum Fall für die Jugendberatungsstelle (also für das System der Sozialen Arbeit). Vielleicht behandelt die Organisation «Schule» das Problem auch selbst – zum Beispiel durch einen Schulausschluss oder dadurch, dass die Klassenlehrerin das Gespräch mit den Eltern des Jugendlichen sucht. Da technische Diagnosehilfen bei der Früherkennung im psychosozialen Bereich weit gehend fehlen, sind die Früherkennungsmassnahmen in erster Linie darauf ausgerichtet, die soziale Beobachtung zu strukturieren. Diese Strukturierung erfolgt dadurch, dass versucht wird, im sozialen System, in das interveniert werden soll (z.B. einer Schule) ¹⁴¹, auf drei Ebenen Systematisierungsleistungen zu bewirken ¹⁴²:

- Systematisierung der Beobachtung von Anzeichen für die zu verhindernden Probleme

140

Die Früherkennung unterscheidet sich damit formal nicht von andern diagnostischen Massnahmen, die ja auch Kranke von Gesunden und Fälle von Nicht-Fällen trennen. Das «Früh» in Früherkennung drückt einen funktionalen Aspekt aus, nämlich die Absicht, Krankheiten in einem frühen Stadium zu erkennen, um die Behandlung einfacher zu machen.

141

Früherkennung wäre damit ausschliesslich als sozialsystem-orientierter Ansatz, also als Verhältnis- oder Setting-Ansatz zu sehen, während die Frühintervention sowohl Massnahmen aus der Ebene sozialer Systeme (z.B. bei der Familie) als auch bei Individuum umfassen kann.

142

Vgl. dazu auch *Hafen* (2002a: 35f.).

- Systematisierung des Austausches dieser Beobachtungen
- Systematisierung der Einleitung von frühbehandelnden Massnahmen

Konstruieren wir ein Beispiel ¹⁴³: In einer Schule wird ein Schüler von seinen Mitschülern über längere Zeit verbal und auch körperlich geplagt. Eines Tages kommt es zu einem Fall von massiver Gewaltanwendung; der Schüler wird von einigen Kollegen massiv zusammengeschlagen und am Boden liegend mit den Füßen getreten. Der Hausarzt, zu dem die Mutter ihren Sohn bringt, diagnostiziert schwere Prellungen, Hautabschürfungen und einen Rippenbruch. Die drei Täter werden in der Folge von der Schule verwiesen und müssen sich in einem Verfahren vor dem Jugendgericht für ihre Gewaltanwendung verantworten. In der Schule löst der Vorfall grosse Betroffenheit aus. Obwohl immer wieder kleinere körperliche Übergriffe vorkommen, hätte niemand damit gerechnet, dass es einmal «so schlimm» werden könnte. Der durch die Rektorin hinzugezogene Fachmann für Gewaltprävention stellt im Rahmen seiner Gespräche mit der Rektorin, den Lehrkräften, dem Schulhausabwart und einzelnen Schülerinnen und Schülern fest, dass die zunehmende Gewalt – nicht nur in diesem Fall – durch mehrere Personen beobachtet worden ist. Eine Schülerin meldete einen schwereren Vorfall, den sie beobachtet hatte, ihrer Klassenlehrerin; diese erteilte dem betreffenden Schüler einen Verweis. Andere Lehrkräfte beobachteten selbst einige Übergriffe und schritten ermahrend ein. Rückblickend realisieren mehrere Personen unabhängig voneinander, dass sie die Gewaltvorfälle eigentlich als bedenklich eingeschätzt haben und der Meinung gewesen sind, man müsse etwas dagegen unternehmen. Andererseits vermuteten alle, sie seien die Einzigen, die in diesen Vorfällen ein wirkliches Problem sähen, welches einer Intervention bedürfe.

143

Ich entnehme dieses Beispiel wie auch andere Textpassagen aus den erwähnten Stellen in *Hafen* (2004c).

In der Folge wird im Auftrag und unter der Leitung der Rektorin eine Projektgruppe gebildet, die den Auftrag hat, in der Schule funktionierende Früherkennungsstrukturen einzurichten. Der Gruppe gehören neben der Rektorin fünf Lehrkräfte, die Schulsozialarbeiterin, ein Vertreter der Schulpflege und – mit beratender Stimme – der Fachmann für Gewaltprävention an. Die Projektgruppe entwickelt eine Reihe von Vorschlägen, die im Laufe des folgenden Jahres umgesetzt werden:

- An einer ganztägigen Informationsveranstaltung werden die Lehrkräfte für das Thema «Jugendgewalt» sensibilisiert und mit den zu ergreifenden Massnahmen konfrontiert.
- Es wird eine Praxisbegleitungsgruppe eingerichtet, in welcher die Lehrkräfte, der Schulhausabwart und die Schulsozialarbeiterin alle zwei Wochen Gelegenheit haben, sich über ihre Beobachtungen von Anzeichen einer Gewaltanwendung auszutauschen, aber auch Hinweise auf andere Auffälligkeiten (wie Suchtmittelkonsum, depressive Gemütszustände, Anzeichen für schwere familiäre Probleme usw.) zu besprechen, die nicht ausschliesslich mit den Schulleistungen zusammenhängen. Die Teilnahme an der Gruppe ist für die Angestellten Pflicht; der zeitliche Aufwand wird als Arbeitszeit verrechnet. Im Übrigen wird die Gruppe durch den Präventionsfachmann begleitet.
- Neben dem Austausch über die aktuellen Beobachtungen werden in der Gruppe Richtlinien darüber erarbeitet, ob und wie bei bestimmten Problemen oder Problemanzeichen vorzugehen ist. Zudem wird der Kontakt zu Stellen gesucht, welche die Schule gegebenenfalls bei der (Früh-)Behandlung von Problemen unterstützen oder diese Behandlung übernehmen könnten (Schulpsychologin, Jugendberatungsstelle, Sozialdienst usw.).
- Es wird eine weitere Projektgruppe eingesetzt, welche darüber berät, welche Massnahmen durchgeführt werden könnten, um die Schule generell zu einem gesundheits- und lernförderlicheren System zu machen.
- Die verschiedenen Massnahmen werden durch Protokolle festgehalten und gegebenenfalls in Pflichtenheften, Leitbildern und ähnlichen Dokumenten festgeschrieben. Insbesondere wird rechtzeitig für eine langfristige Finanzierung gesorgt.

In dieser (idealtypischen) Beschreibung eines Früherkennungsprojektes an einer Schule fehlen die Schwierigkeiten, die bei jedem Projekt zu erwarten sind – etwa der Missmut einzelner Lehrkräfte über die erzwungene Teilnahme an dieser von ihnen als «Psychokränzchen» bezeichneten Austauschrunde. Dieser Missmut erhöht wiederum die Gefahr, dass vereinzelte Lehrerinnen oder Lehrer zwar

nicht offen Widerstand gegen die verfügbaren Massnahmen leisten, sie aber im schulischen Alltag nicht umsetzen oder gar aktiv torpedieren, was wieder Fragen der Kontrolle und der Sanktion mit sich bringt. Weiter ist bei dieser Form von Früherkennung darauf zu achten, dass Stigmatisierungseffekte wenn immer möglich vermieden werden. Früherkennung/Frühintervention ist als unterstützende Massnahme konzipiert und nicht als Kontrollinstrument. Das wiederum schliesst nicht aus, dass im Rahmen der Früherkennung auch die Einhaltung von Regeln kontrolliert wird. ¹⁴⁴ Wie beim niederländischen Modell sind die Aktivitäten weniger darauf ausgerichtet, einen störungsfreien Betrieb der Organisation «Schule» wahrscheinlicher zu machen, als den Kindern und Jugendlichen eine optimale Schullaufbahn zu ermöglichen.

144

Die Unterscheidungs-
theoretische Perspektive
der Systemtheorie legt
auch hier nahe, pädagogische
Konzepte wie «Unter-
stützung» oder «Grenz-
setzung» nicht isoliert, son-
dern als zwei Seiten einer
Unterscheidung zu sehen.
Die pädagogische Kompe-
tenz liegt dann bei diesem
Beispiel darin, die Unter-
scheidung von Unterstüt-
zung und Grenzsetzung in
jeder Situation zu reflektie-
ren und dabei die Präferenz
bei der Unterstützung zu
verorten. Das heisst, dass
eine notwendige Frage sein
wird, ob und wie im Sinne
der Unterstützung von
Jugendlichen Grenzen
gesetzt, ihre Einhaltung
kontrolliert und Überschrei-
tungen geahndet werden
müssen.

Diese Form von Früherkennungsprojekten ermöglicht eine flexible Kooperation von Sozialer Arbeit und Schule, die weniger der Gefahr der Beliebigkeit ausgesetzt ist als kurzfristige, vom sonstigen Schulbetrieb isolierte Massnahmen. Weil solche Projekte immer auch strukturelle Veränderungen in der Organisation «Schule» mit sich bringen, ist es unabdingbar, dass das Projekt in Zusammenarbeit mit der obersten Hierarchiestufe (der Schulleitung) lanciert und durchgeführt wird. Widerstände von Seiten der Betroffenen (Angestellten und Schülern/Schülerinnen) können nur konstruktiv bearbeitet werden, wenn das Projekt über die Rückendeckung der Schulleitung verfügt.

8 Zusammenfassung

In den letzten Jahren entwickelt sich die Soziale Arbeit in der Schule für die Disziplinen der Sozialen Arbeit zu einem Interventionsfeld, in welchem laufend neue Stellen geschaffen werden. Trotz der grossen Nachfrage in der Schule verläuft die Integration der Sozialen Arbeit in die Schule nicht ohne Probleme. Zum einen gibt es unzählige Ansatzpunkte für präventive und behandelnde Massnahmen der Sozialen Arbeit in der Schule, zum andern erweist sich die Kooperation zwischen den Lehrkräften und den Fachleuten für Soziale Arbeit als nicht immer einfach. Bei der Suche nach Erklärungen für die Kooperationsschwierigkeiten fällt schnell auf, wie vielfältig und komplex die Soziale Arbeit in der Schule ist, wie unterschiedlich die Beschreibungen dieses Praxisfeldes ausfallen und wie wenig kohärent die Begriffe erscheinen, die bei diesen Beschreibungen eingesetzt werden. Das Ziel dieser Arbeit sollte denn auch sein, die bestehenden Beschreibungen durch eine zu ergänzen, die sich an der soziologischen Systemtheorie nach Niklas Luhmann orientiert. Dieser theoretische Ansatz wurde gewählt, weil die Systemtheorie ein umfangreiches Instrumentarium an Begriffen und theoretischen Aussagen zur Verfügung stellt, das es erlaubt, eine kohärente Beschreibung eines so komplexen Praxisfeldes zu erstellen, wie es die Soziale Arbeit in der Schule darstellt. Diese Beschreibung sollte die Basis für plausible Erklärungen für die Probleme der Sozialen Arbeit in der Schule legen und Lösungsansätze für die weitere Entwicklung aufzeigen.

Nach der Einführung einiger systemtheoretischer Grundbegriffe wandten wir uns der Form und der Funktion des Systems der sozia-

len Hilfe und des Erziehungssystems zu und stellten dabei einige Ähnlichkeiten zwischen diesen beiden Funktionssystemen fest. So gilt für beide Systeme, dass weder Erziehung noch soziale Hilfe neuartige Phänomene sind; vielmehr gibt es beide Kommunikationsformen bereits in frühen Gesellschaften. Zu einer Systematisierung der Hilfe und der Erziehung kommt es im Kontext der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Durch zunehmende Organisationsbildung und eine einsetzende Professionalisierung entwickeln sich sowohl die Erziehung als auch die soziale Hilfe in Richtung autonome Funktionssysteme, die für die Gesellschaft bestimmte Aufgaben erfüllen. Auch die Funktionsbestimmung hat insofern gewisse Parallelen offenbart, als beide Systeme bestrebt sind, die Inklusionsfähigkeit von Personen in die Gesellschaft zu verbessern – die Soziale Arbeit (als professionalisierte soziale Hilfe) durch die Behandlung und die Prävention von Exklusionen, das Erziehungssystem durch die Förderung der Inklusionschancen durch Bildung und psychosoziale Erziehung. Bei der schulischen Erziehung zeigte sich in diesem Zusammenhang, dass die Bildung eng mit der Funktion der Selektion verbunden ist und dass diese Selektionsfunktion wiederholt in Widerspruch mit dem Gleichheitsideal der Pädagogik gerät.

Der Blick auf die Entstehungsgeschichte der beiden Funktionssysteme zeigte, dass sich die Funktionsüberschneidungen auch bei den professionellen Disziplinen spiegeln. Insbesondere die Sozialpädagogik, aber auch ihr nahe stehende Disziplinen wie die Soziokulturelle Animation operieren immer auch im Kontext der auserschulischen Erziehung, obwohl sie heute in der Regel als Disziplinen der Sozialen Arbeit beschrieben werden und die Ausbildungsgänge gewöhnlich an Fachhochschulen für Soziale Arbeit angesiedelt sind. Wir haben daraus gefolgert, dass diese Disziplinen im Kopplungsbereich von sozialer Hilfe und Erziehung operieren – ähnlich wie die präventiv operierende Sozialarbeit. Während die Kopplung von Erziehung und Sozialer Arbeit im Bereich der Freizeitgestaltung relativ problemlos verläuft, da hier nur die genannten Disziplinen der Sozialen Arbeit tätig sind, gibt es in der Schule Kooperationsprobleme. Der Lehrberuf hat sich im deutschsprachigen Europa seit dem späten 19. Jahrhundert vor allem auf die Bildung konzentriert und die psychosoziale Erziehung der Sozialpädagogik (bzw. der Jugendhilfe, Soziokulturellen Animation usw.) überlassen. Der Versuch, sozial-

pädagogische Konzepte im Rahmen der schulreformerischen Bemühungen der 70er-Jahre wieder einzuführen, war lediglich in Einzelfällen erfolgreich.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ergibt sich eine Situation, die vergleichbar ist mit jener des 19. Jahrhunderts. Weil sich die Familienstrukturen verändern und die Eltern die Erziehung schulpflichtiger Kinder in immer geringerem Ausmass übernehmen können und wollen, konstatiert die Gesellschaft (vor allem über die Massenmedien) zunehmende Erziehungsdefizite, denen Folgeprobleme wie Suchtmittelmissbrauch, Jugendgewalt, Vandalismus, Depressionen, Suizide usw. zugerechnet werden. Da die ausserschulische Jugendarbeit diese Erziehungslücken aus finanziellen Gründen und wegen ihrer weit gehenden Freiwilligkeit nicht annähernd schliessen kann, wird von der Schule gefordert, dass sie vermehrt auch Aufgaben der psychosozialen Erziehung übernimmt. Die Schule tut sich mit der Ausweitung ihres Erziehungsauftrages schwer, weil die unterrichtsgebundene Bildung immer neue Lerninhalte integrieren muss und den Schulen die Mittel für einen Ausbau ihres Angebotes nicht zugesprochen werden. In dieser Situation liegt es nahe, die Disziplinen der Sozialen Arbeit (bzw. der ausserschulischen Erziehung) beizuziehen. Die bei dieser Zusammenarbeit konstatierten Kooperationsprobleme hängen auf der einen Seite mit den verschiedenen Ausbildungsgängen, den unterschiedlichen Reflexionstheorien und auch mit den bisweilen ungleichen Anstellungsbedingungen der beteiligten Disziplinen zusammen; auf der andern Seite rühren sie daher, dass die Lehrpersonen in den Widerspruch von Erziehung und Selektion eingebunden sind, während die Fachkräfte der Sozialen Arbeit nicht selektiv tätig sein müssen, sondern die Kinder und Jugendlichen stärken und unterstützen können. Die Integration der Sozialen Arbeit fällt leicht, solange sie (als Sozialarbeit) in erster Linie behandelnd operiert, der Schule also die Betreuung «schwieriger» Kinder abnimmt, oder solange sie (als Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation, Prävention, Gesundheitsförderung usw.) mehrheitlich punktuell operiert. Sobald die Soziale Arbeit in grösserem Umfang Einfluss auf die schulische Erziehung nehmen will (z.B. indem sie fordert, dass die psychosoziale Erziehung generell stärker gewichtet wird) und damit umfassende Strukturveränderungen in der Schule anstrebt, wird die Zusammenarbeit problematischer. Dies hat nicht (nur) mit der mangelnden Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte

zu tun. Vielmehr sind die Schulen als Organisationen nicht nur mit dem Erziehungssystem und seinen Idealen verbunden, sondern werden in ihrer Entwicklung auch massgeblich durch politische Entscheidungsprozesse eingeschränkt. Zudem sind sie immer auch wirtschaftlich operierende Organisationen, die auf ihr Budget achten müssen und deren Mitglieder wegen der knappen Finanzen einem enormen Leistungsdruck ausgesetzt sind.

Wenn man Überlegungen über die Zukunft der Sozialen Arbeit in der Schule im deutschsprachigen Europa anstellen will, dann muss man von folgender Situation ausgehen: Der Bedarf für Soziale Arbeit in der Schule wird in Anbetracht der Überforderung der Schule und der sonstigen gesellschaftlichen Entwicklung (Veränderung der Familienstrukturen, Situation auf dem Lehrstellen- und Arbeitsmarkt usw.) weiter zunehmen. Wegen der knappen Finanzen und der politischen Widerstände wird sich die Schule bestenfalls punktuell (z.B. in besonders belasteten Quartieren einer Stadt) zu einer sozialpädagogischen Schule mit einem ausgewogenen Verhältnis von Bildung und psychosozialer Erziehung entwickeln – obwohl die Erfahrungen in andern Ländern zeigen, dass sich eine Ausweitung des Erziehungsangebotes (inkl. Tagesschulstrukturen und weitestmöglicher Integration schwächerer Schülerinnen und Schüler) auch leistungsmässig positiv auswirkt. Auch «integrative» Modelle der Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit werden sich nur zögerlich durchsetzen. Die Gründe sind hier teilweise die gleichen (Finanzen, politische Widerstände), andererseits spricht aber auch die Entwicklung der beteiligten Disziplinen nicht unbedingt für den künftigen Erfolg dieses Modells, so erstrebenswert dieses an sich wäre. In diesem Sinn ist es erwartbar, dass sich die Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit auch in Zukunft vornehmlich auf punktuelle Aktivitäten beschränken wird. Zudem wird die Soziale Arbeit in erster Linie in ihrer behandelnden Funktion gefragt sein.

Lenkt man den Blick auf Kooperationsmodelle im übrigen Europa, dann verspricht das niederländische Modell der Schulbegleitungsdienste auch aus theoretischer Sicht einiges. Hier werden die Kooperationsprobleme zwischen der Schule und der Sozialen Arbeit (und anderen Disziplinen) dadurch entschärft, dass die Kooperation organisatorisch nicht im «Hoheitsgebiet» der Lehrkräfte beziehungs-

weise der Schulen angesiedelt ist, sondern extern, in Form einer eigenen Organisation, deren Leistungen die Schulen beanspruchen können, wenn sie zu einer länger dauernden, verpflichtenden Zusammenarbeit bereit sind. Da politische Mehrheiten für die Umsetzung eines vergleichbaren Modells angesichts seines beachtlichen Aufwandes und der derzeitigen schlechten wirtschaftlichen Situation im deutschsprachigen Europa kurzfristig kaum zu erwarten sind, haben wir am Beispiel der Früherkennung mit einer langfristig konzipierten Projektarbeit ein Modell vorgestellt, welches flexibler und kostengünstiger realisierbar ist und sich trotzdem nicht auf einzelne Aktivitäten beschränkt, sondern versucht, die Schulen in der Form einer beratenden Begleitung zu Veränderungen anzuregen, welche der Schulkarriere aller Kinder und Jugendlichen förderlich sind.

Dieser pragmatische Ansatz des Machbaren soll nicht verdecken, dass es im Kontext von Schule und Sozialer Arbeit weit mehr zu tun gäbe. Um den gesellschaftlichen Herausforderungen der Neuzeit gerecht zu werden, muss sich die Schule im deutschsprachigen Europa intensiv weiterentwickeln – zu einem umfassenden Erziehungs- und Betreuungsangebot, welches die Inklusionschancen der jungen Menschen so weit wie möglich fördert und Exklusionen (Sonderklassen, Schulausschlüsse usw.) zu vermeiden sucht. Die Argumente für eine solche Entwicklung sind einfach zu finden: Zum einen zeigt die Pisa-Studie, dass sich ein auf weitestmögliche Inklusion ausgerichteter Schulbetrieb in der Form von Tagesschulen positiv auf die durchschnittliche Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler auswirkt; zum anderen wird immer wieder vergessen, dass ein exklusionsförderndes Schulsystem die gesellschaftlichen Inklusionsprobleme nicht löst, sondern nur verschiebt. Personen mit massiv eingeschränkten Inklusionsmöglichkeiten in Beruf und Privatleben werden eher krank und kriminell. Die Kosten der Behandlung dieser Exklusionsfolgen im Medizin- und im Rechtssystem überschreiten die Aufwendungen für ein den Bedingungen der Moderne angepasstes Schulsystem bei weitem. Das Hauptproblem ist, dass sich dieser Kostennutzen erst in Jahren bemerkbar machen wird, die Aufwendungen aber in der Gegenwart anfallen und dass diese Langfristigkeit nur schlecht mit der Operationsweise des politischen Systems (das in der Gegenwart für ausgeglichene Bilanzen verantwortlich ist und deren Mitglieder sich nach Wahlperioden richten) vereinbar ist.

Natürlich sind diese wenig euphorischen Zukunftsaussichten kein Grund dafür, alles beim Alten zu lassen. Vielmehr kann die boomende Entwicklung der Sozialen Arbeit in der Schule dazu genutzt werden, die Kooperation zwischen den Lehrpersonen und den Fachkräften der Sozialen Arbeit zu verbessern und dabei diejenigen Strukturveränderungen in der Schule anzustreben, die möglich sind. Die Soziale Arbeit in der Schule hat durchaus die Voraussetzung dafür, sich zu einem interdisziplinären Praxisfeld zu entwickeln, das den Anforderungen der schulischen Erziehung in der modernen Gesellschaft besser gewachsen ist, als wenn die Disziplinen die Herausforderungen für sich zu bewältigen versuchen.

Soziale Arbeit in der Schule –

Zusammenfassung einiger Verbesserungsmöglichkeiten

- Am besten könnten die Probleme, die durch die Soziale Arbeit in der Schule bearbeitet werden, wohl durch eine *Restrukturierung der Schule* selbst angegangen werden: Tagesschulen, welche möglichst integrativ gestaltet sind und Selektionsprozesse möglichst weit nach hinten schieben.
- Soziale Arbeit in der Schule ist eine interdisziplinäre Veranstaltung. Um die Wahrscheinlichkeit für Konflikte zwischen den Disziplinen zu verringern, bietet sich an, wie in den Niederlanden *eigenständige Organisationsformen* an der Schnittstelle der Systeme «Schule» und «Soziale Arbeit» zu suchen.
- Gerade bei beschränkten finanziellen und personellen Mitteln bietet sich an, im Rahmen der Sozialen Arbeit in der Schule mehr Gewicht auf die *Früherkennung* der zu verhindernden Probleme zu legen und die Behandlung von Problemen nach Möglichkeit bestehenden Organisationen der Sozialarbeit zu überlassen.



Literatur

- Baecker, Dirk, 1994: Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 23, Heft 2: 93–110
- Baecker, Dirk, 1997: Helfen im Kontext eines Funktionssystems. In: Vogel, Hans-Christoph; Kaiser, Jochen (Hrsg.), 1997: Neue Anforderungsprofile in der Sozialen Arbeit. Probleme, Projekte, Perspektiven. Aachen: 41–54
- Baecker, Dirk, 2000: «Stellvertretende» Inklusion durch ein «sekundäres» Funktionssystem: Wie «sozial» ist die soziale Hilfe? In: Merten, Roland (Hrsg.), 2000: Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen: 39–46
- Baldi, Claudio; Corsi, Giancarlo; Esposito, Elena, 1997: GLU – Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt am Main
- Bardmann, Theodor M., 2000: Soziale Arbeit im Licht der Systemtheorie Niklas Luhmanns. In: Gripp-Hagelstange, Helga (Hrsg.): Niklas Luhmanns Denken. Auswirkungen heisst Wirkungen. Konstanz: 75–103
- Bettmer, Franz; Maykus, Stephan; Hartnuss, Birger; Prüss, Franz, 2002: «Die Angst vor dem Gesichtsverlust ...» Sind Funktionsüberschneidungen das Problem? – Theoretische und empirische Klärungen zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, 33. Jahrgang, Nr. 2/2002: 12–42
- Böhm, Christa; Becker, Heidede; Meyer, Ulrike; Schuleri-Hartje, Ulla-Christina; Strauss, Wolf-Christian, 2003: Handlungsfelder integrierter Stadtteilentwicklung. In: Deutsches Institut für Urbanistik (Hrsg.), 2003: Strategien für die soziale Stadt. Erfahrungen und Perspektiven – Umsetzung des Bund-Länder-Programms «Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt». Berlin
- Bommes, Michael; Scherr, Albert, 2000: Soziale Arbeit, sekundäre Ordnungsbildung und die Kommunikation unspezifischer Hilfebedürftigkeit. In: Merten, Roland (Hrsg.), 2000: Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen: 67–84
- Braun, Karl-Heinz; Wetzel, Konstanze, 2000: Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit. Neuwied/Kriftel (Praxishilfen Schule: Pädagogik)
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BzgA (Hrsg.), 1998: step by step. Suchtvorbeugung in der Schule – Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer zur Suchtprävention. Köln
- Bucher, Heiner; Morabia, Alfredo, 1999: Sekundärprävention: Konzepte und Kriterien. In: Gutzwiller, Felix; Jeanneret, Olivier (Hrsg.), 1999: Sozial- und Präventivmedizin, Public Health. 2. Auflage. Göttingen/Toronto/Seattle
- Deinet, Ulrich, 2003: Schule und Jugendhilfe haben eigene Bildungsaufträge. In: Sozial-Extra, Februar/März 2003: 12–16
- Deutsches Institut für Urbanistik (Hrsg.), 2003: Strategien für die soziale Stadt. Erfahrungen und Perspektiven – Umsetzung des Bund-Länder-Programms «Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt». Berlin (im Auftrag des Bundesministeriums für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen)
- Drilling, Matthias, 2004: Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. 3. Auflage. Bern
- Eidgenössisches Departement des Innern (Hrsg.), 2004: Familienbericht 2004: Strukturelle Anforderungen an eine bedürfnisgerechte Familienpolitik. Eidg. Departement des Innern. Bern
- EMCDDA – European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (Hrsg.), 1998: Evaluating Drug Prevention in the European Union. EMCDDA Scientific Monograph Series No. 2, Luxemburg

- Fatke, Reinhard*, 2000: Schule und Soziale Arbeit – Historische und systematische Aspekte. In: SuchtMagazin 3/00: 3–13
- Forneck, Hermann J.*, 1997: Funktion von Schule in gefährdeter Gesellschaft. In: *Grossenbacher, Silvia; Herzog, Walter; Hochstrasser, Franz; Rüeggsegger, Ruedi* (Hrsg.), 1997: Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Bern/Stuttgart/Wien: 41–66
- Fuchs, Peter*, 1992: Die Erreichbarkeit der Gesellschaft. Zur Konstruktion und Imagination gesellschaftlicher Einheit. Frankfurt am Main
- Fuchs, Peter*, 1997: Weder Herd noch Heimstatt – Weder Fall noch Nichtfall. Doppelte Differenzierung im Mittelalter und in der Moderne. In: Soziale Systeme 3 (1997), Heft 2: 413–437
- Fuchs, Peter*, 1999: Intervention und Erfahrung. Frankfurt am Main
- Fuchs, Peter*, 2000: Systemtheorie und Soziale Arbeit. In: Merten, Roland (Hrsg.), 2000: Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen: 157–175
- Fuchs, Peter*, 2001: Das Weltbildhaus und die Siebensachen der Moderne, Sozialphilosophische Vorlesungen. Konstanz
- Fuchs, Peter*, 2001b: Die Metapher des Systems. Studie zur allgemein leitenden Frage, wie sich der Tanz vom Tänzer unterscheiden lasse. Weilerswist
- Fuchs, Peter*, 2003: Der Eigen-Sinn des Bewusstseins. Die Person, die Psyche, die Signatur. Bielefeld
- Fuchs, Peter*, 2003b: Die Theorie der Systemtheorie – erkenntnistheoretisch. In: *Jetzkowitz, Jens; Stark, Carsten* (Hrsg.), 2003: Soziologischer Funktionalismus. Zur Methodologie einer Theorietradition. Opladen: 205–218
- Fuchs, Peter*, 2004: Die magische Welt der Beratung. Ms. Travenbrück (im Druck)
- Fuchs, Peter*, 2004b: Der Sinn der Beobachtung. Begriffliche Untersuchungen. Weilerswist
- Fuchs, Peter; Mahler, Enrico*, 2000: Form und Funktion von Beratung. In: Soziale Systeme 6 (2000), Heft 2: 349–368
- Fuchs, Peter; Schneider, Dietrich*, 1995: Das Hauptmann-von-Köpenick-Syndrom, Überlegungen zur Zukunft funktionaler Differenzierung. In: Soziale Systeme 1, Heft 2: 203–224
- Giesecke, Michael*, 1992: Sinnenwandel, Sprachwandel, Kulturwandel: Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft. Frankfurt am Main
- Gottschalk, Gerhard M.*, 2004: Entstehung und Verwendung des Begriffs Sozialpädagogik. Extrapolation systematischer Kategorien als Beitrag für das Selbstverständnis heutiger Sozialpädagogik. Eichstätt
- Grossenbacher, Silvia; Herzog, Walter; Hochstrasser, Franz; Rüeggsegger, Ruedi* (Hrsg.), 1997: Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Bern/Stuttgart/Wien
- Grossmann, Ralph; Scala, Klaus*, 1996: Gesundheit durch Projekte fördern. Ein Konzept zur Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung und Projektmanagement. 2. Auflage. Weinheim/München
- Hafen, Martin*, 1998: Die gesellschaftliche Funktion der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit – Fachzeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Nr. 21/98: 4–9
- Hafen, Martin*, 2002: Das weite Feld von Prävention und Gesundheitsförderung. In: SuchtMagazin 1/02: 34–42
- Hafen, Martin*, 2003: Was unterscheidet Prävention von Behandlung? In: Abhängigkeiten – Forschung und Praxis der Prävention und Behandlung. Nr. 2/03: 21–33
- Hafen, Martin*, 2003b: Kann die Soziale Arbeit die Probleme der Schule lösen? In: SuchtMagazin 2/03: 3–13

- Hafen, Martin*, 2004: Luhmann in der Sozialen Arbeit oder: wie kann die soziologische Systemtheorie für die professionelle Praxis genutzt werden? In: Mäder, Ueli; Daub, Claus-Heinrich (Hrsg.): *Soziale Arbeit: Beiträge zu Theorie und Praxis*. Basel: 203–231
- Hafen, Martin*, 2004b: Jugendliche als bevorzugte Zielgruppe von präventiven Massnahmen – ein theoriegeleiteter Blick auf eine Selbstverständlichkeit. MS, Luzern
- Hafen, Martin*, 2004c: Systemische Prävention – Grundlagen für eine Theorie präventiver Massnahmen. Nicht veröffentlichte Fassung einer noch nicht bewerteten Dissertation (eingereicht Oktober 2004). Basel/Luzern
- Hafen, Martin*, 2004d: Was unterscheidet Prävention von Gesundheitsförderung. In: *Prävention – Zeitschrift für Gesundheitsförderung*. Heft 1, 2004, 27. Jahrgang: 8–11
- Hafen, Martin*, 2005: Adressabilität als Medium der Inklusion – ein systemtheoretischer Beitrag zur Ungleichheitsforschung. Ms. Luzern
- Hartmann, Susanne*, 1998: Jugendhilfe und Schule – Kooperation oder Konfrontation? In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*. Heft 3/98 (29. Jg.), Frankfurt am Main: 263–274
- Herrmann, Thomas*, 2001: Kommunikation von Jugend. Analysen zur Jugend der Gesellschaft. Kiel (Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Internetversion von: http://e-diss.uni-kiel.de/diss_567/d567.pdf; Download-Datum: 8.9.2003)
- Herzog, Walter*, 1997: Der Wandel der Familie als Herausforderung der Schule. In: *Grossenbacher, Silvia; Herzog, Walter; Hochstrasser, Franz; Rüeggsegger, Ruedi* (Hrsg.), 1997: *Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft*. Bern/Stuttgart/Wien: 179–194
- Hilbig, Norbert*, 1993: Plädoyer für eine sozialpädagogische Schule. Hildesheimer Schriften zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Bd. 2. Hildesheim
- Hollenstein, Erich*, 2000: Kooperation in der Schulsozialarbeit: Über Grenzbereiche zwischen Schul- und Sozialpädagogik. In: *Die Deutsche Schule* 2000, Heft 3: 355–367
- Hollenstein, Erich*, 2002: Berufsfeldanalyse Schulsozialarbeit: Profil und Perspektive. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*, 33. Jahrgang, Nr. 2/2002: 3–11
- Homfeldt, Hans Günther; Schulze-Krüdener, Jörgen*, 1997: Sozialpädagogik und Schule. Geschichtlicher Rückblick und neuere Entwicklungen. In: *Fatke, Reinhard; Valtin, Renate* (Hrsg.), 1997: *Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder, Modelle. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V.* Frankfurt am Main: 33–46
- Homfeldt, Hans Günther; Schulze-Krüdener, Jörgen*, 2001: Schulsozialarbeit: eine konstruktiv-kritische Bestandesaufnahme. In: *Neue Praxis* 1/2001: 9–28
- Iben, Gerd*, 1998: Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. Stand einer Diskussion über Begriffe und Realitäten. In: *Merten, Roland* (Hrsg.), 1998: *Soziale Arbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld*. Freiburg im Breisgau: 113–129
- Jennessen, Sven; Kastirke, Nicole*, 2002: Schulqualität durch Schulberatung. Externe Beratungskonzepte als Instrument der Qualitätssicherung. Hamburg
- Jongbloed, Jens; Niesolny, Frank*, 2002: «Es geht doch!» – Zur Kooperation zwischen Lehrern und Schulsozialarbeitern. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*, 33. Jahrgang, Nr. 2/2002: 71–83

- Kade, Jochen, 2004: Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: *Lenzen, Dieter* (Hrsg.), 2004: Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt am Main: 199–232
- Kleve, Heiko, 2000: Die Sozialarbeit ohne Eigenschaften. Fragmente einer postmodernen Professions- und Wissenschaftstheorie Sozialer Arbeit. Freiburg im Breisgau
- Kleve, Heiko, 2003: Sozialarbeitswissenschaft, Systemtheorie und Postmoderne: Grundlegungen und Anwendungen eines Theorie- und Methodenprogramms. Freiburg im Breisgau
- Kneer, Georg; Nassehi, Armin, 1994: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme: eine Einführung. 2., unveränderte Auflage, München
- Konrad, Franz-Michael, 1997: Von der Konfrontation zur Kooperation. Zur Geschichte des Verhältnisses von Schule und Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: *Fatke, Reinhard; Valtin, Renate* (Hrsg.), 1997: Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder, Modelle. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V. Frankfurt am Main: 20–32
- Konrad, Franz-Michael, 1998: Sozialpädagogik. Begriffsgeschichtliche Annäherungen – von Adolph Diesterweg bis Gertrud Bäumer. In: *Merten, Roland* (Hrsg.), 1997: Soziale Arbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld. Freiburg im Breisgau: 31–62
- Krumm, Volker, 1997: Die Familie wandelt sich. Und die Schule? Über die Bereitschaft der Schule, sich den «neuen» Eltern und den «neuen» Kindern anzupassen. In: *Grossenbacher, Silvia; Herzog, Walter; Hochstrasser, Franz; Rüggesegger, Ruedi* (Hrsg.), 1997: Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Bern/Stuttgart/Wien: 195–210
- Luhmann, Niklas, 1973: Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In: *Otto, Hans-Uwe; Schneider, Siegfried* (Hrsg.), 1973: Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. 1. Halbband. Neuwied, Berlin: 21–43
- Luhmann, Niklas, 1993: Die Paradoxie der Form. In: *Baecker, Dirk*, 1993: Kalkül der Form. Frankfurt am Main: 197–215
- Luhmann, Niklas, 1995: Inklusion und Exklusion. In: *ders.*, 1995: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen: 237–264
- Luhmann, Niklas, 1995b: Wie ist Bewusstsein an Kommunikation beteiligt. In: *ders.*, 1995: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen: 113–124
- Luhmann, Niklas, 1994: Soziale Systeme – Grundriss einer allgemeinen Theorie. 5. Aufl., Frankfurt am Main
- Luhmann, Niklas, 1994b: Die Wissenschaft der Gesellschaft. 2. Auflage. Frankfurt am Main
- Luhmann, Niklas, 1997: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main
- Luhmann, Niklas, 2000: Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden
- Luhmann, Niklas, 2001: Erkenntnis als Konstruktion. In: *Jahraus, Oliver* (Hrsg.), 2001: Niklas Luhmann – Aufsätze und Reden. Stuttgart: 218–242
- Luhmann, Niklas, 2002: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard, 1982: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: *dies.* (Hrsg.), 1982: Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik, Frankfurt am Main: 11–40
- Maykus, Stephan, 2001: Macht und Gegenmacht? Eine Analyse der Kooperationsbeziehungen von Lehrern und Sozialpädagoginnen aus machttheoretischer Sicht. In: *Sozial-magazin*, 28. Jg. 5/2003: 31–42

- Merten, Roland (Hrsg.), 1998: Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld. Freiburg im Breisgau
- Merten, Roland, 1998b: Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld. In: Merten, Roland (Hrsg.), 1998: Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld. Freiburg im Breisgau: 11–30
- Merten, Roland, 2000: Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen
- Merten, Roland, 2000b: Soziale Arbeit als autonomes Funktionssystem der modernen Gesellschaft? Argumente für eine konstruktive Perspektive. In: ders. (Hrsg.), 2000: Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen: 177–204
- Moser, Urs, 2005: Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. In: SuchtMagazin 1/05: 16–21
- Müller, Emanuel, 1999: Projekt Schulteam – 3 Jahre Präventionsarbeit an Deutsch-schweizer Schulen. In: SuchtMagazin, 25 Jg. Nr. 6, Dezember 1999: 13–17
- Müller, Wolfgang C., 1998: Sozialpädagogik – Sozialarbeit: ein Gegensatz, den es nicht mehr gibt. In: Merten, Roland (Hrsg.), 1998: Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld. Freiburg im Breisgau: 105–112
- Nassehi, Armin, 1997: Kommunikation verstehen – Einige Überlegungen zur empirischen Anwendbarkeit einer systemtheoretisch informierten Hermeneutik. In: Sutter, Tilmann (Hrsg.), 1997: Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten. Opladen: 134–163
- Niesolny, Frank, 1997: Schulsozialarbeit in den Niederlanden. Perspektiven für Deutschland? Opladen (Reihe Focus Soziale Arbeit – Materialien 1)
- Niesolny, Frank, 1998: Schulbegleitung durch Schulsozialarbeit? In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit. Heft 3/98 (29. Jg.), Frankfurt am Main: 252–360
- Niesolny, Frank, 1998b: Schulbegleitung durch Schulsozialarbeit in den Niederlanden? In: Neue Praxis. Heft 4/98 (29. Jg.), Frankfurt am Main: 350–362
- Nörber, Martin, 2003: Brückenschlag zwischen Schule und Jugendarbeit. In: SozialExtra, Februar/März 2003: 17–20
- Olk, Thomas; Bathke, Gustav-Wilhelm; Hartnuss, Birger, 2000: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim/München
- Pohl, Horst-Erich, 1998: Der Streit um den Begriff «Sozialpädagogik». In: Merten, Roland (Hrsg.), 1998: Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld. Freiburg im Breisgau: 63–77
- Rademacker, Hermann, 2002: Schulsozialarbeit gegen soziale Ausgrenzung. In: Kantak, Karin (Hrsg.), 2002: Schulsozialarbeit: Sozialarbeit am Ort Schule. Berlin: 9–28
- Regensburger-Hasslwanter, Beate, 1999: (Sucht-)Prävention als Kooperationsmodell, dargestellt am Beispiel «step by step»: Früherkennung und Intervention im System Schule. Innsbruck (Download-Möglichkeit: http://www.kontaktco.at/publikationen/step_pdf.zip)
- Rüeggsegger, Ruedi, 1997: Garantiert Reformpädagogik Schulqualität? In: Grossenbacher, Silvia; Herzog, Walter; Hochstrasser, Franz; Rüeggsegger, Ruedi (Hrsg.), 1997: Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Bern/Stuttgart/Wien: 243–258
- Salter, Daniel; McMillan, Dean; Richards, Mark; Talbot, Tiffany; Hodges, Jill; Bentovim, Arnon; Hastings, Richard; Stevenson, Jim; Skuse, David, 2003: Development of sexually abusive behaviour in sexually victimised males: a longitudinal study. In: Lancet 2003, 361: 471–476

- Schermer, Franz J.; Weber, Angelika*, 2002: Schulsozialarbeit aus Lehrersicht: Problemlagen und Veränderungserwartung. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, 33. Jahrgang, Nr. 2/2002: 43–70
- Scherr, Albert*, 2002: Eignet sich die soziologische Systemtheorie als umfassende Grundlage einer Theorie der Sozialen Arbeit? In: «Das gepfefferte Ferkel – Online-Journal für systemisches Denken und Handeln», September 2002 (<http://www.ibs-networld.de/ferkel/sept-scherr.shtml>; Download-Datum: 2.9.2003)
- Simon, Titus*, 2003: Soll Soziale Arbeit die Schule retten? Über die Wege zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe. In: SozialExtra, Februar/März 2003: 6–8
- Sommerfeld, Peter*, 2000: Soziale Arbeit als sekundäres Primärsystem und der «very strange loop» sozialarbeiterischer Profis. In: *Merten, Roland* (Hrsg.), 2000: Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen: 115–136
- Schmocker, Beat*, 2005: Soziale Arbeit – Das gemeinsame Dach der Berufsgruppen Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation. Gekürzte Fassung eines Referats, gehalten vor den Vorständen von SBVS, FERTES und SBS. In: SozialAktuell – Die Fachzeitschrift der Sozialen Arbeit 1/2005
- Spieris, Marcel*, 1998: Balancieren und Stimulieren. Methodisches Handeln in der Soziokulturellen Arbeit. [Übersetzung aus dem Niederländischen]. Luzern
- Staub-Bernasconi, Ruth*, 2000: Machtblindheit und Machtvollkommenheit Luhmannscher Theorie. In: *Merten, Roland* (Hrsg.), 2000: Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen: 225–242
- Tanner, Hannes*, 2003: Schulsozialarbeit als Partnerschaft von Schule und Sozialer Arbeit. Referat anlässlich der 3-tägigen UniAarau, 19.–21. Juni 2003, zu den Themen Bildung, Kultur und Energie. Internetversion für www.schulsozialarbeit.ch (Download-Datum 21.8.2004)
- Thimm, Karlheinz*, 2001: Lebenswelt Schule. Ein Ort für sozialpädagogische Arbeit. In: Soziale Arbeit 2/2001: 42–49
- Vogel, Christian*, 1997: Wenn die Schule zum Sozialraum wird. Die Veränderung von Bewältigungsstrukturen im Klassenzimmer durch sozialpädagogische Lehrerberatung. In: *Fatke, Reinhard; Valtin, Renate* (Hrsg.), 1997: Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder, Modelle. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V. Frankfurt am Main: 235–248
- Von Balluseck, Hilde*, 2004: Die Beziehung zwischen Sozialpädagogik und Schule. Ergebnisse einer Evaluationsstudie in Berliner Schulstationen. In: Soziale Arbeit 8/2004: 290–296
- Von Polenz, Peter*, 1991: Mediengeschichte und deutsche Sprachgeschichte. In: *Dittmann, Jürgen; Kästner, Hannes; Schwitalla, Johannes* (Hrsg.), 1991: Erscheinungsformen der deutschen Sprache. Berlin
- Von Schlippe, Arist; Schweitzer, Jochen*, 1997: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. 4. Auflage. Göttingen
- Weber, Georg; Hillebrandt, Frank*, 1999: Soziale Hilfe – ein Teilsystem der Gesellschaft? Opladen/Wiesbaden
- Wendt, Wolf Rainer*, 1995: Geschichte der Sozialen Arbeit. 4., neu bearbeitete Auflage. Stuttgart
- Witteriede, Heinz*, 2003: Schul Soziale Arbeit und Gesundheitsfördernde Schule. Gesunde und erfolgreiche Lebensphase Schulzeit für alle Schülerinnen und Schüler. Hohengehren
- Wulfers, Wilfried*, 1997: Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJGH) und Schulsozialarbeit – Gesetzliche Grundlagen und ihre Realisierungsmöglichkeiten. In: *Fatke, Reinhard; Valtin, Renate* (Hrsg.), 1997: Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder, Modelle. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V. Frankfurt am Main: 54–67
- Zwingmann, Elke; Emlein, Günther; Schwertl, Walter; Staubach, Maria L.*, 1998: Management von Dissens: Die Kunst systemischer Beratung von Organisationen. Frankfurt am Main/New York



Glossar Systemtheorie

Um den Text für Leserinnen und Leser zu vereinfachen, die über keine vertieften Kenntnisse der soziologischen Systemtheorie verfügen, sollen die zentralen Begriffe in aller Kürze dargestellt werden. Für theoretisch tiefenschärfere Darstellungen der systemtheoretischen Begrifflichkeit seien die Publikationen von Baraldi et al. (1997) und Fuchs (2004b) empfohlen.

Beobachten

Beobachten ist die Grundoperation sozialer und psychischer Systeme und meint die Bezeichnung im Kontext einer Unterscheidung. Alles, was wir beobachten, ist nur «etwas» im Unterschied zu etwas anderem. Um zugrunde liegende Unterscheidung zu beobachten, braucht es eine weitere Beobachtung (2. Ordnung). Beobachtung wird in sozialen Systemen als Kommunikation und in Psychen als Gedanken/Vorstellungen realisiert.

Beobachtung 1. und 2. Ordnung

Das, was wir sehen, hören, fühlen, denken, sagen, wird als Beobachtung 1. Ordnung bezeichnet. Die Beobachtung 2. Ordnung hat die Unterscheidung im Blickfeld, die der Bezeichnung des Was zugrunde liegt. Ein Beobachter 2. Ordnung beobachtet demnach andere Beobachter beim Beobachten. Die zentrale Frage der Beobachtung 2. Ordnung ist die Frage danach, wie beobachtet wird.

Form/Medium

Die Operation der Beobachtung führt mit ihren Bezeichnungsleistungen immer zu Formbildungen (z.B. Aussagen oder Zahlungen) vor dem Hintergrund eines Mediums (hier: Sprache bzw. Geld). Das Medium wird dabei nicht aufgebraucht, sondern laufend reproduziert, was neue Formbildung ermöglicht. Wenn ein Beobachter die Form der Form (als Einheit von Form und Medium) beobachtet, stößt er unweigerlich auf Paradoxien.

Funktionssysteme

Das Konzept der funktionalen Differenzierung geht davon aus, dass sich die Gesellschaft zunehmend in autonome Bereiche (Funktionssysteme) ausdifferenziert, welche bestimmte Aufgaben erfüllen.

Wichtige Funktionssysteme sind die Wirtschaft, die Politik, die Wissenschaft, das Bildungssystem, die Kunst, das Medizinsystem, das System der Massenmedien, die Religion und zunehmend auch das System der sozialen Hilfe.

Gesellschaft

Gesellschaft wird von Luhmann sehr abstrakt konzipiert, nämlich als Gesamtheit aller Kommunikationen. Das bedeutet, dass jede Kommunikation immer auch eine gesellschaftliche Operation darstellt. Da Gesellschaft immer kommunikativ, das heisst in sozialen Systemen, realisiert wird, ist der Begriff «sozial» identisch mit «gesellschaftlich» und nicht reduziert auf die Bedeutung, die er bei «Sozialer Arbeit» oder «sozialen Problemen» erhält.

Interaktion

Interaktion ist Kommunikation unter der Bedingung wechselseitiger Wahrnehmbarkeit. Obwohl die Interaktion im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung (vor allem mit der Erfindung der Schrift, des Buchdrucks und der Computertechnologie) kontinuierlich an Bedeutung verliert, ist unser Alltag noch immer von Interaktion durchzogen – umso mehr, als sich auch die Kommunikation in Organisationen in der Regel als Interaktion realisiert.

Kommunikation

Kommunikation ist die Basis(bearbeitungs)operation sozialer Systeme. Jede Kommunikation besteht aus einer dreifachen Selektion: der Selektion von Information, Mitteilung und (operativem) Verstehen. «Verstehen» markiert dabei kein inhaltliches Verstehen, sondern lediglich den Umstand, dass eine Kommunikation einer vorhergehenden Kommunikation die Mitteilung einer Information zuschreibt und sie damit erst vervollständigt.

Operative Geschlossenheit

Der Begriff symbolisiert, dass ein System immer nur innerhalb seiner Grenze operieren und niemals in seine Umwelt ausgreifen kann (Selbstreferenz). Andererseits ist es darauf angewiesen, dass ihm diese Umwelt Anlässe bietet, welche es zur Informationsgewinnung nutzen kann (Fremdreferenz). Dabei bestimmt das System selbst, was für es Informationswert hat und wie es die Information (strukturell) verarbeitet.

Organisationen

Die Organisation ist ein Systemtypus, der sich in der Moderne als äusserst erfolgreich erwiesen hat. Organisationen reproduzieren sich über die Kommunikationsform der Entscheidung. Eine Entscheidung ist eine Wahl vor dem Hintergrund möglicher Alternativen – eine Wahl, die in der Regel einer Person zugeschrieben wird, obwohl sie im Netzwerk des Organisationssystems und nicht etwa durch ein psychisches System getroffen wurde.

Person

Der Begriff «Person» beschreibt, wie Menschen für die Kommunikation relevant und in soziale Systeme inkludiert werden. Ausser in der Familie sind Menschen in sozialen Systemen nur ausschnittsweise relevant. Person ist in diesem Sinne eine Kommunikationsstruktur, welche die Erwartungen regelt, die an Menschen gerichtet werden. Ein Aspekt des Personenbegriffs ist die Rolle; weitere Aspekte sind das Geschlecht, das Alter usw.

Soziale Adresse

Die soziale Adresse ermöglicht, einzelne Personen, aber auch Familien und Organisationen in der Kommunikation als Handelnde zu identifizieren. Adressabilität ist damit eine Voraussetzung für die Inklusion von Personen in soziale Systeme. Die Gesellschaft und die Funktionssysteme verfügen über keine soziale Adresse. Das zeigt sich auch daran, dass man diesen Systemen keinen Brief schreiben und sie nicht ansprechen kann.

Struktur

Strukturen sind Möglichkeitsspielräume, die festlegen, welche Beobachtungen in einem System erwartbar sind und welche nicht. Die Strukturen werden bei jeder Operation des Systems neu aktualisiert. Beobachtende Systeme sind in diesem Sinn historische Systeme, die sich auf der Basis ihrer Vergangenheit laufend an die Veränderungen in ihrer Umwelt anpassen, wobei gewisse Strukturen stabiler sind als andere.

Strukturelle Kopplung

Der Begriff umschreibt, dass Systeme nicht isoliert operieren, sondern immer auch auf Systeme in ihrer Umwelt angewiesen sind. So ist Kommunikation ohne das gleichzeitige Operieren von mindestens

zwei psychischen Systemen nicht denkbar. Kommunikation ist demnach unablässig mit psychischen Systemen gekoppelt, während Kopplungen zwischen sozialen Systemen auch zeitlich befristet vorkommen.

System

Das System wird in der Systemtheorie als Abfolge von Operationen (bei sozialen und psychischen Systemen: Beobachtungsoperationen) verstanden, die sich von Operationen in der Umwelt des Systems unterscheiden. Das System stellt damit keine Einheit (kein «Ding») dar, sondern eine Differenz. Deshalb kann man ein System auch nicht sehen. Zu beachten ist, dass das System nicht nur sich selbst (re)produziert, sondern auch seine Umwelt.

System – psychisches

Die Beobachtung psychischer Systeme läuft über Gedanken/Vorstellungen, die aus Wahrnehmungen geformt werden. Psychische Systeme sind eigenständige Systeme, die mit ihrer sozialen und organischen Umwelt (dem Gehirn) gekoppelt sind, aber eigene Strukturen bilden. Das psychische System umfasst sowohl das Bewusstsein als auch das Unbewusste.

System – soziales

Die Form der Beobachtung sozialer Systeme ist die Kommunikation. Luhmann unterscheidet als wichtigste Typen sozialer Systeme die gesellschaftlichen Funktionssysteme, die Organisationen und die Interaktion. Dazu kommen weitere Systemformen wie Familien oder Gruppen. Obwohl Kommunikation ohne psychische Systeme nicht möglich ist, «gehören» die Psychen nicht zu den sozialen Systemen, sondern zu deren Umwelt.



