

konsens zwischen den Beteiligten hinausläuft. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, kann die Schülerkultur ebenso schulkonform sein wie ihr direkter Widerpart, die eigenständige Lehrer-Kultur.

ASMUS, H.-J./PEUCKERT, R. (Hg.): Abweichendes Schülerverhalten, Heidelberg 1979. BECKER, H.S. u.a.: Making the Grade, New York 1968. BUCKLEY, D.: Gymnasium im Wandel, Weinheim 1975. CALVERT, B.: Die Schülerrolle. Erwartungen und Beziehungen, Ravensburg 1976. COLEMAN, J.S.: The Adolescent Society, New York 1961. COSER, L.A.: Theorie sozialer Konflikte, Neuwied 1965. FEND, H.: Perspektiven der Forschung zum sozialen Lernen im Kontext der Schule. In: ROTH, H./FRIEDRICH, D. (Hg.): Bildungsforschung, Teil 1. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd.50, Stuttgart 1975, S.153 ff. FEND, H. u.a.: Sozialisierungseffekte der Schule, Weinheim/Basel 1976. GLASER, B./STRAUSS, A.: Status Passage, London 1971. GRAUER, G./ZINNECKER, J.: Schülergewalt. In: REINERT, G.-B./ZINNECKER, J. (Hg.): Schüler im Schulbetrieb, Reinbek 1978, S.282 ff. HARGREAVES, D.H.: Social Relations in a Secondary School, London 1967. HARGREAVES, D.H. u.a.: Deviance in Classrooms, London/Boston 1975. HÜFFELL, A.: Schülerbewegung 1967-1977, Gießen 1978. KRÜGER, R.: Der Schüler, Ansbach 1978. NEWCOMB, TH./WILSON, E.K. (Hg.): College Peer Groups, Problems and Prospects for Research, Chicago 1966. PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO: Subkultur und Familie als Orientierungsmuster, München 1977. PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT: Die Lebenswelt von Hauptschülern, München 1975. SCHMIDT-WELLENBURG, A.: Gymnasiasten im Konfliktfeld Schule, München 1974. SCHRÜNDER, A.: Alltag. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.1, Stuttgart 1983, S.303 ff. SHIPMANN, M.D.: Soziologie der Schule, Düsseldorf 1974. SILBERMAN, M.L. (Hg.): The Experience of Schooling, New York 1971. WILLIS, P.: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule, Frankfurt/M. 1979. ZINNECKER, J. (Hg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht, Weinheim/Basel 1975. ZINNECKER, J.: Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: REINERT, G.-B./ZINNECKER, J. (Hg.): Schüler im Schulbetrieb, Reinbek 1978, S.29 ff.

Jürgen Zinnecker

Schulsozialarbeit

Arbeitsfeld. Schulsozialarbeit läßt sich zunächst verstehen als die berufliche Tätigkeit von Sozialarbeitern und -pädagogen innerhalb des öffentlichen Schulwesens. Die rigide institutionelle Trennung zwischen Schule und Jugendhilfe wird seit Ende der 60er Jahre punktuell aufgebrochen, indem überwiegend im Rahmen von Modellversuchen Arbeitsansätze der Sozialarbeit/Sozialpädagogik in der Schule erprobt werden. Mit Schulsozialarbeit soll die Erziehungskompetenz der Schule vor allem gegenüber schwierigen, gefährdeten oder gar devianten Jugendlichen erhöht werden: Die vorwiegend didaktische Fachqualifikation der Lehrer wird ergänzt durch die Kompetenz der Sozial-

arbeiter als Experten für soziale Beziehungen und Probleme. Aus der Sicht der Sozialarbeit eröffnet sich damit ein neues Arbeitsfeld: Schulsozialarbeit tritt neben die „klassischen“ Arbeitsgebiete wie beispielsweise Heimerziehung, Familienfürsorge und Jugendhilfe. Die dort entwickelten Methodenkonzepte der Sozialarbeit/Sozialpädagogik werden in modifizierter Form auf die Schule übertragen. Aus der Sicht der Schule stellt sich das verstärkte Tätigwerden von Sozialarbeitern als Teil des Prozesses dar, der als Differenzierung der Lehrerrolle beschrieben wird: In dem immer komplexer werdenden Schulsystemen wird die Lehrertätigkeit selbst in Spezialdisziplinen aufgliedert (etwa Curriculumexperte, Beratungslehrer, Medienfachmann) und

durch andere pädagogische Qualifikationsträger (Schulpsychologe, Sozialarbeiter) ergänzt. Schulsozialarbeit übernimmt damit einen Teil der Erziehungsfunktion des Lehrers – insbesondere die Hilfestellung für schwierige und gefährdete Schüler. Allerdings ist gerade dieser Teil der Lehrtätigkeit bisher im Alltag des staatlichen Schulwesens am wenigsten in die Realität umgesetzt worden, so daß es sich kaum um eine reale Arbeitsverlagerung handeln kann. Vielmehr wird häufig erst durch die Installation von Schulsozialarbeit diese Erziehungsaufgabe ernsthaft angegangen. Indem Schulsozialarbeit die Probleme und Schwierigkeiten gefährdeter Schüler aufnimmt und den Anspruch auf pädagogische Lösungen stellt, begibt sie sich in ein Spannungsverhältnis zu einer vorwiegend auf Stoffvermittlung ausgerichteten Institution. Die häufig auftretenden Konflikte zwischen Sozialarbeitern auf der einen, Schulleitung und Schulverwaltung auf der anderen Seite (vgl. GOTTSCHALK-SCHEIBENPFLUG 1982) haben an dieser Stelle ihren Ausgangspunkt.

Historische Entwicklung. Die heute als selbstverständlich geltende Trennung zwischen Schule und Jugendhilfe hat sich in dieser Eindeutigkeit erst zu Ende des 19. Jahrhunderts ausgeprägt. Vorher erfüllten Teile des niederen Schulwesens häufig auch sozialpädagogische Aufgaben wie Waisenfürsorge und Armenpflege (vgl. REYER 1976). Mit der Durchsetzung der Schulpflicht gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde die Schule zur Regelagentur für den gesamten gesellschaftlichen Nachwuchs, die neugeschaffenen Institutionen der „Jugendfürsorge“ und „Jugendpflege“ hatten hingegen erzieherische Defizite auszugleichen. Dabei entwickelte sich ein klares Verhältnis von Vor- und Nachordnung, das bis heute in den Statusunterschieden zwischen Lehrern und Sozialarbeitern zum Ausdruck kommt. Insbesondere in den

20er Jahren hat es zwar immer wieder Konzepte gegeben, die eine Zusammengehörigkeit von Schule und Sozialpädagogik betonten (beispielsweise Geheeb, Oestreich, Reichwein). Die überwiegende Realität des staatlichen Schulwesens war (und ist) jedoch durch ein anderes Verhältnis gekennzeichnet: Sozialpädagogische Einrichtungen bekamen die „Problemschüler“ zugeschoben, die in der Schule auffielen oder gar dort „produziert“ wurden. Die Reformbestrebungen im Bildungswesen, die etwa 1965 einsetzten, erbrachten keineswegs eine grundlegende Änderung dieser Situation. Es kam allerdings zu bedeutsamen Diskussionsanstößen, die schließlich an einer größeren Zahl von Gesamt- und Ganztagschulen zur Erprobung eines neuen Kooperationsmodells zwischen Schule und Jugendhilfe führten: zu Modellversuchen mit Schulsozialarbeit. Insbesondere die im Aufbau befindlichen Gesamtschulen ergänzten sich aus mehreren Gründen durch sozialpädagogische Fachkompetenz: verstärkte Zuwendung gegenüber bisher benachteiligten Schülern, neue pädagogische Aufgaben im Rahmen des Ganztagsbetriebs, zusätzlicher Beratungsbedarf im schulischen Großsystem und wachsende soziale Probleme im schulischen Umfeld (vgl. TILLMANN 1982, S. 25 ff.).

Gegenwärtiger Ausbaustand. Der Ausbau des Gesamtschulsystems (etwa seit 1970) führte dazu, daß in diesem Bereich eine immer größere Zahl von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen tätig wurde: 1980 hatten von den 180 *integrierten* Gesamtschulen 91 Schulsozialarbeit eingerichtet. Nimmt man die *kooperativen* Gesamtschulen hinzu, so waren 1980 an etwa 120 Gesamtschulen zirka 450 sozialpädagogische Fachkräfte beschäftigt (vgl. TILLMANN 1982, S. 14 ff.). Damit sind die Gesamtschulen auch das quantitativ wichtigste Praxisfeld der Schulsozialarbeit.

Die Einrichtung „Schulsozialarbeit“ an einer solchen Gesamtschule besteht in der Regel aus zwei bis vier Sozialpädagogen, einem Schulpsychologen, einigen Beratungslehrern (mit stundenweiser Entlastung); manchmal kommen Honorarkräfte etwa für Therapie- oder Förderstunden hinzu. Ein solches Team ist zuständig für etwa 1000 bis 1800 Schüler und dem zugehörigen Lehrerkollegium von 80 bis 160 Mitgliedern.

Über die Verbreitung von Schulsozialarbeit im übrigen Schulsystem lassen sich nur recht grobe Angaben machen: Sozialarbeiter/-pädagogen sind insbesondere in solchen Schulen tätig, die im Ganztagsbetrieb geführt werden: 1977 waren dies bundesweit 24 Grundschulen, 41 Hauptschulen, 36 Sonderschulen für Lernbehinderte. In Bremen und Hamburg gibt es darüber hinaus zentrale soziale Dienste, die in den Schulen eine „Schülerhilfe“ betreiben.

Insgesamt läßt sich überschlagen, daß 1980 an etwa 500 bis 700 Schulen in der Bundesrepublik Deutschland Aktivitäten stattfanden, die sich als Schulsozialarbeit bezeichnen lassen – also an etwa 2 bis 3% der Schulen (vgl. TILLMANN 1982, S. 14 ff.). Sehr häufig ist diese Arbeit nicht dauerhaft über Planstellen abgesichert, sondern als Modellversuch in zeitlich befristeten Projekten organisiert. Diese mangelhafte institutionelle Verankerung hat erheblich negative Auswirkungen: Vorwiegend junge Berufsanfänger mit zeitlich befristeten Arbeitsverträgen stehen in einem neuen Arbeitsfeld vor schwieriger konzeptioneller und praktischer Aufbauarbeit, die häufig mit Konflikten verbunden ist.

Praxis der Schulsozialarbeit. Trotz dieser schwierigen Ausgangssituation liegen inzwischen umfangreiche Erfahrungen und eine größere Zahl von Praxisberichten vor. Relativ übereinstimmend werden dabei die Probleme der Schüler beschrieben: Körperstrafen durch Eltern, Weglaufen, Schuleschwänzen, Ver-

sagen gegenüber den Leistungs- und Verhaltensanforderungen, Isolierung in der Lerngruppe, unkontrollierte Aggressionen, Ladendiebstähle (vgl. ARBEITSKREIS... 1980, S. 16; vgl. GEMEINNÜTZIGE GESELLSCHAFT GESAMTSCHULE 1980, S. 121 ff.). All diese Problemlagen weisen auf Gefährdungen der Schüler hin, die bei der üblichen Trennung zwischen Schule und Jugendhilfe nur zu leicht in eine deviante Karriere münden; denn die Meldung beim Jugendamt, im regulären Schulbetrieb das übliche „letzte Mittel“, ist zugleich der Beginn eines möglicherweise folgenreichen Stigmatisierungsprozesses. Schulsozialarbeit vermeidet diese Überweisung an behördliche Instanzen, stattdessen bemüht sie sich um unmittelbare Hilfe und Unterstützung. In der Praxis der Schulsozialarbeit haben sich hierzu zwei unterschiedliche Arbeitsansätze herausgebildet, die im folgenden idealtypisch beschrieben werden:

Schulsozialarbeit als Beratung und Therapie. Ausgangspunkt sind die „Schwierigkeiten“ einzelner Schüler, einzelner Lehrer oder ganzer Schülergruppen, aus denen sich sowohl subjektiv empfundener Leidensdruck als auch offensichtliche Störungen des Lern- und Kommunikationszusammenhangs ergeben. Schulsozialarbeit geht auf die Probleme ihrer Klienten mit den „klassischen“ Methoden der Sozialarbeit ein, die für die Schule speziell adaptiert wurden (vgl. GEMEINNÜTZIGE GESELLSCHAFT GESAMTSCHULE 1980, S. 111 ff.):

Soziale Einzelhilfe setzt beispielsweise dann ein, wenn einzelne Schüler aufgrund extremer häuslicher Konfliktsituationen den schulischen Lernprozeß verweigern. *Soziale Gruppenarbeit* will Sozialisationshilfe durch systematisch vermittelte Gruppenerfahrungen geben; insbesondere extrem gehemmte oder besonders aggressive Kinder sollen durch kontinuierliche Rückmeldungen fähiger werden, Lebenssituationen angemessen zu bewältigen. *Lehrer- und Elternbera-*

tion ist immer dann erforderlich, wenn die Schwierigkeiten eines Schülers in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Verhalten seiner erwachsenen Bezugspersonen stehen. *Lehrer- und Elterntrainings* zielen auf die Einübung von pädagogisch angemessenen Verhaltens- und Kommunikationsformen. Die *Systemberatung* erhebt den Anspruch, auch die Strukturen der Schule auf problemproduzierende Aspekte hin zu analysieren und dementsprechend verändern zu wollen. Eine solche Beratung kann allerdings nur dann wirksam werden, wenn „das System“, also vor allem Lehrer und Schulleiter, einen solchen Anspruch akzeptieren. Der soeben skizzierte Ansatz der Schulsozialarbeit ist intensiver Kritik ausgesetzt; ihm wird vorgeworfen, daß er vor allem darauf angelegt sei, „zur unterrichtlichen Disziplinierung beizutragen“ (ARBEITSKREIS... 1980, S. 19). Nicht die Probleme und Interessen der Jugendlichen, sondern der reibungslose Schulbetrieb sei die Richtschnur einer solchen Arbeit. Aus dieser Kritik wurde der zweite konzeptionelle Ansatz entwickelt.

Schulsozialarbeit als offensive Jugendhilfe. Bezugspunkt ist nicht primär die Sozialarbeit und ihr etabliertes methodisches Instrumentarium, sondern die außerschulische Jugendarbeit und die dort vertretenen interessen- und bedürfnisorientierten Konzepte (vgl. DAMM 1975). Nicht einzelne „Problemschüler“ werden als beratungs- und therapiebedürftig betrachtet, sondern die Lebenswelt der Jugendlichen insgesamt ist Ausgangspunkt der Arbeit. Dabei konzentriert sich Schulsozialarbeit auf solche Schulen und Wohngegenden, in denen Jugendliche besonders gefährdet erscheinen: so etwa die Frankfurter Nordweststadt mit einem hohen Anteil an Schülern aus besonders belasteten familialen Verhältnissen (vgl. ARBEITSKREIS... 1980, S. 122 ff.). Diese Jugendlichen treten in der Schule und im Wohngebiet nicht als einzelne Problemfälle auf, son-

dern agieren kollektiv in ihren „Peer-groups“. Schulsozialarbeit will mit den Methoden der offenen Jugendarbeit auf die Interessen und Bedürfnisse dieser Jugendlichen eingehen. Charakteristisch für diesen Ansatz ist daher der methodische Zugang des „offenen Angebots“: durch Schülerzentren, Schülerklubs oder Projektwochen werden Erfahrungs- und Kommunikationsangebote gemacht – ob die Jugendlichen darauf eingehen, entscheiden sie selbst. Ausgehend von zunächst „lockeren“ und eher freizeitorientierten Kontakten und dem dabei gewonnenen Vertrauensverhältnis, versucht Schulsozialarbeit, zu einer kollektiven Bearbeitung konkreter Problemlagen vorzudringen.

Gegenüber der Institution Schule vertritt der Ansatz der „offensiven Jugendhilfe“ eine klare Abgrenzungs- und Konfliktstrategie: Weil Schulsozialarbeit für Kinder und Jugendliche eindeutig Partei ergreifen müsse – und zwar auch gegen die (Gesamt-)Schule –, kann sie „nicht stattfinden, wenn sie unter Leitung und Kontrolle von Schule arbeiten muß“ (ARBEITSKREIS... 1980, S. 40).

Auch gegenüber einem solchen Ansatz sind kritische Einwände zu erheben: Führt nicht die Konzentration von Schulsozialarbeit auf sozial gefährdete Arbeiterjugendliche zu einer ungerechtfertigten Vernachlässigung aller anderen soziopsychischen Probleme? Wie soll bei der skizzierten Konfrontationssposition der Schulsozialarbeit gegenüber Schule und Lehrern die notwendige Kooperationsbasis gefunden werden? Wie erreicht Schulsozialarbeit die Kinder und Jugendlichen, die nicht freiwillig kommen, aber dennoch pädagogische Hilfestellung dringend nötig haben? Kritische Anfragen gegenüber der einen wie der anderen Konzeption von Schulsozialarbeit dürfen jedoch nicht mißverstanden werden: Die bisherige Praxis hat deutlich gezeigt, daß mit Schulsozialarbeit ein sinnvolles Konzept zur Verbindung von Schule und Ju-

gendhilfe entworfen und erprobt wurde. Um dieses Konzept theoretisch wie methodisch weiterzuentwickeln, sind kon-

tinuierliche Arbeitsmöglichkeiten an unterschiedlichen Schulformen zu schaffen und zu evaluieren.

ABELS, H.: Sozialisation und Chancengleichheit. Differenzierte Erziehung am Modell der Schulsozialarbeit. Düsseldorf 1972. ARBEITSKREIS HESSISCHE SCHULSOZIALARBEIT (Hg.): Schulsozialarbeit - Eine Antwort auf drohende Deklassierung von Jugendlichen? Frankfurt/M. 1980. BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT JUGENDAUFBAUWERK (Hg.): Schulsozialarbeit, 4 Bde., Bonn 1973-1979. DAMM, D.: Politische Jugendarbeit, München 1975. GEMEINNÜTZIGE GESELLSCHAFT GESAMTSCHULE (GGG) (Hg.): Schulsozialarbeit an Gesamtschulen, Ammersbek 1980. GOTTSCHALK-SCHEIBENPFLUG, J.: Konflikt oder Kooperation? - Wie Lehrer und Sozialarbeiter miteinander umgehen. In: TILLMANN, K.-J. (Hg.): Schulsozialarbeit, München 1982, S. 74 ff. HOMFELDT, H.G. u.a.: Für eine sozialpädagogische Schule, München 1977. REYER, J.: Die Barrieren zwischen Schule und sozialpädagogischen Institutionen. In: TILLMANN, K.-J. (Hg.): Sozialpädagogik in der Schule, München 1976, S. 27 ff. TILLMANN, K.-J. (Hg.): Schulsozialarbeit - Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis, München 1982.

Klaus-Jürgen Tillmann

Schulstreß

Die Publizität des Phänomens. Der Begriff „Schulstreß“ geht auf das englische Wort „stress“ zurück, das als Ausdruck für eine allgemeine Belastung von SELYE (vgl. 1948) in die Endokrinologie (Lehre von der Funktion endokriner Drüsen) eingeführt wurde. Bei ihm bezeichnet Streß die Summe aller Phänomene, die durch die Belastung selbst wie auch durch ihre Abwehr entstanden sind. Unter Schulstreß versteht man demnach die Gesamtwirkung aller mit der Schule in Zusammenhang stehenden, belastenden Faktoren, die auf ein Schulkind einwirken, unabhängig davon, ob sie unmittelbare Folge der Belastung selbst sind oder ob sie als Folge notwendiger oder übersteigter Abwehrmechanismen zu werten sind. Gemeint ist im Grunde die Überforderung der Kinder durch die Anforderungen der Schule und ihrer Eltern hinsichtlich der Schulleistungen.

Während die großen bundesdeutschen Wochenzeitungen 1976 das Thema der Schulüberforderung aufgriffen, wurde gerade von ärztlicher, speziell kinder- und jugendpsychiatrischer Seite schon sehr viel früher (vgl. LEMPP 1966, 1969,

1975, 1976) auf die Tatsache und die Gefahren der schulischen Überforderung der Kinder hingewiesen. Dabei ging es viel weniger um die vorwiegend körperliche Belastung durch organisatorische Mängel, wie Nachmittagsunterricht (vgl. HELLBRÜGGE 1959, WISSENSCHAFTLICHE TAGUNG DER XIV. GENERALVERSAMMLUNG DES WELTÄRZTEBUNDES 1960), sondern um die *seelische Belastung*. Damals entstand auch das von der Presse vielfach aufgegriffene Schlagwort: „Die Schule macht die Kinder krank“ (1975). Dem Problem einer Schule, welche die psychische Gesundheit zu beeinträchtigen droht, war im September 1973 die 22. Jahrestagung der Europäischen Liga für psychische Hygiene und 1975 die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Göttingen unter dem Thema „Psychische Gesundheit und Schule“ (vgl. NISSEN/SPECHT 1976) gewidmet.

Die ersten größeren Felduntersuchungen legte im November 1977 der Arbeitskreis Aalen der Aktion „Humane Schule“ mit einer Schülerbefragung von insgesamt 1100 Schülern in 38 Klassen in je zwei Grund-, Haupt- und Realschulen sowie zwei Gymnasien vor (vgl. AK-