

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 Nationalbibliografie; 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 Spannbreite, 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 «ausen» 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 andern 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 Einzelalles. *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.

Copyright

Daten, Texte, Design und Grafiken der Vorschau sind urheberrechtlich geschützt. Diese Vorschau gilt als reine Dienstleistung.

Jede andere Verwendung von Vorschau und Informationen einschliesslich Reproduktion, Weitergabe, Weitervertrieb, Platzierung im Internet/ Intranet/Extranet, Veränderung, Weiterverkauf und Veröffentlichung, bedarf der schriftlichen Genehmigung des interact Verlags. Bei Fragen zu diesem Thema wenden Sie sich bitte an **interact@hslu.ch**.

Bestellung

Diese und viele weitere Fachpublikationen können Sie bequem unter **<http://www.hslu.ch/interact>** online bestellen.

VERTRIEB SCHWEIZ

interact Verlag | Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Werftstrasse 1 | Postfach 2945 | 6002 Luzern | Schweiz
T +41 41 367 48 48 | F +41 41 367 48 49
interact@hslu.ch | www.hslu.ch/interact

VERTRIEB BUCHHANDEL DEUTSCHLAND UND ÖSTERREICH

Lambertus Verlag | Mitscherlichstrasse 8 | 79108 Freiburg | Deutschland
T +49 761 368 25 25 | F +49 761 368 25 33
info@lambertus.de | www.lambertus.de

VERLAGSPARTNER WESTSCHWEIZ

Les éditions IES | Rue Prévost-Martin 28 | Case Postale
1211 Genève 4 | Schweiz
T +41 22 322 14 09 | F +41 22 322 14 99
editions@ies.unige.ch | www.ies-geneve.ch/Editions/CadreEditions.htm