



Florian Baier
Ulrich Deinet (Hrsg.)

Praxisbuch Schulsozialarbeit

Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen
für eine professionelle Praxis

2., erweiterte Auflage

Verlag Barbara Budrich



Praxisbuch Schulsozialarbeit

Florian Baier
Ulrich Deinet (Hrsg.)

Praxisbuch Schulsozialarbeit

Methoden, Haltungen
und Handlungsorientierungen
für eine professionelle Praxis

2., erweiterte Auflage

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills, MI 2011

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2011 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-396-4

eISBN 978-3-86649-606-4

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Satz: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen – www.lektorat-albrecht.de

Inhalt

<i>Florian Baier / Ulrich Deinert</i> Einleitung	9
---	---

Teil I: Entwicklungen und gegenwärtige Praxis von Schulsozialarbeit

<i>Hermann Rademacker</i> Schulsozialarbeit in Deutschland	17
---	----

<i>Karl-Heinz Braun / Konstanze Wetzel</i> Schulsozialarbeit in Österreich	45
---	----

<i>Florian Baier</i> Schulsozialarbeit in der Schweiz	57
--	----

Teil II: Warum Schulsozialarbeit? Rollenklärungen, Begründungen und fachliche Orientierungen für eine innovative Praxis

<i>Florian Baier</i> Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit	85
--	----

<i>Florian Baier / Ulrich Deinert</i> Konzeptionelle Verortungen: Schulsozialarbeit im Spektrum lokaler Bildungs- und Hilfelandschaften	97
---	----

<i>Florian Baier</i> Theorie-Praxis-Transfer: Bildungstheoretische Elemente in ihrer Bedeutung für die Praxis	103
---	-----

Karl-Heinz Braun / Konstanze Wetzel

Die Gegenwart als Herausforderung und Auftrag: Fragiles Alltagsleben
und die soziale Integrationsfunktion der Schule 115

Teil III: Grundlegende Haltungen und Arbeitsprinzipien in der Schulsozialarbeit

Florian Baier

Schulsozialarbeiterischer Habitus oder
Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der
Praxisgestaltung 135

Sabine Ader

Fallverstehen und Kollegiale Beratung in schulischen
Zusammenhängen: Es könnte so sein, aber auch ganz anders! 159

Benedikt Sturzenhecker

Selbstbildung assistieren und Partizipationsrechte eröffnen am
Beispiel des Umgangs mit Schulverweigerung 179

Teil IV: Arbeitsbereiche und Methoden

Sabine Ader / Ursula Tölle

Beratung von Einzelnen und Gruppen im schulischen Kontext:
Guter Rat ist teuer – schlechter auch! 201

Martin Biebricher

Partizipation von Schülerinnen und Schülern – Herausforderungen
und Handlungsansätze für die Schulsozialarbeit 223

Ulrich Deinet

Sozialräumliche Analyse- und Aktivierungsmethoden für die
Schulsozialarbeit 239

Thomas Geisen

Fremdheit und Lernen im Migrationskontext.
Herausforderungen migrationssensiblen Handelns für die
Schulsozialarbeit 259

Bernd Nödl / Magdalene Schmid

Erlebnispädagogik in der Schulsozialarbeit 275

<i>Sarina Ahmed</i> Schulsozialarbeit im Übergang von der Schule zum Beruf	287
<i>Sandro Dell'Anna</i> Jungenarbeit im Kontext von Schulsozialarbeit	299
<i>Ulrike Graff</i> Mädchenarbeit	315
<i>Remi Stork</i> Zusammenarbeit mit Eltern	327
<i>Ulrich Deinet / Florian Baier</i> Konzeptentwicklung in der Schulsozialarbeit	347
<i>Florian Baier</i> Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule	357
<i>Christian Reutlinger / Antje Sommer</i> Schulsozialarbeit in Kooperation und Vernetzung. Von der fallbezogenen Triage zum quartiersbezogenen/sozialraumbezogenen Vernetzungsgefüge	369
<i>Karsten Speck</i> Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation	387
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	405

Einleitung: Schulsozialarbeit als soziale Innovation

Florian Baier, Ulrich Deinert

Das Handlungsfeld Schulsozialarbeit erlebt in Deutschland, Österreich und der Schweiz in den letzten Jahren ausführliche quantitative und qualitative Weiterentwicklungen. Die Zahl der Stellen für Schulsozialarbeit nahm in den letzten Jahren trotz Sparmaßnahmen der öffentlichen Haushalte in allen drei Ländern kontinuierlich zu und im Fachdiskurs mehren sich Publikationen zu Konzepten, Methoden, Theorien und Forschungen, die dazu beitragen, das Profil der Schulsozialarbeit inhaltlich zu schärfen.

Obwohl die Entstehungshintergründe, die zur Einführung von Schulsozialarbeit führen, regional unterschiedlich sein können und sich darauf aufbauend auch unterschiedliche Formen der Praxisgestaltung und Trägerschaft entwickelten, zeichnet sich in den letzten Jahren zunehmend ein Profil von Schulsozialarbeit ab, das standortübergreifend schulsozialarbeiterische Basics zusammenfasst.

Die Entstehungshintergründe der Einführung von Schulsozialarbeit sind vielfältig und dokumentieren sowohl das breite Aufgabenspektrum der Schulsozialarbeit, als auch die hohen Erwartungen an die Praxis.

Auf der *Ebene der Politik* sind es vor allem bildungsreformerische Bemühungen, die der Einführung und Etablierung von Schulsozialarbeit Rückenwind verleihen. Ausgelöst durch internationale Vergleichsstudien und den „PISA-Schock“ stehen die Schulsysteme in den deutschsprachigen Ländern vor der Herausforderung der Erhöhung ihrer Leistungsfähigkeit, sowohl in Bezug auf die Vermittlung schulischer und sozialer Kompetenzen, als auch in Bezug auf ihre gesellschaftliche Integrationsfunktion. Zudem zeigt sich in allen drei Ländern eine Notwendigkeit zur Verbesserung der politischen Strategien im Umgang mit (Kinder-)Armut. Auch vor diesem Hintergrund wird Schulsozialarbeit als ein staatliches Angebot zur Förderung benachteiligter Kinder und Jugendlicher eingeführt.

Auf der *zivilgesellschaftlicher Ebene*, also auf der Ebene des sozialen Miteinanders innerhalb der Gesellschaft, zeigen sich diverse Phänomene und Herausforderungen, die immer wieder als Entstehungshintergründe von Schulsozialarbeit genannt werden, da ihre Bearbeitung bzw. der Umgang mit ihnen neue Kompetenzen und Ressourcen erfordert. So sind z.B. die Heraus-

forderungen des Umgangs mit kultureller und ethnischer Vielfalt, mit Neuen Medien sowie eines anspruchsvoller werdenden Übergangs von der Schule in den Beruf an vielen Standorten ausschlaggebend zur Einführung von Schulsozialarbeit. Hinzu kommt eine breite Palette an sozial negativ konnotierten, unerwünschten Phänomene wie z.B. Gewalt, Mobbing, Schulabsentismus, Drogenmissbrauch und Fremdenfeindlichkeit, deren auftreten die Gesellschaft im Allgemeinen – und Schulen im Besonderen – vor große Herausforderungen stellt und zu deren Verminderung bzw. Beseitigung die Schulsozialarbeit einen Beitrag leisten soll.

Auf der *Ebene des Schulalltags* liegen die Entstehungshintergründe vorrangig in den Situationsdefinitionen der Lehrkräfte, die oft Disziplinlosigkeiten und mangelndes Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern beklagen. Ein daraus resultierendes angespanntes Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie Probleme in der Zusammenarbeit mit Eltern und allgemeine Belastungsempfindungen bei der Berufsausübung sollen durch die Einführung von Schulsozialarbeit reduziert werden.

Auf der *Ebene des Kinder- und Jugendhilfesystems* wird mit der Schulsozialarbeit ein (neues) Hilfe- und Unterstützungsangebot in das Spektrum der Leistungen aufgenommen, das durch den direkten Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern am Ort der Schule besondere Qualitäten sowohl für Kinder und Jugendliche, als auch in Vernetzung zu weiteren Institutionen anbieten kann. Schulsozialarbeit kann durch ihre Verortung direkt in Schulen den Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe sowohl zu frühzeitiger Problemlösung als auch zur Realisierung eines umfassenderen Bildungsangebotes in Schulen leisten.

Schulsozialarbeit stellt vor diesem Hintergrund eine soziale Innovation dar, da sie zu neuen sozialen Praktiken im Umgang mit Problemen und in der Gestaltung von Bildungsprozessen führt. Schulsozialarbeit als soziale Innovation ist jedoch nicht einzig reaktiv auf bestimmte Herausforderungen oder Probleme zu verstehen, sondern ist darüber hinaus prospektiv auf solche Anliegen wie z.B. die Förderung von Partizipation und die Gestaltung inhaltlich und didaktisch umfangreicherer Bildungsprozesse in Schulen ausgerichtet. Damit praktiziert die Schulsozialarbeit sowohl im Bereich der akuten Einzelfallarbeit, als auch im grundlegenden Bereich der einzelfallübergreifenden Bildungs- und Strukturarbeit. Wird diese in der Praxis immer wieder auszutrierende Wanderung auf dem Grat zwischen Einzelfallarbeit und grundlegender, lebensweltorientierter Bildungs-, Gemeinwesen- und Strukturarbeit z.B. durch eine zu geringe Bemessung von Stellenprozenten gefährdet, so wird die Schulsozialarbeit häufig einseitig hin zur vielbeschriebenen „Feuerwehrfunktion“ für akute Problemlage aufgelöst und kann ihr Potenzial zur sozialen Innovation kaum entfalten und übergreifende nachhaltige Wirkungen bleiben aus.

Die Schulsozialarbeit steht mit ihrer Verortung direkt in der Schule vor besonderen Herausforderungen: sie praktiziert in einer Institution, die von einer anderen Fachdisziplin (Schulpädagogik) inhaltlich und strukturell gesteu-

ert wird, sie ist für ihre alltägliche Praxisgestaltung unabdingbar auf die Kooperationsbereitschaft der Vertreterinnen und Vertreter ein anderer Profession (Lehrkräfte) angewiesen, sie kann unterschiedlichen Trägern unterstellt sein (öffentliche Jugendhilfe, Freie Träger, Schule, private Träger) und Schulsozialarbeitende arbeiten nicht – wie ansonsten häufig in der Sozialen Arbeit – im Team, sondern sind in der Regel im Schulhaus alleine tätig (auch wenn sie darüber hinaus mit ihren Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen vernetzt sind). Neben diesen Merkmalen, die sowohl Probleme als auch Chancen beinhalten, gibt es für dieses Handlungsfeld jedoch auch noch eine weitere Besonderheit: Schulsozialarbeitende bekommen bei gelingender Praxis viel Anerkennung, sowohl von Seiten kooperationsbereiter Lehrkräfte und Schulleitungen, als insbesondere auch von den Schülerinnen und Schülern.

Für diese Verortung lässt sich positiv konstatieren, dass die Schulsozialarbeit eine Scharnierfunktion zwischen Jugendhilfe und Schule, aber auch zwischen dem System Schule und den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen einnimmt und gestaltet.

Diese Ausgangssituationen haben vielfältige Praxisformen von Schulsozialarbeit entstehen lassen. Schulsozialarbeitende bieten sowohl Projekte zur Förderung sozialer Kompetenzen an, leisten Einzelfallhilfe, werden zur Verbesserung des „Schulhausklimas“ aktiv, Hospitieren im Unterricht, beraten Lehrkräfte, vernetzen sich im Sozialraum, beteiligen sich an der Schulentwicklung, bringen lebensweltorientierte Themen in die Schule ein, pflegen Kontakte zu Eltern und fördern die Partizipation von Schülerinnen und Schülern an der Gestaltung von Schule.

Vor dem Hintergrund der genannten Entstehungshintergründe, der unterschiedlichen Rahmenbedingungen sowie der Vielfalt möglicher Arbeitsformen bleibt festzustellen, dass die Praxisgestaltung in der Schulsozialarbeit hohe Kompetenzen erfordert. Mehr noch: Schulsozialarbeitende stehen bei der Praxisgestaltung vor der doppelten Herausforderung, zum einen mit ihren Arbeitsweisen nicht hinter die Standards der allgemeinen Methoden und Arbeitsweisen Sozialer Arbeit zurück zu fallen, zum anderen jedoch auch den besonderen Kontext „Schule“ im eigenen Handeln reflektieren und entsprechend berücksichtigen zu können, d.h. methodisches Handeln und fachliche Konzeptionen auf die Arbeit im System Schule zu beziehen.

Die hier skizzierten Herausforderungen, Merkmale und Entwicklungen von Schulsozialarbeit gaben den Anlass zur Konzeption dieses Sammelbandes. Ziele dieses Buches sind es, einen Überblick über Entwicklungen der Schulsozialarbeit in Deutschland, Österreich und der Schweiz zu liefern und theoretische Hintergründe, konzeptionelle Grundlagen sowie Handlungsmethoden und Arbeitsansätze vorzustellen, die für die Praxisgestaltung in allen drei Ländern gewinnbringend sind. Dafür wurde die Form des Sammelbandes gewählt, die es ermöglichte, die Inhalte von jeweils dafür ausgewiesenen Expertinnen und Experten darstellen zu lassen.

Dieser Sammelband als praxisorientiertes Buch möchte auch einem Missverständnis vorbeugen, das sich vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Vielfalt von Praxisformen in der Schulsozialarbeit ergeben könnte: In aktuellen Publikationen zur Schulsozialarbeit wird immer wieder eine „uneinheitliche“ Praxis von Schulsozialarbeit problematisiert und entsprechend gefordert, das Handlungsfeld durch Vereinheitlichungen bzw. Profilbildungen zu professionalisieren. In diesem Kontext wäre das Missverständnis zu vermeiden, dass Schulsozialarbeit dann als professioneller gelten kann, wenn an jedem Standort die gleichen Tätigkeiten auf die gleiche Weise geleistet werden. Dies kann kein Ziel der Entwicklung sein, da Schulsozialarbeit als personenbezogene Praxis zu verstehen ist und sich die Lebenswelten von Personen, ihre Bedürfnisse und Probleme sowie die Angemessenheit der Bearbeitungsformen regional unterscheiden dürften und somit regional auch unterschiedliche Praxisformen zur Folge haben sollten. Eine direktiv vorgegebene Vereinheitlichung der Praxisgestaltung ist somit genauso wenig ein Weg zur Professionalisierung wie eine absolute Beliebigkeit hinsichtlich der Ausgestaltung von Schulsozialarbeit. Professionalisierung und Profilbildung innerhalb der Schulsozialarbeit verlaufen vielmehr primär entlang gemeinsam geteilter Zielorientierungen, abstrakter Wissensinhalte, Konzeptionen und vor allem auch Haltungen, die für die Professionellen an allen Standorten gleich sein sollten, von denen aus sich jedoch je nach Situation vor Ort durchaus unterschiedliche Praxisgestaltungen ergeben können. So kann es dazu kommen, dass die Schulsozialarbeit auf einer städtischen Sekundarstufe deutlich andere Praxisformen aufweist als die Schulsozialarbeit in einer ländlichen Primarschule, beide Formen von Schulsozialarbeit jedoch als hoch professionell bewertet werden können, weil sie auf der Grundlage gemeinsam geteilter, fachlicher Reflexionen basieren und personenbezogene Angebote ausgestalten.

Von diesen Gedanken ausgehend werden in diesem Praxisbuch theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Arbeitsweisen und insbesondere auch Haltung immer wieder aufeinander bezogen und in ihrer Relevanz und Konsequenz für verschiedene Fragen und Bereiche der Praxisgestaltung konkretisiert. Dieses Buch versteht sich somit nicht als „Rezeptbuch“, dessen Inhalte ohne Abgleich an reale Situationen überall anwendbar sind, sondern vielmehr als Ideengeber und Anregung zur Bewältigung und Gestaltung einer maßgeschneiderten, professionellen Praxis. Als Leitmotiv der Ausführung ließe sich insofern auch formulieren: „Gute Praxis beginnt mit guten Gedanken“ und diese Gedanken können in abstrakter Form für alle Standorte als theoretischer Rahmen und konzeptionelle Orientierung gleich und verbindlich sein und dann auf lokale Besonderheiten bezogen werden.

Die Bezeichnung „Praxisbuch“ soll dem Anliegen Ausdruck verleihen, dass es mit diesem Buch vorrangig darum geht, ausgewählte aktuelle und zentrale Inhalte zur Schulsozialarbeit darzustellen, auf die konkrete Praxis zu

beziehen und für Studierende und Praktiker/innen gewinnbringend aufzubereiten, um auf diese Weise einen Beitrag zur weiteren Praxisentwicklung zu leisten, ohne dabei jedoch den Vollständigkeitsanspruch eines „Handbuches“ zu erheben.

Das Buch ist in vier Teile gegliedert: Im ersten Teil werden die Entwicklungen und Praxisformen der Schulsozialarbeit in Deutschland, Österreich und der Schweiz dargestellt. Im zweiten Teil werden theoretische Bezüge und aktuelle Konzeptionen erläutert, die fachliche Positionierungen von Schulsozialarbeit ermöglichen. Im dritten Teil geht es jenseits von konkreten Handlungsmethoden um Haltungen und Arbeitsprinzipien, die eine professionelle Praxis kennzeichnen und im vierten Teil werden verschiedene Arbeitsweisen der Schulsozialarbeit vorgestellt.

Teil I:
Entwicklungen und gegenwärtige
Praxis von Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit in Deutschland

Hermann Rademacker

Vorbemerkung

Die Anfänge der Schulsozialarbeit in Deutschland liegen in der Zeit der Einleitung der Bildungsreform Anfang der 70er Jahre, ohne dass diese allerdings Bestandteil des Konzepts der Reform war. Ihre Entwicklung war seitdem immer wesentlich geprägt durch die Entwicklung sowohl des Schulwesens wie auch der Jugendhilfe in Deutschland, den Bezügen zwischen diesen beiden wichtigsten Akteuren öffentlicher Bildung und Erziehung sowie der Art und Weise, wie sie auf sich ändernde gesellschaftliche Anforderungen und Rahmenbedingungen reagierten. Dabei waren und sind für das Schulwesen insbesondere die länderspezifischen Ausprägungen seiner Ausgestaltung, für die Jugendhilfe sowohl Entwicklungen auf der Bundesebene wie insbesondere auch auf der kommunalen Ebene von Bedeutung. Das, was heute unter der Bezeichnung „Schulsozialarbeit“ in Deutschland zu beobachten ist, hat seine Wurzeln in der Vielfalt der Ansätze und Initiativen, die seit Anfang der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts zunächst in der alten Bundesrepublik, dann auch im vereinigten Deutschland in Auseinandersetzung mit Veränderungen im Schulwesen und mit sich wandelnden Herausforderungen an öffentliche Bildung und Erziehung entstanden. Die heutigen Erscheinungsformen der Schulsozialarbeit sind aber insbesondere auch durch die Entwicklung der Jugendhilfe geprägt, die in diesen vier Jahrzehnten nicht nur erheblich ausgebaut wurde und ihre Professionalität wesentlich entwickelte, sondern die im Zuge dieser Entwicklung auch erheblich an gesellschaftlichem Gewicht und damit an Selbstbewusstsein gewann (vgl. Rauschenbach 2009), eine Entwicklung, die sich beispielsweise in den 13 seit 1965 vorgelegten Jugendberichten deutlich nachvollziehen lässt. Im Folgenden wird deshalb die Schulsozialarbeit im Kontext dieser Entwicklung in ihren Grundzügen nachgezeichnet, weil damit zugleich die Vielfalt der Ausprägungen von Schulsozialarbeit heute verständlich wird.

1 Bildungsreform und Schulsozialarbeit

1.1 Reform „ohne sozialpädagogische Perspektive“

Eines der grundlegenden und bis heute wirksamen Merkmale im Verhältnis von Jugendhilfe und Schule in Deutschland ist die mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 (Verabschiedung) beziehungsweise 1924 (in Kraft treten) kodifizierte Trennung und die spezifische Zuschreibung von Aufgaben auf diese beiden institutionellen Bereiche öffentlicher Bildung und Erziehung. Auch die mit erheblichem politischem und wissenschaftlichem Aufwand¹ konzipierte und eingeleitete Reform brachte diese Trennung zum Ausdruck, indem sie die Jugendhilfe weder als Handlungsfeld noch mit ihrer sozialpädagogischen Fachlichkeit einbezog.

Was sich Bildungsreform nannte, begrenzte sich auf Schulreform und entsprach damit einem bis heute verbreiteten Missverständnis, das Bildung mit Schulbildung gleichsetzt. Der Anspruch der Reform war wesentlich durch das Ziel der Chancengleichheit im Bildungswesen geprägt (Deutscher Bildungsrat 1970, 30), ihr Anlass allerdings war vor allem die ökonomisch begründete Sorge um die Deckung des Bedarfs der Wirtschaft an akademischem Nachwuchs. Ganz wesentlich von dieser Sorge getragen war die Artikelserie von Georg Picht unter dem Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe“ in der Wochenzeitung „Christ und Welt“, die im gleichen Jahr auch als Buch erschien (Picht 1964). Aus dieser Perspektive musste die vorrangige Zielsetzung der Reform die „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ sein. Beide Zielsetzungen schienen unter den Bedingungen des „Wirtschaftswunders“ in den sechziger Jahren miteinander vereinbar. Dies war eine wesentliche Grundlage für den gesellschaftlichen Konsens, der das Reformvorhaben in den 60er Jahren trug. Schon in der ersten Hälfte der 70er Jahre – der Bedarf der Wirtschaft an höher Qualifizierten war inzwischen durch den Ausbau des Schulwesens und eine entsprechende Ausweitung der Bildungsbeteiligung (Bildungsexpansion) weit gehend gedeckt und ein weiteres Ansteigen der Nachfrage schien angesichts des deutlichen Rückgangs des Wirtschaftswachstums und der veränderten demografischen Entwicklung (der sog. „Pillenknick“, der sich in deutlich sinkenden Geburtenraten seit 1967 ausdrückte, zwang zur gründlichen Revision der Prognosen für den zukünftigen Bedarf

1 Dazu gehörten u.a. die Einrichtung des Deutschen Bildungsrates, die jüngst im Rahmen der Föderalismusreform widerrufenen Änderung des Grundgesetzes als Rechtsgrundlage für die Einrichtung einer Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, die Schaffung eines Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, die Gründung von erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Einrichtungen in vielen Bundesländern sowie der Ausbau der Erziehungswissenschaft an den Universitäten und insbesondere die Gründung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung 1964 in Berlin.

an Lehrkräften) nicht erwartbar – zeigte sich insbesondere im zunehmenden bildungspolitischen Streit um die integrierte Gesamtschule, dass eine auf Chancengleichheit orientierte Bildungspolitik keinen ausreichenden gesellschaftlichen Rückhalt mehr fand. Unter diesen Bedingungen erschien das Interesse gesellschaftlicher Eliten an der Reproduktion ihrer elitären gesellschaftlichen Stellung über die Generationen hinweg durch Bildung mit der Verbesserung der Bildungschancen traditionell benachteiligter Gruppen nicht mehr vereinbar. Auch wenn ein weiterer Ausbau der Gesamtschulen bis heute erfolgte, so musste doch die Perspektive einer gemeinsamen Schule, die auch das Gymnasium einbezieht, zunehmend aussichtslos erscheinen. Das heute in vielen Bundesländern favorisierte Zwei-Säulen-Modell aus Sekundar-, Gemeinschafts- oder Stadteilschule einerseits und dem daneben weiter bestehenden Gymnasium andererseits ist Ausdruck der politischen Resignation gegenüber diesem Interessenkonflikt. Das gleiche Recht auf Bildung, das auch in einer gemeinsamen Schule nicht selbstverständlich garantiert wäre, aber in einem solchen institutionellen Rahmen als Ziel staatlicher Bildungspolitik deutlich glaubwürdiger wäre, ist damit trotz seiner allgemeinen Proklamation in den Schulgesetzen und Verfassungen der Länder und trotz der internationalen Kritik am Deutschen Bildungswesen² bildungspolitisch diskreditiert.

Der Umgang mit dem Thema Chancengleichheit im Schulwesen darf einer Jugendhilfe nicht gleichgültig sein, die gemäß ihrem gesetzlichen Auftrag auch „dazu beitragen (soll), Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“ (§1 Abs. 3 SGB VIII). Dieser Auftrag bezieht sich keineswegs nur auf Einrichtungen und Angebote der Jugendhilfe selbst, sondern meint ebenso die Einmischung der Jugendhilfe in andere Lebensbereiche und insbesondere auch die Schule. Hier liegt zweifellos ein erhebliches Konfliktpotenzial für die Gestaltung der Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule, das konstruktiv nutzbar zu machen eine der unabwiesbaren Herausforderungen für die Entwicklung der Zusammenarbeit dieser beiden wichtigsten Akteure öffentlicher Bildung und Erziehung darstellt.

Die unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen für den Zugang zu Bildung und die Nutzung schulischer Bildungsangebote waren in das Konzept der Bildungsreform durchaus einbezogen; die zu ihrer Fundierung herangezogenen wissenschaftlichen Studien (vgl. insbesondere die Gutachten in dem von Heinrich Roth unter dem Titel „Begabung und Lernen“ herausgegebenen Band; Roth 1968) lieferten deutliche Belege dafür, dass unterschiedliche Begabungen im Sinne angeborener Dispositionen für Lernen, die eine Zuweisung auf unterschiedliche Schularten mit unterschiedlichen Lernangeboten und Lernzielen rechtfertigen würden, so nicht gegeben waren (Roth 1968, S. 67). Im Konzept der Reform sollte eine Verbesserung von Bildungschancen

2 insbesondere der Bericht des UN-Sonderberichterstatters für das Menschenrecht auf Bildung (Muñoz 2006)

vor allem durch eine bessere Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler für die Bewältigung der Anforderungen der jeweiligen Schulstufen in einem einheitlichen Schulsystem erreicht werden. Dabei ging es insbesondere um die Eingangsstufe in den Klassenstufen null und eins (das Konzept sah die Einschulung der Fünfjährigen vor) der Grundschule (Primarstufe) und die Orientierungsstufe in den Klassenstufen fünf und sechs der Sekundarstufe I.

Schon damals wurde darauf hingewiesen, dass der Verzicht auf sozialpädagogische Unterstützungsleistungen für junge Menschen und ihre Familien im Konzept der Reform ihre Erfolgsaussichten erheblich gefährde. Insbesondere Walter Hornstein wies auf diesen Mangel hin und bemängelte das Fehlen eines eigenständigen Beratungssystems, das in der Lage gewesen wäre, Schülerinnen und Schüler und ihre Familien aus unterschiedlichen sozialen Herkunftsverhältnissen mit ihren unterschiedlichen Wertorientierungen gerade auch im Hinblick auf Bildung für die intendierte „Bildungsmobilisierung“ erheblichen Ausmaßes“ zu gewinnen und sie bei der Bewältigung der damit verbundenen Herausforderungen zu unterstützen (Hornstein 1971, S. 288). Heinz Abels verzichtete auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem Reformvorhaben, formulierte aber in Anlehnung an das Beispiel der *school social work* in den USA ein Konzept der Schulsozialarbeit, das als Ergänzung des vorliegenden Reformkonzepts durchaus geeignet gewesen wäre, die Kritik Walter Hornsteins aufzunehmen (Abels 1971).

Diese Beiträge aber blieben reformpolitisch folgenlos. Die Jugendhilfe verfügte, auch das zeigte sich in dieser Situation, ganz offensichtlich nicht über das gesellschaftliche und fachpolitische Gewicht, um sich gegen diese Nichtbeachtung wirksam zu wehren. Die ersten Diplomstudiengänge für Sozialpädagogik waren erst Anfang der 60er Jahre an einigen Universitäten eingerichtet worden, das Deutsche Jugendinstitut als eine der wichtigsten sozialpädagogischen Forschungseinrichtungen hatte gerade erst 1963 seine Arbeit aufgenommen. Auch die Fachhochschulen, an denen fortan Sozialpädagogen überwiegend ausgebildet wurden, waren selbst ein Ergebnis der Reform und entstanden in großer Zahl mit Beginn der 70 Jahre, also parallel zur Einleitung der Reformentwicklungen im allgemeinbildenden Schulwesen. Es gab also auf Seiten der Jugendhilfe weder eine hinreichend etablierte und anerkannte Berufsgruppe noch eine breit aufgestellte akademische Bezugswissenschaft, die sich in der Reformdiskussion hätte zu Wort melden können. So scheint es nicht verwunderlich, dass es die Sozialpädagogik schwer hatte, sich mit ihrem Anspruch zur Geltung zu bringen, die intendierte Umgestaltung des Bildungssystems mit den zu erwartenden Konflikten im Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen zu begleiten. Auch wenn Klaus Mollenhauer (Mollenhauer, 1968) und Ulrich Oevermann (Oevermann, 1968) in dem genannten, von Heinrich Roth herausgegebenen Gutachtenband eindringlich auf die sozialen und sozialisatorischen Voraussetzungen für den Ausgleich unterschiedlicher Bildungschancen hinwiesen, wurde die sozialpä-

dagogische Begleitung von Schullaufbahnen im Kontext der Konzeptionsentwicklung des Bildungsrates nicht Thema. Die Frage nach der Einlösbarkeit der gesetzten Ansprüche unter sozialisatorischen Gesichtspunkten kam kaum in den Blick.

Auch die Internationalisierung der bildungspolitischen Debatte und der Bildungsforschung – die schwedische Gesamtschulreform schien zeitweise zum Modell für die deutsche Schulentwicklung zu werden und insbesondere die amerikanische Lern- und Bildungsforschung wurde umfassend rezipiert – führte nicht dazu, dass die soziale Dimension im Aufgabenverständnis der Schulen anderer Länder ernsthaft in den Blick genommen wurde. Der Beitrag von Abels blieb eine im Hinblick auf die Reformentwicklung folgenlose Ausnahme. So entwickelten sich die Anfänge der Schulsozialarbeit in Deutschland eher wildwüchsig und kaum konzeptionell begründet.

So mag es zunächst als ein Widerspruch erscheinen, wenn angesichts der unübersehbaren Begrenzung des Reformvorhabens auf die Schule die Anfänge der Schulsozialarbeit auf diesen Zeitraum datiert werden. Die Gründe dafür sind zum einen die durch den genannten Beitrag von Abels angestoßene und wie sich zeigen sollte nachhaltige Etablierung des Begriffs Schulsozialarbeit im pädagogisch fachlichen Diskurs in der Bundesrepublik. Zum anderen gab es im Kontext der Umsetzung der Reform in den Bundesländern Entwicklungen, die zur Beschäftigung von Sozialpädagogen im Schuldienst führten und es entstanden darüber hinaus vielfältige Jugendhilfeprojekte, die in mehr oder weniger intensiver und verbindlicher Zusammenarbeit mit Schulen sozialpädagogische Unterstützungsleistungen für Schülerinnen und Schüler anboten. Es entwickelte sich also auch ein Handlungsfeld, auf das der Begriff angewendet werden konnte. Wenn man diese Entwicklungen allerdings als Schulsozialarbeit bezeichnete, so bedurfte es eines sehr weiten und offenen Begriffs von Schulsozialarbeit, wie ihn das Deutsche Jugendinstitut in dem entsprechenden Projekt nutzte (Raab/Rademacker 2004, 21-22; Raab/ Rademacker/Winzen 1987, Raab/Rademacker 1982). Dieser offene und weite Begriff erschien angesichts der Entwicklung der Schulsozialarbeit als pädagogisches Handlungsfeld wie auch als sozialpädagogische Fachdisziplin durchaus angemessen, ging es doch zunächst einmal um eine Bestandsaufnahme der praktisch wie auch theoretisch und konzeptionell vielfältigen Entwicklungen und Initiativen.

1.2 Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in Deutschland

Trotz der bemerkenswerten Entwicklung die, wie im Folgenden gezeigt werden soll, die Schulsozialarbeit seit ihren ersten Anfängen in den siebziger Jahren in Deutschland genommen hat, blieb die institutionelle Trennung von Jugendhilfe und Schule, wie sie mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz

(RJWG) geregelt worden war, eine wesentliche, ganz überwiegend hinderliche Rahmenbedingung. Zusammen mit der Halbtagschule als Normalform von Schule – auch der im Rahmen der Bildungsreform geplante erhebliche Ausbau des Angebots an Ganztagschulen scheiterte Anfang der 70er Jahre – bedeutete diese Trennung, dass Schule weitgehend auf ihre Unterrichtsfunktion begrenzt blieb und sich hier für sozialpädagogische Leistungen für Schülerinnen und Schüler kaum Zeit und Raum fanden. Verschärft wird dieses Problem bis heute dadurch, dass Lehrkräfte einen wesentlichen Teil ihrer Arbeitszeit nicht in der Schule verbringen und ihre Anwesenheit dort sich weitgehend auf ihre Unterrichtsverpflichtung begrenzt.

Die seit Ende des 19. Jahrhunderts sichtbare und mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz kodifizierte Entwicklung von Jugendhilfe und Schule in Deutschland bedeutete, dass für beide Bereiche

- unterschiedliche pädagogische Professionen entstanden, die überwiegend in unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen ausgebildet und unterschiedlich entlohnt werden. Entsprechend diesen unterschiedlichen Ausbildungen werden sie in der Hierarchie der jeweiligen Tarif- beziehungsweise Besoldungsordnungen unterschiedlich eingruppiert.
- unterschiedliche Prinzipien der Leistungserbringung gelten: so gilt für die Jugendhilfe als Teil der Wohlfahrtspflege das Subsidiaritätsprinzip, das die private Leistungserbringung gegenüber der staatlichen privilegiert, während im Schulbereich – trotz der Möglichkeit der Einrichtung von Privatschulen und ihrer aktuellen Zunahme – die staatliche Trägerschaft das öffentliche Schulwesen dominiert.
- unterschiedliche und nicht kompatible administrative Strukturen entstanden: so liegen die wichtigsten Zuständigkeiten für die Gestaltung und Entwicklung des Schulwesens bei den Ländern (Schulgesetzgebung, Lehrpläne, Personalhoheit, Schulaufsicht), für die Jugendhilfe beim Bund (Gesetzgebung) und bei den Kommunen (Jugendamt, Kinder- und Jugendhilfeplanung).
- unterschiedliche Kostenträger zuständig sind: für die Schule vorrangig die Länder, für die Jugendhilfe vorrangig die Kommunen, was gerade bei der Finanzierung der Schulsozialarbeit immer wieder zu Konflikten geführt und viele Entwicklungen behindert hat.

Dies sind keine guten Voraussetzungen für die Entwicklung einer Zusammenarbeit, in der die Partner ihre Verantwortung für die betroffenen Jugendlichen gemeinsam wahrnehmen und dabei ihre unterschiedlichen Fachlichkeiten und ihre unterschiedlichen gesellschaftlichen Aufträge respektieren. Wenn heute immer wieder gerade von Seiten der Jugendhilfe und ihrer Fachkräfte die Kommunikation und Kooperation mit der Schule „auf gleicher Augenhöhe“ eingefordert wird, so kann dies durchaus als Ausdruck der begründeten Sorge gewertet werden, vorrangig als Ausfallbürge und Hilfsdienst für

die Sicherung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags wahrgenommen zu werden, aber nicht mit einem neben dem der Schule eigenständigen gesellschaftlichen Auftrag anerkannt zu sein.

Die Trennung von Jugendhilfe und Schule und insbesondere die Aufgabenteilung auf diese beiden Bereiche öffentlicher Bildung und Erziehung, wie wir sie in Deutschland vorfinden, ist im internationalen Vergleich keineswegs selbstverständlich. Besonders die angelsächsischen und die skandinavischen Länder bieten Beispiele für ein Aufgabenverständnis von Schule, das sehr weitgehend Leistungen einbezieht, die in Deutschland der Jugendhilfe zugeordnet sind. Das gilt etwa für die schwedische Schule, in der sozialpädagogische Fachkräfte (Kuratoren) und die Schulkrankenschwester selbstverständliche Mitglieder des Schulpersonals sind. Hinzu kommen – meist für mehrere Schulen zuständige – Schulärzte und Schulpsychologen sowie anderes nicht unterrichtendes Personal, die es der Schule ermöglichen, sowohl sozialpädagogische Beratung für Kinder und Jugendliche und ihre Familien zu leisten als auch soziale Leistungen (z.B. ein kostenloses Mittagessen) für ihre Schülerinnen und Schüler entweder selber zu erbringen oder kompetent zu vermitteln (vgl. Serviceagentur 2006). Die finnische Schule gar stellt sich als ein „*miniature welfare state*“ dar (OECD 1998, S. 17, Schümer 2009). Sie sieht sich auch für soziale Leistungen, die gesundheitliche Grundversorgung und die Verpflegung ihrer Schülerinnen und Schüler zuständig. Auch der *educational welfare service* in Großbritannien, dessen Vorläufer als Reaktion auf die sozialen Notlagen vieler Kinder und Jugendlicher zur Zeit der Einführung der Schulpflicht in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts in Großbritannien entstanden (Williams u.a. 2001), erbringt Leistungen, die in Deutschland weitgehend unter den Begriff der Jugendsozialarbeit fallen. In den USA ist Schulsozialarbeit dort, wo es sie gibt, eine Leistung der Schule. Schulsozialarbeiter werden ebenso wie Lehrer an Universitäten ausgebildet und in der Regel besser als diese bezahlt.

In Deutschland hat die Trennung von Jugendhilfe und Schule dazu geführt, dass diese Beziehung lange dadurch gekennzeichnet war, dass soziale und persönliche Probleme junger Menschen, die sich in der Schule zeigten, an die Jugendhilfe delegiert wurden und diese sich in die ihr zugeordnete Rolle einer gegenüber der Schule „nachgeordneten Behörde für schwierige soziale Problemfälle“ auch weitgehend widerspruchsfrei fügte (Tillmann 1982, 10-11). Erst im Kontext der gesellschaftskritischen Diskurse der späten 60er und frühen 70er Jahren entwickelte sich eine sozialpädagogische Schulkritik, die sich gegen diese Funktionszuschreibung wehrte. Genau in diese Zeit fallen dann auch die Anfänge der Schulsozialarbeit. Hier traten Jugendhilfe und Schule beziehungsweise Sozial- und Schulpädagogik unmittelbar miteinander in Beziehung. Die sozialpädagogische Schulkritik führte dann auch zu Konflikten, die aber keineswegs überall auftraten und insbesondere dort weitgehend ausblieben, wo Sozialpädagogen im Schuldienst beschäftigt waren.

2 Die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland

2.1 Die Beschäftigung von Sozialpädagogen im Schuldienst

Im Konzept des Bildungsrates war die Mitwirkung von sozialpädagogischen Fachkräften („Kindergärtnerinnen“) in Schulen nur in der Eingangsstufe der Grundschule explizit vorgesehen (Ramseger u. a. 2004, S. 37). Hier sollte die Zusammenarbeit mit Lehrkräften dazu beitragen, einen gleitenden Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu gewährleisten und damit Rückstellungen bei der Einschulung zu vermeiden, auf Klassenwiederholungen weitgehend zu verzichten und die Auslese in Sonderschulen deutlich zu verringern. Auf dieses Feld aber wurde die Bezeichnung Schulsozialarbeit nie angewandt.

Weiterhin wurde für die empfohlenen Modellversuche mit Ganztagschulen – und dies war eher ein Zugeständnis denn eine Anerkennung der Notwendigkeit sozialpädagogischer Fachlichkeit für die Umsetzung des Konzepts – die Möglichkeit der Beschäftigung von Handwerkern, Müttern und anderem nicht pädagogisch qualifizierten Personal sowie auch von Sozialpädagogen eingeräumt. Die Begründung dafür waren die hohen Personalkosten für die Beschäftigung von Lehrern und die angesichts des damaligen Lehrermangels bestehende Befürchtung, der Lehrerberuf könnte durch die Ausweitung des Auftrags über den Fachunterricht hinaus an Attraktivität einbüßen (Deutscher Bildungsrat 1968, S. 26-28).

Angesichts der beschriebenen Voraussetzungen muss es geradezu verwundern, wenn in der Umsetzung des Reformkonzepts dennoch Sozialpädagogen in bemerkenswertem Umfang tätig wurden, und dies ausgerechnet in dem Bereich, der als Schwerpunkt des Reformvorhabens gelten kann, der Sekundarstufe I der Gesamtschule. Die Beschäftigung von Sozialpädagogen hier erfolgte ganz überwiegend, aber nicht ausschließlich in Gesamtschulen, die als Ganztagschulen betrieben wurden, und wurde auch schon bald unter dem Begriff Schulsozialarbeit gefasst – ohne dass es allerdings eine übergreifende Verständigung über ihren Arbeitsauftrag gegeben hätte (vgl.: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule 1980). Vielmehr war die Diskussion in den siebziger Jahren noch weitgehend bestimmt durch die Frage der Vereinbarkeit von Sozialpädagogik und Schule, wie sie etwa viele der theoretischen wie auch praktischen Beiträge in dem von Klaus-Jürgen Tillmann herausgegebenen Sammelband „Sozialpädagogik und Schule“ (Tillmann 1976) durchzieht. Sie dokumentieren damit zugleich den Klärungsbedarf, der in dieser Zeit für die Tätigkeit von Sozialpädagogen in Schulen bestand – und der trotz bemerkenswerter Entwicklungen wie der Ausweitung der Beschäftigung von Sozialpädagogen in Schulen, der Thematisierung der Schulsozialarbeit im Achten (1989) und vielen der folgenden Kinder- und Jugendberichte und ei-

ner wachsenden Zahl von Veröffentlichungen sowie der Einbeziehung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in einige Schulgesetze sowie in das Kinder- und Jugendhilferecht (SGB VIII) – auch heute noch besteht.

2.2 Die Entwicklung in den Bundesländern

Die Voraussetzungen ihrer Tätigkeit waren in den Ländern allerdings höchst unterschiedlich und widerspiegeln deutlich deren unterschiedliche Reformstrategien. Diese Unterschiede bestanden nicht nur zwischen den mehrheitlich SPD-regierten sog. A-Ländern, die die Reform zunächst mit Entschiedenheit betrieben und den anfangs deutlich zurückhaltenderen, später die Reform zunehmend ablehnenden mehrheitlich CDU-regierten sog. B-Ländern, sondern auch innerhalb dieser Gruppen gab es tiefgreifende Unterschiede, die sich deutlich in der Beschäftigung von Sozialpädagogen in den Gesamtschulen niederschlugen.

So sah das Reformkonzept in Nordrhein-Westfalen vor, die Gesamtschulen als Ganztagschulen zunächst als Modelle zu entwickeln, und dann im Falle des Gelingens die übrigen Schulen nach diesem Modell zu gestalten. Deshalb wurden zunächst nur relativ wenige Schulen mit guter Ausstattung und einer um 30 % erhöhten Lehrerzuweisung eingerichtet. In Hessen dagegen wurde eine sehr große Zahl von Gesamtschulen eingerichtet, weil der damalige hessische Kultusminister Ludwig von Friedeburg die historische Gelegenheit zur Strukturreform durch die Einrichtung möglichst vieler Gesamtschulen nutzen wollte. Die pädagogische Qualität der Schulen sollte – ähnlich wie bei der Entwicklung der Grundschule in der Weimarer Republik und in den Nachkriegsjahren – anschließend gefördert und entwickelt werden. Hessische Gesamtschulen waren deshalb durchweg Halbtagschulen und ihre Ausstattung war kaum besser als die der übrigen Schulen; es gab kaum zusätzliches Personal und schon gar keine Sozialpädagogen an den Schulen. Für die Entwicklung von Schulsozialarbeit ergaben sich dadurch in beiden Ländern völlig unterschiedliche Voraussetzungen. Während in Nordrhein-Westfalen angesichts des Anfang der 70er Jahre noch bestehenden Lehrermangels den Schulen erlaubt wurde, bis zu vier Lehrer (!)-Stellen mit Sozialpädagogen zu besetzen, wurde Hessen zum Schwerpunkt der ersten Modellversuche zur Schulsozialarbeit in Trägerschaft der Jugendhilfe dort, wo die von Walter Hornstein erwarteten Konflikte offensichtlich wurden, beispielsweise in der Frankfurter Nordweststadt, in Wiesbaden-Klarenthal oder auch in Kassel-Waldau.

Nordrhein-Westfalen: Sozialpädagogen sind erlaubt, aber sind sie auch nötig?

Da in Nordrhein-Westfalen die sozialpädagogischen Fachkräfte auf Lehrerstellen beschäftigt wurden, gab es keinerlei Anlass, sie in den Ganztags Gesamtschulen deutlich anders als Lehrer einzusetzen mit der einzigen Einschränkung, dass sie in der Regel keinen Fachunterricht erteilten. Aber da im Konzept der nordrhein-westfälischen Ganztags Gesamtschulen alle pädagogische Arbeit in den Schulen als Lehrerarbeit gedacht war, gab es für die Definition eines eigenständigen sozialpädagogischen Auftrags in der Schule zunächst keinen Anlass. Es war deshalb Sache der Schulen, ob und wie sie Sozialpädagogen einsetzten. Sie kamen selbstverständlich für Vertretungsstunden, Pausenaufsichten, Übungsstunden, Arbeitsgemeinschaften und Freizeitangebote ebenso infrage wie Lehrer. Ein expliziter sozialpädagogischer Beratungsauftrag war mit ihrer Beschäftigung im Schuldienst zunächst nicht verbunden. Wenn er dennoch wahrgenommen wurde, dann war er das Ergebnis des Engagements der sozialpädagogischen Fachkräfte und der Verständigung über ihren Arbeitsauftrag mit den jeweiligen Schulleitungen und Lehrerkollegien. Die Beschäftigung eines Schulpsychologen in der ersten Generation der Gesamtschulen bot dafür günstige Voraussetzungen. So wurden in einigen Schulen Beratungsteams aus Sozialpädagogen, Schulpsychologen und Beratungslehrern gebildet. Ein Erlass von 1977 schreibt den Sozialpädagogen dann auch neben der Betreuung und Anleitung von Schülergruppen außerhalb des Unterrichts und der Mitarbeit bei der Organisation und Verwaltung des Freizeitbereichs explizit einen sozialen Beratungsauftrag zu. Eine Erweiterung des Aufgabenverständnisses von Schule um sozialpädagogische Leistungen für ihre Schülerinnen und Schüler war damit aber allenfalls halbherzig verbunden, denn die Arbeitsplätze der Sozialpädagogen an den Schulen waren damit keineswegs gesichert. Der Auftrag der sozialen Beratung erscheint eher als ein Zugeständnis an die ohnehin in den Schulen beschäftigten Sozialpädagogen, denen damit die Gelegenheit gegeben wurde, ihre Fachlichkeit verstärkt einzubringen. Denn es gab Sozialpädagogen ohnehin nicht an allen Gesamtschulen und die Zahl der Lehrerstellen, die mit Sozialpädagogen besetzt werden durften, wurde 1981 von vier auf drei reduziert. 1984 war dann nach dem Auslaufen der die Beschäftigung von Sozialpädagogen regelnden Erlasse zu befürchten, dass sie in den Gesamtschulen nicht weiter beschäftigt werden würden und es bedurfte einiger Anstrengungen, dies – angesichts einer deutlich angewachsenen Lehrerarbeitslosigkeit – zu verhindern. Weiterhin aber blieb es der Entscheidung der Schule überlassen, ob sie von der Möglichkeit der Beschäftigung von Sozialpädagogen Gebrauch machten (Raab u. a. 1987, S. 86-93). Damit blieb in Nordrhein-Westfalen Schulsozialarbeit auf der Landesebene bis auf weiteres eher eine Frage der Beschäftigungsmöglichkeiten für Sozialpädagogen, denn eine Frage der Schulentwicklung. Die geradezu unübersichtliche Vielfalt und Uneinheitlichkeit, die sich auf der

Ebene der Einzelschulen zeigte, mag auch ein Teil der Erklärung dafür sein, dass die Beziehung zwischen Jugendhilfe und Schule in Nordrhein-Westfalen kaum einen bildungspolitischen Stellenwert erhielt. Das zeigt sich nicht zuletzt auch darin, dass in der Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ Jugendhilfe keine Erwähnung findet. Die „regional gestalteten Bildungslandschaften“, deren Entwicklung empfohlen wird, bestehen ausschließlich aus Schulen und Angeboten der beruflichen Bildung sowie der Weiterbildung, die Jugendhilfe geriet hier nicht in den Blick dieser Bildungskommission (Bildungskommission NRW, 1995, S. 289-299).

Berlin: Pädagogische Mitarbeiter füllen die unterrichtsfreie Zeit

Die sozialpädagogischen Fachkräfte an den Berliner Mittelstufenzentren³ waren für den so genannten Außerunterrichtlichen Bereich (AUB) zuständig. Hier waren sie in der Tat konzeptioneller Bestandteil der Schulentwicklung – allerdings unter Bedingungen, die die Respektierung einer eigenständigen sozialpädagogischen Fachlichkeit und deren Nutzung in der Schule nicht erkennen ließen. Sie waren mit Pausenaufsichten und Vertretungsstunden so weitgehend ausgelastet, dass für die Wahrnehmung sozialpädagogischer Aufgaben, die der Erlass ihnen ähnlich wie in Nordrhein-Westfalen zugestanden, kaum Zeit blieb. Die Intention, die in Berlin mit der Beschäftigung von Sozialpädagogen im Schuldienst verknüpft war, bestand eingeständenermaßen darin, Lehrer so weit wie möglich von allen Aufgaben zu entlasten, die über den Fachunterricht hinausgehen (Seiring 1981, S. 53). Dementsprechend wurden als sozialpädagogische Fachkräfte auch überwiegend Erzieher beschäftigt. Mit 240 Stellen waren die Berliner Mittelstufenzentren in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts jedoch mit Abstand das größte Arbeitsfeld für sozialpädagogische Fachkräfte im Schuldienst. Im Unterschied zu den meisten anderen Einrichtungen der Schulsozialarbeit hatten sie hier in der Regel unbefristete Arbeitsverträge und konnten sich aus dieser relativ sicheren Beschäftigung heraus auch eine kritische Auseinandersetzung mit ihrem Arbeitgeber um die Anerkennung ihrer sozialpädagogischen Fachlichkeit durch entsprechende Arbeitsbedingungen leisten.⁴ Ihr Arbeitsauftrag bezieht heute auch die Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Jugendhilfe außerhalb der Schule ein. Die nach wie vor überwiegende Beschäftigung von Erzieherinnen wirft allerdings die Frage auf, wie ernst dieser Auftrag gemeint ist.

3 Ganztagsgesamtschulen, deren Bezeichnung das seinerzeitige Ziel der Berliner Schulentwicklung, wie im Strukturplan des Bildungsrats gedacht, das vertikal gegliederte Schulsystem durch ein horizontal nach Stufen gegliedertes abzulösen, zum Ausdruck bringt.

4 Diese Auseinandersetzung wurde unter anderem auf der Fachtagung des Deutschen Jugendinstituts 1980 (vgl. die Beiträge von Wilfried Seiring und Monika Seliger in Raab/Rademacker 1981) geführt.

Niedersachsen: Nicht Betreuung, nicht Sozialarbeit, sondern anspruchsvolle Freizeitgestaltung

Auch in Niedersachsen war die Gesamtschulentwicklung ähnlich wie in Nordrhein-Westfalen darauf angelegt, zunächst einmal das Modell der Gesamtschule an wenigen durchaus aufwändig ausgestatteten Beispielen zu entwickeln und dann später nach diesem Modell das gesamte Schulwesen umzugestalten. Wie in Nordrhein-Westfalen und Berlin war auch die niedersächsische Gesamtschule als Ganztagschule konzipiert. Im Unterschied zu Nordrhein-Westfalen und Berlin war in Niedersachsen allerdings ein entwickeltes Freizeitkonzept wesentlicher Bestandteil der Gesamtschulplanung, für dessen Umsetzung sozialpädagogische Fachkräfte von Anfang an vorgesehen waren. Im Unterschied zum Außerunterrichtlichen Bereich in den Berliner Mittelstufenzentren war das Leitbild der niedersächsischen Entwicklung „die Integration von Unterricht und Freizeit (und deren völlige Gleichwertigkeit)“ im Gesamtkonzept „einer humanen Schule mit mehr Selbst- und Mitbestimmung im Lernprozess“ (Binsteiner/Hoyer, 1982, S. 124). Um die Gleichwertigkeit des Freizeitangebots mit dem Unterrichtsangebot der Schule auch institutionell zu sichern, wurde an den niedersächsischen Gesamtschulen ein eigener Fachbereich „Freizeit“ eingerichtet. Neben Eltern wurden hier insbesondere auch Lehrer tätig, die dafür eine Unterrichtsentlastung erhielten und durch ihre Mitwirkung die Verzahnung von Unterricht und Freizeitaktivitäten in der Schule sichern helfen sollten. Die Sozialpädagogen standen zwar in einer besonderen Verantwortung für die Entwicklung des Konzepts und seine Umsetzung, der Anspruch aber war, ein Ganztagskonzept in Zusammenarbeit mit Eltern Lehrern und Schülern zu entwickeln, „das den Schülern die Möglichkeit gibt, die Schule als Lebensraum zu erfahren, in dem Freizeitelemente in den reglementierten Schultag integriert sind“ (a. a. O., S. 136). Die Schulsozialarbeit in Niedersachsen setzte damit eindeutig einen Schwerpunkt im Bereich der Jugendarbeit, wie sie heute in § 11 SGB VIII beschrieben ist.

Die Begrenzung des sozialpädagogischen Auftrags auf das Freizeitangebot bedeutet jedoch nicht, dass im niedersächsischen Konzept der Ganztags-gesamtschule die soziale Verantwortung der Schule für ihre Schülerinnen und Schüler nicht gesehen wurde. Für die Bewertung des Gesamtkonzepts der niedersächsischen Ganztags-gesamtschulen ist zu beachten, dass daneben in der Gründungsphase in jeder Gesamtschule ein Schulpsychologe tätig war und in Niedersachsen darüber hinaus nicht nur für die Gesamtschulen erhebliche Anstrengungen unternommen wurden, Beratungslehrer für anspruchsvolle Aufgaben auch sozialer Beratung zu qualifizieren. Das Konzept für die berufsbegleitende Weiterbildung zum Beratungslehrer war das bei weitem anspruchsvollste aller Bundesländer. Die Ausbildung war allerdings so umfangreich und zeitaufwändig, dass es in Niedersachsen außer in den Hauptschulen nie gelang, die im Rahmen der Kultusministerkonferenz (KMK) ver-

einbarte Quote von Beratungslehrern zu erreichen. Gerade diese beispielhaften Anstrengungen für die Qualifizierung von Beratungslehrern weisen darauf hin, dass in Niedersachsen für die Wahrnehmung sozialpädagogischer Beratungsaufgaben vorrangig auf die Ausweitung der pädagogischen Kompetenzen von Lehrkräften gesetzt wurde und weniger auf die Beschäftigung von sozialpädagogischen Fachkräften und schon gar nicht auf eine institutionalisierte Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe.

Das 2004 eingeleitete „Hauptschulprofilierungsprogramms“ bedeutet eine Veränderung dieser bildungspolitischen Konzeption, indem nun sozialpädagogische Fachkräfte im Schuldienst zumindest in Hauptschulen für sozialpädagogische Arbeit außerhalb von Freizeitangeboten regulär beschäftigt werden. 2009 standen knapp 500 halbe Stellen für Sozialpädagogen in niedersächsischen Hauptschulen zur Verfügung. Ein Schwerpunkt dieser „Schulsozialarbeit unterschulischer Trägerschaft“ (Terner 2010) ist die Unterstützung benachteiligter Jugendlicher bei der Vorbereitung auf den Übergang von der Schule in eine Ausbildung.

Hamburg: soziale Beratung auch in der Halbtags Gesamtschule

Hamburg war das einzige Bundesland, das auch in seinen Halbtags Gesamtschulen – und das waren alle bis auf zwei – jeweils zwei Sozialpädagogen beschäftigte. Sie waren in der Schule dem Fachbereich Beratung zugeordnet, dem außer den Schulpsychologen auch die Beratungslehrer angehörten. Daneben waren sie in die „Dienststelle Schülerhilfe“ eingebunden, eine im deutschen Bildungswesen einmalige Einrichtung mit dem Auftrag sozialer und schulpsychologischer Beratung und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler, einem Auftrag, wie er heute zu wesentlichen Anteilen unter Jugendsozialarbeit in § 13 SGB VIII zu subsumieren wäre. Als Einrichtung der Schulverwaltung war sie dem educational welfare service vergleichbar, wie er in Großbritannien Bestandteil der lokalen Schulverwaltungen (Local Education Authorities (LEA)) ist. Der damalige Leiter dieser schulischen Einrichtung, Walter Bärsch⁵ brachte den Auftrag sozialer Beratung mit ganz ähnlichen Argumenten, wie sie Walter Hornstein in seiner Kritik am Konzept der Bildungsreform formulierte, in die Hamburger Konzeption der Gesamtschule ein und hat damit auch den Auftrag für die dort beschäftigten sozialpädagogischen Fachkräfte gekennzeichnet. Auch wenn die Regelungen es zunächst zuließen, dass Schulleitungen und Lehrer der Gesamtschulen diese sozialpädagogischen Fachkräfte auch für Hilfstätigkeiten wie die Betreuung von Auffanggruppen für vom Unterricht ausgeschlossene Schüler, Aufsichten und Ähnliches einsetzten, so wurde dies bald untersagt. Man darf annehmen, dass die Fachlichkeit und das institutionelle Gewicht der Dienststelle Schülerhilfe

5 Später von 1981-1993 Präsident des Deutschen Kinderschutzbundes.

als einer Einrichtung der Schulbehörde für diese Klärung des Auftrags der sozialpädagogischen Fachkräfte eine wichtige Rolle spielten. Damit waren für sie auch die Voraussetzungen gegeben, sich eine kritische Auseinandersetzung mit Lehrkräften und Schulleitungen in Wahrnehmung der Interessen von Schüler(innen) zu leisten. Aus Arbeitsberichten geht hervor, dass dies auch tatsächlich geschah (Tillmann 1982, S. 36).

Die Fachbereiche Beratung bestehen in den Gesamtschulen – allerdings ohne die Schulpsychologen – bis heute und wurden darüber hinaus auch an einigen Haupt- und Realschulen eingerichtet. Nach der Auflösung der Dienststelle Schülerhilfe und deren Integration in die Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) ist ihre Zukunft allerdings ungewiss.

Bremen: soziale Beratung und Freizeitangebote in unterschiedlicher Trägerschaft

Bremen hat mit dem Schulgesetz von 1975 den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates am konsequentesten umzusetzen versucht, indem man von Anfang an versuchte, die Gesamtschule flächendeckend als ersetzende Schulform einzuführen. Dafür fasste man die Schulen der Sekundarstufe I in Schulzentren zusammen und begann hier die Bildungsgänge des gegliederten Schulwesens aufbauend auf einer gemeinsamen Orientierungsstufe schrittweise zu integrieren. Die beiden Ganztags Gesamtschulen in der Stadt Bremen und die Halbtags Gesamtschule in Bremerhaven waren Bremens Beitrag zum „Experimentalprogramm“ der KMK, blieben aber eher Fremdkörper in der bremischen Strategie der Schulreform. Es gab deshalb lange Zeit auch in Bremen keine Anstrengungen zur Ausweitung der Anzahl der Gesamtschulen. Ihre Standorte waren städtische Neubaugebiete, in denen sich Anfang der 70er Jahre eine Konzentration sozialer Problemlagen bereits deutlich auszuprägen begonnen hatte – eine Situation übrigens, die das soziale Umfeld vieler Gesamtschulen insbesondere in Großstädten gekennzeichnete, denn die erste Generation von Gesamtschulen war nicht zuletzt aus Gründen der Konfliktvermeidung nicht dort entstanden, wo bestehende Schulen, insbesondere Gymnasien, hätten umgewandelt werden müssen, sondern dort, wo neue Schulen gebraucht wurden.

Ähnlich wie in Hamburg gab es auch in Bremen bei der Planung der beiden Ganztags Gesamtschulen gerade auch angesichts des sozialen Umfeldes der beiden Schulen die Einsicht, dass der zu erwartende Unterstützungsbedarf von Schülerinnen und Schülern eine entsprechende professionelle Ausstattung der Schulen erfordert. Da in Bremen innerhalb der Schulbehörde eine Dienststelle Schülerhilfe nicht zur Verfügung stand, wurde in der Zuständigkeit des Amtes für Familienhilfe und Sozialdienst ein Sozialdienst in Schulen eingerichtet, der nach der Etablierung in den Gesamtschulen später auch auf Sonderschulen ausgeweitet wurde. Dieser Sozialdienst arbeitete sehr eng mit