

Gerd Stüwe | Nicole Ermel |
Stephanie Haupt

Lehrbuch Schulsozialarbeit

2. Auflage

Gerd Stüwe | Nicole Ermel | Stephanie Haupt
Lehrbuch Schulsozialarbeit

Studienmodule Soziale Arbeit

Herausgegeben von

Ralph-Christian Amthor | Ria Puhl | Regina Rätz |
Wolfgang Schröer | Titus Simon | Mechthild Wolff

Die Reihe „Studienmodule Soziale Arbeit“ präsentiert Grundlagentexte und bietet eine Einführung in basale Themen der Sozialen Arbeit. Sie orientiert sich sowohl konzeptionell als auch in Inhalt und Aufbau der Einzelbände hochschulübergreifend an den jeweiligen Studienmodulen.

Jeder Band bereitet den Stoff eines Semesters in Lehr- und Lerneinheiten auf, ergänzt durch Übungsfragen, Vorschläge für das Selbststudium und weiterführende Literaturhinweise.

Gerd Stüwe | Nicole Ermel | Stephanie Haupt

Lehrbuch Schulsozialarbeit

2., überarbeitete Auflage

BELTZ JUVENTA

Der Autor/die Autorinnen

Gerd Stüwe, Jg. 1950, Dr. phil., ist Professor im FB 4, Soziale Arbeit und Gesundheit der Frankfurt University of Applied Sciences. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Theorie der Sozialarbeit, Jugendforschung, Migration und Sozialplanung. Projekte im Bereich: Gewaltprävention, Erlebnispädagogik, Jugendarbeit und Schulabsentismus.

Nicole Ermel, Jg. 1972, Dr. paed., ist Professorin für Methoden der Sozialen Arbeit an der Fliedner Fachhochschule in Düsseldorf. Zuvor war sie Fachberaterin für Schulsozialarbeit im LVR-Landesjugendamt Rheinland in Nordrhein-Westfalen. Sie hat langjährige berufliche Erfahrungen insbesondere in den Hilfen zur Erziehung der Kinder- und Jugendhilfe gesammelt.

Stephanie Haupt, Jg. 1974, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Hochschule Osnabrück, University of Applied Sciences. Zuvor war sie Lehrkraft für besondere Aufgaben am Fachbereich Sozialwesen an der Fachhochschule Münster, University of Applied Sciences. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Jugendhilfe und Schule, Schulsozialarbeit und Beratung. Sie hat die NRW-weite Weiterbildung „Schulsozialarbeit qualifizieren“ mit konzipiert, arbeitet als Dozentin in der Weiterbildung für Schulsozialarbeitende, Lehrkräfte und Schulen und hat umfangreiche Praxiserfahrung als Schulsozialarbeiterin.

Redaktion: Janine Linßer, Peggy Ziethen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-3082-2 Print
ISBN 978-3-7799-4496-6 E-Book (PDF)

2., überarbeitete Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor
Satz: text plus form, Dresden
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Vorwort zur 2. Auflage

Gerne kommen wir der erfreulichen Aufgabe nach dieser zweiten Auflage ein Vorwort voranzustellen. Das Erscheinen der zweiten Auflage nach nur wenigen Monaten ist ein Indiz für die Relevanz des Themas und zeigt, dass unser Lehrbuch einen Beitrag zur Qualifizierung von Schulsozialarbeit leisten und dem Anspruch eine Arbeitshilfe für Ausbildung und Praxis zu sein, gerecht werden konnte.

Wir danken für die zahlreichen hilfreichen Rückmeldungen und Anregungen zu unserem Lehrbuch und möchten diese Gelegenheit nutzen darauf einzugehen. Wir haben an verschiedenen Stellen aktuelle Neuerungen aufgenommen und hoffen damit weiterhin aktuell zu bleiben.

Das Phänomen junger geflüchteter Menschen – unabhängig davon, ob sie mit ihrer Familie oder als unbegleitete minderjährige Asylbewerber (umA) in Deutschland ankommen – ist bereits seit geraumer Zeit ein bedeutendes Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit. Allerdings hat sich die Situation insbesondere durch den dramatischen Anstieg der unbegleiteten minderjährigen Asylbewerber seit dem Ende des Jahres 2015 verschärft. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge sind Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren. Sie reisen alleine in Deutschland ein und haben hier keine Sorgeberechtigten. Sie kommen mehrheitlich aus Afghanistan, Somalia, Syrien und Eritrea und sind zu 85% zwischen 16 und 17 Jahre alt (www.proasyl.de). Sie verlassen ihre Herkunftsländer, weil ihnen ansonsten Not und Gefahren an Leib und Leben drohen, sind während ihrer oftmals langen und beschwerlichen Anreise vielen Gefahren ausgesetzt und häufig traumatisiert. Im Jahre 2015 reisten allein in Hessen 1.241 umA in der Zeit von Januar bis Mai ein, davon wurden 885 junge Menschen durch die Jugendämter in Obhut genommen. Nach einer Aussage des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration ist die Zahl der Inobhutnahmen im Jahre 2015 um 80% auf 2477 umA (2014 waren es noch 1376 umA) angestiegen (Hessisches Ministeriums für Soziales und Integration 2015).

Die zur Verfügung stehenden Einrichtungen sind nicht nur überfüllt, sie können auch lediglich im Rahmen einer klassischen Kinder- und Jugendhilfe arbeiten und mit ihren Angeboten die Bedarfe der umA nicht abdecken. Das Ziel diesen jungen Menschen gesellschaftliche Bildung und Teilhabe zu ermöglichen, kann vor diesem Hintergrund nicht erreicht werden. Somit besteht ein großer Bedarf diese Zielgruppe parallel und ergänzend zu för-

dern. Dabei geht es um die Unterstützung bei der Bewältigung individueller Belastungen und Herausforderungen (Gewalterfahrung, Delinquenz, Trauma, Diskriminierungen), bei der Überwindung von schulischen Anforderungen (Sprach- und Leistungsprobleme) sowie Angeboten zur Eröffnung des Zugangs zu Qualifizierungsmaßnahmen und die Entwicklung von gesellschaftlicher Partizipation.

Für die Soziale Arbeit insgesamt und für die Schulsozialarbeit geht es darum, der Frage nachzugehen, welchen Stellenwert kulturelle Deutungsmuster, Fluchterfahrungen und das Bewältigungshandeln der umA im Handeln von entsprechenden Angeboten einnehmen sollen.

Wir möchten jedoch an dieser Stelle explizit darauf hinweisen, dass mit dem Lehrbuch nicht der Anspruch erhoben wird, die historischen und aktuellen Dimensionen der Theoriedebatte der Sozialen Arbeit und Hintergründe zu theoretischen Positionen abzubilden, denn es handelt sich vorrangig um ein praxisbezogenes Lehrbuch zur Schulsozialarbeit, das mit einer Vielzahl von konkreten Beispielen und Praxisanregungen gespickt ist. Das Lehrbuch ist nach didaktischen Kriterien aufgebaut und jedes Teilkapitel beinhaltet Merksätze, Praxishinweise und zur Veranschaulichung werden zahlreiche Schaubilder und Grafiken genutzt. Das wissenschaftliche Verorten gebräuchlicher Termini hätte wohl vor dem Hintergrund unserer Grundintention eine Überforderung dieses Vorhabens bedeutet.

Dennoch werden wir uns, um uns nicht dem Vorwurf eines Theoriedefizits auszusetzen, mit verschiedenen im Lehrbuch angesprochenen theoretischen Aspekten beschäftigen.

In der Einleitung zum Lehrbuch schreiben wir quasi ohne Beleg und ohne eine genaue Standortbestimmung vorzunehmen, dass wir die Handlungsziele von Schulsozialarbeit analog zu deren **lebensweltlicher Ausrichtung** erörtern wollen. An dieser Stelle soll deshalb auf verschiedene Arbeiten eines Autors zur Thematik Professionalisierung und Lebenswelt verwiesen werden: Dewe/Ferchhoff/Peters/Stüwe (1986): Professionalisierung – Kritik – Deutung, Dewe/Ferchhoff/Scherr/Stüwe (2011): Professionelles Soziales Handeln sowie Dewe/Stüwe (2016): Basiswissen Profession.

In der neusten Veröffentlichung heißt es dazu:

Der Begriff Lebenswelt wird allerdings inzwischen in mannigfachen, selten eindeutigen und meist diffusen Bedeutungen verwendet. Lebenswelt signalisiert einen Alltag mit Einfühlungsvermögen und Betroffenheit. Lebenswelt gilt schließlich als das, was wir mit anderen intersubjektiv teilen, wo wir geborgen sind, wo wir wertkonservativ und emanzipatorisch zugleich sein können. Lebenswelt ist hier das, was gegen die Kolonisation durch technokratische System- bzw. Makrostrukturen und fremde Expertenherrschaft

verteidigt bzw. durchgesetzt werden muss (vgl. Srubar 2007). Sich im streng wissenschaftlichen Sinne auf die Lebenswelt einzulassen, sich für sie zu sensibilisieren, ist inzwischen postmodern. Während vor gar nicht so langer Zeit nur wenige wissenschaftliche Außenseiter von sich behauptet hätten, eine lebensweltlich-theoretische Perspektive in den Human- und Sozialwissenschaften respektive in der Sozialen Arbeit zu verfolgen oder eine solche theoretisch zu entwickeln, ist die Situation heute ganz anders, kaum ein wissenschaftlicher Beitrag, der sich nicht an Lebenswelten, interaktivem bzw. kommunikativem Handeln, und Lebensweltbezogenheit orientiert (vgl. Pantucek/Vyslouzil, 1998; Kraus 2006; Dewe/Stüwe 2016, S. 39 ff.).

Lebenswelt zielt – als theoretische Orientierung in Wissenschaft und Forschung – nicht zugleich auf eine kritiklose Wiederherstellung dessen, was wir im wirklichen Leben immer schon und immer wieder tun. Als grundlagentheoretische Konzeptionen wenden sie sich dezidiert gegen theoretisch-wissenschaftliche und praktisch-institutionelle Ver- und Überfremdungen der Lebenspraxis. In der Aussage von der Lebenswelt als Grundlagenfundament der Wissenschaften bzw. als Sinnfundament der Wissenschaften (vgl. Ströker 2012) geht es um die Wiederentdeckung vor- und außerwissenschaftlicher Deutungs- und Verstehensvorgänge der gesellschaftlichen Individuen. Es geht um die wissenschaftliche Respektierung dieser Lebensleistungen als Voraussetzung wissenschaftlicher Theoriebildung und wissenschaftlich unterstützter Aufklärung und Veränderung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse – nicht nur in Kontexten der Sozialen Arbeit.

Die Lebenswelt wird erst durch Sinnkonstitution generiert, d.h. durch produktive Deutungen, die nicht nach bloßen Vorlagen arbeiten, sondern erst eine Welt entstehen lassen und durch selektive Deutungen, die konkurrierende Deutungsmöglichkeiten von Wirklichkeiten ausscheiden (vgl. Dewe/Stüwe 2016, S. 49 ff.).

Die vorgestellten Überlegungen schließen im engeren Sinne Konsequenzen für die Soziale Arbeit ein, die programmatisch als

- Lebensweltorientierung als methodologische Option,
- Lebensweltorientierung als Fokussierung der Forschung in der Sozialen Arbeit auf den Alltag und die Ressourcen der Betroffenen,
- Lebensweltorientierung als Ort der Formulierung einer normativen pädagogischen Theorie zu kennzeichnen sind (vgl. Dewe/Stüwe 2016, S. 53).

Möglichkeiten einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit sind:

- die kritische Wiederbesinnung auf tendenziell in Vergessenheit geratene geisteswissenschaftlich-hermeneutische Traditionen,
- die Konzentration der Forschung auf Alltagsweltwelt und Interaktion,
- die Umorientierung der Forschungsmethodologie zugunsten qualitativer, kommunikativer und rekonstruktiver Verfahren (Lebensweltanalyse, Biografie Forschung, teilnehmende Beobachtung),
- die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung mit dem Blick auf die Ressourcen der Betroffenen (Ressourcenorientierung)
- die Herausarbeitung grundlegender Regeln und Strukturen menschlicher, sozialer Interaktion und die Aufklärung des pseudokonkreten Alltags zugunsten eines gelingenderen Alltags,
- die Herstellung einer dialogischen Beziehung zwischen Fachkräften der Sozialen Arbeit und ihren Adressaten, Entwicklung von Feldkompetenz statt Fachkompetenz,
- der gezielte Adressaten und Handlungsbezug in der Berufspraxis (Fallverstehen),
- die Lebensweltorientierung als Grundlage einer normativen pädagogischen Handlungstheorie sowie als Ort der Verknüpfung unterschiedlicher theoretischer Ansätze,
- die Wirklichkeitsnahe Dämpfung des pädagogischen Machbarkeitsoptimismus,
- die Lebensweltorientierung als Basis für eine bürgernahe ausgerichtete Soziale Arbeit (vgl. Dewe/Stüwe, S. 57 ff.)

Sich einzulassen auf die Lebenszusammenhänge und Praktiken der Adressatinnen und Adressaten von Sozialer Arbeit in ihrer Lebenswelt als kritische Potenz für eine wissenschaftlich angeleitete lebensweltorientierte Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit (vgl. Thiersch 2015), das heißt, mitleben in der Lebenswelt beispielsweise als hermeneutisch begründete Lebensform (vgl. Dewe/Stüwe 2016, S. 106).

Im zweiten Kapitel unseres Buches haben wir uns mit Kooperation, Vernetzung und Sozialraum auseinandergesetzt, ohne den Begriff Sozialraum grundlagentheoretisch zu erläutern, ebenso wenig sind wir auf die umfangreiche Debatte zu dieser Thematik eingegangen. Der Verwendung des Begriffes **Sozialraumorientierung** erinnert an die ebenso inflationär und vieldeutig benutzte Begrifflichkeit Lebenswelt. Der Termini Sozial-

raumorientierung wird vielfach verwendet, aber die Bedeutung ist häufig sehr unterschiedlich.

Ein einheitliches theoretisches Konzept von Sozialraum existiert bisher nicht. Sozialraum kann als Lernraum (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1990), als Sozialisationsraum im Rahmen sozialökologischer Theorien (vgl. Baacke 2003), als Aneignungsraum (vgl. Deinet 2004) und als Raum alltäglicher Erfahrungen vor dem Hintergrund lebensweltlicher Theorien (vgl. Berger/Luckmann 2003) verstanden werden.

Sozialraum kann in ethnographischer Perspektive als Bezeichnung für ein bestimmtes Gebiet oder Quartier verstanden werden, welches aus der Perspektive der dort lebenden Menschen bestimmte Gemeinsamkeiten aufweist. Der theoretische Bezug auf die kulturoziologische Definition von Bourdieu (2000) geht über eine physische Definition hinaus und inkludiert das kulturelle sowie soziale Kapital und somit kulturellen Besitz, Kompetenzen, Wissensbestände sowie soziale Netzwerke.

Aus dieser Perspektive, und genau darauf zielen wir in unserem Buch ab, muss sozialraumorientierte Soziale Arbeit bzw. Schulsozialarbeit Ressourcen im sozialen Raum, oder besser in den Stadtteilen, aktivieren. Allerdings sollte eine solche Aktivierung und Nutzung von Ressourcen nicht im Sinne neoliberaler Steuerung verstanden werden. Vielmehr geht es darum, die Netzwerke und Kompetenzen im Sozialen Raum für eine professionelle Schulsozialarbeit zu nutzen.

Das Arbeitsprinzip der Sozialen Arbeit hat sich seit ihrer Entstehung mit dem Verhältnis von strukturellen Bedingungen, räumlichen Gegebenheiten, kulturellem Kapital und der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten auseinandergesetzt (vgl. Oelschlägel 2004). Somit kann eine Sozialraumorientierung in der Tradition der Gemeinwesenarbeit als ein handlungstheoretischer Zugang im Rahmen einer sozialräumlichen Arbeit verstanden werden.

Für die Schulsozialarbeit bleibt festzuhalten, sie besitzt das Potenzial Schulen verstärkt in den Sozialraum und den Sozialraum für schulbezogene Angebote zu öffnen. Aufgrund ihrer Brückenfunktion leistet sie einen entscheidenden Beitrag für ein gelingendes Miteinander in den Schulen, in sie hinein und aus ihnen heraus. Ihre Fachlichkeit ist ein Prototyp für den Dialog stark differenzierender Institutionen, insbesondere von Schule und Kinder- und Jugendhilfe, aber auch darüber hinaus mit dem Gesundheitssektor, den kommunalen Angeboten zur Integration von Menschen mit Zuwanderungs- bzw. Fluchtgeschichte sowie der Sozialhilfe im Kontext von Inklusion junger Menschen mit Behinderung.

Gerd Stüwe, Nicole Ermel und Stephanie Haupt im Mai 2016

Literatur

- Baacke, D. (2003): Die 13 bis 18 Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters, 8., überarbeitete Auflage: Ralf Vollbrecht, Weinheim: Beltz Juventa
- Berger, P.L./Luckmann, Th. (2003): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Fischer
- Bourdieu, P. (2000): Sozialer Raum und Klassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bönisch, L./Münchmeier, R. (1990): Pädagogik des Jugendraums: Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa
- Deinet, U. (2005): Sozialräumliche Aneignung. Wiesbaden: VS Verlag
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Peters, F./Stüwe, G. (1986): Professionalisierung – Kritik – Deutung. Frankfurt am Main: ISS Verlag
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Scherr, A./Stüwe, G. (2011): Professionelles Soziales Handeln. Weinheim: Beltz Juventa
- Dewe, B./Stüwe, G. (2016): Basiswissen Profession. Weinheim: Beltz Juventa
- Hurrelmann, K. (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie. 11. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa
- Kraus, B. (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialwissenschaft. <http://www.web-net-work-nordwest.de/dokumente/lebensweltorientierung.pdf> (Abruf 29.01.2016)
- Oelschlägel, D. (2004): Selbstständig in der Lebenswelt – der Beitrag der Gemeinwesenarbeit <http://www.ash-berlin.eu/hsl/docs/3025/selbststaendigkeit.pdf> (Abruf 29.03.2016)
- Pantucek, P./Vyslouzil, M. (1998) (Hrsg.): Theorie und Praxis Lebensweltorientierter Sozialarbeit. St. Pölten: Sozialaktivverlag
- Srubar, I. (2007): Phänomenologie und soziologische Theorie. Wiesbaden: VS Verlag
- Ströker, E./Husserl, E. (2012): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Hamburg: Meiner
- Thiersch, H. (2015): Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung. Weinheim: Beltz Juventa

Inhalt

Kapitel 1	
Einleitung	15
Kapitel 2	
Grundlegungen	21
2.1 Grundlagen und Professionalisierung der Schulsozialarbeit	21
2.1.1 Geschichte und Begriffe	21
2.1.2 Definitionen, offene Fragen des Arbeitsfeldes, Bezüge zur Struktur	27
2.1.3 Rechtliche Grundlagen	30
2.1.4 Fachliche Grundsätze und Handlungsprinzipien	37
2.1.5 Anforderungsprofil für Fachkräfte der Schulsozialarbeit	53
2.1.6 Wiederholungsfragen, Übungsaufgaben und weiterführende Literatur	62
2.2 Begründungsmuster, Zielgruppen und Methoden der Schulsozialarbeit	64
2.2.1 Begründungsmuster	64
2.2.2 Zielgruppen	75
2.2.3 Bewältigungs-, Entwicklungsaufgaben und Transitionen junger Menschen in der Bildungslaufbahn	81
2.2.4 Methoden und methodisches Handeln	99
2.2.5 Wiederholungsfragen, Übungsaufgaben und weiterführende Literatur	105
2.3 Schule und Kinder- und Jugendhilfe: Zwei unterschiedliche Handlungsrationalitäten	107
2.3.1 Ungleiche Partner in komplexen Institutionen	107
2.3.2 Schulkultur versus Fachkultur der Sozialen Arbeit	111
2.3.3 Wiederholungsfragen, Übungsaufgaben und weiterführende Literatur	118
2.4 Vernetzung und Kooperation als Querschnittsaufgaben der Schulsozialarbeit	119
2.4.1 Schulsozialarbeit in der Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe	119
2.4.2 Kooperation und Vernetzung innerhalb der Einzelschulen	129

2.4.3 Kooperation und Netzwerkarbeit mit dem Sozialraum, sozialen Diensten und weiteren (Bildungs-)Partnerinnen und -partnern	135
2.4.4 Fachlicher Zusammenschluss von Fachkräften für Schulsozialarbeit untereinander in den Orten und Regionen	139
2.4.5 Wiederholungsfragen, Übungsaufgaben und weiterführende Literatur	142

Kapitel 3

Qualitätsentwicklung und Konzeptqualität

in der Schulsozialarbeit	144
3.1 Grundlagen der partizipativen Qualitätsentwicklung	144
3.2 Wiederholungsfrage, Übungsaufgabe und weiterführende Literatur	152
3.3 Konzeptqualität in der Schulsozialarbeit	154
3.3.1 Grundlagen von Konzeptqualität und -entwicklung in der Schulsozialarbeit	154
3.3.2 Verfahrensschritte zur Konzeptentwicklung	157
3.3.3 Rahmenkonzeptentwicklung	159
3.3.4 Wiederholungsfragen, Übungsaufgaben und weiterführende Literatur	167
3.4 Konzeptentwicklung auf Schulstandortebene	169
3.4.1 Grundlagen der Konzeptentwicklung auf Schulstandortebene	169
3.4.2 Bestandsaufnahme	174
3.4.3 Bedarfsermittlung	175
3.4.4 Zielentwicklung und -operationalisierung	177
3.4.5 Handlungsplanung, Arbeitsorganisation und Schlüsselprozesse	184
3.4.6 Wiederholungsfragen, Übungsaufgaben und weiterführende Literatur	186
3.5 Konzeptionelle Einflüsse auf die Schulsozialarbeit durch aktuelle schulische und gesellschaftspolitische Entwicklungen	188
3.5.1 Schulentwicklung	188
3.5.2 Ganztagschulentwicklung	194
3.5.3 Inklusion	197
3.5.4 Interkulturelle Herausforderungen	203
3.5.5 Bildungslandschaften	207
3.5.6 Kind- und jugendzentrierte Armutsprävention	212

3.5.7 Kinderschutz	215
3.5.8 Wiederholungsfragen, Übungsaufgaben und weiterführende Literatur	222
Kapitel 4	
Strukturqualität in der Schulsozialarbeit	224
4.1 Forschungstand zur Schulsozialarbeit in Deutschland	224
4.2 Trägerlandschaft und Finanzierungsmodelle	226
4.3 Quantitative Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland	238
4.4 Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit	241
4.5 Leitung, Steuerung und Koordinierung der Schulsozialarbeit	246
4.6 Aus-, Fort- und Weiterbildungsstrukturen für das Feld der Schulsozialarbeit	250
4.7 Organisationen und Verbände der Schulsozialarbeit	254
4.8 Fachliche Einschätzung der Strukturqualität der Schulsozialarbeit	256
4.9 Wiederholungsfragen, Übungsaufgaben und weiterführende Literatur	260
Kapitel 5	
Prozessgestaltung und praktische Arbeitsansätze der Schulsozialarbeit	262
5.1 Grundlagen der Prozessgestaltung in der Schulsozialarbeit	262
5.1.1 Auftragsklärung	262
5.1.2 Kernaufgaben	263
5.1.3 Wiederholungsfragen, Übungsaufgaben und weiterführende Literatur	269
5.2 Individuelle Orientierung und Unterstützung in der Schulsozialarbeit	271
5.2.1 Beratung	271
5.2.2 Begleitung und Einzelfallhilfe	284
5.2.3 Angebote für schuldistanzierte Kinder und Jugendliche	292
5.2.4 Wiederholungsfragen, Übungsaufgaben und weiterführende Literatur	299
5.3 Bildungsbedingungen (mit-)gestalten in der Schulsozialarbeit	301
5.3.1 Soziale Gruppenarbeit und Projekte	301
5.3.2 Offene Angebote	311
5.3.3 Präventionsangebote	316

5.3.4	Zusammenarbeit mit und Beratung von Eltern und Erziehungsverantwortlichen	322
5.3.5	Konfliktbewältigung	333
5.3.6	Krisenintervention	339
5.3.7	Wiederholungsfragen, Übungsaufgaben und weiterführende Literatur	344
5.4	Schulsozialarbeit leiten, steuern und koordinieren	346
5.5	Wiederholungsfragen, Übungsaufgabe und weiterführende Literatur	351
Kapitel 6		
Ergebnisse und Wirkungen von Schulsozialarbeit		353
6.1	Grundlagen der Ergebnisse und Wirkungen in der Schulsozialarbeit	353
6.1.1	Der Zusammenhang von Dokumentation, Berichtswesen und Evaluation	353
6.1.2	Wirkungsebenen und Wirkungsgrenzen in der Schulsozialarbeit	356
6.1.3	Wiederholungsfragen, Übungsaufgaben und weiterführende Literatur	362
6.2	Evaluation: Überprüfung der Zielerreichung in der Schulsozialarbeit	363
6.2.1	Grundlagen der Evaluation	363
6.2.2	Evaluation auf der Leitungs-, Steuerungs- und Koordinierungsebene	369
6.2.3	Evaluation auf Schulstandortebene	370
6.2.4	Wiederholungsfragen, Übungsaufgaben und weiterführende Literatur	377
Ausblick		378
Literaturverzeichnis		380
Abkürzungsverzeichnis		398
Tabellenverzeichnis		402
Abbildungsverzeichnis		403

Kapitel 1

Einleitung

Die Leitideen von gelingender Erziehung und Bildung für Schule und Kinder- und Jugendhilfe haben nachweislich unterschiedliche historische Wurzeln und wissenschaftstheoretische Grundlagen, dennoch besteht mittlerweile die jugendpolitische Notwendigkeit eine institutionelle Kooperationspartnerschaft zu begründen.

Schule und Kinder- und Jugendhilfe als gesellschaftliche Sozialisationsinstanzen haben zwar verschiedene Kompetenzen, Ressourcen und Handlungsaufträge, aber (fast) die gleiche Zielgruppe und allein diese Tatsache verlangt nach einer zumindest abgestimmten Handlungsstrategie. Vor diesem Hintergrund bietet die Praxis einer sozialräumlich orientierten Schulsozialarbeit einen kooperativen Handlungsansatz und kann zum Garanten für Bildungskategorien wie etwa Informalität, Alltagsnähe, Betreuung, Partizipation und advokatische Ethik für die Zielgruppen im schulischen Bildungssystem werden.

Eine wesentliche Legitimation für die Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe in der Schulsozialarbeit liegt darin begründet, Bildungsbenachteiligungen von Kindern und Jugendlichen zu vermeiden oder zumindest zu minimieren, um damit Brüchen in den Schulkarrieren vorzubeugen, Prävention von vielfältigen Desintegrationsrisiken zu gestalten und so die emotionale Befindlichkeit und psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen. Dabei steht für die Schulsozialarbeit eine Orientierung am Wohlergehen ihrer Adressatinnen und Adressaten und deren sozialer Lebenskompetenz im Vordergrund, um die Lern- und Lebensqualität am Sozialisationsort Schule entwicklungsförderlich zu organisieren.

Programmatisch gefasst im § 1 des Achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfegesetz) soll die Kinder- und Jugendhilfe junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen und positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien zu erhalten und zu schaffen.

Schulsozialarbeit sollte sich demzufolge konsequent an ihren sozialpolitischen und berufsethischen Verpflichtungen der Prävention, Partizipation

und Inklusion ihrer Adressatinnen und Adressaten und an einer den Interessen der Zielgruppen verpflichteten Handlungsverantwortung orientieren. Das stellt eine große Herausforderung für die sozialpädagogischen Fachkräfte dar, denn „*Schulsozialarbeit ist ein dauerhaftes institutionelles Auswärtsspiel in massiver Unterzahl.*“ (Merchel 2009, mdl. Mtt.).

Galt vor einigen Jahren Schulsozialarbeit als Indikator für Probleme, herrscht heute weitgehend Einigkeit darüber, dass die Schülerinnen und Schüler am wichtigen Lern- und Erfahrungsort Schule wesentlich von der zusätzlichen (sozial-)pädagogischen Ressource Schulsozialarbeit profitieren (vgl. Ermel 2012, S. 69). So konstatiert der 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, dass die Angebote der Schulsozialarbeit von Lehrkräftekollegien und Schulträgern anerkannt, geschätzt und als bedeutsam für gelingende schulische Bildungsprozesse erachtet werden (vgl. BMFSFJ 2013, S. 329).

Die Kinder- und Jugendhilfe hat sich in ihrer Relevanz und Wahrnehmung seit den 1990er Jahren deutlich gewandelt (vgl. BMFSFJ 2013, S. 251). Damit verbunden sind bis heute gesellschaftliche und politische Diskussionen, die sich auch auf die Schulsozialarbeit beziehen. Diese gilt mittlerweile als ein bedeutender Faktor für ein Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung im Zusammenspiel von Familie, Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Rauschenbach 2009). Die Beiträge bzw. Ziele der Schulsozialarbeit für ein gelingendes Aufwachsen junger Menschen sind in diesem Zusammenhang vor allem (vgl. Kastirke/Streblow 2013, S. 10 ff.):

- sie bei der **Identitätsentwicklung und Persönlichkeitsbildung** zu begleiten und zu fördern (siehe Kapitel 5),
- sie bei der **(Schul-)Alltags- und Lebensbewältigung** zu beraten und zu begleiten (siehe Kapitel 5),
- ihre **Übergänge und altersrelevante Schwellensituationen** zu begleiten (siehe Kapitel 2.3) und
- ihnen **Zugänge zu schulinternen und -externen Unterstützungsangeboten** zu ermöglichen (siehe Kapitel 4).

Die Schulsozialarbeit verzeichnete in den letzten beiden Jahrzehnten bundesweit einen starken quantitativen Ausbau. Dieser Ausbau und die damit verbundene öffentliche Wahrnehmung und Wertschätzung der Schulsozialarbeit kann als ein Indiz für eine Verfestigung und die damit verbundene Normalisierung des Arbeitsfeldes innerhalb der Angebotsstruktur der Kinder- und Jugendhilfe identifiziert werden. Seit Jahren gibt es bundesweit unterschiedliche Anstrengungen und Ansätze, die Schulsozialarbeit dauerhaft zu etablieren. Als ungelöste Herausforderungen gelten in der aktuellen fachpolitischen Diskussion um die Schulsozialarbeit:

- die Sicherstellung einer nachhaltigen Finanzierung von Angeboten der Schulsozialarbeit,
- die Frage der ressortübergreifenden Zuständigkeiten der Akteurinnen und Akteure von Schule und Kinder- und Jugendhilfe, seit dem Bildungs- und Teilhabepaket auch der Bereich des Zweiten Sozialgesetzbuches (SGB II, Grundsicherung für Arbeitssuchende) sowie
- Fragen der ländler- bzw. kommunalspezifisch unterschiedlichen Regelungen und Gesetze.

Trotz der gestiegenen Bedeutsamkeit der Schulsozialarbeit in der öffentlichen Wahrnehmung, sind die Auswirkungen dieser ungelösten Fragen in der Praxis häufig prekär. (Zu) Viele Fachkräfte der Schulsozialarbeit haben nur eine befristete Teilzeitanstellung, betreuen gleichzeitig mehrere Schulen und haben nicht die erforderlichen materiellen, räumlichen und medialen Ressourcen zur Verfügung, derer ein wirksames fachliches Angebot der Kinder- und Jugendhilfe an Schulen bedarf.

Die vorliegende Veröffentlichung greift diese in der fachpolitischen Diskussion und der Praxis der Schulsozialarbeit aufkommenden Fragen auf. Aktuelle bundesweite Diskurse zur Schulsozialarbeit sind vor allem (siehe Abb. 1):

1. Effektivitätsdiskurs (siehe Kapitel 6.1.2)
2. Finanzdiskurs (siehe Kapitel 4)
3. Professionalisierungsdiskurs (siehe Kapitel 2.1.5 und 4.6)
4. Konzeptdiskurs (siehe Kapitel 3)

Dieses Lehrbuch ist in seiner Struktur und seinem inhaltlichen Bezug so aufgebaut, dass Leitlinien zur Qualitätsentwicklung in der Schulsozialarbeit abgeleitet werden, denn die Qualitätsentwicklung gilt aktuell als eines der zentralen Themen für die Professionalisierung der Schulsozialarbeit und der Kinder- und Jugendhilfe.

Weiterhin hat das Lehrbuch zum Ziel, eine theoretische Fundierung und ein praktisches Handlungsrepertoire für das Berufsfeld Schulsozialarbeit zu präsentieren und eine wissenschaftstheoretische und fachpolitische Orientierung zu ermöglichen. Es richtet sich einerseits an Studierende der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaften, Berufseinstiegende, Fachkräfte aus der Praxis der Schulsozialarbeit, Personen der Aus- und Weiterbildung von Schulsozialarbeitskräften und Personal auf Leitungs-, Steuerungs- und Koordinierungsebene. Andererseits werden auch Lehramtsstudierende, Lehrkräfte, Schulleitungen und Leitungskräfte der Institution Schule angesprochen, um diesen einen Überblick zur Schulsozialarbeit zu ermöglichen.

Auch für die Weiterbildung von Lehrkräften finden sich in diesem Lehrbuch gegebenenfalls Anregungen.



Abbildung 1: Aktuelle bundesweite Diskurse der Schulsozialarbeit
(Quelle: Speck 2011, S. 7)

Dabei wird das Thema nicht an der ökonomisch bestimmten Wirklichkeit von Schulen und Hochschulen und den damit verbundenen Ausbildungszielen ausgerichtet, sondern die Bemühungen des Autorenteams gehen dahin, die Bildungs- und Handlungsziele von Schulsozialarbeit analog zu deren lebensweltlicher Ausrichtung zu erörtern.

Dieses Lehrbuch unternimmt zudem den Versuch, auf der Grundlage einer Interpretation und fachpolitischen Einordnung pragmatische Empfehlungen zu erarbeiten. Die Darstellungen sollen einen Beitrag zu einer fachlichen Weiterentwicklung des Feldes leisten und an bisherige Strukturen und Verfahrensweisen in den trägerübergreifenden Kooperationen anknüpfen. Das Fachverständnis zielt darauf, die Qualitätsentwicklung an bisherige, als gelingend empfundene Verfahrensweisen in der Praxis, anschlussfähig zu machen.

Ein zentraler Blickwinkel des Lehrbuchs sind Partizipation und Beteiligungschancen auf unterschiedlichen Ebenen der Schulsozialarbeit. Zum einen bezieht sich in diesem Lehrbuch Partizipation junger Menschen und

ihrer Familien auf die Handlungsebene des Feldes. Zum anderen werden Fragen der Beteiligung der Fachkräfte in den sie betreffenden Entscheidungen auf übergeordneten Leitungs-, Steuerungs- und Koordinierungsebenen aufgegriffen.

Im Kapitel Grundlegungen (Kapitel 2) werden die paradigmatischen, theoretischen, rechtlichen und methodischen Grundlagen vermittelt, um eine sozialpolitische und institutionelle Betrachtung der gegenwärtigen Ausgestaltung der Sozialisationsinstanzen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Schulsozialarbeit zu ermöglichen. Es wird den Fragen nachgegangen, welche bildungstheoretischen Vorstellungen in die allgemeinbildenden Ziele von Schule einfließen, welchen Bildungsbegriff die Soziale Arbeit vertritt, welches philosophische Menschenbild beide Bereiche prägt und welche Berufsidentitäten existieren. Weiterhin werden die Zielgruppen der Schulsozialarbeit in das Zentrum der Betrachtung gestellt. Dabei ist es auch ein Anliegen dieses Lehrbuches, Bewältigungs-, Entwicklungsaufgaben und Transitionen junger Menschen in der Bildungslaufbahn zu hinterfragen, denn eine praktische Schulsozialarbeit kann nur vor dem Hintergrund einer Kenntnis der Lebensrealität von jungen Menschen erfolgreich sein.

Dieses Lehrbuch richtet den Blick darauf, dass Schulsozialarbeit weit mehr umfasst als die konkrete Soziale Arbeit an den einzelnen Schulen. Es bezieht sich daher explizit auf die Dimensionen der Qualitäts- und Konzeptqualität (Kapitel 3), vermittelt Verfahrensschritte zur Entwicklung von Konzepten und setzt sich ebenso mit den Leitungs-, Steuerungs- und Koordinierungsebenen der Schulsozialarbeit auseinander. Die übergeordneten institutionellen Bereiche der Schulsozialarbeit sind die Schlüsselstellen, um Qualitätskriterien einzuhalten und Qualität vor Ort zu entwickeln. Diese Ebenen finden erst in den jüngsten Fachveröffentlichungen weiterreichende Beachtung (vgl. u.a. Iser/Kastirke/Lipsmeier 2013; Ermel 2012).

Die Dimension der Strukturqualität (Kapitel 4) wird wiederum für die operative wie für die strategische Ebene von Schulsozialarbeit betrachtet. Sie umfasst die Trägerlandschaft mit ihren Rahmenbedingungen, die für die praktische Umsetzung der Schulsozialarbeit bedeutsam sind. Hierzu gehören u.a. fachliche, personelle, räumliche, materielle, sachliche und finanzielle Kriterien.

Die Dimension der Prozessgestaltung (Kapitel 5) einschließlich der praktischen Ansätze der Schulsozialarbeit bezieht sich auf die Art und Weise der Gestaltung von Arbeitsprozessen. Betrachtet werden hierbei sämtliche Prozesse, die für die Zielerreichung relevant sind. Dies sind u.a. Arbeitsabläufe, Gestaltung von Kooperationen, die präventive Ausrichtung und die Beteiligung von Adressatinnen und Adressaten. In diesem Zusammenhang wird auch ein Überblick über verschiedene Angebotsformen (u.a.

Beratung, Einzelfallhilfe, Soziale Gruppenarbeit, Offene Angebote, Präventionsangebote, Konfliktbearbeitung) gegeben.

Die Dimension der Ergebnisqualität (Kapitel 6) beschäftigt sich mit den grundlegenden Aspekten von Dokumentation, Berichtswesen und Evaluation. Damit soll ein Beitrag zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität von Schulsozialarbeit geleistet werden. Aussagen zu Wirkungen von Schulsozialarbeit setzen u.a. eine überprüfbare Zieldefinition und eine entsprechende Operationalisierung voraus, denn nur dort wo schulstandortspezifische und auf das Rahmenkonzept bezogene Ziele in nachprüfbarer Form formuliert, das Handeln der Fachkräfte der Schulsozialarbeit systematisch dokumentiert, Erhebungsverfahren implementiert und fachliches Handeln systematisch ausgewertet wird, kann die Zielerreichung eingeschätzt werden.

Das Lehrbuch ist nach didaktischen Kriterien aufgebaut. Die thematischen Abschnitte sind einheitlich strukturiert und enthalten jeweils Praxishinweise. Jedes Teilkapitel endet mit Merksätzen zu den Inhalten. Den Abschluss jedes Kapitels bilden Wiederholungsfragen, Übungsaufgaben und Hinweise auf weiterführende Literatur.

An dieser Stelle möchten wir uns sehr herzlich bei Janine Linßer für ihre vielseitige und flexible Unterstützung bei der Fertigstellung des Buches bedanken. Auch Peggy Ziethen danken wir sehr für ihre fachpolitischen Impulse und redaktionellen Hinweise. Heike Niemeyer danken wir herzlich für die fachlichen Anregungen. Weiter möchten wir uns für die fachlichen Reflexionen von Annegret Bank-Lickenbröcker, Judith Haase und Markus Klecker bedanken. Die redaktionelle Unterstützung von Gisela Lensing-Peters, Isabel Krämer, Sandra Rostock, Fabian Radix und Luise Röhrig möchten wir dankbar anerkennen. Auch gilt unser Dank Tina Wengler von Freifliegerdesign, die uns mit viel Geduld und Fachkenntnissen die Graphiken für dieses Buch erstellt hat.

Unser besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Joachim Merchel für die Erlaubnis, seinen Ausspruch zur Schulsozialarbeit in diesem Lehrbuch verwenden zu dürfen.

Bad Nauheim, Köln und Osnabrück

Kapitel 2

Grundlegungen

2.1 Grundlagen und Professionalisierung der Schulsozialarbeit

2.1.1 Geschichte und Begriffe

In der einschlägigen Fachliteratur werden die Wurzeln der Schulsozialarbeit bei den Industrie- und Armenschulen im 18. Jahrhundert verortet. In diesen Schulen wurden, so hieß es, die von Verwahrlosung und Deklassierung bedrohten Kinder und Jugendlichen unterrichtet, um sie zu disziplinieren und um sie auf ihre spätere Tätigkeit in der Fabrik vorzubereiten (vgl. Stickelmann 1981, S. 405). Weiterhin finden auch die Ansätze der Schulpflege zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die Konzepte und Schulversuche der Reformpädagogik in der Zeit der Weimarer Republik sowie die Hamburger Schülerhilfe in den 1930er Jahren Erwähnung (vgl. Speck 2009, S. 9). Auf der Reichsschulkonferenz im Jahre 1920 wurde bereits die Trennung von Sozialpädagogik und Schule als Defizit beklagt. Dennoch schrieb das *Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG)* die hierarchische Unterordnung der Jugendfürsorge unter die Schule fest. Eine grundlegende Schulreform erfolgte auch in den 1920er Jahren nicht, die Schule blieb eine Selektionsinstanz, die Jugendfürsorge war für die abweichenden Jugendlichen zuständig. Nach dem 2. Weltkrieg wurden Forderungen nach einer demokratischen Reformierung des Schulsystems laut. Zentrale Punkte der Reformforderungen bezogen sich auf sozialpädagogische Argumente und die Einführung der Gesamtschule. Aus Sicht der damaligen Schul- und Bildungsreformer war es eine vordringliche bildungs- und sozialpolitische Aufgabe, für alle Schülerinnen und Schüler Chancengleichheit zu schaffen und Alternativen zum dreigliedrigen Schulsystem zu entwickeln. Das *Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG)* enthielt jedoch keine Kooperationsklauseln für Jugendfürsorge und Schule. Folgerichtig wurde in den 1950er und 1960er Jahren das Verhältnis zwischen Sozialpädagogik und Schule nicht als problematisch rezipiert. Sozialpädagogische Einrichtungen verharren häufig in einer kompensatorischen Rolle und boten der Institution Schule ihre Angebote und Maßnahmen zur Unterstützung im Schulalltag an. Besonders aktuell waren damals individual-

psychologisch ausgerichtete Unterstützungsformen; hier sind vor allem die schulpsychologischen Dienste zu nennen (vgl. Grossmann 2012; Mörschner 1988).

In der Fachöffentlichkeit wird vielfach auf eine historisch getrennte Entwicklung von Schule und Sozialpädagogik verwiesen. Diese separaten Entwicklungslinien wurden noch dadurch verstärkt, dass von der Nachkriegszeit bis zu den 1970er Jahren die Kooperation von Schule und Sozialpädagogik ein unbedeutendes Thema der Debatten im Schul- sowie Kinder- und Jugendhilfebereich war (vgl. Speck 2009, S. 9).

Schulsozialarbeit wird als Begriff erstmals in Deutschland im Jahre 1971 in einem Beitrag der Fachzeitschrift *Soziale Welt* verwendet und basiert auf dem amerikanischen Diskurs zu *School Social Work* Mitte der 1960er Jahre (vgl. Speck 2009, S. 9; Raab 1983, S. 133). Zu diesem Zeitpunkt haben sich in den USA bereits einheitliche und verbindliche Standards etabliert. In der bundesdeutschen Reformdebatte Anfang der 1970er Jahre ging es nicht um eine Adaption der dort diskutierten Inhalte, vielmehr waren die Akteurinnen und Akteure auf der Suche nach Lösungen, um einer kollektiven Benachteiligung von ganzen Bevölkerungsgruppen und einer drohenden Bildungskatastrophe entgegenwirken zu können. Mit den formulierten Reformzielen „*Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit, Selbstentfaltung der Persönlichkeit und Selbstverantwortung*“ konnten Eckpunkte einer konzeptionellen Neuorientierung festgelegt werden (Drilling 2009, S. 40; Rademacker 2000, S. 3). Soziale Gruppen- und Bildungsprozesse sollten eingeleitet, gefördert und aktuelle Konflikte im schulischen Kontext bearbeitet werden. Um den Selektionsdruck der Institution Schule für Schülerinnen und Schüler aus sogenannten bildungsfernen Bevölkerungsgruppen abzufedern, sollten spezielle sozialpädagogische Hilfsangebote vor Ort zur Verfügung gestellt werden. Weiterhin ging es in der damaligen Reformdebatte um die Ausschöpfung von Bildungsreserven und in diesem Zusammenhang auch um eine Durchlässigkeit innerhalb des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems. Als geeignete Schulform zur Erreichung der Bildungsziele galten Gesamt- und Ganztagsschulen und die Etablierung von Schulsozialarbeit (vgl. Olk/Bathke/Hartnuss 2000, S. 25). Somit entstanden im Rahmen eines Modellprogramms des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft erste öffentlich geförderte Projekte und Modellversuche zu Sozialarbeit in der Schule und Schulsozialarbeit an Gesamtschulen. Erwähnenswert in diesem Zusammenhang sind im Jahre 1973 erste Modelle an Kasseler Schulen und 1977 an der Ernst-Reuther-Schule II in Frankfurt am Main. Bereits zu diesem Zeitpunkt kritisierten die in der *BAG/JAW (Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk heute Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit)* zusammengeschlossenen Träger die Unterordnung der Sozialpädagogik unter die Belange des schulischen Betriebs, wie die Zeitstruktur von Schule, und

somit die fehlende Entwicklung eines eigenständigen Arbeitsfeldes der Schulsozialarbeit (vgl. Müller-Schöll/Jahrow 1975, S. 9).

In den 1980er Jahren erfolgte vor dem Hintergrund der veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eine Neubestimmung der bildungspolitischen Prioritäten. Die öffentliche Förderung von Projekten zur Schulsozialarbeit wurde eingeschränkt und es kann von einer Stagnation der Schulsozialarbeit gesprochen werden (vgl. Speck 2009, S. 10). Die „Wiederentdeckung“ der Schulsozialarbeit wurde Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre der allseits konstatierten Zunahme an verhaltensauffälligen Jugendlichen und der gesellschaftlichen Transformationsprozesse im Zuge der Wiedervereinigung Deutschlands (siehe Kapitel 2.2.1) geschuldet. Schulsozialarbeit sollte sich – wiederum in der Rolle eines Ausfallbürgen – dieser Lebenslagen im Kontext der Institution Schule annehmen. Bedingt durch neu aufgelegte Landesprogramme kam es ab den 1990er Jahren zu einem Aufschwung der Schulsozialarbeit. Gleichzeitig, so Speck (2009, S. 11f.), veränderte sich das Aufgabenverständnis und Problembewusstsein von Schule und Kinder- und Jugendhilfe, was die gegenseitige Öffnung zwischen beiden Institutionen erleichterte.

Durch die Verschärfung der Schulstrukturdebatte, ausgelöst durch die PISA Studie von 2001, wurde ab dem Jahre 2004 die Verbreitung des schulischen ganztägigen Lernens zum Schlüsselthema des politischen Zukunftsprojektes Bildung (siehe Kapitel 2.2.1). Das Investitionsprogramm der Bundesregierung *Zukunft Bildung und Betreuung*, aufgelegt für die Haushaltsjahre 2003 bis 2007, diente dem bundesweiten Auf- und Ausbau von Ganztagschulen, die sich mit ihrer Kooperationspartnerin, der Kinder- und Jugendhilfe, entsprechend ihrer konzeptionellen Gesamtausrichtung zu lokalen Bildungseinrichtungen entwickeln sollten. Die Kinder- und Jugendhilfe könnte vor diesem Hintergrund zum Garanten für eine ganzheitliche Bildung werden und das schulische Bildungssystem mit ihren fachlichen Prinzipien (siehe Kapitel 2.1.4) wie Alltagsnähe und Partizipation sowie ihren nicht-formellen Bildungsangeboten ergänzen. Damit würde sie zur wesentlichen Akteurin für eine gelingende schulische Sozialisation und gesellschaftliche Integration von Schülerinnen und Schülern werden.

Der Begriff Schulsozialarbeit hat sich zwar im deutschsprachigen Raum durchgesetzt, dennoch existiert je nach inhaltlicher und trägerbezogener Ausrichtung von Schulsozialarbeit an der Schnittstelle von Sozialer Arbeit und Schule eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffe. In der Literatur finden sich u. a. folgende Termini:

- sozialpädagogisches Handeln in der Schule (Braun/Wetzel 2000),
- schulalltagsorientierte Sozialpädagogik (Maykus 2001),
- soziale Arbeit an Schulen (Spies/Pötter 2011),

- schulbezogene Jugendhilfe (Prüß u.a. 2001),
- schulbezogene Jugendsozialarbeit (BMFSFJ 2005, S. 407) sowie
- schulbezogene Jugendarbeit (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 14).

In der jüngsten Fachdebatte wird zunehmend der Begriff Schulsozialpädagogik verwendet. Die Einführung des Begriffs kann als Versuch gewertet werden, eine kooperationsfördernde, professionelle Nähe zu den Lehrkräften herzustellen: Beide Berufsgruppen sind – ungeachtet aller fachlichen Unterschiede (siehe Kapitel 2.3) – pädagogische Fachkräfte, die sich in ihrem Handeln für die Schülerinnen und Schüler fachlich ergänzen. Der Terminus Schulsozialpädagogik rückt als Zielgruppe der Schulsozialarbeit *alle Kinder und Jugendlichen* in den Fokus.

Alicke/Hilkert (2012, S. 10) und Speck (2009, S. 60) verweisen auf die in jedem Bundesland unterschiedlichen, teilweise parallel gebräuchlichen Termini, obwohl keine gravierenden inhaltlich-konzeptionellen Unterschiede erkennbar sind:

Bundesland	Begriffe
Baden-Württemberg	Jugendsozialarbeit, Jugendhilfe und Schule
Bayern	Jugendsozialarbeit an Schulen (JAS), Schulbezogene Jugendarbeit, Jugendarbeit
Berlin	Schulbezogene Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Jugendhilfe und Schule
Brandenburg	Jugendhilfe und Schule
Bremen	Jugendhilfe und Schule
Hamburg	Jugendhilfe und Schule
Hessen	Jugendsozialarbeit, Sozialarbeit in Schulen, Jugendhilfe und Schule
Mecklenburg-Vorpommern	Jugendsozialarbeit, Schulsozialarbeit, Jugend- und Schulsozialarbeit
Niedersachsen	Jugendhilfe und Schule
Nordrhein-Westfalen	Jugendhilfe und Schule, schulbezogene Jugendsozialarbeit, Schulsozialarbeit
Rheinland-Pfalz	Schulsozialarbeit, Jugendsozialarbeit
Saarland	Schulsozialarbeit
Sachsen	Schuljugendarbeit, Schulsozialarbeit
Sachsen-Anhalt	Schulsozialarbeit, Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule
Schleswig-Holstein	Jugendhilfe und Schule, schulbezogene Jugendarbeit
Thüringen	Schuljugendarbeit, schulbezogene Jugendhilfe, Schulsozialarbeit, Jugendarbeit an Schule

Tabelle 1: Unterschiedliche Begriffe für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit

Die Verwendung eines spezifischen Begriffs für das Handlungsfeld zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe ist vor allem strategisch bedingt. Sie resultiert u. a. aus dem Versuch

- Zielgruppen und inhaltliche Schwerpunkte festzuschreiben,
- das Selbstverständnis und das Profil des Handlungsfeldes zu klären,
- Implementierungsanlässe zu berücksichtigen,
- Handlungs rationalitäten zu verankern und
- die Verortung und (Finanzierungs-)Verantwortung entweder auf der Schulseite oder der Kinder- und Jugendhilfe festzuschreiben und zu sichern (vgl. Haupt 2012, S. 21).

Spies/Pötter (2011, S. 14) heben hervor:

„Zumeist steht bzw. stand hinter dem jeweiligen Begriff letztlich der Gedanke, ein auf Kinder und Jugendliche in der Schule bezogenes, aber nicht auf Schule begrenztes, von Kinder- und Jugendhilfe allein oder gemeinsam mit Schule verantwortetes Tätigkeitsfeld Sozialer Arbeit zu markieren, das sowohl einen Teilbereich der Kinder- und Jugendhilfe als auch mehrere ihrer Angebotsformen am Ort der Schule bereithält und sich dabei auf eigenständige sozialpädagogische Handlungskompetenz stützt.“

In der praktischen Arbeit unterscheiden sich die Angebote in der Regel wenig. Mit dem konzeptionellen Ansatz der Lebensweltorientierung bilden die genannten Ansätze ein Bindeglied zwischen der schulischen und der außerschulischen Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen. Sie umfassen Angebote vor allem außerhalb des Unterrichts, die sich entweder an alle Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel, das Bildungsumfeld zu erweitern, oder an bestimmte von Mechanismen und Strukturen der gesellschaftlichen und sozialen Benachteiligung betroffenen Gruppen richten (vgl. Alické/Hilkert 2012, S. 9).

Bei der Abwägung der Termini kommen Spies und Pötter (2011, S. 14ff.) zu dem Ergebnis, dass ein einheitlicher Begriff für Praxis, Wissenschaft und Politik Klarheit schafft und verwenden den Begriff der Schulsozialarbeit, unter dem letztlich die anderen Begrifflichkeiten verortet werden könnten. Der Begriff Schulsozialarbeit ist im deutschsprachigen Raum der am häufigsten gebrauchte (vgl. Speck 2013). Auch deshalb votiert Speck (2009, S. 28f.) ausdrücklich für dessen Verwendung. Diese Position wird von ihm zusätzlich u. a. durch folgende Argumentation gestützt:

- Der Begriff Schulsozialarbeit ist anschlussfähig an die internationale Debatte zur *School Social Work* (wenngleich einschränkend anzumerken ist, dass der amerikanische Begriff social work und der deutsche Terminus Soziale Arbeit nicht unreflektiert übertragbar sind).
- Die Bezeichnung verbindet eine präventive und intervenierende Ausrichtung der Angebote in dem Arbeitsfeld.
- Die Bezeichnung grenzt das Arbeitsfeld als ein spezifisches Angebot der Kinder- und Jugendhilfe ein und verdeutlicht, dass damit nicht alle Angebote der Sozialen Arbeit in Schulen gemeint sind.
- Mit dem Begriff wird die gemeinsame (Finanzierungs-)Verantwortung von Schule und Sozialarbeit für das Handlungsfeld signalisiert.

Eibeck (2013, S. 26) ergänzt, dass der Begriff in seiner Verwendung vielfach eine Art Markenzeichen des Feldes sei. Beispielsweise tragen – ungeachtet der weiteren Begriffe – viele Landesarbeitsgemeinschaften oder Netzwerke, die als fach- und berufspolitische Lobby agieren, dezidiert Schulsozialarbeit in ihrem Namen. Auch zeigt eine Untersuchung zur Schulsozialarbeit an Standorten in Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen, dass ein Großteil der befragten sozialpädagogischen Fachkräfte an Schulen den Begriff Schulsozialarbeit als ihre Dienstbezeichnung benutzen (vgl. Jahn/Kulartz/Penger/Rezagholinia 2013, S. 111).

In diesem Lehrbuch steht den vorangehenden Argumenten folgend der Begriff der Schulsozialarbeit im Zentrum.

Merksätze

- ▲ Schulsozialarbeit wird verstanden als Containerbegriff, der unterschiedliche Auffassungen zu theoretischen, methodischen und organisatorischen Schwerpunktorientierungen erlaubt.
- ▲ Der Begriff Schulsozialarbeit ist wegen seines historischen Bekanntheitsgrades und seiner Tradition auch im internationalen Diskurs identitätsstiftend.

2.1.2 Definitionen, offene Fragen des Feldes. Bezüge zur Struktur

Eine einheitliche Definition zum Arbeitsfeld Schulsozialarbeit existiert derzeit nicht. An dieser Stelle wird auf Speck (2009, S. 33f.) verwiesen, der aktuelle Definitionen zur Schulsozialarbeit ab dem Jahre 2000 auflistet. Im Folgenden wird dennoch exemplarisch sowohl auf historisch relevante als auch aktuelle Definitionen Bezug genommen, um eine Orientierungsgrundlage zu bieten:

Die Definition von Stickelmann (1981, S. 405) steht stellvertretend für die Anfangsphase der Schulsozialarbeit in Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren. Schulsozialarbeit hat demnach in erster Linie die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler mit Problemen zu unterstützen und nimmt de facto eine kompensatorische Funktion wahr:

„Schulsozialarbeit (SSA) ist der Versuch, soziale Probleme und Spannungen, denen besonders Kinder und Jugendliche aus unterprivilegierten – häufig auch aus unvollständigen – Familien ausgesetzt sind und die vor allen Dingen durch den Selektionscharakter der Schule entstehen, durch Einzelfall- bzw. Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen aufzufangen, Stigmatisierungstendenzen abzubauen und so einer Ausgliederung bestimmter Kinder oder Jugendlicher bzw. Gruppen in der Schule etwas entgegenzusetzen.“

Dem folgend verwendet Wulfers (1996, S. 28) in den 1990iger Jahren Schulsozialarbeit als Oberbegriff,

„[...] der alle Aktivitäten einschließt, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen, auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialen Arbeit (bzw. Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen.“

Mit dieser Definition wird der Zuständigkeitsbereich der Schulsozialarbeit nicht nur mit Blick auf die Zielgruppe um Lehrkräfte und Eltern bzw. Erziehungsverantwortliche erweitert, vielmehr wird die Zuständigkeit tendenziell auf alle Konflikte und Spannungen im Kontext von Schulen ausgedehnt.

Braun/Wetzel (2000, S. 66) begrenzen die Zielgruppe von Schulsozialarbeit wiederum auf Kinder und Jugendliche. Nach ihnen zielt Schulsozialarbeit darauf, die Lernfähigkeit und -bereitschaft von Schülerinnen und Schülern sicherzustellen. Sie soll „*die sozialpädagogische Profilbildung in der*

Schule und ihrem Umfeld anregen, unterstützen und durch eigenständige Angebote erweitern.“ Sozialpädagogische Profilbildung bedeutet:

„die Gesamtheit der sozialen und pädagogischen Bemühungen, die Lernfähigkeiten und -bereitschaften der Kinder/Jugendlichen, damit auch ihre Unterrichtsfähigkeiten und -bereitschaften zu fördern und zu erhalten, immer häufiger auch diese überhaupt erst herauszubilden.“

Davon abweichend definiert Drilling (2009, S. 40) in den 2000er Jahren den Auftrag von Schulsozialarbeit aus der Perspektive einer offensiven Kinder- und Jugendhilfe, die präventiv agiert:

„Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule.“

Auch Speck (2006, S. 23) verortet die Schulsozialarbeit als ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe und betont dabei die symmetrische, institutionalisierte Kooperation von schulpädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften:

„Unter Schulsozialarbeit wird [...] ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit den Lehrkräften gemeinsam auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen.“

Einen ebenso umfassenden Begriff von Schulsozialarbeit beschreibt Rademacker (2009, S. 13):

„Schulsozialarbeit umfasst alle Formen kontinuierlicher Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schule, die eine Tätigkeit von Fachkräf-

ten der Sozialen Arbeit am Ort Schule und die Zusammenarbeit mit Lehrkräften dort zur Wahrnehmung von Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe für die Schülerinnen und Schüler zum Ziel haben.“

Dabei sei die Trägerschaft – Schule oder Kinder- und Jugendhilfe – als Definitionsmerkmal nicht von Bedeutung.

Die neueste Definition liegt von Pötter (2014b, S. 23) vor. Sie misst der Kooperation zwischen den Professionen und dem Verschränken der schulischen und außerschulischen Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen eine große Bedeutung bei:

„Schulsozialarbeit ist das Ergebnis von Kooperationen zwischen den verschiedenen Akteuren des Systems Schule – insbesondere zwischen den sozialpädagogischen und den schulpädagogischen Fachkräften – mit dem Ziel, ‚Anschlussfähigkeit‘ zwischen den Funktionssystemen – insbesondere dem erziehungs- und dem Bildungssystem – und den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sicherzustellen und zu unterstützen.“

Die Definitionen gehen in der Regel davon aus, dass der besondere Ansatz von Schulsozialarbeit darin besteht, Arbeitsansätze, Handlungsformen und Zielbestimmungen der Kinder- und Jugendhilfe vor Ort zu realisieren. Schulsozialarbeit geht damit – zumindest konzeptionell – über den Regelauftrag und die Regelaufgaben von Schule bzw. das Handeln der Lehrkräfte im eigentlichen Sinne hinaus. Durch Schulsozialarbeit wird also ein neues und zusätzliches Element von Zielsetzungen, Aktivitäten, Methoden, Herangehensweisen, etc. in die Schule eingeführt, das auch bei einem weiterentwickelten Verständnis von Schule, Handeln der Lehrkräfte und Schulleben nicht durch die Regelinstitution Schule und die in der Schule handelnde zentrale Profession der Lehrkräfte im Regelvollzug ihres Berufsauftrages allein realisiert werden kann. Unter systematischen Gesichtspunkten ist Schulsozialarbeit ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, das eigenständig und dauerhaft im Schulalltag verankert ist. Als Grundlage hierfür dient die verbindlich vereinbarte Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Eibeck 2009, S. 11). Insofern stellt Schulsozialarbeit eine zusätzliche pädagogische Ressource für die Institution Schule dar.

In einer Zusammenschau betrachtet, hat Schulsozialarbeit schließlich Zielgruppen und Aufgabenfelder erweitert und begreift sich als eigenständiges Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, um in Kooperation mit den Lehrkräften die lern- und entwicklungsförderlichen Angebote von Schulen für Kinder und Jugendliche quantitativ und qualitativ zu erweitern. Ausgehend davon, dass Schulsozialarbeit ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe ist, sind auf rein schulische Zwecke ausgerichtete Maßnahmen