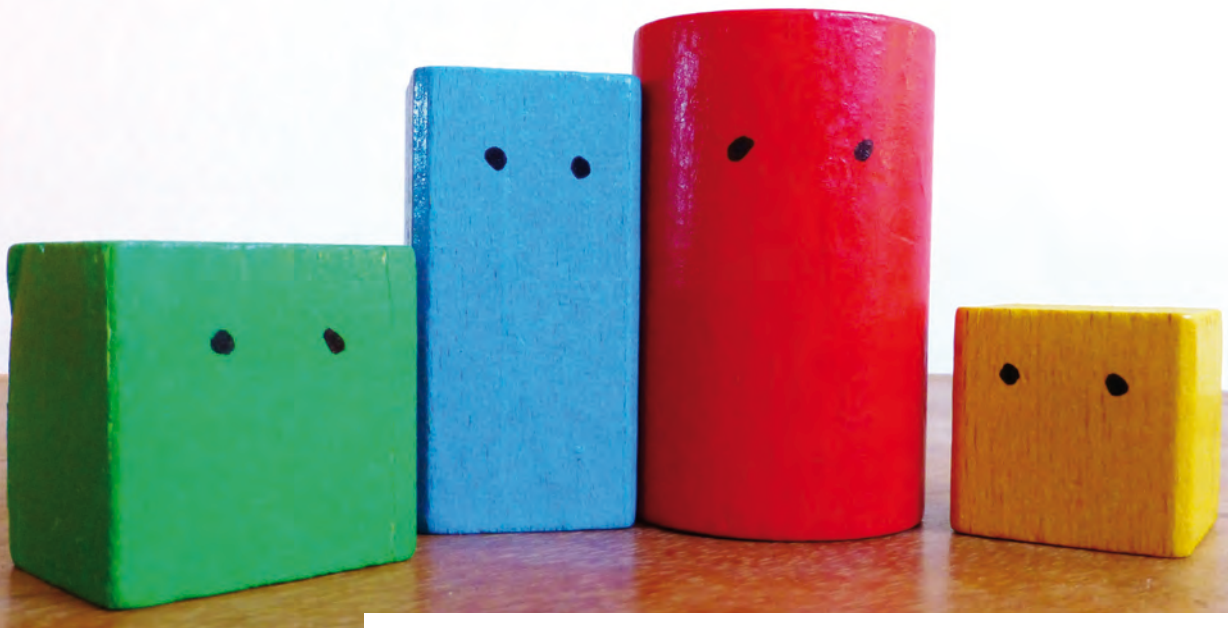




Annette Just

Beratung in der Schulsozialarbeit

Eine kritisch-konstruktive Analyse

WAXMANN

Annette Just

Beratung in der Schulsozialarbeit

Eine kritisch-konstruktive Analyse



Waxmann 2016
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-3454-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-3454-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Titelbild: pixabay.com

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Einleitung	9
I. Konstruktiv-kritische Analyse	13
1. Entwicklung von Schulsozialarbeit	13
1.1 Historische Entwicklung: „Mutterdisziplin“ Soziale Arbeit	13
1.2 Historische Entwicklung: Schulsozialarbeit	16
1.3 Historische Entwicklung: Schule	21
1.4 Schlussfolgerungen, Gemeinsamkeiten und Ziele	28
2. Ausgangslage der Schulsozialarbeit	34
2.1 Terminologie im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit	34
2.1.1 Begrifflichkeiten und Zusammenhänge	34
2.1.2 Definitionen und Zusammenhänge	37
2.2 Gesetzliche Verankerung der Schulsozialarbeit im SGB VIII	40
2.2.1 Rechtliche Grundlagen gemäß §§ 11, 13 SGB VIII	40
2.2.2 Rechtliche Grundlagen gemäß § 81 SGB VIII	44
2.2.3 Kinder- und Jugendberichte 1 bis 14 (BRD)	46
2.2.4 Das Bildungs- und Teilhabepaket (BRD)	63
2.2.5 Schulgesetze der Bundesländer – Gesetzliche Grundlagen	70
2.3 Zusammenfassung	74
3. Kooperation von Jugendhilfe und Schule	76
3.1 Kooperationswissen in der Schulsozialarbeit	76
3.1.1 Exkurs I: Kooperation von Jugendhilfe und Gesundheitswesen	76
3.1.2 Exkurs II: Kooperation von Jugendhilfe und Justiz	80
3.1.3 Bedeutung für die Schulsozialarbeit	82
3.1.4 Kooperationskompetenz	89
3.1.5 Kooperative Transparenz	91
3.1.6 Kooperatives Spezialwissen	93
3.1.7 Modellprojekte Kooperationen von Jugendhilfe und Schule	95
3.2 Zusammenfassung	98
4. Fazit I	99
II. Beratungswissen und Qualifizierung	101
5. Beratung als Kernaufgabe der Schulsozialarbeit	101
5.1 Sozial- und professionstheoretischer Hintergrund	102
5.1.1 Professionsverständnis	102

5.1.2	Qualifizierung	105
6.	Grundlagen der Beratung	109
6.1	Entstehungsgeschichte	109
6.2	Zwischen Beratung und Therapie	110
6.3	Die professionelle Beratung	112
6.3.1	Definitionen und Erklärungen	112
6.3.2	Beratungshandeln und Qualität	114
6.4	Die nicht professionelle Beratung	117
6.4.1	Nicht ausgebildete Berater	117
6.4.2	Eklektizismus	118
6.5	Beratung im erziehungswissenschaftlichen Feld	120
6.5.1	Pädagogische Beratung	120
6.5.2	Sozialpädagogische lebensweltorientierte Beratung	122
6.5.3	Schulsozialpädagogische Beratung	136
7.	Systemische Beratung in der Schulsozialarbeit	138
7.1	Systemtheoretisches Wissen	138
7.2	Systemische Beratung (Entwicklung)	141
7.3	Systemische Konzepte und Interventionen	143
7.3.1	Wachstumsorientiert-humanistische Familientherapie (Satir)	143
7.3.2	Strukturelle Familientherapie (Minuchin)	147
7.3.3	Das Mailänder Modell (Selvini-Palazzoli u. a.)	154
7.3.4	Konstruktivistisch orientierte Ansätze systemischer Therapie	158
7.3.5	Lösungsorientierte Systemische Kurzzeittherapie (de Shazer)	159
7.3.6	Weitere systemische Beratungsansätze	165
8.	Fazit II	167
III.	Handlungsfeld der Schulsozialarbeit	169
9.	Handlungswissen	169
9.1	Individuum und System	169
9.2	Ethischer Bezugsrahmen	172
9.3	Das Menschenbild	174
9.4	Gegenstandsbeschreibung	176
9.5	Beschreibungs- und Erklärungswissen	179
9.6	Handlungstheoretischer Bezugsrahmen	181
9.7	Handlungsmodell Schulsozialarbeit	182
9.7.1	Grundkonstruktion	182
9.7.2	Handlungsleitlinien und Definition	187

10.	Praxiswissen und inhaltliche Umsetzung	191
10.1	Der transformative Dreischritt (Staub-Bernasconi)	191
10.2	Punktuelle Konzeptplanung	198
10.3	Beratungsprozess (zwei Beispiele)	201
10.4	Beratungsstruktur (Beratungsbausteine)	210
11.	Fazit III	224
IV.	Erhebung, Dokumentation, Evaluation	225
12.	Evaluation schulsozialpädagogische Beratung	225
12.1	Theoretischer Hintergrund	226
12.2	Qualitäts- und Selbstevaluationsdebatte	229
12.3	Systemisches Evaluationswissen	231
12.4	Aspekte systemischer Evaluation und Forschung	236
12.5	Evaluationsgegenstand – Zielsetzung der Untersuchung	237
12.6	Aufbau und Planung	240
12.6.1	Untersuchungskontext	240
12.6.2	Stichprobe	241
12.6.3	Problemstellung und Begründung	242
12.6.4	Forschungsfrage und Forschungsziele	243
12.6.5	Operationalisierung	243
12.6.6	Itemkonstruktion	245
12.6.7	Begründung der Vorgehensweise	259
12.6.8	Darstellung des Mess-/Erhebungsinstrumentes	262
12.7	Evaluation der schulsozialpädagogischen Beratung – Aufbereitung der Datensätze 2009–2012	265
12.8	Teil 1: Langzeitstudie Gymnasium A	265
12.8.1	Vergleichende Analyse der Datensätze – Basisdaten	265
12.8.2	Anzahl der Beratungsgespräche – Analyse	265
12.8.3	Verteilung nach Geschlecht, Alter und Klassenstufe – Analyse	268
12.8.4	Hauptanalyse	271
12.8.5	Art des Erstkontaktes zur Beratung	271
12.8.6	Beratungsanlässe	273
12.8.7	Die häufigsten „Falldiagnosen“	276
12.8.8	Veränderungspotenzial	279
12.8.9	Zwischenfazit	284
12.9	Teil 2: Vergleichsstudie Gymnasien A, B, Realschule A	285
12.9.1	Vergleichende Analyse der Datensätze – Basisdaten	285
12.9.2	Anzahl der Beratungsgespräche – Analyse	286
12.9.3	Verteilung nach Geschlecht, Alter und Klassenstufe – Analyse	288

12.9.4	Hauptanalyse	290
12.9.5	Art des Erstkontaktes zur Beratung	291
12.9.6	Beratungsanlässe	293
12.9.7	Die häufigsten „Falldiagnosen“	295
12.9.8	Veränderungspotenzial	298
12.9.9	Zwischenfazit	301
12.10	Teil 3: Beratungsprozesse	304
12.10.1	Vergleichende Analyse von Prozessen	304
12.10.2	Analyse Beratungsprozess I (12-jähriger Schüler, Klasse 7, Gymnasium)	307
12.10.3	Beratungskommentar I	310
12.10.4	Analyse Beratungsprozess II (14-jährige Schülerin, Klasse 9, Gymnasium)	311
12.10.5	Beratungskommentar II	315
12.10.6	Analyse Beratungsprozess III (16-jähriger Schüler, Klasse 10, Gymnasium)	318
12.10.7	Beratungskommentar III	323
12.11	Schlussdiskussion und Interpretation der Ergebnisse	324
13.	Fazit IV	329
V.	Resümee	331
	Tabellenverzeichnis	334
	Abbildungsverzeichnis	335
	Literaturverzeichnis	337
	Anhang	363

Einleitung

Die Bezeichnungen Schulsozialarbeit und Beratung gehören spätestens seit der Bildungsreform des deutschen Schulwesens in den 1960er Jahren zum allgemeinen Sprachgebrauch. Die Historie lässt erkennen, dass es bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts Versuche gab, Jugendwohlfahrt (Fürsorge) und Schule zu vernetzen. Begriffe wie Sozialarbeit oder Schulsozialarbeit, Soziale Arbeit oder Soziale Arbeit an Schulen verleiten bis heute dazu, die Bezeichnungen synonym zu verwenden, obwohl sie in ihrem Wesen zu unterscheiden sind. In den meisten Definitionen wird der Begriff ‚Schulsozialarbeit‘ als ‚Beratung für Schüler, Lehrer und Eltern‘ verstanden und als ein Hauptanliegen im Arbeitsfeld Jugendhilfe und Schule bezeichnet (Speck 2006, 2009, Olk/Bathke/Hartnuß 2000, Thimm 2000, Thiersch 2007a,b). Trotz anhaltender Fachdiskussionen und Qualitäts- und Selbstevaluationsdebatten in der Jugendhilfe und Schulsozialarbeit ist ein Konsens bis heute nicht vorhanden und ebenso mangelt es der Schulsozialarbeit an einem klaren Profil und eindeutigen Qualitätsstandards (Olk/Bathke/Hartnuß 2000, Kraimer 2003, Müller 2004, Speck 2006, 2009, Hollenstein/Nieslony 2012).

Die Problemstellung der vorliegenden Studie befasst sich daher mit den Grundlagen und Perspektiven des ausgewählten Handlungsbereiches Schulsozialarbeit. Um das professionelle Handeln zu veranschaulichen und zu begründen, liegt die Entwicklung eines theoriegestützten Handlungsmodells nahe. Es ist davon auszugehen, dass die Schulsozialarbeit vor der Herausforderung steht, ihr Handeln zu beschreiben, zu erklären, zu reflektieren und schließlich zu evaluieren. Dieses Vorgehen soll mit Blick auf die Schulsozialarbeit an ihrem Hauptanliegen in der Beratung untersucht werden. Konsequenterweise muss das Beratungshandeln durch Qualifikation und fundiertes Theoriewissen abgesichert sein, um als professionell bezeichnet zu werden.

Auf der Suche nach einem erkenntnistheoretischen Bezugsrahmen geht es darum, Werte und ethische Grundsätze zu berücksichtigen, die eine qualifizierte Beratung im Handlungsfeld Schulsozialarbeit legitimieren. Dazu wird auf ein humanitäres Menschenbild Bezug genommen, das sich an den Grundsätzen der Erziehungswissenschaften und angrenzender Disziplinen wie Psychologie und Soziologie orientiert und das Anliegen dieser Arbeit stützt.

In der Sozialen Arbeit wird in vielen Bereichen der systemische Beratungsansatz praktiziert beziehungsweise als eine Methode innerhalb der Sozialen Arbeit breit rezipiert (Galuske, 2011). Die systemische Beratung wird hier konkret für die Schulsozialarbeit aufgegriffen und vertieft. Es geht darum, Beschreibungen, Erklärungen und Handlungsoptionen zu veranschaulichen und systemische Interventionen in

diesem relativ neuen Arbeitsfeld zu begründen. Um die Schulsozialarbeit auf eigene Füße zu stellen, soll schließlich ein fundiertes Wissen dazu beitragen, ihre Position zwischen den beiden staatlichen Systemen Jugendhilfe und Schule zu stärken und an Kooperation und Beratung spezifisch auszurichten.

Autoren wie Staub-Bernasconi (2007) oder Lüssi (2008) präferieren einen systemischen Beratungsansatz in der sozialen Arbeit mit dem Blick auf die Eigensinnigkeit und Freiheit des Menschen. Ebenso wie Hafen (2005) und Henning/Knödler (2007) für eine systemische Beratung in der Schule plädieren, haben auch die Lehrbücher der systemischen Therapie und Beratung (von Schlippe/Schweitzer, 2012, Schweitzer/von Schlippe, 2012) in der Sozialen Arbeit einen festen Platz erhalten und die Autoren weisen auf eine große Verbreitung der systemischen Praxis insbesondere in der Sozialen Arbeit, Sozialpädagogik, Schulpädagogik und Jugendhilfe hin.

Der systemtheoretische Ansatz ermöglicht es, in der Schule neue Berührungspunkte mit der Schulsozialarbeit zu entwickeln. Dazu sollte die Schulsozialarbeit ihren Gegenstandsbereich konkret beschreiben, um ihren kooperativen Anspruch erfüllen zu können. Insofern ist auch das Kooperationswissen als ein zu vertiefendes Anliegen zu verstehen.

Der Aufbau eines theoretischen Beratungskonzeptes für die Schulsozialarbeit muss sich an der Handlungspraxis und an den schulischen Rahmenbedingungen messen lassen. Eine eigenständige Schulsozialarbeit muss schließlich auch methodisch auf theoretische Konzepte zurückgreifen können und ihre Ergebnisse der Fachwelt und der Öffentlichkeit zur Verfügung stellen.

Die vorliegende Arbeit erhebt somit einen weit gefächerten Anspruch auf dem Weg zu einer Professionalisierung. Zum einen geht es bei der Entwicklung von Schulsozialarbeit um ihren eigenen professionellen Status und um Stärkung ihres Profils, wie dieses im 14. Kinder- und Jugendbericht (2013) gefordert wird. Zum anderen geht es um ein besonderes Merkmal, das hier mit der professionellen schulsozialpädagogischen Beratung verknüpft wird, sowie um eine spezifische Fachkompetenz und damit um die gesellschaftliche Anerkennung einer benötigten Dienstleistung (Nörber 1995, Staub-Bernasconi 2007, Seithe 2012, Hermann u. a. 1980).

Die relevanten Erkenntnisse der Untersuchung führen schließlich zu dem Versuch, ein Handlungsmodell zu entwickeln, das sich in Anlehnung an Staub-Bernasconi (2007) nach formalen und inhaltlichen Grundlagen der sozialpädagogischen Fachkompetenz sowie an einer schulsozialpädagogischen Gegenstandsbestimmung ausrichtet und die bis dahin erarbeiteten Ergebnisse bündelt und beschreibt. Die daraus abgeleiteten Handlungsleitlinien führen schließlich in die Praxis. Dort gilt es, die wissenschaftlich erarbeiteten Befunde für die Schulsozialarbeit und die systemischen Grundlagen der Beratungsprofession an Beispielen und der Entwicklung von Beratungsbausteinen praxisrelevant zu erklären, zu beschreiben und auf das theoretisch erarbeitete Fundament zurückzuführen. Die Evaluation erfolgt auf der Basis vorhandenen Datenmaterials, das speziell zur Problemstellung dieser Untersuchung erhoben wurde und ist Bestandteil des Handlungsmodells.

Insgesamt wird die Arbeit in vier Kapitel aufgeteilt. Im *ersten Kapitel* geht es zunächst darum, die Historie der sogenannten „Mutterdisziplin“ Soziale Arbeit zu skizzieren, um entwicklungsgeschichtlich mögliche Synergieeffekte und Verständnisgrundlagen für die Schulsozialarbeit zu erfassen. Ebenfalls wird die schulische Geschichte skizziert, um der Frage nachzugehen, was die Schule selbst dazu beiträgt, ob oder inwieweit Schulsozialarbeit erforderlich ist oder „Bildung als Bedrohung“ (Schönweiss, 2000) erlebt werden kann. Es soll ebenso untersucht werden, in welcher Form Gemeinsamkeiten in der Zusammenarbeit mit der Schule vorhanden sind oder ein Kooperationsfundament gebildet werden kann, das zu einem gemeinsamen Thema führt oder ein gemeinsames Ziel verfolgt. Das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit wird genauer betrachtet und an Terminologien, Aufgabenfeldern und gesetzlichen Bedingungen untersucht. Anschließend wird eine Kooperationsebene in den Blick genommen, um die entstandenen Ergebnisse zu bündeln.

Das *zweite Kapitel* befasst sich mit der Professionalisierung und Qualifizierung im Hinblick auf professionelle Beratung. Beratungsgrundlagen werden für die Schulsozialarbeit hervorgehoben und die Wichtigkeit einer Ausbildung vorausgesetzt. Die systemische Beratung wird an unterschiedlichen Methoden erläutert und systemtheoretische Ansätze werden kurz gestreift. Beratung wird schließlich als eigenständige Profession bezeichnet, die ein handlungsfeldspezifisches Fachwissen und damit immer ein Kontext-, Beratungswissen und -handeln voraussetzt (Engel u. a. 2004, Sauer-Schiffer 2010). Die Auseinandersetzung mit dem Beratungsgegenstand als Kernaufgabe der Schulsozialarbeit wird hier als eine Forschungslücke ausgemacht, da die einschlägige Literatur den Begriff Beratung zwar voraussetzt, dieser aber bisher wenig theoretisch, methodisch und empirisch im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit untersucht wurde. Nicht zuletzt wird sozialpädagogische Beratung scheinbar selbstverständlich im Feld der Schulsozialarbeit eingesetzt, obwohl entsprechende Qualifikationen meist fehlen. Ausführlich wird die systemische Beratung dargestellt und die Bedeutung für die Schulsozialarbeit hervorgehoben.

Das *dritte Kapitel* befasst sich mit den erarbeiteten Ergebnissen, die für ein Handlungsmodell relevant erscheinen. Sowohl fachliche wie interdisziplinäre Wissenschaftsaspekte, die den Gegenstandsbereich Schulsozialarbeit beschreiben, aber auch den ethischen Bezugsrahmen und insbesondere das Menschenbild erfassen, gehören in den Aufbau des hier entwickelten Handlungsmodells für die schulsozialpädagogische Beratung. Kooperations-, Theorie-, Methoden- und Evaluationswissen gehören ebenso zum handlungsorientierten Feld wie das Wissen um das Zusammenleben in Systemen. Insbesondere wird, beziehend auf Staub-Bernasconi (2007), am Beispiel von Unterscheidung, Beschreibungs- und Erklärungswissen, aber auch Kommunikations- und Kooperationswissen ein handlungsspezifisches Modell am Beispiel einer qualifizierten schulsozialpädagogischen Beratung entwickelt. Mit einer ausführlichen Beschreibung der Praxis sollen Beispiele erörtert werden, die das bis dahin gebündelte Wissen umsetzen.

Im *vierten Kapitel* der Arbeit geht es um die Qualitätssicherung im Interaktionsfeld Beratung in der Schulsozialarbeit. Wissenschaftliche Debatten und Diskus-

sionen zeugen davon, dass Qualität und Evaluation in diesem Arbeitsbereich noch wenig ausgereift sind. Nach Schermer (2004) erreicht die Schulsozialarbeit die für eine Qualitätssicherung erforderliche institutionelle und organisatorische Selbstständigkeit nicht und auch Speck (2006) konstatiert, dass die Schulsozialarbeit ohne eine wissenschaftliche Begleitung schnell an ihre Grenzen stoße. Dennoch wird hier ein Qualitätsanspruch erhoben, der für jede Schulsozialarbeit speziell am Beispiel qualifizierter Beratung leistbar ist. Es soll der Nachweis erbracht werden, dass sämtliche erhobenen Daten sowohl quantitativ als auch qualitativ auswertbar sind, um einen Beziehungs- und Interaktionsprozess zu beschreiben. Die systemische Evaluation sieht ein Ziel darin, individuelle Erfolgskriterien für den Nutzer nutzbar zu machen: „Ihre Ergebnisse beanspruchen nicht ‚wahr‘ im Sinne einer ‚objektiven Gültigkeit‘ zu sein, sondern ‚viabel‘ im Sinne der Brauchbarkeit für die Lebenspraxis der Menschen“ (Arnold, 2010).

Schließlich wird angesichts der Fülle an Formulierungen, Auffassungen, Aussagen und Begriffen, die das schulsozialpädagogische Feld betreffen, die These aufgestellt, dass Schulsozialarbeit dann professionell gelingen kann, wenn konkrete Handlungsrichtlinien vorliegen und Beratung als Kernaufgabe der Schulsozialarbeit zum Ausbildungsstandard gehört. Nur auf dieser Grundlage können auch Qualitätssicherung und Evaluation geleistet werden. Zum Ende dieser Arbeit soll eine neue Definition für die Schulsozialarbeit im Sinne einer qualifizierten Beratung und theoriengeleiteter Handlungsoptionen formuliert sein.

I. Konstruktiv-kritische Analyse

1. Entwicklung von Schulsozialarbeit

1.1 Historische Entwicklung: „Mutterdisziplin“ Soziale Arbeit

Bis zum 17. Jahrhundert spielte Soziale Arbeit als christliches Almosenwesen für die Armen in einer „gottgewollten“ Standesgesellschaft eine Rolle. Erst später, im Zuge der fortschreitenden Industrialisierung, griff der Staat immer stärker in die Erziehung ein. Zwangserziehung im Sinne disziplinarischer Maßnahmen diente in erster Linie der Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung und richtete sich gegen die zunehmende Verwahrlosung von Waisen- und Straßenkindern. Mit dem Aufbau des Schulwesens sowie der Einrichtung von Armen-/Arbeitsschulen und Waisenhäusern entwickelte sich sowohl die Schulkinderfürsorge als auch die Wohlfahrtspflege. Diese wurden von Persönlichkeiten wie Alice Salomon (1872–1948) als Wegbereiterin der Sozialen Arbeit, Ilse Arlt (1876–1960) als Theoretikerin der ersten Stunde oder Jane Addams (1860–1935) als erste Wissenschaftlerin der Begründung Sozialer Arbeit geprägt. Ebenso prägend waren Mary Parker Follett (1868–1933) als Systemdenkerin für ein Sozialmanagement in Bezug auf menschliche Bedürfnisse und Beziehungen sowie Gertrud Bäumer (1873–1954) als politische Aktionistin mit ihrer Begründung einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Wohlfahrtspflege.¹ Es hatten sich im Lauf der Zeit mehr als 29 Theorien und Definitionen gebildet, angefangen bei Thomas von Aquin (1224–1274) und Juan Luis Vives (1492–1540) über Jean Jacques Rousseau (1712–1778) bis hin zu Hans-Uwe Otto (*1940), Lothar Böhnisch (*1944) und Bernd Dewe (*1950), die alle in ihrer Gestaltung so unterschiedlich sind wie die Autoren selbst. Engelke u. a. stellen nach eingehender Recherche fest, dass die unterschiedlichen Theorien nicht alle als Vorbildtheorien für Sozialarbeiter und Sozialpädagogen gelten können. „Daran hindern uns allein schon die Schwächen, die wir in den Theorien erkennen und auch das [...] Verhalten einiger AutorInnen, das in keiner Weise dem *Code of Ethics* der IFSW [International Federation of Social Workers, A.J.] entspricht.“²

Ein weiterer Schritt in der Geschichte der Theoriebildung führt von Karl Mager (1810–1858), der als erster den Begriff „Sozialpädagogik“ als sogenannte Nothilfepädagogik prägte, zu Gertrud Bäumer (1929). Sie bezeichnet Sozialpädagogik als alles „[...] was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist. Sozialpädagogik bedeutet hier den Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie außerhalb von Schule liegt.“³ Damit bezeichnet sie die „öffentliche Er-

1 Vgl. Engelke u. a., 2009, S. 22–29; vgl. Staub-Bernasconi, 2007, S. 11–14, 21 f., 49 f., 101 f.; vgl. Seithe, 2012, S. 39–45; vgl. Olk u. a., 2000, S. 11–13; vgl. Just, 2004, S. 37 f.; vgl. Böhnisch/Lösch, 1973; S. 21–40; vgl. Thiersch/Rauschenbach, 1987, S. 984–1016.

2 Vgl. Engelke u. a., 2009, S. 26; S. 22–25.

3 Bäumer, 1929, S. 149, zit. nach Kleve, 2005, S. 22

ziehung, Schule und Familie als die drei Erziehungsfelder.“⁴ Alice Salomon vertritt 1932 einen anderen Schwerpunkt und veröffentlicht das Buch „Soziale Führer“, wobei sie auf die „Berührung mit sozialen Führern, ihrer Persönlichkeit, ihren Werken, ihren Ideen [...] zu einem tieferen Verstehen von Menschheitsaufgaben“⁵ aufmerksam macht. Mit dem Inkrafttreten des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG) 1922 wurde die öffentliche und freie Jugendwohlfahrt zunehmend eigenständig. Das RJWG wurde erst 1960 durch das Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) abgelöst. 1990 wurde das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) in Kraft gesetzt, das seitdem die bundesgesetzlichen Regelungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland umfasst.

Noch heute gehen einige Wissenschaftler davon aus, dass nur erste Ansätze von Definitionen vorliegen, andere bezweifeln, dass es eine eigenständige Theorie überhaupt geben könne, da die Sozialpädagogik oder Sozialarbeit als Teil der Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, der Soziologie oder Psychologie gesehen werden müsse. Da aber eine Theorie als ein schlüssiges Gefüge von Annahmen zu einem bestimmten Gegenstandsbereich zu verstehen sei und diese über möglichst genaue Begriffe deutlich erkennbar machen müsse, wovon die Rede sei, fehle es der Sozialpädagogik und Sozialarbeit an genauen Beschreibungen, Erklärungen und Vorhersagen (Prognosen), sodass es bisher keine handlungsleitenden Aussagen gebe, die eine wissenschaftliche Basis mit selbstständiger Theorie und anerkannter Leitwissenschaft als eigenständige Profession legitimieren würden.⁶ „Obwohl“, wie Rauschenbach und Thiersch (1984) konstatieren, „die empirische Sozialforschung über soziale Problemlagen und die Praxisforschung über sozialberufliches Handeln eine Fülle von Ergebnissen vorgelegt hat, ist die Theoriebildung zur Sozialarbeit/ Sozialpädagogik nicht wesentlich vorangekommen.“⁷

Nach einer jüngeren Auffassung Hamburgers (2008) existiert die Sozialpädagogik als ein schriftlich fixiertes Gedankengebäude in der gesellschaftlichen Realität in vielfältiger Form und die Klage über diesen Zustand bilde einen unerschütterlichen Topos in Praxis und Theorie.⁸ Mollenhauer postuliert, dass es um eine Theorie der Sozialpädagogik nicht zum Besten gestellt sei. Es gebe zwar eine Praxis, jedoch fehlten ihr systematische Zusammenhänge lehrbarer Forschungsergebnisse.⁹ Demgegenüber sind Thole und Cloos (2000) der Ansicht, dass die Sozialpädagogik keinen eindeutig zu benennenden Ort in der Praxis habe und ihr ein einheitliches Profil der

4 Vgl. Müller/Kronen, 2010, S. 11.

5 Salomon, 1932, S. 5, zitiert nach Engelke u. a., 2009, S. 15.

6 Vgl. Belardi u. a., 2007, S. 43; vgl. Rössner, 1977, S. 157; vgl. Lüssi, 2008, S. 31, 36; vgl. Engelke, 1992, S. 90; vgl. Junker, 1979, vgl. Jehu u. a., 1977; vgl. Hoffman/Freese, 1979; vgl. Fiedler/Hörmann, 1976; vgl. Hoffmann, 1977; vgl. Melzer, 1979; vgl. Schubert/Scheulen-Schubert, 1981; vgl. Autrata/Scheu, 2008; Scheu/Autrata, 2011; Hamburger, 1995.

7 Rauschenbach/Thiersch, 1984, S. 984–990.

8 Vgl. Hamburger, 2008, S. 11.

9 Mollenhauer, 2001, S. 13.

Ausbildung fehle.¹⁰ Müller (2001) resümiert, die „Sozialpädagogik – wie immer man sie gegenüber anderen Gegenstandsbereichen der Erziehungswissenschaften definieren mag – ist immer schon modischen Veränderungen unterworfen gewesen“¹¹, was mit dem raschen Wandel gesellschaftlicher und sozialpolitischer Umstände zusammenhänge, der das 20. Jahrhundert gekennzeichnet und dem 21. Jahrhundert einen *Paradigmenwechsel* auferlegt habe und dieser in der Dienstleistung der Jugendhilfe und öffentlichen und freien Trägern zu sehen sei.¹² Für Dewe u. a. (2011) „ist die Annahme wichtig, dass für Professionalität einerseits die reflektierte Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Können von zentraler Bedeutung ist; andererseits die Orientierung an dem Ziel, die Handlungsautonomie der Adressaten aufrecht zu halten [...] sowie ihre Partizipations- und Zugangsmöglichkeiten zu stärken.“¹³ Wenn Thole und Cloos die Suche nach einem professionellen Status in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, nach handlungsleitenden Forschungsergebnissen im Sinne wissenschaftlichen Wissens, hochschulischer Ausbildungen und einem eigenen Profil, als „eine unendliche Geschichte“¹⁴ bezeichnen, reiht sich dies in die Aktualität heutiger Debatten ein. Mit Blick auf eine historische Kurzübersicht sollte auch Paul Natorp (1894) Erwähnung finden. Niemeyer (1998) bezeichnet ihn als einen der „vergessensten aller Sozialpädagogen“¹⁵ und Reyer u. a. (2002) bezeichnen ihn als bemerkenswerten Denker, der als einer der ersten Autoren die Theorie der Sozialpädagogik vorantrieb.¹⁶ Mit seinem Buch „Sozialpädagogik – Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft“ (1922) veröffentlichte er erste prägende Theorien.

Die Kontinuität der Veränderungen, die natürlich ebenso alle anderen gesellschaftlichen Bereiche berührt, scheint in der Sozialen Arbeit hervorgehoben und als eine mögliche Legitimation dafür gesehen zu werden, dass Soziale Arbeit sich aufgrund gerade dieser gesellschaftlichen Veränderungen und damit verbundener neuer Bedingungen nicht festlegen kann. Ihr wissenschaftliches Handlungsfeld ist nicht klar positioniert. Es wird daher im Rahmen dieser Untersuchung die Ansicht vertreten – und an dieser Stelle bereits als Teilantwort vorweggenommen – dass eine klare Definition von Schulsozialarbeit deshalb nicht möglich zu sein scheint, weil es nach Ansicht vieler Autoren selbst der Sozialen Arbeit als sogenannter Mutterdisziplin nicht zu gelingen scheint, ihr Profil als Wissenschafts- und Handlungsprofession so zu definieren und zu etablieren, dass andere Bereiche sich an ihr messen könnten.

Auch die letzten Jahre haben an dieser Unklarheit nicht wesentliches verändert. Thureau (1993) geht davon aus, dass, wer „heute von Sozialpädagogik spricht, [...]“

10 Thole/Cloos, 2000, S. 264; vgl. Thole, 2002, S. 17, 26.

11 Müller, 2001, S. 179.

12 Vgl. a. a. O., S. 186.

13 Dewe u. a., 2011, S. 9.

14 Thole/Cloos, 2000, S. 536.

15 Niemeyer, 1998, S. 79 ff.

16 Vgl. Reyer u. a., 2002, S. 155 ff.; vgl. Henseler, 2000, S. 49 ff.; vgl. Niemeyer 1998, S. 79 ff.

kaum erwarten [kann, A.J.], dass sein Gegenüber auch dasselbe darunter versteht wie er. Denn sowohl in der Alltagssprache als auch in der Fachliteratur wird dieser Begriff sehr unterschiedlich und vieldeutig gebraucht.“¹⁷ Wie Müller (2001) weist auch Mollenhauer (1971) darauf hin, dass es mit dem Begriff „Sozialpädagogik“ als erziehungswissenschaftlichem Terminus Schwierigkeiten gebe: „Obwohl er seit gut einhundert Jahren im Gebrauch ist, wechselt seine Bedeutung immer noch von Autor zu Autor, von Interessengruppe zu Interessengruppe.“¹⁸ Mit Böhnisch (1925) ist in Anlehnung an Bernfeld (1967) festzustellen, dass eine Desintegration in der Sozialen Arbeit als Bewältigungstatsache zu verstehen sei. So spricht Böhnisch davon, dass sich „die sozial beschädigte Individualität des Menschen und die Neuformierung seiner sozialen Bezüge aus seiner Betroffenheit heraus entwickelt“.¹⁹ Er trennt nun die Sozialarbeit (soziale Risiken der Gesellschaft) von der Sozialpädagogik (Entwicklungsproblematiken bei Kindern und Jugendlichen) und stellt die Lebensbewältigung in das Zentrum pädagogischen Handelns, um somit beide historisch gewachsenen Bereiche mit dem Paradigma Freisetzung und Bewältigung zur Zusammenarbeit aufzufordern.²⁰ Auch Thiersch leitet mit dem Begriff Lebensweltorientierung einen paradigmatischen Wandel ein, auf den in Kapitel 6.5.2 näher eingegangen wird.

So können abschließend im Kontext der historischen Entwicklung, auf die sich die Schulsozialarbeit konkret beziehen könnte, das sozialpädagogische Können und die Fachkompetenz Soziale Arbeit vorausgesetzt werden. Denn die Ausbildung eines Schulsozialarbeiters ist in der Regel das Studium der Sozialen Arbeit. Insgesamt wird auf die unterschiedlichen Methoden der Sozialen Arbeit nicht eingegangen, jedoch wird die Beratungsmethode der Sozialen Arbeit untersucht, die mit der Schulsozialarbeit im Fokus dieser Arbeit liegt. Allgemein und aktuell versteht sich die Soziale Arbeit/Sozialpädagogik auf den Ansatz der Lebensweltorientierung nach Thiersch (Sozialpädagogische Lebensweltorientierte Beratung).

1.2 Historische Entwicklung: Schulsozialarbeit

Zum genauen Verständnis der speziellen Entwicklung der Schulsozialarbeit wird ihre Entstehungsgeschichte ebenfalls in Form eines historischen Abrisses wiedergegeben. Beginnt man hier ebenfalls mit Gertrud Bäumer (1873–1954), so ist zu erkennen, dass bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Gedanke von Schulsozialarbeit als erster Ansatzpunkt inhaltlich vorhanden ist. Bäumer galt zu ihrer Zeit als kritische Frauenrechtlerin, Lehrerin, Politikerin und Schriftstellerin und machte früh auf das Verhältnis zwischen Sozialpädagogik und Schule aufmerksam. Sie war der

17 Thurnau, 1993, S. 20, zitiert nach Lauer mann, 1998, S. 13.

18 Mollenhauer, 1971, S. 134, zitiert nach Lauer mann, 1998, S. 15; vgl. Müller, 2001 (Nachwort) in: Mollenhauer, 2001, S. 179.

19 Böhnisch, 2012, S. 219.

20 Vgl. Böhnisch, 2012, S. 200 ff.

Ansicht, dass Schule ihrem ursprünglichen erzieherischen Auftrag gerecht werden müsse und so sprach sie bereits damals von einer sich gegenseitig respektierenden Arbeit von Schule und Jugendwohlfahrt als einem gemeinsamen System. Sie forderte, dass Schule die „gesamte soziale Jugendpflege in den eigentlichen, engsten Kern ihrer Arbeit aufnehmen muss und dass die Jugendhilfe von Jugendamt und Schule gemeinsam ausgehen sollte. [...] Und wenn die Jugendwohlfahrtspflege [...] ihren Ausgangspunkt in der Familienfürsorge findet [...], steht die Schule in gewissem Sinne beiseite.“²¹ Dementsprechend vertrat sie die Auffassung, „dass die Volksschule in ihrem pädagogischen ‚Stab‘ Mitarbeiter haben müsste, die für die Wahrnehmung der sozialen Aufgaben in besonderer Weise vorgebildet und mit ihr beauftragt würden (Gertrud Bäumer, 1933). [...] Damit würde natürlich das Jugendamt für seine eigentlichen Aufgaben und für die nicht schulpflichtige Jugend nicht ausgeschaltet sein.“²² Sie entwickelte Ideen, wie Jugendhilfe und Schule miteinander interagieren könnten und nahm damit heutige Vorstellungen einer Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule vorweg.²³ So kann mit Mühlum dahingehend übereinstimmt werden, dass es in Deutschland seit mehr als hundert Jahren gedankliche Überlegungen hinsichtlich einer schulnahen Sozialarbeit gibt.²⁴

Jedoch haben sich später nach dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (1922) beide Systeme unterschiedlich und insbesondere die Jugendwohlfahrtspflege getrennt von der Schule entwickelt. Bäumers Vorstellungen konnten nicht umgesetzt werden. Je mehr sich die politische Orientierung im entstehenden Nationalsozialismus veränderte, je deutlicher Abneigung, Voreingenommenheit und Vorurteile auch gegenüber der sozialen Arbeit zum Ausdruck kamen und diese für die politischen Zwecke instrumentalisiert wurde, desto weniger war der Mensch im Nationalsozialismus als Individuum gefragt. Danach wurde es für mehr als dreißig Jahre still um die sozialpädagogische Arbeit mit und in Schulen.

In Anbetracht dieser Pause sollten die mit den Namen Johann Hinrich Wichern (1832), Johannes Falk (1848) u. a. verbundenen „Rettungshausbewegungen“²⁵ als mögliche weitere Vorläufer der Schulsozialarbeit nicht unerwähnt bleiben. Beginnend mit dem Aufbau von Waisen- und Armenhäusern im 17. Jahrhundert ist die Rettungshausbewegung als Reaktion der industrialisierten Gesellschaft auf die Verwahrlosung von Kindern und Jugendlichen zu verstehen. Ein historischer Zeitpunkt des Beginns der Zusammenarbeit von Schule und Wohlfahrt kann hierin jedoch

21 Bäumer, 1929, zitiert nach: Nohl/Pallat, 1988, S. 3–26; Bäumer, 1922, zitiert nach: Grossmann, 1987 (Aden-Grossmann, 2012, Position E-Book 1041 von 4.228).

22 Bäumer, 1933, S. 323 f., zitiert nach: Grossmann 1987, S. 86; (Aden-Grossmann, 2012, Position E-Book 1.644 von 4.228).

23 Bäumer, 1922, S. 158, zitiert nach Aden-Grossmann, 2012, Position E-Book 1.628 von 4.228.

24 Mühlum, 2003 – Überarbeitete Fassung eines Vortrags beim Hochschultag „Schulsozialarbeit“ der Fachhochschule Heidelberg, 13.05.2003; vgl. Mühlum, 1993, S. 241–269.

25 Rettungshäuser (Besserungsanstalten) für die verwahrloste Jugend als ausschließlich für diesen Zweck bestimmte Anstalten sind ein Erzeugnis des 19. Jahrhunderts.

nicht gesehen werden, da übereinstimmend mit Engelke u. a. historische Kontexte und Theorien aus ethischen Gründen nicht als Vorbildfunktion anzunehmen sind und das erzieherische Vorgehen den heutigen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen nicht entsprach.²⁶

Erst aus der Zeit ab 1870 ist nach Kraimer die Schulkinderfürsorge bekannt, die in der Disziplinierung von Armen- und Straßenkindern bestand mit dem Ziel, eine Entstehung von Randgruppen zu verhindern.²⁷ Aufgrund der katastrophalen gesundheitlichen und sozialen Zustände, in denen Schulkinder um 1925 lebten, entwickelten sich im Rahmen der Wohlfahrtspflege flankierende Maßnahmen in der Schulkinderfürsorge wie Schulspeisungen, Schulgesundheitsfürsorge²⁸ und Einrichtungen von Ferienkolonien, die die zu ersten Verbindungen von Schule und Armenpflege führten.²⁹ Mit der Verabschiedung des ersten Kinderschutzgesetzes 1839 waren die gravierendsten Auswirkungen des Raubbaus an Kindern durch Kinderarbeit zwar langsam eingedämmt worden, viele Kinder waren jedoch durch fehlende Einkünfte von Hunger und Armut bedroht und Ärzte sahen eine Schulverpflegung im Sinne gesundheitserhaltender Maßnahmen für notwendig an.³⁰ Die Schulpflege verfestigte sich nach den um 1880 eingerichteten schulärztlichen Diensten als neuer Frauenberuf. Es handelte sich überwiegend um Schulpflegerinnen, die ihre Aufgabe als Einheitsfürsorge und erzieherischer Hilfen für Schülerinnen und Schüler wahrnahmen.³¹

Die Reichsschulkonferenz tagte im Jahre 1920 zu Vorschlägen neuer Kooperationsmodelle zwischen „Jugendwohlfahrt und Schule“³², konzentrierte sich aber auf eine Abgrenzung der Zuständigkeiten beider Sozialisationsinstanzen, nachdem Forderungen der Jugendwohlfahrt nach Eigenständigkeit in der Kinder- und Jugendfürsorge die politische Entscheidung beeinflusst hatten. Mit der Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes 1922 fungierte die Jugendwohlfahrt als eigenständige staatliche Sozialisations- und Erziehungsinstanz neben der Schule.³³ Bis 1930 entstanden zwar neue sozialpädagogische Arbeitsfelder, die jedoch mit der Machtübernahme durch den Nationalsozialismus so gut wie abgeschafft wurden.³⁴

26 Vgl. Engelke u. a., 2009, S. 22–25; vgl. Homfeld u. a., 1977; vgl. Raab/Rademacker, 1982, zitiert nach Speck, 2009, S. 9.

27 Vgl. Kraimer, 2003, S. 17–23.

28 „Zuvörderst war die Schulspeisung wichtig. Sie war gedacht ‚für arme, aus ungünstigen Verhältnissen stammende und kränkliche Kinder‘. Zur Prüfung sozialer Bedürftigkeit wurden Fürsorgerinnen herangezogen.“ Schreck von Reischach, 2006, S. 104 (Dissertation): Jugendhilfe und Schule, Konzepte und Grundpositionen – historische und internationale Aspekte der Bezüge von Jugendhilfe und Schule. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

29 Vgl. Grossmann, 1987, S. 14, 23 ff., 37; 1981, S. 85; vgl. Homfeld, 2004, S. 41–68; vgl. Just, 2004, S. 37 f.; vgl. Olk u. a., 2000, S. 11–13; vgl. Rolle, 1908, S. 241–244.

30 Vgl. Homfeldt, 2004, S. 49; vgl. Grossmann, 1987, S. 36 f.

31 Vgl. Mühlum, 1993, S. 242 ff.; vgl. Grossmann, 1987, S. 49 f.; vgl. Hornfeld, 2004, S. 47.

32 Olk u. a., 2000, S. 13.

33 A. a. O., S. 11 ff.; vgl. Hornfeld u. a., 1977, S. 49 ff.

34 Vgl. Homfeld, 2004, S. 53.

Die Jugendwohlfahrt, die das humanistische Weltbild in der Wahrnehmung des Individuums umzusetzen versuchte, wurde abgelöst durch einen politisch geprägten Fanatismus.

In den 1960er Jahren – das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) wurde 1960 durch das Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) abgelöst – entstand durch die Bildungsreform (Kap. 1.3) erneut ein öffentliches Interesse am Thema Schulsozialarbeit, jedoch wird der Begriff erst in den 1970er Jahren verwendet. Abels (1971) prägt diesen mit dem Aufsatz: „Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten.“³⁵ Mühlum konstatiert, es gebe seit mehr als hundert Jahren in Deutschland eine schulnahe Sozialarbeit, die durch eine inhaltliche Heterogenität und Projektvielfalt gekennzeichnet sei.³⁶

Im Rahmen der Schulreformpläne Ende der 60er Jahre wurde erneut eine Möglichkeit der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule diskutiert.³⁷ Im Gegensatz zu den alten Bundesländern (ab 1960), in denen Schulsozialarbeit sich in Diskussionen um Kooperationsmöglichkeiten bemühte, etablierte sich die Schulsozialarbeit in den neuen Bundesländern nach 1990 mit Landesprogrammen, die durch wissenschaftliche Studien gefördert wurden.³⁸ 1971 begann der Begriff „Schulsozialarbeit“ sich durch die Häufigkeit seiner Benutzung zu etablieren und löste mit intensiven sozialpädagogischen Diskussionen auf der Institutionalisierungs- und Kooperationsebene eine Fachdebatte aus, die bis hin zum Richtungsstreit zwischen Jugendhilfe und Schule führte. Aber auch innerhalb der Jugendhilfe ging es, nachdem Forderungen zu einer internen Problembearbeitung gestellt wurden, in vielen Diskussionen um die begriffliche und konzeptionelle Vielfalt, sodass es zunächst nicht gelang, Schulsozialarbeit schulpolitisch einzubinden. Gottschalk-Scheibenflug spricht von programmierten Konflikten der unterschiedlichen Prinzipien von Jugendhilfe und Schule, Tillmann von Kritik am bestehenden Schulsystem, Böhnisch von pädagogischen Widersprüchen, Just vom Ignorieren von Schülerbefindlichkeiten und andere von stigmatisierenden Wirkungen der Jugendhilfe.³⁹ In der Bildungsreform 1970 konnte der sozialpädagogische Ansatz nicht umgesetzt werden, sodass die Diskussion um Schulsozialarbeit 1980 erneut stagnierte. Im Rahmen der deutlichen Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten und Problemdruck in den Schulen zum Ende der 1980er Jahre wurde die Diskussion um Schulsozialarbeit

35 Vgl. Abels, 1971, S. 347 ff.

36 Vgl. Mühlum, 1993, S. 241 ff.; vgl. Frommann u. a., 1987; vgl. Raab u. a., 1987, vgl. Mühlum, 2003 – Überarbeitete Fassung eines Vortrags beim Hochschultag „Schulsozialarbeit“ der Fachhochschule Heidelberg, 13.05.2003; vgl. Mühlum, 1993, S. 241–269.

37 Vgl. Hornstein, 1971, 294; vgl. Homfeldt, 2004, S. 57; vgl. Just, 2004, S. 38.

38 Vgl. Olk u. a., 2000, S. 31–44.

39 Vgl. Hornstein, 1971, S. 287; vgl. Tillmann, 1982, S. 24; vgl. Thimm, 2000, S. 371 ff.; vgl. Grossmann, 1978, S. 203; vgl. Raab/Rademacker, 1996, S. 29; vgl. Gottschalk-Scheibenflug, 1982, S. 77; vgl. Frommann u. a., 1987, S. 131 ff.; vgl. Speck, 2009, S. 10; vgl. Just, 2004, S. 38 ff., 41; vgl. Böhnisch, 1994, S. 80 ff.; vgl. Baur, 1997, S. 90 f.; vgl. Tillmann, 1987, S. 385 ff.; vgl. Brusten/Holtappels, 1985, S. 313–336.

wieder neu entfacht. Sie entwickelte sich aber gleichsam von innen heraus mit neuen Publikationen und Forschungsversuchen. Die erneute Annäherung ermöglichte Modellversuche, Evaluationen und die Bildung neuer Themenbereiche. Gewalt, Migrationsprobleme und Suchtprävention gerieten in den Fokus der Schulsozialarbeit. Olk bezeichnet daher die 1980er Jahre als eine Art Wende- und Übergangspunkt.⁴⁰ Homfeld konstatiert, dass im Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990 die Schulsozialarbeit in § 11 (Schulbezogene Jugendarbeit), in § 13, Abs. 1 (Jugendsozialarbeit) und in § 81 SGB VIII (Zusammenarbeit mit Schulen und Stellen der Schulverwaltung) eine erste gesetzliche Grundlage erhielt.⁴¹ Speck bezeichnet anhand unterschiedlicher Fachdiskussionen und Qualitätsdebatten den Entwicklungsprozess als ein 3-Phasen-Zeitfenster:

- Phase (1970er Jahre) – konzeptioneller Richtungsstreit,
- Phase (1980er Jahre) – projektbezogene Konzeptentwicklung,
- Phase (1990er Jahre) – Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation.⁴²

Neue Impulse in den 90er Jahren, Landesprogramme mit wissenschaftlicher Begleitforschung sowie der allgemeine Aufwind in der Schulsozialarbeit in den ostdeutschen Bundesländern schufen in den westdeutschen Bundesländern ein Qualitätsbewusstsein, das es weiterzuentwickeln galt.⁴³ Auch Anfang der 2000er Jahre kann noch nicht von „dem“ Arbeitsfeld Schulsozialarbeit gesprochen werden, da es sich immer noch durch Unübersichtlichkeit an Konzeptions-, Träger- und Kooperationsmodellen auszeichnet, so Speck.⁴⁴ Betrachtet man abschließend die Publikationslage in der einschlägigen Fachliteratur, kann im Jahr 2010 von einem „theoretischen“ Aufwind in der Schulsozialarbeit gesprochen werden, der sich im Zusammenhang mit Fachdiskussionen, Landesarbeitsgemeinschaften, Überlegungen zur studienrelevanten schulsozialpädagogischen Thematik an Hochschulen sowie bundesweiten Fachkongressen manifestiert und zu einer neuen politischen und wissenschaftlichen Grundlage wird. Parallel dazu trat im März 2011 das von der Bundesregierung verabschiedete Bildungs- und Teilhabepaket in Kraft, das „bedürftigen Kindern aus Geringverdienerfamilien“ (Parallele zu Schulkinderfürsorge ab 1870) mehr Chancen für ihre eigene Entwicklung und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie bessere Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt geben sollte (Kap. 2.2.4).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass vielfältige Erklärungsversuche, wissenschaftlich-theoretische Ansätze, eine Fülle an Forschungs- und Literaturbeiträgen sowie theoretische Fachdiskussionen die Entwicklung in der Schulsozialarbeit bis heute prägen. Jedoch scheint sie einen Zwischenstand erreicht zu haben,

40 Vgl. Olk u. a., 2000, S. 25; vgl. Raab u. a., 1987, S. 37.

41 Homfeldt, 2004, S. 61.

42 Vgl. Speck, 2006, S. 70 ff.

43 Vgl. Flösser u. a., 1996, S. 85 f.; Olk u. a., 2000, S. 45 ff.; Rademacker, 1996, S. 226 ff.; Prüß, 2010, S. 51 ff.

44 Vgl. Speck, 2006, S. 24 f.

der es ermöglichen sollte, Schulsozialarbeit zu fundieren und im SGB VIII als einen eigenständigen Bereich zu verankern. Der Ansatz, Schulsozialarbeit in der Praxis selbstständig, professionell und strukturell zu bilden, sie als schul- und sozialpolitische Größe gesellschaftlich zu etablieren, entsprechende Qualitätsstandards zu entwickeln und eine Transparenz herzustellen, die eine Handlungsorientierung und -sicherheit für eine flächendeckende Qualitätssicherung und Evaluation ermöglicht, wird hier als ein Forschungsdesiderat festgestellt. Dieses wird weiterhin ergebnisorientiert untersucht.

1.3 Historische Entwicklung: Schule

Um Schule zu verstehen, muss man ihre Geschichte kennen. Die heutige Schule kann nur als Momentaufnahme eines Films betrachtet werden, „der seit vielen Jahrhunderten abläuft“.⁴⁵ So gehen Stein und Roell davon aus, dass Schule nur verstanden werden kann, wenn die historischen Abläufe in einen Entwicklungsprozess einbezogen werden. Erst dann ist über Vergangenheit und Gegenwart der Blick in die Zukunft möglich. Ein kurzer historischer Abriss soll dazu dienen, eine Antwort auf die Frage zu finden: Wenn Schule den Bedarf an Schulsozialarbeit selbst produziert, wie macht sie das? Wenn nicht, bräuchte man dann Schulsozialarbeit? Unterstützende These: Wird Schulsozialarbeit auch dann benötigt, wenn der Bedarf nicht durch die Schule selbst produziert wird.

Das Bildungswesen wurde bis ins späte Mittelalter hauptsächlich durch die Kirche (Klerus) als Aufgabe und Unterweisung in christlichem Gedankengut geprägt. Erste Versuche, Schulen staatlich zu institutionalisieren, wurden 1619 in der Weimarer Schulordnung festgehalten und durch die Gothaer Ordnung (Schulmethodus) im Jahr 1642 modifiziert. Diese beinhaltete erste Regelungen zu Klasseneinteilungen, Bestimmung der Lehrbücher und einen verpflichtenden Schulbesuch mit Androhung finanzieller Sanktionen bei Nichteinhaltung. Diese Forderungen konnten jedoch zur damaligen Zeit nicht durchgesetzt werden.⁴⁶ Ab 1766 wurden philanthropische Grundforderungen für das Schulwesen formuliert und staatliche Kontroll- und Verwaltungsbehörden sollten die „höchste Aufsicht über Erziehung und Unterricht“ als eines der wichtigsten Reichsgeschäfte umsetzen.⁴⁷ Man berief sich auf die Pädagogik nach Johann Friedrich Herbart (1776–1841), der zur Rationalisierung des Unterrichts die Methode der „Formal-Stufen“ entwickelte, die eine stark routinierte Pädagogik und einen minutiös geplanten Unterrichtsstil vorsah.⁴⁸ Wechselnde Entwicklungen, so May, ließen jedoch die Anfänge erster sogenannter Bildungsreformen und die staatliche Schulpolitik schließlich scheitern.

45 Stein/Roell, 1988, S. 3.

46 Vgl. Dunkake, 2007, S. 14 f.

47 Vgl. Schmitt, 2000, S. 100 f.

48 Vgl. May, 2000, S. 163.

Nach dem Zusammenbruch des alten Preußen 1806/07 entstanden neue strukturelle Zusammenhänge, die ein politisches Umdenken und humanistische Bildungsansprüche und Reformen mit sich brachten. Herlitz u. a. zufolge kam in dieser Reformphase (1808–1814) Pestalozzis Prinzip der Selbsttätigkeit mit dem neuhumanistischen Weltbild der allgemeinen Menschenbildung zusammen. Dieses wurde zwar von Humboldt als schulisches und universitäres Bildungsziel einer notwendigen gemeinsamen Bildung für alle Kinder aller Schichten postuliert, jedoch erreichte er nur die gehobenen Schichten, sodass sein Ideal angesichts der sozialen Realität zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit Massenarmut und Verelendung des Proletariats in weiter Ferne lag und nicht umsetzbar war.⁴⁹ Industrieschulen, die Kaldewei zufolge aus den „Armenschulen“ und „Kinderzuchthäusern“ entstanden, sollten nun die von Armut und oft hoffnungsloser Passivität betroffenen Kinder erziehen und „eine geistige, sittliche, wirtschaftliche ‚Besserstellung‘ [...] bewirken“, die zu „Erwerbsmöglichkeiten“ führen sollte. Dadurch sollten „Unterricht und praktische Arbeit in pädagogisch sinnvoller Weise“ miteinander verbunden werden.⁵⁰

Schul- und Unterrichtspflicht waren jedoch nicht identisch, da es dem „Hausvater“ oblag, „in seinem Hause“ für den Unterricht zu sorgen, erst dann, so Tenorth, folgte die Schulpflicht. „Doch selbst dann bestand noch kein Zwang zum Besuch einer staatlichen Schule. So schickten die Wohlhabenden ihre Kinder [...] auf Privatschulen [...], die in kommunaler, kirchlicher oder staatlicher Hand lagen.“⁵¹

Die weitere schulische Entwicklung wurde durch die wachsende Macht des Militärs um 1871 bedingt.⁵² Bildung, Unterricht und Erziehung standen somit unter dem Einfluss einer staatlich-militärischen Weltanschauung. Die Lehrinhalte waren zu großen Teilen Interpretationen von Feldzügen, Schlachtendaten und Kriegsgeschichten, die „einen sehr gut reproduzierbaren Unterrichtsstoff bildeten“⁵³. Nicht nur Inhalte, auch der Unterrichtsstil sowie Gebäude, Einrichtungen, Klassenzimmer, Wandbilder bis hin zur freiwilligen militärorientierten Kleidung konnten als „eine Erziehung zum Militarismus betrachtet werden“⁵⁴.

Schließlich entstand durch die zunehmend verbindliche Schulpflicht ein staatliches Kontrollsystem. Der Staat übernahm die sogenannte Vormundschaft und bestimmte die inhaltlichen Lehrpläne. Auf diese Weise konnte er politisch Einfluss nehmen, wobei von einer einheitlichen Norm nicht die Rede war, ein Zustand, der sich bis ins föderalistische System der heutigen Bundesrepublik gehalten hat, so Tenorth: „Erst in den Beratungen der Weimarer Verfassung und im Grundschulgesetz wurden seit 1919 die neuen und bis heute unveränderten Vorgaben formuliert und an Stelle der Unterrichtspflicht für ganz Deutschland erstmals die Schulpflicht gesetzt. In Art. 145 der Verfassung von 1919 heißt es: ‚Es besteht allgemeine Schulpflicht.“

49 Vgl. Herlitz u. a., 2009, S. 29 ff.; vgl. Hepp, 2011, S. 16.

50 Kaldewei, 2000, S. 116; vgl. Hartmann, 1974, S. 171–253.

51 Tenorth, 2008, S. 18.

52 May, 2000, S. 149.

53 A. a. O.

54 A. a. O.

Ihrer Erfüllung dient grundsätzlich die Volksschule‘ [...] Ähnliche Formulierungen zur Schulpflicht finden sich noch heute in allen Schulgesetzen der Bundesländer.“ Damit war Schule, wie Tenorth konstatiert, „in ihrem pädagogischen Konzept verstaatlicht, nicht mehr milieugebunden, sondern ‚allgemein‘, also schichtunabhängig gleich“. ⁵⁵

Anfang 1934 wurde der „Schulzwang“ umgesetzt und der Unterricht inhaltlich auf das „Deutschtum“ ausgerichtet. Carl-Heinz Evers, bis 1970 Schulsenator in Berlin, berichtet in seinem Buch „Zwischen-Fälle – aus Schule und Politik“ aus dieser Zeit. Er berichtet von „Drill, Überleben und Davonkommen“, aber auch von Schlägen in der Schule und davon, dass Rassenlehre zum Unterricht gehörte, wie es auch vor 1933 längst gängiges Gedankengut gewesen sei. ⁵⁶ (Evers war auch derjenige Bildungspolitiker, der 1964 die von Georg Picht formulierte Warnung vor einer Bildungskatastrophe ernst nahm und dessen Diagnose bestätigte. ⁵⁷) Schließlich prägte der Nationalsozialismus das staatliche Kontrollsystem und übertrug der Schule eine staatsgemäße Aufgabe: „die Formung nationalsozialistischer Menschen“ ⁵⁸. So erwähnt Apel, dass man in der Vorbemerkung zu den „Richtlinien für die Höhere Schule“ von 1938 eine Erläuterung zu dieser Aussage mit folgendem Inhalt fand: „Der Staat Adolf Hitlers ist darum zum Erziehungsstaat geworden, weil der Führer durch die Schöpfung seines Reiches die Kraft seines Volkes in einem einzigen politischen Willen, in einer einzigen alle durchdringenden Weltanschauung zusammenfasste und damit wieder große und sinnvolle Erziehung möglich macht.“ ⁵⁹ In diesem Sinne wurde die Schule als Institution gesehen, der eine „Sozialisationsaufgabe“ zukommt, die zu einer „offiziell erwünschten Charakterbildung beitragen und

55 Tenorth, 2008, S. 21.

56 Vgl. Evers, 1998, S. 38, 46, 49 f. – „In der Volksschule liegt der Rohrstock auf dem Klassenschränk. [...] Er wird auch benutzt, meist auf Jungen der unteren Plätze, die vorne sitzen. Sie müssen aus der Bank heraustreten und den Rumpf vorwärts beugen. Der Lehrer exekutiert einen oder mehrere Hiebe, mit Schwung oder mehr symbolisch, je nach Delikt und Laune. Mädchen bekommen’s ‚nur‘ auf die Hände, zuweilen auch auf den Handrücken, wenn der Lehrer – hinter sich den Rohrstock – durch die Gänge geht und jemanden erwischt, der die Hände nicht still nebeneinander oder gefaltet auf dem Tisch hat. [...] Ich bin tief gekränkt, als ich [...] eine französische Vokabel nicht auf Anhieb weiß: ‚Evers, vorkommen! Bücken! Rock hoch!‘ Ich hebe mein Bleyle Jackett leicht an und beuge mich ein bißchen vor. [...] Das ist dem Herrn Studienrat zu wenig. Mit der Linken drückt er durch Griff in den Nacken meinen Oberkörper in die Waagrechte. Ich empfangen gleich drei kräftige Hiebe – einen für die fehlende Vokabel, zwei wegen ‚Insubordination‘, wie er sagt, Nicht-Unterordnung in Gestalt der Verweigerung hinreichenden Bückens.“ (Evers, 1998, S. 28).

57 Georg Picht: Spiegel-Interview über die Kulturpolitik der Parteien. In: Der Spiegel 34/1965, S. 25 (s. a. Picht 1964).

58 Apel, 2000, S. 209.

59 A. a. O., S. 207; vgl. auch: Erziehung und Unterricht in der höheren Schule. Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Berlin 1938, S. 11.

gleichzeitig das gesellschaftlich notwendige Wissen und Können sichern“ sollte.⁶⁰ Von Lehrern wurde eine entsprechende Gesinnung erwartet, die sowohl im Auftreten als auch in der Lehrersprache als „straffe Sprachzucht“ im Deutschunterricht umgesetzt werden sollte.⁶¹

Bis zu diesem Zeitpunkt diente Schule einer Sozialisation, die die gesellschaftlich-politischen Interessen über die Interessen des Individuums stellte. Erst mit der Priorisierung der Interessen des Individuums setzte ein Umdenken ein, das in den 1960er bis 1970er Jahren dazu führte, sich mehr an den Bedürfnissen der Individuen zu orientieren. So kann die beginnende Priorisierung des Individuums auch als die Geburt neuer Aufgabenbereiche und Beratungsstellen für Therapeuten, Berater, Sozialarbeiter u. a. gesehen werden.

Zunächst jedoch war die Nachkriegszeit in Deutschland mit dem Schulwiederaufbau belastet. Die Staatsgewalt wurde von den Besatzungsmächten übernommen. Die Schulen wurden geschlossen, da gemäß des Potsdamer Abkommens⁶² das vorrangige Ziel darin bestand, „die Entnazifizierung des Lehr- und Aufsichtspersonals, der Schulbücher und Lehrstoffe“ vorzunehmen.⁶³ Ein neues Schulkonzept wurde nicht entworfen und die Schulverwaltung zunächst „politisch unverdächtigen“ Fachleuten übertragen. So geschah es, dass sich unterschiedliche politische Strömungen bildeten, die zu Konflikten zwischen weltlichen Einheitsschulen und Konfessionsschulen führten, wie es bereits in der Weimarer Zeit der Fall gewesen war. Schließlich entstanden katholische Schulen, Simultanschulen (beide Konfessionen in einer Schule) und insgesamt unterschiedliche Schultypen in unterschiedlichen Regionen, aber grundsätzlich wurde an alten Systemen festgehalten und die Zuständigkeit der Länder für das Schulwesen in den Länderverfassungen festgeschrieben (Art. 20 Abs. 1 GG).⁶⁴

Aufgrund der drängenden Problemlagen im Bildungswesen wurde zwar immer wieder über Bildungsreformen diskutiert, neu war aber, so konstatiert Hepp, dass Bildung zum politischen Thema wurde. So weist der Autor auf Georg Picht (1964) hin, der mit seinem Buch über die „deutsche Bildungskatastrophe“ maßgeblich daran beteiligt war, in den 1970er Jahren eine Bildungsreform in Gang zu bringen.⁶⁵ Dazu sagt Picht: „Notstände, die im Bildungswesen herrschen, vergiften das Leben

60 Apel, 2000, S. 209.

61 A. a. O., S. 219.

62 Am 17. Juli 1945 (1. Sitzung) wurde die „Dreimächtekonferenz von Berlin“ im Schloss Cecilienhof in Potsdam bei Berlin eröffnet. Die „großen drei“ alliierten Regierungschefs Winston Churchill (England), Harry Truman (USA) und Josef Stalin (UdSSR) einigten sich am 18. Juli 1945 (2. Sitzung) nach einer längeren Diskussion darauf, „das Deutschland des Jahres 1937 als Ausgangspunkt zu nehmen“. In: Historische Gedenkstätte des Potsdamer Abkommens, Cecilienhof, Potsdam (Hg.): Das Potsdamer Abkommen. Dokumentensammlung, Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin 1984, S. 49–56.

63 von Friedeburg, 1992, S. 282.

64 Vgl. a. a. O., S. 282 ff.

65 Vgl. Hepp, 2011, S. 13.

des ganzen Volkes, zumal auch die Eltern der Schüler und die Angehörigen der Lehrer von ihnen unmittelbar betroffen werden und das Gedeihen der gesamten Gesellschaft davon abhängt, ob die Schulen und Hochschulen den Nachwuchs heranzubilden vermögen, der heute allenthalben so dringend gebraucht wird.“⁶⁶ In der modernen Leistungsgesellschaft gehe es um Bildungschancen für jeden Einzelnen. Durch das vorhandene Schulsystem würden jedoch schon die zehnjährigen Kinder in Leistungsgruppen eingeteilt. „Die so geschaffene Klassifizierung durch Bildungsqualifikationen überlagert mehr und mehr die noch fortbestehende Klassenstruktur der bisherigen industriellen Gesellschaft. [...] Die Schule ist deshalb ein sozialpolitischer Direktionsmechanismus, der die soziale Struktur stärker bestimmt als die gesamte Sozialgesetzgebung der letzten fünfzehn Jahre.“⁶⁷ Es fehle nicht nur an Lehrern, es fehle auch an Schulräumen und Klassen und baulicher Substanz, so Picht. Die Finanzierung und damit die Zukunft von Schule und Gesellschaft hingen von den Finanzministern ab und würden dort entschieden: „Was wird aus einer Jugend, die tagaus, tagein in überfüllten, schlecht zu lüftenden, hygienisch unzureichend versorgten Schulstuben [...] verkommt, seelisch verwildert, alle Begriffe von menschenwürdiger Ordnung verliert und unter solchen Verhältnissen lernen soll, den Segen der Bildung zu begreifen?“⁶⁸ Picht erklärt nicht nur einen Bildungsnotstand, den es zu beheben gelte, sondern überträgt diesen auf die nationale Ebene des gesamten deutschen Bildungswesens. Nur so könnten erforderliche Maßnahmen entwickelt und durchgeführt werden. Denn zum Ausrufen eines Notstandsprogramms gehört auch ein Finanzierungsprogramm, das Picht vorlegt und entsprechend auf die Planungszusammenarbeit der Bundesländer mit der Bundesregierung verweist. Damit will der Autor die im „Grundgesetz geforderte Einheitlichkeit in den Bundesländern wieder herstellen“⁶⁹. Herz schreibt dazu: „Fast alles, was der Denker an Daten damals dokumentierte, gilt heute, 45 Jahre später, im Detail anders, im Grundsatz aber in vergleichbarer Weise.“⁷⁰ So ist er der Ansicht, dass weder das soziale Bildungsdefizit überwunden sei, noch dass Armut sich verringert habe – mehr noch, Bildungsarmut sei entstanden, was ein gesamtgesellschaftliches Risiko bedeute. Betrachtet man in diesem Sinne die Einrichtung des Bildungs- und Teilhabepaketes (Kap. 2.2.4), scheint diese Ansicht auch heute noch begründet zu sein. Ebenso sprechen Quenzel und Hurrelmann von Bildungsverlierern und konstatieren, dass Bildung „im Prozess der Anhäufung von Bildungskapital“ [...] positionsentscheidend werde und die „Leistungsfähigkeit des Bildungssystems in der politischen Diskussion kritisch auf dem Prüfstand“ stehe.⁷¹ Übereinstimmend mit Picht sind

66 Picht, 1964, 19 f.

67 A. a. O., S. 32 (kursiv im Original).

68 A. a. O., S. 42.

69 A. a. O., S. 84, 86 f.

70 Herz, 2009; „Otto Herz ist Pädagoge und Diplom-Psychologe. Er war beteiligt am Aufbau der Laborschule Bielefeld und war [...] Mitglied im Bundesvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.“

71 Quenzel/Hurrelmann, 2010, S. 11.

die Autoren der Ansicht, dass von der Effizienz des Teilsystems Bildung die Zukunft aller anderen gesellschaftlichen Teilsysteme abhängt.⁷²

Die „Bildungsökonomie als Steuerungswissenschaft“⁷³ hat sich mittlerweile ausgehend von den Vereinigten Staaten in vielen Ländern verbreitet und beeinflusst seit den 1960er Jahren als eine Art Modeerscheinung die Bildungspolitik nachhaltig.⁷⁴ Der „Ausbau moderner Massenbildungssysteme mit statischen Strukturplänen und herkömmlichen Verfahren administrativer Steuerung“ verlief nicht mehr zufriedenstellend und Bildung sollte sich zu einer „humankapitalschaffenden Institution“ entwickeln.⁷⁵ Es schlossen sich Fragen nach wirtschaftlichem Wachstum an. Dazu musste Bildung „messbar“ gemacht werden. OECD-, PISA- und TIMS-Studien, um nur einige allgemein bekannte zu nennen, werden größtenteils zum Zwecke der ökonomischen Evaluation durchgeführt. So versucht Schultz die in einer „Arbeitskraft vorhandene Bildungsmenge“ als quantifizierbares Humankapital zu bestimmen, um den Anteil der Bildung am Wirtschaftswachstum zu messen. Aus seinen Studien folgert er, dass „Bildung eine Investition in das Wirtschaftswachstum darstelle“.⁷⁶ In seiner Hauptthese spricht er davon, dass Investitionen in das Humankapital ein wichtiges Merkmal der Wirtschaft seien, man investiere in Menschen.⁷⁷ Politische und wirtschaftliche Diskussionen kommen zu dem Ergebnis, dass „Bildung, hier als Qualifizierung von Menschen für die Bedürfnisse der Gesellschaft verstanden, unmittelbar mit dem wirtschaftlichen Leben zusammenhängt und so einen entscheidenden Einfluß auf das Wirtschaftswachstum ausüben kann“.⁷⁸ Damit wird Bildung neben der ökonomischen auch zu einer politisch zweckgebundenen Einrichtung.

Andere Stimmen wie Gauger und Kraus vom Deutschen Lehrerverband sagen: „Bildung kann nicht eigentlich zweckgebunden sein“.⁷⁹ Ihre Kritik lautet: „In Zeiten, in denen selbsternannte und offenbar prophetisch begabte Bildungsökonomien meinen errechnen zu können, wie viele Billionen Euro die deutsche Volkswirtschaft binnen achtzig Jahren zusätzlich erwirtschaften könnte, wenn alle Schüler auf einen bestimmten PISA-Wert getrimmt würden, sind dies wichtige Überlegungen.“⁸⁰ Diese Überlegungen werden von Becker aufgegriffen, der der Bildungsökonomie die Aura des Inhumanen, des Kalten, des rein Analytisch-Kalkulativen von „Humankapital“ anheftet und die Ansicht vertritt, dass der Wert der Menschen nicht als Humanvermögenswert abgebildet werden könne. Bildung als Menschenbildung dürfe nicht in falsche Hände geraten und menschliche Potenziale dürften nicht gewogen und nach bestimmten Kriterien für richtig oder falsch, gut oder schlecht, wirtschaft-

72 Vgl. a. a. O.

73 Recum, 2006, S. 49.

74 Vgl. Kim, 1994, S. 23.

75 Vgl. Recum, 2006, S. 49 f.

76 Schultz, 1986, S. 37

77 Vgl. Schultz, 1986, S. 37 f.

78 A. a. O.

79 Gauger/Kraus, 2011, S. 5 (Vorwort).

80 A. a. O.

lich oder arbeitsmarktpolitisch relevant oder nicht „befunden“ werden.⁸¹ Einerseits seien Diskussionen über den richtigen Weg der Bildungsvermittlung so alt wie die Pädagogik selbst und viele ultimative Ansätze seien geworden, was sie werden mussten: „Beiträge zur Bildungsökonomie, nicht mehr, nicht weniger“.⁸² Andererseits, so Becker, sei eine Zertifizierungs- und Akkreditierungsindustrie entstanden, die einen gewaltigen Verwaltungs- und Kostenapparat mit immer neuen Messideen in Gang setze und ungeachtet der Tatsache, dass die statistische Erfassung von einer Vielzahl von Daten (auch während des Unterrichtes) die persönlichen Ressourcen der Bildungsteilnehmenden (Schüler und Lehrer) binde und einschränke (die dann für die Kernaufgaben der Schulen fehlen), werde dieses von Wirtschaft und Politik mitgetragen, gefördert und bezahlt. Es stelle sich die Frage, welche Qualität von wem oder was denn in all diesen Verfahren gemessen werde.⁸³ Kein Thema beherrsche die bildungspolitischen Debatten so sehr wie die Frage, „wie es gelingen kann, Bildungsreserven zu mobilisieren, Bildungsversagen zu vermeiden, Bildung als individuelles, betriebliches und nationales Humankapital so aufzubauen, dass Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit auf hohem nachhaltigen Niveau gesichert sind“, so die Ansicht Beckers.⁸⁴ So bleibt auch die Frage offen, welche und wessen Bedürfnisse und Interessen letztlich erfüllt werden sollen und inwieweit welche Bedürfnisse von Schülern, Lehrern und Eltern eigentlich Berücksichtigung finden.

Der hier dargestellte historische Abriss macht eines unmissverständlich klar: Nicht das pädagogische, psychologische, physiologische oder soziale Fachwissen und damit das wissenschaftlich orientierte, methodische und didaktische Lernen und Lehren stehen im Vordergrund von Bildung, sondern das staatliche System (seine Lobbyisten), welches auch immer es sein mag, nimmt mit seinen Interessen den größten Einfluss auf das Bildungssystem. Die Historie zeigt, dass die staatlichen Interessen bei der Vermittlung von Bildung im Vordergrund und die öffentlichen Einrichtungen von Massenerlernprozessen bis heute auf dem Prüfstand stehen. Befürworter und Kritiker von Schulen schreiben Schulgeschichte, die auch „als Geschichte der Schulkritik geschrieben werden kann“⁸⁵, so Sandfuchs. Aussagen wie „Schule macht krank!“ lassen sich mit vielfältiger Fachliteratur belegen und begründen. Insgesamt zeigt die Historie, dass staatliche Interessen sich in ihrer Durchsetzung gegen das natürliche Lehr- und Lernempfinden der Menschen richten. Das heutige Schulwesen steht ähnlich wie vor hunderten von Jahren in der Abhängigkeit von (partei-)politischen, finanziellen und wirtschaftlichen Interessen „fachfremder“ Entscheider. Wie kann das sein? Die „Entscheider“, in welchen Gremien sie auch immer welche Funktionen ausüben, sind nicht die Fachleute – neben Wissenschaftlern, Lehrern (Belehrern) und Eltern, sollten es die Kinder und Jugendlichen selbst

81 Vgl. Becker, 2011, S. 7.

82 A. a. O., S. 9.

83 Vgl. a. a. O., S. 13.

84 Becker, 2006, S. 7.

85 Sandfuchs, 2000, S. 9.

sein als diejenigen, die ihr eigenes Potential kennen und genau wissen, was sie wann können und was sie wann interessiert.

1.4 Schlussfolgerungen, Gemeinsamkeiten und Ziele

Es gibt kein Kind, das nicht lernen möchte. Es sind die Bedingungen, die ein Kind oder einen Jugendlichen dazu motivieren, demotivieren oder darin einschränken zu lernen. Es ist die Erwartung, dass „das so umfassend in den Dienst seiner Funktion gestellte Individuum kraft jener Basiskompetenzen in die Lage versetzt sein [soll, A.J.], jedweder Anforderung gerecht zu werden“⁸⁶. Es sind die Ansprüche, die mit neuen Inhalten, gar Reformen und Konfrontationen, zu einer „effektiven Überforderung von Lehrenden und Lernenden“ führen, „auf die z. B. Schüler – etwa aufgrund ihrer subjektiven Haltung gegenüber dem eigenen Bildungsprozess – alles andere als vorbereitet sind“⁸⁷. Es sind die Fähigkeiten, Schönweiss spricht von Schlüsselkompetenzen, die erlernt werden müssen, um eine Schüler-/Lehrer-Beziehung in angenehmer und konstruktiver Lernatmosphäre zu gestalten. Stattdessen geht das Schulleben an den eigentlichen (Lern)Bedürfnissen vorbei, weil der Rahmen durch Bewertungen, Sanktionen, Extraaufgaben oder „rote Karten“ abgesteckt ist. Mit der Bewältigungsproblematik wird der Schüler allein gelassen, mehr noch: Dem Einzelnen wird „die Lösung eines gesellschaftlichen Problems zugemutet – eine kaum zu bewältigende Aufgabe“.⁸⁸

Ein weiterer sich durch die Jahrhunderte ziehender Aspekt ist die Durchsetzung der Schulpflicht. Die Untersuchungen zeigen, dass es trotz unterschiedlicher Sanktionen und Maßnahmen durch Jugendhilfe und Schulen vom 17. Jahrhundert bis heute nicht gelungen ist, dass alle Kinder und Jugendlichen selbstverständlich und erfolgreich die Schule besuchen. Die Folge muss nicht sein, die Schulpflicht abzuschaffen, wohl aber ist es notwendig, die Tatsache zu würdigen, dass dieser Verpflichtung in den meisten Fällen nachgekommen wird. Daraus folgt: Die Kinder und Jugendlichen willkommen zu heißen – sie in eine Schule einzuladen, in der erkannt und berücksichtigt wird, dass sie die Schule besuchen „müssen“ und nicht durchweg selbstverständlich und aus eigenen Beweggründen kommen. Gerade dies sollte ein pädagogischer Auftrag sein, nämlich den Schülern zu zeigen, dass Schule ihnen „gut tut“ („ihnen gut tun will“), dass sie ihnen Wertschätzung und Anerkennung entgegenbringt, neugierig und interessiert an ihren Persönlichkeiten und Biografien ist und ihnen altersübergreifendes Lernen und Helfen und den Spaß am Unterricht bietet. Auf keinen Fall sollten den Schülerinnen und Schülern jedoch weitere „Bürden“ auferlegt und diese gar mit zusätzlichem Druck (Erwartungen, Noten, Selektion) oder Strafen durchgesetzt werden. Lernen kann nur freiwillig gelingen. Die vorhandenen gewachsenen Strukturen können keine Freiwilligkeit ge-

86 Schönweiss, 2000, S. 42.

87 A. a. O., S. 52.

88 A. a. O., S. 12.

nerieren. Misserfolge in Leistungsstudien haben daher nichts mit den Schülerinnen und Schülern selbst, sondern mit dem System zu tun. ‚Lernen-Können oder Nicht-Lernen-Können, Lernen-Wollen oder Nicht-Lernen-Wollen‘ ist nicht messbar abzubilden oder mit Vergleichsstudien zu belegen und hat weniger mit Intelligenz als vielmehr mit Beziehung zu tun. Betrachtet man heute den Unterrichtsstil sowie Gebäude, Einrichtungen, Klassenzimmer, Wandbilder, so sind diese im Detail zwar anders als vor hundert Jahren, im Grundsatz aber ist vieles so geblieben wie damals.

Im Auftrag des Staates ‚soll‘ die Schule Kinder und Jugendliche zu kirchentreuen Gefolgsleuten (17. Jahrhundert), gehorsamen Untertanen (18. Jahrhundert), folgsamen Soldaten (19. Jahrhundert), hörigen Nationalsozialisten (20. Jahrhundert), effizienten und belastbaren Arbeitskräften für Wirtschaftswachstum (20./21. Jahrhundert) und selbstbestimmten Individualisten „erziehen“. Der historische Ablauf zeigt, dass Schule dieses auch jeweils tut, auch heute. Sie passt sich den gesellschaftspolitischen Wertvorstellungen an und lässt sich für die staatlichen Interessen instrumentalisieren. Dabei gerät jedoch das pädagogische Menschenbild (Kap 8.3)⁸⁹ in den Hintergrund, wenn nicht unmissverständlich deutlich gemacht wird, dass Bildung in erster Linie „Kommunikation“ bedeutet und Lernen und Lehren nur in „Beziehung“ stattfinden kann. Daher muss man sich bewusst machen, dass das Bewerten in Form von Zahlen oder Aussortieren aufgrund von Fehlleistungen nicht der Wunsch der Pädagogik sein kann, im Gegenteil: Unter den gegebenen bildungspolitischen Bedingungen ist dies als ein Vergehen an Kindern zu verstehen.⁹⁰

Es stellt sich also die Frage, wer die Verantwortlichen dafür sind, dass an vergangenen Systemen festgehalten wird, vergangene Strukturen aufrechterhalten werden und nicht der Mut aufgebracht wird, sich davon zu befreien. Mit Picht kann im Sinne seiner angekündigten Bildungskatastrophe geantwortet werden: „Was hilft das alles aber angesichts der nahezu unbegreiflichen Tatsache, daß keine der Parteien in der Lage war, ein Programm vorzulegen, das der Stunde gerecht wird.“⁹¹ Vielfältige Fachliteratur ist vorhanden, die den Notstand Schule begründet, wie beispielsweise „Die Schule neu erfinden“ (Voß, 2002), „Systemisch-konstruktivistische

89 „Pädagogik müßte in den Kindern das gemeinte Ethos (die Haltung und Tatkraft) ins Leben rufen, das in den Erwachsenen erstorben ist. – Sie müßte dies tunlichst erreichen, ohne mit dem Weltuntergang oder einer Katastrophe oder auch nur einer dramatischen Verschlechterung der Lage zu drohen, weil das entmutigt. – Sie müßte den Kindern verständlich machen, warum, obwohl das Ethos als Einsicht da ist, die Erwachsenen nicht danach leben, jedenfalls keinen Erfolg damit haben; und dieses Verständnis darf ihren eigenen Bemühungen nicht im Wege stehen.“ (von Hentig, 2001, S. 55).

90 Kinder reagieren auf Schulstress zum Teil mit Stresssymptomen, psychosomatischen Erkrankungen, psychischen und Verhaltensauffälligkeiten oder Schulverweigerung, Gewalt oder Machtgeboten wie Ausgrenzung oder Mobbing. Auch Eltern geraten teilweise bis an die Grenzen ihrer Belastbarkeit, wenn familiärer Schulstress entsteht. Lehrer fühlen sich den Belastungen häufig gesundheitlich nicht mehr gewachsen und reagieren ebenfalls mit massiven Stresssymptomen wie beispielsweise Burnout. (Vgl. Just, 2004, S. 74–174, 182–212).

91 Picht, 1964, S. 91.

Pädagogik“ (Reich, 2005), „Lernen lernen“ (Struck, 2009) oder „Die Schule neu denken“ (von Hentig, 1993). So sagt zum Beispiel von Hentig, dass im Gegensatz zu anderen Kreaturen nur der Mensch fast unbegrenzt wissbegierig sei. Der Mensch ist auf Wissensvermittlung angelegt. Ist „diese gewollt, nennt man sie Bildung.“⁹² Es sollte die Aufgabe der Schule, aber auch der Schulsozialarbeit (Jugendhilfe) sein, den Weg dorthin vorzubereiten, nur dann ist Lernen und Lehren möglich. „Nicht hinnehmbar aber ist: wenn Bildung das eine beansprucht (die Werte, die Kultur, die Verantwortung, die Mündigkeit [...]) und das andere betreibt (die Bedienung der Wirtschaft, die Regelung des Arbeitsmarktes, das Fitmachen für die Laufbahn, die Aufbewahrung der Kinder und die Disziplinierung der Jugendlichen).“⁹³ Andererseits, so Schönweiss, solle sich das Individuum als „autonome handlungsfähige, souveräne Persönlichkeit [...] erweisen, ohne daß ihm jemand ausreichende Hilfestellung böte oder zu erklären vermöchte, wie denn die Annäherung an dieses Ideal gelingen könnte“.⁹⁴ Eine pädagogische Schule hat insofern ihre ureigenste Aufgabe darin zu sehen, ihre Schüler und Schülerinnen zunächst dahin zu führen, wo Bildung möglich wird. Dieses ist mit dem staatlichen Auftrag nicht kompatibel. Es sind also nicht die Lehrer, die nicht lehren könnten (davon mag es sicher einige geben) – Lehrer könnten stressfreier lehren, würden die Bedingungen pädagogischer sein.⁹⁵

Auf schulische Strukturen und Kommunikations- bzw. Bildungsprozesse näher einzugehen und sich damit umfassend kritisch/konstruktiv auseinanderzusetzen, soll und kann hier nicht geleistet werden. Dennoch darf dieser Zusammenhang mit Blick auf die Frage nach Schulsozialarbeit nicht unerwähnt bleiben. Wenn Sandfuchs davon spricht, „dass Schulgeschichte auch als Geschichte der Schulkritik geschrieben werden kann“⁹⁶, bedeutet das für diese Untersuchung, mit dem Ist-Zustand konstruktiv zu arbeiten und dadurch Veränderungen herbeizuführen. Das heißt: Der Bedarf an Unterstützung erwächst aus dem System und wird systemimmanent reproduziert. Nicht selten entsteht Schulstress, der in den Familien ausgetragen wird oder zumindest bei allen Beteiligten, Schülern, Lehrern und Eltern, Spuren hinterlässt. Zugleich boomt die private Nachhilfe-Wirtschaft. Setzt man allerdings diesen Gesamtzustand als gegeben voraus, ist gerade dann Unterstützung in Form von professioneller Beratung für Schüler, Lehrer und Eltern erforderlich.

92 von Hentig, 2007, S. 14 – Anmerkung: Es soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass die Reformpädagogik von Hentigs in der Öffentlichkeit und durch die Medien mit dem Missbrauchsskandal an der Odenwaldschule in Verbindung gebracht wird (z. B. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 26.10.2011, Der Spiegel 11/2010, Die Zeit, 21.04.2010). Dennoch darf der reformpädagogische Ansatz im Zusammenhang dieser Arbeit nicht fehlen.

93 A. a. O., S. 57.

94 Schönweiss, 2000, S. 11.

95 In den letzten 10 Jahren (1992/93–2011/12) hat sich die Anzahl der privaten Schulen in Deutschland um 69 % erhöht (Statistisches Bundesamt Wiesbaden, Fachserie 11, Reihe 1.1, 2011/2012). Dieses spiele keineswegs eine unbedeutende Rolle, sondern gelte „vor allem als Kompensation für Lücken im staatlichen Angebot und als Ausgleich für subjektiv empfundene Strukturmängel der öffentlichen Schulen“ (Cortina u. a., 2005, S. 250).

96 Sandfuchs, 2000, S. 9.