



Bundeskongress Schulsozialarbeit **Stark für Bildung und soziale Gerechtigkeit**

**Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit
30.11. bis 01.12.2012 in Hannover**

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.)



Vorbereitung und Organisation _____



Landesarbeitskreis
Schleswig Holstein





Bundeskongress Schulsozialarbeit
Stark für Bildung und soziale Gerechtigkeit
Hannover 30.11. – 01.12.2012

Impressum

Herausgeber:

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit

Gegründet 2001, Mitglieder: hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus bundeszentralen Verbänden (AWO, BAG EJSA, GEW, IB, IN VIA, PARITÄTISCHER) und Einzelpersonlichkeiten

Verantwortlich und Redaktion:

Petra Tabakovic

Internationaler Bund (IB) Zentrale Geschäftsführung
Valentin-Senger-Straße 5, 60389 Frankfurt am Main

Bernhard Eibeck

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand (GEW)
Reifenbergerstraße 21, 60489 Frankfurt am Main

Lektorat: Studio Schmidt, Frankfurt am Main

Gestaltung: Karsten Sporleder, Wiesbaden

Fotos: Sebastian Fröhlich, Frankfurt am Main, S. 39 DJI, S. 83 privat, S. 97 Wolf – privat, S. 97 Heidenescher – privat, S. 120 privat, S. 128 privat, S. 132 privat, S. 141 privat, S. 169 privat, S. 175 privat, S. 205 Katja Irle

Titelbild: Die IGS (Integrierte Gesamtschule) Roderbruch ist eine Schule für alle Kinder von der ersten bis zur 13. Klasse. Das Titelbild zeigt einen Übergang zwischen zwei Gebäudeteilen im ersten Stock des Foyers.

Druck: Hassmüller, Frankfurt am Main

ISBN 978-3-939470-98-4

Juli 2013

Mit finanzieller Unterstützung aus dem KJP des BMFSFJ



**Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend**

Bezug:

Zum Preis von 8,50 Euro zzgl Versandkosten bei:

GEW-Hauptvorstand

Reifenbergerstraße 21, 60489 Frankfurt am Main

Fax: 069/78973-103

broschueren@gew.de

Dokumentation

Stark für Bildung und soziale Gerechtigkeit

Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit

30.11. bis 01.12.2012 in Hannover

Vorwort der Herausgeber	6
Regina Kraushaar (BMFSFJ) Grußwort	7
Gesellschaftspolitische Foren und Grundsatzfragen	10
Dr. Rudolf Martens: Armut und Bildung in Deutschland – Bildungsselektion als gesamtdeutsches Projekt	11
Dr. Karsten Speck: Schulsozialarbeit und Bildungs- und Teilhabepaket des Bundes – Eine sozialpolitische Einordnung	22
Dr. Benno Hafenecker: Demokratiegefährdung von rechts. Anmerkungen zur politischen Kultur	26
Maria Nesselrath: Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland	35
Martina Gille: Jugend heute – Lebenslagen und Herausforderungen. Ergebnisse des DJI-Surveys Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten	39
Dr. Anke Spies: Schulsozialarbeit in der „kommunalen Bildungslandschaft“ – Entwicklung oder Entgrenzung?	48
Dr. Wolfgang Mack: Schule und Lebenswelten Bildungspolitische Herausforderungen vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheiten	59
Jörg Freese: Kommunal- und Finanzpolitik	63
Werner Miehle-Fregin: Schulsozialarbeit unter dem Aspekt von Kommunal- und Finanzpolitik – Wer ist zuständig? Wer zahlt?	66
Dr. Thomas Olk: Schulsozialarbeit: Ein Arbeitsfeld in Entwicklung	75
Konzepte und Projekte aus der Praxis	79
Jens Carstens: Schulmediation – die Chance für eine andere Schulkultur	80
Jürgen Schmidt: Konzept Menschlichkeit – Visionen, Grundsätze und Erfahrungen einer Konfliktregelung an Schulen	83
Carola Wolf, Mathias Heidenescher: Inklusive Schulentwicklung und die Bedeutung der Schulsozialarbeit für das Gelingen	97
Tobias Müller: Schule in der Werkstatt	100
Anita Gruber: Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselqualifikation in der Schulsozialarbeit	105
Peter Balnis: Trommeln und sich engagieren – Kulturelle und politische Bildung in der Schulsozialarbeit	108
Susanne Nowak: Service Learning. Lernen durch Engagement	116

Konzepte und Projekte aus der Praxis (Fortsetzung)

Sylvia Blaschczok: Lernen durch Engagement. In kleinen Schritten zur Engagementschule	120
Dan Pascal Goldmann: Übergang Schule – Beruf. Schulsozialarbeit der Landeshauptstadt Wiesbaden	122
Bernd Kümpers: Schulsozialarbeit am Beispiel Übergang Schule – Beruf	128
Ulrike Hestermann: Berufseinstiegsbegleitung, Schulsozialarbeit und Kohärente Förderung	132
Daniel Breiholz: Sozialarbeit an der Grundschule	137
Annett Bargholz: Das Frankfurter Modell zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in der Schule	141
Sandra Greiner, Stephan Weismann: Schulsozialarbeit – Praxismodell Karlsruhe	149
Marion Reinhardt: Kooperation zum Schutz von Kindern und Jugendlichen – Aufgaben und Rolle der Schulsozialarbeit	151
Anja Reinecke-Terner: Schulsozialarbeit im Dschungel mehrdimensionaler Beziehungsformen und Rollenerwartungen – Ein Elterngespräch in der Analyse	155
Martina Uhlenkamp: Familienklassenzimmer – Familien gehen in die Schule	165
Marlene Waldmann: AWO Elternwerkstatt – Ein Programm ressourcenorientierter und wertschätzender Elternbildung	169
Mario Jansen: PaC – Prävention als Chance. Schulbezogene Gewaltprävention im Verbund	172
Dr. Gabriele Körner: Body-Guard. Das IB-Gesundheitsprogramm für Jugendliche	175
Dr. Norbert Grewe: Strukturen schaffen – Verantwortung teilen	179
Dr. Nicole Kastirke, Heike Niemeyer: Systematische Entwicklung von Schulsozialarbeit im Kontext „Kommunaler Koordinierung“ am Beispiel der Stadt Dortmund	181
Dr. Maria Busche-Baumann: Schulsozialarbeit im niedersächsischen Nebel – Regionale Bildungs-Netzwerke als Lichter am Horizont?	186
Dr. Erich Hollenstein, Anja Reinecke-Terner: Einmischen und Interessen vertreten: Die besondere Rolle der Landesarbeitsgemeinschaften im Rahmen einer offensiven Schulsozialarbeit.	198
Carsten Görlach: Die Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen	205

Pressemeldung und Berichterstattung **207**

Presseerklärung des Kooperationsverbunds zum ersten Bundeskongress Schulsozialarbeit: „Keine Schule ohne Schulsozialarbeit!“	208
Katja Irlé, Canan Topçu: „Bildung ist mehr als Schule“ – Kongressbericht für die Zeitschrift „Erziehung & Wissenschaft“, Januar 2013	209

Vorwort der Herausgeber

Am 30. November und 1. Dezember 2012 veranstaltete der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit gemeinsam mit Landesarbeitsgemeinschaften Schulsozialarbeit in Hannover einen Bundeskongress. Unter dem Motto „Stark für Bildung und soziale Gerechtigkeit“ trafen sich mehr als 400 Fachleute aus der Praxis, Trägerorganisationen, Verbänden und der Wissenschaft in der Integrierten Gesamtschule Roderbruch.

Mit dem erstmals in dieser Form veranstalteten Bundeskongress hat sich die Schulsozialarbeit öffentlich präsentiert und mit den vielfältigen Facetten ihrer Profession auseinandergesetzt. In Vorträgen und Podiumsdiskussionen wurden zentrale Themen der Schulsozialarbeit behandelt und aktuelle Fragen aufgeworfen. Zahlreiche Foren und Arbeitsgruppen boten Gelegenheit zu fachlichem Austausch und zur Diskussion von Perspektiven des Arbeitsfeldes und der Rahmenbedingungen des Berufs.

In den vergangenen Jahren hat Schulsozialarbeit an Bedeutung gewonnen und wird zunehmend in allen Schulformen eingerichtet. Konzeptionell hat sie sich profiliert und macht umfassende Angebote der Bildung, Erziehung und Betreuung für Schülerinnen und Schüler. Mit einem konsequenten Ausbau der Schulsozialarbeit an allen Schulen kann es gelingen, eine veränderte Lehr- und Lernkultur zu etablieren und allen Kindern und Jugendlichen zu besseren Bildungschancen zu verhelfen.

Dieser Reader liefert eine Dokumentation vieler der Beiträge auf dem Bundeskongress. Er hat den Charakter einer Sammlung, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu beanspruchen. Dennoch haben wir versucht, Vorträge, Inputs und Präsentationen aus allen Teilen und Formaten des Kongresses aufzunehmen. Die Gliederung des Readers entspricht zur besseren Nachvollziehbarkeit dem Programm und spiegelt damit chronologisch den Verlauf des Kongresses wieder.

Wir danken den Referentinnen und Referenten, dass sie uns ihre Beiträge für den hier vorliegenden Band zur Verfügung gestellt haben.

Besonders danken wir der Stadt Hannover und den Kolleginnen und Kollegen der IGS Roderbruch für die freundliche Unterstützung. Die eindrucksvolle Schule hat viel zum Gelingen des Kongresses beigetragen.

Petra Tabakovic
Internationaler Bund

Bernhard Eibeck
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Ina Korter MdL, Bündnis 90/ DIE GRÜNEN, Frauke Heiligenstadt MdL, SPD (seit 20. Februar 2013 niedersächsische Kultusministerin), Katja Irle, Moderatorin, Prof. Dr. Jürgen Zöllner, Bildungssenator a.D., Heike Niemeyer, Bildungsbüro Dortmund, Siegfried Haller, Leiter Schul- und Jugendamt Leipzig



Schulleiter
Bernd Steinkamp



Bürgermeister
Bernd Strauch



Eva Savez und ihre Saz-Schüler



Grußwort

Regina Kraushaar, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

herzlichen Dank für die freundliche Einladung
nach Hannover!



Regina Kraushaar
Bundesministerium für
Familie, Senioren, Frauen und
Jugend

Ich darf Ihnen zu Ihrem ersten Bundeskongress Schulsozialarbeit herzliche Grüße des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und ganz besonders von Herrn Staatssekretär Stroppe überbringen.

Mit dem Thema „Schulsozialarbeit – Stark für Bildung und soziale Gerechtigkeit“ greifen Sie zwei Themen auf, die derzeit in aller Munde sind – Bildung und Gerechtigkeit. Denn gerade mit Blick auf Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien und damit leider oft auch mit schwierigen Startbedingungen an den verschiedenen Schwellen von Bildung und Ausbildung haben eine gute Bildungspolitik und die daraus erwachsende Chancengerechtigkeit eine ganz zentrale Bedeutung.

Auf der gut gemachten Internetseite des Bundeskongresses Schulsozialarbeit habe ich den Satz gelesen: „Zu jeder guten Schule gehört Schulsozialarbeit.“ Schaut man sich an, welchen hohen Stellenwert die Schulsozialarbeit in den letzten Jahren erlangt hat, und schaut man sich an, welche hohen Erwartungen die Gesellschaft, aber auch jeder Einzelne von uns heute an Schule hat, kann man diesen Satz nur unterstreichen. Schule ist heute nicht mehr nur ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche ihre Schulbildung erhalten, sie ist viel mehr als ein Lernort. Heute verbringen Kinder und Jugendliche – durch den Ausbau von Ganztagschulen – in der Schule auch einen guten Teil ihrer Freizeit, ja, wenn man so will, einen großen Teil ihrer Kindheit. Schule hat sich in den letzten Jahren damit immer häufiger zu einem zentralen Lebensort für junge Menschen entwickelt. Und ich möchte in diesem Zusammenhang betonen, dass dieser Lebensort sowohl die formale als auch die nonformale Bildung für die Kinder und Jugendlichen bieten muss. Das muss sich ergänzen und gegenseitig bereichern. Damit wird in der Schule zunehmend Erziehungsarbeit geleistet, die die Entwicklung von jungen Menschen maßgeblich prägt. Und unter dem modernen Blickwinkel sozialer Arbeit gesehen: Jede Schule befindet sich in einem Sozialraum, in dem sie agiert.

Vor dem Hintergrund dieser Veränderungen kann man konstatieren, dass sich viele Schulen auf den Weg gemacht haben und neben der klassischen Wissensvermittlung bereits ein Lebensraum für ihre Schülerinnen und Schüler sind; für diesen Entwicklungsweg stehen der Offene Ganztag und die zusätzliche sozialpädagogische Unterstützung durch die Jugendhilfe.

Als gutes Beispiel steht für mich die Integrierte Gesamtschule Roderbruch: Sie praktiziert seit Anbeginn ihres Bestehens, und das sind jetzt rund 40 Jahre, den Offenen Ganztag. Hier werden Schüler von der ersten Klasse bis zum Abitur unterrichtet, was Übergänge zwischen den Schulformen und -abschlüssen leichter möglich macht. An der IGS Roderbruch werden besondere Schulkonzepte gelebt, wie z.B. Integrationsklassen, Umweltbildung und frühes Fremdsprachenlernen. Die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind aus dem Schulalltag nicht mehr wegzudenken.

Schulsozialarbeit als Angebot der Jugendhilfe kann also – und das zeigt das Beispiel dieser Schule – zu einem unverzichtbaren Bestandteil einer „guten Schule“ werden.

Denn – und dies ist mir sehr wichtig zu betonen: Schulsozialarbeit unterstützt, besser noch ergänzt die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schulen und hilft mit ihrem spezifischen Know-how, auch weniger „passfähige“ junge Menschen in der Schule ausreichend zu fördern und zu motivieren. Schulsozialarbeit – richtig verstanden als ein eigenständiges Angebot der Jugendhilfe am Ort Schule – hat einen eigenständigen Auftrag und ein eigenständiges Profil. Ihr Auftrag ist es, soziale Defizite und Benachteiligungen auszugleichen. Hierfür fördert sie mit ganz spezifischen sozialpädagogischen Methoden und Instrumenten die individuelle Entwicklung des einzelnen jungen Menschen. Für manchen Akteur im Schulbereich scheint es verführerisch zu sein. Dennoch: Schulsozialarbeit sollte nicht darauf reduziert werden, dass der formale Bildungserfolg gesichert werden kann.

Meine Damen und Herren, wir sind uns einig: Die soziale Herkunft darf nicht über den Erfolg in der Schule und damit über die individuelle Zukunft unserer Kinder und Jugendlichen entscheiden.

In den letzten Jahren wurde immer deutlicher, wie wichtig es ist, möglichst früh mit der Bildungsförderung im formalen wie im nonformalen Bereich anzufangen, damit nicht im Nachhinein ein für alle Seiten kräftezehrender und unter Umständen teurer „Reparaturbetrieb“ zu finanzieren ist. Daher ist es aus unserer Sicht ein guter und richtiger Weg, die Schulsozialarbeit zu stärken.

Wie Sie wissen, stellt der Bund den Ländern in den Jahren 2011 bis 2013 jeweils 400 Mio. Euro zur Verfügung, die u.a. für das gemeinschaftliche Mittagessen von Schülerinnen und Schülern und/oder für Schulsozialarbeit eingesetzt werden können. Dies war im Rahmen des Gesetzgebungsverfahrens rund um das Bildungs- und Teilhabepaket mit den Ländern so verabredet worden. Da Schulsozialarbeit Landesaufgabe ist (Stichwort Kulturhoheit der Länder), entscheiden die Länder über die konkrete Verwendung der Mittel in eigener Zuständigkeit. Und das betrifft auch die konkrete Ausgestaltung von Schulsozialarbeit. Auf Länderebene gibt es inzwischen zahlreiche Programme und Initiativen für den Ausbau der Schulsozialarbeit. Die GEW schätzt die Zahl der neu geschaffenen Arbeitsplätze im Bereich Schulsozialarbeit auf bundesweit 3.000 Stellen.

Auch wenn Bildungsfragen in der Hoheit der Länder liegen, kann der Bund im Rahmen seiner Anregungsfunktion Aufgaben von besonderer Bedeutung aufgreifen und die Länder bzw. Kommunen bei der Entwicklung neuer Ideen unterstützen. Und genau das machen wir. Obwohl sich die Situation auf dem Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt in den letzten Jahren entschärft hat, bleiben immer noch zu viele Jugendliche „auf der Strecke“ und können von den Akteuren und Angeboten vor Ort – z.B. von den Trägern der Arbeitsförderung und Grundsicherung, aber auch von den Schulen – nicht mehr erreicht werden. Diese jungen Menschen müssen aufgesucht, erreicht, motiviert und aktiviert werden – ein wahrlicher Kraftakt im Einzelfall, wenn ich mir Praxisbeispiele ansehe. Die Jugendlichen müssen eine ganz individuelle, langfristige Begleitung und maßgeschneiderte Unterstützung erhalten, um wieder Anschluss zu finden.

Unter dem Dach der Initiative JUGEND STÄRKEN werden im ESF-Programm „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ des Bundesfamilienministeriums sogenannte „harte“ Schulverweigerer in die Schulen reintegriert. Bundesweit gibt es fast 190 Standorte; jährlich werden ca. 7.000 Jugendliche in einem intensiven Case Management betreut.

Auch in der Region Hannover haben wir drei Projekte, durchgeführt vom Kinder- und Jugendheim Waldhof: in der Gemeinde Uetze, Neustadt am Rübenberge und in der Stadt Ronnenberg mit den Umlandgemeinden und dem südwestlichen Hannover. In den letzten vier Jahren konnten 58 junge Schulverweigerer in die Schulen reintegriert werden. Das ist eine Reintegrationsquote von mehr als 60 Prozent und ich finde, das ist außerordentlich beachtlich.

Die Schulsozialarbeiter holen sich hier Unterstützung, wenn einzelne Schülerinnen und Schüler der Schule länger fernbleiben und sie nicht mehr erreichen können.

Harte Schulverweigerer sukzessive in die Schulen zurückzuführen, gelingt vor Ort nur in ganz enger Abstimmung und mit Hilfe der Lehrerinnen und Lehrer und der Schulsozialarbeiter.

Sicher ist es auch ein Erfolg dieses Programms, wenn die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss in Deutschland zwar langsam, aber stetig sinkt. Wie Sie wissen, endet die aktuelle ESF-Förderperiode 2013, damit kann auch das ESF-Programm „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ nicht automatisch weiter gefördert werden. Allerdings machen wir uns schon einige Zeit intensiv Gedanken darüber, wie wir zumindest die erfolgreichen Elemente dieses sinnvollen Programms weiterführen können, auch unter Berücksichtigung der laufenden Monitoring-Ergebnisse. Eines kann ich also auch heute schon zusagen: In der neuen ESF-Förderperiode wird sich das Bundesfamilienministerium unter dem Dach der Initiative JUGEND STÄRKEN weiterhin einsetzen für sozial benachteiligte junge Menschen, die in oder nach der Schule zwischen den Zuständigkeiten und Akteuren vor Ort verloren gehen.

Ein neues Programm wird – nach unserer Vorstellung – wieder auf der lokalen Ebene ansetzen.

Wir wollen den eingeschlagenen Weg weiter gehen, dass wir die Kommunen bei der Weiterentwicklung der Strukturen und Angebote vor Ort unterstützen. Wir wollen sie aber auch darin stärken, dass sie deutlicher als bisher die Verantwortung übernehmen für die Planung und Steuerung von Einzelmaßnahmen.

Zum Schluss meines Grußwortes erlauben Sie noch einen Satz des ausdrücklichen Dankes:

Ich möchte mich bei Ihnen, den Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern für Ihre Arbeit vor Ort bedanken. Sie leisten an den Schulen täglich sehr wichtige, engagierte und kreative Arbeit für unsere Kinder und Jugendlichen. Es ist Ihrem persönlichen Einsatz und Ihrer Beharrlichkeit zu verdanken, dass junge Menschen ihren Weg finden können. Der Satz „keiner darf verloren gehen“ ist für Ihre Arbeit wohl programmatisch. Bleiben Sie bei Ihrem Engagement und bleiben Sie dabei in der sicheren Überzeugung, dass es richtig ist, was Sie tun.

Der Tagung wünsche ich einen guten Verlauf.

Regina Kraushaar

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Gesellschaftspolitische Foren und Grundsatzfragen

Forum Bildung auf dem Spielhügel



Prof. Dr. Peter Struck bei seinem Vortrag im Forum Bildung



Forum Gesellschaft mit Dr. Rudolf Martens



Forum Jugend



Forum Sozialpolitik mit Prof. Dr. Karsten Speck



Forum Finanzen



Kai Gramke Prognos AG Basel: „Deutschland 2035, Was bleibt – was kommt?“

Armut und Bildung in Deutschland

Bildungsselektion als gesamtdeutsches Projekt

Bildung ermögliche den Bürgern „Einstieg und Aufstieg“ und sei damit die Grundlage für ein selbstbestimmtes Leben in Freiheit. Kurz: „Wohlstand für alle heißt heute Bildung für alle“, so Kanzlerin Angela Merkel bei ihrem Festvortrag zum 60. Jahrestag der sozialen Marktwirtschaft im Wirtschaftsministerium am 12. Juni 2008 in Berlin.¹

Im Oktober 2008 hat die Bundeskanzlerin, Frau Dr. Merkel, zusammen mit den Ministerpräsidenten die „Bildungsrepublik Deutschland“ ausgerufen.² Bildung wird von den meisten Politikern und (Mittelstands-)Bürgern als das beste Gegenmittel gesehen, um Arbeitslosigkeit, Ausgrenzung und Armut zu bekämpfen.



Dr. Rudolf Martens
Leiter der Forschungsstelle im Paritätischen Gesamtverband

1. Das deutsche Bildungssystem ist traditionell hoch selektiv

Im Dezember 2001 wurden die PISA-Ergebnisse bekannt. Die Öffentlichkeit war schockiert: Die Illusion zerbrach, das deutsche Schulsystem gehöre zu den besten in der Welt. Die Schulleistungen waren im weltweiten Vergleich nur mittelmäßig. Spitzenmäßig war Deutschland aber in der Bildungsgerechtigkeit: Wie in kaum einem anderen Land, hängt der Bildungserfolg ganz entscheidend von der sozialen Herkunft ab.³

1.1 Was hat sich nach dem PISA-Schock 2001 getan?

Zwar hat sich einiges in den zehn Folgejahren nach PISA 2001 getan, wie das Tabelle 1 ausweist. Die Quote der Schüler und Schülerinnen ohne einen Bildungsabschluss ist von 9,6 Prozent auf 6,0 Prozent geschrumpft und der Anteil der Schüler, die die Hochschulreife erlangen, ist

von 24,4 auf 33,4 Prozent angestiegen – jeder dritte Schüler erlangt inzwischen die Hochschulreife.

Aber nach wie vor spielt der soziale Hintergrund eine entscheidende Rolle. In der PISA-Studie von 2009 liegt Deutschland im unteren Drittel, auf Platz 26 von 34 OECD-Staaten. Deutschland hat zwar kleine Verbesserungen zu verzeichnen, insgesamt zeigt sich ein vergleichbares Bild wie 2001: Die Schulleistungen sind immer noch mittelmäßig und die soziale Selektion hoch.⁴ Die PISA-Studie bezieht sich auf 15-jährige Kinder, weitere Aufschlüsse ergeben sich aus den Grundschulstudien TIMSS 2011 und IGLU 2011⁵, die die mathematisch-naturwissenschaftlichen und Lesekompetenzen von Grundschulkindern untersucht haben. Deutschlands Grundschulkindern schneiden besser ab, die beiden Studien TIMSS und IGLU sehen die Kinder etwas über dem internationalen Durchschnitt.

1 Die Welt vom 13.06.2008, Abfrage 31.03.2013, www.welt.de/politik/article2098136/Merkel-ruft-die-Bildungsrepublik-Deutschland-aus.html
2 Die mit dem Bildungsgipfel und der „Bildungsrepublik Deutschland“ verknüpften Ziele wurden im Wesentlichen nicht erreicht, wie das der DGB in einer Expertise nachgewiesen hat: Klemm, Klaus (2011): Drei Jahre nach dem Bildungsgipfel – eine Bilanz. Die Umsetzung der Ziele des Dresdner Bildungsgipfels vom 22. Oktober 2011. Deutscher Gewerkschaftsbund (Hg.), Berlin.
3 Hovestadt, Gertrud und Eggers, Nicole (2007): Soziale Ungleichheit in der allgemein bildenden Schule. Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung unter Berücksichtigung berufsbildender Wege zur Hochschulreife und der Übergänge zur Hochschule. EDUCON, Rheine; vgl. Gesellschaftliche Ungleichheit – in der Schule erlernt. – Böckler impuls, 4/2007.
4 Ehmke, Timo und Jude, Nina (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Eckhard Klieme (Hg.), Waxmann Vlg., Münster, S. 236 ff.
5 Bos, Wilfried et al. (2012a): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann Vlg., Münster; Bos, Wilfried et al. (2012b): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann Vlg., Münster. Die gemeinsame Stichprobe der beiden Untersuchungen umfasst 4.241 Schüler und Schülerinnen, die 15 Jahre alt sind, aus 198 Schulen.

Tab. 1: Statistik der allgemeinbildenden Schulen

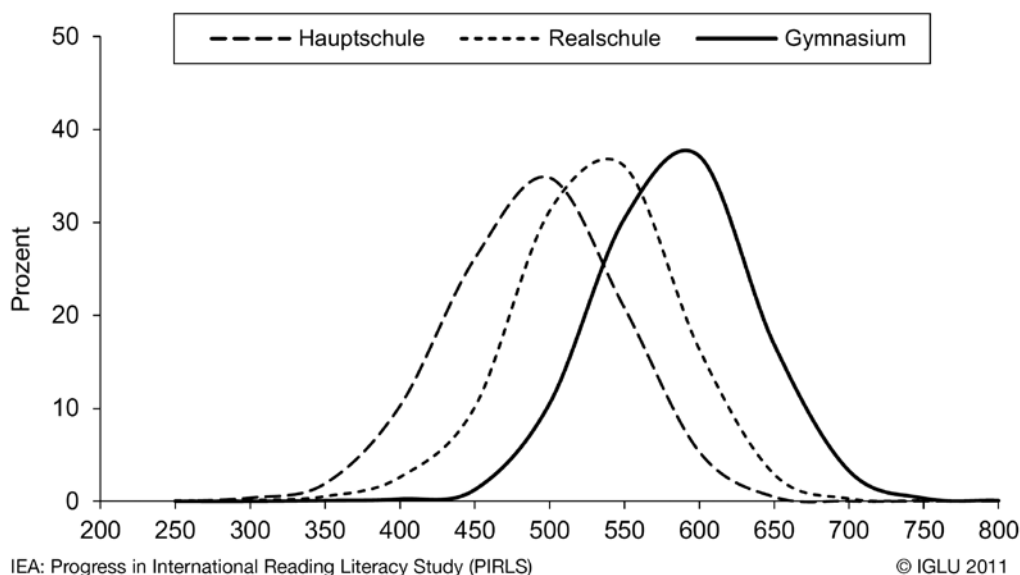
	Ohne Hauptschulabschluss		Hauptschulabschluss		Realschulabschluss		Hochschulreife	
in Prozent	2000/2001	2010/2011	2000/2001	2010/2011	2000/2001	2010/2011	2000/2001	2010/2011
Deutschland	9,6	6,0	25,2	19,8	40,7	40,8	24,4	33,4
West	8,9	5,4	27,8	20,5	38,0	41,0	25,3	33,0
Ost	12,1	10,0	17,0	14,9	49,3	39,3	21,6	35,7

Datenquelle: INKAR-Datenbank, Statistisches Bundesamt und eigene Darstellung.

Im Vergleich von IGLU 2011 zu 2001 hat sich der Anteil der Schüler mit geringen Lesekompetenzen kaum verändert, weiterhin erreicht mehr als jedes sechste Kind kein ausreichendes Kompetenzniveau im Lesen. Ebenfalls nicht verändert hat sich der Anteil der Schülergruppe mit einem fortgeschrittenen Leistungsniveau; knapp nur jedes zehnte Kind verfügt über fortgeschrittene Leseleistungen. Ähnliches ist von den mathematischen/naturwissenschaftlichen Fächern im verfügbaren Vergleich von TIMSS 2011 und 2007 zu berichten. Knapp ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler erreicht allenfalls ein elementares mathematisches Wissen, was das mathematische Lernen in der Sekundarstufe I erheblich behindert. Ein fortgeschrittenes Leistungsniveau erreichen nur 5 Prozent oder ein Zwanzigstel der Schüler. Vergleichbare Zahlen

ergeben sich in den naturwissenschaftlichen Fächern. Zwischen 2001 bzw. 2007 und 2011 sind insgesamt für TIMSS und IGLU keine signifikanten Entwicklungen zu verzeichnen. Insgesamt sind in Deutschland die sozialen Disparitäten in den Grundschulleistungen vergleichsweise hoch ausgeprägt. Die Differenz liegt bei etwa einem Lernjahr. Anders ausgedrückt, TIMSS und IGLU beschreiben das lange bekannte Problem auch für den Grundschulbereich: In Deutschland hängt der Bildungserfolg auch von der sozialen Herkunft ab.

Abb. 1: Testleistungen differenziert nach Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte und Gesamtskala Lesen.



Datenquelle: Abbildung aus Bos (2012b), S. 216.

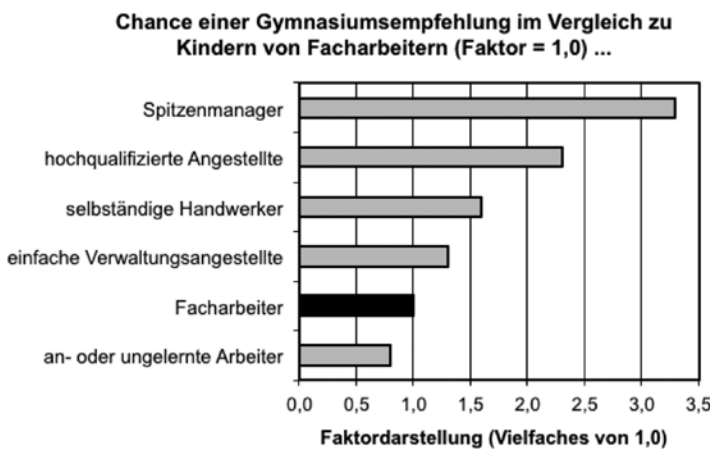
1.2 Das „Spiel des Lebens“ oder der Übertritt von der Grundschule in höhere Schulen

Nach der vierten Klasse werden aber die entscheidenden Weichen für die weitere Bildungskarriere gestellt.⁶ Dabei stellt sich selbstverständlich die Frage, wie eine faire Bewertung in einem so frühen Stadium der Entwicklung eines Kindes überhaupt möglich sein soll. In Abbildung 1 sind die Testleistungen der Lesekompetenz der Schülergruppen nach den Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte aufgetragen. Schaut man sich den Wert der Lesekompetenz bei ca. 540 Punkten an so zeigt sich, dass sich die Lehrkräfte bei gleicher Leistung der Schüler für unterschiedliche Schullaufbahnpräferenzen entscheiden – an diesem Punkt bei 540 wären es 27 Prozent Hauptschule, 27 Prozent Gymnasium und 36 Prozent Realschule. Es ist geradezu grotesk, wie stark sich die drei Glockenkurven im Leistungsbereich von 500 bis 600 Punkten überschneiden.⁷

Das Institut für Schulentwicklungsforschung resümiert: Bei gleicher Leistung und gleichen kognitiven Fähigkeiten ist die Chance auf eine Gym-

nasialempfehlung der Lehrkräfte für Kinder, deren Eltern der oberen Dienstklasse zuzuordnen sind, mehr als dreimal so hoch wie für Kinder von Facharbeitern (Abbildung 2). Sowohl für die Gymnasialpräferenzen der Eltern als auch für die der Lehrkräfte zeigt sich ein starker Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft, den Leistungswerten und den Gymnasialpräferenzen. Während beispielsweise Kinder aus der oberen Dienstklasse (Spitzenmanager) bereits mit einer Lesekompetenz von 530 Punkten gute Chancen auf eine Gymnasialpräferenz ihrer Lehrkräfte haben, benötigen Kinder von un- und angelernten Arbeitern 609 Punkte (s. Abbildung 1 und 2, die Differenz zwischen 530 und 609 Punkten entspricht ca. zwei Lernjahren; die Kinder un- und angelernter Arbeiter müssten demnach gegenüber den Minimalanforderungen für Kinder der oberen Dienstklasse möglichst Überflieger sein, um ins Gymnasium überzutreten). In Mathematik und Naturwissenschaften sind die Unterschiede ebenso eklatant. An dieser sozialen Schieflage hat sich seit 2001 nichts verändert.⁸

Abb. 2: Im Vergleich zu Kindern von Facharbeitern ist die Lehrerempfehlung für das Gymnasium bei Spitzenmanagern mehr als dreimal höher.



Im Vergleich zu Kindern von Facharbeitern ist die Lehrerempfehlung für das Gymnasium bei Spitzenmanagern mehr als dreimal höher. Bei an- oder ungelerten Arbeitern ist sie sogar um den Faktor 0,8 mal niedriger. Dies gilt für gleiche kognitive Grundfähigkeiten und Lesekompetenzen.

Datenquelle: Hovestadt und Eggers 2007, a.a.O. und eigene Darstellung.

6 Leppert, Ursula (2010): Ich habe eine Eins! Und du? Von der Notlüge zur Praxis einer besseren Lernkultur. Uni-Online Vlg., München. Leppert hat das 3. Kapitel „Das Spiel des Lebens“ betitelt; sie zitiert damit eine 9-jährige Schülerin, die mit diesen Worten die erste Situation für den Übertritt auf das Gymnasium beschreibt. Die Kinder wissen, es geht „knallhart um Noten“, wenn sie weiterkommen wollen.

7 Bos (2012b), a.a.O., S. 216 ff.

8 s. Material des Instituts für Schulentwicklungsforschung Handreichung zur Pressekonferenz zu TIMSS und IGLU, 11. Dezember 2012, Abfrage März 2013, http://www.ifs-dortmund.de/assets/files/presse/IGLU_TIMSS_2011_Pressekonferenz.pdf

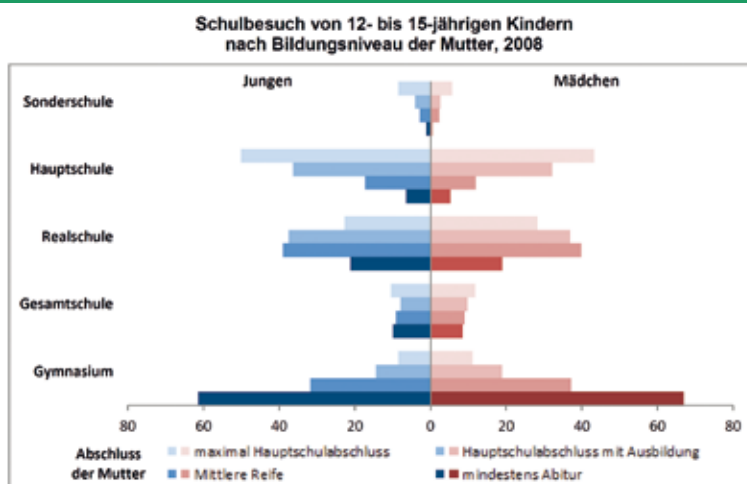
Im 4. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung sind die Bildungsbenachteiligungen aufgrund der sozialen Schicht vielfach belegt und dargestellt. Abbildung 3 ist dem aktuellen Armuts- und Reichtumsbericht entnommen. In der Darstellung ist die enge Korrelation der Schullaufbahn von 12- bis 15-jährigen Kindern in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Mutter zu erkennen. Das Bildungsniveau der Mutter bestimmt im hohen Maße, ob das Kind die Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium besucht.

Diese frühe Laufbahnentscheidung, die nach dem vierten Schuljahr gefällt wird, fällt aber sehr stark ins Gewicht, da das zumeist noch existierende dreigliedrige Schulsystem nicht sehr durchlässig ist. Sicherlich – oder hoffentlich – sind die von Sabine Czerny und Ursula Leppert⁹ geschilderten bayerischen Verhältnisse Extrembeispiele für ein selektiv angelegtes Grundschulsystem. Ihre Erfahrungen legen nahe, dass Mittelmaß und Schulversager gebraucht werden, um nach der bayerischen Funktionslogik das dreigliedrige Schulsystem am Leben zu erhalten. Gute Klassenleistungen engagierter Lehrkräfte

stören da nur, da bildungspolitischerseits kein Interesse an leeren Haupt- und Realschulen besteht und zu „viele“ Gymnasiasten nicht gewünscht sind.

Kurz formuliert: Der soziale Aufstieg fängt bereits in der Grundschule an und in viel zu vielen Fällen endet er auch dort.¹¹ Dies allein den Lehrern und Lehrerinnen anzulasten ist allerdings ungerecht. In Hamburg wurde die Einführung einer sechsjährigen Primarschule im Juli 2010 in einer Volksabstimmung verhindert. Durch ein längeres gemeinsames Lernen sollten schwächere Schüler besser gefördert und so mehr Bildungsgerechtigkeit hergestellt werden. Der Hamburger Testfall zeigt das starke Beharrungsvermögen bestimmter bürgerlicher Kreise, die nicht die zahlenmäßige Mehrheit stellen, die sich aber in der Öffentlichkeit Gehör verschaffen können. Die Bürgerinitiative aus den reichen Stadtvierteln Hamburgs inszenierte geradezu ein Glaubenskrieg, die sechsjährige Primarschule sei der Untergang des Gymnasiums. Es ging dabei aber nicht um sachliche Argumente, vielmehr wollten die konservativen Eltern mit allen Mitteln das sozial selektive Auswahlverfahren nach der vierten

Abb. 3: Der 4. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung beschreibt die Abbildung so:



Datenquelle: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013), Vierter Armuts- und Reichtumsbericht.¹⁰

„Es gelingt Deutschland im internationalen Vergleich damit weniger gut, Kinder in ihren aktuellen Klassenverbänden zu fördern, etwa durch ein Co-Teaching an den Grundschulen, während diese Möglichkeit in Schweden, England und den Niederlanden doppelt so häufig besteht. Umgekehrt begünstigen ein guter Bildungsgrad der Eltern, ihre Bildungserwartung und ihr Unterstützungspotenzial den Erfolg von Kindern in der Grundschule sowie den späteren Übergang auf ein Gymnasium.“

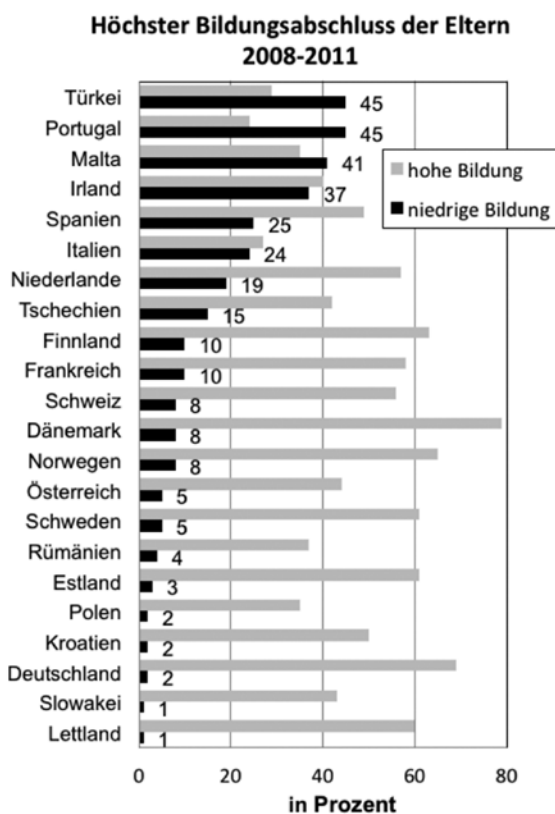
9 Czerny, Sabine (2010): Was wir unseren Kindern in der Schule antun ... und wie wir das ändern können. Südwest-Vlg., München; Leppert (2010), a.a.O.

10 Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.)(2013): Lebenslagen in Deutschland. Der 4. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin, S. XV, 97.

11 Kommentar „Wenn soziale Gerechtigkeit in der Grundschule endet“ von Roland Preuß in der Süddeutschen Zeitung, 11.12.2012

Grundschulklasse beibehalten. Dies wurde von der konservativen Presse kampagnenhaft unterstützt. Der „Hamburger Klassenkampf“¹² ist ein verhängnisvolles Signal für die Bildungspolitik in Deutschland. Am Arrangement, dass sich bestimmte Gruppen selbst reproduzieren (wollen) und Verhältnisse begünstigen, die den Aufstieg anderer behindern, wird sich wohl absehbar wenig ändern.

Abb. 4: Studierende 2008 – 2011 nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern



Studierende 2008 – 2011 nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern (der Mutter oder des Vaters) in Prozent

Datenquelle: Gwosć et al. (2011), a.a.O., S. 11 und eigene Darstellung.

1.3 Der Bildungstrichter und die exklusiven deutschen Hochschulen

Die soziale Selektion endet nicht mit dem Ende der Schullaufbahn. Der soziale Hintergrund bestimmt in hohem Maße die Wahrscheinlichkeit, ob ein Studienberechtigter überhaupt ein Hochschulstudium aufnimmt. Im Rahmen des EU-ROSTUDENT-Projekts wurden zwischen 2008 und 2010 mehr als 200.000 Studierende in 25 Ländern u.a. zum sozialen Hintergrund befragt. In Abbildung 4 sind die Ergebnisse dargestellt. „Niedrige Bildung“ bezeichnet einen Bildungsabschluss im Elementar-, Primar- oder Sekundarbereich I; „hohe Bildung“ bezeichnet ein abgeschlossenes Hochschul- oder Fachhochschulstudium. Deutschland gehört bei der sozialen Bildungsintegration zu den Schlusslichtern und weist zwei Auffälligkeiten auf: Zum einen haben nur 2 Prozent der Studierenden einen niedrigen Bildungshintergrund und zum anderen stammen mehr als zwei Drittel der Studierenden von Eltern mit Hochschulbildung ab – nur in Dänemark ist der Anteil mit hohem Bildungshintergrund höher als in Deutschland.¹³

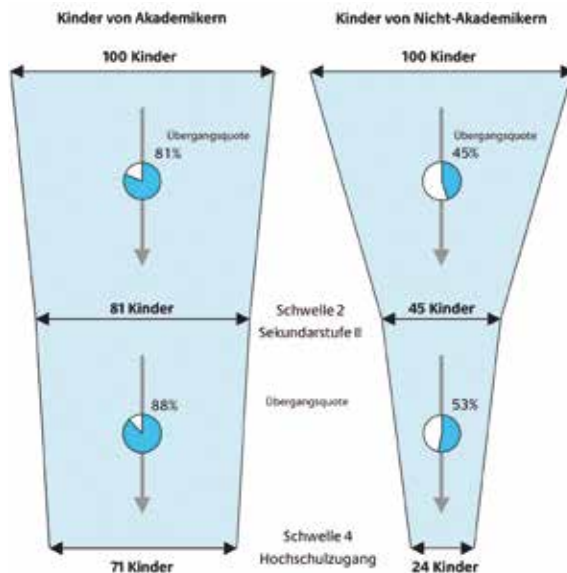
Das Deutsche Studentenwerk hat in seinen Erhebungen zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studenten auch den Bildungshintergrund des Elternhauses erfasst. Resümierend kommen die Autoren zum Ergebnis, die sozialen Strukturen der „Vererbung“ von Bildung sind sehr stabil. Dies ist der Grund dafür, dass sich die Ergebnisse der Sozialerhebungen seit 1996 in diesem Punkt kaum unterscheiden.

Die Disparitäten der Bildungsbeteiligung werden in einem „Bildungstrichter“ veranschaulicht. In Abbildung 5 sind die einzelnen Schwellen erkennbar: Von 100 Akademikerkindern erlangen 81 die Hochschulreife und 71 studieren; von 100 Kindern aus Familien von Nicht-Akademikern schaffen nur 54 Kinder die Hochschulreife, davon studieren lediglich 24. Diese Daten geben

¹² Kommentar „Rebellion der Pfeffersäcke“ von Sönke Wiese im Stern, 19.07.2010.

¹³ Gwosć, Christoph et al. (2011): Eurostudent IV 2008 – 2011. Soziale und wirtschaftliche Bedingungen des Studiums. Deutschland im europäischen Vergleich. HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (Hg.), Hannover, S. 10 ff.

Abb. 5: Darstellung der sozialen Selektion als Bildungstrichter, Bezugsjahr: 2007.



Datenquelle: Entnommen Abbildung aus Isserstedt (2010), a.a.O., S. 104.

Aufschluss über das Ergebnis der sozialen Selektionsprozesse im Vorfeld des Hochschulzugangs bzw. des Schulsystems. Bei den geschilderten Verhältnissen handelt es sich um einen hohen Grad der sozialen Reproduktion durch Bildung.¹⁴

1.3 Ein erhellender Rückblick auf die DDR: Das erste gesamtdeutsche Bildungsprojekt vor der Wiedervereinigung

Ingrid Miethe kommt das Verdienst zu, die Entwicklung von Bildung und Bildungsungleichheit in der DDR aufgearbeitet zu haben. Nach 1945 wollte die DDR gezielt Kinder aus bildungsfernen Familien fördern. Die „Brechung des Bildungsmonopols“ sollte besonders „Arbeitern und Bauern“ zugutekommen. Die Sowjetunion hatte am

4. Oktober 1957 den ersten Satelliten ins All geschossen: Dieses Ereignis, später „Sputnikschock“ genannt, führte unter den Bedingungen des Kalten Krieges zu politischen Reaktionen in den USA und Westeuropa. Zuerst in den USA und später in der Bundesrepublik löste der Sputnikschock eine Diskussion über das eigene Bildungssystem aus. Viele Politiker fürchteten, gegenüber der Sowjetunion technologisch und wissenschaftlich ins Hintertreffen zu geraten und gingen Reformen im Bildungswesen an. Ein Meilenstein für Westdeutschland war „Die deutsche Bildungskatastrophe“ – ein Buch, das der Pädagoge Georg Picht 1964 veröffentlichte.¹⁵ Der von Picht beschriebene „Bildungsnotstand“ löste Reformen und eine Ausweitung des Bildungssektors aus, zugleich gab es gezielte Maßnahmen, einen befürchteten Mangel an qualifizierten Nachwuchs abzuwenden (vgl. Abbildung 6).¹⁶

Die Entwicklung der Quote der Arbeiterkinder in den Universitäten ist in Abbildung 7 dargestellt. In der BRD gab es ab Mitte der 60er Jahre erkennbare Fortschritte, abzulesen an den steigenden Quoten der Arbeiterkinder. Allerdings stiegen die Quoten nur sehr langsam und stagnierten ab Anfang der 80er Jahre bei ca. 16 Prozent Quote der Arbeiterkinder. Von der westdeutschen Bildungsexpansion profitierten überwiegend die wirtschaftlich bessergestellten Schichten. Ganz anders ist die Entwicklung in der DDR abgelaufen. Nach 1945 hatte die DDR bemerkenswerte Erfolge zu verzeichnen: Selbst unter der Annahme einer gewissen Unschärfe der Kategorie „Arbeiterkinder“, ist es gelungen „in diesem Zeitraum in einem für die deutsche Bildungsgeschichte einmaligen Ausmaß, den Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit zu reduzieren –

¹⁴ Isserstedt, Wolfgang et al. (2010): 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Bonn/Berlin, S. 100 ff.

¹⁵ Miethe, Ingrid (2007): Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR: Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik. Barbara Budrich Vlg., Opladen. Eine Zusammenfassung in: Miethe, Ingrid (2011): Bildung und soziale Ungleichheit im Ost-West-Vergleich. Konjunkturen und Abschwünge in vierzig Jahren getrennter Geschichte. In: Gegenblende (Internetpublikation), 05.10.2011, Abfrage März 2013: <http://www.gegenblende.de/++co++09e21482-ee89-11e0-5d68-001ec9b03e44>

¹⁶ Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation. Walter-Vlg., Olten, auf S. 16 ff. führt er aus: „Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann. Wenn das Bildungswesen versagt, ist die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht. Aber die politische Führung in Westdeutschland verschließt vor dieser Tatsache beharrlich die Augen und lässt es in dumpfer Lethargie oder in blinder Selbstgefälligkeit geschehen, dass Deutschland hinter der internationalen Entwicklung der wissenschaftlichen Zivilisation immer weiter zurückbleibt.“

ein Erfolg, der allerdings bereits ab Anfang der 1960er-Jahre wieder verloren ging¹⁷. Anders ausgedrückt: Ab Ende der 70er-Jahre konvergierten die Quoten der Arbeiterkinder an den Universitäten in der DDR und BRD, in Westdeutschland stagnierten die Quoten bei 15 bis 16 Prozent, während die DDR-Quoten beständig auf das bescheidene BRD-Niveau sanken. Ganz offensichtlich hat es die sich nach 1945 neu bildende Elite der DDR verstanden, ihre Kinder auf die Universitäten zu bringen. Dies konnte jedoch nur auf Kosten und durch Abbau der Maßnahmen zugunsten der „Arbeiter- und Bauernkinder“ gelingen.

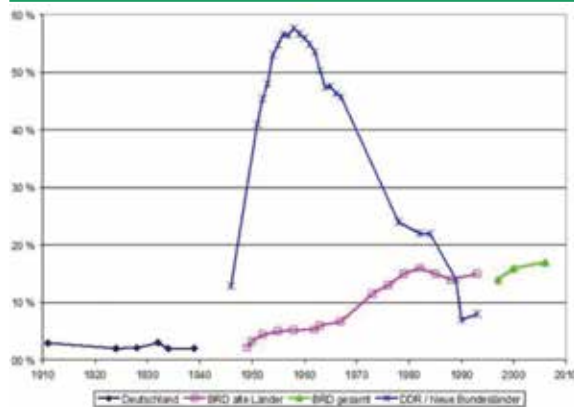
Abb. 6: Der Spiegel, Ausgabe Nr. 50 vom 9. Dezember 1964: „Abitur: Falsche Auslese“.



Der Spiegel titelte in seiner Ausgabe Nr. 50 vom 9. Dezember 1964: „Abitur: Falsche Auslese“. Im Hauptartikel „Abitur. Die letzte Hürde“, S. 73-87, nebenstehende Graphik auf S. 81. Zitat S. 73: „Kaum ein anderes Kulturland hat eine so passive Bilanz der höheren Bildung wie die Bundesrepublik. Nur jeder 15. junge Deutsche bringt es zur Hochschulreife – in Schweden, Norwegen, Griechenland und Frankreich sind es doppelt so viele. Und in fünf Jahren schon wird der bundesdeutsche Westen vollends ein unterentwickeltes Land sein: Bis 1970 werden Schweden, Norwegen und Frankreich die Zahl ihrer hochschulreifen Bürger je Jahrgang verdoppelt haben. Sie rücken damit dem Bildungsstand der USA und der Sowjetunion näher, wo jeder fünfte Bürger die Hochschulreife erwirbt.“

Datenquelle: Online-Archiv des Spiegels.¹⁸

Abb. 7: Entwicklung der Quote der Arbeiterkinder an deutschen Universitäten ab 1910.



Entwicklung der Quote der Arbeiterkinder an deutschen Universitäten ab 1910. Nach 1945 Angaben für DDR und BRD.

Datenquelle: Abbildung entnommen aus Miethe (2007), o.a.O..

Festzuhalten bleibt, dass die in Abbildung 7 sichtbare Konvergenz des DDR- und BRD-Bildungssystems auch aufgefasst werden kann als ein bemerkenswertes „gesamtdeutsches Projekt“ vor der Wiedervereinigung: Von Anfang der 70er-Jahre bis Ende der 80er-Jahre wurde das DDR-Bildungssystem in drastischen Sprüngen immer selektiver und das BRD-Bildungssystem wurde etwas weniger selektiv. Die BRD-Entwicklung stagnierte alsbald bei bescheidenen Quoten für Arbeiterkinder. Nach dem „Zusammenwachsen-zusammengehört“ haben wir in Gesamtdeutschland ein gemeinsames, sozial hoch selektives Bildungssystem, was bestrebt ist, sich weiter in das 21. Jahrhundert fortzupflanzen.

2. Bildung und das deutsche Armutsparadoxon

Die Politik propagiert Bildung als Mittel gegen Armut und Arbeitslosigkeit. Die Botschaft scheint eindeutig zu sein: Eine bessere Bildung garantiert einen guten Job und vermeidet Arbeitslosigkeit und Armut.

¹⁷ Miethe (2011), o.a.O.

¹⁸ Hauptartikel „Abitur. Die letzte Hürde“, S. 73-87, Abfrage März 2013 unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/index-1964-50.html>

2.1 Garantiert ein guter Schulabschluss einen guten Job?

Die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder scheinen das zu bestätigen. Die Statistiken in Tabelle 2 zeigen unterschiedliche Trends zwischen 2004 und 2009 – vor allem einen generellen und eindeutigen Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und Bildungsstand. Bezogen auf Deutschland unterscheiden sich die drei untersuchten Bildungshöhen von geringen zu mittleren zu hohen Bildungsniveaus etwa wie 4 zu 2 zu 1. Diese Bedingungen gelten in abgeschwächter Form auch für den OECD-Durchschnitt. In Deutschland, in West- und Ostdeutschland sowie im OECD-Durchschnitt sinken die Erwerbslosenquoten generell von 2004 nach 2008. In 2009 ist die Weltwirtschaftskrise in Europa angekommen, entsprechend steigen die Erwerbslosenquoten zwischen 2008 und 2009 an. Allerdings sind in Deutschland die Anstiege nur gering.¹⁹

Im Vergleich der geschilderten Entwicklung der Erwerbslosenquoten mit der Armutsentwicklung ergibt sich ein scheinbarer Widerspruch: Zu erwarten wäre, dass die Armutsquoten etwa wie die Erwerbslosenquoten sinken. Dies ist aber nicht der Fall, wie das eindeutig aus Abbildung 8 hervorgeht. Die Armutsquoten bei Per-

sonen mit hohen Bildungsabschlüssen bewegen sich beinahe konstant um einen Wert von 5 Prozent, die Werte für die mittleren Bildungsabschlüsse habe eine leichte Tendenz anzusteigen, dagegen steigen die Armutsquoten von Personen mit geringen Bildungsabschlüssen recht deutlich an – ausgehend von einem hohen Ausgangsniveau von über 30 Prozent in 2005.

Der scheinbare Widerspruch zwischen der Entwicklung der Erwerbslosenquoten und den Armutsquoten lässt sich bei Betrachtung der Bruttoerwerbseinkommen der abhängig Beschäftigten auflösen. Die Dynamik der Einkommensentwicklung ist in Abbildung 9 für die Jahre 2007 und 2011 dargestellt. Die unterschiedlichen Bruttoeinkommen wurden je nach der Einkommenshöhe in zehn Einkommensklassen oder -zehntel unterteilt und dargestellt, wie sich die Bruttoeinkommenshöhen (Realwerte) zwischen 2007 und 2011 verändert haben. Die sechs unteren Einkommensklassen haben z. T. deutliche Einkommensverluste hinnehmen müssen. Aber auch die Hocheinkommen haben nicht profitiert. Ein realer Bruttolohnzuwachs von unter einem Prozent in vier Jahren ist kein Fortschritt und bedeutet Stagnation. Gleichzeitig heißt das aber auch, dass die Einkommen der abhängig

Tab. 2: Entwicklung der Erwerbslosenquoten nach Bildungsstand in Prozent von 2004 bis 2009.

Land	Bildungsstand	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Deutschland	Unterhalb Sekundarbereich II	20,4	20,1	19,9	18,0	16,5	16,7
	Sekundarbereich II *)	11,2	11,0	9,9	8,3	7,2	7,5
	Tertiärbereich	5,6	5,5	4,8	3,8	3,3	3,4
Westdeutschland	Unterhalb Sekundarbereich II	17,5	17,7	17,5	15,3	14,1	14,6
	Sekundarbereich II *)	7,7	8,0	7,3	6,0	5,1	5,7
	Tertiärbereich	4,2	4,1	3,7	3,0	2,6	2,8
Ostdeutschland	Unterhalb Sekundarbereich II	44,1	37,6	36,0	36,7	32,7	31,5
	Sekundarbereich II *)	23,2	21,5	19,3	16,5	14,6	14,1
	Tertiärbereich	9,6	9,5	7,9	6,4	5,6	5,1
OECD-Durchschnitt	Unterhalb Sekundarbereich II	10,6	10,7	10,1	9,1	8,7	11,5
	Sekundarbereich II *)	6,5	6,2	5,6	5,0	4,9	6,8
	Tertiärbereich	4,1	3,9	3,5	3,4	3,3	4,4

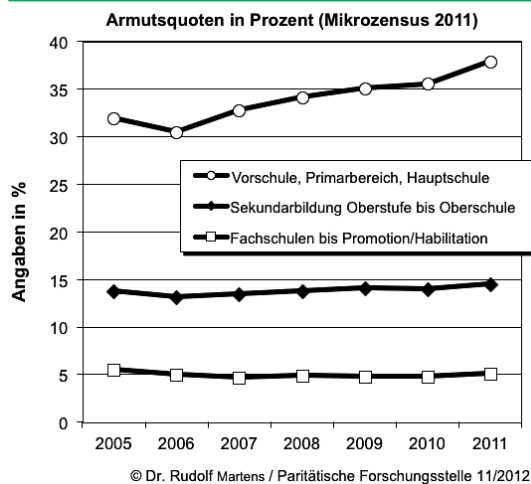
*) Sekundarbereich II und postsekundärer nichttertiärer Bereich

Datenquelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2011)²⁰ sowie eigene Berechnungen zu West- und Ostdeutschland.

19 Der beschriebene Trend 2008 zu 2009 ist in Ostdeutschland nicht zu beobachten. Grund ist die gegenüber Westdeutschland stärkere Binnenorientierung der ostdeutschen Wirtschaft.

20 Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hg.) (2011): Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich: Ausgabe 2011. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, S. 60 f.

Abb. 8: Spezifische Armutsquoten

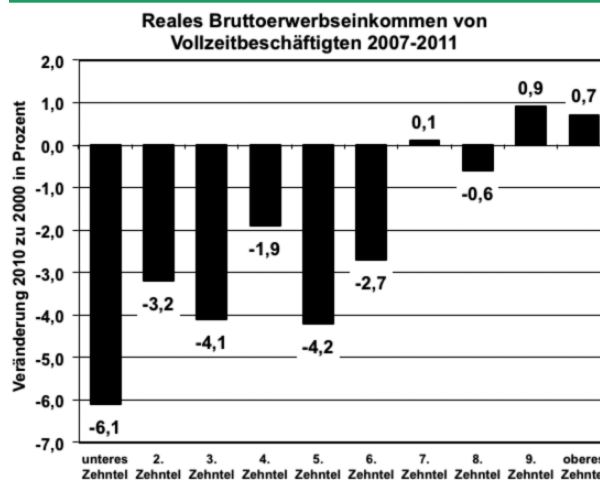


© Dr. Rudolf Martens / Paritätische Forschungsstelle 11/2012

Spezifische Armutsquoten bei Personen mit geringen, mittleren und hohen Bildungsabschlüssen für die Jahre 2005 bis 2011.

Datenquelle: Mikrozensus, Statistische Ämter des Bundes und der Länder.

Abb. 9: Veränderung des realen Bruttoerwerbseinkommens



Veränderung des realen Bruttoerwerbseinkommens von Vollzeitbeschäftigten zwischen 2007 und 2011.

Datenquelle: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013), Vierter Armuts- und Reichtumsbericht, S. XXIV, 335, eigene Darstellung.

Beschäftigten im dargestellten Zeitraum deutlich ungleicher geworden sind.

Im unteren Einkommensbereich konzentrieren sich Personen mit geringen Bildungsabschlüssen. Die realen Einkommensverluste im unteren Einkommensbereich und die zunehmende Einkommensungleichheit führen dementsprechend zu höheren Armutsquoten besonders für Personen mit geringen Bildungsabschlüssen. Selbst mittlere Bildungsabschlüsse schützen nicht überdurchschnittlich vor Armut. Die Armutsquoten von Personen mit Sekundarbildung unterscheiden sich nicht von durchschnittlichen Armutsquoten, die sich in Deutschland ab 2005 zwischen 14 – 15 Prozent bewegten.

Trotz eines stetigen Wirtschaftswachstums und mehr Menschen in Arbeit – allerdings mit der Krisenunterbrechung 2009 – sinkt die Armut

nicht. Die Armutsquoten in Deutschland reagieren darauf in paradoxer Weise: Die Armutsquoten sinken nicht, wie zu erwarten gewesen wäre, sondern sie steigen zum Teil deutlich an. Wenn die Wirtschaft wächst und die Zahl der Arbeitnehmer zunimmt, wäre „normalerweise“ eine sinkende Armut zu erwarten gewesen.²¹ Nicht nur im Vergleich mit den EU-Mitgliedstaaten fällt das deutsche Armutsparadoxon auf: „Beschäftigungswunder und Armut“.²² Grund dafür ist der „Gestaltwandel des Arbeitsmarktes“.²³ Dies drückt sich aus in einem starken Anstieg der atypischen Beschäftigung alias Niedriglohn mit befristeter Beschäftigung, geringfügiger Beschäftigung, Leiharbeit und (unfreiwilliger) Teilzeitbeschäftigung.²⁴

21 Martens, Rudolf (2010): Der Armutsbericht ist tot – es lebe die Armutsrechnung! Armut als Folge der Wirtschaftspolitik. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, 2/2010, S. 63 – 67; Martens, Rudolf (2012): Einkommensverhältnisse und Armut von Familien – eine Skizze. In: Gerechtigkeit im Sozialstaat. Analysen und Vorschläge, Ulrike Haerendel (Hg.), Nomos-Vlg., Baden-Baden, S. 193 – 208.

22 Seils, Eric (2012): Beschäftigungswunder und Armut. Deutschland im internationalen Vergleich. In: WSI-Report, 07 (Oktober) 2012.

23 Wingerter, Christian (2009): Der Wandel der Erwerbsformen und seine Bedeutung für die Einkommenssituation Erwerbstätiger. In: Wirtschaft und Statistik, Heft 11/2009, S. 1080 – 1098; Wingerter, Christian (2011): Der Eintritt junger Menschen in das Erwerbsleben. Ergebnisse der Arbeitskräfteerhebung 2009. In: Wirtschaft und Statistik, Heft 2/2011, S. 98-117.

24 Zum deutschen Wirtschaftsmodell s. Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik (Hg.) (2013): Memorandum 2013, PapyRossa Vlg., Köln, Kapitel „Arbeitsproduktion in Deutschland“, – im Druck –.

2.2 Entwertung der Bildungszertifikate

Das Ausrufen der „Bildungsrepublik Deutschland“ und die vermeintliche Glaubensgewissheit in einer „Wissengesellschaft“ werden Bildungszertifikate mit entsprechender Beschäftigung und Gehalt „entlohnt“ ist angesichts des deutschen Armutsparadoxons mehr als fragwürdig (Goeschel 2011).²⁵ In einer gesamtwirtschaftlichen Betrachtung offenbaren sich die wahren Verhältnisse. Seit mehr als zwei Jahrzehnten ist der Anteil der „Hochqualifizierten Beschäftigten“ (Fachhochschule bis Promotion) beständig angestiegen. Was jedoch nicht angestiegen ist, ist der Lohnanteil am Volkseinkommen, im Gegenteil: Nach Tabelle 3 ist der Lohnanteil am Volkseinkommen zwischen 1995 und 2008 um 9 Prozent gesunken, im selben Zeitraum ist der Anteil der Hochausgebildeten um 33 Prozent gestiegen. Dies steht entgegen der neoliberalen Wachstumstheorie. Durch Investitionen in Bildung und „Humankapital“ sollte dies verbunden sein mit zusätzlichem Wachstum und zusätzlicher Entlohnung.²⁶ Passiert ist etwas anderes. Der Lohnanteil am Volkseinkommen sinkt bei

gleichzeitiger Lohnspreizung, bei der die unteren Einkommen sinken und die oberen Einkommen stagnieren oder geringfügig zulegen (Abbildung 9).

Volkswirtschaftlich gesehen bekommen die abhängig Beschäftigten 2008 weniger vom zu verteilenden Volkseinkommen als 1995. Der „Ausgleich“ wird dadurch geschaffen, dass innerhalb der abhängig Beschäftigten die Einkommen neu verteilt werden. Anders ausgedrückt, der Lohnanteil sinkt, gleichzeitig wird die Lohnspreizung immer ungleicher. Die unteren Einkommenschichten bzw. die abhängig Beschäftigten mit geringen bis mittleren Bildungsabschlüssen verlieren und die oberen Einkommenschichten halten ihre Einkommensposition bzw. gewinnen sogar noch etwas hinzu.²⁷

Zu diesem Befund passen die Ergebnisse einer Studie der Universität Hohenheim. Der Autor hat herausgefunden, dass in Deutschland mehr als jede sechste Arbeitskraft mit abgeschlossener Berufsausbildung (Facharbeiter) oder Hochschulstudium unterhalb ihrer erworbenen Qualifikation beschäftigt ist. Die Befunde deuten demnach sowohl auf Ebene der Hochschul- als auch der Ausbildungsabsolventen auf beträchtliche Qualifikationsreserven hin. Diese ungenutzten Reserven seien als problematisch anzusehen – sowohl für die individuell Betroffenen als auch die Volkswirtschaft insgesamt.²⁸ Wohlstand und Zukunftserwartungen sind unter diesen Bedingungen Themen, die viele Menschen bewegen. Das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung hat die Abstiegsorgen der Bevölkerung in Deutschland untersucht und ist zu bemerkenswerten Ergebnissen gekommen (Tabelle 4): „Während sich die Wahrnehmung kurzfris-

Tab. 3: Lohnanteil am Volkseinkommen.

Lohnanteil am Volkseinkommen nach der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung und Anteil der Hochausgebildeten an sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten.

Jahr	Lohnanteil am Volkseinkommen	Anteil der Hochausgebildeten an sozialversicherungspflichtig Beschäftigten
1995	71,1 %	7,6 %
2000	72,1 %	8,5 %
2005	66,4 %	9,5 %
2007	63,2 %	9,9 %
2008	64,9 %	10,1 %
2008 zu 1995	- 9,0 %	+ 32,9 %

Datenquelle: Goeschel (2011), a. a.O., S. 57 und INKAR 2012 sowie eigene Darstellung.

25 Eine Dekonstruktion der Mythen der Wissensgesellschaft bietet Goeschel, Albrecht (2011): „Wissengesellschaft“: Adaption der Qualifikationen, Mentalitäten und Milieus an den Exportkapitalismus Deutschland. In: Nachrichten aus den Innenwelten des Kapitalismus. Zur Transformation moderner Subjektivität, Cornelia Coppetsch (Hg.), VS Vlg., Wiesbaden, S. 51 – 78.

26 Zur Frage von Bildung und Wachstum s. Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik (Hg.)(2006): Memorandum 2006. Mehr Beschäftigung braucht eine andere Verteilung. PapyRossa Vlg., Köln, S. 107 – 133.

27 Zur Frage von Lohnspreizung und Effizienzlohnstrategie s. Martens, Rudolf (2011): Politischer Lohnabstand: Arbeitslöhne und Grundsicherung aus regionaler Sicht. In: „Lohn-Arbeit“: Sozialstaatserneuerung in NRW durch bessere Löhne und Daseinsvorsorge, Soziales Forum VdK NRW 2010, VdK Nordrhein-Westfalen (Hg.), Düsseldorf, S. 87 – 97.

28 Ruckwid, Ralf (2012): Grenzen der Bildungsexpansion? Ausbildungsadäquate Beschäftigung von Ausbildungs- und Hochschulabsolventen in Deutschland; vgl. Glocker, Daniela und Storck, Johanna (2012): Uni, Fachhochschule oder Ausbildung – welche Fächer bringen die höchsten Löhne? In: DIW Wochenbericht (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung), Nr. 13/2012, S. 3 – 8.

Tab. 4: Zukunftsängste in verschiedenen Personengruppen, ermittelt für das Jahr 2011.

Langfristige Abstiegs- erwartungen 2011	Prozentangaben: „eher nicht wahrscheinlich“ oder „überhaupt nicht wahrscheinlich“, dass...	
	...der gegenwärtige Lebensstandard im Alter beibehalten werden kann	...die eigenen Kinder einmal den gleichen Lebensstandard haben
Altersklassen (in Prozent)		
18 bis 34	55,3	24,1
35 bis 49	42,8	36,4
50 bis 64	31,6	27,7
Erwerbsstatus (in Prozent)		
Arbeiter	44,6	44,0
Angestellte	40,4	31,2
Selbstständige	32,8	25,8
Beamte	47,0	26,5

Datenquelle: Schöneck et al. 2011, a.a.O., S. 7.

tiger sozialer Risiken in unteren Einkommens- und Statusgruppen konzentriert und zudem mit steigender Schichtzugehörigkeit sukzessive abnimmt, erweist sich der Pessimismus im Hinblick auf die fernerliegende Zukunft weit verbreiteter und beeinträchtigt zudem Segmente der sozialen Mittelschicht. Nennenswerte Teile der Bevölkerung in Deutschland haben danach den Glauben an langfristigen Wohlstandsgewinn und kollektiven Aufstieg verloren.“²⁹

Unter diesen wirtschaftlichen Bedingungen sind Bildungszertifikate eine notwendige aber nicht hinreichende Bedingung, eine möglichst hohe Position in der Umverteilungshierarchie innerhalb der abhängig Beschäftigten zu erlangen.

2.3 Ein neues Paradigma für den Bildungsdiskurs

Dass das deutsche Schulsystem sozial selektiert, ist in vielen Studien nachgewiesen, einige wurden eingangs referiert. Nicht einmal Chancengleichheit, geschweige denn eine soziale Unterschiede ausgleichende Chancengerechtigkeit, erreicht das deutsche Bildungssystem. Die allseits beklagte und im internationalen Vergleich sichtbare Unterfinanzierung des deutschen Bildungssystems ist ebenso seit Jahren öffentlich. In dieses bestehende System mehr Geld hineinzupumpen führt in eine Sackgasse, wenn nicht

gleichzeitig von Selektion auf Inklusion umgesteuert wird. Wie gezeigt, stehen dieser Umkehr einflussreiche Interessen entgegen.

Was noch viel wichtiger ist: Fragen der Bildungspolitik können nicht mehr unabhängig von Verteilungsfragen behandelt werden. Ohne Berücksichtigung des volkswirtschaftlichen Umfeldes führte eine Erhöhung der Bildungsinvestitionen nicht „automatisch“ zu höherem Wachstum. Wenn die aktuelle Verteilung zu Ungunsten der abhängig Beschäftigten bestehen bleibt, führte eine Bildungsexpansion nur – wie bisher und oben geschildert – zu einer Umverteilung innerhalb des Lohnanteils des Volkseinkommens. Ergebnis einer Bildungsexpansion wäre unter diesen Bedingungen ein verschärfter Verteilungskampf innerhalb der abhängig Beschäftigten – und Bildungszertifikate wären dabei die Waffen. Einer Verteilungspolitik zugunsten der abhängig Beschäftigten stehen aber noch mächtigere Interessen gegenüber als einer auf Inklusion umgepolten Schule.

Bildungspolitik ist so gesehen ein Teil der Wirtschaftspolitik. Die politischen Bretter, die es zu durchbohren gilt, sind sehr, sehr dick.

29 Schöneck, Nadine M.; Mau, Steffen; Schupp, Jürgen (2011): Gefühlte Unsicherheit. Deprivationsängste und Abstiegsorgen der Bevölkerung in Deutschland. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, SOEPpapers, Nr. 428, S. 1.

Schulsozialarbeit und Bildungs- und Teilhabepaket des Bundes.

Eine sozialpolitische Einordnung



Dr. Karsten Speck
Professor am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Wie andere Leistungsbereiche der Sozialpolitik trägt auch die Schulsozialarbeit zum Erhalt und zur Verbesserung der Lebensgrundlagen und Teilhabe der Menschen einer Gesellschaft, besonders von Schutzbedürftigen (z.B. sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche) bei.

1. Einleitung

Schulsozialarbeit hat das Ziel, junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklungen zu fördern, Bildungsbenachteiligungen zu verringern, Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen (vgl. Speck 2009).

Angesichts der gravierenden sozialpolitischen Änderungen in den letzten Jahren stellt sich nun die Frage, inwiefern sich allgemeine sozialpolitische Veränderungen auch in der Schulsozialarbeit nachweisen lassen. Zur Beantwortung der Fragen wird zunächst auf Merkmale der Sozialpolitik zur Schulsozialarbeit und sodann auf die Förderung der Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes eingegangen.

2. Merkmale der Sozialpolitik zur Schulsozialarbeit

Prägend für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit ist, dass es ein ressortübergreifendes Thema ist, welches von unterschiedlichen Politikebenen, -bereichen und -akteuren beeinflusst wird und von ihnen abhängig ist. Eine besondere Bedeutung für die Schulsozialarbeit hat dabei die Kommunalpolitik, da hier ein wesentlicher Teil der konzeptionellen Weiterentwicklung und Förderung der Schulsozialarbeit über das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) erfolgt. Spätestens seit Mitte der 1990er Jahre wurden zudem von zahlreichen Landesministerien aus dem Sozial- und/oder Bildungsbereich Förderprogramme zur Schulsozialarbeit aufgelegt sowie Empfehlungen und Verpflichtungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule bzw. Schulsozialarbeit beschlossen.

Über die Kommunal- und Landespolitik hinaus kam es in den letzten Jahren durch Aktivitäten auf der europäischen Ebene und auf der bundespolitischen Ebene zu einem Ausbau der Schulsozialarbeit (2. Chance, ESF-Programme gegen Schulverweigerung und Schulversagen, Bildungs- und Teilhabepaket). Die sozialpolitische Verankerung der Schulsozialarbeit weist in diesem Zuständigkeitsgeflecht einige Merkmale auf, die sehr eng mit förderpolitischen Fragen verknüpft sind. Stark verkürzt lassen sich folgende Merkmale der Sozialpolitik zur Schulsozialarbeit festhalten:

- **Umfang:** Seit Mitte der 1990er Jahre ist für Ostdeutschland und seit etwa Mitte der 2000er Jahre für Westdeutschland ein deutlicher Bedeutungszuwachs der Schulsozialarbeit feststellbar. Ausschlaggebend hierfür sind Entwicklungen und Bildungs- und Sozialbereich (z.B. kritische Befunde in Schulleistungsstudien, erhebliche soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Um- und Ausbau von Ganztagschulen, steigende Herausforderungen an Schulen und Lehrkräfte, Annäherung von Jugendhilfe und Schule). Dieser Bedeutungszuwachs ist an der Anzahl der Förderprogramme sowie der Anzahl der Stellen erkennbar. Allerdings erfolgt die Förderung der Schulsozialarbeit weiterhin oft befristet, prekär, defizitär und defizitorientiert. Es gibt keine langfristige Absicherung und strategische Steuerung dieses Arbeitsfeldes, z.B. im Rahmen einer konzeptionellen Gesamtstrategie von Jugendhilfe und Schule (vgl. zu einer solchen Strategie das Land Berlin).
- **Recht:** Etwa seit Anfang bis Mitte der 2000er Jahre ist eine Verrechtlichung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu verzeichnen, die sich mittelbar auch auf Schulsozialarbeit auswirkt. Die Schulsozialarbeit verfügt jedoch (noch) nicht über

einen Leistungsparagraph im SGB VIII und wird insofern bei finanzpolitischen Aushandlungsprozessen auf der kommunalen Ebene mitunter als freiwillige Leistung verstanden. In zahlreichen Ländern ist die Schulsozialarbeit in Ausführungsgesetze zum SGB VIII und in einzelnen Ländern auch in Schulgesetze aufgenommen worden (z.B. Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern).

- **Förderung:** In der Förderpolitik – ist im Gegensatz zur Fachdiskussion – bundesweit kein einheitliches Begriffs-, Profil- und Zielverständnis von Schulsozialarbeit erkennbar. Die förderpolitischen Ziele zur Schulsozialarbeit sind oftmals von spezifischen politischen Präferenzen, bildungspolitischen Ansprüchen oder tagesaktuellen Themen abhängig, jedoch nicht theoretisch-konzeptionell begründet und in eine politische Gesamtstrategie integriert. Landesprogramme zur Schulsozialarbeit sind oft befristete Spezialprogramme (z.B. Abbau von Verhaltensauffälligkeiten, Reduzierung von Schulversagen und Schulverweigerung, Förderung des Übergangs Schule-Beruf), jedoch nicht in Gesamtkonzepten zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule eingebunden.
- **Politik:** Prägend für die Schulsozialarbeit ist eine Vielfalt an Zuständigkeiten, Programmen und Zielen, so dass von einer konzentrierten Sozialpolitik bislang nicht gesprochen werden kann. Erkennbar ist vielmehr eine isolierte Sozial-, Jugend-, Bildungspolitik, bei der in der Regel keine Verknüpfung der verschiedenen Politikbereiche (Schule, Jugendhilfe) und Politikebenen (Kommunal, Landes- und Bundesebene) erfolgt. Allen Kooperationsforderungen zum Trotz überwiegt also das „Ressortdenken“.
- **Konzept:** Die Konzepte aus der Fachdiskussion und die sozialpolitischen Programme weisen neben Überschneidungen (z.B. starker Fokus auf die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen sowie auf Benachteiligungen) deutliche Unterschiede auf. Während VertreterInnen der Fachdiskussion mit Schulsozialarbeit oftmals eine individuelle, soziale,

schulische und berufliche Kompetenzförderung, eine Förderung der Teilhabe junger Menschen und einen Abbau von Belastungen und Benachteiligung verbinden, zielen sozialpolitische Programme zur Schulsozialarbeit mehr oder weniger explizit auf Interventionsmaßnahmen und eine Disziplinierung von auffälligen bzw. abweichenden SchülerInnen (mitunter auch von Eltern mit Erziehungsproblemen) ab.

3. Merkmale der Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes

Die Schulsozialarbeit hat im Zuge des Bildungs- und Teilhabepaketes enorm an Bedeutung gewonnen. Der politische Verständigungsprozess dafür war jedoch sehr langwierig und die Entscheidung für Schulsozialarbeit war – wie sich später zeigen sollte – keineswegs Konsens.

Nachdem die Regelsatzverordnung (2004) zügig durch Bundesrat beschlossen wurde, kritisierte das Bundesverfassungsgericht im Februar 2010 in einem Urteil sehr deutlich die Ermittlung und Höhe der Regelsätze. Aufgrund dieser Entscheidung wurde im März 2011 nach sehr langwierigen politischen Verhandlungen eine Änderung des Zweiten und Zwölften Buches Sozialgesetzbuch rückwirkend zum 1. Januar 2011 beschlossen. Das in diesem Zuge entwickelte und inzwischen sehr kontrovers diskutierte Bildungs- und Teilhabepaket der Bundesregierung sah Zuschüsse für das Mittagessen, die Lernförderung, den Kulturbereich, den Schulbedarf, Ausflüge und die Schülerbeförderung vor. Die Zuschüsse im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepaketes sind in hohem Maße individuums- und bedürftigkeitorientiert; aber in ihrer Anlage nicht strukturfördernd und gesamtstrategisch angelegt.

Im Gesetzgebungsverfahren zu den sozialgesetzlichen Veränderungen wurde zwischen den Verhandlungspartnern auf der Bundesebene eine Einigung darüber erzielt, dass der Bund über ei-

ne Erhöhung des Bundesanteils an den Kosten der Unterkunft und Heizung Geld für Schulsozialarbeit und Mittagessen in Horten bereitstellt. Bedeutsam für die Berücksichtigung der Schulsozialarbeit in den Verhandlungen waren in erster Linie Initiativen der SPD-regierten Länder. Die jetzige Bundesregierung (2013) versteht die Schulsozialarbeit nicht als Teil des Bildungs- und Teilhabepaketes. Die einzige und zugleich interpretationsoffene Regelung, die zur Schulsozialarbeit im Gesetzgebungsverfahren auf Bundesebene im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes getroffen wurde, lautet: „400 Mio. Euro p.a. werden vom Bund für Schulsozialarbeit und Mittagessen in Horten für 2011-2013 zur Verfügung gestellt.“ (Protokollerklärung 2011). Letztlich stellt der Bund auf dieser Basis den Ländern bzw. Kommunen zeitlich befristet eine beträchtliche Summe Geld für eine soziale Infrastruktur zur Verfügung, wobei das Verständnis von Schulsozialarbeit, die Anteile für Schulsozialarbeit und Mittagessen, die Anzahl der neu zu schaffenden Stellen für SchulsozialarbeiterInnen, die Zuständigkeiten zwischen Bund, Ländern, Kommunen und Schulen sowie die Berichtspflicht nicht geklärt wurden. Die Merkmale der Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes lassen sich vor diesem Hintergrund folgendermaßen zusammenfassen:

1. umfangreiche Bundesmittel für Schulsozialarbeit (Bildungs- und Teilhabepakt des Bundes als Impuls für die Ausweitung von Schulsozialarbeit)
2. keine Präzisierung des Begriffs, der Ziele, Inhalte und Zielgruppen von Schulsozialarbeit auf Bundesebene (verschiedene Auslegungen möglich; Regelungen und Standards auf Landes-/Kommunalebene wichtig)
3. rückwirkende Regelung (Probleme bei der zeitnahen Mittelverwendung erwartbar)
4. keine feststehende Summe für Schulsozialarbeit (von Kosten und Finanzierung der Mittagessen) abhängig
5. zeitlich befristete Strukturförderung für Schulsozialarbeit (keine Abstimmung zwischen Land und

Kommunen, keine Kofinanzierung vorgesehen, keine Verknüpfung von Bildungs- und Sozialbereich gefordert)

6. zahlreiche Mitspieler mit Bund, Länder, Kommunen, Einzelschulen und Jugendhilfe (Zuständigkeitsprobleme und Zielkonflikte erwartbar)

4. Landespolitik im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes

Eine Analyse der länderbezogenen Förderpolitik zur Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes anhand der Internetpräsenz, Materialien der Ministerien und Landesjugendämter sowie von Kleinen und Großen Anfragen macht auf folgende Entwicklungen aufmerksam:

1. Die Mittel für Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes wurden im Vergleich zu den Individualleistungen des Bildungs- und Teilhabepaketes als Strukturförderung angelegt, jedoch zeitlich befristet.
2. Die Mittel haben zu einer befristeten Verstetigung von Schulsozialarbeit und einem begrenzten Ausbau geführt.
3. Die politischen Strategien zur Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes fallen in den Ländern und Kommunen sehr unterschiedlich aus. Unterschiede gibt es in:
 - a) in der Mittelnutzung und -höhe für Schulsozialarbeit
 - b) in der Umsetzungsgeschwindigkeit
 - c) im Verständnis und Ausrichtung von Schulsozialarbeit
 - d) in der Regelungsdichte und den Qualitätsstandards
 - e) in der Erhaltung alter bzw. Schaffung neuer Stellen
 - f) im Nachweis des Ausbaus von Schulsozialarbeit.

Erkennbar sind sehr unterschiedliche politische Handlungsstrategien in den Ländern im Umgang mit den Mitteln für Schulsozialarbeit im Kontext

des Bildungs- und Teilhabepaktes. Die Strategien reichen von a) einem Ausbau von Schulsozialarbeit im Rahmen oder angelehnt an ein Landesprogramm (unter Beteiligung der Kommunen), b) den Ausbau der Schulsozialarbeit im Rahmen der kommunalen Selbstverwaltung (mit Rahmenvorgaben des Landes), c) eine weitgehend freie Verwendung der Mittel für Schulsozialarbeit im Rahmen der kommunalen Selbstverwaltung (ohne Rahmenvorgaben des Landes) sowie d) den Ausbau der Schulsozialarbeit im Rahmen sonderpädagogischer Schulentwicklungsprozesse (Inklusion).

Die Mittel im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaktes waren ohne Zweifel wichtig für die Stabilisierung und den Ausbau des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit. Allerdings wurden die Mittel sehr unterschiedlich genutzt und bieten keine Stabilität für das Arbeitsfeld. Die sozialpolitischen Effekte der Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaktes sind mit Blick auf die Kinder und Jugendlichen schwer einschätzbar, da hierzu keine Evaluationsergebnisse vorliegen, die Mittel mit deutlicher Verzögerung in Anspruch genommen wurden, die Mittel mitunter nicht bzw. nicht für neue Schulsozialarbeitsstellen verwendet wurden und das Bildungs- und Teilhabepakt zeitlich befristet ist. Die bildungspolitischen Impulse dürften angesichts der begrenzten Laufzeit und der Komplexität des Bildungsbereiches eher begrenzt sein. Die Bundesmittel des Bildungs- und Teilhabepaktes laufen – so der gegenwärtige Stand – Ende 2013 aus. Die Finanzierung der Schulsozialarbeit ist demzufolge nach 2013 in ihrem Bestand gefährdet. Eine Gesamtstrategie ist bislang nicht erkennbar. Allerdings entwickeln zahlreiche Länder Finanzierungsstrategien über Lan-

des- oder ESF-Mittel bzw. haben diese bereits entwickelt (z.B. Bayern, Berlin, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen).

5. Forderungen für eine innovative Sozialpolitik zur Schulsozialarbeit

Geht man von der bisherigen finanziellen, konzeptionellen, personellen und kooperativen Situation der Schulsozialarbeit aus, so besteht für eine innovative Sozialpolitik zur Schulsozialarbeit in Deutschland Nachholbedarf in folgenden Punkten:

1. Verknüpfung von Bildungs-, Sozial- und Jugendpolitik im Interesse und Sinne einer Gesamtpolitik für Kinder und Jugendliche.
2. Wahrnehmung einer finanziellen und inhaltlichen Steuerungsverantwortung durch die Landes- und Kommunalpolitik für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und die Kooperation von Schule und Jugendhilfe.
3. Aufbau kooperativer und langfristig abgesicherter Finanzierungsmodelle zwischen der Landes- und Kommunalebene.
4. Entwicklung landesweiter und kommunaler Fachkonzepte zur Förderung gelingender Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen (i.S. Lokale Bildungslandschaft).
5. Etablierung bzw. Weiterentwicklung multi-professioneller, niedrighschwelliger und schulnaher Unterstützungssysteme für Schüler, Eltern und Lehrkräfte.
6. Aufbau stabiler Kooperationsstrukturen zwischen Schule und Jugendhilfe auf und zwischen der Landes- und Kommunalebene (z.B. Ansprechpartner, Treffen, AG`s, Tandems).

Literatur

- Hanesch, W. (2012): Deutschland – Ein Modell im Übergang. In: Bispinck, R. u.a. (Hrsg.): Sozialpolitik und Sozialstaat, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Bispinck, R. u.a. (Hrsg.) (2012): Sozialpolitik und Sozialstaat, VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden
- Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.) (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven, Weinheim und München: Juventa-Verlag (ISBN 978-3-7799-2238-4; 350 Seiten)
- Speck, Karsten (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung, München/Basel: UtB/Reinhardt-Verlag (zweite, überarbeitete Auflage)

Demokratiegefährdung von rechts

Anmerkungen zur politischen Kultur



Dr. Benno Hafeneeger
Professor für außerschulische Jugendbildung
am Institut für
Erziehungswissenschaft
der Philipps-Universität
Marburg

Im Sinne von zeitdiagnostischen Reflexionen werden zunächst Entwicklungen in der Republik skizziert, die in den letzten beiden Jahrzehnten als „Demokratiegefährdung von rechts“ bzw. Veränderung der politischen Kultur bezeichnet worden sind. Neben dem Blick auf diese aktuellen Entwicklungen und Dimensionen sollen dann einige politische, gesellschaftliche und bildend-pädagogische Herausforderungen skizziert werden, die als Hinweise zu verstehen sind, solchen Demokratie gefährdenden Entwicklungen langfristig und nachhaltig entgegenzuwirken.

1. Zustand und die Herausforderungen der Republik

Seit den 1990er-Jahren hat die Republik (erneut) ein Problem mit Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Rechtsextremismus sowie mit vielfältigen rechtsextremen Phänomenen und Orientierungen in der Gesellschaft. Sie gehören zu ihrem Problemhaushalt und sind zu einem Dauerphänomen geworden – und werden es wohl auch bleiben. Darauf haben sich Politik und Gesellschaft einzustellen, und daraus müssen sich Handlungsstrategien begründen und ergeben. Blickt man auf diesen Problemkontext, dann gilt es – wenn man die Breite und Tiefe von Demokratie gefährdenden Entwicklungen „von rechts“ erfassen will – mehrfache Unterscheidungen und Differenzierungen vorzunehmen:

- Wir haben **erstens** einen organisierten und traditionellen, sich radikalierenden Rechtsextremismus, der parteiförmig in der NPD und dann in einer Vielzahl von unterschiedlichen neonazistischen Gruppen organisiert ist.
- Wir haben **zweitens** eine mehr straff oder auch lose organisierte Szene von Gruppen, in der sich nicht nur, aber vor allem junge Männer in Kameradschaften, Autonomen Nationalisten oder sogenannten Freien Kräften (und ihren Netzwerken) organisieren. Diese Szene ist militant, aggressiv und gewaltbereit. Sie tritt nach außen nicht mehr im Skinhead-Stil martialisch und uniformiert auf, sondern gibt sich „radikal und verbürgerlicht“ zugleich, rebellisch und dynamisch, modisch und cool. Als „schwarzer Block“ inszenieren sie sich u. a. mit symbolischen Anleihen aus der linken, popkulturellen Jugendkultur – mit Kapuzen-

jacken, Sonnenbrillen, Tattoos, Piercings, Basecaps, Che-Guevara-T-Shirts und englischsprachigen Parolen (vgl. Staud/Radke 2012). Dazu gehören auch aktionsorientierte Provokationen (wie Flash-mobs), situative Auftritte (Stören von Veranstaltungen) oder Websites und Facebookgruppen (etwa von Gruppen der „Identitären Bewegung Deutschlands (IBD)“).

- Die offiziellen Daten und vor allem auch Zählungen der Presse oder der Antonio-Amadeu-Stiftung zeigen **drittens**, in welchem Ausmaß – und seit Jahren auf hohem Niveau – Straf- und Gewalttaten von dieser Szene ausgehen, zu denen wiederholt auch Mordtaten gehören.
- Verfestigungs- und Radikalisierungsprozesse in der rechtsextremen Szene haben **viertens** auch zu Entwicklungen hin zum Rechtsterrorismus – wie der „Zwickauer Zelle-NSU“ – und einem unterstützenden Netzwerk sowie sympathisierendem Umfeld geführt (so war die Rede von etwa 100 „relevanten Personen“). Die Zelle konnte – unbehelligt von den Behörden – 13 Jahre mordend und raubend durch Deutschland ziehen. Es ist das größte Versagen der Sicherheitsbehörden bzw. der Sicherheitsarchitektur in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschlands; der Generalbundesanwalt sprach von „unserem 11. September“ (vgl. zum NSU und ihrem sozialen und radikalen Umfeld: Malthaner/Waldmann 2012, Fuchs/Goetz 2012, Baumgärtner/Böttcher 2012, Gensing 2012, Sundermeyer 2012). Weiter wurde nach einer Antwort der Bundesregierung im Oktober 2012 (FR vom 22.10.2012) zunächst nach 110 untergetauchten Neonazis gefahndet. Die Zahl wurde dann korrigiert und es

wurde noch von 18 Neonazis geredet, die wegen politisch motivierten Straf- und Gewalttaten gesucht würden; bei den Anderen ginge es nicht um politisch motivierte Delikte.

- Weitere Entwicklungen im organisierten rechtsextremen Lager sind **fünftens** – und ich will hier nur auf wenige Aspekte hinweisen – ideologische Radikalisierung, zunehmende Gewaltbereitschaft, dichte Kontakt- und Vernetzungsstrukturen sowie Verjüngungsprozesse. Es gibt eine rege Internetkommunikation, genutzt werden die digitalen Medien für Kommunikation, Mobilisierung, Propaganda und Rekrutierung (s. Punkt 4).

Erweiterter Blick

Erweitert man den Blick über das organisierte – ideologisch verfestigte, von Gewalt und Hass erfüllte – Lager (den „rechten Rand“) hinaus, dann werden der Demokratie gefährdende Problemzusammenhang bzw. die Tiefenentwicklungen (in der „gesellschaftlichen Mitte“) deutlich:

- Es gibt in mehreren Studien wiederholt nachgewiesen **sechstens** seit vielen Jahren quer durch die Republik eine lockere, fluktuierende rechtsextreme Jugendkultur bzw. reaktionäre „Gegenkultur von rechts“. Es ist eine Jugendszene und sind Cliquen, die mit unterschiedlichen Musikformen (von leichter Bardenmusik, über Rechtsrock, Techno, Darkwave und Gothic, Black Metal bis hin zum rebellischen Gangsta-Rap und Nazi-Hip-Hop) und Konzerten, mit Outfit, Sprüchekultur und Accessoires sich vorübergehend oder dauerhaft in einer rechten (menschenverachtenden) Lebens- und Erlebniswelt – verbunden mit Protesthabitus – bewegt (Pfeiffer 2012). Wir haben es mit einer jugendkulturellen Popularisierung rechtsextremer Topoi, Inhalte und Ideologeme weit über den organisierten Rechtsextremismus hinaus in die junge Generation zu tun. Die jugendkulturelle Szene (mit ihrer Cliquen-, Treff- und Veranstaltungs„kultur“) ist vor

allem ein Phänomen des – dörflichen, kleinstädtisch-ländlichen Raumes (vgl. Becker/Hafeneger 2012).

- Blickt man **siebtens** in das Wahlverhalten der letzten Jahre, dann zeigen die Zahlen vor allem für Europa-, Kommunal- und Landtagswahlen, dass es Orte und Regionen gibt, in denen rechtsextreme Parteien mit zweistelligen Ergebnissen in Parlamente kommen und überdurchschnittlich auch von männlichen Erst- und Jungwählern – den 18- bis 25-Jährigen – gewählt werden. Insgesamt sind zwei Drittel der Wähler von rechtsextremen Parteien männlich und ein Drittel weiblich.
- Zahlreiche und wiederholt durchgeführte Studien zeigen **achtens** das Ausmaß von „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ (GMF) mit einer „Ideologie der Ungleichheit“ und Abwertung gesellschaftlicher Gruppen, von fremdenfeindlichen, antisemitischen und rechtsextremen Orientierungen in der Gesellschaft.

2. Blick in empirische Befunde

Wir haben es einerseits mit einem „rechten Rand“ in der Gesellschaft zu tun, gleichzeitig belegen ein erweiterter Blick und Erkenntnisse aus vielen Studien, dass wir es mit einem „Rechtsextremismus in der Mitte der Gesellschaft“ zu tun haben. Hinzuweisen ist vor allem auf die Befunde aus dem Langzeitprojekt „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (GMF), publiziert als „Deutsche Zustände“ (2002 – 2012) und die letzten Studien der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES), publiziert als „Ein Blick in die Mitte“ (2008), „Die Mitte der Krise“ (2010) und „Die Mitte im Umbruch“ (2012). Sie zeigen u. a. das Ausmaß an fremden- und ausländerfeindlichen, an rassistischen, antisemitischen, islamophoben, homophoben, sexistischen Einstellungen und Orientierungen in der Gesellschaft. Damit geht der Blick tief in die Grauzonen und Übergänge, in die „Mitte der Gesellschaft“, in deren Alltag und vermeintliche Normalität. Dabei geht

es nicht nur um geschlossene rechtsextreme Weltbilder, sondern um (populistische) Mentalitäten und Orientierungen, die tief in die Denkweisen, stereotypen Einstellungen und Gefühlswelten der gesamten Gesellschaft und politischen Kultur reichen, die wiederum den Humus bieten und anschlussfähig sind für Radikalisierungsprozesse, für Wahlverhalten und möglicherweise auch für weitere, neue rechts-extreme/-populistische Bewegungs- und Organisationsprozesse.

FES-Studie

Einige wenige Daten aus der letzten Studie der FES (2012) zeigen die Ausmaße und Facetten von menschenfeindlichen Orientierungen:

- Dem Item „Was Deutschland jetzt braucht, ist eine einzige starke Partei, die die Volksgemeinschaft insgesamt verkörpert“ stimmten 19 Prozent der Ostdeutschen und 15 Prozent der Westdeutschen zu.
- Dem Item „Auch heute noch ist der Einfluss der Juden zu groß“ stimmten 19 Prozent der Ostdeutschen und 20 Prozent der Westdeutschen zu.
- Dem Item „Eigentlich sind die Deutschen von Natur aus überlegen“ stimmten 23 Prozent der Ostdeutschen und 17 Prozent der Westdeutschen zu.
- Dem Item „Es gibt wertvolles und unwertes Leben“ stimmten 12 Prozent der Ostdeutschen und 10 Prozent der Westdeutschen zu.
- Dem Item „Der Nationalsozialismus hatte auch seine guten Seiten“ stimmten knapp 9 Prozent der Ostdeutschen und 11 Prozent der Westdeutschen zu.
- Dem Item „Die Ausländer kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen“ stimmten 54 Prozent der Ostdeutschen und 31 Prozent der Westdeutschen zu.
- Dem Item „Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken“ stimmten 42 Prozent der Ostdeutschen und 29 Prozent der Westdeutschen zu.
- Dem Item „Die Bundesrepublik ist durch die

vielen Ausländer in einem gefährlichen Maß überfremdet“ stimmten 44 Prozent der Ostdeutschen und 36 Prozent der Westdeutschen zu.

GMF-Studie

Die „GMF-Studie“ (2012) weist aus den zwölf gemessenen Syndromelementen u. a. folgende Zahlen – auch hier ein paar beispielhafte Items – aus:

- „Rassismus“: Dem Item „Die Weißen sind zu Recht führend in der Welt“ haben 12,8 Prozent der Befragten „voll und ganz“ oder „eher“ zugestimmt.
- „Fremdenfeindlichkeit“: Dem Item „Es leben zu viele Ausländer in Deutschland“ haben 47,1 Prozent der Befragten „voll und ganz“ oder „eher“ zugestimmt.
- „Etabliertenvorrechte“: Dem Item „Wer irgendwo neu ist, sollte sich erst mal mit weniger zufriedengeben“ haben 54,1 Prozent der Befragten „voll und ganz“ oder „eher“ zugestimmt.
- „Islamfeindlichkeit“: Dem Item „Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden“ haben 22,2 Prozent der Befragten „voll und ganz“ oder „eher“ zugestimmt.
- „Antiziganismus“: Dem Item „Ich hätte Probleme damit, wenn sich Sinti und Roma in meiner Gegend aufhalten“ haben 40,1 Prozent der Befragten „voll und ganz“ oder „eher“ zugestimmt.

Antisemitismusbericht

Nach dem „Antisemitismusbericht“ der Bundesregierung, der von einer unabhängigen Expertenkommission erstellt und Ende Oktober 2012 vorgestellt wurde, haben 20 Prozent der bundesdeutschen Bevölkerung antisemitische Resentiments. Nach dem Bericht stimmt jeder sechste Deutsche der Aussage zu, „Juden hätten zu viel Einfluss in Deutschland“. Jeder Achte findet „die Juden trügen eine Mitschuld an ihrer Verfolgung“, und 40 Prozent unterstellen ihnen,

aus „ihrer Verfolgung in der Vergangenheit Vorteile in der Gegenwart“ zu ziehen.

Zwei Landesstudien

Die Bundesländer Thüringen und Sachsen-Anhalt haben Ende 2012 zwei breit angelegte und repräsentative Landesstudien – die jeweils im Auftrag der Staatskanzleien erstellt wurden – vorgelegt. Befragt wurden in Thüringen 1.003 und in Sachsen-Anhalt 1.250 Bürgerinnen und Bürger (im Rahmen der FES-Studie 2012 wurden in den östlichen Bundesländern lediglich knapp 500 Personen befragt) und die Ergebnisse zeigen gegenüber den Vorgängerstudien einen leicht zurückgehenden Trend von rechtsextremen Orientierungen in der Bevölkerung. Nach dem Sachsen-Anhalt-Monitor haben neun Prozent der Befragten eine „rechte Gesinnung“ und stimmten z.B. dem Item, „die Ausländer nach Hause zu schicken, wenn in Deutschland die Arbeitsplätze knapp werden“, zu. In Thüringen haben 12 Prozent der Befragten eine „rechte Gesinnung“, die bei fünf Prozent als „gefestigt“ gilt.

Zusammenfassender Blick: Nach der Studie der FES aus dem Jahr 2012 haben etwa 7 Prozent der Befragten aus den westlichen und knapp 16 Prozent aus den östlichen Bundesländern ein „geschlossenes rechtsextremes Weltbild“ und nach der GMF-Studie haben etwa 9 Prozent der Befragten ein geschlossenes rechtspopulistisches Weltbild – sie stimmen allen abgefragten Items „voll und ganz“ oder „eher“ zu. Nach der FES-Studie (2012) haben 39 Prozent der Ostdeutschen und knapp 22 Prozent der Westdeutschen ausländerfeindliche Orientierungen. Während es zwischen Männern und Frauen kaum Unterschiede bei den Daten gibt, sind es mit Blick in die Alterskohorten hohe Zustimmungswerte sowohl bei Jugendliche und jungen Erwachsenen (14- bis 30-Jährige) als auch den über 60-Jährigen, und mit Blick in die Sozialstruktur sind es vor allem die weniger Gebildeten und Angehörige aus abstiegsbedrohten Milieus und den Unter-

schichten (hier vor allem arbeitslose Männer). Diese wenigen, ausgewählten Daten belegen bereits nachdrücklich, dass wir es – bei allen notwendigen Differenzierungen – nicht „nur“ mit einem „rechtsextremen Rand“, sondern mit Entwicklungen in der „Mitte der Gesellschaft“ zu tun haben.

Die Daten verdeutlichen weiter u. a. **drei Erkenntnisse**, die für Überlegungen von Prävention und Intervention in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Intoleranz und Menschenfeindlichkeit bedeutsam sind: **Erstens** finden sich menschenfeindliche Orientierungen nicht nur oder primär in der jungen Generation, sondern auch in der erwachsenen Generation und hier vor allem bei den über 60-Jährigen. **Zweitens** wird belegt, je besser und höher die (schulische und berufliche) Bildung und Ausbildung sind, desto niedriger sind die rechtsextremen Orientierungen. Schließlich zeigt sich **drittens**, dass Jugendliche bei gelungener Integration und Partizipation, mit positiven Zugehörigkeits- und Anerkennungserfahrungen in Schule und Ausbildung, Kommune und Jugendarbeit weniger anfällig gegenüber rechtsextremen Ideologieangeboten sind.

3. Internet

Die extreme Rechte nutzt die sozialen Netzwerke und Internetdienste für Agitation und Kampagnen, Werbung, Mobilisierung für Szeneereignisse und Rekrutierung, für die Verbreitung von Musik, Filmen und der Vertrieb von Materialien und Szenepartikeln. Sie hat in den letzten Jahren ihre Aktivitäten und Präsenz im Internet und Social Web (Web 2.0) verstärkt und findet sich mit Beiträgen auf YouTube, Facebook und Twitter. Die virtuelle Öffentlichkeit und Vernetzung hat für die extreme Rechte bzw. rechtsextreme Bewegung national und international eine große Bedeutung. Sie erreicht mit ihrer online-Kommunikation vor allem „ihre Zielgruppe“ Jugendliche und junge Erwachsene; und sie tragen – z.B. mit „humoristisch“ formulierter Hetze, provoka-

tiven Diskussionsbeiträgen oder rechtsextremer Musik – zur Popularisierung von rechtsextremen Protest(formen), Themen des Lagers und deren Erkennungszeichen bei. Diese machen nicht vor Landesgrenzen halt, sondern es kommt z. B. zu transnationalen „Wanderungen“ von Symbolen über nationalgesellschaftliche Kontexte hinweg.

Ein paar Zahlen, die jugendschutz.net (2012) für das Jahr 2011 recherchiert hat, zeigen die Bedeutung der Plattformen: Es gab insgesamt 1.671 rechtsextreme Websites (Web 1.0), davon kamen 391 aus dem Umfeld von neonazistischen Kameradschaften, 63 von Autonomen Nationalisten, 238 von der NPD und 164 von rechtsextremen Versandhäusern; dann gab es 17 Onlineradios, 8 Neonaziprovider und 194 rechtsextreme Blogs beim Szeneanbieter „logr“. Etwa 65 Prozent der Inhalte wurden über Server in Deutschland und 82 Prozent der Angebote im Ausland auf US-Servern verbreitet. Weiter wurden 3.695 Videos, Profile und Kommentare gesichtet, 67 Prozent der Fälle bei den Marktführern Facebook und YouTube; die Zahl der Twitteraccounts lag im Jahr 2011 bei 141.

4. Akademischer Nachwuchs

In der Grauzone und den Übergängen von Ablehnung westlicher Demokratie und Elitedenken, von Rechtskonservatismus, Nationalliberalismus, Rechtspopulismus und Rechtsextremismus haben sich schon immer große Teile der studentischen Verbindungen und Burschenschaften bewegt. Einzelne Bünde und Mitglieder sind durch rechtsextreme Äußerungen und Pamphlete, Verbindungen und Kontakte, Netzwerke und Mitgliedschaften in der Geschichte der Bundesrepublik wiederholt in der öffentlichen Diskussion gewesen; und sie sind Teil von rechtsextremen Bewegungskontexten; der demokratischen und antidemokratischen politischen Rechten.

Ein aktuelles Beispiel aus dem Jahr 2012 zeigt die Auseinandersetzungen zwischen rechts-

extremen und rechtskonservativen/-liberalen Gruppen; hier hat die Deutsche Burschenschaft (DB) – dem bundesdeutschen Zusammenschluss der 105 studentischen Burschenschaften mit etwa 10 000 Mitgliedern – auf sich aufmerksam gemacht. Der Wahlspruch des Dachverbandes ist: Gott, Ehre, Freiheit, Vaterland – mit einem völkischen Vaterlandsbegriff. Die Burschenschaften sind geleitet vom „Lebensbundprinzip“ und die „Seilschaften“ aus „alten Herren“ und Studenten sind in engen Netzwerken (in Politik und Wirtschaft) verwoben. Eine konservativ-liberale Initiative „Burschenschaftler gegen Neonazis“ und „Burschenschaftliche Zukunft“ hatte sich vor dem Hintergrund von rechtsextremen Tendenzen gegründet und diese thematisiert. Beklagt wurde eine rechtsextreme Übernahme des Dachverbandes, und der Streit eskalierte zunächst beim Burschentag im Frühjahr 2012 in Eisenach, bei dem konservativ-liberale Bünde die Abwahl des Chefredakteurs (der Mitglied der alten, 1817 in Breslau gegründeten Burschenschaft der Raczecks ist) der Verbandszeitung „Burschenschaftliche Blätter“ gefordert hatten.

Dem extrem rechten, deutsch-nationalen Flügel mit Gruppen wie der „Danubia“ in München, der „Dresdensia-Rugia“ in Gießen, der „Normannia“ in Heidelberg, den „Rheinfranken“ in Marburg, der „Teutonia“ in Wien (die den Vorsitz der DB inne hat) oder der „Alten Breslauer Burschenschaft der Raczecks zu Bonn“ standen etwa 20 eher liberalere bzw. rechtskonservative burschenschaftliche Verbände gegenüber. Die Raczecks verlangten zunächst einen „Arierparagraphen“, danach sollten Studierende nicht deutscher Abstammung in keine DB-Verbindung aufgenommen werden; in einer Neufassung, die zur Abstimmung vorlag, hieß es: Studierende sollen „bei vollendeter Assimilation an das deutsche Volk“ aufgenommen werden. Der Chefredakteur hatte den NS-Widerstandskämpfer Dietrich Bonhoeffer als „Landesverräter“ bezeichnet und dessen Hinrichtung sei „rein juristisch“ gerechtfertigt gewesen. Die liberaleren Bünde wollten die Dominanz der extremen Rechten nicht mehr mittragen, und es gab Aus-

tritte. Beim außerordentlichen Burschentag, der Ende November 2012 in Stuttgart stattfand und bei dem 600 Abgesandte von etwa 100 Burschenschaften anwesend waren, haben sich die deutsch-nationalen und extrem rechten Gruppen mit ihren Anträgen durchgesetzt; zahlreiche – es ist die Rede von etwa 10 bis 20 – gemäßigte Burschenschaften werden den DB wohl verlassen. Bei dem Burschentag wurde u. a. der bisherige Chefredakteur (s. o.) durch einen Burschenschafter von der „Normannia“ in Heidelberg ersetzt, der zugleich im Landesverband der „Republikaner“ in Baden-Württemberg und Autor in der rechtslastigen „Junge Freiheit“ ist.

5. Rechtsextreme Männlichkeit(en)

Die rechtsextreme Szene ist nicht nur, aber vor allem jung und männlich. Das gilt für die unterschiedlichen männerbündischen Gesellungsformen, die von einem „alten“ und zugleich „modernisierten“ Männlichkeitskonzept und Körperbild geprägt sind – und die sie jungen Männern für ihre Identitätsentwicklung, die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und als lebensweltliche Einbindung in die Szene anbieten. Die Bilder sind dominiert von Maskulinität und Merkmalen wie kämpferisch-soldatisch, völkisch und rassistisch sowie gewaltaffin. Die rechte Männlichkeit pendelt zwischen „rechtem Schläger“ mit typischer Kleidung und erkennbarem Outfit einerseits und einem sich äußerlich „jugendlich-hipp“ und subversiv-rebellisch gebenden jungen Mann andererseits.

Das Angebot ist verbunden mit einer Abgrenzung und Abwertung, einer hasserfüllten Gefühlswelt gegenüber anderen, fremden Männern und Körpern. Damit geht es immer auch um einen Kampf um Hegemonialität und Männlichkeit (der „deutschen, weißen, europäischen“ Männlichkeit), die mit der Konstruktion von männlichen Feindbildern verbunden ist. Dazu gehört die Sichtbarmachung, und der (gewaltsame) Einsatz des Körpers wird zu einem Medium der Inszenierung, mit dem Gewalt angedroht

und Kampfbereitschaft gezeigt wird. Gleichzeitig wird die eigene Körperlichkeit verachtet, indem sie instrumentell als Material eingesetzt wird (vgl. Claus u. a. 2010, Hafenegger/Becker 2012).

6. Politischer und gesellschaftlicher Umgang

In der Frage nach dem bisherigen und zukünftig notwendigen Umgang sind Politik und gesamte Gesellschaft dauerhaft gefragt und herausgefordert. Die folgenden ausgewählten Hinweise verweisen auf „Zentren“ für eine nachhaltige und Demokratie fördernde Auseinandersetzung – gerade auch mit Blick auf die bisherigen Programme der Bundesregierung.

Politik

Politik muss Rechtsextremismus in allen seinen Facetten und Formen öffentlich (und auch mit Verboten) ächten und bekämpfen. Sie muss ein konsequentes rechtsstaatliches Vorgehen und auch ein Verhalten sowie eine Sprachkultur der demokratischen Parteien und in der öffentlichen Kommunikation garantieren, um Vorurteile und Ressentiments nicht selbst zu bedienen und zu schüren; das gilt auch für die Medien mit ihrer Aufklärungsfunktion und ihrem Sprachgebrauch. Die Auseinandersetzung kann nicht an die Familie, die Schule oder Vereine und Verbände sowie die Jugendarbeit/-bildung delegiert werden, sondern zunächst sind Politik und demokratischen Parteien auf allen Ebenen und in allen Bereichen zuständig und verantwortlich. Das gilt u. a. für

- die politische Ächtung und Bekämpfung sowie eine Sprachkultur, die Klischees, Ressentiments und Vorurteile meidet und nicht schürt,
- das Verbot von Parteien (aktuell der NPD) und von rechtsextremen Organisationen/Gruppen,
- das konsequente rechtsstaatliche Vorgehen von Justiz und Polizei gegenüber Straf- und Gewalttaten,

- Angebote und Begleitung um Ausstiegsprozesse aus der Szene zu fördern und zu ermöglichen.

Staatliche Politik muss insgesamt auf Integration und gesellschaftlichen Zusammenhalt zielen; dabei muss sie – in präventiver Perspektive – geleitet sein von

- einer Sozial- und Bildungspolitik, die Allen qualifizierte Bildungsabschlüsse, beruflich-soziale Integration und positive Anerkennungserfahrungen ermöglicht;
- einer Kultur der Zugehörigkeit, Anerkennung und Partizipation (gelebter Demokratie) in der Gesellschaft und in allen Lebensbereichen – in Kindergarten, Schule, Hochschule, Kommune oder Arbeitsplatz und Verband;
- einer Jugendhilfepolitik, die es u. a. der Jugendarbeit/-bildung ermöglicht viele Kinder und Jugendliche zu erreichen und ihnen hier Partizipations-, Zugehörigkeits- und Anerkennungserfahrungen zu vermitteln.

Zivilgesellschaft

Neben dem staatlichen Umgang ist die Zivilgesellschaft herausgefordert, sich mit rechtsextremen Orientierungen in der Gesellschaft und innerhalb ihrer Organisationen auseinanderzusetzen. Das gilt für das breite Spektrum von freien Trägern, Initiativen, Vereinen und Verbänden; dazu gehören vor allem Sportvereine, Feuerwehr, Schützenvereine, Gesangsvereine, Kirchen, Gewerkschaften, Jugendverbände, dann karitative Organisationen und Wohlfahrtsverbände. Deren Aufgabe ist es u. a.

- sich zuständig und verantwortlich zu fühlen für die demokratische Kultur der Gesellschaft,
- mit ihrem demokratischen Selbstverständnis auch – als Teil und Spiegelbild der Gesellschaft – innerverbandliche Entwicklungen zu thematisieren und Auseinandersetzungen nicht aus dem Weg zu gehen,
- ihre Sozialisations- und Bildungsfunktion für die junge (und auch erwachsene) Generation ernst- und wahrzunehmen,

- in ihrem Alltag, mit ihren Bildungsangeboten einen Beitrag in der biografischen Entwicklung der jeweiligen Kinder und Jugendlichen sowie prägende Demokratie- und Partizipationserfahrungen zu ermöglichen.

In einigen zivilgesellschaftlichen Bereichen können seit den 1990er-Jahren – gerade auch vor dem Hintergrund der Förderprogramme des Bundes seit Anfang der 1990er-Jahre – zahlreiche positive Entwicklungen bilanziert werden (vgl. Rieker 2010, Hafenecker u. a. 2011, Bundschuh u. a. 2012). Es gibt hier einerseits eine erste und auch breite Engagementkultur z. B. in vielen Verbänden (u. a. in Sport, Feuerwehr), kommunalen Netzwerken und in Schule sowie von außerschulischen Bildungsträgern. Hier ist Zielsetzung der Programme: Multiplikatoren in Vereinen und Verbänden sollten über Fortbildung, Bildungsangebote und mit Hilfe des Instrumentes „Coaching“ sensibilisiert und in die Lage versetzt werden, stigmatisierendes und ausgrenzendes Verhalten, Konflikte und undemokratische Äußerungen sowie Verhaltensweisen in ihrem Vereins- und Verbandsbereich zu erkennen und zu bearbeiten. Darüber hinaus sollten sie vor Ort an Vernetzungsstrukturen, Bündnissen oder Initiativen (Informationsaustausch, Abstimmung, gemeinsame Aktivitäten) teilnehmen, mit der Verwaltung und mit Schulen kooperieren. Ziel ist, sich in Vereinen, Verbänden und Kommunen im Sinne einer demokratischen und partizipativen Kultur zu engagieren.

Gleichzeitig gibt es nach wie vor Distanz, fehlende Bereitschaft und Schweigen von relevanten zivilgesellschaftlichen Gruppierungen und Organisationen, von Kommunen und Schulen.

7. Soziale Arbeit, Jugendarbeit und -bildung

Seit Beginn der 1990er-Jahre gibt es unterschiedlich akzentuierte Programme vor allem des Bundes (BMFSFJ, BMI) und der EU (aber auch von Bundesländern), die sich mit Rechtsex-

tremismus und Demokratiegefährdung auseinandersetzen sowie die Stärkung der Demokratie und Zivilgesellschaft fördern. In den Förderprogrammen wurden und werden unterschiedliche Akzente gesetzt. In ihnen geht es vor allem um

- Aufklärung und politische Bildung,
- Aus- und Fortbildung (z. B. im Rahmen der Juleica),
- Demokratieförderung,
- Partizipation und die Stärkung der Zivilgesellschaft,
- Beratung und Netzwerkentwicklung,
- lokale Aktionspläne,
- Opferberatung,
- zivilgesellschaftliche Projekte und Öffentlichkeitsarbeit (Kampagnen),
- Ausstiegshilfen und
- präventive und intervenierende pädagogische Arbeit (Streetwork, Offene Jugendarbeit u. a.) mit gefährdeten Jugendlichen.

Die Stichworte zeigen, dass wir es mittlerweile mit einem „bunten Strauß“ von Aktivitäten zu tun haben, dass bei vielen Trägern und Initiativen ein reicher Erfahrungsschatz vorliegt, wie man sich in der sozialen Arbeit, der Jugendarbeit und -bildung mit rechtsextremen Phänomenen und Intoleranz auseinandersetzen kann. Das gilt für mehr situative, reaktive und anlassbezogene Formen sowie für anlassunabhängige, präventive und offensive Formen und Aktivitäten. Diese Unterscheidung ist wichtig, weil die letztgenannte Strategie auf längerfristige und kontinuierliche Arbeit setzt, in der nachhaltig Toleranz, Demokratie, Öffentlichkeit in einer Kommune oder einem Verband gelebt und gelernt werden kann.

8. Forderungen an Politik und Gesellschaft

In der kritischen Bilanzierung und Bewertung der vielfältigen staatlichen Programme und zivilgesellschaftlichen Initiativen, die sich mit Rechtsextremismus, Intoleranz und Demokratiegefährdung auseinandersetzen, können neben den guten Ansätzen und Praxisentwicklungen

einige Probleme, Schwächen und Begrenzungen markiert werden. So gilt für die bisherige Förderpolitik:

- Sie ist vor allem jugendzentriert und vermittelt damit, dass wir es angeblich und vor allem mit einem Jugendproblem und mit keinem gesellschaftlichen bzw. Erwachsenenproblem zu tun hätten.
- Sie ist immer wieder befristet und gefährdet die Entwicklung von langfristigen und stabilen Projekten und Ansätzen, damit wird kaum eine dauerhaft-kontinuierliche Arbeit ermöglicht.
- Sie ist mit einem Misstrauen verbunden, weil sie mit der Unterschrift unter die sogenannte „Demokratieerklärung“ bzw. „Extremismusklausel“ die Träger zwingt, ein Bekenntnis abzulegen und ihre Kooperationspartner zu kontrollieren.

Weitergehend und strategisch gilt für eine nachhaltige Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Intoleranz und Demokratiegefährdung daher:

- Pädagogische Programme dürfen kein Alibi für eine sonst untätige Politik und Gesellschaft sein.
- Einzelne Maßnahmen (und Verbote) dürfen keine falschen Versprechungen für die Lösung eines komplexen Problems machen.
- Demokratie ist eine Dauerbaustelle und -aufgabe, die immer wieder neu gelernt, gelebt und erfahren werden muss. Damit ist die Auseinandersetzung mit Demokratiegefährdenden Tendenzen eine Daueraufgabe, die eine breite und langfristig angelegte politisch-gesellschaftliche Gesamtstrategie und auch Förderpolitik erforderlich macht.

Hier gilt es noch – bei gleichzeitig vielen positiven Ansätzen und Erfahrungen – erhebliche Überzeugungs- und Entwicklungsarbeit zu leisten.

Der Text ist eine überarbeitete Fassung meines Beitrages in „Journal für politische Bildung“, Heft 2/2013

Literatur

- Baumgärtner, M./Böttcher, M. (2012): Das Zwickauer Terror-Trio, Berlin
- Becker, R./Hafeneger, B. (2012): Rechtsextremismus im ländlichen Raum – im Spannungsfeld von politischer Bildung, Beratung und pädagogischer Arbeit mit rechten Jugendlichen, in: Debiel, S. et. al., Soziale Arbeit in ländlichen Räumen, Wiesbaden, S. 147 – 160
- Bundschuh, S./Drücker, A./Scholle, T. (Hrsg.): (2012): Wegweiser Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus, Schwalbach/Ts.
- Claus, R./Lehnert, E./Müller, Y. (Hrsg.) (2010): „Was ein rechter Mann ist...“. Männlichkeiten und Rechtsextremismus, Berlin
- Decker, O. u. a. (2008): Ein Blick in die Mitte, Berlin (Friedrich-Ebert-Stiftung)
- Decker, O. u. a. (2010): Die Mitte in der Krise, Berlin (Friedrich-Ebert-Stiftung)
- Decker, O. u. a. (2012). Die Mitte im Umbruch, Berlin (Friedrich-Ebert-Stiftung)
- Fuchs, Chr./Goetz, J. (2012): Die Zelle. Rechter Terror in Deutschland, Reinbek
- Gensing, P. (2012): Terror von rechts, Berlin.
- Hafeneger, B. u. a. (2011): „Mit anderen Augen durch die Welt“. Jugendfeuerwehr fit für Demokratie, Schwalbach/Ts.
- Hafeneger, B./Becker, R. (2012): Rechte Männlichkeit(en), in: Boos, B./Engelmann, R. (Hg.), Gewalt von Rechts!, Karlsruhe, S. 120 – 131
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2002 – 2012): Deutsche Zustände. Folge 1 – 10, Frankfurt/Berlin
- Jugendschutz.net (2012): Rechtsextremismus online, Mainz
- Malthaner, S./Waldmann, P. (Hg.) (2012): Radikale Milieus, Frankfurt/M
- Pfeiffer, T. (2012): Erlebnisswelt Rechtsextremismus. Menschenverachtung mit Unterhaltungswert, in: Robertson-von Trotha, C. (Hrsg.), Rechtsextremismus in Deutschland und Europa, Baden-Baden, S. 119 – 133
- Rieker, P. (2010): Rechtsextremismus: Prävention und Intervention, Weinheim und München
- Staud, T./Radke, J. (2012): Neue Nazis, Köln
- Sundermeyer, O. (2012): Rechter Terror in Deutschland, München
- Der Text ist eine überarbeitete Fassung meines Beitrages in „Journal für politische Bildung“, Heft 2/2013

Wie ticken Jugendliche?

Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland

Eine SINUS-Studie im Auftrag von Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Bund der Deutschen Katholischen Jugend, Bundeszentrale für politische Bildung, Bischöfliches Hilfswerk Misereor, Bischöfliche Medienstiftung der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Südwestrundfunk.

Hintergrund

Der soziokulturelle Wandel in unserer Gesellschaft hat sich in den letzten Jahren beschleunigt und verändert tiefgreifend die Struktur und Kultur des Alltags. In keiner Altersgruppe ist dieser Wandel so frühzeitig und deutlich spürbar wie bei Jugendlichen.

Wissenschaft und pädagogische Praxis sind sich einig: Nur wer versteht, was Jugendliche heute bewegt, wird Jugendliche auch bewegen können. Entsprechend wichtig ist es, bei der Suche nach Erklärungen für das Verhalten und die Einstellungen von Jugendlichen deren lebensweltliche Hintergründe zu berücksichtigen.

Doch „**Wie ticken Jugendliche?**“ Darüber gibt die Sinus-Jugendstudie u18 Auskunft, indem sie für die Altersgruppe der 14 bis 17-Jährigen den Fragen nachgeht, welche jugendlichen Lebenswelten es in Deutschland gibt und wie Jugendliche in diesen verschiedenen Welten ihren Alltag (er)leben.

Der Forschungsansatz

Das Sinus-Lebensweltenmodell u18 wurde auf der Basis von 72 qualitativen Einzelexplorationen, schriftlichen „Hausarbeitsheften“ und Fotodokumentationen entwickelt.

Bei der Profilierung der Lebenswelten wurden verschiedene Facetten sozialer Ungleichheit berücksichtigt: Neben den klassischen soziodemografischen Merkmalen (v. a. Bildung, und damit eng zusammenhängend, soziale Verhältnisse der Familie) wurden insbesondere die Wertorientierungen, Lebensstile und ästhetischen Präferenzen in den Blick genommen. Ein lebensweltorientierter Zugang ist wichtig, weil in einer



Maria Nesselrath
Supervisorin, Coach,
und Referentin u.a. der
Sinus-Akademie

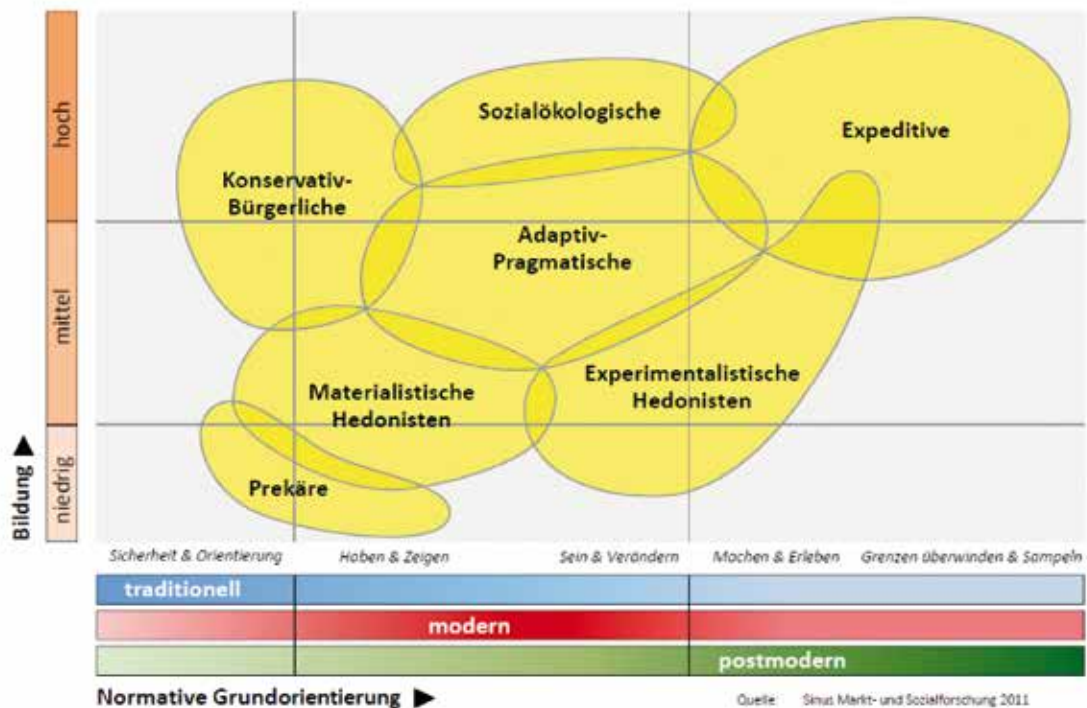
hochindividualisierten Gesellschaft soziale Zugehörigkeit nicht alleine von schichtspezifischen Merkmalen geprägt wird.

Ausgehend von den typischen Vorstellungen, was wertvoll und erstrebenswert im Leben ist, wurden Jugendliche in sieben Lebenswelten zusammengefasst, die sich in ihren Werten, ihrer grundsätzlichen Lebenseinstellung und Lebensweise, ihren Vergemeinschaftungsformen sowie in ihrer sozialen Lage ähnlich sind: Konservativ-Bürgerliche, Adaptiv-Pragmatische, Sozialökologische, Prekäre, Materialistische Hedonisten, Experimentalistische Hedonisten und Expeditiv-Jugendliche.

Das Positionierungsmodell

Die jugendlichen Lebenswelten können in einem an das bekannte Sinus-Milieumodell angelehnten zweidimensionalen Raster positioniert werden, in dem die vertikale Achse den Bildungsgrad und die horizontale Achse die normative Grundorientierung abbildet. Je höher eine Lebenswelt in dieser Grafik angesiedelt ist, desto gehobener ist die Bildung und damit die soziale Lage; je weiter rechts sie positioniert ist, desto moderner im soziokulturellen Sinn ist die Grundorientierung.

Sinus-Lebensweltenmodell u18: Lebenswelten der 14- bis 17-jährigen in Deutschland



Konservativ-Bürgerliche ...

Die familien- und heimatorientierten Bodenständigen mit **Traditionsbewusstsein und Verantwortungsethik**

- haben den Wunsch an der bewährten gesellschaftlichen Ordnung festzuhalten;
- betonen eher Selbstdisziplinierung als Selbstentfaltung;
- haben eine geringe Lifestyle-Affinität und Konsumneigung und kein Interesse, sich über Äußerlichkeiten zu profilieren;
- bezeichnen sich selbst als unauffällig, sozial, häuslich, heimatnah, gesellig und ruhig; sie empfinden sich als für das eigene Alter bereits sehr erwachsen und vernünftig;
- stellen die Erwachsenenwelt nicht in Frage, sondern versuchen, möglichst schnell einen sicheren und anerkannten Platz darin zu finden;
- wünschen sich eine plan- und berechenbare „Normalbiografie“ (Schule, Ausbildung, Beruf, Ehe, Kinder) und erachten Ehe und Familie als Grundpfeiler der Gesellschaft.

Materialistische Hedonisten ...

Die freizeitorientierte Unterschicht mit **ausgeprägten markenbewussten Konsumwünschen**

- sind sehr konsum- und markenorientiert: Kleidung, Schuhe und Modeschmuck sind ihnen äußerst wichtig, weil sie Anerkennung in ihren Peer-Kontexten garantieren;
- halten Harmonie, Zusammenhalt, Treue, Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit und Anstand für wichtige Werte;
- lehnen Kontroll- und Autoritätswerte ab;
- möchten Spaß und ein „gechilltes Leben“ haben; Shoppen, Party und Urlaub gelten als die coolsten Sachen der Welt;
- lehnen einerseits Vandalismus, Aggressivität, illegale Drogen, sinnloses Saufen u. Ä. ab, verteidigen andererseits ihr Recht auf exzessives Feiern als Teil eines freiheitlichen Lebensstils;
- stehen der Hochkultur sehr distanziert gegenüber;
- sie haben damit in ihrem Alltag in der Regel kaum Berührungspunkte; sie orientieren sich klar am Mainstream.

Jugendliche in Prekären Lebenswelten ...

Die um Orientierung und Teilhabe bemühten Jugendlichen mit **schwierigen Startvoraussetzungen und Durchbeißermentalität**

- haben von allen Jugendlichen die schwierigsten Startvoraussetzungen (meist bildungsfernes Elternhaus, häufig Erwerbslosigkeit der Eltern, Familieneinkommen an oder unterhalb der Armutsgrenze etc.);
- schämen sich oft für die soziale Stellung ihrer Familie;
- sind bemüht, die eigene Situation zu verbessern, sich nicht (weiter) zurückzuziehen und entmutigen zu lassen;
- haben eine eher geringe Affinität zum Lifestyle-Markt;
- äußern deutlich den Wunsch nach Zugehörigkeit und Anerkennung und danach „auch mal etwas richtig gut zu schaffen“, nehmen aber wahr, dass das nur schwer gelingt;
- finden die Gesellschaft unfair und ungerecht;
- nehmen geringe Aufstiegsperspektiven wahr, was bei einigen in dem Gefühl resultiert, dass sich Leistung nicht lohnt.

Sozialökologische ...

Die nachhaltigkeits- und gemeinwohlorientierten Jugendlichen mit **sozialkritischer Grundhaltung und Offenheit für alternative Lebensentwürfe**

- betonen Demokratie, Gerechtigkeit, Umweltschutz und Nachhaltigkeit als zentrale Pfeiler ihres Wertegerüsts;
- sind sehr altruistisch motiviert und am Gemeinwohl orientiert;
- möchten andere von ihren normativen Ansichten überzeugen („Sendungsbewusstsein“);
- haben einen hohen normativen Anspruch an den eigenen Freundeskreis; suchen Freunde mit „Niveau und Tiefe“;

- distanzieren sich von materialistischen Werten; halten Verzicht nicht für einen Zwang, sondern für ein Gebot; kritisieren die Überflussgesellschaft;
- sind sehr aufgeschlossen gegenüber anderen Kulturen und lehnen Rassismus ab; sind fortschrittsskeptisch;
- haben ausgesprochen vielfältige Freizeitinteressen; sind kulturell sehr interessiert (auch Hochkultur) und finden dabei v. a. Kunst und Kultur mit einer sozialkritischen Message spannend.

Adaptiv-Pragmatische ...

Der leistungs- und familienorientierte moderne Mainstream mit **hoher Anpassungsbereitschaft**

- sind sehr anpassungs- und kompromissbereit, orientieren sich am Machbaren und versuchen, ihren Platz in der Mitte der Gesellschaft zu finden;
- sehen sich als verantwortungsbewusste Bürgerinnen und Bürger, die dem Staat später nicht auf der Tasche liegen wollen; grenzen sich deutlich von Menschen mit einer geringen Leistungsbereitschaft ab;
- möchten im Leben viel erreichen, sich Ziele setzen und diese konsequent, fleißig und selbständig verfolgen; es ist ihnen wichtig, vorausschauende und sinnvolle Entscheidungen zu treffen;
- streben nach einer bürgerlichen „Normalbiografie“;
- streben nach Wohlstand, jedoch nicht nach übertriebenem Luxus; haben ein ausgeprägtes Konsuminteresse, jedoch mit „rationaler Regulation“;
- verbinden mit Kultur in erster Linie Unterhaltungs-, Erlebnis- und Entspannungsansprüche; orientieren sich am populären Mainstream.

Experimentalistische Hedonisten ...

Die spaß- und szeneorientierten Nonkonformisten mit **Fokus auf Leben im Hier und Jetzt**

- möchten das Leben in vollen Zügen genießen; hegen den Wunsch nach ungehinderter Selbstentfaltung; möchten das eigene Ding machen und Grenzen austesten;
- legen großen Wert auf kreative Gestaltungsmöglichkeiten und sind oft phantasievoll, originell und provokant;
- finden Routinen langweilig und haben die geringste Affinität zu typisch bürgerlichen Werten; möchten mit ihrer Werthaltung (bewusst) anecken;
- möchten „aus der Masse hervorstechen“, distanzieren sich vom Mainstream, lieben das Subkulturelle und „Undergroundige“ und haben daher eine große Affinität zu Jugendszenen;
- lieben die (urbane) Club-, Konzert- und Festivalkultur;
- distanzieren sich von der klassischen Hochkultur;
- bemühen sich, immer mehr Freiräume von den Eltern zu „erkämpfen“, um Freizeit unabhängig gestalten zu können.

- sehen sich selbst als urbane, kosmopolitische „Hipster“;
- bezeichnen sich als interessant, einzigartig, eloquent und stilsicher; möchten sich von der „grauen Masse abheben“;
- haben ein ausgeprägtes Marken- und Trendbewusstsein; sind auf der Suche nach vielfältigen Erfahrungsräumen, z. B. modernes Theater, Kunst und Malerei; es zieht sie in den öffentlichen Raum und die angesagten Locations, dorthin, wo die Musik spielt, wo die Leute spannend und anders sind.

Weitere Informationen:

Verlag Haus Altenberg 2012,
Wie ticken Jugendliche?
2012, ISBN 978-3-7761-0278-9, 39,90 €

Expeditive ...

Die erfolgs- und lifestyle-orientierten Netwerker auf der **Suche nach neuen Grenzen und unkonventionellen Erfahrungen**

- streben nach einer Balance zwischen Selbstverwirklichung, Selbständigkeit sowie Hedonismus und Pflicht- und Leistungswerten, Zielstrebigkeit und Fleiß;
- sind flexibel, mobil, pragmatisch; möchten den eigenen Erfahrungshorizont ständig erweitern;
- haben eine geringe Kontroll- und Autoritätsorientierung;
- möchten nicht an-, sondern weiterkommen; halten ein erwachsenes Leben ohne Aufbrüche (noch) für unvorstellbar;

Jugend heute – Lebenslagen und Herausforderungen.

Ergebnisse des DJI-Surveys Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten

Der Lebensabschnitt Jugend hat sich in den vergangenen Jahrzehnten stark gewandelt. Der verzögerte Übergang in den Erwachsenenstatus führt zusammen mit dem immer früheren Eintritt in die Pubertät dazu, dass die Lebensphase Jugend zum Teil ihren Charakter als Übergangsphase zwischen den Lebensabschnitten Kindheit und Erwachsensein verloren hat. Sie wird immer mehr zu einem eigenständigen Lebensabschnitt, der durchschnittlich 15 Jahre umspannt.

1. Zum Wandel der Jugendphase

Der Anstieg des Bildungsniveaus und die damit verknüpfte längere Schulzeit oder Berufsausbildung führen dazu, dass der Eintritt ins Berufsleben und eine Familiengründung häufig erst zwischen 30 und 40 Jahren oder noch später erfolgen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012).

Keine Jugendgeneration zuvor hatte solche Chancen, sich privat und beruflich zu verwirklichen wie junge Menschen heute. Andererseits haben die Ungewissheiten in der Zukunftsplanung sowie der Leistungs- und Konkurrenzdruck zugenommen. Die Jugendphase kann heute immer weniger als ein „Bildungsmoratorium“ begriffen werden, in dem die jungen Menschen relativ geschützt vor den Anforderungen der Erwachsenengesellschaft ihre schulischen und beruflichen Qualifikationen erwerben können. Es besteht die Gefahr, dass die Jugendphase immer mehr an den Bedingungen von Markt und Wettbewerb gemessen wird: Jugendliche sollen in möglichst kurzen Bildungsgängen wie etwa dem achtjährigen Gymnasium oder den Bachelor-Studiengängen ihre Qualifikationen erwerben. Der Pädagoge Wilhelm Heitmeyer spricht von einer „Vernichtung der Jugendphase“. Jugendlichen fehlen zunehmend Gelegenheiten, ihre Identitätswürfe auszuprobieren, ohne dass ökonomische Nutzenkalküle dabei eine Rolle spielen. Die straffe und zunehmend ganztägige Bildung führt zu einer Verringerung ihrer Experimentierräume (vgl. Heitmeyer/Mansel/Olk 2011).

Martina Gille

wissenschaftliche Mitarbeiterin am DJI, verantwortliche Koordination des Kompetenzteams Jugend im Rahmen des Projekts „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A)



Jugendliche werden wegen der zunehmenden Alterung der deutschen Gesellschaft zu einem immer knapperen Gut. Sie werden als mögliche zukünftige Facharbeiterinnen und Facharbeiter, als freiwillige Engagierte (zum Beispiel im Bundesfreiwilligendienst) oder auch als potenzielle Familiengründerinnen und -gründer hofiert. Zugleich sehen sie sich mit wachsenden Anforderungen an ihre berufliche Qualifikation konfrontiert, zudem mit Zeitstress, Mobilitätsdruck, mit ungewissen Zukunftsperspektiven. Welche Herausforderungen stellen sich jungen Menschen heute angesichts gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse und des Strukturwandels der Erwerbsarbeit, und wie geht es ihnen dabei?

Diesen Fragestellungen soll anhand von Ergebnissen des DJI-Survey AID:A 2009 (AID:A=Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten; Projekthomepage: www.dji.de/aida, vgl. Alt u.a. 2011) nachgegangen werden. Für einen Zeitvergleich werden zusätzlich die Ergebnisse der DJI-Jugendsurveys (1992, 1997 und 2003; vgl. Gille 2008) herangezogen.

2. Wie wichtig sind jungen Menschen die Herkunftsfamilie, Freunde, Schule und Beruf? Welche Veränderungen zeigen sich hier über die Zeit?

Welche Bedeutung haben private soziale Netzwerke gegenüber Schul- und Berufsausbildung oder dem Lebensbereich Arbeit? Dabei sollen neben der Analyse von alters- und geschlechtertypischen Differenzen in der Bewertung der unterschiedlichen Lebensbereiche auch der Frage des sozialen Wandels nachgegangen werden.

Junge Menschen wurden im DJI-Survey AID:A um ihre Einschätzung von 12 Lebensbereichen gebeten. In **Abbildung 1** sind die Ergebnisse als Bewertungsrangreihen dargestellt für zwei Altersgruppen. Übereinstimmend für die 13- bis 15-Jährigen wie für die 27- bis 29-Jährigen gilt, dass Gesundheit und die Herkunftsfamilie die höchsten Wichtigkeiten erfahren. Für die hohe Bedeutung der Herkunftsfamilie ist nicht nur der immer längere Verbleib im Elternhaus verantwortlich, sondern auch das überwiegend gute Verhältnis zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern (vgl. Leven/Quenzel/Hurrelmann 2010). Die Peers und Freunde/Freundinnen sowie der Partner/die Partnerin spielen im Ablösungsprozess junger Menschen vom Elternhaus sowie für den Erwerb von Geschlechtsidentität eine entscheidende Rolle. Auch in der subjektiven Wahrnehmung junger Menschen kommt ihnen ein hoher Stellenwert zu. Allerdings erfahren die Partnerin bzw. der Partner mit steigendem Alter mehr Bedeutung. Bemerkenswert ist die hohe Bedeutung von „Schul- und Berufsausbildung“ sowie von „Arbeit und Beruf“ in beiden Altersgruppen. In dieser Bewertung kommt zum Ausdruck, dass den jungen Menschen sehr wohl bewusst ist, dass sie nur mit sehr guten Schulnoten und Berufsqualifikationen eine Chance haben, sich erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt zu integrieren. In ihren Lebenskonzepten sind sie durchaus bereit, Schule, Ausbildung und Arbeit einen hohen Stellenwert zu geben. Obwohl junge Menschen heute in Deutschland eine Famili-

Abb. 1: Wichtigkeit von Lebensbereichen: Zwei Altersgruppen im Vergleich

(Rangordnung nach Mittelwerten [MW])				
	13 bis 15 Jahre	MW	27 bis 29 Jahre	MW
1.	Eltern und Geschwister	5,7	Gesundheit	5,7
2.	Gesundheit	5,6	Partnerschaft	5,6
3.	Freunde und Bekannte	5,5	Eltern und Geschwister	5,5
4.	Schul- und Berufsausbildung	5,5	Freunde und Bekannte	5,4
5.	Freizeit und Erholung	5,3	Eig. Familie u. Kinder	5,3
6.	Eig. Familie und Kinder	5,2	Schul- und Berufsausbildung	5,3
7.	Beruf und Arbeit	5,2	Freizeit und Erholung	5,1
8.	Partnerschaft	5,0	Beruf und Arbeit	5,1
9.	Engagement in Vereinen/Verbänden	4,3	Politik	4,1
10.	Kunst u. Kultur	3,7	Kunst u. Kultur	4,0
11.	Politik	3,6	Engagement in Vereinen/Verbänden	3,9
12.	Religion	3,5	Religion	3,1

Frage: Wie wichtig sind für Sie persönlich die folgenden Lebensbereiche? Antwortskala von 1 = „überhaupt nicht wichtig“ bis 6 = „sehr wichtig“. Die Rangordnung ergibt sich aus der Größe der Mittelwerte. MW = Mittelwerte.

Quelle: AID:A – DJI-Survey 2009 (gewichtet); 13- bis 29-Jährige; N=9.283

engründung biographisch häufig jenseits des dritten Lebensjahrzehnts aufschieben, ist in der subjektiven Vorstellung auch bei jüngeren Altersgruppen „eigene Kinder und Familie“ ein sehr wichtiges Thema. Möglicherweise erhalten die Lebensbereiche „Partnerschaft“ und „eigene Familie und Kinder“ auch deshalb eine so starke Wertschätzung, weil der persönliche Bereich zum einen emotionale Geborgenheit vermittelt und zum anderen planbarer erscheint als die eher ungewissen Zukunftsaussichten im Hinblick auf gute Ausbildung und ökonomische Absicherung. „Freizeit und Erholung“ ist jungen Menschen in ähnlicher Weise wichtig wie Schule, Arbeit und eigene Familie. Die Lebensbereiche „Politik“, „Engagement in Vereinen“, „Kunst und Kultur“ und „Religion“ sind gegenüber den bereits beschriebenen Lebensbereichen eher randständig.

In **Abbildung 2** werden die Lebensbereichswichtigkeiten getrennt für vier Statusgruppen dargestellt: Schüler/innen, Auszubildende, Studierende und Erwerbstätige. Die Schüler sind die

Abb. 2: Rangreihe von Lebensbereichen nach Statusgruppen (Mittelwerte)*

	Schulbesuch	Auszubildende	Studierende	Erwerbstätige
1.	Eltern/Geschwister	Eltern/Geschwister	Gesundheit	Gesundheit
2.	Gesundheit	Gesundheit	Eltern/Geschwister	Eltern/Geschwister
3.	Freunde u. Bekannte	Schul- u. Berufsausbildung	Freunde u. Bekannte	Partnerschaft
4.	Schul- u. Berufsausbildung	Freunde u. Bekannte	Partnerschaft	Freunde u. Bekannte
5.	Freizeit und Erholung	Partnerschaft	Schul- u. Berufsausbildung	Schul- u. Berufsausbildung
6.	Partnerschaft	Beruf und Arbeit	Eig. Familie u. Kinder	Eig. Familie u. Kinder
7.	Eig. Familie u. Kinder	Freizeit und Erholung	Freizeit und Erholung	Freizeit und Erholung
8.	Beruf und Arbeit	Eig. Familie u. Kinder	Beruf und Arbeit	Beruf und Arbeit
9.	Engagement in Vereinen/ Verbänden	Engagement in Vereinen/ Verbänden	Politik	Politik
10.	Politik	Politik	Kunst u. Kultur	Engagement in Vereinen/ Verbänden
11.	Kunst u. Kultur	Kunst u. Kultur	Engagement in Vereinen/ Verbänden	Kunst u. Kultur
12.	Religion	Religion	Religion	Religion

* Frage: Wie wichtig sind für Sie persönlich die folgenden Lebensbereiche? Antwortskala von 1 = „überhaupt nicht wichtig“ bis 6 = „sehr wichtig“.
Die Rangordnung ergibt sich aus der Größe der Mittelwerte. MW = Mittelwerte.

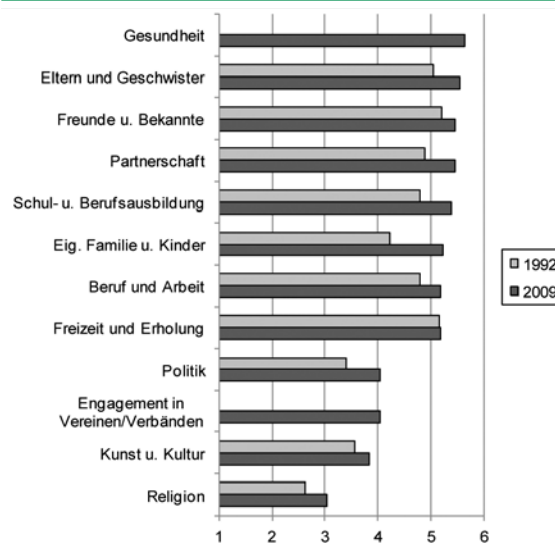
Quelle: AID:A – DJI-Survey 2009 (gewichtet); 13- bis 29-Jährige; N=9.283

jüngste Statusgruppe (Durchschnittsalter ca. 16 Jahre) gefolgt von den Auszubildenden (ca. 21 Jahre), den Studierenden (ca. 24 Jahre) und den Erwerbstätigen (ca. 27 Jahre). Wir finden eine große Übereinstimmung in den Bewertungsprofilen zwischen den vier Statusgruppen. Nur Partnerschaft, die mit steigendem Alter deutlich wichtiger wird, wandert in der Rangreihe entlang der vier Statusgruppen nach oben von dem 6. auf den 3. Platz. Das Engagement in Vereinen und Verbänden geht mit steigendem Lebensalter zurück, das spiegelt sich auch hier wieder, Politik wird dagegen etwas wichtiger. Freizeit und Erholung hat für Schüler/innen noch einen höheren Stellenwert.

In **Abbildung 3** wird ein Zeitvergleich bezüglich der Lebensbereichswichtigkeiten bei jungen Menschen für die Erhebungsjahre 1992 und 2009 vorgenommen. Es zeigt sich, dass alle Lebensbereiche – bis auf „Freizeit und Erholung“ – wichtiger werden.

Seit Anfang der 1990er-Jahre nehmen junge Menschen den Lebensbereich Beruf und Arbeit als immer wichtiger wahr. Dabei ist dieser Anstieg bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den westdeutschen Bundesländern ausgeprägter als in den ostdeutschen Bundesländern.

Somit nähern sich die westdeutschen jungen Menschen der beständig höheren Wertschätzung von Beruf und Arbeit der jungen Ostdeutschen an. Die jungen Ostdeutschen knüpfen in ihrer hohen Erwerbs- und Berufsorientierung an das erlebte Erwerbsmodell ihrer Eltern an, da in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) sowohl für Frauen wie Männer eine

Abb. 3: Wichtigkeit von Lebensbereichen (Mittelwerte), 1992 und 2009


* Frage: Wie wichtig sind für Sie persönlich die folgenden Lebensbereiche? Mittelwerte einer Skala von 1 = „überhaupt nicht wichtig“ bis 6 = „sehr wichtig“.

Quelle: DJI-Jugendsurvey 1992 (gewichtet) und AID:A – DJI-Survey 2009 (gewichtet), 16- bis 29-Jährige, N=14.468

ganztätige Erwerbstätigkeit verpflichtend und somit selbstverständlich war. Für die jungen Menschen heute – in west- und ostdeutschen Bundesländern gleichermaßen – wird dabei die spätere Erwerbsarbeit in immer früheren Lebensabschnitten zum zentralen Bezugspunkt. Dies verdeutlicht den starken Druck, der auf der jungen Generation lastet, erfolgreich am Erwerbsleben teilzunehmen. Nicht nur der Lebensbereich „Beruf und Arbeit“ wird wichtiger, sondern auch die persönlichen Bindungen. Angesichts schwierig gewordener gesellschaftlicher Rahmenbedingungen setzen junge Menschen vermehrt auf private soziale Netzwerke. Persönliche Beziehungen sind verbindliche und vor allem auf Dauer stabile Fixpunkte in ihrem Leben. Herkunftsfamilie, Gleichaltrige, Partnerschaft und eine eigene zukünftige Familie werden immer wichtiger eingeschätzt. Die Orientierung an einem Netz persönlicher stabiler Beziehungen bietet den jungen Menschen Sicherheit und eröffnet Handlungsräume, in denen biographische Schritte als planbar erscheinen. Möglicherweise hilft dies den jungen Menschen, Gefühle von Orientierungsunsicherheit, die seit Ende der 1990er-Jahre zugenommen haben, zu kompensieren.

Abb. 4: Wichtigkeit von Lebensbereichen

Rangreihe nach Mittelwerten für die beiden Erhebungszeitpunkte 1992 und 2009				
	1992	MW	2009	MW
1. Freunde u. Bekannte	5,2		Eltern und Geschwister	5,5
2. Freizeit und Erholung	5,2		Freunde u. Bekannte	5,5
3. Eltern und Geschwister	5,0		Partnerschaft	5,5
4. Partnerschaft	4,9		Schul- u. Berufsausbildung	5,4
5. Schul- u. Berufsausbildung	4,8		Eig. Familie u. Kinder	5,2
6. Beruf und Arbeit	4,8		Beruf und Arbeit	5,2
7. Eig. Familie u. Kinder	4,2		Freizeit und Erholung	5,2
8. Kunst u. Kultur	3,6		Politik	4,1
9. Politik	3,4		Kunst u. Kultur	3,8
10. Religion	2,6		Religion	3,0
11. Politik	3,6		Engagement in Vereinen/Verbänden	3,9
12. Religion	3,5		Religion	3,1

* Frage: Wie wichtig sind für Sie persönlich die folgenden Lebensbereiche? Mittelwerte einer Skala von 1 = „überhaupt nicht wichtig“ bis 6 = „sehr wichtig“.

Quelle: AID:A – DJI-Survey 2009 (gewichtet); und AID:A – DJI-Survey 2009 (gewichtet), 16- bis 29-Jährige, N=14.468

Sieht man von der absoluten Höhe der Wertschätzung ab und betrachtet die Rangreihe der 10 Lebensbereiche, die jeweils 1992 und 2009 erhoben worden sind (vgl. **Abbildung 4**), so wird deutlich, dass insbesondere der Lebensbereich Freizeit und Erholung an Bedeutung verloren hat und die sozialen Netzwerke mit engen persönlichen Bindungen – wie Eltern und Geschwister, Freunde, Partnerschaft und eigene Familie – an Bedeutung gewonnen haben.

Zusammenfassende Ergebnisse zu den Lebensbereichswichtigkeiten bei jungen Menschen

- Die hohe Wichtigkeit der Herkunftsfamilie hat sich noch weiter verstärkt.
- Im Hinblick auf den Stellenwert von Arbeit und Familie ist es zu einem weiteren Bedeutungsanstieg und zu einer Angleichung in den Präferenzen von jungen Frauen und Männern gekommen.
- Politik und Engagement sind in ihrer Bedeutung gegenüber den privaten Lebensbereichen deutlich nachgeordnet.
- In den letzten zwei Jahrzehnten haben die privaten Lebensbereiche eine deutliche Bedeutungszunahme erfahren. Aber auch Bildung und Arbeit erfahren immer höhere Wertschätzung. Interpretation: Private soziale Netzwerke werden immer wichtiger, um dem Leistungs- und Konkurrenzdruck sowie der wachsenden Unsicherheit hinsichtlich der Planbarkeit von Ausbildungs- und Berufswegen standzuhalten.

3. Welche Werte streben junge Menschen an? Gibt es einen Wertewandel bei jungen Menschen?

Eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Jugendalter stellt die Aneignung und Internalisierung von Werten dar. Die Wertvorstellungen bilden die Grundlage für die Entwicklung von Lebenszielen und wichtigen Lebensperspektiven bei jungen Menschen. Sie fungieren als Beurteilungskriterien für eigenes Handeln und kanalisieren das Verhalten in bestimmte Richtungen.

Im DJI-Survey AID:A 2009 wurden die jungen Menschen um die Bewertung von zwölf Werten gebeten (vgl. Gille 2012a und 2012b).

Betrachten wir zunächst die Einschätzung dieser Werte bei jungen Menschen – wieder für die beiden Altersgruppen 13 bis 15 Jahre sowie 27 bis 29 Jahre – so zeigt sich, dass die meisten Werte eine hohe Wichtigkeit erfahren (die Mittelwerte liegen alle über dem theoretischen Mittelpunkt der Skala von 3,5; vgl. **Abbildung 5**).

Jüngere sind deutlich hedonistischer: das „Leben genießen“ steht an erster Stelle. Bei den Älteren (27 bis 29 Jahre) führt dagegen Pflichtbewusstsein die Rangreihe an. Die beiden Werte „anderen Menschen helfen“ und „Rücksicht auf andere nehmen“ finden bei allen jungen Menschen hohen Zuspruch. Allerdings spielt für die Herausbildung dieser prosozialen Wertpräfe-

renzen die Geschlechtszugehörigkeit eine wichtige Rolle. Mädchen und junge Frauen sind stärker prosozial orientiert. Die insgesamt hohe Bedeutung prosozialer Werte widerspricht der häufig in der Öffentlichkeit geäußerten Annahme, dass die Jugend egoistisch sei. Pflichtbewusstsein rückt in der Rangreihe vom fünften auf den ersten Platz bei den älteren Jugendlichen vor. Dies spricht auch für eine hohe Leistungsorientierung der älteren zumeist erwerbstätigen Jugendlichen. Sogenannte Sekundärtugenden wie Pflicht erfahren heute bei jungen Menschen annähernd die gleiche Wertschätzung wie Selbstentfaltung. Wie wir beim Zeitvergleich zu den Wertorientierungen noch sehen werden, ist die zunehmende Koexistenz dieser Wertebereiche gerade Ausdruck eines Wertewandels bei jungen Menschen.

„Ehrgeizig sein“, diese Eigenschaft rangiert im mittleren Bereich der Werteprioritätenliste ebenso wie „sich gegen Bevormundung wehren“ und „kritisch sein“. Diese beiden Wertorientierungen gewinnen insbesondere bei älteren Jugendlichen an Bedeutung, wenn die Ablösung vom Elternhaus und der Eintritt in Ausbildung und Beruf anstehen. Auch junge Menschen, die über höhere Bildungsressourcen verfügen, geben Kritikbereitschaft und einer Abwehr von Bevormundung höhere Wichtigkeit. Materialismus („ein hohes Einkommen anstreben“) erfährt eine relativ geringe Wertschätzung. Dies hat mit den vorherrschenden Berufsmotiven junger Menschen zu tun, die vor allem auf eine sichere und interessante Berufstätigkeit abzielen. Allerdings ist der Materialismus bei jungen Menschen, die nur über geringe Bildungsressourcen verfügen und eher nur mit geringem Einkommen rechnen können, größer als bei den Bessergebildeten. Die beiden hedonistischen Werte „ein aufregendes, spannendes Leben führen“ und „tun und lassen, was man will“ bilden das Schlusslicht in der Werteprioritätenliste junger Menschen und werden vor allem von jüngeren Altersgruppen für wichtig gehalten.

Abb. 5: Wichtigkeit von Wertorientierungen

Zwei Altersgruppen im Vergleich

(Rangordnung nach Mittelwerten [MW])

	13 bis 15 Jahre	MW	27 bis 29 Jahre	MW
1. Das Leben genießen	5,5		Pflichtbewusst sein	5,4
2. Anderen Menschen helfen	5,4		Anderen Menschen helfen	5,3
3. Rücksicht auf andere nehmen	5,4		Rücksicht auf andere nehmen	5,2
4. Eigene Fähigkeiten entfalten	5,2		Eigene Fähigkeiten entfalten	5,2
5. Pflichtbewusst sein	5,2		Das Leben genießen	5,2
6. Ein aufregendes, spannendes Leben führen	4,9		Verantwortung für andere übernehmen	5,2
7. Verantwortung für andere übernehmen	4,9		Sich gegen Bevormundung wehren	4,9
8. Ein hohes Einkommen anstreben	4,8		Kritisch sein	4,8
9. Ehrgeizig sein	4,7		Ehrgeizig sein	4,7
10. Sich gegen Bevormundung wehren	4,4		Ein hohes Einkommen anstreben	4,4
11. Kritisch sein	4,4		Ein aufregendes, spannendes Leben führen	4,2
12. Tun und lassen, was man will	4,1		Tun und lassen, was man will	3,7

* Frage: Bitte sagen Sie mir zu jeder Verhaltensweise, die ich Ihnen jetzt nenne, wie wichtig es für Sie persönlich ist, so zu sein oder sich so zu verhalten. Eine 6 bedeutet „sehr wichtig“, eine 1 „überhaupt nicht wichtig“. Mit den Werten dazwischen können Sie die Wichtigkeit abstimmen.

An 1. Stelle stehen die Wertorientierungen, die am stärksten wertgeschätzt werden, also die höchsten Mittelwerte haben.

Quelle: AID:A – DJI-Survey 2009 (gewichtet), 13- bis 29-Jährige, N=9.283

Abb. 6: Wichtigkeit von Wertorientierungen nach Statusgruppen

	Schulbesuch	Auszubildende	Studierende	Erwerbstätige
1.	Leben genießen	Anderen Menschen helfen	Eigene Fähigkeiten entfalten	Pflichtbewusst sein
2.	Anderen Menschen helfen	Rücksicht auf andere nehmen	Anderen Menschen helfen	Anderen Menschen helfen
3.	Rücksicht auf andere nehmen	Pflichtbewusst sein	Rücksicht auf andere nehmen	Leben genießen
4.	Eigene Fähigkeiten entfalten	Leben genießen	Pflichtbewusst sein	Rücksicht auf andere nehmen
5.	Pflichtbewusst sein	Eigene Fähigkeiten entfalten	Verantwortung für andere übernehmen	Eigene Fähigkeiten entfalten
6.	Verantwortung für andere übernehmen	Verantwortung für andere übernehmen	Leben genießen	Verantwortung für andere übernehmen
7.	Ein aufregendes, spannendes Leben führen	Ehrgeizig sein	Kritisch sein	Ehrgeizig sein
8.	Ehrgeizig sein	Ein hohes Einkommen anstreben	Sich gegen Bevormundung wehren	Sich gegen Bevormundung wehren
9.	Ein hohes Einkommen anstreben	Sich gegen Bevormundung wehren	Ehrgeizig sein	Kritisch sein
10.	Kritisch sein	Ein aufregendes, spannendes Leben führen	Ein aufregendes, spannendes Leben führen	Ein hohes Einkommen anstreben
11.	Sich gegen Bevormundung wehren	Kritisch sein	Ein hohes Einkommen anstreben	Ein aufregendes, spannendes Leben führen
12.	Tun und lassen, was man will	Tun und lassen, was man will	Tun und lassen, was man will	Tun und lassen, was man will

* Frage: Bitte sagen Sie mir zu jeder Verhaltensweise, die ich Ihnen jetzt nenne, wie wichtig es für Sie persönlich ist, so zu sein oder sich so zu verhalten. Eine 6 bedeutet „sehr wichtig“, eine 1 „überhaupt nicht wichtig“. Mit den Werten dazwischen können Sie die Wichtigkeit abstufen. An 1. Stelle stehen die Wertorientierungen, die am stärksten wertgeschätzt werden, also die höchsten Mittelwerte haben.

Quelle: AID:A – DJI-Survey 2009 (gewichtet), 13- bis 29-Jährige, N=9.283.

In **Abbildung 6** sind die Wertpräferenzen nach den vier Statusgruppen dargestellt. Die Schüler/innen, die ja auch die jüngste Statusgruppe sind, sind deutlich hedonistischer als die drei älteren Statusgruppen. Pflichtbewusstsein ist für die Erwerbstätigen am wichtigsten. Die Studierenden streben am stärksten nach Selbstverwirklichung („eigene Fähigkeiten entfalten“) und zeigen die höchste Kritikbereitschaft.

Wie reagieren Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland auf die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen? Welche Entwicklungstendenzen lassen sich bezüglich von Lebenszielen junger Menschen in Deutschland in den letzten zwei Jahrzehnten beschreiben?

Während 1992 noch Werte der Selbstverwirklichung wie „eigene Fähigkeiten entfalten“ an erster Stelle standen, rücken im Jahr 2009 Werte der Prosozialität in der Rangreihe auf: „Anderen Menschen helfen“ ist an erster Stelle, aber auch „Verantwortung für andere übernehmen“ oder „Rücksicht auf andere nehmen“ werden wichtiger (vgl. **Abbildung 7**). Pflichtbewusstsein rangierte 1992 noch im mittleren Bereich der Rangreihe und hat seitdem einen starken Bedeu-

Abb. 7: Wichtigkeit von Wertorientierungen

Rangordnung nach Mittelwerten (MW) für 1992 und 2009				
	1992	MW	2009	MW
1.	Eigene Fähigkeiten entfalten	5,2	Anderen Menschen helfen	5,4
2.	Sich gegen Bevormundung wehren	5,0	Pflichtbewusst sein	5,4
3.	Das Leben genießen	4,9	Rücksicht auf andere nehmen	5,3
4.	Kritisch sein	4,8	Eigene Fähigkeiten entfalten	5,3
5.	Ein hohes Einkommen anstreben	4,8	Das Leben genießen	5,3
6.	Anderen Menschen helfen	4,7	Verantwortung für andere übernehmen	5,2
7.	Rücksicht auf andere nehmen	4,7	Ehrgeizig sein	4,9
8.	Pflichtbewusst sein	4,7	Kritisch sein	4,8
9.	Verantwortung für andere übernehmen	4,5	Sich gegen Bevormundung wehren	4,8
10.	Ehrgeizig sein	4,5	Ein hohes Einkommen anstreben	4,5
11.	Ein aufregendes, spannendes Leben führen	4,4	Ein aufregendes, spannendes Leben führen	4,5
12.	Tun und lassen, was man will	4,3	Tun und lassen, was man will	3,7

*Frage: Bitte sagen Sie mir zu jeder Verhaltensweise, die ich Ihnen jetzt nenne, wie wichtig es für Sie persönlich ist, so zu sein oder sich so zu verhalten. Eine 6 bedeutet „sehr wichtig“, eine 1 „überhaupt nicht wichtig“. Mit den Werten dazwischen können Sie die Wichtigkeit abstufen.

An 1. Stelle stehen die Wertorientierungen, die am stärksten wertgeschätzt werden, also die höchsten Mittelwerte haben.

Quelle: DJI-Jugendsurvey 1992 und AID:A – DJI-Survey 2009 (gewichtet), 16- bis 29-Jährige

tungsanstieg erfahren. Auch „ehrgeizig sein“ ist wichtiger geworden (vgl. Gille 2012a und 2012b).

„Sich gegen Bevormundung wehren“ und „kritisch sein“ verlieren dagegen an Wertschätzung. Eine materielle Absicherung ist jungen Menschen wichtig, worauf die generell gestiegene Sicherheitsorientierung verweist, wie sie in den Shell-Jugendstudien festgestellt werden konnte (vgl. Gensicke 2010), jedoch verliert explizit „hohes Einkommen“ an Wichtigkeit. Ein unverbindliches Tun und Lassen, was man will bildet das Schlusslicht in der Werterangreihe zu beiden Erhebungszeitpunkten. Die insgesamt hohe und weiter gestiegene Bedeutung prosozialer Werte widerspricht den häufig in der Öffentlichkeit geäußerten Annahmen, dass die Jugend egoistisch sei. Auch Pflichtbewusstsein, das eine hohe Akzeptanz von gemeinschaftlichen Normen impliziert, ist jungen Menschen noch wichtiger geworden.

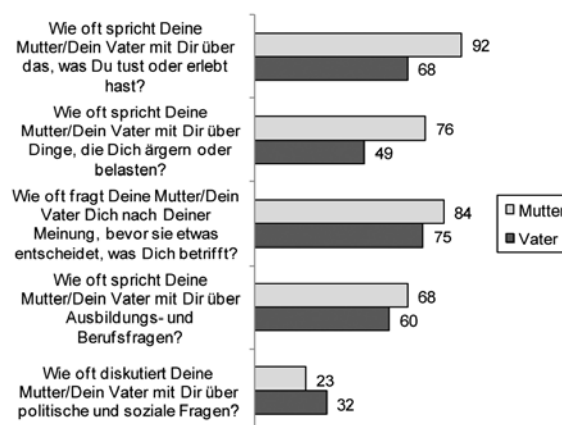
Zusammenfassende Ergebnisse zu den Wertorientierungen von jungen Menschen:

- Der Wertewandel manifestiert sich vor allem in einer stärkeren Aufladung mit verschiedenen Werthaltungen: Jugendliche machen sich Anforderungen von Pflicht und Leistung zu eigen, ohne jedoch auf Selbstverwirklichung verzichten zu wollen.
- Prosoziale Werte werden wichtiger. Die stärkere Orientierung junger Frauen an prosozialen Werten hält an.
- Kritische Werthaltungen rücken hingegen in den Hintergrund. Dies bedeutet jedoch keine bedingungslose Anpassung, wie das z.T. gestiegene gesellschaftliche Engagement junger Menschen zeigt.
- Jugendliche und junge Erwachsene sind nicht mehr die Protagonisten postmaterialistischer Werte (Selbstverwirklichung, Kreativität und Hedonismus). Sie orientieren sich heute wieder stärker an materialistischen Werten (Fleiß, Ordnung, Sicherheit).

4. Lebenswelten Familie und Schule

Das Verhältnis der Jugendlichen zu ihren Eltern ist überwiegend positiv, wie die Antworten der 13- bis 17-Jährigen zu verschiedenen Aspekten ihrer Elternbeziehung zeigen (vgl. **Abbildung 8**). Mütter und Väter sind wichtige Vertrauenspersonen – noch stärker die Mütter – um sich über alltäglich Erlebtes auszutauschen. Die Möglichkeiten demokratischer Mitsprache in der Familie in Angelegenheiten, die die Jugendlichen betreffen, sind recht ausgeprägt – noch stärker im Austausch mit der Mutter. Dabei sind die Mitsprachemöglichkeiten für die Jugendlichen mit höherer Bildung größer als bei den Hauptschülern. Die Mutter ist deutlich häufiger die Ansprechpartnerin, wenn junge Menschen über ärgerliche oder belastende Erfahrungen im Elternhaus berichten wollen. Ausbildungs- und Berufsfragen werden auch häufig mit Mutter und Vater besprochen – hier sind die Unterschiede zwischen Mutter und Vater nicht so groß. Dabei sprechen junge Menschen, die in der Hauptschule oder Realschule sind und sich daher mit der Frage der Ausbildungswahl eher konfrontiert sehen, häufiger mit ihren Eltern über ihre zukünftige Ausbildung als Gymnasiassten. Soziale und politische Fragen werden nicht häufig mit den Eltern diskutiert, dabei steht

Abb. 8: Beziehung zu Mutter und Vater bei den 13- bis 17-Jährigen* (in %)



*Frage: Ich lese Dir jetzt einige Sätze zu Deiner Mutter/Deinem Vater vor! Antwortskala: sehr oft, oft, selten nie. Hier sind die Anteilswerte für die Kategorien „sehr oft“ und „oft“ zusammengefasst dargestellt.

Quelle: AID:A – DJI-Survey 2009 (gewichtet), 13- bis 17-Jährige, N=2.829

allerdings der Vater mehr im Vordergrund. Hier spiegelt sich zum Teil ein Rollenmodell wider, das die Mutter stärker auf den familialen Binnenraum und den Vater stärker auf den öffentlichen und politischen Raum verweist.

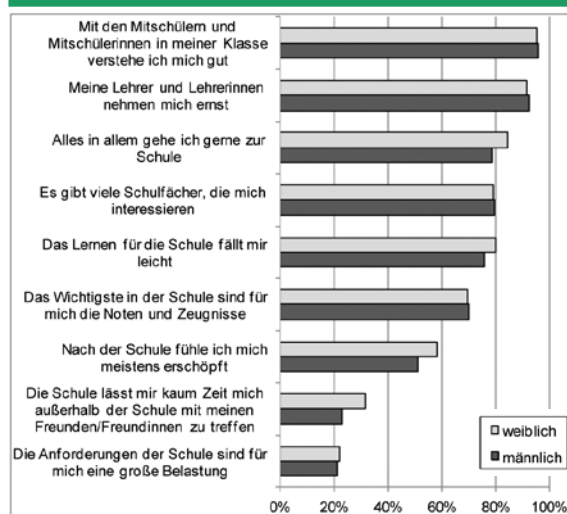
Die von uns befragten Schülerinnen (13–20 Jahre) berichten von durchweg positiven Schulerfahrungen, Mädchen und Jungen gleichermaßen (vgl. **Abbildung 9**). Hier zeigen sich auch keine Unterschiede zwischen den Schultypen. Mit den Mitschüler/innen verstehen sich fast alle gut; auch die große Mehrheit fühlt sich von den Lehrern/Lehrerinnen ernst genommen. Und vier Fünftel (noch etwas mehr die Mädchen) gehen gerne zur Schule. Das Lernen fällt auch fast vier Fünftel der Befragten leicht (auch hier wiederum deutlicher die Mädchen). 65 Prozent sagen, das Wichtigste in der Schule sind die Noten und die Zeugnisse, am Deutlichsten sagen dies die Haupt- und Realschüler/innen sowie die Migrantenjugendlichen. Fast die Hälfte der Schüler/innen fühlt sich nach der Schule erschöpft und ein Viertel beklagt, dass es zu wenig Zeit gibt, sich mit Freunden außerhalb der Schule zu treffen. Ein Fünftel empfindet die schulischen

Anforderungen als große Belastung (unabhängig vom Bildungsgang).

Zusammenfassende Ergebnisse zu Lebenswelten Familie und Schule:

- Eltern haben für Jugendliche eine hohe Bedeutung, weil sie sich mit ihnen über unmittelbar Erlebtes und alltägliche Sorgen austauschen können. Die Mutter ist dabei als Ansprechpartnerin deutlich wichtiger als der Vater. Mit höherem Bildungsniveau steigen die Chancen der jungen Menschen, an familialen Entscheidungsprozessen mitzuwirken.
- Insbesondere junge Menschen mit maximal Hauptschulabschluss und/oder aus bildungsfernen Elternhäusern halten „Noten und Zeugnisse“ für besonders wichtig.
- Erfahrungen von schulischer Belastung sowie von Erschöpfung gehen mit einem Lebensgefühl einher, viel Stress zu empfinden und viele Sorgen sowie zu wenig Zeit für Freunde zu haben.
- Insbesondere junge Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen sehen optimistisch in die Zukunft und haben das Gefühl, dass „ihnen alle Möglichkeiten offen“ stehen.

Abb. 9: Schulerfahrungen von 13- bis 20-jährigen Schüler/innen (in %)



* Frage: Wenn Du an Deine Erfahrungen in der Schule denkst, inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Dich zu? Skala: trifft voll und ganz zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu und trifft überhaupt nicht zu. Für die Darstellung wurden die Kategorien „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“ zusammengefasst.

Quelle: AID:A – DJI-Survey 2009 (gewichtet), 13- bis 20-jährige Schüler/innen, N=3.175

Literatur

- Alt, Christian/Bien, Walter/Gille, Martina/Prein, Gerald, 2011: Alltagswelten erforschen: Wie Kinder in Deutschland aufwachsen. Forschungsziele, Methodik und organisatorische Umsetzung der DJI-Surveyforschung. In: DJI Impulse 1/2011, S. 31 – 35 (Download unter: http://www.dji.de/bulletin/d_bull_d/bull92-93_d/DJIB_92-93.pdf)
- Gensicke, Thomas, 2010: Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 187 – 242
- Gille, Martina (Hrsg.), 2008: Jugend in Ost und West seit der Wiedervereinigung. Ergebnisse aus dem replikativen Längsschnitt des DJI-Jugendsurvey. Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Jugendsurvey 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Gille, Martina, 2012a: Jugend heute: im Zwiespalt. In: DJI Impulse, 1/2012, S. 19 – 21 (download: http://www.dji.de/bulletin/d_bull_d/bull97_d/DJIB_97.pdf)
- Gille, Martina, 2012b: Adolescents and Young Adults in Germany: Increasing Willingness to Perform and a Growing Sense of Social Responsibility. In: Hofmeister, Wilhelm (Hrsg.): PANORAMA: Insights into Asian and European Affairs. YOUTH: Future Agents of Change or Guardians of Establishment? Singapore, S. 157 – 165
- Heitmeyer, Wilhelm / Mansel, Jürgen / Olk, Thomas (2011): Individualisierung heute: Verdichtung und Vernichtung? In: Heitmeyer, Wilhelm / Mansel, Jürgen / Olk, Thomas (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen. Weinheim und Basel: Juventa Verlag, S. 7 – 25
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun, 2012: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 11., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Leven, Ingo/Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus, 2010: Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 53 – 128

Schulsozialarbeit in der „kommunalen Bildungslandschaft“

Entwicklung oder Entgrenzung?



Dr. Anke Spies
Professorin für
Erziehungswissenschaft
mit dem Schwerpunkt
Pädagogik und Didaktik
des Elementar- und
Primarbereichs, Carl von
Ossietzky Universität
Oldenburg

Das Phänomen der Vielgliedrigkeit des deutschen Schulsystems wird ab und an mit dem Begriff der „Schullandschaft“ umschrieben. Die Stadt Nürnberg beispielsweise verwendet diesen Terminus für ihren regionalen Schulraumentwicklungsprozess.

Mit den „kommunalen Bildungslandschaften“ hat sich seit geraumer Zeit ein weiterer landschaftlich assoziierter Begriff zur Erfassung von institutioneller Vielfalt zu etablieren begonnen. Ganz anders als die ‚Schullandschaft‘ haben die ‚Bildungslandschaften‘ sowohl einen Wikipedia-Eintrag als auch eine eigene Homepage (www.kommunale-bildungslandschaften.de) nebst Newsletter und geben Tagungen und Kongressen einen fachlichen Rahmen und/oder das Thema. Auf diesem Wege suchen die InitiatorInnen nach öffentlicher Aufmerksamkeit und Multiplikationseffekten für die dahinter stehende Idee – ein Prozess, der eng mit der Entwicklung von Ganztagschulen und den Initiativen der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in diesem Bereich verknüpft ist.

Hin und wieder wird das Konstrukt auch zum Dreh- und Angelpunkt der Implementation von Schulsozialarbeit, die aber längst nicht selbstverständlich als expliziter Bestandteil einer sogenannten „Bildungslandschaft“ verstanden wird. Manche kommunalen Konzepte lassen Schulsozialarbeit auch gänzlich unberücksichtigt. Die Auseinandersetzung mit deren Möglichkeiten und Grenzen innerhalb der Diskussion um die Entwicklung und Etablierung von sogenannten ‚kommunalen Bildungslandschaften‘ scheint also nötig und mag bei genauerer Betrachtung sowohl Alltäglichkeiten als auch Stolpersteine bergen, die insgesamt der Einschätzung und Positionierung im Fachdiskurs dienlich sein können.

In diesem Beitrag werden nach einer kurzen Erläuterung der „kommunalen Bildungslandschaft“ die Konsequenzen und Herausforderungen zur Positionierung von Schulsozialarbeit innerhalb einer kooperativ vernetzten, sozialräumlichen Verantwortungsgemeinschaft für

die institutionellen Rahmungen von individuellen Bildungsprozessen diskutiert. Dabei stehen die Fragen nach den Entwicklungspotenzialen, die das Konstrukt für das Handlungsfeld zu bieten hat und den (notwendigen) Grenzen, Konsequenzen und Bezugsgrößen, die sich bislang für Schulsozialarbeit abzeichnen, im Mittelpunkt der Betrachtungen.

Die „kommunale Bildungslandschaft“

Das Konstrukt der „kommunalen Bildungslandschaft“ geht im Wesentlichen auf den zwölften Kinder- und Jugendbericht (2005) zurück und etabliert sich seitdem als Konzept der Jugend- und Bildungspolitik zur Versinnbildlichung der Notwendigkeit vernetzter und kooperativer Strukturen zur sozialräumlich orientierten Gestaltung von Bildungsangeboten. Wenngleich „Bildung“ selbstverständlich ebenso wenig kartografisch als „Landschaft“ abbildbar sein kann, wie beispielsweise ein abstraktes System als „lernend“ bezeichnet werden kann (vgl. Faulstich/Grell 2003, S. 5f.), sind sowohl die Metapher der „lernenden Region“ als auch jene der „Bildungslandschaft“ letztlich Ausdruck für politisch gewollte Veränderungsprozesse abstrakter Systeme. Diese Strukturveränderungen stellen die Praxis in Handlungsfeldern wie jenem der Schulsozialarbeit auch vor Umdefinitionen der Inhalte ihrer Arbeitsbereiche und strukturellen Gestaltungen ihrer Aufgabenfelder.

Von systematisch abgestimmten Praxen des gezielten Zusammenwirkens verspricht man sich einen Zuwachs an sozialer Gerechtigkeit und Entschärfung herkunftsbedingter Bildungschancenbenachteiligung. Indem Zuständigkeiten und Ressourcen für Bildung regional gebündelt und

vernetzt werden – so die Prämisse – sollen Probleme leichter identifizierbar werden und sich förderliche Bedingungen für die einzelne Bildungsbiografie zugänglich etablieren. So soll der Fachkräftebedarf der Zukunft gesichert werden, Wirtschaftsstandorte positive Entwicklungen nehmen und soziale Benachteiligungen sowie deren Kosten reduziert werden (vgl. Dt. Städtetag 2012). Es ist allerdings noch offen, welche fachlichen Konsequenzen und professionellen Abgrenzungen hier zu ziehen sind oder ob diese Strukturaufgabe überhaupt in ihrem Gesamtanspruch lösbar ist. Außerdem ist noch nicht geklärt, wie weit diese Änderungen in die Alltagspraxen und Konzeptionen innerhalb der Arbeitsbereiche und Aufgabenfelder (vgl. Spies/Pötter 2011) von Schulsozialarbeit tatsächlich hineinreichen können bzw. müssen.

Zunächst verbergen sich also hinter der „kommunalen Bildungslandschaft“ langfristige, wirtschaftlich begründete, kommunalpolitisch gewollte, professionell zu gestaltende, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende Netzwerke zum Thema Bildung, die formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und die kommunale Jugendhilfeplanung auch hinsichtlich ihrer Auseinandersetzung mit Schulsozialarbeit herausfordern (vgl. dazu Emanuel 2012). Sie beziehen sich auf einen definierten lokalen Raum, der dem lernenden Subjekt die individuell benötigten Bildungszugänge offeriert (vgl. Bleckmann/Durdel 2009) und so seine persönliche Entwicklung sowie die „demokratische Basis unserer Gesellschaft“ (Dt. Städtetag 2012), ökonomischen Erfolg und sozialen Zusammenhalt ermöglichen sollen (vgl. ebd.). Zu diesem Zweck müssen bestimmte Hilfeangebote und die, besonders von Schulsozialarbeit vertretenen non-formellen Bildungssettings bedarfsgerecht in Schule integriert werden. Damit ist auch die Forderung verbunden, SchülerInnen im Regelsystem zu belassen (vgl. Schalkhaußer/Thomas 2011), also letztlich das Inklusionsparadigma umzusetzen.

Obwohl es trotz dieser Eingrenzung, wie Bradna und Stolz (2011) betonen, „keine konsensuelle Definition dessen, was lokale Bildungslandschaften eigentlich ausmacht“ (S. 140) gibt, ist die Praxis in sozial- und bildungspolitischen Entscheidungsprozessen gerne bereit, dem anschaulichen Bild des Landschaftsgedankens zu folgen. So etabliert sich der plakative Begriff spätestens seit der Deutsche Städtetag (2007) in seiner Aachener Erklärung die Bildungslandschaft zum kommunalen Anliegen an eigene Entwicklungsaufgaben erklärt hat ebenso wie die dahinter stehende Idee, die mit der Entwicklung ganztägiger Bildungsformate korrespondiert: In der Absicht, ungenutzte Ressourcen durch gezielte Vernetzungsstrategien zur Optimierung von Bildungsteilhabe auf die kommunale Agenda zu setzen, werden getrennte Ressorts im Bildungs-, Jugend-, Gesundheits- und Sozialbereich nunmehr verstärkt zusammen gedacht. In diesem Zusammenhang entwickeln sich interinstitutionelle Kooperationen, die nicht länger in getrennten Zuständigkeiten, sondern in gemeinsamen Verantwortlichkeiten agieren sollen bzw. wollen. – Ein denkbar schwieriger und langwieriger Prozess, der ein politisch gestütztes, stabiles und verlässliches, förderndes statt segregierendes Bildungsgesamtsystem zum Ziel hat. – Derzeit zeichnet sich ab, dass sich noch längst nicht alle nötigen AkteurInnen an der nachhaltigen Zielerreichung beteiligen (können): So hat der Deutsche Städtetag in seiner „Münchener Erklärung“ im November 2012 einerseits die nach wie vor aktuelle Strategie der „kommunalen Bildungslandschaft“ bestätigt und in diesem Zuge auch die Hemmnisse für deren erfolgreiche Umsetzung lokalisiert: Da sich der Kerngedanke lokaler Bildungslandschaften trotz Ausweitung auf „alle Menschen unabhängig vom sozialen Status, Alter, kulturellem Hintergrund“ (Dt. Städtetag 2012) nach wie vor im Wesentlichen auf die Kooperation von Schule und Jugendhilfe bezieht und Kommune in der Prozessgestaltung eine steuernde Funktion zukommt (vgl. Mack et al. 2006), bestätigt der Städtetag die schulischen Strukturen als zentrale Hemmnisse im Entwicklungs-

prozess. Das bildungspolitische Engagement der Kommunen und ihrer Jugendhilfeplanung kann aber stets nur so weit reichen, wie die administrativen Strukturen der Schulentwicklung dies zulassen. So fordert der Städtetag nunmehr die „Mitgestaltung bei der inneren Schulentwicklung, eine substantielle kommunale Beteiligung bei der Schulleiterauswahl sowie weitgehende Handlungsfreiheit bei der Schulorganisation vor Ort“ (Dt. Städtetag 2012) für die Kommunen. Das bildungspolitische Leitbild folgt also einem breiten Bildungsverständnis, das „die gesamte Bildungsbiografie einschließlich sozialer, kultureller und sportlicher Bildung einbezieht“ (ebd.) aber an die gläserne Wand der institutionellen Strukturen des Schulsystems prallt.

Während die, auch vom Deutschen Verein (2009) bestätigte, Schlüsselrolle eines adäquaten Bildungsbegriffs und -konzepts für die kommunale Entwicklung außerschulisch mittlerweile weitgehend Konsens ist, stellt sich also nun heraus, dass die institutionellen Strukturen des schulischen Bildungswesens offenbar der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung der Kommunen entgegenstehen. Eine konzeptionell aufeinander bezogene und verlässlich miteinander verknüpfte, verbindliche Bildungsinfrastruktur in kommunaler Verantwortung (vgl. Dt. Verein 2009) ist demnach ohne grundlegende Veränderungen der institutionellen Struktur von Schule bzw. der „Schullandschaft“ nicht umsetzbar. Dafür sind erhebliche rechtliche, strukturelle und finanzielle Veränderungen nötig, die mit den Bedarfen, die Schulsozialarbeit seit langem schon formuliert, korrespondieren, aber Bildungsmanagement und Bildungsmonitoring vor neue Aufgaben und Fragen¹ stellen. Derzeit hebt der Städtetag vor allem den mit den demografischen und soziografischen Entwicklungen einhergehenden Bedarf eines integrierten Schulsystems hervor, dessen qualitative Anforderungen an inhaltliche Ausgestaltung und organisationale Handlungsfreiheit nicht mit den

bestehenden rechtlichen Rahmungen umzusetzen sind. Nunmehr reicht die Perspektive der Bildungslandschaft auch in den Kontext der frühkindlichen Bildung und deren Verantwortung für Bildungsverläufe hinein. Und neben Vergleichbarkeit und Mobilitätsfragen werden auch Aspekte einer qualitativen Aufwertung der beruflichen Professionalisierung frühkindlicher Bildungssettings thematisiert. Hier sind vor allem kulturelle und soziale Zusammenhänge als Ausbildungsinhalte sowie die gemeinsame Bildungsplanung und deren finanzielle Absicherung auf Bundes- und Landesebenen einzufordern (vgl. Dt. Städtetag 2012).

Entwicklungspotenziale und Positionierungen für Schulsozialarbeit

Auch wenn die mit Schulsozialarbeit verknüpften sozial- und bildungspolitischen Erwartungen zu erheblichen An- und Überforderungen an das Handlungsfeld führen können (vgl. Speck 2013), weil sich Politik sozusagen die Schulsozialarbeit ‚angeeignet‘ hat, hat das Bild von der lokalen Bildungslandschaft seinen Reiz: Verbindungen und Abgrenzungen zwischen formellen und nicht-formellen Bildungsorten werden wahrnehmbar und mit einer Programmatik verknüpft, die unter anderem die Stärkung der Eigenverantwortung und Partizipation von SchülerInnen als eines ihrer Leitziele betont (vgl. ebd.) aber auch den Blick auf den Sozialraum unterstützt. Insofern ist das Konstrukt der lokalen Bildungslandschaft eine wichtige Entwicklung zur Positionierung von Schulsozialarbeit, denn für sie gelten neben der Sozialraumorientierung sowohl die Verbindung zwischen formellem, nicht-formellem und informellem Lernen als auch die Förderung und Stärkung von partizipativen Möglichkeiten für SchülerInnen als leitende Maximen ihrer Tätigkeit (vgl. Spies/Pötter 2011). Der Kooperations- und Vernetzungsanspruch der Bildungslandschaft ent-

1 Beispielsweise untersucht das Nürnberger Promotionskolleg „Bildung als Landschaft“ die Verhältnisse von formalen und non-formalen Bildungsorten sowie formellem und informellem Lernen im Kindes- und Jugendalter (<http://bilundungslandschafterforschen.de>).

spricht dem „Kerngeschäft Kooperation“ (ebd.), das Schulsozialarbeit in Theorie und Praxis auf unterschiedlichen Ebenen verkörpert. So ist sie innerhalb einer Schule immer Teil und (im Rahmen ihrer Möglichkeiten) oft genug auch Antrieb für eine konzeptionell aufeinander bezogene und verlässlich miteinander verknüpfte Bildungsinfrastruktur, wie sie mit der Idee von der Bildungslandschaft innerhalb der gegebenen institutionellen Bedingungen und sozialräumlichen Gegebenheiten verfolgt wird (vgl. Dt. Verein 2009).

Insofern müsste die Innovation der Bildungslandschaft hinsichtlich der Vernetzung von Schulen und außerschulischen Einrichtungen und ihrer verstärkten Kooperationen auch die Bedingungen für Schulsozialarbeit in der Praxis optimieren können und/oder an ihre Expertise in dieser Angelegenheit anknüpfen, da das Anliegen jeweils in Maßnahmen zum Abbau von sozialen Bildungsbenachteiligungen besteht.

Die „kommunalen Bildungslandschaften“ könnten also das Vehikel zur lange schon eingeforderten nachhaltigen Positionierung des Handlungsfeldes innerhalb kommunaler und regionaler Bildungsstrukturen sein.

Schulsozialarbeit müsste in ihrer einschlägigen Expertise zum strukturgebenden Bildungsmanagement hinzugezogen werden. Inwieweit dem in der Praxis tatsächlich so ist, bleibt noch zu überprüfen. Bisher wird sie vereinzelt stadtweit koordiniert (z.B. in Dortmund) oder an einheitlichen Standards ausgerichtet (z.B. jenen für Schulsozialarbeit an Münchner Grundschulen).

Gleichfalls ist noch unklar, ob das hochkomplexe Konstrukt der Bildungslandschaft nicht möglicherweise Anforderungen an Schulsozialarbeit impliziert, die unter den gegebenen Bedingungen in der Praxis gar nicht erfüllt werden können und insofern das Handlungsfeld eher gefährden, denn stärken können. Bisher sind die Erwartungen ungeklärt und die Zuständigkeiten und Anforderungen an die beteiligten Akteure

diffus. Jegliche Entwicklungspotenziale unter der Prämisse „Bildungslandschaft“ sind also unter dem Vorbehalt der Prüfung von Überforderung und Indienstnahme, wie Speck (2013) die politischen Positionierungen zur Schulsozialarbeit analysiert, zunächst mit der gebotenen Vorsicht zu betrachten und hinsichtlich der nachhaltigen Implementation zu untersuchen.

Da die Metapher der Bildungslandschaft durch den zwölften Kinder- und Jugendbericht (2005) in den Fachdiskurs eingebracht wurde, ist ihre Verortung zunächst eben dort, wo auch Schulsozialarbeit sich fachlich zu verorten hat: In der Jugendhilfe. Die dort geforderten aufeinander abgestimmten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote verlangen ein politisch gestütztes, stabiles und verlässliches Gesamtsystem, dem es darum geht, an Stelle des segregierenden nun ein langfristig und nachhaltig förderndes Bildungssystem aufzubauen, welches ressourcenorientiert allen Kindern und Jugendlichen mehr Annäherung an das Ideal der Chancengleichheit gewährleistet. Das dafür nötige koordinierte Zusammenspiel aller Beteiligten verweist Schulsozialarbeit auf eine Position, die zunächst auf stabile interinstitutionelle Kooperationen angewiesen ist, in denen alle beteiligten pädagogischen Professionen und Kompetenzen wesentlich enger als bislang üblich zusammengebracht und aufgebaut werden können. Vielfach ist der Grundstein hierfür schon in den Konzeptionen zur Gestaltung ganztägiger Bildungssettings wie jenem der „Bildungsoffensive der Stadt Arnshausen“ (2004) oder umfassender Präventionskonzepte wie den Delmenhorster Präventionsbausteinen (vgl. Spies 2012) gelegt und Schulsozialarbeit einer von mehreren tragenden Bestandteilen eines größeren Ganzen.

Die mit dem Vernetzungsgedanken verbundene Idee der systematischen Kooperation und interdisziplinären, kollegialen Zusammenarbeit spiegelt sich auch in ihren gemeinwesenorientierten Anteilen, die sich auf die Einbindung der Schule in die soziale Struktur einer Kommune beziehen (vgl. Spies/Pötter 2011). Kooperation ist aber zu-

gleich ein hochkomplexer Sachverhalt, der sowohl die Schulsozialarbeit in der Einzelschule als auch die Beteiligten innerhalb des Konstrukts der lokalen Bildungslandschaft vor deutliche Herausforderungen stellt: Beispielsweise finden Kooperationsbeziehungen und -bedingungen innerhalb ganztägiger Schulkonzepte ein ebenso breites positives Echo, wie sie zugleich ein problematisches Spannungsfeld eröffnen, denn dort zeigen sich professionstheoretische Paradoxien, Passungsprobleme und Hindernisse, die dem positiven Nutzen gegenüber stehen (vgl. Speck et al. 2011).

Die Vielfalt unterschiedlicher Kooperationskonzepte und -profile können den in der lokalen Bildungslandschaft so explizit betonten Kooperationsgedanken durchaus auch relativieren bzw. ‚entzaubern‘, weil sie einen hohen Anspruch verfolgen: Sie beabsichtigen schließlich, (z.B. im Ganztagssschulkontext) „durch nach außen erweiterte und nach innen intensiviertere Kooperation die Schule und die Unterrichtsqualität weiterzuentwickeln“ (Horstkemper 2011, S. 130). Dafür orientiert man sich im Ganztagsdiskurs „an einem erweiterten Bildungsverständnis, das auf eine umfassende individuelle Förderung der lernenden Subjekte in heterogenen Lerngruppen zielt“ (ebd.). Wenn dies für die multiprofessionelle Kooperation in Ganztagssschulkonzepten gilt, dann ist die Analogie zur Schulsozialarbeit einerseits aufgrund ihrer hohen Beteiligung an Ganztagskonzepten, der über sie verkörpert Repräsentanz von Jugendhilfe in Schule und ihres grundsätzlich kooperativen Selbstverständnisses naheliegend aber auch historisch zu problematisieren: Marianne Horstkemper fühlt sich an die Befunde von Thiersch aus dem Jahr 1979 erinnert, der damals das Kooperationsverhältnis zwischen Schule und Sozialarbeit mit dem zwischen einem Hausherrn und einer Haushaltshilfe verglichen hat (vgl. Horstkemper 2011). – Es fragt sich, ob sich dieses Verhältnis bis heute grundlegend verändert hat². Die Funktion von Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft ist al-

so folglich auch ein Teil der von Horstkemper als Desiderat für die Kooperationsforschung resümierten Frage nach den Prozessen, die zwischen den verschiedenen, an Schule beteiligten Gruppen pädagogisch Tätiger ablaufen, und jenen nach der Verknüpfungen zwischen Schulleitung, Steuerung von Schulentwicklung und kooperativer Partizipation.

Wenn Städte wie Arnsberg in Nordrhein-Westfalen ein Konzept für eine „Bildungsoffensive“ (2004) vorlegen oder wie Zörbig in Sachsen-Anhalt ein „Pädagogisches Gesamtkonzept der Stadt“ (2008) entwickeln und ausdrücklich betonen, dass sie ein ganzheitliches Bildungsverständnis verfolgen, dann fällt auf, dass bei aller strukturierten Innovation und interdependenten Konzeption die grundsätzliche Struktur des institutionellen Bildungswesens unangetastet bleibt, obwohl entlang der Maximen der Bildungslandschaft konzipiert wird (wenngleich sie im Arnsberger Konzept noch nicht so benannt ist). Zwar werden jeweils Übergänge von frühkindlicher Erziehung, zwischen Schulstufen und Berufsübergänge ebenso wie Familienkontexte und Hilfesystem (inkl. Schulsozialarbeit im Arnsberger Konzept) berücksichtigt und ebenso miteinander wie mit speziellen Förderangeboten konzipiert und vernetzt gedacht, aber das fachpolitische Leitziel des Abbaus von Benachteiligungen lässt formelle Wege und Strukturen stets unangetastet. – Ein Umstand, der die Betonung der Münchner Erklärung des Städtetages, dass für die konsequente Umsetzung der Bildungslandschaft eine entsprechende Umstrukturierungsflexibilität für die schulische Praxis fehle, nachvollziehbar macht.

Das Entwicklungspotenzial der Schulsozialarbeit innerhalb der Bildungslandschaft bleibt also absehbar ‚überschaubar‘: Schließlich ist sie diejenige, die quasi ‚schon immer‘ und ganz im Sinne der Bildungslandschaft bestimmte Hilfeangebote in Schule integriert, aktuelle Bedarfe in Erfahrung bringt und gleichzeitig non-formelle Bil-

2 Die Befunde von Bauer/Bolay (2013) und (Spies 2013) deuten darauf hin, dass hier noch viel Entwicklungsbedarf besteht.

dung an Schule installiert. Und auch der Ansatz, dass SchülerInnen im Regelsystem belassen oder dorthin zurückgeführt werden sollen, ist keineswegs neu (vgl. u.a. die Schulabsenzprojekte), allerdings unter den Maßgaben des Inklusionsparadigmas künftig eindeutiger als Auftrag und Anlass für explizite Konzeptentwicklungen zu vertreten.

Für die Schule als Institution mag sich ihre Position im Gesamtbild allerdings schon anders ‚anfühlen‘: Aus der zentralen Position, um die herum weitere Institutionen positioniert sind, rückt sie nun in den Kreis dieser Reihe, während die Kinder und Jugendlichen und deren Bildungsbiografien künftig im Mittelpunkt stehen (sollen). Es ist absehbar, dass hier die Ressourcen, Strukturreformen und Haltungsveränderungen, die für den innerschulischen Wandlungsprozess nötig sind, keineswegs aus der Schulsozialarbeit kommen können. Da sie fachlich zur Jugendhilfe gehört und faktisch in schulischen Belangen keine Entscheidungsmacht hat, kann sie auch nicht die Strukturveränderungen innerhalb einer Schule oder einer regionalen ‚Schullandschaft‘ hervorbringen. Angesichts der rechtlichen Situation sind die entsprechenden Veränderungen auf Erlasse und Gesetzgebung der Kultusbehörde sowie auf die Umsetzungsbereitschaft der Schulen am Ort angewiesen – deren Beteiligung sich im Strukturentwicklungsprozess bislang auf ganztägige Settings oder die Umsetzung des Inklusionsparadigmas beschränkt. Wenngleich einzelne Kommunen erstaunliche Erfolge in der interinstitutionellen Kooperation erzielen, ist die Bereitschaft von Schule, sich generell an den Veränderungen zu beteiligen, einerseits angesichts Rechtslage und Auftrag nur bedingt möglich und kann andererseits hinsichtlich des Auftrags- und Professionselbstverständnisses auch nur bedingt gewollt sein.

So liegt auf der Hand, dass die Idee der Bildungslandschaft und ihre Ausgestaltung vor allem ei-

ne Herausforderung für die Schulentwicklung und deren kommunale Bezüge darstellt. Schulsozialarbeit hat in diesem Prozess nur wenige Ansatzpunkte, um jenseits ihrer regulären Aufgaben und Arbeitskontexte regulierend oder beschleunigend mitzuwirken. – Es sei denn, ihr wird innerhalb der Struktur kommunaler Jugendhilfeplanung eine entsprechende Funktion und Position zugeordnet.

Konsequenzen und Bezugsgrößen für Schulsozialarbeit

Es liegt auf der Hand, dass die „kommunale Bildungslandschaften“ eine interessante Perspektive bieten, wenn Schulsozialarbeit sich als relevanter Faktor im Bildungsdiskurs präsentiert und positioniert: Schließlich ist sie jene Akteurin der Bildungslandschaft, die am nächsten zur Kooperationspartnerin Schule steht.

Wenngleich die fachliche Verortung unzweifelhaft in der Jugendhilfe und ihrer sozialpädagogischen Professionalität liegt, so hat Schulsozialarbeit doch längst das grundsätzliche Vertrauen von Schule gewonnen – auch wenn diese nach wie vor bedacht ist, ihre Deutungshoheit und hierarchischen Strukturen zu bewahren (vgl. Spies 2013).

Über Schulsozialarbeit hat Jugendhilfe sozusagen fachlich den „Fuß in der Tür“, auch wenn die Schuladministration auf Landesebene ihr vielfach die Position der „Haushaltshilfe“ (s.o.) zugesteht³.

Da sich zeigt, dass Schule auch im Sinne des systemischen Verständnisses der Bildungslandschaft als dringend veränderungsbedürftiger Teil des Ganzen zu sehen ist, sind es die bildungspolitisch verantwortlichen Instanzen die der intrinsischen Motivation bedürfen, um Schule zu einer ‚lernenden Organisation‘ wer-

3 Thierschs Bild der Haushaltshilfe wirft auch die Frage auf, wer für welche systemstützenden Tätigkeiten von Schulsozialarbeit finanziell in der Pflicht stehen müsste.

den zu lassen, die eigeninitiativ und im ‚Bewusstsein‘ der Relevanz aus dem ausdrücklichen Willen zur Veränderung konzeptionell tätig wird. Die Handlungsoptionen und Hilfestellungen von Schulsozialarbeit sind dabei klar begrenzt. Ihre Einflussnahme an den besonders neuralgische Punkten ist auch ohne empirische Überprüfung absehbar gering: So wie die „kommunale Bildungslandschaft“ einen ihrer Schwerpunkte auf den Übergang von der vorschulischen zur schulischen Bildung legt, müsste Schule nicht nur mit den entsprechenden Institutionen der Jugendhilfe (mehr oder weniger vorsichtig oder routiniert) kooperieren, sondern die Schuleingangsphase gänzlich so individualisiert umkonzeptionieren, dass jedes Kind unabhängig von seiner Herkunft entlang eines passgenauen Förderkonzeptes mit seiner schulischen Laufbahn startet.

Dabei werden absehbar weitere Institutionen wie beispielsweise Familienberatung und auch Schulsozialarbeit eine Rolle spielen, aber zuvor müsste sich Schule als Institution eingestehen, dass die bisherigen Änderungen und Innovationen zu dieser Transition angesichts der tradierten Systemlogiken nicht den beabsichtigten Erfolg bringen, sondern die Segregation innerhalb des Bildungswesens – trotz intensiver konzeptioneller und didaktischer Bemühungen und Hoffnungen – unangetastet bleibt. Sofern man an dieser Stelle nun die nicht-formellen Bildungsangebote ins Spiel bringt, ist konsequenterweise die grundsätzliche ‚Verschmelzung‘ von formellen und nicht-formellen Inhalten und Strukturen anzustreben – also wieder die Systemlogik und die Rhythmisierung gefordert, da die reine Addition oder Reihung nicht zum gewünschten Ergebnis führen wird.

Wenn Schulsozialarbeit z.B. in der Grundschule implementiert ist, zeigt sich, dass sie unter den gegebenen Umständen lediglich lindern, aber keineswegs verändern kann, wenn der Handlungs- bzw. Handlungsveränderungsbedarf deutlich auf schulischer Seite liegt (vgl. Spies 2013).

Auch hinsichtlich Leistungsbeurteilung und Schullaufbahnpfehlungen bzw. -entscheidungen sind die Möglichkeiten der außerschulischen Institutionen und ihrer VertreterInnen sehr begrenzt: Eine Reihe von (u.a. mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten) Schulen zeigen eindrücklich, dass Schule durchaus weitgehend auf die segregationsfördernden Praxen der Leistungsbeurteilung verzichten kann, sofern sie dazu bereit ist. Die entsprechenden Schulen belegen, dass Bildungsbiografien nachhaltig erfolgreicher verlaufen, wenn auf herkömmliche Benotungs- und Klassifikationsverfahren verzichtet wird und stattdessen die individuelle Förderung über entwicklungsorientierte Feedbackverfahren kultiviert wird. Schulsozialarbeit hat wiederum nur sehr wenig Einfluss auf nötige Veränderungen, die dem Anliegen an mehr Chancengleichheit im Sinne der Bildungslandschaft entsprechen würden. Vielmehr ist sie in der gegenwärtigen Praxis systemstützend tätig, da sie mit Beratungs- und Hilfeangeboten die Folgen der Beschämungs- und Klassifizierungspraxen des Benotungssystems (vgl. Struck 2012a/2012b) zu mildern versucht – ohne dass sie am System etwas ändern könnte.

Für die Bildungslandschaft zeigt sich an dieser Stelle die konzeptionelle Notwendigkeit, dass institutionell gesteuerte Transitionsprozesse hinsichtlich Diagnostik und Förderplanung zu kontextualisieren sind, und Schulsozialarbeit die sozialpädagogische Perspektive der Jugendhilfe und ihres sich in der Bildungslandschaft ebenfalls verändernden Systems repräsentieren wird. Die disziplinären Schnittstellen innerhalb der notwendigen Reformprozesse müssen gewiss vielfach noch eruiert werden, denn im Zuge der Umsetzung des Inklusionsparadigmas bedarf es auch der sonderpädagogischen Perspektiven und Aufgabenklärungen in der multiprofessionellen Zusammenarbeit (vgl. Ricking 2013).

Es versteht sich quasi von selbst, dass die Konfliktpotenziale in mehrfacher Hinsicht hoch sind: Neben tradierten Deutungshoheiten und Selbstverständnissen sind die Prioritäten und

Relevanzen der einzelnen Aufträge nicht weniger komplex und klärungsbedürftig, wie auch die interdisziplinären Perspektiven, die erst noch entwickelt werden müssen. Jenseits von Schulformatfragen und Schulentwicklungsprozessen bedarf es der Vermittlung eines perspektivisch erweiterten Verständnisses von Kooperationen und von Transitionen, wenn eine inhaltlich gemeinsam getragene, institutionelle Vernetzung im Bildungskontext mit regionalem bzw. sozialräumlichem Bezug gestaltet werden soll. Dafür sind strukturelle Steuerungsmaßnahmen erforderlich, die der hohen Komplexität des Anliegens gerecht werden – also auch die notwendigen Voraussetzungen an ein entsprechend kompetentes Komplexitätsverständnis (vgl. Struck 2012a/2012b) berücksichtigen. Hier sind die Länder gefordert, kommunale Steuerungsmöglichkeiten insbesondere im Schulbereich zu erweitern und auch die Zuständigkeiten in inneren und äußeren Schulangelegenheiten zugunsten der Kommune neu zu ordnen (vgl. dt. Städtetag 2012). Die für derartige Prozesse nötigen strukturierten Kooperationspraxen erfordern ein hohes Maß an Qualitätssicherung, ein umfassendes Bildungsmonitoring und ein integriertes Berichtswesen für Bildungsverläufe sowie die angemessene finanzielle Absicherung. Die dafür nötigen Strukturen auf administrativer Ebene sind noch zu schaffen, bevor die Bildungslandschaft ihren ‚virtuellen‘ Charakter verlieren kann. Dafür sind reelle Ziele ins Auge zu fassen, die auf multiprofessionellen Konzepten und ‚Verantwortungsgemeinschaften‘ gründen – also weit über die reellen Möglichkeiten praktischer Schulsozialarbeit im gegenwärtigen Sinne hinausgehen.

Unter solchen – zugegeben noch utopischen – Bedingungen folgt der Gedanke der Bildungslandschaft auch konsequent jenem der Inklusion in kommunaler Verantwortung: Das hier positionierte Ideal vernetzter Erziehung, Bildung und Betreuung will die jeweiligen Potentiale des Individuums und deren Förderung in der Lebensperspektive als Ausgangspunkt für die Organisation von Bildungs- und Lernprozesse

nehmen und dafür alle für Bildung zuständigen Akteure (inkl. Wirtschaft und Eltern) auf der Basis verbindlicher Strukturen zusammenarbeiten lassen. Dann könnten jegliche Übergänge im System nach dem Prinzip „Anschlüsse statt Ausschlüsse“ gestaltet und die tradierte Selektionspraxis durch Qualifikationsorientierung ersetzt werden. – Ein hehres Ziel, das theoretisch letztlich vor allem einer inklusiven Haltung (vgl. Ricking 2013) bedarf und praktisch von der **Familienhilfe** bzw. **Elternarbeit** in enger Nähe zu Schule mitgestaltet sein müsste, damit unterschiedlichste Problemlagen aufgefangen werden können und außerschulische Probleme weniger intensiv in die Schule hineinragen werden müssen und umgekehrt.

Bis dahin sind im Rahmen der Bildungslandschaft unter anderem Schulformatfragen zu klären und problematische Ganztagsdifferenzierungen im Sinne der bestmöglichen Förderung aller Kinder und Jugendlichen abzubauen, die Zusammenhänge zwischen frühkindlicher und schulkindlicher Bildung interdisziplinär zu erörtern, Leistungsbeurteilung und schulische Disziplinierungspraxen auch unter Aspekten des Kinderschutzes und der Gesundheitsfürsorge entlang unterschiedlicher Differenzlinien zu analysieren und die Einbindung von Schulsozialarbeit in Zusammenhänge des Schulklimas (vgl. Spies 2013) zu diskutieren. Hinsichtlich schulischer Disziplinierungspraxen deutet einiges darauf hin, dass Schulsozialarbeit sich in ihrer professionspolitischen Reflexion der Positionierung innerhalb der Bildungskontexte der Frage nach Wechselwirkungen zwischen institutioneller Formierung ihrer AdressatInnen und deren Aneignungen der Angebote stellen muss. Sie unterliegt der Gefahr, sich der Institutionslogik der Schule unterzuordnen (vgl. Bauer/Bolay 2013). Die Professionalisierung innerhalb der Bildungslandschaft bringt auch hier einen Reflexionsbedarf mit sich, wie Schulsozialarbeit sich gegenüber ihrer Aufgabe und gegenüber der Institution einordnet (vgl. ebd.). Dies ist vor allem in künftigen Entwicklungen zur Kontextualisierung von Fallverstehen und Förderbedarf relevant.

Sofern Schulsozialarbeit einen ernsthaften Anteil an künftigen Praktiken zur Umsetzung des Inklusionsparadigmas beanspruchen will, muss sie sich auch hinsichtlich der exkludierenden Funktion schulischer Disziplinierung, wie sie beispielsweise über Trainingsraumkonzepte (vgl. kritisch dazu: Bröcher 2005) an Schulsozialarbeit delegiert wird, auseinandersetzen.

Auch ihre Position innerhalb der das Schulklima bestimmenden Faktoren ist längst nicht so eindeutig, wie die Postulate, dass sie sich empirisch nachweisbar (Schumann et al 2006) förderlich auf das Schulklima auswirken es glauben machen. Jegliche systemstützende Funktion muss außerdem unter den Maximen des Kinderschutzes und den rechtlich fundierten Verortungen der pädagogischen Freiheit (vgl. Hollenstein 2012) diskutiert werden, wenn die Bildungslandschaft ihre hohen Ziele umsetzen will.

Das sozialpädagogische Lebensweltverständnis und die Klärung von biografischen und/oder strukturellen Risiken der einzelnen Bildungsbio-graphie könn(t)en für schulische Entwicklungsprozesse zur Umsetzung des Inklusionsparadigmas wichtige Orientierungspunkte bieten. Gleiches gilt für die Entwicklung methodisch flexibler didaktischer Konzepte, die Lerngruppenheterogenität und Moderationsbedarfe in kooperativen Lernsettings zum Gegenstand haben und der wachsenden Flexibilität von Schule entgegen kämen, sofern diese sich auf die Perspektiverweiterung einlassen kann. Dafür kann bzw. muss innerhalb der Bildungslandschaft der entsprechende administrativ gewollte Rahmen geschaffen werden – bevor die Praxis wirksam werden kann. Derzeit werden eine Reihe von Funktionen und Positionen mit bildungskoordinierender Aufgabe geschaffen und erprobt. Noch ist offen, ob und in welchem Umfang die Potenziale von Schulsozialarbeit dabei berücksichtigt bzw. berührt werden.

Neben der Frage nach der Position innerhalb der Bildungskoordination stellt die Bildungslandschaft das Handlungsfeld Schulsozialarbeit vor eine Reihe weiterer offener Fragen:

- Welche Position will und kann Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft einnehmen, um ihren Part zur aktiven Bildungsgestaltung zu reklamieren und zugleich dessen Grenzen abzustecken?
- Wie können die Trägerschaftsfragen zur Schulsozialarbeit in die aktuelle Diskussion um die Neudefinition der Schulträgerrolle innerhalb der Kommune eingebracht und geklärt werden?
- Welche Kooperationsstrukturen (zur Differenzierung vgl. Vogel 2013) werden der Rolle von Schulsozialarbeit innerhalb der Bildungslandschaft gerecht, ohne ihren Beitrag zur Schulentwicklung zu unter- oder zu überschätzen?
- Welche Neu- oder Umdefinitionen der Arbeitsbereiche und Aufgabenfelder von Schulsozialarbeit werden durch die strukturelle Umsetzung der Idee von der Bildungslandschaft nötig?
- Wie verändern sich Alltagspraxen und Konzeptionen innerhalb der Arbeitsbereiche und Aufgabenfelder, wenn die Strukturvorgabe durch die Bildungslandschaft gegeben ist? Mit anderen Worten: Welche fachlichen Konsequenzen und professionellen Aufgaben (wie z.B. Managementaufgaben) werden durch die Bildungslandschaft in Gang gesetzt und in Rechtsposition und Trägerschaft(en) ausgebildet?
- Welche Prozesse werden zur interdisziplinären Zusammenarbeit in einem inklusiven, fördernden statt segregierenden System zwischen den Akteuren in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern in Gang gesetzt?
- Welche methodischen bzw. didaktischen Konzepte für heterogene Lerngruppen lassen sich hinsichtlich des diagnostischen Fallverstehens und der präventiven bzw. intervenierenden Förderplanung im multiprofessionellen Team entwickeln?

- Wie sind die didaktischen Fragen mit Strukturkonzepten zu verknüpfen, die den Anspruch haben, intersektionale Differenzlinien wie beispielsweise Gender, ethnische Zugehörigkeit oder Gesundheit/Behinderung hinreichend zu berücksichtigen?

Schulsozialarbeit ist innerhalb der kommunalen Bildungslandschaft in einer zwiespältigen Position: Sie ist einerseits Hoffnungsträgerin und Strukturmaßnahme für Schulen des Primar- und des Sekundarbereichs. Andererseits ist sie ein entscheidender aber bislang vernachlässigter Entwicklungsfaktor der Jugendhilfeplanung (vgl. Emanuel 2012), der in seiner Beteiligung an den Bewältigungsversuchen aktueller bildungspolitischer Anforderungen täglich an die systemimmanenten Grenzen von Schule stößt. Hinsichtlich regionaler Konzepte von Bildungslandschaft befindet sie sich im mehrfachen Spagat zwischen der Position als Stütze im Entwicklungsprozess oder als ‚Krücke‘ des Systems. Innerhalb ihrer fachlichen Sachlichkeit steht sie im Spannungsfeld zwischen der Frage nach der Nützlichkeit für AdressatInnen und der Instrumentalisierung zum Systemerhalt, wenn sie ihrer Maxime

der Verbesserung von Bildungsbedingungen folgt und den Zuwachs an Chancengleichheit anstrebt.

Innerhalb der Bildungslandschaften ist sie aber auch gefährdet, denn die vielfachen Anschlussmöglichkeiten geben Anlass zur Sorge, dass „konzeptionelle Unschärfe und die Gefahren der Allzuständigkeit und Überforderung“ (vgl. Speck 2013) unter den Bedingungen der Bildungslandschaft zunehmen und/oder Aufgaben der Bildungskoordination, die aktuell z.B. in den neu entstehenden ‚Bildungsbüros‘ platziert werden, mit jenen der Schulsozialarbeit kollidieren – weil eine Bildungslandschaft längst nicht so flexibel gestaltbar ist, wie ihre Programmatik es sich wünscht. Schließlich ist die für die Bildungslandschaft postulierte Kooperation eine hochkomplexe Strukturaufgabe (vgl. Vogel 2013) für Jugendhilfeplanung und Schuladministration, die derzeit sowohl die Theorie als auch die Praxis herausfordern und trotz der Lockerungen der institutionellen Bewegungseinschränkungen der großen Partnerin Schule nur relativ langsam vorankommen.

Literatur

- Bauer, P. & Bolay, E. (2013). Zur institutionellen Konstituierung von Schülerinnen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit. In: A. Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials* (S. 47 – 70). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bleckmann, P. & Durdel, A. (Hrsg.). (2009). *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. Zugriff am 28.12.2012 unter: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf
- Bradna, M. & Stolz, H.-J. (2011). Professions- und Institutionsverständnis im Gestaltungskontext lokaler Bildungslandschaften. In K. Speck et al. (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 138 – 153). Weinheim: Juventa.
- Bröcher, J. (2005). „Ab in den Trainingsraum!“ Zur Kritik der „neuen“ Disziplinierungspädagogik. *Pädagogisches Forum: unterrichten, erziehen* 3, 139 – 145.
- Dt. Städtetag (Hrsg.). (2012). *Bildung gemeinsam verantworten*. Münchner Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung gemeinsam verantworten“ am 8./9. November 2012. Zugriff am 30.12.2012 unter: http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/muenchner_erklaerung_2012_final.pdf
- Dt. Städtetag (Hrsg.). (2007). *Aachner Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007*. Zugriff am 30.12.2012 unter: http://ec.europa.eu/education/migration/germany9_de.pdf
- Dt. Verein (2009): *Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung*
- Kommunaler Bildungslandschaften. Zugriff am 30.12.2012 unter: http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/bildung/Empfehlungen_zur_Weiterentwicklung_Kommunaler_Bildungslandschaften/

- Emanuel, M. (2012): Professionalisierung der Schulsozialarbeit aus jugendhilfeplanerischer Sicht. In: Hollenstein, E. & Nieslony F. (Hrsg.): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. (S. 39 – 51.) Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Faulstich, P. & Grell, P. (2003). Selbstgesteuertes Lernen und soziale Milieus. Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. Zugriff am 30.12.2012 unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03_01.pdf
- Hollenstein, E. (2012): Die Praxis der Schulsozialarbeit und das Prinzip der pädagogischen Freiheit. *Unsere Jugend* 64. Jg. H. 2/2012, S. 83 – 90.
- Horstkemper, M. (2011). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen: Herausforderung und Chance für Schul- und Professionsentwicklung. In K. Speck et al. (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 128 – 137). Weinheim: Juventa.
- Mack, W., Harder, A., Kelö, J. & Wach, K. (2006). Lokale Bildungslandschaften. Projektbericht. Zugriff am 30.12.2012 unter: http://www.dji.de/bibs/Projektbericht_Bildungslandschaften_Mack.pdf
- Ricking, H. (2013). Kooperative Förderung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Zeiten der Inklusion In: A. Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials* (S. 117 – 136). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schalkhaußer, S. & Thomas, F. (2011). *Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. München: DJI.
- Schumann, M; Sack, A. & Schumann, T. (2006): *Schulsozialarbeit im Urteil der Nutzer*. Weinheim: Juventa.
- Speck, K. et al.(2011). Multiprofessionelle Teams und sozialräumliche Vernetzung? Befunde zur Ganztagschulentwicklung. In K. Speck et al. (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 7 – 28). Weinheim: Juventa.
- Speck, K. (2013). Bildungsreform und Sozialarbeit. Eine Analyse der Reformerwartungen und -potenziale von Schulsozialarbeit aus historischer, empirischer und förderpolitischer Perspektive. In: A. Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials* (S. 21 – 48). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Spies, A. (2013). Das ‚Schulklima‘ im Kontext von Adressierungs- und Aneignungsprozessen: Eine explorative Annäherung an die Sicht der Adressatinnen und Adressaten von Schulsozialarbeitsangeboten und die Positionen der schulischen Kooperationspartner In: A. Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials* (S. 71 – 98). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Spies, A. (2012). Care in Kooperation – Vernetzte Betreuungsformen als Ausdruck kommunaler Bildungsverantwortung. In A. Wolf et al. (Hrsg.), *Child Care*. Weinheim: i.D.
- Spies, A. & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Stadt Arnberg (2004): *Bildungsoffensive der Stadt Arnberg. Früh einsetzende ganzheitliche Förderung von Kindern und Jugendlichen in Arnberg*. Zugriff am 30.12.2012 unter: <http://www.slideserve.com/dextra/bildungsoffensive-arnsberg-gerd-schmidt-fachbereich-schule-und-jugend>
- Stadt Zörbig (2008): *Pädagogisches Gesamtkonzept der Stadt Zörbig. „Zörbiger Bildungslandschaft“*. (2008). Zugriff am 28.12.2012 unter: http://www.jugendsozialarbeit-paritaet.de/data/pdkonzeptzrbig82009_b.pdf
- Struck, P. (2012a): *Kinder lernen heute anders*. Berliner Zeitung vom 26.10.2012 Zugriff am 30.12.2012 unter <http://www.berliner-zeitung.de/wissen/bildungspolitik-mehr-wert-aufs-koennen-legen,10808894,20683920.html>
- Struck, P. (2012b): *Mehr Wert auf Können legen*. Berliner Zeitung vom 22.10.2012 Zugriff am 30.12.2012 unter <http://www.berliner-zeitung.de/wissen/bildungspolitik-mehr-wert-aufs-koennen-legen,10808894,20683920.html>
- Vogel, C. (2013). Schulsozialarbeit als Ausdruck von Strukturpathologien – und als Mittel zu deren Entschärfung. In: A. Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials* (S. 137 – 193). Wiesbaden: VS-Verlag.

Schule und Lebenswelten

Bildungspolitische Herausforderungen vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheiten

Das Verhältnis von Schule und Lebenswelten ist ein äußerst wichtiges und brisantes Thema für Bildungspolitik. Insbesondere im Kontext sozialer Benachteiligung führen Brüche zwischen Schule und Lebenswelten zu fatalen Folgen des Ausschlusses von Bildung und damit verbunden zur sozialen Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen in sozial benachteiligten Lebensverhältnissen.



Dr. Wolfgang Mack
Professor für Sonderpädagogische Erwachsenen- und Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen

In der Bildungspolitik richtet sich der Blick in der Regel dessen ungeachtet vielmehr auf das Bildungssystem im engeren Sinne, das Verhältnis von Schule und außerschulischen Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern erscheint dann leicht als ein Randproblem. Das ist es aber nicht, im Gegenteil, das Verhältnis von Schule und Lebenswelten stellt eine der wichtigsten Herausforderungen für Bildungspolitik dar.

Schule und Lebenswelten

Schule stellt eine besondere Lebenswelt für schulpflichtige Kinder und Jugendliche dar (Grunder 2001), die sich von deren außerschulischen Lebenswelten in vielfältiger Weise abhebt und distanziert; sie kann sich aber auch in unterschiedlicher Weise zu diesen Lebenswelten verhalten. Mit der Frage, welche lebensweltlichen Bezüge Schulen in ihren Bildungsangeboten und speziellen sozialen Dienstleistungen herstellen, hat sich eine empirische Studie des Deutschen Jugendinstituts befasst (Mack/Raab/Rademacker 2003). Lebensweltliche Bezüge von Schule sind in dieser Untersuchung sowohl sozialräumlich als auch adressatenbezogen konkretisiert worden: Sozialräumliche Zugänge zu den Lebenswelten fokussieren vor allem auf den Stadtteil, in dem sich die Schule befindet. Fehlende soziale Infrastruktur oder Ausbildungs-

und Beschäftigungsmöglichkeiten im Stadtteil bzw. in der Region, eine schwierige Situation der Jugendlichen im Quartier, besondere Problemlagen, wie z.B. gewaltförmige Konflikte zwischen jugendlichen Gruppen, aber auch besondere Ressourcen im Stadtteil können Anlässe und Ansatzpunkte darstellen, dass sich Schulen bewusst und in besonderer Form auf den sie umgebenden Sozialraum beziehen. Adressatenbezogene Konzepte dagegen wenden sich an bestimmte Zielgruppen. Das können einzelne Jugendliche sein, die an einer Schule auffallen und damit einen besonderen pädagogischen Handlungsbedarf einfordern, das kann die gesamte Schülerschaft sein, an der sich eine Schule mit ihrem Programm orientiert, das können auch bestimmte soziale Milieus sein, aus denen eine Schule durch ihre besondere Ausrichtung ihre Schülerschaft rekrutiert.

Die Unterscheidung in sozialraum- und adressatenorientierte Bezüge von Schulen zu den Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler hat eher heuristischen, weniger deskriptiven Charakter.

Lebensweltliche Bezüge von Schulen sind, so ein Ergebnis der Studie, unabhängig von der sozialen Lage ihrer Nutzer, und sie sind, zwar selten, aber dennoch in allen Schulformen zu finden. In den Gymnasien sind lebensweltliche Bezüge in der Regel Ausdruck einer Homologie zwischen dem schulischen Habitus und den in den Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler repräsentierten Habitusformen. In den unteren Bildungsgängen stellen sich Übereinstimmungen zwischen Schule und Lebenswelten nicht in dieser Form her, sie müssen gewollt und schulisch inszeniert werden.

Besonderer Handlungsbedarf zeigt sich in Schulen im unteren Bildungsbereich, deren Verhältnis zu den Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler indifferent ist, insbesondere auch in sozial benachteiligten Stadtteilen. Dies hat prekäre Folgen sowohl für die Bildungsprozesse als auch für die Bewältigung individueller Problemlagen und jugendtypischer Entwicklungsaufgaben. Für diese Schulen liegt eine zentrale und vordringliche Aufgabe von Schulentwicklung darin, Bildung und Hilfen zur Lebensbewältigung miteinander in Einklang bringen. Gelingt dies nicht, kann dies nicht nur zu Benachteiligungen im Bildungsprozess führen, sondern zum Scheitern der sozialen Integration durch Schule, mit hin also auch zu jugend- und sozialpolitischen Problemen. Deshalb sind gerade in diesen Kontexten Prozesse der Schulentwicklung dringend nötig, die attraktive Bildungsangebote mit lebensweltorientierten Schulprogrammen verbinden. Schulsozialarbeit kann hier eine Brücke zwischen Schule und den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler bauen, und so auf der einen Seite Schülerinnen und Schülern bessere Chancen auf Bildung in der Schule trotz benachteiligter und benachteiligender Lebensverhältnisse eröffnen, auf der anderen Seite Schule darin unterstützen, sich konsequenter auf die sozialräumlichen Verhältnisse ihrer Schülerschaft einzulassen und einzustellen.

Schule in sozial benachteiligten Quartieren

In Schulen in sozial benachteiligten Quartieren verdichten sich generelle Probleme der Schule vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels, der Steigerung von Individualisierungsprozessen mit ihren ambivalenten Wirkungen, der mit Arbeitslosigkeit und Armut einhergehenden Probleme und der Spaltung der Gesellschaft in Arm und Reich. All diese Prozesse und Entwicklungen stellen Heranwachsende vor neue Aufgaben und Herausforderungen, im Prozess des Aufwachsens eine eigene Vorstellung von ihrem Leben zu entwickeln und unter

den verschärften Bedingungen der modernen Gesellschaft mit ihren ungelösten Widersprüchen zu verwirklichen. Schule verliert in ihrer bisherigen Verfasstheit dabei an Bedeutung für Heranwachsende in Bezug auf Orientierung und Handlungsleitung. In Schulen, deren Schülerschaft aus privilegierten sozialen Verhältnissen stammt, werden diese Probleme abgedeckt und überdeckt, da in den Lebenswelten dieser Schüler Handlungsmöglichkeiten und Orientierungen gegeben sind, die eine erfolgreiche Bewältigung der jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben in der modernen Gesellschaft leichter möglich machen. In Schulen in marginalisierten Quartieren, deren Schülerschaft überwiegend aus sozial benachteiligten Verhältnissen stammt, werden diese Probleme nicht bzw. nicht in ausreichender Weise durch entlastende Faktoren und Mechanismen in den Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler abgedeckt, im Gegenteil, sie werden dadurch noch verschärft und erschweren eine erfolgreiche Bewältigung jugendspezifischer Entwicklungsaufgaben.

Kinder und Jugendliche aus den unteren sozialen Statusgruppen sind in ihrer Kompetenzentwicklung deutlich benachteiligt gegenüber Kindern und Jugendlichen aus den oberen sozialen Statusgruppen.

Dies belegen Schulleistungsstudien wie z.B. IGLU, sozialräumlich angelegte Studien heben hervor, dass diese Form der Benachteiligung auch geographisch lokalisierbar ist. In Quartieren mit einem überdurchschnittlichen Anteil von Bewohnern unterer Statusgruppen sind auch die Ergebnisse der Schüler in den Kompetenztests signifikant schlechter als in privilegierten Quartieren mit einem hohen Anteil von Bewohnern mit höherem sozialem Status. Dabei weisen Studien zum Einfluss der sozialen Lage von Familien auf den Bildungserfolg von Kindern nach, dass sozialer Status auch eine nicht unmaßgebliche Einflussgröße auf Kompetenzentwicklung von Kindern darstellt. Kinder aus Familien mit höherem Einkommen und, nach den

Studien fast noch wichtiger als hohes Einkommen, mit hoher formaler Bildung der Eltern, insbesondere mit Hochschulreife, erreichen in Leistungsvergleichen bessere Resultate als Kinder aus Familien mit geringerem Einkommen und niedrigerer formaler Bildung. Diese primäre Benachteiligung wird in Deutschland allerdings weit mehr als in anderen vergleichbaren Ländern verstärkt durch eine sekundäre Benachteiligung in der Schule. Ungünstige Voraussetzungen in der sozialen Herkunft werden durch Schule nicht abgebaut, sondern wesentlich verstärkt. Dafür kommen mehrere Faktoren in Betracht, vor allem die Schulstruktur in Deutschland mit der frühen Aufteilung der Schüler in Schulformen der Sekundarstufe I nach nur vier Grundschuljahren in den meisten Bundesländern. Allerdings müssen auch die Schullaufbahnberatung der Lehrkräfte in der Grundschule und bildungsökonomische Entscheidungen der Eltern in Betracht gezogen werden. Insgesamt werden Kinder aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen damit sowohl durch ihre primäre Sozialisation in der Familie als auch durch die Schule gegenüber Kindern aus privilegiierteren sozialen Verhältnissen besonders benachteiligt in Bezug auf formale Bildungsbeteiligung und auch in Bezug auf ihre Kompetenzentwicklung. Diese Situation verschärft sich in sozial benachteiligten Quartieren. Hier finden sich überdurchschnittlich viele Kinder und Jugendliche in sozial benachteiligten Verhältnissen aufgrund der sozialräumlichen Segregation, in diesen Quartieren ist Schule auch ein Anlass für eine Verschärfung dieser Segregation, da Eltern mit höherem sozialem Status und mit höherer formaler Bildung den Eintritt ihrer Kinder in die Schule als Anlass nehmen, aus dem Quartier wegzuziehen oder für ihre Kinder Schulen mit einer sozial selektierten, homogenen Schülerschaft suchen. Im Gegenzug entstehen dadurch in sozial marginalisierten Quartieren Schulen, in denen sich Schüler aus Familien der unteren sozialen Statusgruppen versammeln. Diese Schulen stehen dabei in der Gefahr, zu Brennpunktschulen zu werden, die keine Perspektiven für ihre Schüler bieten können und die selbst die dadurch

induzierten Probleme kaum mehr bewältigen können.

Deshalb sind Maßnahmen erforderlich, Schulen in sozial benachteiligten Quartieren in die Lage zu versetzen, ein attraktives Bildungsprogramm für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebensverhältnissen zu bieten. Eine Argumentation alleine über Schulleistungen erfasst das bildungspolitische Problem dabei nur ansatzweise. Neben der Frage der Schulleistung geht es dabei vor allem um die Frage von Gerechtigkeit im Bildungssystem. Diese Frage wird gegenüber dem öffentlichen und politischen Interesse an den Ergebnissen von Schulleistungsstudien eher in den Hintergrund verdrängt. Dabei ist diese Frage von hoher politischer Brisanz. Nachweislich haben Kinder und Jugendliche in sozial benachteiligten Lebensverhältnissen, und dabei insbesondere in sozial benachteiligten Quartieren, schlechtere Chancen auf eine erfolgreiche Bildung. Diese Kinder und Jugendlichen haben jedoch ohne gute Bildung so gut wie keine Chancen, sich erfolgreich beruflich zu integrieren. Prekäre Beschäftigungsverhältnisse und kürzere oder längere Phasen von Arbeitslosigkeit sind dabei keinesfalls eine Ausnahme. Dadurch werden diesen Kindern und Jugendlichen nicht nur Chancen für ein gelingendes Leben genommen, primäre Bildungsbenachteiligungen durch das Herkunftsmilieu und sekundäre Benachteiligungen durch Schule steigern auch das Risiko einer sozialen Vererbung von Armut und sozialer Ausgrenzung. Damit kommen auch sozial- und familienpolitische Fragen auf die Agenda.

Herausforderungen für Schule und Soziale Arbeit

Schule ist, insbesondere in sozial benachteiligten Stadtteilen, auf Kooperationen mit der Jugendhilfe angewiesen. Mit Schulsozialarbeit wird ein Angebot der Jugendhilfe an der Schule institutionalisiert, das auch an andere spezifische Angebote und Leistungen der Jugendhilfe vermitteln kann. Erforderlich sind langfristige

Kooperationen von Schulen mit Einrichtungen und Trägern der Jugendhilfe, und zwar nicht nur bilateral zwischen Schule und einzelnen Einrichtungen der Jugendhilfe, sondern sozialräumlich verankerte Formen der Kooperation. Dazu müssen Strukturen aufgebaut werden, um sozialräumlich orientierte Kooperationen von Schule und Jugendhilfe zu ermöglichen.

Eine sozialräumliche Vernetzung von Schulen in sozial benachteiligten Stadtteilen erscheint unerlässlich.

Schule muss auch Eltern in neuer Weise durch niedrigschwellige Angebote einbeziehen. Kindern und Jugendlichen muss Schule generell, insbesondere jedoch in benachteiligten Stadtteilen Möglichkeiten der Teilhabe bieten, verlässliche Übergänge organisieren und Anschlüsse nach der Schule eröffnen.

Schule ist dabei als sozialer Ort zu begreifen und zu gestalten, an dem Kinder und Jugendliche Erfahrungen von Entwurzelung und Entfremdung, von Ausgrenzung und Stigmatisierung bearbeiten und überwinden können. Auf diese Weise kann Schule Kindern und Jugendlichen in benachteiligten Lebenslagen Möglichkeiten und Perspektiven für Bildung eröffnen. Auch dafür sind verbindliche und verlässliche Formen der Kooperation von Schule und Jugendhilfe erforderlich.

Bildungspolitik und Schulsozialarbeit

Mit der Frage nach dem Verhältnis von Schule und Lebenswelten stehen auch jugend- und sozialpolitische Fragen auf der bildungspolitischen Agenda. Sie können allerdings nicht ausschließlich mit den bisherigen bildungspolitischen Strategien und Instrumenten bearbeitet werden, es bedarf eines Einbezugs von Konzepten und Strategien, die bislang vornehmlich der Jugend- und Sozialpolitik zugeordnet werden. Insofern sind klare Abgrenzungen zwischen diesen Politik-

bereichen und den damit korrespondierenden Handlungsfeldern kaum möglich, eine Definition von Zuständigkeiten bezüglich eines dieser Politik- und Handlungsbereiche, verbunden mit einem Ausschließlichkeitsanspruch gegenüber den anderen, ist nicht begründbar. Es bedarf deshalb vielmehr einer Verständigung darüber, wie über alte Grenzen der politischen Zuständigkeiten und Ressorts hinweg Verbindungen und Bezüge zwischen bildungs- und sozialpolitischen Themen, Fragen und Herausforderungen hergestellt und in einer neuen Form des Zusammenspiels dieser Politikbereiche und Handlungsfelder in den Blick genommen und bearbeitet werden können.

Schulsozialarbeit stellt ein Handlungsfeld dar, das diese Verbindung von Politikbereichen und Handlungsfeldern notwendig macht, Schulsozialarbeit ist zugleich ein Beispiel dafür, dass es dieser ressort- und bereichsspezifische Grenzen überschreitenden Kooperation bedarf. Als Angebot der Jugendhilfe an der Schule ist diese Verbindung bereits strukturell angelegt. Bezüglich der Frage nach dem Verhältnis von Schule und Lebenswelten kommt Schulsozialarbeit eine wichtige Funktion zu, dieses Verhältnis so zu gestalten, dass Bildungsbenachteiligungen aufgrund von Herkunftseffekten abgebaut werden. Damit bewegt sich Schulsozialarbeit genau in diesem Zwischenbereich zwischen Bildungs-, Jugend- und Sozialpolitik und den entsprechenden institutionellen Handlungsfeldern der Schule und der Sozialen Arbeit.

Literatur

Grunder, Hans-Ulrich (2001): Schule und Lebenswelt. Münster/New York/München/Berlin.

Mack, Wolfgang/Raab, Erich/Rademacker, Hermann (2003): Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Opladen.

- 1 Was ist „gute Schule“? Und wie geht es der Jugendhilfe damit?
- 2 Bedarf an Schulsozialarbeit – gestern, heute und morgen
- 3 Begriff der Schulsozialarbeit
- 4 Entstehung, Weiterentwicklung, BuT
- 5 Einbindung der Schulsozialarbeit in kommunale Bildungslandschaften
- 6 Finanzierung der Schulsozialarbeit: „Ist“ und „Soll“

1 Was ist „gute Schule“? Und wie geht es der Jugendhilfe damit?

Gute Schule ist geprägt durch ein Lernumfeld, in dem Schulpädagogen in der Lage sind, Schülerinnen und Schülern beim Erlernen der notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten und Einüben praktischer Fähigkeiten so behilflich zu sein, dass sie nicht nur erfolgreich durch Prüfungen, sondern auch durchs Leben kommen. Dabei steht der Begriff „erfolgreich“ für all die anderen Begriffe, die wir kennen und die in den Schulgesetzen der Länder wie auch im SGB VIII stehen.

Hierzu bedarf es eines Kollegiums, das eben nicht nur aus Lehrerinnen und Lehrern besteht, sondern es bedarf eines multi-professionellen Teams, in dem neben anderen auch die Sozialpädagogik ihren festen Platz hat. Wenn man an die inklusive Bildung denkt, so sind natürlich auch sonderpädagogische Kenntnisse und Erfahrungen vonnöten, aber auch psychologische und ggf. weitere Kompetenzen sollten sich im Kollegium wiederfinden.

Das alles sollte sich regelmäßig im Rahmen einer ganztägig stattfindenden Veranstaltung „Schule“ wiederfinden. Das bedeutet natürlich nicht, dass den ganzen Tag Unterricht stattfindet, sondern dass angemessen rhythmisiert Unterricht und außerunterrichtliche Bildung in verschiedenen Formen kreativ gemischt werden.

Die Sorge der Jugendhilfe, hier in einem System aufzugehen, das so viel gesetzter und mächtiger erscheint, ist durchaus begründet. Dies gilt insbesondere für die Jugendarbeit, die traditionell stark von ehrenamtlichem Engagement lebt,



Jörg Freese

Beigeordneter des Deutschen Landkreistages

und die ggf. Gefahr läuft, nur als „Dienstleister“ für die Schule Angebote gestalten zu können. Bei einem rhythmisierten Ganztagsangebot ist es auch schwieriger, ggf. für die Mittagszeit oder einen Vormittagstermin Ehrenamtliche für kulturelle, sportliche oder andere Angebote zu gewinnen.

Dennoch erscheint es mir wichtig, dass die Jugendhilfe und auch die Jugendarbeit ihren eigenen Bildungsauftrag, der ganz anders geartet ist als der der Schule, in die Bildung an der Schule einbringt und sie damit bereichert. Es werden sich beide Systeme durch diese Zusammenarbeit verändern.

2 Bedarf an Schulsozialarbeit – gestern, heute und morgen

Den Beginn der Diskussion habe ich so erlebt, dass Schulsozialarbeit vor allem an den Schulen gefordert wurde, wo oft nicht ganz so begabte oder durch ihr Elternhaus nicht hinreichend geförderte Kinder und Jugendliche unterrichtet werden; oft in sozialen Brennpunkten und an Schulen, wo aus anderen Gründen Probleme im Miteinander an der Schule entstanden sind bzw. vermutet wurden. Diese Auffassung ist aber längst Vergangenheit. Schulsozialarbeit findet

genauso selbstverständlich an Gymnasien wie an Grundschulen statt, wenn sicherlich auch verstärkt an Schulen der Sekundarstufe und weniger der Primarstufe.

Aber wie geht es weiter? Da es eben gerade den Begriff der Schulsozialarbeit in einer klaren Legaldefinition nicht gibt, ist schon die Finanzierungssituation häufig extrem unterschiedlich. Neben einer festen Integration in Lehrerkollegien und Finanzierung über feste Planstellen in den Kultusressorts von Ländern gibt es mindestens ebenso viele Kolleginnen und Kollegen in der Schulsozialarbeit, die in Projekten oder über befristete Verträge vonseiten der Schule, Schulaufsichtsbehörden, öffentlichen Jugendhilfeträgern oder häufig auch von freien Trägern der Jugendhilfe angestellt sind und finanziert werden. Wobei die Finanzierung dann häufig aus verschiedenen Töpfen erfolgt, was die Langfristigkeit solcher Angebote nicht eben stärkt.

Das „Morgen“ der Schulsozialarbeit muss dahin gehen, dass eine feste Verankerung besteht. Hier kann ich mir durchaus verschiedene Modelle vorstellen, die entweder von der Jugendhilfe als Ausgangspunkt ausgehen oder von der Schule. Wenn ich an mein Bild von „guter Schule“ von eben zurückdenke, so sollte Schulsozialarbeit fester Bestandteil der Lehrerkollegien werden, sodass auch die Finanzierung über entsprechende Planstellen in den Kultushaushalten oder – besser noch – über Planstellen in den öffentlich finanzierten, aber von freien oder kommunalen Trägern betriebenen Schulen erfolgt.

3 Begriff der Schulsozialarbeit

Wie schon ausgeführt, ist die Schulsozialarbeit kein monolithischer Block, sondern hat sehr viele Facetten. Den Begriff der Schulsozialarbeit gibt es daher nicht. Sucht man bei Wikipedia, so kommt folgende Definition heraus:

Schulsozialarbeit ist professionell durchgeführte Soziale Arbeit in einer Schule und mit den Menschen, die dort lernen und arbeiten.

Nun ist Wikipedia nicht dafür zuständig, Legaldefinitionen für verschiedene Formen der sozialen Arbeit vorzulegen. Aber schon kurzfristig sollten wir uns dringend die Mühe machen, möglichst einheitlich einen Begriff von schulbezogener Schulsozialarbeit zu finden, der dann auch in allen Ländern und Kommunen Anwendung findet. Dies hat nichts mit Bundeszentrismus zu tun, sondern ist einfach fachlich sinnvoll, wenn wenigstens innerhalb der Bundesrepublik Deutschland Fachleute die gleichen Begriffe für die gleichen Inhalte verwenden.

4 Entstehung, Weiterentwicklung, Bildungs- und Teilhabepaket

Zur Entstehung der Schulsozialarbeit habe ich schon Einiges ausgeführt. Die Weiterentwicklung muss neben der Entwicklung hin zu einer einheitlichen Aufgaben- und Zielbeschreibung und eines einheitlichen Begriffs für die Tätigkeit auch dahin gehen, dass eine vollständige Integration in die Schulkollegien erfolgt. Das Bildungs- und Teilhabepaket ist bei dieser Fragestellung wahrscheinlich von größerer Bedeutung als man es zunächst angesichts des finanziellen Volumens des Programms denken könnte. Man erinnere sich, dass im Rahmen des schwierigen Vermittlungsverfahrens zu der Reform der SGB II diese Fragestellung erst zum Schluss in sinnvoller Weise geklärt worden ist. Aber es hieß nicht ganz zu Unrecht, für die Schulsozialarbeit steht (nur) das Geld zur Verfügung, das nicht bereits für die Mittagessen an der Schule ausgegeben worden ist. Daran war strukturell etwas dran. Dennoch: es ist etwas übrig geblieben für die Schulsozialarbeit, vor allem hat es aber noch einmal einen Schub gegeben für eine breite Akzeptanz in der Öffentlichkeit. Die Anerkennung der Schulsozialarbeit als wichtige Form der sozialen Arbeit ist nun bis in weite Kreise der Politik hinein erfolgt, auch fernab von Jugend- oder Schulpolitik.

5 Einbindung der Schulsozialarbeit in kommunale Bildungslandschaften

Kommunale Bildungslandschaften, die in den Städten und Landkreisen entstehen, setzen auf eine bestehende Struktur von Einrichtungen der Bildung – bildlich gesprochen zwischen Krippe und Seniorenhochschule – auf. Schulen sind dabei ein ganz wesentlicher aber nicht der alleinige Bestandteil. Die Jugendhilfe insbesondere mit ihrer Jugendarbeit ist ein weiterer wichtiger Bestandteil der kommunalen Bildungslandschaft, die es zu gestalten gilt. Zu dem schwierigen Verhältnis von Jugendarbeit und ihrer komplizierten Einbindung beispielsweise in Ganztagschule s.o. Schulsozialarbeit wird als alleiniger Akteur nicht Bestandteil einer kommunalen Bildungslandschaft, sondern wird als lebendiger Teil einer guten Schule an einer positiven Weiterentwicklung der kommunalen Bildungslandschaft vor Ort mitwirken.

6 Finanzierung der Schulsozialarbeit: „Ist“ und „Soll“

Ich habe die verschiedenen Organisations- und Finanzierungsformen der Schulsozialarbeit in den Ländern durchforstet. Ziel war eine halbwegs übersichtliche Darstellung. Das ist schwierig, wenn nicht unmöglich; jedenfalls ist es mir nicht vollständig gelungen.

Wenn die strukturellen Erwartungen, die ich oben dargelegt habe, irgendwann Realität werden, dann wird es nötig sein, auch eine Finanzierung dafür zu finden. Aber solche Strukturen werden natürlich nur dann geschaffen, wenn auch gleichzeitig die finanziellen Grundlagen hierfür vorhanden sind oder geschaffen werden können. Vielleicht ein Teufelskreis? Jedenfalls bedarf es einer nicht unerheblichen finanziellen Kraftanstrengung, zu denen Kommunen allein derzeit nicht flächendeckend in der Lage sind. Wir als kommunale Ebene werden aber trotzdem die Bemühungen fortsetzen, Schulsozialar-

beit zu etablieren und verstetigen, um die Anforderungen, die die Ausbildung der jungen Generation an uns stellt, zu erfüllen.

Gerade erst vor kurzem hat mich hierzu eine Resolution eines Kreistages in Rheinland-Pfalz erreicht, der eine deutlich verbesserte finanzielle Ausstattung der Landkreise für Zwecke der Schulsozialarbeit einfordert. Dies ist kein Einzelfall, sondern geschieht häufig in den verschiedenen Vertretungskörperschaften in fast allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Insofern ist mir um die Bemühungen für eine sachgerechte und dauerhafte Finanzierung der Schulsozialarbeit nicht bange.

Schulsozialarbeit unter dem Aspekt von Kommunal- und Finanzpolitik

Wer ist zuständig? Wer zahlt?



Werner Miehle-Fregin
KVJS-Landesjugendamt
Baden-Württemberg

Die Frage, wer für Schulsozialarbeit zuständig ist und wer sie bezahlt, kann leider nicht ohne Weiteres eindeutig beantwortet werden. Sie beginnt bereits mit der Frage nach dem, was der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung „Begriffsstrategische Einordnung“ nennt (BMFSFJ 2006, S. 265 ff).

1. Begriffsstrategische Einordnung

Der Bericht schlägt an Stelle des klassischen Begriffs „Schulsozialarbeit“ als Oberbegriff „Schulbezogene Jugendsozialarbeit“ vor, um diese Leistung begrifflich im Jugendhilfekontext zu verorten, führt dazu aber auch aus: „Dass Schulsozialarbeit dienst- und fachaufsichtlich der Kinder- und Jugendhilfe zuzuordnen und von hochschulqualifizierten Fachkräften auf der Basis eines zwischen Jugendhilfeträger und Schulträger abgestimmten pädagogischen Konzepts zu erbringen ist, beschreibt eher präskriptive Orientierungen als die Wirklichkeit der schulbezogenen Jugendsozialarbeit.“ (ebd.)

In der Praxis beobachtet die Sachverständigenkommission des 12. Kinder- und Jugendberichts zwei verschiedene systembezogene Zuordnungen der schulbezogenen Jugendsozialarbeit mit weitreichenden Konsequenzen: „Schulbezogene Jugendsozialarbeit kann organisatorisch Teil des Schulsystems sein oder sich in öffentlicher bzw. freier Trägerschaft befinden. Ist sie in das Schulsystem integriert (insbesondere bei den ganztägigen Gesamtschulen) und damit in die Schulhierarchie eingebunden, so unterliegt sie der Dienst- und Fachaufsicht durch die Schulleitung. Diese Einordnung kann zu einer starken Vereinahmung durch die Schule und in der Folge zu einer einseitigen Unterordnung unter die Interessen und Versorgungsbedarfe der Schule führen. Dies befördert den Verlust sozialpädagogischer Freiheitsgrade und Handlungsräume. Schutz vor einer zu engen Einbindung der schulbezogenen Jugendsozialarbeit in das administrative System der Schule bietet demgegenüber die Trägerschaft und die gemeinsame Dienst- und Fachaufsicht in Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe. Diese Trägerform wird derzeit

als die effektivste angesehen (Expertise Merchel) und sichert beiden Institutionen ihre jeweils eigene Fachlichkeit.“ (ebd., S. 268)

Der folgende Beitrag beschreibt die Fragen nach Zuständigkeit und Finanzierung am Beispiel der Praxis in Baden-Württemberg, wo in den Fördergrundsätzen des Landes folgende Begrifflichkeit verwandt wird, die einerseits die Zuordnung zur Jugendhilfe deutlich macht und andererseits der Tatsache Rechnung trägt, dass der Begriff „Schulsozialarbeit“ nun mal im allgemeinen Sprachgebrauch die weiteste Verbreitung hat: „Jugendsozialarbeit an Schulen (im nachfolgenden auch Schulsozialarbeit genannt)“ (Sozialministerium Baden-Württemberg 2012, S. 1).

2. Zur Entwicklung der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg

Die Anfänge der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg gehen auf die Bildungsreformen der 70er-Jahre zurück. In einem vom Land geförderten Projekt wurden an fünf Gesamtschulen mit Ganztagsbetrieb sozialpädagogische Fachkräfte angestellt, die zusammen mit Lehrkräften Freizeitangebote für Schülerinnen und Schüler durchführten, in der Elternarbeit engagiert waren, sowie Mensen und Teestuben betrieben (Bolay 2004, S. 12). Angestellt waren diese Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter wie die Lehrkräfte beim Kultusministerium. Mit dem Ende der damaligen Bildungsreformen wurde zwar die Schulsozialarbeit an den ehemaligen Projektschulen nicht eingestellt, jedoch wurden weder Gesamtschulen noch Schulsozialarbeit Teile des regulären Bildungswesens in Baden-Württemberg. Schule war der Auffassung, ihre Probleme alleine lösen zu können, die

Einmischung von Sozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern war nicht mehr erwünscht, sondern wurde eher als störend betrachtet.

In den 70er- und 80er-Jahren gab es zahlreiche fachliche Weiterentwicklungen der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere den Ausbau der ambulanten sozialen Dienste und damit einhergehend auch von gemeinwesenorientierten Arbeitsformen. Mitte der 80er-Jahre begann das Landesjugendamt Württemberg-Hohenzollern¹ an zwei Hauptschulen in Ravensburg die Schulsozialarbeit als Modellprojekt zu fördern – und zwar nicht als Reformprojekt des Schulwesens, sondern als eine aufsuchende, gemeinwesenorientierte Form der Kinder- und Jugendhilfe. Träger waren die jeweiligen Elternfördervereine dieser Schulen (LWV 1988).

Aus dieser Modellförderung entstand dann in den 90er-Jahren ein Anschubfinanzierungsprogramm des Landesjugendamtes Württemberg-Hohenzollern für die Schulsozialarbeit in seinem Verbandsgebiet. Gefördert wurden je eine Stelle an insg. 37 Hauptschulen „bei gehäuften Auftreten beispielsweise von Verhaltensauffälligkeiten, interkulturellen Problemen, der Notwendigkeit der Integration von Aussiedlern und familienbelastenden Faktoren“ (LWV 1990). Zum Abschluss dieses Anschubfinanzierungsprogramms forderte der Landesjugendhilfeausschuss Württemberg-Hohenzollern im Jahr 1999 eine Förderung durch das Land und schlug eine Drittelfinanzierung der Schulsozialarbeit vor: Land, örtlicher Träger der Jugendhilfe und Schulträger sollten jeweils ein Drittel der Kosten tragen (LWV 2000, S. 27).

Im Jahr 2000 stieg aufgrund einer Empfehlung der Enquete-Kommission „Jugend – Arbeit – Zukunft“ des Landtags (Landtag von Baden-Württemberg, 1999) und langjähriger Forderungen der kommunalen Seite und der freien Träger das

Land in die Förderung der „Jugendsozialarbeit an Schulen (Schulsozialarbeit)“ ein, angesiedelt als Jugendhilfeleistung nicht beim Kultusministerium, sondern beim Sozialministerium. Landesweit gab es schon ca. 270 Stellen, von denen jedoch zunächst nur ca. ein Drittel in den Genuss der Landesförderung kam. Auswahlkriterium für den „brennpunktorientierten“ Ausbau war, ob es sich um eine Hauptschule, berufliche Schule (insbesondere Berufsvorbereitungsjahr) oder Förderschule handelte, die „unter erschwerten sozialen und pädagogischen Bedingungen“ arbeitete. Ein Schwerpunkt sollte auf der beruflichen Integration liegen. Unter Verweis auf § 13 SGB VIII sah das Land zwar die grundsätzliche Verantwortung für die Planung, Bereitstellung und Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen bei den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. „Für die Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen durch das Land besteht daneben aber vor allem dann Veranlassung, wenn Kreise durch eine Häufung von Problemstellungen in besonderem Maße belastet sind (§ 82 SGB VIII)“ (Sozialministerium Baden-Württemberg 2000)

Leider ging es mit der Landesförderung dann im Jahr 2005 schon wieder zu Ende, nicht etwa, weil die Schulsozialarbeit nicht den gewünschten Erfolg erzielte, sondern im Gegenteil, weil sie solchen Zuspruch fand, dass das Geld des Landes nicht mehr ausreichte. Das Land gab für seinen Ausstieg aus dieser Förderung in einer der damaligen Sparrunden die Begründung, für Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe seien nach dem SGB VIII die örtlichen öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe zuständig.

Dem weiteren Ausbau der Schulsozialarbeit mit kommunalen Mitteln tat dies jedoch keinen Abbruch, und als Grüne und SPD dann im Jahr 2011 an die Regierung kamen, setzten sie das, was sie als Opposition von der Landesregierung – nicht

¹ Zur damaligen Zeit gab es zwei Landesjugendämter in Baden-Württemberg, angesiedelt jeweils beim Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern und Landeswohlfahrtsverband Baden. Seit 01.01.2005 gibt es nur noch ein Landesjugendamt in Baden-Württemberg, das beim Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) angesiedelt ist.

zuletzt auch als Konsequenz aus dem Amoklauf eines Schülers an einer Schule in Winnenden im Jahr 2009 – gefordert hatten (Landtag von Baden-Württemberg 2010, S. 18 ff) in die Tat um und legten mit Beginn des Jahres 2012 ein neues Landesförderprogramm auf. Gefördert wird „Jugendsozialarbeit an Schulen (im nachfolgenden auch Schulsozialarbeit genannt)“ (Sozialministerium Baden-Württemberg 2012). Eine Einschränkung auf bestimmte Schularten gibt es nicht, die einzige diesbezügliche Begrenzung bezieht sich darauf, dass die Schulsozialarbeit nur an öffentlichen Schulen gefördert wird.

3. Landesförderprogramm „Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen“

Im Jahr 2011 schloss die neue Landesregierung mit den kommunalen Landesverbänden einen „Pakt für Familien mit Kindern“, der neben einer Verbesserung der Kleinkindbetreuung und der Mittel für Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten Folgendes vorsieht: „Das Land beteiligt sich zu einem Drittel an den Kosten der Schulsozialarbeit bis zu einem Betrag von 15 Mio. Euro jährlich (freiwillige Leistung, auf die kein Rechtsanspruch besteht)“. (Landesregierung 2011).

Die „Grundsätze des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg zur Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen vom 27. April 2012“ definieren den Zweck wie folgt:

„Unter Jugendsozialarbeit an Schulen (im nachfolgenden auch Schulsozialarbeit genannt) ist die ganzheitliche, lebensweltbezogene und lebenslagenorientierte Förderung und Hilfe für Schülerinnen und Schüler im Zusammenwirken mit der Schule zu verstehen. Die Schulsozialarbeit leistet eine wertvolle Unterstützung ergänzend zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und hat positive Auswirkungen auf das Schulleben insgesamt. Schulsozialarbeit ist ein

Leistungsangebot der Jugendhilfe an der Schule. Mit dem differenzierten Instrumentarium der Schulsozialarbeit, die auch Eltern erreicht und einbindet, können soziale Benachteiligungen ausgeglichen und individuelle Problemlagen besser bewältigt werden. Schulsozialarbeit trägt so zur Stabilisierung des Schulerfolgs, zur Eingliederung in die Arbeitswelt und zur gesellschaftlichen Integration bei. Die Schulsozialarbeit muss an der Schule verortet sein. Mit dem Schulträger, dem Jugendamt und der Schule muss eine Kooperation erfolgen.“ (Sozialministerium Baden-Württemberg 2012)

Die wesentlichen Inhalte der Fördergrundsätze in aller Kürze:

- Zuordnung zu Jugendhilfe (nicht Kultus-, sondern Sozialministerium)
- Abwicklung der Förderung über das KVJS-Landesjugendamt
- Förderung nur für öffentliche Schulen (allgemeinbildende und berufliche)
- Förderpauschale pro Vollzeitstelle 16.700 Euro, bei Teilzeitkräften entsprechend reduziert
- Stellenumfang mindestens 50 Prozent einer Vollzeitstelle
- Die Fachkraft wird an einer bis maximal drei Schulen eingesetzt
- Qualifikation: Hochschulabschluss (Ausnahmeregelungen möglich)
- Antragsberechtigt sind die Schulträger (mit deren Ermächtigung auch andere Anstellungsträger)
- Mit dem Verwendungsnachweis sind auch tätigkeitsspezifische Angaben zu der geförderten Stelle zur Verfügung zu stellen

Die Landesförderung hat rasch einen neuen Boom der Schulsozialarbeit ausgelöst. Wurde seither schon von Jahr zu Jahr an immer mehr Schulen Schulsozialarbeit finanziert aus kommunalen Mitteln angeboten, so hat diese Entwicklung nun nochmals an Dynamik gewonnen. Dazu hat auch das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) der Bundesregierung beigetragen (genaue Zahlen für Baden-Württemberg über die Förde-

rung der Schulsozialarbeit aus dem BuT gibt es nicht). War die Schulsozialarbeit früher in erster Linie für „Brennpunktschulen“ gedacht, nehmen nun immer mehr auch Grundschulen, Realschulen, Gymnasien und Förderschulen Schulsozialarbeit in Anspruch.

Im Schuljahr 2012/2013 wird Schulsozialarbeit vom Land im Umfang von ca. 1000 Vollzeitäquivalenten gefördert. Die Nachfrage nach der Landesförderung ist so stark steigend, dass im Jahr 2014 mit ca. 1500 Vollzeitstellen gerechnet wird und die Landesmittel von 15 Mio. Euro auf 25 Mio. Euro aufgestockt werden sollen (vgl. Stuttgarter Zeitung, 08.10.2012).

4. Steuerung der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg

4.1 Landesebene

Der Landesebene obliegt die politische und rechtliche Steuerung von Jugendhilfe und Schule. Oberste Landesjugendbehörden sind in Baden-Württemberg laut § 8 Kinder- und Jugendhilfegesetz für Baden-Württemberg (LKJHG) das Kultusministerium und das Sozialministerium. Zum Geschäftsbereich des Kultusministeriums zählen die Kleinkindbetreuung, Kindergärten, vorschulische Bildung sowie mit der schulischen Bildung zusammenhängende Jugendfragen. Das Kultusministerium ist zugleich nach § 35 Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) die Oberste Schulaufsichtsbehörde. Zum Geschäftsbereich des Sozialministeriums zählen die Kinder- und Jugendhilfe, die Jugendarbeit und der Jugendschutz. Die finanzielle Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen (Schulsozialarbeit) erfolgt über das Sozialministerium entsprechend der bereits erwähnten Fördergrundsätze, deren Ziffer 6.5 Folgendes zur Zusammenarbeit mit der Schule regelt: „Der zeitliche Einsatz und die Aufgabenschwerpunkte der Schulsozialarbeit müssen zum Zeitpunkt der Beantragung mit der Schule abgestimmt sein oder noch abgestimmt werden.“ (Sozialministerium Baden-Württem-

berg 2011, S. 5). Dass sich auch das Land an der Finanzierung der Schulsozialarbeit beteiligt, entspricht einer langjährigen Forderung des KVJS-Landesjugendamts, der kommunalen Landesverbände und der freien Träger, die auf die positiven Wirkungen der Schulsozialarbeit für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule ebenso hinweisen wie auf die Eingliederung in die Arbeitswelt, die gesellschaftliche Integration und die Gewaltprävention.

Während in § 13 LKJHG „Vernetzung und Gemeinwesenbezug von Diensten und Einrichtungen“ insbesondere die Zusammenarbeit der Jugendhilfe mit Schulen (Absatz 4) und in § 9 LKJHG „Jugendhilfeplanung“ die Zusammenarbeit mit „Partnern aus Schule“ verlangt wird, findet sich im Schulgesetz lediglich in § 41 SchG bei den Aufgaben des Schulleiters u.a. die Pflege der Beziehungen zu Einrichtungen der Jugendhilfe als einer seiner Aufgaben. Gesetzliche Regelungen zur Schulsozialarbeit gibt es in Baden-Württemberg weder im Bereich der Jugendhilfe noch der Schule. Im Bereich des Kultusministeriums gibt es auch keine speziellen Erlasse zur Kooperation mit Schulsozialarbeit (im Unterschied etwa z.B. zu den Verwaltungsvorschriften des Kultusministeriums über die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen oder zur Kooperation von Schulen mit Sportvereinen).

Zur Zeit der Anschubfinanzierung der Schulsozialarbeit in den 90er-Jahren wandte sich das Landesjugendamt Württemberg-Hohenzollern wiederholt an das Kultusministerium, um auf Wunsch der Schulleiter und der Träger der Schulsozialarbeit zu erreichen, dass bei der Zuteilung der Lehrerdeputate für die betreffenden Schulen auch Zeitkontingente für die Kooperation mit der Schulsozialarbeit berücksichtigt werden, insbesondere für die Mitarbeit der Lehrer im offenen Bereich, für gemeinsame Projekte mit der Schulsozialarbeit, für die Kooperation in der Einzelhilfe und für allgemeine Besprechungen bezüglich der Förderung von Kindern durch Schulsozialarbeit. Diese Bemühungen blieben jedoch ohne Erfolg.

Zur Frage der Dienst- und Fachaufsicht für die Jugendsozialarbeit an Schulen konnten vom KVJS-Landesjugendamt folgende Ausführungen in seiner Broschüre zur Schulsozialarbeit mit dem Kultusministerium abgestimmt werden: „Bei der Kooperation von Schule und Jugendhilfe – wie bei der Jugendsozialarbeit an Schulen – liegt die Dienstaufsicht beim Arbeitgeber. Fachaufsicht beinhaltet die fachliche Verantwortung für die Anleitung, Unterstützung und Fortbildung des Jugendsozialarbeiters. Die Jugendhilfe hat, wie die Schule auch, eigene gesetzliche und institutionelle Grundlagen. Die besondere Wirkung der Tätigkeit von Jugendsozialarbeitern an Schulen liegt gerade in der anderen kompetenten Fachdisziplin mit ihren eigenen Möglichkeiten. Damit liegt auch die Fachaufsicht über den Jugendsozialarbeiter beim Arbeitgeber.“

Eine so enge Kooperation der Fachdisziplinen macht Absprachen erforderlich. Die Tätigkeit des Jugendsozialarbeiters an der Schule muss mit Schulträger, Schulleitung und schulischen Gremien abgestimmt sein. In Vereinbarungen sind Zielvorstellungen, Konzeptionen und Planungen aufeinander abzustimmen. Regelmäßige Abstimmungsgespräche zwischen Schulleitung und Jugendsozialarbeiter, aber auch die Möglichkeit der Teilnahme an schulischen Gremien, können mehr bewirken als eine Weisung des Schulleiters. Der Schulleiter als Verantwortlicher für einen geordneten Schulbetrieb muss dafür Sorge tragen, dass die Belange des äußeren schulischen Rahmens des Schulbetriebs berücksichtigt werden und die Arbeit des Jugendsozialarbeiters nicht im Widerspruch zum Schulbetrieb steht. Grundlage für eine effektive Zusammenarbeit und die notwendige Transparenz kann auch ein Kooperationsvertrag sein, der die vorgenannten Aspekte beinhaltet.“ (KVJS 2012 a, S. 21)

Breite Abstimmung mit den schulischen Gremien und Transparenz über Konzept und Arbeitsweise der Schulsozialarbeit sind im Übrigen auch hilfreich um Irritationen mancher Eltern zu

vermeiden, die sich durch direkten Kontakt ihres Kindes zur Schulsozialarbeiterin bzw. zum Schulsozialarbeiter in ihrem Elternrecht eingeschränkt sehen. Wo eindeutige Not- und Konfliktlagen von Kindern und Jugendlichen im Sinne des § 8 Abs. 3 SGB VIII vorliegen, haben diese ohnehin Anspruch auf Beratung ohne Kenntnis der Personensorgeberechtigten.

Die Bildungsberichterstattung des Landes Baden-Württemberg, die „durch die gebündelte und aufbereitete Darstellung steuerungsrelevanter Kennziffern zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des Bildungswesens“ beitragen soll (Landesinstitut für Schulentwicklung 2011, S. 15), enthält ebensowenig wie der Bildungsbericht der Bundesregierung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012) Daten zur Schulsozialarbeit.

4.2 Überörtliche Ebene

Die Aufgaben des überörtlichen Trägers der Kinder- und Jugendhilfe sind im Bereich der Jugendsozialarbeit an Schulen insb. Beratung, Fortbildung und Empfehlungen zur Weiterentwicklung (§ 85 Abs. 1 SGB VIII). In Baden-Württemberg ist nach § 3 LKJHG der Kommunalverband für Jugend und Soziales überörtlicher Träger der öffentlichen Jugendhilfe und somit des Landesjugendamts. Er ist eine öffentlich-rechtliche Körperschaft und erledigt seine Aufgaben in eigener Verantwortung. Durch öffentlich-rechtliche Vereinbarung wurde ihm darüberhinaus vom Land die Abwicklung der finanziellen Landesförderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen übertragen. Als Teil der Verwendungsnachweise haben die Anstellungsträger der Bewilligungsbehörde entsprechend Ziffer 9 der Fördergrundsätze des Landes neben strukturellen Angaben auch tätigkeitsspezifische Angaben zu den geförderten Stellen zur Verfügung zu stellen, die erstmals nach Ablauf des Schuljahres 2012/2013 ausgewertet werden. Schon seit mehreren Jahren hatte das KVJS-Landesjugendamt im Rahmen seiner überörtlichen Berichterstattungen Daten über die personellen

Ressourcen der Schulsozialarbeit in Form von Vollzeitäquivalenten veröffentlicht, die es über die Jugendämter erhoben hatte. (Bürger/Gerstner 2008; Bürger 2010)

Das KVJS-Landesjugendamt führt bereits seit den 90er-Jahren die Jahrestagung für Fachkräfte der Schulsozialarbeit durch, die es inzwischen gemeinsam mit dem Netzwerkwerk Schulsozialarbeit Baden-Württemberg e.V. veranstaltet. Ferner bietet es eine ganze Reihe von Fortbildungsveranstaltungen für Fachkräfte der Schulsozialarbeit an, deren Themenspektrum von Einführungsveranstaltungen für neue Mitarbeiter/-innen bis hin zu Fragen des Umgangs mit Mobbing etc. reicht. Zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule veranstaltet das KVJS-Landesjugendamt – aktuell insbesondere zu Fragen der Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule – auch gemeinsame Fachveranstaltungen mit der Landesarbeitsstelle Kooperation der Kultusverwaltung, dem Landesinstitut für Schulentwicklung und der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Baden-Württemberg. In diesem Zusammenhang kooperiert es auch fachlich mit den Oberen Schulaufsichtsbehörden, die als „Abteilungen Schule und Bildung“ bei den vier Regierungspräsidien angesiedelt sind. Insbesondere trifft dies auf die Landesarbeitsstelle Kooperation des Kultusministeriums zu, die beim Regierungspräsidium Stuttgart angesiedelt ist.

Als wichtige fachliche Grundlage für die Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg gilt die Broschüre des KVJS-Landesjugendamts „Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg“, erstmals im Jahr 2000 erschienen und im Jahr 2012 in dritter aktualisierter Auflage herausgegeben.

Das KVJS-Landesjugendamt hat ebenso einen Sitz im Landesschulbeirat beim Kultusministerium Baden-Württemberg wie eine vom Kultusministerium benannte Vertreterin der staatlichen Schulverwaltung Mitglied im Landesjugendhilfeausschuss des KVJS-Landesjugend-

amts ist. Gerade dieses Gremium befasste sich in der Vergangenheit immer wieder mit dem Thema Schulsozialarbeit, ebenso wie der Beirat für Soziale Jugendhilfe beim Sozialministerium, in dem das KVJS-Landesjugendamt ebenfalls vertreten ist.

4.3 Landkreise und Stadtkreise

Die 35 Landkreise und 9 Stadtkreise in Baden-Württemberg sowie zwei kreisangehörige Städte mit eigenem Jugendamt sind nach § 1 LKJHG die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe in Baden-Württemberg. Sie haben damit auch die Gesamtverantwortung samt der Planungsverantwortung für die Leistungen nach dem SGB VIII. Während die Stadtkreise zugleich auch Schulträger für allgemeinbildende und berufliche Schulen sind, trifft dies für die Landkreise nur für beruflichen Schulen (und die Sonderschulen) zu. Für einen Teil der Schulen, deren Schulträger sie selbst sind, beschäftigen die Stadtkreise und Landkreise auch eigene Schulsozialarbeiter/-innen, wobei die organisatorische Zuordnung nicht in jedem Fall beim Jugendamt liegt, sondern teilweise auch bei der kommunalen Schulverwaltung. Ebenso fördern sie an ihren eigenen Schulen auch Schulsozialarbeit in freier Trägerschaft. Entsprechend der von der kommunalen Seite vorgeschlagenen Drittelfinanzierung fördern nahezu alle Landkreise auch die Fachkräfte der Schulsozialarbeit finanziell, die an öffentlichen Schulen kreisangehöriger Gemeinden tätig sind (sei es in Trägerschaft der Gemeinde selbst oder in freier Trägerschaft). Diese Förderung durch den Landkreis als örtlichem Träger der Jugendhilfe gibt es nicht erst seit Inkrafttreten der Landesförderung, sie begann vielmehr in einzelnen Landkreisen bereits in den 90er-Jahren und wurde dann allmählich von immer mehr Landkreisen praktiziert.

Während nach einer Verwaltungsreform im Jahre 2005 die Aufgaben der Unteren Schulaufsichtsbehörden in die Landratsämter bzw. Stadtverwaltungen der kreisfreien Städte inte-

griert waren, wurden sie inzwischen wieder ausgegliedert. Nunmehr stehen 44 Stadt- und Landkreisen 21 Staatliche Schulämter gegenüber. Eine integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung, wie sie der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung vorgeschlagen hatte, ist in Baden-Württemberg erst in Ansätzen verwirklicht. Eine solche Aufgabenerweiterung wäre mit den vorhandenen personellen Ressourcen der Jugendhilfeplanung auch nur begrenzt realisierbar (KVJS 2012 c, S. 1; KVJS 2012 d, S. 6). Es gibt jedoch inzwischen einige kommunale Bildungsberichte, die wie z.B. der Erste Mannheimer Bildungsbericht 2010 auch Daten zu Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe im frühkindlichen Bereich, in der Jugendarbeit und in den Hilfen zur Erziehung unter Bildungsaspekten beleuchten und dabei auch auf die Schulsozialarbeit eingehen.

In Baden-Württemberg gibt es – angeregt und finanziell gefördert durch das Kultusministerium – ca. 12. Bildungsregionen auf Ebene der Stadt- und Landkreise (Landesbildungsserver 2012). Die Jugendhilfe ist in den meisten Bildungsregionen auf Dezernentenebene in den Steuerungsgruppen der Bildungsregionen durchaus vertreten, Fragen der Schulsozialarbeit spielen dabei jedoch kaum eine Rolle (Vgl. KVJS 2012 d, S. 18).

Einzelne Jugendämter fördern die Schulsozialarbeit nicht nur finanziell, sondern unterstützen auch den Erfahrungsaustausch der Fachkräfte.

4.4 Kreisangehörige Städte und Gemeinden

Die kreisangehörigen Städte und Gemeinden sind einerseits Schulträger für die allgemeinbildenden Schulen und nehmen andererseits Aufgaben der Jugendhilfe im Rahmen der kommunalen Daseinsvorsorge wahr, insbesondere als Träger kommunaler Kindertageseinrichtungen und von Jugendhäusern. Als Schulträger sind sie laut den Fördergrundsätzen des Sozialministeri-

ums antragsberechtigt für die Stellen der Schulsozialarbeit, die selbst bei ihnen angesiedelt sind ebenso wie für die Stellen der Schulsozialarbeit in freier Trägerschaft, die sie an ihren Schulen aufgrund von Vereinbarungen mit den jeweiligen freien Trägern bezuschussen. Die kommunalen Schulträger tragen nach dem von der kommunalen Seite vorgeschlagenen Finanzierungsmodell ca. ein Drittel der Kosten für die Schulsozialarbeit, ein weiteres Drittel erhalten sie vom Landkreis als öffentlichem Jugendhilfeträger. Für das restliche Drittel, das sie neuerdings vom Land erhalten, ist laut Ziff. 6.2 der Fördergrundsätze des Sozialministeriums bei Anträgen für Stellen, die ab dem 1. Januar 2012 neu geschaffen wurden, eine Stellungnahme des Jugendamts vorzulegen bzw. nachzureichen.

Insbesondere Gemeinden, die in ihrer Verwaltung über keine koordinierende Fachkraft für Fragen der Kinder- und Jugendhilfe verfügen oder die Leistungsfähigkeit eines bestimmten freien Trägers schätzen gelernt haben, beauftragen freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe mit der Durchführung der Schulsozialarbeit. Häufig sind dies große Träger von Hilfen zur Erziehung, teilweise auch Träger der Jugendarbeit. Auf diese Weise wollen sie den Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern fachlichen Rückhalt und Unterstützung durch einen fachkompetenten Träger der Jugendhilfe für ihre Tätigkeit im System Schule ermöglichen. (Zu den laut Land und KVJS erforderlichen Gremienbeschlüssen, Absprachen und empfohlenen Kooperationsverträgen siehe oben 4.1).

4.5 Einzelne Schulen

In den jeweiligen Schulen geht es um die konkrete Ausgestaltung der Zusammenarbeit des Schulsozialarbeiters bzw. der Schulsozialarbeiterin mit der Schulleitung, den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern wie auch den schulischen Gremien. Die Grundlagen hierfür sollten in einem Kooperationsvertrag zwischen Schulträger, Träger der Schulsozialarbeit und Schule gelegt werden

(s.o.). Auf dieser Basis gilt es dann, sich über die konkreten Handlungsziele zu verständigen, Jahresplanungen aufzustellen, Projekte und andere Aktivitäten zu planen und auszuwerten sowie individuelle Hilfen abzustimmen. Mindestens einmal im Jahr sollte ein Bericht der Schulsozialarbeit in den Gremien der Schule und des Schulträgers wie auch des Jugendhilfeträgers diskutiert werden. Nähere Anregungen hierzu finden sich in den KVJS-Broschüren „Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg“ und „Wirkungsorientierte Weiterentwicklung von Kooperationen und Netzwerken in der Jugendhilfe“. Letztere enthalten hilfreiche Erfahrungen sowie konkrete Materialien und Instrumente aus drei Modellprojekten der Schulsozialarbeit und der Jugendarbeit, bei denen es um integrierte Einzelförderung, um Hilfen am Übergang Schule/Beruf und um gemeinsame Bildungsprojekte an einer Ganztagschule ging (KVJS 2012 b).

5. Fazit

Schulsozialarbeit hat in den letzten zwanzig Jahren in Baden-Württemberg immer mehr an Bedeutung gewonnen. Sie ist zu einem festen Bestandteil der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe geworden und findet sowohl in öffentlicher als auch in freier Trägerschaft statt. Finanziert wird sie inzwischen gemeinsam von Land, örtlichem Jugendhilfeträger und Schulträger zu jeweils ungefähr einem Drittel. Soweit sie von einem freien Träger betrieben wird, wird auch von ihm ein Eigenanteil eingebracht.

Schulsozialarbeit ist ein wichtiges Bindeglied zwischen Schule und Jugendhilfe. Es ist zu hoffen, dass sie dementsprechend künftig auch in den Bildungsberichten des Landes und der Stadtkreise/Landkreise bzw. der Bildungsregionen Gegenstand der Erörterungen sein wird. Nicht zuletzt der von der Landesregierung ins Auge gefasste Ausbau der Ganztagschulen und der Gemeinschaftsschulen mit ihrem Anspruch an umfassende und differenzierte Förderung der Schülerinnen und Schüler dürfte hierfür ein guter Anlass sein.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland. Bielefeld.
- Bolay, E. u.a. (1999). Unterstützen, Vernetzen, Gestalten. Eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit, hg. vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern. Stuttgart.
- Bolay, E., Flad, C., Gutbrod, H. (2003). Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, hg. vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern. Stuttgart.
- Bolay, E., Flad, C., Gutbrod, H. (2004). Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung, hg. vom Sozialministerium Baden-Württemberg. Tübingen.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin.
- Bürger, U., Gerstner, M. (2008), Bericht zu Entwicklungen und Rahmenbedingungen der Inanspruchnahme erzieherischer Hilfen in Baden-Württemberg 2008, hg. vom Kommunalverband für Jugend und Soziales / Landesjugendamt. Stuttgart.
- Bürger, U. (2010). Kinder- und Jugendhilfe im demografischen Wandel – Herausforderungen und Perspektiven der Förderung und Unterstützung von jungen Menschen und deren Familien in Baden-Württemberg – Berichterstattung 2010, hg. vom Kommunalverband für Jugend und Soziales / Landesjugendamt. Stuttgart.

- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (2012 a): KVJS-Jugendhilfe-Service – Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg, 3. aktualisierte Aufl. Stuttgart.
- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (2012 b): Wirkungsorientierte Weiterentwicklung von Kooperationen und Netzwerken der Jugendhilfe (Teil A und Teil B). Stuttgart
http://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/wirkungsorientierung/Wiko_Teil_A.pdf und
http://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/wirkungsorientierung/WiKo_Teil_B.pdf Zugriffen 06. Dezember 2012.
- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (2012 c): KVJS-Forschung: Auswirkungen des Ausbaus der Ganztagschulen auf die Strukturen und Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg. Materialband 2. http://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/kvjs-forschung/Materialband_2.pdf Zugriffen 06. Dezember 2012.
- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (2012 d): KVJS-Forschung: Auswirkungen des Ausbaus der Ganztagschulen auf die Strukturen und Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg. Materialband 4. http://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/kvjs-forschung/Materialband_4.pdf Zugriffen 06. Dezember 2012.
- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (2012 e). Homepage Schulsozialarbeit
<http://www.kvjs.de/jugend/jugendarbeit-jugendsozialarbeit/schulsozialarbeit.html>. Zugriffen: 05. Dezember 2012.
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg: Homepage Impulsprogramm Bildungsregionen
<http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsregionen> Zugriffen: 06.12.2012.
- Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2011): Bildungsberichterstattung 2011 – Bildung in Baden-Württemberg. Stuttgart.
- Landesregierung Baden-Württemberg (Landesregierung) (2011) Pakt für Familien mit Kindern
<http://www.baden-wuerttemberg.de/de/Meldungen/261831.html?referer=252066> Zugriffen: 05. Dezember 2012
- Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (LWV) (1988): Materialien zur Schulsozialarbeit II – Modellprojekt Ravensburg. Stuttgart.
- Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (LWV) (1990): Richtlinien zur Förderung der Schulsozialarbeit vom 21.06.1990
- Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (LWV) (2000): Schulsozialarbeit – eine Erfolgsbilanz – Resümee auf fünfzehn Jahren Förderung durch den Landeswohlfahrtsverband. Stuttgart.
- Landtag von Baden-Württemberg (1999). Drucksache 12/3570, Bericht und Empfehlungen der Enquetekommission „Jugend - Arbeit - Zukunft“. Stuttgart.
- Landtag von Baden-Württemberg (2010), Drucksache 14/6000: Bericht und Empfehlungen des Sonderausschusses „Konsequenzen aus dem Amoklauf in Winnenden und Wendlingen: Jugendgefährdung und Jugendgewalt“
http://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP14/Drucksachen/6000/14_6000_D.pdf
 Zugriffen: 06. Dezember 2012.
- Miehle-Fregin, W., Pchalek, A. (2004). Stand der Kooperationspraxis von Jugendhilfe und Schule in Baden-Württemberg. In B. Hartnuß, S. Maykus (Hrsg.), Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Sozialministerium Baden-Württemberg (2000): Gemeinsame Richtlinien des Sozialministeriums und des Kultusministeriums für die Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen, des Projekts Jugendberufshelfer sowie von Jugendagenturen im Rahmen regionaler Jugendinitiativen vom 28. März 2000.
- Sozialministerium Baden-Württemberg (2012): Grundsätze des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg zur Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen vom 27. April 2012.
<http://www.sm.baden-wuerttemberg.de/fm7/1442/F%F6rdergrunds%E4tze%20Jugendsozialarbeit%20an%20Schulen.pdf> .
 Zugriffen: 06. Dezember 2012.
- Stadt Mannheim (2010): Wir haben Vieles. Außer Lust zu warten. 1. Mannheimer Bildungs-bericht 2010. Mannheim.
- Stuttgarter Zeitung (08.10.2012). Stellen für Schulsozialarbeiter – Geld vom Land löst Boom aus, <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.stellen-fuer-schulsozialarbeiter-geld-vom-land-loest-boom-aus.b83a2e89-bec1-44ae-9b2b-026049a6e66d.html>.
 Zugriffen 06. Dezember 2012.

Schulsozialarbeit: Ein Arbeitsfeld in Entwicklung

(Power-Point-Präsentation zum Vortrag)

Dr. Thomas Olk

Professor für Sozialpädagogik und Sozialpolitik an der Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg



1. Gesellschaftliche Herausforderungen – Konsequenzen für eine „Gute Bildung“

- gestiegene Komplexität des Bildungsgeschehens
 - Pluralisierung von Familienformen (Zunahme von Alleinerziehenden, Patchwork-Familien etc.)
 - Veränderung von Geschlechterrollen
 - demografischer Wandel (Schrumpfung, Alterung etc.)
 - Polarisierung von Soziallagen (geringe Einkommen, prekäre Beschäftigung, Arbeitslosigkeit, Hartz IV-Bezug)
 - ethnische und soziokulturelle Pluralisierung (diversity)
 - Informations- und Wissensgesellschaft
 - steigende Mobilität (Weg- und Zuzug etc.)
- Konsequenzen für eine „gute“ Bildung:
 - Individualisierung des Bildungsprozesses
 - individuelle Bildungsbiografien stärker berücksichtigen
 - Schüler unabhängig von ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu einem Bildungsabschluss führen, der Lebenschancen eröffnet
- Schlussfolgerung: Entwicklung eines Schul- bzw. Bildungssystems, das...
 - mit verschiedenen sozialen und kulturellen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen zurechtkommt,

- mit unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten und Lernbereitschaften besser umgeht und
- Heterogenität produktiv für Lehren und Lernen nutzen kann.
- „Pädagogik der Vielfalt“
 - ist nicht durch eine Institution allein leistbar,
 - erfordert Kooperation unterschiedlicher Akteure und Institutionen.
- deshalb:
 - Bildung ist mehr als Schule (vgl. BJK 2002; BMFSFJ 2005)
 - unterschiedliche Formen des Lernens (formal, non-formal, informell) müssen im erweiterten Verständnis von Bildung miteinander verbunden werden
 - Für eine „gute Bildung“ wirken Schule, Kinder- und Jugendhilfe, frühkindliche Bildung und Betreuung sowie Wirtschaft und Zivilgesellschaft zusammen!

2 Was soll unter Schulsozialarbeit verstanden werden?

- Schulsozialarbeit hat in Deutschland eine lange Tradition.
- Inzwischen gibt es auch einen Konsens über fachliches Selbstverständnis, Ziele, Arbeitsweisen.
- **Definition:** ein eigenständiges Angebot, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte auf einer verbindlich vereinbarten Basis kontinuierlich am Ort Schule tätig sind, mit Lehrkräften zusammenarbeiten und dabei sozialpädagogische Ziele, Methoden, Arbeitsprinzipien sowie Angebote in die Schule einbringen.

Erfolgskriterien der Schulsozialarbeit aus unterschiedlicher Sicht:

- Schulische Ziele (Unterstützung der Lehrer bei der Umsetzung ihres beruflichen Auftrages) Erfolgskriterium: störungsfreier schulischer Alltag.
- Im Überschneidungsbereich von schul- und sozialpädagogischen Zielen
- Erfolgskriterium: Reduzierung der Integrationsrisiken benachteiligter Kinder und Jugendlicher durch Anhebung ihrer schulischen Leistungen.
- Sozialpädagogische Ziele
- Schulsozialarbeit als sozialpädagogisches Angebot für Schüler, Eltern und Lehrer sowie für das System Schule.
- aktuelle Konzepte beziehen sich vor dem Hintergrund der Lissabon-Strategie und EU 2020 auf die Bekämpfung von Schulversagen und die damit zusammenhängenden Integrationsprobleme von Schulabgängern ohne Abschluss.
- zentrales Ziel von Schulsozialarbeit an Schulen ist es dann, Schüler dabei zu unterstützen, einen Schulabschluss zu erwerben bzw. entsprechende Kompetenzen zu entwickeln (Teilhabechancen, soziale Gerechtigkeit).

● strittige Punkte:

1. Konzentration auf Schüler von Abgangsklassen vs. Prävention.
2. Beschränkung auf Beratung, Unterstützung etc. von „scheiternden“ Schülern vs. Arbeit mit allen Schülern.
3. Konzentration auf die Arbeit mit Schülern vs. Einbezug der Arbeit am System Schule (Schulentwicklung).

3. Quantitative Entwicklung des Berufsfelds Schulsozialarbeit

Drei zentrale Finanzierungs- und Institutionalisierungsformen von Schulsozialarbeit:

- (1) Projekte der Schulsozialarbeit in freier Trägerschaft der Kinder- und Jugendhilfe.
- (2) Verankerung der Schulsozialarbeit im Schulbereich und Absicherung der Schulsozialarbeit im Rahmen der landesweiten Bewirtschaftung von Lehrerstellen (z.B. NRW)
- (3) Finanzierung von Schulsozialarbeit durch BuT der Bundesregierung von 2011
 - quantitative Expansion des Berufsfeldes
 - hoher Frauenanteil
 - wenig Vollzeitstellen
 - hohes formales Qualifikationsniveau

Tab. 1: Tätige Personen im Handlungsfeld Schulsozialarbeit nach Beschäftigungsstatus (Deutschland; 1998 – 2010)

	Angaben absolut				Verteilung in %			
	Personal insgesamt	davon Vollzeit	davon Teilzeit	davon im Nebenberuf	Personal insgesamt	davon Vollzeit	davon Teilzeit	davon im Nebenberuf
1998	755	365	335	55	100,0	48,3	44,4	7,3
2002	1.385	606	638	141	100,0	43,8	46,1	10,2
2006	1.751	605	924	222	100,0	34,6	52,8	12,7
2010	3.025	1.036	1.738	251	100,0	34,2	57,5	8,3

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen), verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

4. Schulsozialarbeit: Ein eigenständiges Bildungsangebot

Beitrag der Schulsozialarbeit zur Bildung:

- Persönlichkeitsentwicklung, Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen der Lebensführung.
- fachliche Grundlage für Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist Kombination je spezifische Beiträge beider Seiten zum individuellen Prozess des Kompetenzaufbaus und der Bildung.
- Schulsozialarbeit und Schule kooperieren im umfassenden Bildungsprozess.

Spezifisches Bildungsverständnis der Jugendhilfe:

- lebensweltorientiert, setzt an Stärken, nicht an Schwächen an, ressourcenorientiert, Prinzip der Freiwilligkeit.
- sozialpädagogische Herangehensweise an Phänomen Schulversagen: Orientierung an Ressourcen und Stärken.
- spezifische Stärken, Talente und Potenziale des einzelnen Schülers werden gezielt gefördert.
- Schaffung von Erfolgserlebnissen, Bestärkung (Empowerment) Motivierung des Einzelnen sowie Persönlichkeitsstabilisierung.

5. Innerschulische Kooperation

- Planung und Koordination der spezifischen Beiträge beider Professionen bei Realisierung eines übergreifenden Bildungsauftrages.
- Bestimmung des Kooperationsbedarfes und des Kooperationsnutzens.
- Einrichtung von Steuer- und Teamstrukturen für Planung kooperativer Aufgabenerledigung.
- Ziele: differenzielle Förderung, Verbesserung der Schulerfolgchancen benachteiligter Schüler, Hilfe bei Bewältigung familialer und sonstiger sozialer Probleme und Konflikte.

Kernelemente einer „guten Bildung“ in der Schule:

	Lehrkraft	Schulsozialarbeiter/in
hohe Qualität des Unterrichts	+	
positives Klassenklima	+	+
positives Schulklima	+	+
differenzierte Lern- und Unterrichtsformen	+	+
Angebote non-formalen Lernens („Entdeckung neuer Lernorte“)	+	+
individuelle Förderung von Lernprozessen	+	+
passgenaue Unterstützung bereitstellen		

Empirische Studien

- Datengrundlage: wissenschaftliche Begleitforschung des ESF-Programms Projekte zur Vermeidung von Schulversagen und zur Senkung des vorzeitigen Schulabbruchs im Land-Sachsen-Anhalt (Laufzeit: 2009-2013).
- quantitative Befragungen der Schulsozialarbeiter/innen.
- ausgewählte Befunde:
 - Relativ gute räumliche, technische Rahmenbedingungen.
 - Guter Zugang zu schulischen Gremien.
 - Kritisch: fehlende schulische Unterstützung bei Angeboten am Nachmittag und bei Projektgruppenarbeit.
 - Unterstützung durch Träger aus Sicht der Befragten verbesserungswürdig, z.B.: keine fachliche Beratung und Unterstützung bei Tätigkeit in Schule sowie bei Finanzierung von Fortbildungen, allerdings steigende Werte bei Finanzierung von Supervision.
 - Kooperationshäufigkeit: häufige Zusammenarbeit mit Schulleitung und Lehrkräften, wenig Kooperation mit außerschulischen Partnern (Konzentration auf Binnenraum der Schule).
 - Berufszufriedenheit: hohe Zufriedenheit bzgl. Tätigkeitsinhalte, Arbeitsklima, Kooperation mit Schulleitungen und technisch-räumlichen Arbeitsbedingungen.
 - **große Unzufriedenheit bei Verdienst, Arbeitsplatzsicherheit und wahrgenommener Perspektive der Schulsozialarbeit im Land.**

- **Perspektive der Lehrkräfte**
 - Kooperation mit Schulsozialarbeiter ist angestiegen, aber ca. 1/3 der Lehrkräfte hat nur sporadischen Kontakt zur Schulsozialarbeiter/in.
 - Hoher Bedarf an soz. päd. Handeln in Schule wird bestätigt.
 - Nur knapp 10 Prozent der Lehrkräfte sind der Ansicht, dass Aufgaben von Schulsozialarbeitern durch Lehrkräfte abgedeckt sind.
 - ambivalente Einschätzung der Wirksamkeit von Schulsozialarbeit:
 - positiv: Verbesserung des Schulklimas, breitere Angebotspalette
 - negativ: Schulsozialarbeiter signifikant weniger als wirksame Unterstützung für schul. Alltag wahrgenommen (2010: 58 Prozent, 2012: 37 Prozent)
 - geringer Informationsstand zu Aufgaben der Schulsozialarbeit und der KJH

6. Außerschulische Kooperation

„Gute Bildung“ in der Region bedeutet, dass alle relevanten Akteure in der Region zusammenwirken.

- Schulen und Schulämter
 - schulpsychologischer Dienst
 - öffentlicher und freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe
 - medizinische Dienste
 - Psychotherapeuten
 - (Früh)Fördereinrichtungen
 - Kindertagesstätten
 - Nachhilfeangebote
 - Polizei und Ordnungsbehörden
 - Beratungsstellen
 - etc.
- Empirische Befunde zur außerschul. Kooperation:
- oft wenig entwickelt,
 - Kooperationsniveau: niedrig (persönliche Ebene),
 - außerschulische Kooperationspartner oft wenig in schulische Informations- und Organisationsprozesse eingebunden,

- Tendenz zur schulische Dominanz,
- Konzentration der Schulsozialarbeiter auf Binnenraum der Schule.

7. Ausblick: Entwicklung der Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Kinder- und Jugendhilfe und schulischem Bildungssystem

- Schulsozialarbeit als soz. päd. Angebot an Schulen etabliert (Anerkennung durch Lehrkräfte und Schulleitungen, Expansion des Berufsfelds)
- Es fehlt nach wie vor an nachhaltiger, bedarfsgerechter Finanzierung von Schulsozialarbeit („Flickenteppich“).
- Steigender Anteil von ESF-Finanzierung und Landesprogrammen.
- Starke Tendenz zur Integration der Schulsozialarbeit in das schulische Bildungssystem erkennbar.
- Keine fachlich konsentierten Bedarfskriterien für Indikation von Schulsozialarbeit an Einzelschulen. (Schulsozialarbeit an allen Schulen oder nur an speziellen Schulen? Wie kann Bedarf an Schulsozialarbeit gemessen werden?)
- Sicherheit des Arbeitsplatzes steigt mit der Nähe zum schulischen Bildungssystem und umgekehrt.
- Forderung „Schulsozialarbeit an allen Schulen“ wird also dazu beitragen, Schulsozialarbeit als Teil des schulischen Bildungssystems zu betrachten und über Mittelbewirtschaftung in Schulverwaltung zu finanzieren.
- Konsequenz: Schulsozialarbeit entwickelt sich möglicherweise zu sozialpädagogischem Angebot ohne organisatorische Anbindung an System der Kinder- und Jugendhilfe.
- Alternative: Kinder- und Jugendhilfe bekennt sich klar zum Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit und sorgt für angemessene Verankerung im SGB VIII und für ausreichende finanzielle Budgets.

Konzepte und Projekte aus der Praxis

Projekte aus der Praxis und Verbände stellen sich vor



AG Inklusion



AG Ganzttag



AG Kinderschutz und Hilfen zur Erziehung



AG Interessenvertretung



AG Elternarbeit

Schulmediation – die Chance für eine andere Schulkultur



(Power-Point-Präsentation zum Vortrag)

Funktion:

Schulformübergreifende Beratung und Unterstützung von Einzelschulen, Sicherheitskonzepte, Präventionskonzepte

Umsetzung von Auftragsmaßnahmen des MK
Projektleiter und Prozessmoderator

Erstellung und Umsetzung von Konzepten, Kooperation mit externen Partnern

Projekte / Maßnahmen

- buddy GS
- Lions Quest „Erwachsen werden“
- Mobbing-Interventions-Team
- Prävention als Chance – PaC
- Soziales Lernen im Schulverbund – SoliS 2010
- Schulmediation als Baustein systematischer Gewaltprävention
- Gesundheitsförderung für Schülerinnen und Schüler
- Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

Jens Carstens

Regionalbeauftragter für Prävention und Gesundheitsförderung
Niedersächsische Landesschulbehörde
Regionalabteilung Lüneburg

Lern- und Handlungsfelder für Buddys in der Grundschule

Zeitbedarf: Eine Wochenstunde pro Schuljahr	Kindergarten	1. Schuljahr	2. Schuljahr	3. Schuljahr	4. Schuljahr
1. Halbjahr	-	Eingangsmodell	Sozialkompetenztraining - zuhören lernen - aktiv zuhören lernen - ausreden lassen - Gefühle erkennen - Gefühle ausdrücken	Vorbereitung für das Lesebuddy-Projekt	Ausleihe von Pausengeräten Einsatz als Erste-Hilfe-Buddy
	Lesebuddy-Projekt	Patenmodell		Durchführung Lesebuddy-Projekt Einsatz als Erste-Hilfe-Buddy	Buddys im Unterricht - Tandemlernen - Unterstützung im Segel Klassenrat
2. Halbjahr		Lesebuddy-Projekt	Eingangsmodell	Sozialkompetenztraining - Einführung in die Wolfs- und Giraffensprache	Buddys im Unterricht - Tandemlernen - Unterstützung im Segel Klassenrat
	Vorbereitung der Einschulungsfeier für das 1. Halbjahr		Vorbereitung der Abschiedsfeier für die a4. Klassen		Buddys im Unterricht - Tandemlernen - Unterstützung im Segel Klassenrat Pausenbuddys

Gewaltprävention

Verbindliche Bausteine für unsere Schule ... und ...

Soziale Aufgaben übernehmen	Training /Sozialkompetenz	Intervention bei Konflikten	Einzelfallhilfe
Lesebuddys	Übungen und Spiele	Regelwerk	
Buddy-Projekte im Unterricht	Fortbildung zum Thema konstruktive Konfliktbewältigung für - Kollegium - Päd. Mitarbeiter - Eltern	Sinnvolle Sanktionen?	Zusammenarbeit mit Jugendamt und Schulpsychologen PROZESS OBUS SOS
Eingangsprogramm	Elternarbeit	Netzwerk	
Erste Hilfe-Buddys	Faustlos	Fördergespräche	
Pausen-Buddys	Elternbildung		

und

... Wählbare Bausteine für unsere Schule

Medien und Kultur	Sicherer Schulweg	Gesund durchs Leben	Lernfeld Ruhe und Bewegung	Außerschulische Anbieter
Kino gegen Gewalt		Umweltschule	Entspannungsübungen	Polizei
Theater gegen Gewalt		Gesundheit Klasse 2000		Volksbank
Literatur gegen Gewalt		Wandertag	Besinnen und Beginnen	Kreismusikschule

Basis der Arbeit

Ziel: Schulen befähigen, ihre Schulkultur zu verändern.

Maßnahmen: Lehrkräfte unterstützen, ihre Haltung zu verändern

- Mediation als Grundhaltung
- Anerkennung / Wertschätzung
- Feedback
- Partizipation
- Coach

- ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten,
- Konflikte vernunftgemäß zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen,
- (...) das soziale Leben verantwortlich mitzugestalten.

Die Schule hat den Schülerinnen und Schülern die dafür erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln.

Gesetzlicher Auftrag:

Niedersächsisches Schulgesetz § 2: Bildungsauftrag der Schule

(1) Die Schule soll (...) die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler (...) weiterentwickeln. (...)

Die Schülerinnen und Schüler sollen fähig werden,

- nach ethischen Grundsätzen zu handeln sowie religiöse und kulturelle Werte zu erkennen und zu achten,

Sicherheits- und Gewaltpräventionskonzept gemäß Runderlass vom 9.11.2010

1. Allgemeines

Der staatliche Bildungsauftrag setzt voraus, dass die Schule den Schülerinnen und Schülern einen Ort der Sicherheit, der Verlässlichkeit und des Vertrauens bietet. Dies zu gewährleisten ist zunächst Aufgabe aller an Schule Beteiligten: Schülerinnen und Schüler, Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern sowie Schulträger. ...

Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen



Nicht erst bei drohender Gefahr, sondern präventiv bereits im schulischen Alltag, muss (...) jede Schule die gemeinsame Verantwortung aller für ein gewaltfreies und friedliches Schulleben thematisieren. Dabei ist auf die sachkundige Hilfe von Polizei und Staatsanwaltschaft zurückzugreifen. ...

An jeder Schule ist das (...) auf die Verhältnisse der Schule bezogene Sicherheitskonzept, das durch gewaltpräventive Maßnahmen gestützt wird, aktuell zu halten.

Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen

Qualitätsbereich 2 Lernen und Lehren

(z.B. 2.2 Werden Ausgrenzung und Abwertung wahrgenommen und aufgegriffen?)

Qualitätsbereich 3 Schulkultur

(z.B. 3.1.4 Durch welche Maßnahmen erzeugt die Schule eine Atmosphäre von Sicherheit und Wohlbefinden?)

Handreichung für den Umgang mit Krisensituationen in Schulen vom 13.08.2010

Siehe: www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/schulleitung/sicherheit/umgang-mit-krisen

Konzept Menschlichkeit

Visionen, Grundsätze und Erfahrungen einer Konfliktregelung an Schulen

„Hör auf! Sonst gehe ich Konflikt!“ Dieser etwas verkürzte, für Außenstehende unverständliche Satz ist zwischenzeitlich häufiger unter den 1700 Schülern/-innen der Oscar-Paret-Schule im schwäbischen Freiberg am Neckar zu hören. Dies hat einen guten Grund. Der Satz hilft. Er gibt Schülern/-innen eine größere Handhabe, sich ohne Gewalt zu wehren, wenn sie sich bedrängt oder schikaniert fühlen.

Nach 3-jähriger Existenz der Konfliktregelungsstelle an der Schule ist langsam durchgesickert: Meldet man dort einen Konflikt an, wird man ernst- und angenommen. Häufig begleiten Kinder bzw. Jugendliche in „anwaltlicher“ Funktion eine/n Mitschüler/-in zur Konfliktregelungsstelle FAIR LEBEN, um ihm/ihr dabei zu helfen, die Auseinandersetzung mit einer/m Dritten zu klären und zu befrieden.

Schüler/-innen können die Stelle in den beiden großen Pausen oder – nach Absprache mit der Lehrkraft – während des Unterrichts aufsuchen. Die Stelle befindet sich in einem ehemaligen Klassenzimmer mitten in der Schule. Dort treffen die Schüler/-innen auf ausgebildete Konfliktshelfer aus dem Konfliktunterstützungsteam. Derzeit sind dies elf Eltern, eine Erzieherin, eine Schullehrerassistentin und ein/e Praktikant/-in. Sie klären die Sachlage, fragen nach Gefühlen und schätzen ein, wie es weitergehen soll mit der Regelung des Konflikts und ob der/die Klassenlehrer/-in informiert werden muss, ob die Streitschlichter¹ hinzugezogen werden oder ob ein/e Schulmediator/-in² oder der Fachsozialarbeiter die weitere Bearbeitung übernimmt. Was die Oscar-Paret-Schule hier mit kommunaler Unterstützung ihren Schülern/-innen und Lehrkräften bietet, ist Erziehung und Bildung im besten Sinne und sollte zum Profil einer jeden Schule gehören. Sie versteht Vielfalt als Chance und Konflikte als ein Lernfeld, in deren Begleitung Menschen wachsen und sich entfalten können.

Jürgen Schmidt

Fachsozialarbeiter für klinische Sozialarbeit (ZKS), Gestalttherapeut (DVG, Beratungsstelle für Schüler, Eltern und Lehrer an der Oscar-Paret-Schule in Freiberg am Neckar



In unserem staatlichen Schulsystem mangelt es Schulkindern an der Befriedigung wichtiger psychischer Grundbedürfnisse: unter anderem an Sicherheit und Orientierung, an Wertschätzung und Anerkennung. Menschliche Kooperation im „Geiste von Nächstenliebe, Brüderlichkeit und Friedensliebe“³ gehört zum Leitbild unseres Schulsystems. Sie verlangt gewaltfreies „sich Wehren“, Achtsamkeit und Respekt. Zwischen Leitbild und Alltagskultur klafft eine große Lücke. Für eine Antwort auf die Frage, wie diese nachhaltig geschlossen werden kann, gibt das Schulprogramm FAIR LEBEN wichtige Hinweise. Es macht Mut, weiterhin die Vision einer Schule zu hegen, in der Erziehung zur Menschlichkeit, zu „Ehrfurcht vor dem Leben“⁴ nicht nur der Kunst einzelner Pädagogen/-innen zugesprochen wird, nicht nur in Sonntagsreden oder werbewirksam in den Leitbildern der Websites zu finden ist, sondern als gelebte Alltagskultur.

Im Konflikt zeigt sich Menschlichkeit, aber auch deren Mangel. Zwischenmenschliche Konflikte haben das Potential, menschliche Grundbedürfnisse spür- und ausgleichbar zu machen, wenn sie gut begleitet werden. Äußerst inspirierend

1 Schüler-Streitschlichter der Klassen 7-10

2 Ältere, erfahrenere, umfangreich fortgebildete Schüler/-innen der Klassen 12 u. 13

3 Erziehungsziele der LVerf.-BW

4 Gemeint im Sinne der Ethik Albert Schweitzers in „Die Ehrfurcht vor dem Leben – Grundtexte aus fünf Jahrzehnten“, demnach Solidarität, Nächstenliebe und Kooperation nicht nur den Mitschülern/-innen zugestanden werden darf, die ich als zu meiner Peergroup, Ethnie oder Klasse rechne, sondern allen Wesen, die leben wollen „... inmitten von Leben, das Leben will“

für die Entwicklung und Umsetzung des Projekts FAIR LEBEN war die Methodik des Freiburger Präventions- und Fortbildungsprogramms Konflikt-KULTUR. Im schulischen Feld ist damit auch ein neues Konzept von Autorität verbunden, das sich nicht in einem Mehr an Disziplin und Gehorsam, sondern in einem Mehr an Präsenz, wachsender Sorge, an Netzwerkdenken und Kooperation gründet⁵.

Im Hinblick auf den über reine Gewaltprävention hinausgehenden Erziehungs- und Bildungsauftrag beinhaltet das Projekt folgende Potenziale: die Vermittlung und Einübung von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, die Forcierung von Werte- und Moralerziehung und das Training kommunikativer Kompetenzen zur Verbesserung der Kooperation in menschlichen Gemeinwesen.

Die Not ist groß – woran mangelt es?

Zunächst einmal sei erwähnt, woran es nicht mangelt: In unseren Schulen und Schulverwaltungen gibt es viele engagierte Pädagogen/-innen, die die Not in zwischenmenschlichen Beziehungen wahrnehmen, die merken, dass sie mehr schlecht als recht den ihnen anvertrauten Kindern gerecht werden können, die kreativ und zeitaufwendig Lösungen suchen und Wege beschreiten, die ihnen viel zusätzliche Arbeit, viel Zeit und gute Nerven abverlangen. Es mangelt nicht grundlegend an der Bereitschaft vieler Kommunen, über ihre Pflichtaufgaben hinaus in ihre kommunale Bildungslandschaft zu investieren und sozialpädagogisches Fachpersonal einzustellen. Es mangelt nicht an der Bereitschaft von Eltern und Bürgern, sich ehrenamtlich für Bildung und Erziehung zu engagieren. Es mangelt nicht an Werten und Idealen, wie sie im Grundgesetz, in einzelnen Landesverfassungen und Schulgesetzen festgeschrieben wurden. Es

mangelt nicht an Bildungsplänen, die differenzierte „output-orientierte“ Standards sozialer Kompetenzen formulieren. Es mangelt nicht an wissenschaftlichen Erkenntnissen⁶, wonach Lernen in einer herausragenden Korrelation zur Ausgestaltung menschlicher Beziehungen und praxisnah erfolgen muss. Und es mangelt nicht an guten wissenschaftlich fundierten und erprobten Programmen zur Verbesserung menschlichen Zusammenlebens und -arbeitens in der Schule.

Und dennoch leiden viele Menschen in der Schule oft über die Maßen aneinander und sehen sich Situationen hilflos ausgesetzt. Viele Menschen erleben die Schule als einen „Ort des Grauens“ (Joachim Bauer 2007, S. 44), dem sie eigentlich schnell entfliehen möchten. Sie berichten davon, dass sie über immer weniger Mittel verfügen, um ihrer Verantwortung nachzukommen. Sie sehen sich hilflos der Erosion an Respekt ausgeliefert. Die als beklagenswert empfundene Situation steht offensichtlich im Kontrast zur verfassungsmäßig geforderten Menschlichkeit.⁷

Jenseits von dramatisierenden, sensationsheischenden Medienberichten über Gewalt in Schulen, jenseits von extremen Gewaltausbrüchen wie den Amok-Taten von Winnenden und Wendlingen und auch jenseits der Modebezeichnung Mobbing als inflationär und unreflektiert verwendeter Begriff für Rangeln und Raufen unter Kinder und Jugendlichen stellen zahlreiche Untersuchungen dem Klima in deutschen Klassenzimmern kein gutes Zeugnis aus, wenn die Befunde auch schwanken. Beispielsweise diagnostiziert Mechthild Schäfer, Wissenschaftlerin der Ludwig-Maximilians-Universität München 500.000 Mobbingopfer an deutschen Schulen (Schäfer 2010). Als gesichert gilt, dass Gewalt als Phänomen böse entartender Konflikte in seinen mannigfaltigen Formen in fast jeder Schule in vielen Klassen zur Viktimisie-

5 vgl. Omer, Schlippe (2010)

6 vgl. Erkenntnisse der Neurobiologie, Joachim Bauer (2007), Gerald Hüther (2004/2006), Manfred Spitzer (2003)

7 „Freie Entfaltung der Persönlichkeit“ (GG), „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ (GG), Erziehung zu „Brüderlichkeit und Nächstenliebe“ (LVerf-BW), „Recht auf Bildung“, „Gleichbehandlung“, „Schutz vor Diskriminierung und Gewaltausübung“ (UN-Kinderrechtskonvention)

rung von Kindern, Jugendlichen und auch Lehrkräften führt und zu einem ernsthaften Problem geworden ist.

Eine Schule ohne Konflikte ist nicht machbar und auch nicht wünschenswert. Aber wie werden Konflikte ausgelebt, wie wird mit Konflikten in einer Schule umgegangen? Sind sie Störfaktor oder Lernfeld? Quelle von Traumatisierung oder sozialer Kompetenz? Chance für Menschlichkeit, Bindung und Versöhnung oder für Feindseligkeit, Trennung und Ausgrenzung?

Mangel an Sicherheit

Schulkinder sind verzweifelt, wenn sie in eskalierenden oder lange schwelenden Konflikten mit ihren Schulkameraden nicht mehr zurechtkommen. An dieser Stelle muss das Verb „zurechtkommen“ wortwörtlich verstanden werden. Denn: Kinder kommen in unseren Schulen, wenn sie in Konflikte verstrickt sind, häufig nicht zu ihrem Recht. Oft genug ist ihr Grundrecht auf körperliche und seelische Unversehrtheit bedroht, wenn sie ihren Fuß über die Türschwelle der Schule setzen, oft genug ist ihre Würde in Gefahr und ihr Recht auf freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit eingeschränkt. Eine Schülerin, die dem täglichen Spott ihrer Mitschülerinnen ausgesetzt ist, die behaupten, ihre Kleider kämen aus der Altkleidersammlung, kann ihre kognitive Leistungsfähigkeit nicht voll entfalten. Für die meisten Erwachsenen wären solche Lebenssituationen nicht hinnehmbar. Ihre juristischen⁸, sozialen⁹ und psychischen¹⁰ Möglichkeiten, solche Situationen zu bewältigen und ihre Rechte zu sichern, sind um ein Vielfaches höher als diejenigen von Kindern und Jugendlichen. Letztendlich können sie quälende Situationen beenden, indem sie kündigen, sich trennen oder wegziehen. Dieser Weg ist für Kinder um ein Vielfaches schwerer zugänglich, denn die Schule ist eine

Zwangsgemeinschaft. Die Entscheidung, eine Klasse oder Schule zu wechseln, können nur Erwachsene für sie treffen, vorausgesetzt, dass sich die Kinder ihnen anvertrauen und die belastende Situation ihnen überhaupt bekannt ist.¹¹

Mangel an elterlicher Orientierung und Beteiligung

Was bekommen Kinder in ihren Familien zu hören, wenn sie von bedrückenden Konflikten erzählen? Die Liste ist lang, widersprüchlich und wenig hilfreich, je nachdem ob sie Vater, Mutter oder ältere Geschwister fragen: „Geh ihnen aus dem Weg!“, „Zum Streiten gehören immer zwei – der Klügere gibt nach!“, „Wehr dich mit Worten, nicht mit Fäusten!“, „Lass Dir nichts gefallen!“, „Schlag zurück, aber erst wenn du geschlagen wirst!“ oder „Wenn die nicht aufhören, ruf ich da mal an!“. Im Grunde genommen raten die meisten Eltern ihren Kindern entsprechend ihrer eigenen psychischen Verfassung und sozialen Werte entweder zum depressiven Rückzug oder zu gewalttätiger Aggression. Immer öfter identifizieren sich Eltern so sehr mit ihrem Kind, dass sie koalitionierender Teil des Konfliktes und damit Teil des Problems werden, indem sie zur Verbreitung von Gerüchten und negativen Stimmungen, die gegen andere Kinder gerichtet sind, beitragen. Diese Form destruktiver Aggression – die indirekte, relationale Gewalt – ist auf dem Vormarsch. So werden die sicherlich gut gemeinten Ratschläge der Eltern zu zusätzlichen Schlägen, die die Verzweiflung und die Scham des eigenen oder des fremden Kindes steigern.

Rechtfertigung verletzenden Verhaltens statt Schutz der Person

Dass Eltern ihre Kinder vor Angriffen, die die Person als Ganzes herabwürdigen, stigmatisie-

8 Polizeiliche Anzeige, arbeits- und zivilrechtliche Klage

9 Beschwerden bei Personal- und Betriebsräten, in Anspruchnahme von Mediations- und Schlichtungsverfahren, Rückhalt in anderen sozialen Systemen wie Familie und Freundeskreis, Selbsthilfegruppen, Beratungsstellen, psychotherapeutische Hilfen.

10 Biographische Referenzerfahrungen gelungener, gewaltfreier Beziehungen, in der Lebensspanne erworbenes Selbstbewusstsein, erprobte psychische und mentale Ressourcen

11 Nach Dan Olweus (1996) S.32 sind Gewalttaten weder Lehrern/-innen noch Eltern wenig bewusst

ren oder gar ausgrenzen, schützen wollen, ja müssen, ist verständlich und letztlich die ihnen angestammte Rolle und Pflicht. Dass Eltern aber darüber hinaus verletzend¹² Verhaltensweisen aktiv decken und rechtfertigen, erschwert den Erziehungsauftrag der Schule, zermürbt die Lehrkräfte und fördert die Verschiebung des Werterahmens.

Mangel an Zivilcourage

Offensichtlich ist, dass diejenigen Eltern, die ihre Kinder zu Besonnenheit, zu fairem, gemeinschaftsförderndem Konfliktverhalten anhalten, im öffentlichen Bereich der Schulen kaum wahrnehmbar sind. Noch seltener sind diejenigen Eltern, die ihre Kinder zu Zivilcourage anhalten, zur Solidarität für diejenigen in der Klasse, die unter die Räder kommen.

Die stark individualisierenden und selektierenden Schulstrukturen tragen dazu bei, dass Eltern sich hauptsächlich auf den schulischen Erfolg des eigenen Kindes fokussieren und die Gemeinschaft aus dem Blick verlieren.

Mangel an strukturellem Eingebundensein

Im herkömmlichen Schulsystem begrenzt sich die Elternbeteiligung meist auf die Organisation und Begleitung von Klassenfahrten, Schulfesten oder anderem Beiwerk schulischen Lebens. Dabei ist es wünschenswert und denkbar, dass Eltern auf vielfältige andere Weise an der Entstehung eines vernetzten Unterstützungs- und Erziehungssystems für den Werterahmen einer Schule und die Regelung von Konflikten mitwirken.¹³

Mangel an kultureller Orientierung Win-Lose – Der Stärkere setzt sich durch

Auf welche Antworten stoßen Kinder und Jugendliche im Konfliktfall in den ihnen vertrauten Massenmedien? Familie und Schule bieten in unzureichendem Maß¹⁴ einen Kommunikationsraum, der rechtsstaatlichen, demokratischen und humanistischen Gesichtspunkten genügt. Kinder und Jugendliche orientieren sich daher an den Leitbildern der vorherrschenden, weitgehend profit- und vergnügungsorientierten Medienwelt, z.B. den diskriminierenden Shows und „Schmuddelendungen“ des Privatfernsehens¹⁵ und den von Eltern kaum kontrollierbaren Chat- und Medien-Räumen des Internets.¹⁶ Diese Kultur prägt das Milieu in den Klassenzimmern unserer Schulen. Der Stärkere setzt sich durch und bekommt dafür die Anerkennung, den Applaus einer Wertekultur, die faktisch von demokratie- und friedensverachtenden kulturellen Kräften durchdrungen ist.

Verarmung kooperativer Fähigkeiten

Dass in einer freiheitlichen, globalen Welt die Zugänge zu Medien staatlich nur begrenzt regulierbar sind, ist eine unumstößliche Tatsache geworden, mit der die Pädagogik umgehen muss. Es wäre verfassungswidrig, die Medien unter pädagogischen Gesichtspunkten zu zensieren. Doch wird von den staatlich verantworteten Schulen genug getan, um Kinder und Jugendliche vor den Gefahren medialer Mythen zu schützen?

Nicht nur, dass die mangelnde Vermittlung grundlegender Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben beklagt wird. Auch soziale Kompetenzen wie die Fähigkeit zu Empathie und Kooperation verarmen oder werden nicht ausreichend gefördert.

12 Mit Verletzen ist hier der Verstoß gegen Normen und Werte der Gemeinschaft ebenso gemeint wie das Schädigen von Personen oder des Eigentums der Gemeinschaft

13 sowohl in der allgemeinen Unterstützung von Konfliktregelungen als auch in Form von Begleitung der Kinder bei Mediation und Tat-Ausgleich

14 Ausnahmen entstehen dort, wo einzelne Lehrkräfte mit viel Hingabe dies in ihren Klassen gegen einen starren Unterrichtsplan etablieren können oder einzelne Schulen sich gegen den Widerstand des Systems Freiräume erkämpfen.

15 vgl. z.B. „Deutschland sucht den Superstar“, „Frauentausch“

16 vgl. Studie Chr. Pfeiffer 2005, Interview von Chr. Pfeiffer & St. Aufenanger, Spiegel Online 16.11.2010 und Studie „Medienkompetenz und Schule“ Land Rheinland-Pfalz, vgl. <http://medienkompetenz.rlp.de> (21.12.2010).

Mangel im Schulsystem Lehrkräfte sind Teil des Systems und damit Teil des Konfliktes ohne Unterstützung durch das System

„Geh doch zum Lehrer!“ Der häufigste Rat, den unsere Kinder im Konfliktfall zu hören bekommen, kann leider auch der problematischste sein. Was passiert, wenn Kinder sich an diejenige Instanz in der Schule wenden, die hauptsächlich in der Verantwortung steht, an die Lehrkräfte und Schulleitung? Welche psycho-sozialen Mechanismen werden wirksam? Welche Szenarien können sich abspielen?

Empirisch belegbar ist ein erhöhtes Risiko dafür, dass sich die Situation des Opfers verschlimmert oder Lehrer/-innen die Täter unabsichtlich zum Weitermachen motiviert¹⁷. Dies trifft insbesondere auf Mobbing-Konstellationen zu. Denn in einer Klassen- oder Schulgemeinschaft sind die um Hilfe gebetenen oder den Konflikt wahrnehmenden Lehrkräfte Teil des Konflikts, weil sie immer Teil eines Klassen- oder Schulsystems mit Zwangscharakter sind. Lehrkräfte können sich nicht heraushalten, sie können letztlich nur entscheiden, welche Rolle sie einnehmen, welche Handlungsrichtung sie einschlagen, welche Methoden sie wählen, aber nicht, ob sie sich einmischen oder nicht. Denn: Sich nicht einzumischen ist immer auch eine Beziehungsaussage.

Was macht also eine Lehrkraft, wenn sie mit Konflikten konfrontiert wird, für deren Bearbeitung sie unzureichend vorbereitet und ausgestattet ist? Eine Lehrkraft, die sich nicht an einem von allen in der Schulgemeinschaft getragenen, Halt und Stärke vermittelnden Konzept und Leitbild der Konfliktregelung orientieren kann?

Sie versucht, unbeschadet durchzukommen, auch wenn sie spürt, dass dabei Grundsätze über den Haufen geworfen werden. Sie macht vermutlich das, was sie selbst und ihre Klasse so

funktionieren lässt, dass der Stoff des Bildungsplans bewältigt werden kann, auch wenn dabei erzieherische oder moralische Grundsätze leiden oder gar über Bord gehen.

Andererseits weiß jede Lehrkraft, dass sie in der Pflicht steht, sich auch um Konflikte ihrer Schüler/-innen und die Atmosphäre ihrer Klasse zu kümmern. Sensible Lehrkräfte leiden in der Regel darunter, wenn sie spüren, wie Häme und Herabwürdigungen um sich greifen. Das ist ihr großes Dilemma.

Mangel an Visionen einer neuen schulischen Erziehung und Autorität

Die Obrigkeitsschule und der mit ihr verbundene Autoritätsbegriff und Erziehungsstil sind out? Vielleicht. Lebendig sind sie im traditionellen, hauptsächlich strafend arbeitenden Schulsystem allemal. **Die Alternative zur Obrigkeitsschule wurde bisher nicht gefunden. Was bleibt ist die postmoderne Beliebigkeit und die mit ihr einhergehende subjektiv-pragmatische Durchwurstelei.** Einige Lehrkräfte stützen sich in ihrem Widerstand gegen evaluierbare gemeinsame pädagogische Konzepte und begründen dies mit ihrer pädagogischen Freiheit. Freiheit des Ermessens ist notwendig – das ist unstrittig. Was wir aber in unseren Schulen nicht brauchen, ist die Beliebigkeit im pädagogischen Handeln, die Beliebigkeit in der Wahl von Methoden und das Verdammnis von Qualitätsstandards. Bewertungen von Menschen sind immer subjektiv. Nach welchem Ermessen sie aber erfolgen, nicht. Ermessen braucht, wie schon der Name sagt, Maßstäbe. Nehmen wir ein paar der vorhandenen Maßstäbe, die da lauten „Kindeswohl“ oder „freie Entfaltung der Persönlichkeit“, „Würde des Menschen“ oder „pro-soziale Kompetenzen zur Kooperation“, dann wird deutlich, dass deren Offenheit im Schulalltag zu ungenauen Ergebnissen führt. Die gesetzliche

17 vgl. Projektteam: Abschlussbericht Mobbing, Telefon-Projekt, Januar 2002 (16 Beteiligte) u.a.: Uni Heidelberg, Uni Freiburg, Uni München, Landeselternbeiräte, Landesgesundheitsamt veröffentlicht, auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg <http://www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung/beratungslehrer/auffaelligkeiten/mobbing/mobbing.pdf>

Regelung, nach der Kinder nicht mehr körperlich und seelisch gezüchtigt werden dürfen, ist schon hilfreicher und führte erfreulicherweise dazu, dass der Ermessenspielraum von Pädagogen/-innen eingeschränkt wurde. Erziehung muss gewaltfrei erfolgen. Körperliche Gewalt ist leicht zu messen, seelische nicht.

Andererseits wurden den Schulen dadurch Mittel für den Konfliktfall genommen, ohne ihnen andere zu gewähren. **Der Irrglaube der Antipädagogik und antiautoritären Pädagogik war der, es bedürfe keiner solchen Mittel, wenn man den Kindern nur alle Freiheiten lasse und als Erwachsener auf Vernunft und Einsicht setze.** Wir wissen heute, dass dies nicht stimmt. Neue Mittel zur Wahrnehmung erzieherischer Autorität entstehen oft gerade erst bei und durch die Bewältigung zunehmender Hilflosigkeit. Daraus ergibt sich die Aufgabe, auf Schulebene Visionen von „Neuer Erziehung und Autorität“ – verbunden mit legitimierten Prozessstandards – zu entwickeln, die Konfliktregelungen aus dem Subjektiven herausführen und den Lehrkräften demokratische, menschlichere Möglichkeiten des Erziehens, hier der Intervention in Konflikten, geben.

Mangel an Teamkultur und Supervision

So gibt es unter Lehrkräften nicht nur höchst unterschiedliche biographische Hintergründe des Konflikterlebens, sondern auch höchst unterschiedliche Stile im Umgang mit Konflikten im Privatleben, höchst unterschiedliche Erziehungsstile im Schulalltag und große Unterschiede in der Auffassung dessen, was die Würde und Menschenrechte von Schülern/-innen verletzt bzw. was eine „noch tolerierbare“ Normverletzung ist. Die Frage, wie eine Lehrkraft zu einer ständigen Überprüfung des eigenen Handelns anhand legitimer Maßstäbe pädagogischen Handelns angeleitet werden kann, liegt auf der Hand: durch gemeinsame Fallberatungen im

Team und in der Supervision. Beides ist nicht im System implementiert.

Beispiel: Der Streit zweier 14-jähriger Schüler unterschiedlicher Klassen auf dem Schulhof eskaliert und mündet in eine Schlägerei. Der Ausgangspunkt des Streits war die Vermutung des einen, der andere wolle ihm seine Freundin ausspannen. Als er ihn aggressiv zur Rede stellen will, wird er vom anderen weggestoßen, da dieser sich zu sehr bedrängt fühlt. Daraufhin schlägt der andere zu. Es werden gegenseitig mehrere Schläge verteilt, ohne dass einer schwer verletzt wird. Der eingreifende Lehrer, gleichzeitig Klassenlehrer des einen Schülers, bewertet die Schlägerei als „pubertäres Raufen“ zweier hormongesteuerter Hähne. So sei nun mal die „Schule des Lebens“, während die Klassenlehrerin des anfänglich attackierten Schülers Konsequenzen fordert, da Gewalt nicht hinnehmbar sei und der andere Schüler auch im Unterricht aggressiv auffalle. Dem konnte der Kollege nicht folgen, da der andere Schüler mit Stoßen angefangen habe und es verständlich sei, dass „sein“ Schüler Wut entwickle, wenn seine Freundin angemacht werde. Außerdem funktioniere der Schüler bei ihm im Unterricht.

Dieses Beispiel zeigt die Problematik. Wenn in einer Schule Lehrkräfte die Unterscheidung von „gerechter“ bzw. „verständlicher“ und „unberechtigter“ Gewalt vornehmen, dann bewirken sie auf Schülerseite zum einen die Intensivierung von Rechtfertigungsstrategien¹⁸ und zum anderen die Intensivierung von Spaltungsstrategien zur Schwächung der Kraft der Schule im Setzen und Durchsetzen von Grenzen.

Weit verbreitete schulische Einrichtungen – Streitschlichtung und Klassenrat – werden auf den Spielwiesen schulischer Nischen gepflegt. Sie sind schmückendes Beiwerk. Jedenfalls werden sie im traditionellen Schulsystem nicht als

18 Neutralisierungstechniken bei der Konfrontation mit dem eigenen Gewalthandeln, vgl. Grüner (2008)

ernstzunehmende Instrumente des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags zur Beteiligung von Schülern/-innen an der Regelung von Konflikten, zur Verwirklichung von Kinder- und Menschenrechten¹⁹ und zur Förderung von demokratischen Fähigkeiten im schulischen Feld eingesetzt. Unsere Aufgabe ist, aus den Spielwiesen blühende Landschaften entstehen zu lassen.

Konzept demokratie-pädagogischer Konfliktregelung

Das Konzept FAIR LEBEN fasst Visionen, Grundsätze, diagnostische Leitlinien, Modus und Handlungsstrategien zu einem strukturierten Handlungskonzept zusammen. Ausgestattet mit diesen Elementen lässt sich ein innerschulisches Unternehmen für demokratie-pädagogisch orientierte Konfliktregelung solide und nachhaltig betreiben. Deren hierarchisch auf einander bezogenen Elemente bedeuten im Einzelnen:

1. Vision und Leitbild geben die Richtung vor.
2. Die Grundsätze bestimmen die zur Anwendung kommenden Mittel und ihre Handhabung.
3. Die diagnostischen Leitlinien geben Analyse-Instrumente an die Hand, die zur Klärung der Handlungsstrategie, bestehend aus Modus und Handlungsrichtung, einer Regelung dienen. Die Analyseinstrumente helfen, den Konflikt einzuschätzen, zu bewerten und dies im Team kommunizierbar zu machen und alle Personengruppen der Schulgemeinschaft daran zu beteiligen. Eingeschätzt wird das Ausmaß eines Konflikts in seinen verschiedenen Dimensionen. Bewertet wird die Schwere des Konflikts in seinen unterschiedlichen (Verlaufs-)Stufen und deren Bedeutung für die einzelnen Personen und die Schulgemeinschaft.

4. Der Modus einer Konfliktregelung beschreibt die Verteilung von Verantwortung für eine Regelung. Modus und Handlungsrichtung lassen sich in einer Handlungsstrategie zusammenfassen. Sie erlaubt eine Prozessplanung mit verschiedenen Phasen der Konfliktregelung und der Festlegung von Methoden, von Zuständigkeiten, Informations- und Dokumentationspflichten und Zeitabfolgen. Handlungsstrategien geben eine Route mit markierten Wegpunkten vor. Sie helfen, zum nächsten Routenpunkt zu finden, sodass im Agieren der Überblick erhalten bleibt.

Von der Vision zum Leitbild

Die Vision, dass in unseren Schulen rechtsstaatliche Konfliktregelung, handlungsorientierte Bildung und Erziehung zu demokratischer Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, zu Nächsten- und Friedensliebe nachhaltig verwirklicht werden, übt schon lange nicht mehr nur auf Sozialromantiker seinen Reiz aus. In Wirtschaft, Politik, Sport und Kultur werden diese Kompetenzen in allen westlichen Industrienationen als bedeutende Schlüsselqualifikationen beschworen. Die Entwicklung demokratischer Konfliktkultur steht seit 2009 als Teil von Demokratie-Pädagogik auch auf der Agenda der Kulturministerkonferenz der Länder: „Für die Schule bedeutet dies: Demokratielernen ist Grundprinzip in allen Bereichen ihrer pädagogischen Arbeit. **Die Schule selbst muss Handlungsfeld gelebter Demokratie sein, in dem die Würde des jeweils anderen großgeschrieben, Toleranz gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, für Zivilcourage eingetreten wird, Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst werden.**“²⁰

Die Vision wird zum Leitbild einer Schulgemeinschaft, wenn sie mit einem praktikablen Konzept auf personaler wie institutioneller Ebene

19 Siehe UN-Kinderrechtscharta

20 Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 2009

verbunden wird. Zur nachhaltigen Realisierung sind Verfahrens- und Qualitätsstandards, die parallel auf verschiedenen Ebenen²¹ ineinander greifen unabdingbar:

1. Auf Schulebene ist ein verbindlicher Werte²² und Handlungsrahmen²³ notwendig, der Unterricht und Gemeinschaftsleben aufeinander bezieht, Verantwortung in verschiedenen Rollen zuzisst und innerschulische Zusammenarbeit strukturiert.
2. Konfliktregelungskompetenz aller am Schulleben und Unterrichtsgeschehen Beteiligten, auch der Eltern, die von einem kompetenten Umgang mit Konflikten, einer lebendigen Feedbackkultur, innerschulischen Arbeitsteams bis hin zur Sicherheit im Umgang mit Auszeiten, Mediation und Tat-Ausgleich, mit Mobbinginterventionen und mit Kommunikations- und Moderationsmethoden zum sinnvollen Aufbau eines Klassenrats reicht.²⁴
3. Qualitätszentrierte Schulentwicklung, die Ressourcen aktiviert, die Beteiligten einbezieht, die Personalentwicklung durch Fortbildung und Supervision voranbringt, Kontinuität gewährleistet und die Nachhaltigkeit in der Schulkultur stärkt.
4. Staatliche und kommunale Bildungsplanung²⁵, die Ressourcen zur Verfügung stellt, interdisziplinäre Zusammenarbeit fördert und Spielräume eröffnet.²⁶

Prinzip Alltagsbezug

Lehrkräfte und Schulleitungen müssen die Konfliktregelung als Querschnittsaufgabe verstehen und dürfen sie nicht den Nischen der Schul-AGs überlassen. Dies bedeutet für die alltägliche Handhabung, dass Konfliktregelung Teil des Unterrichts ist, in der Unterrichtszeit stattfinden muss und Unterricht in mehrfacher Hinsicht²⁷ Teil von Konfliktregelung ist. Der Imperativ des Alltagsbezugs lässt sich an mehreren Kriterien festmachen:

- a. Jede/r Schüler/-in sollte einen individuellen Anspruch darauf haben und dazu ermutigt werden, alle als bedrückend und überfordernd erlebten Konflikte während des Unterrichtstages anzumelden und eine Regelung einzuleiten. Dies schließt auch Konflikte zwischen Schüler/-in und Lehrkraft sowie Konflikte zwischen Schüler/-in und Eltern ein.

Beispiel 1: Die 11-jährige Elena bekommt ihre Mathematikarbeit ausgehändigt. Sie hat eine Fünf. Am Ende der Stunde geht sie zu ihrem Lehrer und erzählt unter Tränen, dass sie die Arbeit nicht ihrer Mutter zeigen möchte, da diese gedroht habe, ihr bei einer schlechten Note ihre Schildkröte wegzunehmen.

Beispiel 2: Feyza hat keine Lust, ihrer Lehrerin im Unterricht zuzuhören und spricht fortwährend mit ihrer Nachbarin. Um Feyza zu motivieren, stellt die Lehrerin ihr einige sehr leichte Fragen, auf die sie die Antwort

21 Makro-Ebene der politischen und ministeriellen Bildungsplanung, Meso-Ebene der einzelnen Schule mit ihrem Leitbild und Profil, Mikro-Ebene der Personen mit ihren sozialen und kommunikativen (Methoden-)Kompetenzen und pädagogischen Haltungen.

22 Leitbild, Schul- und Hausordnung, die die Grund- und Menschenrechte im Schulleben konkretisiert

23 Ethische Leitlinien der Zusammenarbeit in allen Teams der Schule, im Umgang mit Konflikten, wie sie sich beispielsweise in einem regulierten Beschwerdemanagement ausdrücken können.

24 Bezeichnenderweise sind Institutionen wie Klassenrat und Schüler-Streit-Schlichtung in den Schulen Veranstaltungen, die überwiegend als Angebot von Schülern/-innen für Schüler/-innen konzipiert wurden und nicht als integraler Bestandteil schulischen Lebens aller Menschen der Schulgemeinschaft. Die Konzepte machen in den meisten Schulen an der Tür des Lehrerzimmers oder Elternbeirats halt, so als ob es dort keine Konflikte gäbe oder man, weil man Vater, Schulleiter oder Lehrkraft ist, die entsprechende Methodenkompetenz per se habe.

25 vgl. das von der Bundesregierung geförderte Projekt „Kommunale Bildungslandschaften“. Kommunale Bildungsplanung, hier die Unterstützung von Konfliktregelung, Demokratieerziehung kann die örtlichen Bemühungen um Gewaltprävention einerseits und um soziale Kompetenz, beispielsweise im Hinblick auf Schaffung von Ausbildungsvoraussetzungen, andererseits flankieren.

26 Beispielsweise sollten im Lehrplan Stundenkontingente für den Klassenrat ausgewiesen werden. In Baden-Württemberg ist dies nur bis zur 6. bzw. 7. Klasse vorgesehen

27 a. mehrtägige, didaktisch aufbereitete Unterrichtseinheiten zur Implementierung der Menschenrechte u.a. nach dem Konzept von Konflikt-KULTUR

b. ritualisierte Durchführung des Klassenrates nach dem Konzept von FAIR LEBEN

c. Qualifizierung von Klassen und Schülergruppen in der Durchführung von Mediation und Tat-Ausgleich

wissen müsste. Feyza lächelt nur und sagt geziert: „Weiß ich nicht!“ Die Lehrerin beginnt, sich über Feyza zu ärgern und wirft ihr an den Kopf: „Du bist doch eine blöde Kuh, jetzt streng dich mal an!“ Irgendjemand in der Klasse ruft: „Blöd und fett!“ und die ganze Klasse lacht. Feyza ist zutiefst gekränkt.

Anmeldung und Regelung müssen geplant und nicht unbedingt zeitnah und rasch erfolgen.

- b. In eigens dafür durchgeführten, mehrtägigen, didaktisch aufbereiteten Unterrichtseinheiten werden ganze Klassen auf die Einübung der Menschenrechte als fester Bestandteil des Werterahmens ihrer Klasse vorbereitet. Über ein gut evaluiertes und didaktisch sehr brauchbares Konzept verfügt das Präventionsprogramm Konflikt-KULTUR in Form einer mehrtägigen Unterrichtsveranstaltung.
- c. An der verlässlichen, ritualisierten Durchführung eines Klassenrates, in dem Kommunikationswege geübt werden, die der Klasse und dem Einzelnen die Klärung und Regelung eigener Konflikte ermöglicht. Ein erprobtes und hierfür geeignetes Konzept wird im Rahmen von FAIR LEBEN²⁸ praktiziert. Der Klassenrat ist der soziale Ort, an dem Konflikte angesprochen und bearbeitet werden. Über ihn erfolgt auch eine Abgrenzung zum sonstigen Unterricht, der nur ausnahmsweise für Konfliktregelungen verwendet werden darf.
- d. Qualifizierung von Klassen und Schülergruppen in der Durchführung von Mediation und Tat-Ausgleich im Rahmen des Fachunterrichts.

Die Ganztageschule schafft besonders gute Voraussetzungen, um diesen Alltagsbezug zu gewährleisten, da sie über mehr Freiräume und Ressourcen verfügt.

Prinzip Ganzheitlichkeit

Die Lernprozesse, die moralisches Urteilen und Handeln voraussetzen, benötigen mehr als andere Lernprozesse eine ganzheitliche Orientierung, indem sie Gelegenheit schaffen,

- Kognition und Emotion (Wissen und Wollen),
- Individuum und Gemeinschaft (Autonomie und Zugehörigkeit) sowie
- Lehren und Lernen (Objekt und Subjekt)

als die das Individuum ständig bedrängenden Konflikte zu erleben und zu bearbeiten.

Beispiel: In einer 6. Klasse wurden in einer 2-tägigen Unterrichtsveranstaltung nach dem Konzept Konflikt-KULTUR die Klassenregeln „Ich tue niemandem seelisch weh, ich verletze niemanden körperlich und achte das Eigentum der anderen!“ für die Schüler/-innen überzeugend und mit hoher Glaubwürdigkeit vereinbart. Die Schüler/-innen sind motiviert, die Regeln einzuhalten und unterschreiben in einer feierlichen Zeremonie. Einige Wochen später kommt in einem von mir geleiteten Klassenrat während einer von Noel, einem unbeliebten Schüler, beantragten Konfliktklärung zur Sprache, dass er in der vergangenen Zeit von drei anderen Schülern (Leo, Basti u. Sven) wiederholt geschlagen und getreten wurde, obwohl er ihnen gesagt hatte, dass er dies nicht wolle. Die Bereitschaft zu Offenheit und Ehrlichkeit in der Klasse ist hoch. Die Schüler bekennen sich zu ihrem Gewalthandeln, rechtfertigen es jedoch gleichzeitig. Sie bringen empört vor, von Noel immer wieder mit schlimmen Beleidigungen geärgert worden zu sein. Mehrere andere Mitschüler geben zu erkennen, dass sie mit Leo, Basti und Sven einer Meinung sind: Noel habe es verdient, es sei fair, dass er geschlagen werde, wenn er andere ständig schlimm beleidige. Es wird deutlich, dass Gewalthandeln in der Klasse auf eine positive hohe

28 FAIR LEBEN im Klassenrat – Konzept an der Oscar-Paret-Schule Freiberg am Neckar

Resonanz stößt, wenn bestimmte Personen ins Fadenkreuz geraten. Ich beschließe, zunächst am Werterahmen der Klasse zu arbeiten und im zweiten Schritt den Konflikt zwischen Noel und den anderen zu thematisieren. Ich bringe die Schüler/-innen der Klasse in ein moralisches Dilemma und frage, wie sie es zukünftig schaffen wollen, ihr Versprechen, die Klassenregeln zu respektieren, einzuhalten und sich gleichzeitig gegen schlimme Beleidigungen zu wehren. Ein emotional geführter Meinungsaustausch setzt ein. Mehrere Schüler/-innen berichten, dass ihnen ihre Eltern die Anweisung gaben, dann Gewalt anzuwenden, wenn sie wiederholt oder von sehr schlimmen Beleidigungen betroffen seien. Einige Schüler/-innen berufen sich auf Eltern, die ihnen sagten, Gewalt sei keine Lösung. Sie sollten in einem schlimmen Fall zu ihrer Lehrerin gehen, davon berichten und verlangen, dass der andere bestraft würde. Aber auch diese Lösung ruft den Protest vieler hervor. Dies sei Petzen und ebenso unverzeihlich.

Ganzheitliche Lernprozesse vermitteln auf kognitiver Ebene Informationen, Wissen und Kenntnisse über Werte, Regeln und Funktionsweisen demokratischer, rechtsstaatlicher Gemeinschaften. Gleichzeitig und vor allem gleichwertig dazu ist die „moralische Gemeinschaft“ notwendig, die Erfahrungs- und Kommunikationsräume anbietet, die das moralische Dilemma erleb- und lösbar macht. Um sich sozial bewähren zu können, brauchen Schüler/-innen auf affektiv-motivationaler Ebene positive Erfahrungen mit der Anwendung und Entwicklung eigener Wahrnehmungs- und prosozialer, gewaltfreier Kommunikationsfähigkeiten²⁹. Der im Klassenrat vorgebrachte Konflikt im obigen Beispiel eröffnete einen solchen ganzheitlichen Lernprozess, in dessen Verlauf die Klasse zwischen Petzen und gewaltfreiem sich Wehren unterscheiden lernte. Dies erfolgte nicht nur per theoretischer

Definition der Klassenratsleitung, sondern in der praktischen Durchführung einer Konfliktklärung, an deren Ende eine Mediation mit einem Verhaltensvertrag zwischen den Parteien stand, die vor der Klasse, im Klassenrat, stattfand und von allen miterlebt und getragen wurde. Die Klasse, die am Konflikt Beteiligten und die Lehrkraft kamen ohne Denunzieren, Schuldzuweisung und Bestrafung aus. Die zunächst vordergründige Konfliktklärung geriet in den Hintergrund. Das Ringen um einen mit den Menschenrechten und mit dem Bedürfnis des Einzelnen nach Schutz, gerechtem Ausgleich der eigenen Verletzungen zu vereinbarenden Werte- und Handlungsrahmen in der Klasse wurde zum eigentlichen Lernthema. Die Einhaltung des Verhaltensvertrages zu einer sozialen Bewährung.

Eine Demokratiepädagogik, die einer Klasse im Unterricht das Wissen um die Menschenrechte, das Funktionieren des Rechtsstaates theoretisch vermittelt und die Klärung von interpersonellen Konflikten in der Klasse, auch mit Lehrkräften, ausklammert, wird die Demokratie in den Schulbüchern lassen und nicht ins Leben bringen.

Prinzip Rechtsstaatlichkeit

Kriterien rechtsstaatlichen Handelns sind:

- a. die Rechtmäßigkeit des Handelns,
- b. die Verhältnismäßigkeit der Mittel,
- c. Gleichheit und Verbindlichkeit in der Handhabung,
- d. Transparenz und Überprüfbarkeit des Verfahrens,
- e. demokratische Legitimierung des Verfahrens durch die Mitglieder der Schulgemeinschaft.

So selbstverständlich diese Maßstäbe klingen, so vertraut sie uns in unserem Leben als Bürger einer demokratischen Gesellschaft sind und so sehr wir darauf pochen, dementsprechend be-

²⁹ Gewaltfreie Kommunikation, in der Achtsamkeit zum Du, im Zuhören und Perspektivenwechsel, im Setzen und Handhaben von Grenzen, im Austausch über Wünsche und Bedürfnisse, im Geben von Anerkennung und Wertschätzung, im Geben und Holen von Feedback.

handelt zu werden, so schnell können sie aus dem Blickwinkel pädagogischen Handelns geraten, wenn wir nicht Bürger, sondern selbst Staat sind, wenn wir es sind, die Macht gegenüber Abhängigen ausüben oder dies zum Schutz von Opfern unterlassen. Die größte Gefahr, den Pfad der Rechtsstaatlichkeit zu verlassen, besteht – von krankhaften oder kriminellen Lehrerpersönlichkeiten³⁰ abgesehen – dann, wenn Pädagogen/-innen merken, dass die ihnen in der Schule gegebenen Erziehungsmittel und Ressourcen an Zeit und Personal nicht ausreichen, dass ihre Macht nicht genügt, um das gewünschte Schülerverhalten zu bewirken: **„Aus dem Jahrhundert währenden Obrigkeitsstaat sind, ohne helles Bewusstsein, Gesinnungen geblieben, die heute noch mächtig sind.“** (Karl Jaspers 1966). Dies gilt nach meinem Ermessen heute noch genauso wie 1966 und im pädagogischen ebenso wie im politischen Kontext. Eine Autorität, die auf Gehorsam setzt, Macht mit Stärke verwechselt, den schnellen Sieg in der einseitigen Eskalation statt die Verantwortungsübernahme in der Ausübung einer auf Zeit angelegten, beharrlichen wachsamem Sorge sucht (vgl. Omer/von Schlippe 2010), ist besonders gefährlich.

Innerschulische, von demokratiepädagogischen Kriterien geleitete Konfliktregelung muss sich von Beginn an in ihren Handlungsstrategien und Methoden nach den Maßstäben unseres demokratischen Rechtsstaates richten. Damit schließt sie eine Lücke und weist den Weg zu einer demokratischeren, menschlicheren Schule, zu einer neuen Autorität, zu einem menschlicheren Umgang mit Macht und Verantwortung. Die autoritäre Obrigkeitschule bediente sich der bis 1973 noch erlaubten körperlichen Züchtigung. Erst im November 2000 erhielt das Recht auf gewaltfreie Erziehung von Kindern einen gesamtgesellschaftlichen gesetzlichen Status. Momen-

tan erlebe ich das deutsche Schulsystem diesbezüglich in einer tiefgreifenden pädagogischen Krise. Dies macht sich vor allem an der Ausübung von Macht – oder zukunftsweisender ausgedrückt – am Umgang mit Verantwortung fest. Im Mittelpunkt dieser Krise stehen die in der Pädagogik zentralen, miteinander korrespondierenden Begriffe des „pädagogischen Bezugs“ (Bindung), der „Ordnung“ (Werte und Regeln), der „Autorität“ (Mittel und Methodik im Setzen von Grenzen) und des „Konflikts“ (Ausbalancieren von Ordnung und Bedürfnis, von Ich-Du und Wir). **Die alten Konzepte der obligkeitsstaatlichen Schule sind überkommen und geächtet, die Neuen noch nicht da und deren Entwicklung vernachlässigt.**

Prinzip Menschlichkeit

Evolutionsbiologisch betrachtet deutet viel darauf hin, dass die Fähigkeit zu Kooperation, zu sozialer Bindung, zu Brüderlichkeit und zu Mitgefühl genetisch angelegt ist (vgl. Bauer 2006). Das Überleben der Menschheit und darüber hinaus die Entwicklung unserer Zivilisation haben wir vermutlich nicht dem Prinzip des „Survival of the fittest“, sondern der uns angeborenen Fähigkeit zu Kooperation zu verdanken. Auch wissen wir heute, dass Gewalt und Trauma sich wie ein unauffällig lebendes Ehepaar verhalten, die die Tendenz haben, sich von Generation zu Generation fortzupflanzen, die dem „Bösen“ zur Normalität verhelfen und menschliche Katastrophen größten Ausmaßes, bar jeder Menschlichkeit, auslösen können³¹. Das Prinzip Menschlichkeit muss also von Generation zu Generation neu erarbeitet werden, muss sich neu sozialisieren³², denn das kollektive Gedächtnis der Menschheit ist eher instabil. Unsere demokratische Gesellschaft und der in der Aufklärung³³ verwurzelte staatliche Erziehungs- und Bildungsauftrag sind daher untrennbar mit dem

30 z.B. pädophile oder persönlichkeitsgestörte Pädagogen/-innen

31 vgl. Alice Miller (1983) S.166. Zitat: „Doch aus der Geschichte des Dritten Reiches konnten wir u.a. lernen, dass das Ungeheuerliche nicht selten gerade im ‚Normalen‘, in dem von der großen Mehrheit als ‚ganz normal und selbstverständlich‘ Empfundene liegt.“ und Steiner, B.; Krippner, K. 2006

32 vgl. Heitmeyer, W. et al. 1998

33 vgl. Kant in http://de.wikipedia.org/wiki/Beantwortung_der_Frage:_Was_ist_Aufkl%C3%A4rung%3F und Rousseau 1998

Prinzip Menschlichkeit, mit dem Anspruch der Humanität verbunden³⁴. Zum Grundprinzip eines humanistischen Bildungssystems gehört die Verpflichtung, die Würde des Kindes zu achten, seine menschlichen Grundbedürfnisse³⁵ zu respektieren, ihn entsprechend seiner Begabung zu fördern und vor allem, ihm zur Mündigkeit, zu einem selbstbestimmten, sozialen Leben zu verhelfen.

Meiner Erfahrung nach erlaubt erst die Trennung zwischen Person und Verhalten im sozialen Feld, die unbedingte Wertschätzung des Kindes aufzubringen, die auch dann noch trägt, wenn mir sein Verhalten nicht passt und destruktive Konflikte meine Beziehung zum Kind belasten. **Die Trennung zwischen Person und Verhalten, die unbedingte Wertschätzung des Kindes ist, lässt sich an konkreten Markern der Interaktion überprüfen und kann somit zum Gegenstand von persönlichem oder institutionellem Qualitätsmanagement werden.** Das Prinzip Menschlichkeit ist kein rein idealistisches Konstrukt.

Unter dieser humanistischen Maxime im Feld der Konfliktregelung zu handeln, heißt immer auch die Entwicklungspotentiale des Kindes in seinen momentanen Konflikten zu berücksichtigen. Je nach Bewertung kann es sein, dass ich eine/n Schüler/-in deeskalierend schone, da seine momentanen Ressourcen zur Bewältigung von Konflikten stark eingeschränkt sind, wie dies beispielsweise bei traumatisierten Kindern der Fall sein kann, obwohl mir auf Grund meiner persönlichen Verletzung nach Sühne zumute ist. Es kann aber auch bedeuten, dass ich bewusst einen Konflikt eingehe und eine/n Schüler/-in konfrontiere, obwohl es mein persönliches Wohlbefinden momentan stört oder mir zum persönlichen Nachteil gereicht, weil beispielsweise ihre/seine Eltern sie/ihn schützen und ich befürchten muss, dass ich dafür angegriffen

werde. Humanität, also das Prinzip Menschlichkeit, ist in einer demokratischen Gesellschaft ein Pflichtauftrag und kein karitativer Akt.

Eine Gemeinschaft benötigt unter verschiedenen Gesichtspunkten Schutz vor den Folgen aggressiven Verhaltens. Eine gute Klassengemeinschaft ist nur dann möglich, wenn Aggressionen gegen andere Mitglieder der Gemeinschaft oder gegen deren Eigentum nicht destruktiv ausagiert werden können. **Aggressive Kinder benötigen daher erwachsene Autoritätspersonen, die sich konstruktiv-konfrontierend und konsequent verletzendem Verhalten entgegen stellen, als ein ebenso verletzbares Gegenüber, ohne selbst die Person des Kindes zu verletzen, zu demütigen, herabzuwürdigen.** Dieses Prinzip zu achten, bedeutet, im Konfliktfall das Erleben des Kindes, seine Gefühle und Ansichten zu respektieren und seine Bedürfnisse anzuerkennen, ohne diesen deshalb im Einzelfall automatisch nachgeben zu müssen. Willkür, Verängstigung und Beschämung haben darin keinen Platz. Respekt und Wertschätzung zum „Du“, soziale Kompetenz, insbesondere Konfliktlösungsstrategien, die demokratische, in Nächsten- und Friedensliebe verankerte Gemeinschaften ermöglichen,³⁶ sind menschliche Potentiale, auf deren geduldige Förderung Kinder und Jugendliche ein Recht haben.

Das Prinzip Menschlichkeit führt zu einem veränderten Verständnis von Konflikten in der Schule. Konflikte sind keine vermeidbaren Störfaktoren. Konflikte sind auch nicht zu vermeidende (Lehrer-Schüler-)Interaktionen, die dem Kind nicht zugemutet werden dürfen, da sie nicht zu seinem Vergnügen beitragen. Konflikte sind im Gegenteil notwendige Begleiter des Lebens, Entwicklungshelfer, ein Lernfeld, in dem die Kinder mit Hilfe und Unterstützung wachsen können.

34 Verfassung des Landes Baden-Württemberg, Artikel 11 und 12

35 Diese sind in Anlehnung an A. Maslow (1977), K. Grawe (2004), nach Grüner & Haferkorn (2006): 1. Sicherheit, 2. Bindung, 3. Autonomie, 4. Anregung, 5. Wertschätzung

36 Vergleiche Landesverfassung und Schulgesetz Baden-Württemberg

Bei einzelnen Kindern können die Möglichkeiten der Klassen- und Schulgemeinschaft irgendwann ausgeschöpft sein, sodass die Zugehörigkeit zum System nicht länger aufrechterhalten werden kann, ohne die Entwicklung Einzelner und/oder der Gemeinschaft nachhaltig zu gefährden. Intensive und langfristige Hilfeangebote für ein einzelnes Kind und dessen Familie können ein System auf Dauer überlasten oder zu kurz greifen. Ist dann das Prinzip Menschlichkeit gescheitert? Leider wird in der traditionellen Schule oft so argumentiert: „Humanität – hört sich gut an, funktioniert aber letztlich nicht!“. Dem widerspreche ich. Gerade bei Konfliktregelungen, die Kinder in die Verantwortung nehmen, sitzt das Scheitern immer mit am Tisch. Im Scheitern, in der Krise, muss sich das Prinzip Menschlichkeit entfalten und bewähren.

Beispiel: Ein 12-jähriges, emotional-instabiles Mädchen ist leicht reizbar. Kleinigkeiten wie ein schräger Blick genügen, um intensive Gefühle von Wut und Hass in ihr zu wecken. In ihrer Klasse und den Parallelklassen gibt es etliche Schüler/-innen, denen es Vergnügen bereitet, das Mädchen zu schikanieren und sich über ihre Tobsuchtsanfälle lustig zu machen. Immer wieder kommt es vor, dass das Mädchen andere durch Kratzen verletzt, zu einer Schere oder einem Schneidemesser greift und droht, jemanden abzustechen. Die Elternschaft sorgt sich und fordert den Ausschluss des Mädchens. Durch Hilfen, z.B. deeskalierende Auszeiten, verbessern sich die Fähigkeiten des Mädchens, mit den als verletzend empfundenen Situationen umzugehen. Die Forderung von Eltern nach Ausschluss des Kindes lässt jedoch leider nicht nach und gewinnt eine Eigendynamik. Manche Kinder der Klasse fühlen sich berechtigt, das Mädchen auszugrenzen. Eine Mobbingssituation konsolidiert sich, die sich auch durch eine Mobbingintervention nicht hinreichend und nachhaltig beeinflussen lässt. Eine erneute Todesdrohung des Mädchens lässt die Situation auch unter den Eltern erneut eskalieren. Lehrkräfte, Helfer

und Schulleitung sind sich einig, dass das Mädchen nicht mehr in der Schule bleiben kann. Die Hilfen zur Konfliktregelung seien gescheitert. Das Team vereinbart, keine Schuldzuweisungen an die Adresse des Mädchens zu machen. Es übernimmt die Verantwortung für das Scheitern und teilt dem Mädchen und seinen Eltern mit, dass sie es entgegen ihrer Absichten mit den vorhandenen Mitteln nicht geschafft haben, die Konflikte handhabbar zu machen. Man könne dem Mädchen nicht mehr gerecht werden, fürchte eine Traumatisierung und Überlastung und empfehle daher einen Neuanfang in einer anderen Klasse und Schule. Das Team sei gern bereit, einen Wechsel in eine andere Schule helfend zu begleiten.

Auch im Scheitern können einem Kind Anerkennung und Wertschätzung entgegengebracht werden. Beispielsweise mit Sätzen wie: „Es wäre schön gewesen, wenn ich Dir mehr Halt hätte bieten können ... wenn ich nicht so hilflos gewesen wäre ... wenn ich die Kraft gehabt hätte ... wenn ich dir hätte geben können, was du brauchst ... wenn ich nicht so verzweifelt wäre ... wenn es mir gelungen wäre, die Klasse zu beruhigen. ... Du bist kein schlechter Mensch. Ich bin es, der dir nicht mehr gerecht werden kann.“ Kommt es zum Verlust der Zugehörigkeit, gehört es zum Prinzip Menschlichkeit, dass die Erwachsenen allein die Verantwortung für die Trennung übernehmen und nicht dem Kind Vorwürfe nach dem Motto „Wer nicht hören will muss fühlen! Ich habe dich gewarnt! Du bist selbst schuld!“ machen. Das Scheitern gegenüber einem Kind zu verantworten, ist jedoch nicht in unserer Erziehungskultur verankert, denn das setzt innere Stärke voraus, die sich unabhängig macht von äußerer Macht und Erfolg. Hilflosigkeit ist schwer auszuhalten. Macht und Herrschaft werden in unserer Gesellschaft nach wie vor als Mittel betrachtet und verwendet, um Hilflosigkeit zu verneinen. „Ein so beschaffenes Selbst ist das Prinzip dessen, was als Erfolg in unserem Leben gilt.“ (Gruen, A. 2009, S.17).

Die Unkultur des Labelings, des Zuweisens von Schuld, ist im traditionellen Schulsystem Deutschlands besonders tief verankert.

Der Respekt vor sozialen Normen entsteht in sozialen Gemeinschaften in der Regel nicht von selbst. Je nach (moralischem) Entwicklungsstand eines Menschen sind positive Anerkennung und/oder negative Konsequenzen erforderlich. Vorhersehbare Konsequenzen bei Nichteinhaltung einer Regel sind für die Förderung des Respekts vor dieser Regel unumgänglich und bedeuten nicht notwendigerweise eine Missachtung des Prinzips Menschlichkeit. **Auf den ersten Blick mögen negative Konsequenzen den Strafen der Obrigkeitsschule gleichen, die damit verbundene, in der Beziehung wirksam werdende innere Haltung, der gewählte Beziehungsstil³⁷ und vor allem die angewandten Methoden sind jedoch unverwechselbar.**

Fazit:

Das Prinzip Menschlichkeit stellt die Pädagogik in Bezug auf Konfliktregelung vor die Aufgabe,

- soziale Normen und deren Verletzung für das Kind und die Gemeinschaft nachvollziehbar und erfahrbar zu machen,
- dem einzelnen Kind und der Gemeinschaft Verantwortung für die sozialen Normen und Werte und deren Verletzung zu übertragen,
- soziale Kompetenzen für das Leben und Arbeiten (Kooperation) in der Gemeinschaft zu fördern,
- in einer Kultur der Anerkennung und Zugehörigkeit Angebote zur Wiedergutmachung und Wiedereingliederung bei normverletzendem Verhalten zu machen,
- Hilfen zu sozialer Bewährung zu leisten, pädagogische Verantwortung für Hilflosigkeit und Scheitern zu übernehmen.

37 evaluierbar in dem, was und wie die Inhalte in einer wertschätzenden, konstruktiven Konfrontation verbal und nonverbal kommuniziert werden

Inklusive Schulentwicklung und die Bedeutung der Schulsozialarbeit für das Gelingen

(Power-Point-Präsentation zum Vortrag)

Carola Wolf

Abteilung Schulen und
Stadtteileinrichtungen,
Diakonie für Bielefeld gGmbH



Mathias Heidenescher

Bereichsleitung Jugendarbeit,
AWO Kreisverband Bielefeld



Schulsozialarbeit in Bielefeld

- wird an 7 Schulen (3 Förder- und 4 Hauptschulen) in der Trägerschaft von AWO KV und der Diakonie für Bielefeld (DfB) durchgeführt
- wird kommunal aus Mitteln der Jugendhilfe finanziert – Leistungen und Finanzierung sind in einem Leistungsvertrag geregelt
- gibt es darüber hinaus an weiteren Schulen aus Mitteln des Landes und des Bundes (BuT) finanziert

Inklusion

ist eine Vorstellung vom menschlichen Zusammenleben. Inklusion bedeutet, die Teilhabe von Einzelnen an einer Gemeinschaft zu ermöglichen sowie die Barrieren für eine solche Teilhabe zu erkennen und aktiv zu beseitigen. Inklusion umfasst daher auch, die in einer Gemeinschaft vorhandenen Formen von Vielfalt zu erkennen, wertzuschätzen und zu nutzen. Die Verschiedenheit (Heterogenität) von Menschen wird als bereichernde Vielfalt wahrgenommen.

Heterogenität

tritt in vielfältigen Formen auf: persönlich, sozial, kulturell, in den Fähigkeiten des Einzelnen, ethnische Herkunft, Nationalitäten, Sprache, Religion, emotionale und kognitive Beeinträchtigungen, Stärken und Schwächen, körperliche Behinderungen etc.

Schulsozialarbeit

ist immer schon inklusiv ausgerichtet, ist doch die Begleitung und Unterstützung der Schüler/-innen in eben dieser Heterogenität das „Kerngeschäft“ der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit

bildet als eigenständiges Aufgabenfeld der Jugendhilfe eine Brücke zwischen den Systemen Jugendhilfe und Schule. Sie leitet ihre Arbeitsansätze, Methoden und Zielsetzungen aus dem Auftrag der Jugendhilfe ab und transportiert diese in Schule hinein.

Schulsozialarbeit

basiert in ihrem Handeln auf einem inklusiven Bildungsbegriff. Unter inklusiver Pädagogik verstehen wir gemäß des „Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen“ die gemeinsame und ganzheitliche Bildung aller Kinder und Jugendlichen unabhängig von körperlichen und geistigen, kulturellen und geschlechterbedingten Unterschieden. Wir wollen, dass Bildungssysteme und kommunale Unterstützungssysteme so ausgerichtet sind, dass alle Kinder und Jugendlichen innerhalb eines Sozialraums optimal in einem „Haus des Lebens und Lernens“ individuell gefördert und gefordert werden können.

Definition eines umfassenden Bildungsbegriffs

Bildung als lebenslanger und nie abgeschlossener, in allen Lebensphasen und in allen Lebensbereichen stattfindender, individueller Prozess des Menschen mit dem Ziel seiner Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe.

Dimensionen von Bildung:

- Wissenserwerb, Selbstbestimmung, Handlungskompetenz,
- Soziale Kompetenz

Unterscheidung von formalem und informellem Lernen

Informelles Lernen in der Schule:

Wechsel der Lernumgebung und des Lernklimas, Abbau von Selektionsfunktionen, Einbezug heterogener

Lebenssituationen, Einübung von selbstgesteuertem Lernen, Wertevermittlung

Ziele und Leistungen

Der Fokus der Schulsozialarbeit auf Heterogenität wird von uns formuliert in einer Zielhierarchie und einem daraus abgeleiteten Leistungsspektrum.

Die Zielhierarchie

I. Grundsatzziel

Durch inklusive Grundhaltung und Methodik der Schulsozialarbeit sind die sozialen Voraussetzungen für gesellschaftliche Partizipation aller Kinder und Jugendlichen der Schule geschaffen

II. Richtziel

Alle Kinder und Jugendlichen der Schule sind in ihrer Persönlichkeit und in ihren Bezugssystemen gestärkt

III. Einzelziele

- Personale Kompetenz ist erreicht
- Soziale Kompetenz ist erreicht
- Realistische berufliche Perspektiven sind entwickelt
- Individuelle Probleme sind ressourcenorientiert gelöst
- Handlungs- und Erziehungskompetenz von Eltern ist erweitert
- Ein Quartiersbezug ist hergestellt und wird gepflegt

Teamarbeit als strukturelle Bedingung für Inklusion

- Schule, Schulsozialarbeit und weitere an der Schule tätige Fachkräfte stimmen ihr fachspezifisches und ihr gemeinsames Handeln ab
- Unsere Vision: Die Koordinierungsstelle inklusiver Pädagogik (KiP)

Die Koordinierungsstelle inklusiver Pädagogik (KiP)

Ständig beteiligte Professionen:

Schulsozialarbeiter/-innen, Schulleitung und/oder Lehrkräfte, Sonderpädagog/-innen, Ganztagsleitung, Schulpsycholog/-innen, Kita-Mitarbeiter/-innen (an Grundschulen).

Bei Bedarf zu beteiligende Professionen:

Logopäd/-innen und andere Therapeuten, Ärzte, Krankenpfleger/-innen, Bezirkssozialarbeiter/-in aus Jugendamt, Berufsberater/-in, Integrationshelfer/-innen Partizipationsmöglichkeiten für **Eltern**

Inhaltliche Ziele:

- Die verschiedenen Fachkompetenzen werden optimal genutzt
- Eine optimale Unterstützung des Einzelnen in seiner Individualität ist sichergestellt
- Ein gemeinsames „Fallverständnis“ ist entwickelt

Strukturelle Ziele:

- Die Zuständigkeiten und Kommunikationswege für die Unterstützung der Schüler/-innen sind geklärt
- Ein vernetztes Handeln der Fachkräfte nach innen und außen ist sichergestellt
- Für die Schüler/-innen und Eltern ist eine Beziehungskontinuität geschaffen
- Niedrigschwellige Ansprechpartner für Schüler/-innen, Lehrer/-innen, Eltern und andere
- Die Strukturen des Arbeitskreises sind transparent

Die internen Arbeitsstrukturen:

- Regelmäßige Treffen; jour fixe
- Engmaschiger und zeitnaher Austausch
- Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen

Die angewandten Arbeitsmethoden:

- Gemeinsame Fallbesprechung
- Kollegiale Beratung
- jour fixe zur Kurzinformation
- Fest verankerte Übergabegespräche
- Aufsuchende Elternarbeit
- Case-Management
- Wechselseitiger Wissenstransfer (z.B. aus Fortbildungen)
- Dokumentation
- Supervision

Offene Fragen

Wie gelingt die Akzeptanz eines KiPs in der kommunalen Landschaft?

- in der Schule
- bei Ämtern und Behörden
- bei Eltern
- etc.

Schule in der Werkstatt



Tobias Müller
Sozialpädagoge, Leitung,
Elternarbeit, Erlebnis-
pädagogik in der Schule
in der Werkstatt
Augsburg

Eine Einrichtung von Jugendhilfe und Schule hilft SchülerInnen bei der Reintegration in den Unterricht. In einer ehemaligen Autowerkstatt mitten im Stadtteil Augsburg-Oberhausen ist ein Projekt von Jugendhilfe und Schule entstanden, in dem sich ein Sozialpädagoge und eine Sozialpädagogin zusammen mit einem Lehrer um die Bedürfnisse von Jugendlichen kümmern, die schulverweigerndes Verhalten an den Tag legen und deren Schulabschluss gefährdet ist. Das Ziel der Einrichtung ist die Reintegration in den Regelunterricht.

Bei der „Schule in der Werkstatt“ werden SchülerInnen im 7., 8., oder 9. Schulbesuchsjahr gemeldet. Sie stammen aus den 6 Volksschulen und der Förderschule aus dem Augsburger Nordwesten, einem sozialen Brennpunkt Augsburgs.

Reintegration

Das Ziel ist in fast allen Fällen die Reintegration in die Regelklasse oder der Übergang in die berufliche Bildung. Die SchülerInnen sollen möglichst in einem Jahr befähigt werden, dem Unterricht wieder störungsarm zu folgen.

Mit- und nicht nebeneinander

In der Werkstatt arbeiten Jugendhilfe und Schule gemeinsam mit den SchülerInnen: Zwei SozialpädagogInnen, die im Auftrag der Jugendhilfe arbeiten, und ein Lehrer kümmern sich gemeinsam um die Reintegration der SchülerInnen. Doch es existiert nicht die geläufige Arbeitsteilung der Schule am Vormittag und der Jugendhilfe am Nachmittag.

„Wir haben zwar unsere Arbeitsschwerpunkte“, meint der Sozialpädagoge Tobias Müller, „aber es ist normal, dass wir Arbeiten aus dem Bereich des anderen übernehmen.“

Der Kern der Arbeit ist ein flexibler und individualisierter Stundenplan. „Die Zeit, welche die Schülerinnen und Schüler in der Schule aushalten können, sollen sie auch dort verbringen“, beschreibt Ulrich Lüttringhaus, der Hauptschullehrer im Projekt, die Idee. „Den Rest der Schulzeit und darüber hinaus verbringen die SchülerInnen dann am Projektstandort in der Werkstatt alleine oder als eine Art Lerngruppe.“

Die Stundenpläne variieren. So gibt es SchülerInnen, die den kompletten Vormittag in der Werkstatt verbringen, genauso wie SchülerInnen, die nur stundenweise kommen. Im Laufe des Jahres wird die Anzahl der Stunden in ihrer Regelklasse

Individualisierter Stundenplan

M

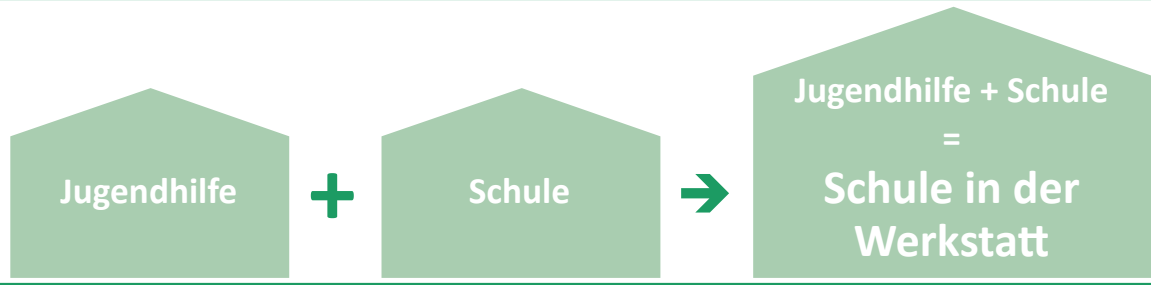
	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1	D	GSE	D	D	PCB
2	M	GSE	D	REL	M
3	Werkstatt	M Werkstatt	REL Werkstatt	M Werkstatt	M
4	GSE	E	E	E	KU
5	AWT	D	HSB	Werkstatt M: D. Fährcher	
6		AWT	HSB		
7					
8					
SKZ		PCB			
TKZ	KTG			SPC	

E

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
SKZ					
TKZ					

zwei exemplarische Stundenpläne (grau = Stunden in Schule in der Werkstatt / weiß = Stunden in Regelklasse)

Erlebnispädagogik in der Schule in der Werkstatt Augsburg



nach einer Entlastungsphase immer weiter gesteigert. Nach einem Dreivierteljahr sollen die SchülerInnen, wenn möglich, nur in Krisen und außerhalb ihres Stundenplans betreut werden.

Kunstpädagogik – Grundlagen

Aus Prinzip authentisch

Die Ideen für das künstlerische Gestalten entwickeln sich aus den persönlichen Vorlieben der BetreuerInnen. „Nur wenn wir begeistert hinter der Technik und dem Thema stehen, können wir authentisch sein und die Schülerinnen und Schüler dafür begeistern.“ Die meisten Kunstwerke der SchülerInnen lassen sich also ziemlich direkt in das Atelier des Kunstpädagogen zurückverfolgen. Dieses Angebot wird dann mit den Ressourcen der SchülerInnen abgeglichen und ein Förderplan erstellt.

Heilung durch erfolgreiches Arbeiten

Die künstlerische Auseinandersetzung lebt von Misserfolgen und Krisen, um einen Fortschritt zu erlangen. In der Werkstatt wird diese Auseinandersetzung zu einem Erfolg geleitet. Jedes Werk der SchülerInnen ist somit ein Erfolgserlebnis.

Ziele

Selbstwirksamkeit erleben

Die erste Möglichkeit, in der Werkstatt selbst etwas bewirken zu können, erleben die SchülerInnen bei der Gestaltung von Tropfbildern. Frei nach Jackson Pollock spritzen sie die Farbe koor-

diniert oder zufällig auf den Malgrund. Dieser wurde vorher schon grundiert. Am folgenden Tag kann das Bild dann schon im Klassenzimmer oder in der Werkstatt aufgehängt werden. Die Faszination dieser Bilder zeigt sich bei den meisten neuen SchülerInnen darin, dass sie von sich aus „auch so ein Bild malen“ wollen.

Versinken in der Arbeit

Ein neues Projekt in der Werkstatt ist das Töpfern in einer Töpferei. Begleitet vom Betreuer und angeleitet von einer Mitarbeiterin der Töpferei ergibt die Atmosphäre und das Töpfern der Schülerin die Möglichkeit, zwei Stunden in ihr Tun zu versinken. Sie kann sich hier zum Beispiel von Ihrem Zwang, ständig telefonieren zu müssen, lösen. Motivierend wirkt in der Töpferei die Neugierde auf das frisch gebrannte bzw. glasierte Produkt. So führt der erste Weg in der Töpferei die Schülerin und den Kunsterzieher immer zum Regal mit den Ergebnissen der letzten Woche. Die fertigen Schalen, Becher oder Schatullen können dann im Anschluss mitgenommen werden.

Umwelt gestalten

Ein wichtiger Punkt ist die Gestaltung der eigenen Umwelt. Die SchülerInnen schnitzen oder sägen Reliefs und werden sich bewusst, dass sie ihre Umwelt positiv und geplant gestalten können. Zudem erfahren sie dadurch Lob und Anerkennung.

Gemeinschaft erleben

Von der Schule in der Werkstatt aus werden auch Klassenprojekte zum Thema Schulhausgestaltung durchgeführt. Die Grundkonzeption wird durch den Kunstpädagogen in der Schule in

der Werkstatt geleistet. Kleingruppen setzen diese dann mit einem kreativen Anteil um.

In diesen Klassenarbeiten drückt sich auch deutlich der Reintegrationsgedanke der „Schule in der Werkstatt“ aus: „Nur eine gefestigte Klasse kann einen schwierigen Schüler auch integrieren“, davon ist Angelika Bayer, Schulleiterin an der beteiligten Kapellenschule, überzeugt.

Bindungen herstellen

Zu den längerfristigen Aufgaben gehört das Schnitzen von Skulpturen. Köpfe, Fäuste, Hände und Stelen werden von den BetreuerInnen gemeinsam mit einzelnen Jugendlichen gestaltet. Zuerst werden die Grundzüge der Plastik besprochen. Den Anteil mit der Kettensäge übernimmt der Kunsterzieher Uli Lüttringhaus. Die komplette Handarbeit wird von den SchülerInnen geleistet.

Auch in diesen Projekten wird der Reintegrationsgedanke sichtbar. Die Schüler gestalten die Skulpturen für ihre Schulen und nehmen diese schließlich am Ende ihrer Werkstattzeit in die Schule mit. „Dort, wo Deine Skulptur ist, gehörst du hin.“

Erlebnispädagogik – Grundlagen

Authentizität:

Wie im Bereich der Kunstpädagogik arbeiten die MitarbeiterInnen auch bei der Erlebnispädagogik in Feldern, welche den BetreuerInnen selbst Spaß machen. „In der Erlebnispädagogik müssen wir begeistern, mitreißen und überzeugen. Das können wir nur, wenn wir mit leuchtenden Augen den SchülerInnen vom nächsten Vorhaben erzählen“, meint der Erlebnispädagoge Tobias Müller. „Ich nehme die Ideen aus meiner Freizeit mit auf und kann die Schülerinnen dann mit Schwung mitnehmen.“

Heilung durch Erlebnis

Durch das Herausnehmen des Teilnehmers und das Einführen in einen neuen Erfahrungshorizont verlassen Kinder ihre Komfortzone und öff-

nen sich für neue Erfahrungen. Hier beginnt ein Lernprozess, an dessen Ende ganz neue Verhaltensmuster stehen, die die SchülerInnen für ihr Alltagsrepertoire übernehmen können.

Ziele

Selbstwirksamkeit erleben

Eine der Methoden, die in der Werkstatt angewendet werden, um Schüler Selbstwirksamkeit erleben zu lassen, ist das Bauen und Fahren mit Longboards (Skateboards). Der/Die TeilnehmerIn baut aus mehreren dünnen Multiplexplatten ein Sportgerät. Danach geht es weiter mit dem Ausprobieren des Longboards.

Grenzen erfahren und akzeptieren

Häufig besuchen SchülerInnen die Schule in der Werkstatt, die ihre eigenen Fähigkeiten vollkommen überschätzen. Diesen Schülern fällt es schwer, Grenzen, die ihnen gesetzt werden, zu akzeptieren.

„Anstatt sich in der Grenzsetzung abzuarbeiten, gehe ich mit solchen Schülern viel lieber zum Downhillbiking“, sagt Tobias Müller. Downhillbiking bietet durch sein Naturell ein Setting, in dem Grenzen selbst aufgezeigt werden. „Wenn man falsch oder zu stark bremst, stürzt man sofort. Nur ein kleiner Fehler reicht.“

Lösungsstrategien entwickeln

Ein Kajak reagiert direkt auf jede Gewichtsverlagerung und jede Bewegung mit dem Paddel der FahrerInnen. Durch diese Unmittelbarkeit ergeben sich Handlungszwänge, die dazu führen, dass das Kajak sich im Wasser so bewegt, wie die Jugendlichen es sich wünschen. Die SchülerInnen lernen strategisch und methodisch an Problemstellungen heranzugehen und üben, erfolgreiche Techniken von anderen zu unterscheiden.

Anstrengung lohnt sich

Bei der Besteigung eines Berges mit Schneeschuhen lernen die SchülerInnen, dass Anstren-

gungen mit Erfolg belohnt werden. Das Erreichen eines Bergkreuzes und die Aussicht entschädigen für die Strapazen des Aufstieges.

Disziplin führt zu Erfolgen

Ein neues Modul in der „Schule in der Werkstatt“ ist die Vorbereitung eines Schülers auf einen 10 km-Stadtlauf. Mit Hilfe eines Trainingsplans wird der Schüler auf den Lauf vorbereitet. An den Trainingseinheiten nimmt stets der Bezugsbetreuer teil. Ein Zielfoto soll schließlich den Schüler an die Erkenntnis erinnern, dass sich Selbstdisziplin lohnt.

Vertrauen in andere finden

Klettern bietet eine hervorragende Möglichkeit, Vertrauen in sich selbst und in andere zu entwickeln. Nachdem die SchülerInnen die Technik des Kletterns erlernt haben, laden sie die eigene Klasse zu einem Besuch in der Kletterhalle ein. Im Rahmen dieser Klassenaktion sichern die SchülerInnen ihre KlassenkameradInnen. Die Gruppe sieht die sichere Handhabung und begibt sich vertrauensvoll in seine/ihre Hände. Die Klasse erlebt die SchülerInnen der Werkstatt, die vorher in der Klassengemeinschaft eher eine negativ besetzte Rolle ausgefüllt haben, als fähig und vertrauenswürdig. Nach diesem Paradigmenwechsel kann die Integration des Teilnehmers in die Gemeinschaft forciert werden.

Werkpädagogik

Analog zur Kunst- und Erlebnispädagogik stellt die Werkpädagogik das dritte Standbein der „Schule in der Werkstatt“ dar. Beim Herstellen von Lernmaterial erleben die SchülerInnen Selbstwirksamkeit und Erfolge, zum Beispiel beim Verkauf der selbst hergestellten Montessorimaterialien an Schulen.

Das Herstellen von Möbeln mit der Klasse fördert die Integration in die Gemeinschaft.

Durch die Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl Mathematik beim Entwickeln und Bauen dreier

begehrter Geometrieräume in verschiedenen Städten wurde das Selbstbewusstsein der SchülerInnen gestärkt. Die Selbstwahrnehmung änderte sich positiv.

Diagnostik

Einen wichtigen Anteil an der Arbeit der „Schule in der Werkstatt“ leistet der mobile sonderpädagogische Dienst (MSD) durch Albrecht Haag. Er übernimmt die Diagnostik im Leistungs- und sozial-emotionalen Bereich und gibt dadurch wertvolle Hilfestellungen für die LehrerInnen vor Ort.

„Durch die Diagnostik können wir die SchülerInnen, Eltern und auch die RegelschullehrerInnen von einem zu großen Erwartungsdruck entlasten“, meint Peter Grau, der Schulleiter des beteiligten Förderzentrums.

Ein Kinder- und Jugendtherapeut begleitet schwierig gelagerte Fälle. Dadurch ergeben sich weitere wichtige Impulse zur Ermittlung der grundlegenden Probleme der Jugendlichen.

Unterricht und „Vorhilfe“

Wenn die Schule für die Jugendlichen beendet ist, beginnt für einige je nach Bedarf die Hausaufgabenbetreuung und das Vorauslernen für den Unterricht.

„Indem wir den kommenden Stoff vorbereiten, ermöglichen wir es den SchülerInnen, sich am Unterricht zu beteiligen und Stunden ohne Überforderungen zu erleben. Wir nennen das Ganze dann ‚Vorhilfe statt Nachhilfe‘“, beschreibt die Diplompädagogin Tanja Noeske die Situation am Nachmittag.

Elternarbeit

Die Elternarbeit ist einer der wichtigsten Schwerpunkte in der Arbeit der beteiligten Pädagogen.

Lösende Erziehungshaltung

„Es ist uns ein zentrales Anliegen, die Eltern wieder in eine lösende Erziehungshaltung zu versetzen und sie so in ihrer Erziehungsarbeit zu stärken“, beschreibt Tobias Müller die Arbeit.

Ursache im familiären Umfeld

„Wir gehen davon aus, dass das problematische Verhalten des teilnehmenden Jugendlichen in der Schule nur eine Bühne findet. Die Ursache für schulverweigernde Verhaltensmuster sind aus unserer Sicht immer im familiären Kontext, dem Familiensystem, zu suchen“, beschreibt Uli Lüttringhaus die bisherigen Erfahrungen. „Wenn es dem Kind zuhause schlecht geht, es sich nicht als wichtig und selbstwirksam erlebt, dann ist die schulische Entwicklung in der Regel auch im Argen.“

Brüche erkennen und benennen

Alle SchülerInnen hatten in ihrer Biografie Umbrüche, deren Folgen sich deutlich auf die schulische Entwicklung ausgewirkt haben: Tod eines Elternteils, Trennung, subjektive Verluste oder Traumata.

Zentrales Ziel der Elternarbeit ist es, diese Umbrüche freizulegen, Verständnis für die Situation des Kindes zu wecken und wenn möglich die Ursachen so zu bearbeiten, dass die Familie alternative Verhaltensstrategien entwickeln kann, um zu lernen, besser mit solchen Situationen umzugehen. Ist dies nicht möglich, ist es Ziel, die Familie soweit zu befähigen, dass sie bereit ist, professionelle therapeutische Hilfe anzunehmen.

Bilanz

Rüdiger von Petersdorff vom Frère-Roger-Kinderzentrum blickt zufrieden auf die Langzeitbilanz der letzten sechs Jahre: „Für SchülerInnen mit dieser Ausgangsposition ist die Bilanz herausragend. Ungefähr 80 Prozent der Jugendlichen sind in die Regelschule nachhaltig reintegriert worden. Ca. 10 Prozent wurden in berufs-

fördernde Maßnahmen vermittelt und nur 6 der 76 SchülerInnen mussten in eine intensivere Maßnahme begleitet werden.“

Der Leiter des Augsburger Schulamts, Gerhard Nickmann, zieht ebenfalls ein positives Fazit. „Nach Anlaufschwierigkeiten, welche das Projekt im ersten Jahr hatte, erstaunen mich vor allem die Zahlen der vergangenen Jahre. Für mich hat sich das Projekt somit in der Augsburger Schullandschaft etabliert.“

Schule in der Werkstatt

Schallerstraße 3, 86154 Augsburg,
Tel. 0821-4508366

Beteiligte Schulen:

- Kapellen-Mittelschule
- Löweneck-Mittelschule
- Bärenkeller-Mittelschule
- Hans-Adlhoch-Mittelschule
- Centerville-Mittelschule
- Sonderpädagogisches Förderzentrum
- Martinschule

Jugendhilfe

- Sozialdienst der Stadt Augsburg
- Region Nord-West (Ansprechpartnerin: Gabriele Brack)
- Frère-Roger-Kinderzentrum gemeinnützige GmbH (Ansprechpartner: Rüdiger von Petersdorff)

Schulamt Augsburg Stadt

- Schulrätin Ingrid Rehm-Kronenbitter

Netzwerkpartner:

- Polizei Oberhausen, Pfersee und Mitte
- Lehrstuhl Mathematikdidaktik der Universität Augsburg
- Lehrstuhl Kunstpädagogik der Universität Augsburg
- Stadtjugendring Augsburg
- Quartiersmanagement Oberhausen
- agke-Arbeitskreis Erlebnispädagogik

Interkulturelle Kompetenz

Schlüsselqualifikation in der Schulsozialarbeit

(Power-Point-Präsentation zum Vortrag)

1. Das Menschenrecht auf Bildung – für alle?
2. Anforderungen an Schule im Einwanderungsland Deutschland
3. Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation
4. Schlüsselrolle der Schulsozialarbeit im Kontext interkultureller Bildung

1. Das Menschenrecht auf Bildung

„Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch, Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muss allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.“ (Charta der Menschenrechte, Artikel 26, Abs.1)

„Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassistischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.“ (Abs.2)

Chancengleichheit

Zentrale Ergebnisse des Bildungsberichtes 2012: „Einer der markantesten Entwicklungen im Schulsystem ist die weiter steigende Bildungsbeteiligung und die stetige Zunahme höher qualifizierender Schulabschlüsse. (...) Bisher konnte mit den strukturellen Veränderungen zwischen 2000 und 2009 noch keine Verringerung der sozialen Unterschiede des Schulbesuchs erreicht werden. Insbesondere gilt dies für ausländische Jugendliche. (...)

Anita Gruber

Diplompädagogin, Institut für interkulturelles Training, Beratung und Fortbildung, FB Soziale Arbeit und Gesundheit Fachhochschule Kiel



Eine Annäherung zwischen den Abschlusskonstellationen der ausländischen und deutschen Jugendlichen ist damit allerdings nicht gegeben. Unter den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss sind Ausländerinnen und Ausländer über den gesamten Zeitraum um das 2,5-fache überrepräsentiert, während nach wie vor eine fast dreimal geringere Chance gegenüber Deutschen besteht die allgemeine Hochschulreife zu erreichen. (Bildungsbericht 2012, S. 95 u. 99)

Immer mehr „JMM's“

„... Hinzu kommt eine Veränderung der Schülerschaft, die in dem kommenden Jahren von einem zunehmenden Teil von Kindern mit Migrationshintergrund bestimmt sein wird“ (Bildungsbericht 2012, S. 99)

Migrationshintergrund

19,2 Prozent der Gesamtbevölkerung (15,7 Millionen) „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der BRD Zugewanderte sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Bundesregierung, Migrationsbericht 2009, S. 215)

2. Anforderungen an die Schule in dem Einwanderungsland Deutschland

Einwanderungsland Deutschland

Deutschland ist durch Zuwanderung geprägt. Das wirkt sich auf die Bevölkerung und die gesellschaftlichen Institutionen aus.

Kulturelle, ethnische und sprachliche Vielfalt sind Kennzeichen einer Einwanderungsgesellschaft. Der Umgang mit dieser Vielfalt stellt eine Herausforderung für den Einzelnen und die gesamte Gesellschaft dar. Der interkulturellen Öffnung der Gesellschaft kommt im Integrationsprozess deshalb große Bedeutung zu.

Sie ist vor allem für die Bereiche Verwaltung und Bildung sowie für die sozialen Regeldienste wichtig.

Interkulturelle Öffnung

Interkulturelle Öffnung ist dabei nicht nur als die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen zu verstehen. Vielmehr muss sie als Bestandteil des Grundverständnisses von Einrichtungen und Institutionen betrachtet werden. Damit ist der Aspekt der interkulturellen Öffnung unverzichtbarer Bestandteil des Integrationsprogramms. (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2008 – www.integration-in-deutschland.de)



Dieser Öffnungsprozess beinhaltet u.a.

- Die Akzeptanz und die Arbeit mit Mehrsprachigkeit
- Gezielte Einstellung von Personal mit Migrationshintergrund
- Die Öffnung monokultureller Konzepte unter Einbeziehung von diversity Handlungsansätzen
- Interkulturelles Leitbild
- Mehrsprachige Öffentlichkeitsarbeit etc.
- Erwerb interkultureller Kompetenzen

3. Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation

Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, verantwortlich und mit Sachverstand (nicht wertend) mit verschiedenen Werte- und Normensystemen orientiert umgehen zu können.

(Def. Gruber)

Interkulturelle Sachkompetenz

z.B. Kenntnisse über

- Zuwanderungs- und aufenthaltsrechtliche Rahmenbedingungen
- Die Vielfalt an Handlungs- und Orientierungsmustern
- Migrationsprozesse und deren Folgen
- etc.

Interkulturelle Methodenkompetenz

z.B. Kenntnisse über

- Kommunikationstechniken
- Interkultureller Dialog
- etc.

Interkulturelle personale Kompetenzen

z.B.

- Migrationserfahrungen
- Sprachliche Kompetenzen
- Vorurteilsbewusste Haltung
- Reflektion von Alltagsrassismen
- etc.

Interkulturelle Handlungskompetenz

- Offenheit und Toleranz
- Zuhören können
- Empathie
- Die Fähigkeit, Widersprüchlichkeiten zur eigenen Lebensweise tolerieren zu können, d.h. den Sinn anderer Werte und Normen aus einer anderen Kultur heraus verstehen zu wollen und für eine als fremd erscheinende Lebensform akzeptieren zu können, ohne parallel mit dem eigenen Werte- und Normensystem über einen unbekanntem Lebenskontext zu urteilen
- Eigenkulturelle Reflektion, d.h. die Bereitschaft, sich über Normen und Werte sowie die „Selbstverständlichkeiten“ der eigenen Kultur kritisch auseinanderzusetzen, diese kritisch zu reflektieren und aus anderen Lebensweisen heraus – also aus der Distanz zur eigenen Kultur heraus-betrachten zu können.
- Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit
- Stresstoleranz
- Kompromissbereitschaft

- Flexibilität

- Selbstsicherheit

(vgl. Integrationskonzept der Landesregierung S-H, 2002)

4. Schlüsselrolle der Schulsozialarbeit**Herstellung von Chancengleichheit**

- Entwicklung interkultureller Handlungskonzepte
- Initiierung und Begleitung des Prozesses der interkulturellen Öffnung von Schule
- Interkulturelle Mediation und Supervision für alle schulischen Fachkräfte
- Interkulturelle Elternarbeit
- Diskriminierungsorientierte schulische soziale Arbeit und Entwicklung von Antidiskriminierungsmaßnahmen
- Anlaufstelle für Diskriminierung

Literatur

Wolfgang Hinz-Rommel, Interkulturelle Kompetenz, Waxmann Verlag 1995

Hinz-Rommel u. Barwig: Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste, Waxmann Verlag 1997

Georg Auernheimer (Hrsg), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Interkulturelle Studien, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010

Paul Mecheril u.a., Migrationspädagogik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2010

Integrationskonzept der Landesregierung S-H

Bericht der Bundesintegrationsbeauftragten 2010

Migrationsbericht der Bundesregierung, 2009
Nationaler Integrationsplan der Bundesregierung

Wolfgang Hinz-Rommel, Interkulturelle Kompetenz, Waxmann Verlag 1995

Georg Auernheimer, Migration als Herausforderung an pädagogische Institutionen, Interkulturelle Studien 2001,

Medi Kuhleemann, Chancen nutzen – interkulturelle Bildung in der Grundschule, Aktion Kinder- und Jugendschutz S-H, 2007

Mechthild Gomolla / Franz-Olaf Radtke, Institutionelle Diskriminierung im Erziehungs- und Bildungssystem, VS Verlag, 2007

Trommeln und sich engagieren

Kulturelle und politische Bildung in der Schulsozialarbeit

Die Gesamtschule Neunkirchen ist eine Ganztagschule in gebundener Form, die von 720 Schülern aller Bildungsgänge den ganzen Tag gemeinsam besucht wird. Seit Gründung der Schule im Jahre 1986 ist die Schulsozialarbeit als eine Einrichtung des Sozialpädagogischen Netzwerkes der AWO mit zwei vollen, unbefristeten Stellen fester Bestandteil des Schullebens.

E ntsprechend unserem Selbstverständnis von Schulsozialarbeit als einer Einrichtung der Jugendhilfe, die verschiedene Leistungen der Jugendhilfe bündelt und damit zur Gestaltung des schulischen Lebensraumes beiträgt, bieten wir auch Jugendarbeit nach § 11 des KJHG an.

Dort heißt es: „Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“

Dementsprechend sind Angebote der Jugendarbeit in der Schulsozialarbeit offen für alle Kinder und Jugendlichen der jeweiligen Schule. Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehört u.a. „Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung.“ Neben unseren offenen Freizeittreffs leisten wir mit unseren Gruppenangeboten Jugendarbeit. Zwei unterschiedliche Gruppen will ich exemplarisch vorstellen:

- die Percussion-Gruppe als ein Angebot kultureller Jugendbildung,
- die Gruppe „Schule ohne Rassismus“ als ein Angebot politischer Jugendbildung.

1. Die Percussion-Gruppe

Unsere Gruppenangebote sind Teil des schulischen AG-Angebotes und Bestandteil des Stundenplanes. An der Gesamtschule Neunkirchen müssen alle Schüler zwei Stunden pro Woche an einer Arbeitsgemeinschaft teilnehmen. Das An-

Peter Balnis

Diplomsozialarbeiter, Schulsozialarbeiter an der Gesamtschule Neunkirchen (Saarland)



gebot umfasst ein breites Spektrum kultureller, sportlicher, technischer und geselliger Aktivitäten, ist in zwei Jahrgangsstufen unterteilt (donnerstags Angebote für 5. bis 7. Klasse und dienstags Angebote für 8. bis 10. Klasse) und wird überwiegend von Lehrkräften organisiert. Zu Beginn eines Schuljahres können sich die Schüler eine AG aussuchen, an der sie dann das ganze Jahr teilnehmen müssen. In der Regel ist kein Wechsel während des Schuljahres möglich. Nach Ablauf des Schuljahres müssen sich die Schüler für eine neue AG entscheiden.

Dieser schulische Rahmen bietet einerseits eine stabile Grundlage für unsere Gruppenangebote, andererseits engt er die spezifischen Methoden der Jugendarbeit ein, z.B. durch die Teilnahmepflicht und das feste Zeitraster. Wir versuchen, diese Eingengungen dadurch zu kompensieren, dass AGs der Schulsozialarbeit „etwas anders“ ablaufen.

In unseren AGs spielen Autonomie und Eigenverantwortung eine größere Rolle. Die Teilnehmer haben mehr Einfluss darauf, was in den Gruppen gemacht wird. Bei uns sind Quereinstiege und -ausstiege möglich, weil wir auf das Interesse der Teilnehmer bauen, und das ist manchmal wechselhaft. Für die Percussion-Gruppe haben wir außerdem die starre Jahrgangszuteilung aufgehoben, sodass Schüler von der 6. Klasse bis zur Oberstufe teilnehmen. Um diese Altersmischung zu ermöglichen, findet die

AG außerhalb der normalen Schulzeit donnerstags zwischen 16 und 18 Uhr statt. Um diese Zeit ist die Schule weitestgehend leer, was auch zum besonderen Flair der AG beiträgt. Die Teilnehmer haben dafür an dem regulären AG-Tag ihres Jahrganges nachmittags frei.

An der Percussion-Gruppe können Schüler über mehrere Jahre teilnehmen, damit sich rhythmische Fähigkeiten entwickeln und entfalten können. Zu den Stützen der AG gehören heute 2 Mädchen, die bereits seit 5 Jahren dabei sind. Das Gruppenleben ist durch Kontinuität und Wechsel geprägt: Am Ende eines Schuljahres scheiden immer einige aus, weil sie die Schule verlassen, während andere weitermachen. **Die Gruppe existiert seit 12 Jahren und ist so etwas wie ein Identitätsmerkmal unserer Schule.**

Die Percussion-Gruppe arbeitet wie alle unsere Gruppen nach einem Konzept sozialpädagogischer Gruppenarbeit, das durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

- Thema und soziale Beziehungen der Teilnehmer sind gleich bedeutend.
- Das Gruppenerlebnis steht im Vordergrund.
- Unterschiedliche Voraussetzungen an Können und Wissen werden akzeptiert und zusammengebracht.
- In der Gruppe ist ein unterschiedliches Ausmaß an Engagement, vom Mitläufer bis zum Motor, möglich und wird akzeptiert.
- Die Teilnehmer entscheiden gemeinsam, was in der Gruppe läuft.
- Die Gruppe ist offen für andere Themen und persönliche Fragen.
- In der Gruppe spielt Geselligkeit eine wichtige Rolle; sie ist für die Teilnehmer auch „chillig“.

1.1 Musikalische Aspekte

Rhythmus ist wesentlicher Bestandteil unseres Lebens und in unserem täglichen Leben ständig vorhanden. Atmen, Gehen, Sprechen, Arbeit und Muße – alles hat seinen Rhythmus.

Jegliche Musik basiert auf Rhythmus. Einen Rhythmus durch Klangkörper (d.h. Percussion-instrumente) zu schaffen, kann als die Urform des Musizierens bezeichnet werden und bedeutet, Geräusche in einem bestimmten zeitlichen Ablauf zu erzeugen. Das ist zunächst einmal keine besonders große musikalische Herausforderung. Insofern bietet Percussion einen niedrigschwelligen Zugang zum aktiven Musizieren.

Die einzelnen Rhythmusfiguren sind oft sehr einfach, sodass schnelle Erfolgserlebnisse möglich sind. Andererseits gibt es auch hochkomplizierte oder für europäische Ohren ungewöhnliche Rhythmusfiguren, die eine große Herausforderung für Fortgeschrittene darstellen. Die Kunst besteht darin, das alles zusammenzufügen.

Um „Geräusche“ zu erzeugen, benutzen wir verschiedene Instrumente aus der lateinamerikanischen, afrikanischen und asiatischen Musik – aber auch Alltagsgegenstände wie Papierkörbe, Kehrbleche, Besen, Mülltüten und Trinkbecher.

Wir fügen unterschiedliche Klänge und unterschiedliche Rhythmusfiguren einzelner Instrumente zu einem „Groove“ zusammen. Aus dem Miteinander unterschiedlicher Geräusche wird ein gemeinsamer Rhythmus. Der wird dann belebt durch spezielle Intros, Solos, Breaks, Tempowechsel und Improvisationen, sodass am Ende ein abwechslungsreiches, rein percussives Musikstück herauskommt.

Den Anstoß zu dieser Gruppe gab meine Bekanntschaft mit dem saarländischen Percussionisten Amby Schillo, dessen Töchter auch auf unserer Schule waren. Er hat die Gruppe lange Zeit mit mir gemeinsam geleitet. Von ihm kam das musikalische Know-how, während ich mich eher um das Sozialpädagogische kümmerte. Diese Arbeitsteilung hat sich bewährt. Inzwischen leite ich die Gruppe alleine, weil eine Zusammenarbeit mit Amby aus organisatorischen Gründen nicht mehr möglich ist. Ich habe viel von Amby gelernt.

1.2 Soziale und pädagogische Aspekte

Eine Percussion-Gruppe ist für Schulsozialarbeit besonders interessant, weil sie soziale und pädagogische Aspekte hat, die über das gemeinsame Musizieren hinaus Bedeutung haben.

Percussion ist eine gute Möglichkeit, Ausdauer und Konzentration zu entwickeln: man muss eine Rhythmusfigur über einen längeren Zeitraum konstant durchzuhalten. Percussion lebt davon, aufeinander einzugehen und miteinander zu grooven; der Groove bricht auseinander, wenn man sich nicht aufeinander einstellt und das Gemeinsame aus den Ohren verliert.

Groove ist etwas, das man körperlich erleben und spüren kann. Percussion trägt dazu bei, ein Gefühl für den eigenen Körper zu entwickeln, Hemmungen zu überwinden und locker werden.

Mit unseren Stücken treten wir ca. 2 bis 3-mal pro Jahr vor größerem Publikum auf, sowohl in der Schule als auch bei öffentlichen Veranstaltungen wie Stadtteilstesten. Oft kommen Eltern und Freunde der Gruppenteilnehmer und schauen sich an, was ihre Kinder zu bieten haben. Diese Auftritte bringen öffentliche Anerkennung und stärken das Selbstbewusstsein.

Die Gruppe hat sich inzwischen zu einer offenen Freundesclique entwickelt. „Offen“ deshalb, weil sie immer wieder neue Teilnehmer aufnimmt und integriert. Freundesclique deswegen, weil sie sich auch außerhalb der Schule treffen, allerhand miteinander machen und sich in ihrer Unterschiedlichkeit akzeptieren. Dazu trägt wohl auch bei, dass wir eine eigene „Facebook-Gruppe“ angelegt haben. Wir nutzen sie, um auch außerhalb der Schulzeiten Infos schnell auszutauschen, musikalische Ideen über youtube-Videos weiterzuleiten und unsere Arbeit zu organisieren – aber auch für andere Themen.

Die Teilnehmer der Percussion-Gruppe verbindet nicht nur die Musik mit der Schulsozialarbeit. Sie sind ebenfalls Intensivnutzer des

Beratungsangebotes der Schulsozialarbeit und nehmen meine Unterstützung oft in Anspruch. Dabei spielen Fragen der Berufsorientierung, persönliche Konflikte, Identitätsfindung, Lernmotivation und vieles andere mehr eine Rolle. Auf der anderen Seite kommen viele Teilnehmer über meine Beratungstätigkeit zur Percussion-AG. Ich mache sie gezielt auf die Percussion-Gruppe aufmerksam, wenn ich der Meinung bin, dass ihnen etwas mehr Rhythmus (im umfassenden Sinne) guttun würde.

An der Percussion-Gruppe wird erkennbar, wie in der Schulsozialarbeit Versäulungen in der Jugendhilfe ein Stück weit überwunden und unterschiedliche Ansätze wie Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit zum Nutzen der Kinder und Jugendlichen miteinander verbunden werden.

2. Die Gruppe „Schule ohne Rassismus“

Die Gruppe entstand im Jahr 2002 aus einer Projektwoche zum Thema „**Vielfalt der Kulturen an unserer Schule**“, in deren Rahmen die Schulsozialarbeit ein Projekt zu „**Fremdenfeindlichkeit in der Rockmusik**“ durchführte. In diesem Projekt äußerten Jugendliche das Bedürfnis, „etwas gegen Nazis zu unternehmen“, erfuhr von dem Netzwerk „**Schule ohne Rassismus**“, wollten sich daran beteiligen und gründeten eine eigene Gruppe, die seitdem in wechselnder Zusammensetzung existiert. Sie arbeitet ebenfalls nach dem oben beschriebenen Konzept sozialpädagogischer Gruppenarbeit.

Die Gruppe ist nur ein Teil der „Schule ohne Rassismus“, sie ersetzt nicht Unterrichtsprojekte und die schulische Gesamtverantwortung für das Thema. Sie ist ein Angebot an Jugendliche, die Interesse am Thema „Rassismus“ haben und bereit sind, sich eigenständig zu engagieren. Sie war von Anfang an gedacht als eine Gruppe, die ohne erwachsenen Leiter auskommt und in der die Teilnehmer ihre Aktivitäten eigenständig ge-

stalten. Dementsprechend heißt es in der AG-Ausschreibung: „Für Mitläufer, Abhänger und Leute, die nur das machen, was man ihnen vorschreibt, ist die AG nicht geeignet.“ Es zeigte sich aber bald, dass das Gruppenleben sehr stark von einzelnen Jugendlichen geprägt wurde, die quasi Motoren der Entwicklung waren.

2.1 Gründungsphase – die Ära Nico 2002 – 2003

Von Nico ging die Initiative zur Gründung der Gruppe aus. Er hatte dafür eindeutig politische Motive:

„Wir wollen etwas gegen Nazis tun. Besondere Probleme mit Nazis gibt es an unserer Schule nicht, aber wir wollen etwas dafür tun, dass das auch so bleibt, z.B. vernünftige Alternativen aufzeigen, soziale Probleme bekämpfen und den Leuten klarmachen, dass z.B. an Jugendarbeitslosigkeit nicht Ausländer schuld sind.“ (Nico)

Die Gruppe hat anfangs viel miteinander geredet, sich gegenseitig informiert, was so alles läuft, und an Demonstrationen teilgenommen. Bei einem Schulfest baute sie einen kleinen Stand zur Initiative „Schule ohne Rassismus“ auf. Geplant war auch ein Infoabend geplant, der aber leider mangels Vorbereitung und Absprachen in die Hose gegangen ist.

„Ich habe anfangs gedacht, dass es ohne Lehrer nicht klappt und dass dann nur Quatsch gemacht wird. Aber das war in dieser AG nicht der Fall. Es ist wichtig, dass man sich gemeinsam Ziele setzt. Bei uns waren das der Infoabend und die Unterschriftensammlung. Wir brauchen keine Lehrer als Aufsicht. Aber sie können einem gut helfen, das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren. Bei uns hat der Nico immer Prospekte und alle möglichen Informationen gehabt; das braucht man auch.“ (Natalie)

Nico schied nach einem halben Jahr aus, weil er in die Oberstufe wechselte und ab da keine Zeit mehr hatte. Er hatte sich aber rechtzeitig um seine Nachfolge gekümmert.

2.2 Unterschriftenaktion und Titelverleihung – die Ära Natalie 2003 – 2004

„Nico ist zu mir und Bianca gekommen und hat uns gefragt, ob wir Lust haben mitzumachen. Uns hat zunächst gereizt, dass sich die AG in der Mittagsfreizeit trifft und wir dadurch an einem Nachmittag schulfrei haben. Wir hatten anfangs keinen großen Hintergrund. Nico hat uns angesprochen, weil er uns gut leiden kann.“

Bei Natalie, von der diese Aussage stammt, standen also keine politischen Überlegungen im Vordergrund, sondern Nicos Zuneigung und die Aussicht auf Freiräume im Schulalltag.

Aber Natalie war ein großes Organisationstalent. Sie führte mit der Gruppe eine Unterschriftensammlung durch, bei der sich über 70 Prozent der Schüler, Lehrer und Beschäftigten bereiterklärten, sich gegen Rassismus einzusetzen. Damit waren die Voraussetzungen zur Titelverleihung erfüllt. Die Gruppe nahm Kontakt mit einem interessierten Paten und der Bundeskoordination auf und organisierte eine große Festveranstaltung zur Titelverleihung.

Als nächstes plante die Gruppe, in allen Jahrgängen Projekttag zum Thema Rassismus selber durchzuführen. Das endete aber chaotisch; offensichtlich war die Gruppe damit überfordert.

2.3 Musikstile und Attitüde – die Ära Karl 2004 – 2007

Nachdem Natalie die Schule mit dem Mittleren Bildungsabschluss verlassen hatte, trat Karl auf den Plan. Er kannte Nico aus der Oberstufe und hatte ähnliche politische Ansichten wie er.

Außerdem wollte er später einmal pädagogisch arbeiten. Neben politischem Engagement spielte für Karl auch das Motiv eine Rolle, eine Jugendgruppe zu leiten, was dadurch begünstigt wurde, dass er deutlich älter als die anderen Gruppenmitglieder war.

In dieser Zeit trafen sich in der Gruppe vor allem Jugendliche, die sich im weitesten Sinne zur Punk- bzw. Heavy Metall-Szene zählten. Es kam teilweise zu heftigen Debatten mit türkischen und italienischen Jungen, die Zweifel am anti-rassistischen Anspruch der Gruppe hegten. Sie argumentierten, dass Punker etwas gegen Hip-Hopper hätten, und alle Jungen mit Migrationshintergrund würden auf Hip Hop stehen. Die Auseinandersetzung zwischen Jugendkulturen überlagerte das Thema Rassismus, und es dauerte lange, ehe die ersten Jugendlichen mit Migrationshintergrund sich an der AG beteiligten. Dazu trug auch ein gemeinsames Pizzabacken mit einer anderen AG, in der viele türkische Jungen mitmachten, bei.

Die Zusammensetzung der Gruppe führte auch dazu, dass der Kontakt zum Paten, einem bekannten Fußballtrainer, einschlief. Das lag nicht am Engagement des Paten, der sich immer wieder anbot, sondern daran, dass die Mitglieder der Gruppe keine Berührungspunkte zum Sport hatten.

Die Gruppe organisierte zweimal einen Ausstellungstruck, einmal zum Thema „**illegale Einwanderung**“ (Cladestino) und ein anderes Mal zu den musikalischen Wurzeln von Jugendmusikkulturen (Masala). Als Karl von dem Plan erzählte, hatte ich mir das als Kleinbus mit etwas Infomaterial vorgestellt, aber dann stand auf einmal ein 24 t Truck auf dem Schulhof, der Starkstrom für die Ausstellung in seinem Inneren brauchte. Der Ausstellungstruck stand dann einen ganzen Tag auf dem Schulhof, und die AG organisierte, dass er klassenweise besucht wurde.

Weitere Aktivitäten der Gruppe waren

- Projekttag zum Thema „**Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus**“, die mit dem Netzwerk Demokratie und Courage in 5 Klassen organisiert wurden;
- eine Fahrt nach Nürnberg zum ehemaligen Reichsparteitagsgelände mit Besuch der Ausstellung „**Faszination der Gewalt**“ und einem Seminar zum Thema „Jugend im Faschismus“ (eine Fahrt nach Nürnberg gehört seitdem zum festen Programm der Gruppe);
- mehrere Filmveranstaltungen an der Schule mit anschließender Diskussion, z.B. zu dem Film „**Die Welle**“.

Eine besondere Idee war die Aktion „**braune Tonne**“. Die Gruppe hatte eine alte Mülltonne aus Eisen besorgt, braun angemalt, den Deckel fest zugeschraubt und mit einem Schlitz versehen. In diese Tonne sollte rassistisches und rechtsradikales Material, das im Schulgelände auftaucht, entsorgt werden. Das hat nicht funktioniert, aber die Tonne steht heute noch als Symbol im Foyer.

2.4 Die Ära Anna und Hannah 2007 – 2008

Zum gleichen Zeitpunkt, als Karl sein Abi schaffte, endete für fast alle Gruppenmitglieder ihre Schulzeit und es kam zu einem großen Wechsel. Gleichzeitig ging der damalige Schulleiter in den Ruhestand. Er hatte die Gruppe stets unterstützt, weil ihm das Thema Rassismus ein persönliches Anliegen war, und er akzeptierte vor allem das eigenständige Engagement der Jugendlichen. Beides änderte sich mit dem neuen Schulleiter.

Die Gruppe wurde von da an wesentlich von Anna und Hannah geprägt. Weil einige Fußballer in der Gruppe waren, kam es zunächst zu einer Debatte darüber, ob man die Patenschaft wiederbeleben sollte. Anna und Hannah hatten aber andere Pläne: Sie wollten ein Konzert gegen Rechts an der Schule veranstalten und setzten diese Idee auch in der Gruppe durch.

Darüber kam es zum Streit über den autoritären Stil von Anna und Hannah, und die Konzertidee konnte nicht realisiert werden.

In diese Zeit fiel die erstmalige Teilnahme an einer alljährlich stattfindenden Gedenkfahrt der DGB-Jugend ins ehemalige Konzentrationslager Natzweiler-Struthof in den Vogesen. Die Fahrt findet immer samstags außerhalb der Schulzeit statt. Interessant sind die Kommentare von Hannah und Anna nach der ersten Fahrt:

„Wir sahen erstmals nicht nur auf Bildern, sondern real den Ort vor uns, an dem viele Menschen qualvoll starben.“ „Ich empfehle Jugendlichen, dahin zu fahren, aber das muss freiwillig sein, damit auch die nötige Ernsthaftigkeit vorhanden ist. Wenn das zum Unterricht gehört, ist das Interesse gering.“

2.5 Enttäuschung und Krise – die Ära Florian 2008 – 2009

Nachdem Anna und Hannah die Schule verlassen hatten, übernahm Florian, der schon vorher in der AG war, ihre Rolle. Die Konzertidee wurde wieder aufgegriffen, und die Gruppe beschäftigte sich, neben einer Fahrt nach Nürnberg, überwiegend mit der Planung eines Rockkonzertes gegen Rassismus an der Schule.

Es gab intensive Debatten über den Charakter der Veranstaltung: Welche Musik soll gespielt werden? Soll die Veranstaltung nachmittags oder abends sein? Dürfen auch Kinder kommen? Soll es Alkohol geben? Wie kommt rüber, dass es ein Konzert gegen Rassismus ist? Soll es eine schulinterne Veranstaltung sein, oder soll öffentlich dafür geworben werden? Im Ergebnis zäher Debatten entschied sich die Gruppe für ein öffentliches, alkoholfreies after-school-concert für alle Altersgruppen mit unterschiedlichen Musikstilen am letzten Tag vor den Osterferien mit Ausstellung zum Thema „**rechte Rockmusik**“.

Die Gewinnung von Bands war sehr mühsam, weil die meisten Musiker berufstätig waren und keine Zeit hatten. Einige nahmen sich dann Urlaub für den Auftritt. Mit der Schulleitung wurde das Konzert vier Monate vorher vereinbart; sie wurde laufend über den Stand der Dinge informiert. Die Gruppe bildete Stäbe für die einzelnen Aufgaben (Werbung, Verkauf, Bühne, Verzehr, Ordnung). Je näher der Konzerttermin rückte, desto höher wurde der Aktivitätsgrad der Gruppe.

Das Konzert wurde dann am Vortag der Veranstaltung durch den Schulleiter abgesagt. Anlass war für ihn das kommentarlose Weiterleiten eines Musikstückes an eine Schülerin, das er als Ankündigung eines Amoklaufes deutete, was sich allerdings nach polizeilicher Untersuchung als gegenstandslos entpuppte. Außerdem fürchtete er um das Ansehen der Schule, wenn sich Punker auf dem Schulgelände aufhalten. Die Gruppe war enttäuscht und geschockt.

„Das Schild **„Schule gegen Rassismus – Schule mit Courage“** trifft nicht mehr zu. Eigenverantwortung wird beim Schulleiter nicht gerne gesehen. Er hat Angst davor, Kontrolle und Verantwortung abzugeben. Engagement lohnt sich nicht und wird weder zur Kenntnis genommen noch gewürdigt. Das sog. Gespräch zur Absage des Konzertes war kein Gespräch, sondern eine Vorladung. Fragen konnten keine gestellt werden, und wenn man was sagte, wurde man runtergeputzt. Wir wurden behandelt, als hätten wir etwas Schlimmes begangen.“ (Florian)

Durch die Absage des Konzertes kam die Gruppe in eine schwere Krise. Sie wollte sich sofort auflösen, weil eine zentrale Aufgabe (Durchführung öffentlicher Aktivitäten) untersagt wurde. Ich konnte sie überreden, zusammenzubleiben, aber sie wollten nur noch unter sich bleiben und gemütlich miteinander reden. Es gab keine Bereitschaft mehr zu öffentlichen Aktivitäten und niemand wollte Verantwortung für die Gruppe übernehmen. Von da an übernahm ich als Schulsozialarbeiter die Leitung der Gruppe.

2.6 Neuausrichtung – die Ära SamOwaR 2009 – 2012:

Die Gruppe bekam entsprechend dem veränderten Charakter einen neuen Namen und hieß fortan **SamOwaR**.

In der Ausschreibung hieß es: „Ein Samowar ist ein russisches Gerät zur Zubereitung von Tee, das auch in der Türkei und in vielen asiatischen Ländern benutzt wird. Der Samowar wird diese AG begleiten. Wir werden bei unseren Treffen regelmäßig Tee trinken. Beim Teetrinken kann man sich gemütlich unterhalten und auch schwierige Themen in Ruhe besprechen. Die AG will das Kennenlernen anderer Kulturen fördern und Zeichen gegen Rassismus setzen.“ Im Namen der Gruppe tauchen die Buchstaben **S-O-R** auf. Sie sind eine Abkürzung für **„Schule ohne Rassismus“**.

In dieser Zeit fanden in der Gruppe mehrere beeindruckende Treffen mit älteren Persönlichkeiten statt, z.B. mit Asgar, einem Iraner, der zusammen mit seiner deutschen Frau vier Jahre in Afghanistan gelebt und an einer Schule unterrichtet hat. Oder mit Horst, der als Kind mit seinen Eltern vor den Nazis geflohen war und seine Kindheit in der Emigration in Frankreich verbrachte.

Da sich die Zusammensetzung der Gruppe veränderte, vernarbten auch die Wunden, die durch die Absage des Konzertes entstanden waren, und es entstand wieder neues Interesse an öffentlichen Aktivitäten. Die Konzertidee wurde wieder aufgegriffen, aber es sollte diesmal ein Konzert im JUZ sein, damit der Schulleiter keinen Einfluss hat. Die Konzertplanung verlief ausgesprochen schleppend, sodass der JUZ-Vorstand wegen Unzuverlässigkeit unserer Gruppe und mangelnder Kooperation ausstieg – nach meiner Meinung zu Recht - und damit das Konzert nicht stattfinden konnte.

Eine zweite Initiative bestand darin, anzuregen, dass sich die Gesamtschule Neunkirchen nach einem örtlichen Künstler benennt, der wegen

seines Engagements vier Jahre im Konzentrationslager Sachsenhausen verbracht hatte. Einige Gruppenmitglieder beschäftigten sich intensiv mit diesem Künstler, seinen Werken, seinem Engagement, trafen Leute, die ihn persönlich kannten und führten während des Nikolausbasars eine Meinungsumfrage unter Schülern zur Namensgebung durch. Der Schulleiter betrachtete das als unzulässige Einmischung in seine Arbeit, bestellte einzelne Mitglieder der Gruppe in sein Büro und sagte ihnen, dass ihr Verhalten nicht in Ordnung sei. Wieder einmal entstand in der Gruppe das Gefühl, etwas Unehöriges zu tun, und so kam auch diese Initiative zum Erliegen. Mehrere weitere Initiativen, die teilweise von außerhalb angestoßen wurden, versandeten durch die abnehmende Bereitschaft, sich zu engagieren.

Nach den Faschingsferien 2012 tauchten dann Naziparolen und Hakenkreuze an einer Schulkwand auf. Das wollte die Gruppe nicht hinnehmen, und es entstand die Idee, die Nazisymbole zu übermalen und die Wand neu zu gestalten. Die Schülervvertretung brachte die Idee in eine Gesamtkonferenz ein, wo sie auf große Zustimmung stieß.

Eine Kunstlehrerin machte einen Entwurf für die Neugestaltung, der der Gruppe aber nicht gefiel. Eigene Entwürfe kamen aber auch nicht zustande, aber als ein Mädchen Schmetterlinge malte, kam die Idee auf, die Wand mit Schmetterlingen zu gestalten.

„Die Schmetterlinge sind ein Symbol für Farbenvielfalt, Freiheit und Verschiedenheit. Das passt gut zu unserer Schule. Außerdem sind Schmetterlinge leicht zu malen. So konnten sich viele Kinder und Jugendliche in den Pausen oder während des Unterrichtes an der Malaktion beteiligen.“ (Denny)

So wurde die ca. 15 m lange Wand mit dem Symbol von **„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“** und mit vielen bunten Schmetterlingen gestaltet. Das dauerte mehrere Wochen,

aber schön war, dass sich viele Schüler in den Pausen daran beteiligt haben.

2.7 Neuanfang seit 2012

Im Sommer 2012 wechselte der Schulleiter an eine andere Schule. Die Gruppe nennt sich seitdem wieder AG „Schule ohne Rassismus“ und hat damit begonnen, sich wieder stärker öffentlich zu engagieren. Sie beteiligten sich am Landestreffen von „Schulen ohne Rassismus“, organisierten einen Projekttag zu Vorurteilen, schrieben einen Artikel für eine Regionalzeitung, fuhren wieder nach Struthof, trafen wieder Horst (der als Kind vor den Nazis in französische Emigration geflohen war), besuchten eine Konzertlesung mit Esther Bejerano (Auschwitz-Überlebende) und beteiligten sich an der Aktion Stolpersteine zum Andenken an Opfer des Faschismus in Neunkirchen.

Und die Gruppe hat wieder damit begonnen, ein Konzert vorzubereiten ...

2.8 Fazit

Ich habe die Geschichte der Gruppe so ausführlich geschildert, um zu verdeutlichen, dass die Entwicklung sehr wechselhaft verlief und von vielen Faktoren abhängig war. Abschließend will ich meine Erfahrungen in folgenden Punkten zusammenfassen:

- Eine Gruppe mit solch einem politischen Anspruch ist in hohem Maße abhängig vom jeweiligen Schulleiter und seiner Haltung zur Selbsttätigkeit von Schülern;
- Methoden der politischen Jugendarbeit lassen sich nur schwer im Schulleben verankern, u.a. weil es nicht einfach ist, Jugendliche an der Schule aus ihrer Schülerrolle herauszulocken;
- für mich war und ist die Gruppe eine ständige Gratwanderung zwischen Eigenverantwortung der Jugendlichen und pädagogischer Einflussnahme;

- persönliche Erfahrungen mit Eigenverantwortung und Selbstbestimmung nehmen nach meinem Eindruck zumindest unter den Jugendlichen an der Gesamtschule Neunkirchen ab;
- durch den Schulunterricht entsteht kaum politische Bildung, auf die sich ein politisches Engagement aufbauen lässt;
- Interesse an und Erfahrung mit politischem Engagement kamen bei einzelnen Jugendlichen von außerhalb der Schule;
- einzelne Jugendliche als Motoren spielen eine große Rolle für die Entwicklung der Gruppe;
- Geselligkeit, Quatschen, Chillen gehört zum politischen Engagement;
- die Gruppe muss immer auch offen sein für andere Themen, die die Teilnehmer aktuell bewegen;
- offene Gespräche mit Erwachsenen, die Haltung zeigen und Position beziehen, hinterlassen nachhaltige Eindrücke.

Bevor ich nach Hannover zum Bundeskongress Schulsozialarbeit fuhr, fragte ich die Teilnehmer, was sie in der Gruppe gelernt haben und was ich darüber erzählen soll. Das waren ihre Antworten:

- Wir haben gelernt, wie man mit Rassismus umgeht.
- Wir haben uns mit andern Schülern ausgetauscht, andere Sichtweisen kennengelernt und Konflikte gelöst.
- Wir haben neue Eindrücke gewonnen, um die Welt anders zu sehen (z.B. in Struthof).
- Wir haben Besuch von interessanten Leuten bekommen.
- Wir haben uns vorgenommen, Konzerte und Fahrten zu managen.
- Wir haben unsere Allgemeinbildung verbessert.
- Wir haben offene Gespräche geführt.
- Wir haben Schulstress losgelassen.

Dem bleibt nichts Weiteres hinzuzufügen.

Service Learning

Lernen durch Engagement (LdE)

(Power-Point-Präsentation zum Vortrag)

Lernen durch Engagement verbindet gesellschaftliches Engagement von Kindern und Jugendlichen mit fachlichem Lernen im Unterricht (vgl. A. Seifert/S. Zehntner, 2010). **Die Methode ist geeignet für alle Altersstufen, Fächer und Schulformen.**

Was ist Lernen durch Engagement?

Beispiel 1:

Für den Naturschutzbund Flyer verteilen, ist **ENGAGEMENT (SERVICE)**, im Unterricht Bedingungen für ausgeglichene Ökosysteme besprechen, ist **LERNEN (LEARNING)**, wenn SchülerInnen einer Biologieklassse in Kooperation mit dem Naturschutzbund einen öffentlichen Naturlehrpfad mit Infotafeln zum lokalen Ökosystem anlegen, ist das **LERNEN DURCH ENGAGEMENT**.

Beispiel 2:

Menschen mit Behinderung bei einem Ausflug begleiten, ist **ENGAGEMENT (SERVICE)**, im Leistungskurs Musik das Thema Musiktherapie bearbeiten, ist **LERNEN (LEARNING)**, wenn Schüler/-innen Konzerte gemeinsam mit behinderten Menschen durchführen und dabei ihr Wissen um Musiktherapie einfließen lassen, ist **das LERNEN DURCH ENGAGEMENT**.

Balance von... „Tu was für andere und lern was dabei“

Lernen ...

- Kognitives Lernen (Wissen)
- Soziale & methodische Kompetenzen
- Persönlichkeitsentwicklung
- „Civic education“

durch Engagement

- Etwas für andere tun
- Lösung eines realen Problems
- Dienst am Gemeinwohl

Dienst am Gemeinwohl

- Soziales Engagement
- Ökologisches Engagement
- Kulturelles Engagement
 - z.B. Musik, Denkmäler, Sport, Verschönerung des öffentlichen Raumes ...

Susanne Nowak

Projektreferentin „Engagement lernen“, IN VIA Deutschland, Freiburg



- Politisches Engagement
 - z.B. Integration, Versöhnung, Demokratische Kultur

Qualitätsstandards von LdE

- **LdE reagiert auf realen Bedarf** in Gemeinde oder **Stadtviertel** (Lösung „echter Probleme“)
- **Curriculare Anbindung**
 - 1. Inhaltlich! → Verknüpfung mit den Lehrplaninhalten
 - 2. Strukturell! → keine „Extra-Aktivität“, sondern **zentraler Teil des Unterrichts**
- Strukturierte, bewusst geplante **Reflexion**
- Enge Zusammenarbeit der Schüler/-innen mit **außerschulischen Partnern**
- **Schülerpartizipation** in allen Phasen

Hintergrund: Lernen durch Erfahrung

- Nachhaltiges Lernen geschieht in konkreter Erfahrung und in realen Kontexten
- Durch Anwendung von schulischem Wissen und Können wird der „Sinn im Lernen“ erkannt.
- Es entsteht flexibles Transferwissen
- Erfahrung: „Mit dem, was ich in der Schule lerne, kann ich wirklich etwas bewegen.“

Wie und wo passt Lernen durch Engagement in die Schule?

- Als Projekt innerhalb des Unterrichts eines Faches.

- In unterschiedlichen Fächern durch fächerübergreifende Lehrerkooperation.
- Im Wahlpflichtunterricht oder in Seminarkursen.
- In einem eigenen Zeitfenster durch die Umverteilung von Zeit.

Besondere Stärken von LdE

- LdE ist Teil des regulären Unterrichts (durch strukturelle Anbindung).
→ „Freiwillig hätte ich das nie gemacht, jetzt würde ich es immer wieder tun“
- Echte Verzahnung von sozialem und kognitivem Lernen (durch inhaltliche Anbindung), sodass beide voneinander profitieren.

LdE im Vergleich

Praxisnaher Unterricht (community-based learning)

- Das Schulumfeld wird genutzt, um Lerninhalte zu veranschaulichen oder zu erproben.

Engagement/Ehrenamt (community service)

- Schüler/-innen setzen sich innerhalb oder außerhalb der Schule für andere ein.

Lernen durch Engagement (service-learning)

- Das Engagement der Schüler/-innen ist an das fachliche Lernen im Unterricht gekoppelt.

LdE muss nichts Neues sein!

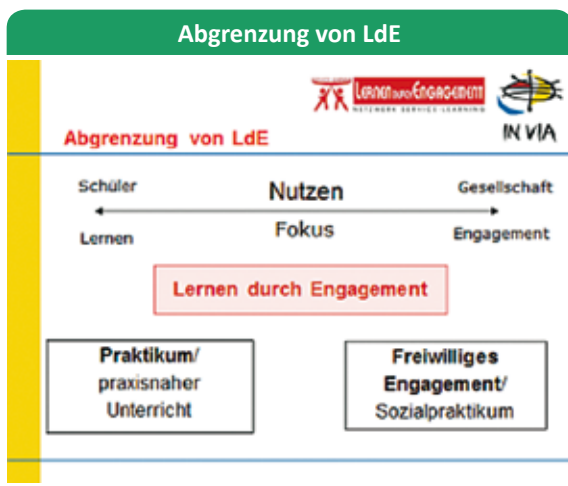
- **Vorhandene Projekte und Angebote aufgreifen** – an fast allen Schulen ist Potential vorhanden.
- **Auf Qualitätsstandards von LdE überprüfen** – vorhandene Angebote reflektieren und an entscheidenden Stellschrauben drehen.
- **LdE als Entwicklung sehen** - nicht alle Qualitätsstandards lassen sich sofort umsetzen und Schulbegleitung als Unterstützung nutzen.
- **Mehrgewinn von LdE sehen.**

Was kann LdE bewirken? ... für die Schüler/-innen

- **Soziale Kompetenzen & Persönlichkeit:** Kommunikationsfähigkeit; Selbstwirksamkeit; Empathie & Perspektivenübernahme; Selbstwertgefühl; soziales Verantwortungsbewusstsein.
- **Schulische Leistung:** Lernmotivation; Problemlösefähigkeiten; tieferes Verständnis der Lerninhalte; Reflexionsfähigkeit.
- **Arbeitshaltung und Berufsfähigkeit:** Motivation, Zuverlässigkeit, Ausdauer, Berufsorientierung.
- **Potenzial für „Jugendliche aus Risikolagen“:** weniger Schulverweigerung und Vandalismus, Aktivierung von Schutzfaktoren (Resilienzforschung).

Was kann LdE bewirken? ... für die Schule

- **SCHULKULTUR**
 - Kooperationskultur innerhalb der Schule
 - Öffnung von Schule, Kooperation mit außerschulischen Partnern
 - Partizipation von Schüler/-innen an Planung, Vorbereitung, Durchführung, Evaluation und Leistungsrückmeldung bei LdE



- **LERNKULTUR**
 - andere **Unterrichtsorganisation**, andere **Lernformen** (projektorientierter Unterricht, ganzheitliches Lernen, Reflexion, Abgabe von Verantwortung an Schüler/-innen, individuelle Förderung)
 - Veränderte **Lehrerrolle**
 - Andere **Zeitstrukturen**
 - Andere **Leistungsrückmeldungen** (Lernportfolios, Projektstagebücher)
- Pädagogische **QUALITÄTSENTWICKLUNG**

Was kann LdE bewirken ... für Gemeinde & Gesellschaft?

- Stärkung von Zivilgesellschaft und einer aktiv gelebten Demokratie
- gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen
- Menschen, die sich in frühen Jahren für die Gemeinschaft einsetzen, tun dies auch später wie verantwortliche & aktive Bürger/-innen
- Bonding und Bridging (Robert Putnam)
 - Bonding: mit seinesgleichen interagieren (soziale Schicht, Ethnie, Religion etc.)
 - Bridging: mit anderen interagieren (soziale Schicht, Ethnie, Religion etc.)

Soziales Kapital entsteht durch Bridging.



Projekt Servicelearning – Lernen durch Engagement

Projektbeginn: 10/2011, Projektende: 03/2014
Susanne Nowak, Projektreferentin
IN VIA Deutschland, Freiburg

Hintergrund – warum kam es zu diesem Projekt?

Zunehmende Bedeutung sozialer Kompetenzen
Für die Berufs- und Lebensplanung junger Menschen und steigender Bedarf an jungen Menschen mit sozialen Fähigkeiten seitens der Ausbildungsbetriebe

Gesellschaftliche Herausforderungen

Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen benötigen Menschen mit sozialen und emotionalen Kompetenzen (z. B. gesellschaftlicher Wandel, Verteilung von Ressourcen, Klimawandel)

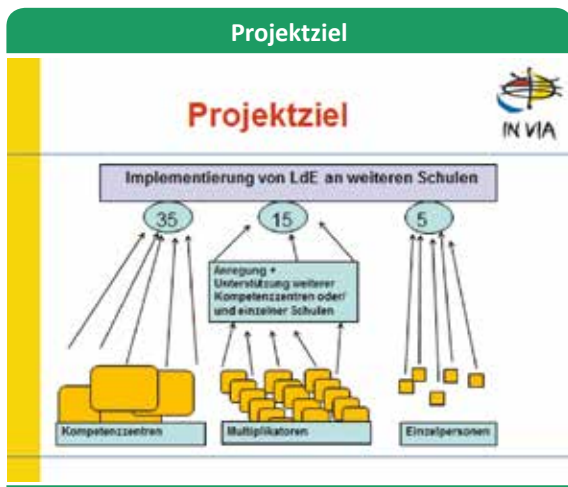
Gesellschaft braucht Ehrenamt – demographische Entwicklung erfordert eine Ergänzung sozialstaatlicher Systeme

Schule als Ort für „Engagement lernen“

Schule als idealer Ort, an dem Verknüpfung von fachlichem und kognitivem Lernen mit gesellschaftlichem Engagement stattfinden kann

Warum macht IN VIA LdE?

- LdE ermöglicht Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in ihrem unmittelbaren Umfeld.
- LdE verändert Schule – Schüler/-innen werden zu Akteuren, Lehrkräfte zu Prozessbegleitern.
- LdE ist eine Form des ganzheitlichen Lernens.
- von LdE profitieren vor allem auch benachteiligte junge Menschen.



3. Schritt: Begleitung von Schulen

Individuelle Schulbegleitung

- **Klärung der Rahmenbedingungen für LdE**
 - Klassenstufen
 - Form der LdE-Einsätze
 - Einbindung in die Lehrpläne und Stundenpläne
- **Konzipierung von Fortbildungsmodulen für Lehrer/-innen**
 - Qualitätsstandards
 - Reflexionsmöglichkeiten
 - Bewertungskriterien (Kompetenzorientierung)

Wege der Verbreitung

1. Kompetenzzentren
2. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren
3. Einzelpersonen
4. Außerschulische Partner

1. Schritt: Aufbau von Kompetenzzentren

- **Aufbau von vier neuen Kompetenzzentren**
 - IN VIA Aachen
 - IN VIA Freiburg
 - IN VIA Lübeck
 - IN VIA Quakenbrück
- **Koordination und Begleitung der Aufbau-phase**
- **Start: 1. Juni 2012**

2. Schritt: Gewinnung von Schulen

Herausforderung: Weniger die Sensibilisierung für LdE als die Gewinnung für die konkrete Umsetzung ist die Kunst!

Innovation von LdE hervorheben und gleichzeitig an vorhandenen Ressourcen ansetzen

- **Service-Learning derzeit an 16 neuen Schulen**
- **insgesamt ist IN VIA aktuell an 31 Schulen tätig**

Lernen durch Engagement

In kleinen Schritten zur Engagementschule

(Power-Point-Präsentation zum Vortrag)

Interesse für LdE wecken

- eigenen Träger informieren
- Schulleitung informieren
- Lehrer/Lehrerinnen kontaktieren, die bereits ihren Unterricht durch Projekt- und Gruppenarbeit gestalten, sie über LdE informieren und sie für das Engagementlernen gewinnen

Wie kann ich starten?

Zu Beginn ist es notwendig, die eigene Ausgangslage wahrzunehmen.

1. Schulischer Kontext: Wie passt LdE in die Schule und in den Unterricht? In welcher Struktur und in welchen Zeitfenstern soll es stattfinden?
2. Ausgangslage im Hinblick auf das Engagement: Was soll in Bezug auf das Engagement bereits festgelegt werden? Was soll offen bleiben? Was neu von den Schülerinnen und Schülern selbst recherchiert werden?

Wie kann LdE zeitlich und organisatorisch in den Schulablauf und in den Unterricht eingebunden werden?

LdE als Lehr- und Lernform für ein zeitlich begrenztes Unterrichtsvorhaben, zum Beispiel: „Wir sind Helden“, „Krötenwanderung“.

LdE als Lehr- und Lernform über ein ganzes Schuljahr, Beispiel: „Balou und du“.

Mit der Entscheidung für eine bestimmte Form der strukturellen Einbettung von LdE in die Schule wird zugleich eine inhaltliche Entscheidung bezüglich der Fächer und Themen getroffen.

Was und wie viel soll bereits vorbereitet sein, bevor LdE startet und die Schülerinnen und Schüler mit einbezogen werden können?

Es gibt noch keinen Engagementpartner und auch noch keine konkrete Engagementidee. (Die Schülerinnen und Schüler recherchieren offen nach Bedarf, Partnern und Engagementideen im Schulumfeld.)



Sylvia Blaschczok

Schulsozialarbeiterin, Projekt „Engagement lernen“, IN VIA Quakenbrück

Die Engagementidee und der Engagementpartner stehen bereits fest.

Realer Bedarf

Das Engagement der Schülerinnen und Schüler reagiert auf einen realen Bedarf. Sie übernehmen bei ihrem Engagement Aufgaben, die von allen Beteiligten als sinn- und bedeutungsvoll wahrgenommen werden. „Ich werde gebraucht, mein Engagement kommt an!“

Eltern informieren

Eltern müssen über das Vorhaben informiert werden. Sie sind wichtig für das gute Gelingen des Engagements ihrer Kinder. Haben sie keine Einsicht und die Sorge, ihre Kinder würden ausgenutzt für gemeinnützige Tätigkeiten, kann das gut organisierte Projekt zum Scheitern verurteilt sein!

Reflexion

Reflexion ist das Bindeglied zwischen Engagement und Unterricht.

- Reflexion verbindet Praxis und Theorie miteinander,
- ermöglicht ein tieferes Verständnis von Lerninhalten,
- macht Erfolge sichtbar und stärkt Selbstvertrauen,
- hilft, aus Fehlern zu lernen,
- hilft, mit schwierigen und/oder emotional berührenden Erfahrungen umzugehen,
- unterstützt die Identitätsbildung,
- fördert die Motivation,
- öffnet den Blick für die Perspektive anderer,
- ermöglicht es, individuelle Erfahrungen in einem größeren Kontext zu betrachten.

Anerkennungskultur

Zum Lernen durch Engagement gehört, die Beiträge und Leistungen jeder/jedes einzelnen von Beginn an bewusst wertzuschätzen und mit einem würdigenden Abschluss am Ende gebührend zu feiern.

Schülerpartizipation

Teilhabe ermöglichen und begleiten.

Grundsätzlich gilt: LdE wird nicht „verordnet“. Schülerinnen und Schüler treffen selbstständig Entscheidungen und übernehmen Verantwortung.

Engagement außerhalb der Schule

Durch ein Engagement außerhalb der Schule können Schülerinnen und Schüler

- neue Lernorte für sich entdecken,
- ihr Wissen in authentischen Kontexten anwenden,
- dabei helfen, reale Probleme zu lösen und so einen Sinn in ihrem Lernen entdecken,
- sich komplexen und ganzheitlichen Lernsituationen stellen,
- einen echten Beitrag zum Gemeinwohl für andere leisten,
- Wertschätzung, Anerkennung und Feedback durch Lernpartner außerhalb der Schule erfahren.

Übergang Schule-Beruf

Schulsozialarbeit der Landeshauptstadt Wiesbaden

Die Schulsozialarbeit in Wiesbaden ist seit 1977 ein Teil des städtischen Jugendhilfeangebotes. Seit dem Jahr 1993 ist sie als eigenständiges Aufgabenfeld der Jugendhilfe in der Abteilung Schulsozialarbeit des Amtes für Soziale Arbeit zusammengefasst.

Die Gesetzliche Grundlage der Schulsozialarbeit bildet das Kinder- und Jugendhilfegesetz (Sozialgesetzbuch VIII), insbesondere § 13 Jugendsozialarbeit. Schulsozialarbeit ist ein präventives und kompensatorisches Jugendhilfeangebot. Die Angebote sind über Kooperationsabsprachen und Verfahrensregelungen eng mit anderen Bereichen des Amtes für Soziale Arbeit verknüpft.

Als Jugendhilfeangebot hat die Schulsozialarbeit folgende Ausrichtung:

- Die sozialpädagogischen Angebote der Schulsozialarbeit richten sich an Wiesbadener Schülerinnen und Schüler, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligung oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Hilfen angewiesen sind und die zum Teil nur mit dieser Unterstützung einen Schulabschluss und einen qualifizierenden Übergang ins Berufsleben erreichen werden.
- Die Schulsozialarbeit ist primär an Schulen und in Stadtteilen mit besonderen sozialen Anforderungen eingerichtet.

Schulsozialarbeit ist als wirkungsvolles und kostengünstiges Jugendhilfeangebot stets mit Zustimmung aller Parteien im Stadtparlament eingerichtet und sukzessive ausgebaut worden.

Im **Sachgebiet Schulsozialarbeit an Haupt- und Gesamtschulen** sind ca. 40 Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter beschäftigt, die wöchentlich mit etwa 4.800 Schülerinnen und Schülern an diesen Schulen arbeiten. An jeder Schule sind in der Regel 3 Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter verortet, von denen jede/r für zwei Jahrgänge und somit für ca. 6 Klassen (ca. 150 Schülerinnen und Schüler) zuständig ist. Die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozial-

Dan Pascal Goldmann

Leiter des Sachgebietes „Schulsozialarbeit an Haupt- und Gesamtschulen“ im Amt für Soziale Dienste der Stadt Wiesbaden



arbeiter haben in jeder Schule 1 bis 2 Büroräume und 1 bis 3 Gruppenräume. Sie verfügen über ihren eigenen Sachmittelletat.

Einrichtungen der Schulsozialarbeit gibt es derzeit an folgenden 13 Schulen.

- Sophie-und-Hans-Scholl-Schule (Integrierte Gesamtschule)
- Wolfram-von-Eschenbach-Schule (Hauptschule mit Ganztagschule)
- Hermann-Ehlers-Schule (Integrierte Gesamtschule mit Ganztagschule)
- Erich Kästner-Schule (Haupt- und Realschule)
- Wilhelm-Leuschner-Schule (Integrierte Gesamtschule)
- Comeniuschule (Förderschule für Lernhilfe)
- Wilhelm-Heinrich-von-Riehl-Schule (Integrierte Gesamtschule)
- August-Hermann-Francke-Schule (Förderschule für Lernhilfe)
- IGS-Kastellstraße (Integrierte Gesamtschule)
- Albert-Schweitzer-Schule (Förderschule für Lernhilfe)
- Ludwig-Erhard-Schule/Alexej-von-Jawlensky-Schule (Verbundene Haupt- und Realschule mit Förderstufe/Integrierte Gesamtschule)
- Heinrich-von-Kleist-Schule (Verbundene Haupt- und Realschule)

Zusätzlich sind 2 Programme aus der Initiative **JUGEND STÄRKEN** des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) in Förderung durch den Europäischen Sozialfonds dem Sachgebiet zugeordnet:

- Kompetenzagentur Wiesbaden
- Aktiv in der Region: Koordinierungsstelle im Übergang Schule-Beruf. Schulsozialarbeit im Berufsschulzentrum

Leistungen im Sachgebiet: Schulsozialarbeit an Haupt- und Gesamtschulen

Das Angebot der Schulsozialarbeit an den 13 Förder-, Haupt- und Gesamtschulen sowie im Übergangssystem durch die zwei Bundesprojekte des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) teilt sich in vier Leistungen, die im Folgenden kurz erklärt werden. Hierbei kann das 3-Stufenmodell als Grundlage und damit als Herzstück der Schulsozialarbeit beschrieben werden.

Leistungen der Schulsozialarbeit Wiesbaden



Wiesbaden, Amt für Soziale Arbeit

Stufenmodell der Schulsozialarbeit

Die Angebote und Leistungen im Sachgebiet Schulsozialarbeit an Haupt- und Gesamtschulen sind in einem Stufenmodell systematisiert. Das Stufenmodell ordnet den fließenden Übergang von den präventiven zu den kompensatorischen Angeboten und Maßnahmen der Schulsozialarbeit. Es ermöglicht einen flexiblen Einsatz von Methoden und Angeboten in den drei Stufen, die je nach der Ausgangs- oder Bedarfslage in einer Klasse oder dem Jahrgang und nach der fachlichen Einschätzung von Sozialarbeiterin und Sozialarbeiter und Lehrerin und Lehrer angemessen sind.

Stufenmodell der Schulsozialarbeit Wiesbaden



Struktur-Qualität

In der Regel arbeiten 3 Schulsozialarbeiter/innen an einer Schule mit ca. 450 Schüler/-innen der Klassen 5-10.

Der Schulsozialarbeit stehen 1-2 Büros und 2 Gruppenräume für die Arbeit zur Verfügung

Sachmitteletat pro Einrichtung

Basis ist die alltägliche Kooperation von Schulsozialarbeiter/-innen und Lehrer/-innen.

Wiesbaden, Amt für Soziale Arbeit

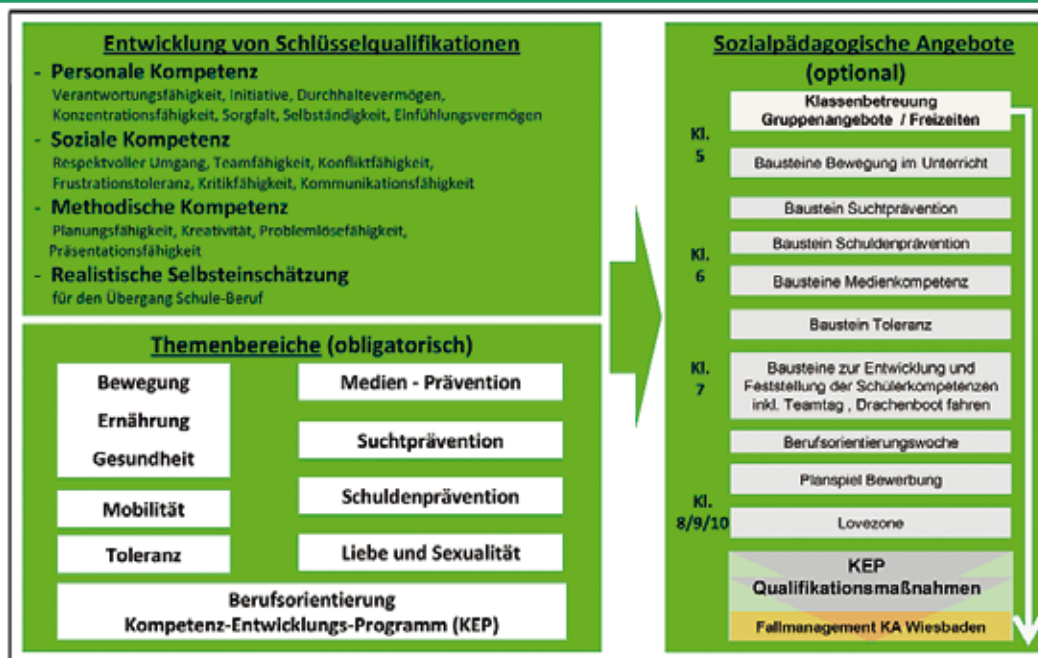
Die **Klassenbetreuung (Stufe 1)** findet in Kooperation mit den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern i.d.R. einmal wöchentlich in einer Unterrichtsstunde am Vormittag im Klassenverband statt und wird gemeinsam von Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern durchgeführt. Daran schließt sich die Koordinationsstunde zur Auswertung, zum Fachaustausch und zur Planung der weiteren Vorhaben an. Die Klassenbetreuung bildet die Grundlage für alle weiteren Maßnahmen der Schulsozialarbeit auf der Stufe 2 und der Stufe 3.

Aus den Erfahrungen der Klassenbetreuung werden für bestimmte Schülerinnen und Schüler **Gruppenangebote (Stufe 2)** konzipiert:

- Gruppen- und Freizeitangebote
- Ferien- und Wochenendfreizeiten
- Systematische Hilfen im Übergang Schule-Beruf

Ziel ist die Förderung der Schülerinnen und Schüler durch den Aufbau von Beziehungen und Vertrauen, das Heranführen an eine sinnvolle Freizeitgestaltung, die Schaffung von neuen Erlebnisräumen und die Entwicklung und Stärkung der personalen und sozialen Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein. Zur Stufe 2 gehört außerdem die Stadtteilarbeit, die je nach Stadtteilzugehörigkeit der Schülerschaft in unterschiedlicher Intensität ausfällt.

Rahmenplan zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen durch sozialpädagogische Abgebote der Schulsozialarbeit Wiesbaden



Die **Einzelfallarbeit (Stufe 3)** umfasst die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern in persönlichen, schulischen oder familiären Problemlagen, die eine Intensivierung und Konzentration der sozialarbeiterischen Angebote und Maßnahmen erfordern. In enger Abstimmung mit anderen Einrichtungen der Jugendhilfe und als wichtiger Baustein bei der Umsetzung von Hilfeplänen der Bezirkssozialarbeit erfolgen Beratungen, Gespräche mit Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und Eltern sowie die Kooperation mit anderen Institutionen. Ziel ist der Aufbau eines stabilisierenden Beziehungsgefüges, das Einwirken auf das Sozialverhalten und auf das elterliche Erziehungsverhalten sowie die rechtzeitige Vermittlung in spezifische Fachdienste wie z. B. in Beratungsstellen oder in Therapie-Einrichtungen.

Alle die oben im Stufenmodell dargestellten Leistungen werden kontinuierlich in den Klassen 5 bis 10 bereitgestellt. Ab der Klasse 7 werden die Angebote und Maßnahmen zunehmend auf das Thema Übergang Schule-Beruf fokussiert. Seit 2011 entwickelt die Schulsozialarbeit hierfür einen Rahmenplan, der von jeder Einrich-

tung individuell auf die Gegebenheiten vor Ort abgestimmt wird.

Arbeitsschwerpunkt Übergang Schule-Beruf

Seit dem Jahr 1997 unterstützt die Schulsozialarbeit die Schülerinnen und Schüler gezielt in dem Arbeitsschwerpunkt „Systematische Hilfen im Übergang Schule-Beruf“. Hier wurden Projekte, Einheiten und Module entwickelt, die entsprechend dem Bedarf an der jeweiligen Schule in das Angebots-Repertoire der Schulsozialarbeit aufgenommen wurden.

Für die Schulabgängerinnen und Schulabgänger werden unter Einbezug der Eltern realistische Übergangsperspektiven herausgearbeitet. Ziel soll sein, möglichst viele Jugendliche in Ausbildung oder in weiterführende Bildungsangebote zu vermitteln.

Darüber hinaus wurde in Kooperation mit den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern der Schulen, mit anderen Fachleuten aus dem Amt für Soziale Arbeit der Landeshauptstadt Wiesbaden, aus der Ausbildungsagentur, der Agentur für Arbeit sowie mit Vertreterinnen und Vertretern der Wirtschaft das **Kompetenz-Entwicklungs-Programm (KEP)** im Übergang Schule-Beruf entwickelt.

Siehe hierzu Download auf der Wiesbadener Internetseite: Kompetenz-Entwicklungs-Programm im Übergang Schule-Beruf

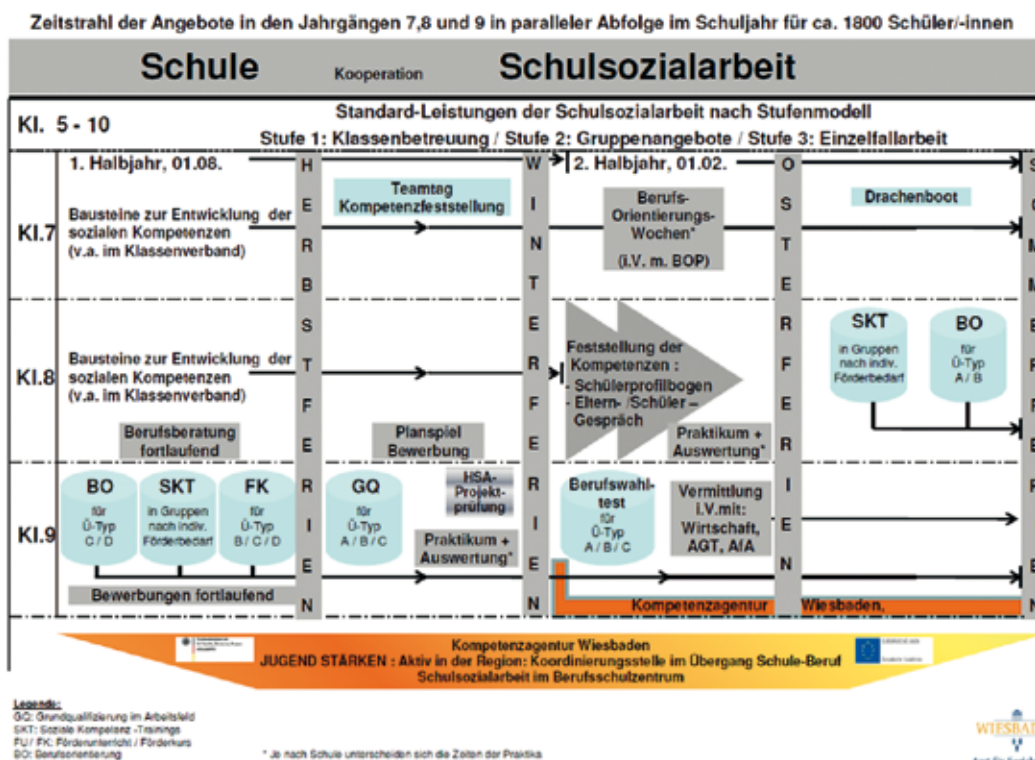
Das Kompetenz-Entwicklungs-Programm baut auf den Standardleistungen der Schulsozialarbeit nach dem Stufenmodell ab der Klasse 5 bis zur Klasse 10 auf. Das Wissen über die Schülerinnen und Schüler, häufig auch eine gute Beziehung zu ihnen und ihren Eltern bietet die erforderliche Hintergrundstruktur und ist die Basis für die Durchführung des Programms.

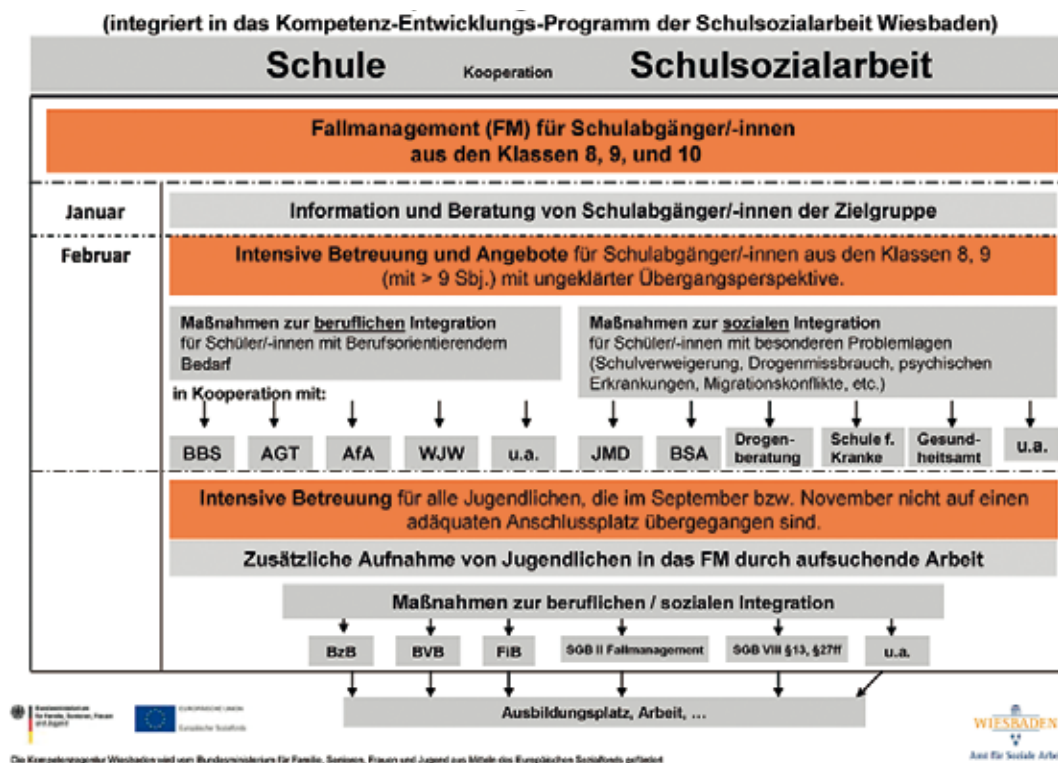
Auf der Grundlage einer flächendeckenden Kompetenzfeststellung erfolgt für jede Schülerin und jeden Schüler in Jahrgang 8 eine Statusabfrage über ihre/seine Ausbildungsreife. Für die prognostizierten Hauptschulabgängerinnen und Hauptschulabgänger wird darauf folgend in einem gemeinsamen Eltern-Schüler-Gespräch mit Klassenleitung und Schulsozialarbeit ein gemeinsames Übergangziel vereinbart. Für den individuellen Prozess der Berufsorientierung werden zur Erreichung des Übergangszieles von der Schulsozialarbeit zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen angeboten.

Mit dem Kompetenz-Entwicklungs-Programm ist es der Schulsozialarbeit somit möglich, mit jeder Schülerin und jedem Schüler den adäquaten Übergang in das Folgesystem herzustellen.

Wichtiger Bestandteil im Kompetenz-Entwicklungs-Programm der Schulsozialarbeit in Wiesbaden ist das Modellprojekt **Kompetenzagentur**. Im Rahmen der Kompetenzagentur Wiesba-

Kompetenz-Entwicklungs-Programm (KEP) im Übergang Schule – Beruf





den werden jährlich über ca. 160 Schülerinnen und Schüler, die keinen bzw. nur einen sehr schwachen Schulabschluss erwarten können und noch keine Ausbildungsreife haben, im letzten Schulhalbjahr gefördert und im Übergang in geeignete schulische oder berufliche Bildungsangebote vermittelt und begleitet. Damit stellt das Bundesministerium dem Jugendhilfeträger der Stadt Wiesbaden Zuschussmittel aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) im Förderzeitraum bis voraussichtlich 2013 zur Verfügung, um den Übergang Schule-Beruf von besonders benachteiligten Hauptschülerinnen und Hauptschülern gezielt zu fördern. Das Personal der Kompetenzagentur besteht etwa hälftig aus Personalstellen der Schulsozialarbeit – als Eigenmittel der Stadt Wiesbaden – und zur anderen Hälfte aus Mitteln des Bundes-Projektes.

Hieran schließt ein weiteres Engagement des Bundesjugendministeriums an. Das Programm **JUGEND STÄRKEN: Aktiv in der Region**, mit dem die Schulsozialarbeit Jugendliche in der Be-

rufsvorbereitung noch ein Jahr länger betreuen und damit die Ziele der Schulsozialarbeit weiter verwirklichen kann.

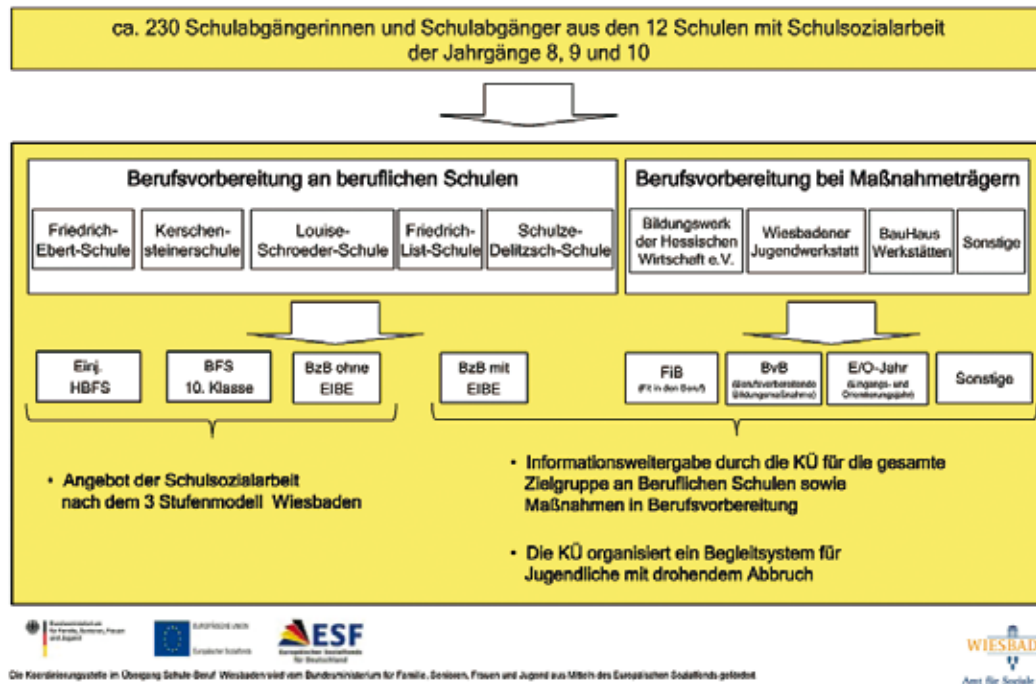
Bei der Zielgruppe der Koordinierungsstelle im Übergang Schule-Beruf stehen die gleichen Ziele wie im Kompetenz-Entwicklungs-Programm der Schulsozialarbeit im Vordergrund. Grundsätzlich wird auf Basis der Einzelfallarbeit ein adäquater Berufsintegrationsweg mit den Jugendlichen erarbeitet und begleitet.

Die Koordinierungsstelle kann neben dem Wissen über den Werdegang und die Ziele der Schülerinnen und Schüler aus den Sekundarschulen auch auf die bestehenden Kooperationsbeziehungen der Schulsozialarbeit zu den Netzwerkpartnern im Übergang Schule-Beruf zurückgreifen.

Die Landeshauptstadt Wiesbaden hat die Einrichtung der Koordinierungsstelle im Übergang Schule-Beruf zum Schuljahr 2011/2012 mit der

JUGEND STÄRKEN – Aktiv in der Region

Koordinierungsstelle im Übergang Schule-Beruf (KÜ) Wiesbaden



Kenntnisnahme beschlossen, dass damit ein erster Schritt zur Einrichtung von Schulsozialarbeit an den beruflichen Schulen vollzogen wird.

Seit dem Jahr 2000 erstellt die Schulsozialarbeit zur Sicherung der Ergebnisse jährlich eine **Abgangs- und Übergangstatistik**. Hier werden bei allen Schulen mit Schulsozialarbeit die Schulabschlüsse und Übergänge der abgehenden Schülerinnen und Schüler erhoben. Die Ergebnisse sind ein Beleg für die erfolgreiche Arbeit der Schulsozialarbeit, besonders bezogen auf das definierte Ziel, für jede Schülerin und jeden Schüler den adäquat besten Übergang herzustellen.

Schulsozialarbeit am Beispiel Übergang Schule-Beruf

(Power-Point-Präsentation zum Vortrag)



Bernd Kümpers
Berufseinstiegsbegleiter,
CJD-Bodensee Oberschwaben

Das CJD ist ein bundesweites Jugend-, Bildungs- und Sozialwerk

Nach dem Motto „Jedem seine Chance“ kümmern sich CJD Mitarbeitende seit 65 Jahren jährlich um 155.000 Jugendliche und Erwachsene.

Das CJD bietet Jugendlichen und jungen Erwachsenen Ausbildung, Förderung und Unterstützung in ihrer aktuellen Lebenssituation.

CJD-Projekt (Auswahl)

1. Berufseinstiegsbegleitung

Ziele:

- Schulabschluss erreichen
- Berufsorientierung/ Berufswahl
- Ausbildungsplatzsuche
- Ausbildungsplatz behalten

2. JugendBerufsLotsen

Begleitung des Bildungsweges im BEJ und VAB

Vermittlung in

- Ausbildung
- Weiterführende Schulen
- Freiwilligendienste
- Integrationsmaßnahmen

Kompetenztraining

- Berufsorientierung und Bewerbertraining
- Sozialtraining
- Klassenunternehmungen

3. Schulverweigerer – 2. Chance

- ein regelmäßiger Schulbesuch
- eine aktive Beteiligung am Unterricht
- eine stabile Leistungsentwicklung
- Aufarbeitung der Problemlagen
- Vorbereitung auf berufliche Orientierungen und
- schließlich das Erreichen eines Schulabschlusses

4. Kompetenzagentur

„Passgenaue“ berufliche und soziale Integration besonders benachteiligter Jugendlicher:

- Stärken entdecken
- soziales Umfeld aktivieren
- eigene Kompetenzen erkennen und erweitern
- Zukunftsperspektiven verbessern
- Übergänge zwischen Schule und Beruf gestalten

5. JugendMigrationsDienst

Jugendmigrationsdienste fördern die schulische, berufliche und soziale Integration junger MigrantInnen im Alter von 12 bis 27 Jahren durch:

- Moderation und Begleitung des Integrationsprozesses
- individuelle Integrationsplanung
- Vermittlung an andere Dienste und Einrichtungen
- begleitende Gruppenangebote
- sozialpädagogische Betreuung von Jugendlichen

6. Schulsozialarbeit

Die Förderung durch die Schulsozialarbeiterinnen umfasst folgende Bereiche und Methoden:

- Sozialtraining
- emotionale Kompetenz
- Kommunikationsfähigkeit
- Stärkung der Persönlichkeit
- Selbstreflektion
- musisch-kreative Kompetenz
- Lern- und Arbeitsverhalten
- Erziehungsfragen

Vernetzung: Wie die Projekte voneinander profitieren

Beispiel 1:

Berufseinstiegsbegleiter übergeben Teilnehmer/innen an Jugendberufslotsen. Jugendberufslotsen sind Ansprechpartner für Berufseinstiegsbegleiter zu allen Fragen bezüglich Berufsschulen.

Beispiel 2:

2. Chance ist Ansprechpartner für Schulsozialarbeit, ... zu allen Fragen bezüglich Schulverweigerung. Schulsozialarbeit: übergeben TN an 2. Chance, die in der Schule kaum noch erreichbar sind.

CJD Vorgehensweise

Durch einen Stufenplan zur Motivation: Anziehungskraft des Ziels x Vertrauen auf Erfolg

1. Stufe: was ich bereits getan habe
2. Stufe: was in den nächsten Tagen stattfindet
3. Stufe: was in den nächsten Wochen stattfindet
4. Stufe: woran ich erkenne, dass das Projekt abgeschlossen ist

In 15 Schritten zu deinem Ziel

Schritte wie:

- Finde den Nutzen für dich und andere heraus
- Suche dir Helfer auf dem Weg zu deinem Ziel
- Finde für dein Projekt ein tolles Motto
- Überlege dir 3 gute Gründe, warum du erfolgreich sein wirst
- Lege ein Logbuch an, um deine Erfolge festzuhalten

Ermutigungszirkel



Nichts wirkt, wenn der Ermutigungszirkel wankt.

- 4 Grundbedürfnisse, die halbwegs befriedigt sein müssen, damit Übergänge gelingen
- Resilienz = aus Niederlagen mit gewachsener Stärke hervorgehen
- Die Resilienz-Revolution dreht das Defizit-Denken um: risikobehaftete Kinder sind (möglicherweise) vielversprechende Kinder
- „Alle Kinder brauchen mindestens eine Bezugsperson, die völlig irrational in sie vernarrt ist“
- Menschen, die keine Bindung zu herausfordernden Jugendlichen entwickeln, kann eine pessimistisch-antagonistische Bindungsstörung (PABS) diagnostiziert werden (ironisch)
- Wir haben eine Kultur der „Unberührbaren“ geschaffen
- Mentor sein, Berater, dem man vertraut

Nur die Spitze des Eisbergs!

Das Verhalten ist der geringste Teil zum Verständnis eines Menschen

- Schulschwierigkeiten, aktive und passive Schulverweigerung
- Probleme der Persönlichkeitsentwicklung, etwa geringes Selbstwertgefühl, Beziehungsprobleme, Suizidgefährdung, Essstörung, Sucht
- Konflikte im Elternhaus, etwa Gewalt, Scheidungskonflikte
- Konflikte mit Mitschülern, etwa Ausgrenzung, Bedrohung, Machtkämpfe, Mobbing, Prügelei
- Konflikte mit Lehrkräften, etwa ungerechte Behandlung
- Soziale Auffälligkeiten, etwa Diebstahl, Jugendgangs
- Zukunftsperspektiven, etwa Übergang Schule-Beruf

Instrumente

- Schweigepflicht nach § 203 Strafgesetzbuch + § 65 Sozialgesetzbuch VIII
- Kennlerntage
- Grünbuch, Filmdrehs
- Kurze, wohl platzierte Interaktionen
- Ruhige, schöne Stimme
- Hilfsangebote, no blame approach
- Sexualekunde
- RAP statt Tit for Tat
- Verbal-Judo, UHU (Sandwich)
- Klassenfahrten mit Bewerbungstraining
- Fachteam Schulsozialarbeit
- Kollegiale Fallberatung

Thesen zu wirkungsvoller Schulsozialarbeit beim Übergang Schule-Beruf

- Freud: „Ich habe wenig Gutes im Menschen gefunden. Die meisten von ihnen sind Abfall“
- Muhammad Ali: „Wir müssen uns daran erinnern, jeden mit Respekt und gleich zu behandeln. Mit neuen Gelegenheiten können viele dieser Jugendlichen ihr Leben neu aufbauen.“
- In all ihrem Leid kämpfen sie mit allen ihnen bekannten Mitteln ums Überleben
- Alle diese gefährdeten Jugendlichen haben ohne Ausnahme tiefste emotionale Verletzungen erfahren

RAP (Respekt als Antwort und Prinzip)

- gerade die Jugendlichen respektieren, die sich respektlos verhalten (= fördern),
- gerade denen Verantwortung geben, die sonst keine Verantwortung haben (= fordern)
- Jugendliche leiden unter der Misere des Unbedeutend-Seins, anderen helfen ist wirksamste Hilfe zur Wiederherstellung

Respekt!? Ihn erzwingen oder damit antworten?

Zwang:

- „Wie Du mir, so ich Dir“ = Vergeltungsprinzip, Tit for Tat
- Bestrafung sorgt für Läuterung + Gerechtigkeit
- Hartes Anpacken wie in „Boot Camps“ ist das Einzige, was wirkt/sie kennen
- Meine Arbeit ist es, die 70% zu unterrichten, die in Ordnung sind; an die anderen verschwende ich meine Zeit nicht

Wiedergutmachung:

- „Wie ich behandelt werden möchte“ = Goldene Regel
- Bestrafung macht hinterhältig, ist wirkungslos
- Trust, Talent, Power, Purpose statt Ausschluss, Frustration, Beherrschung, Desinteresse
- Junge Menschen brauchen ein großes Angebot an Aktivitäten, auch wenn ihr Verhalten nicht darauf hinweist, dass sie das „verdienen“

Zusammenfassung

Circle of Courage: Nichts wirkt, wenn der Ermutigungszirkel wankt.

Resilienz-Revolution: risikobehaftete Kinder sind vielversprechende Kinder

Respekt als Prinzip: „Alle Kinder brauchen mind. eine Bezugsperson, die völlig irrational in sie vernarrt ist“

Berufseinstiegsbegleitung, Schulsozialarbeit und Kohärente Förderung



Ulrike Hestermann, Referentin in der Zentralen Geschäftsführung des Internationalen Bundes, Aufgabenfelder u. a. Gestaltung der Übergänge, Berufseinstiegsbegleitung, Berufsorientierung, zuvor viele Jahre Leiterin einer Einrichtung mit technisch-handwerklichem Schwerpunkt in Frankfurt am Main für Mädchen und junge Frauen im Übergang Schule-Beruf

In den letzten Jahren haben sich vielfältige Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe, zwischen Schule und Jugendsozialarbeit entwickelt. Die Ansiedlung an der Schule fand meist als klassische Schulsozialarbeit statt.

Alle Ansätze inner- und außerschulischer Schulsozialarbeit vereint das Ziel, die Chancen für Jugendliche zu erhöhen, einen Schulabschluss zu erreichen, um der erfolgreichen Integration in die Arbeitswelt den Weg zu ebnen. Die Förderarchitektur im föderalen System hat dabei fast keine Gelegenheit ausgelassen, ein unübersichtliches Bild mit einer Vielzahl von Projekten und Maßnahmen zu zeichnen.

Berufseinstiegsbegleitung – ein neues Angebot in der Schule

Neu gesellte sich vor einigen Jahren die Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) dazu, die bundesweit an einer größeren Zahl von Schulen eingeführt wurde.

Die Berufseinstiegsbegleitung zielt ebenfalls darauf ab, Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf erfolgreich in Ausbildung zu integrieren. An der Berufseinstiegsbegleitung dürfen jedoch nur Jugendliche teilnehmen, bei denen die Aussicht besteht, den Schulabschluss zu erreichen und die eine Ausbildung anstreben. BerEb beinhaltet die individuelle Begleitung von Jugendlichen zum Erreichen des Schulabschlusses einer allgemeinbildenden Schule, die Unterstützung in der Berufsorientierung und Berufswahl, bei der Ausbildungsplatzsuche und der Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses. Sie beginnt am Anfang des Schuljahres der Vorabgangsklasse und kann bis in die ersten Monate der Ausbildung hinein dauern. Sollte kein direkter Übergang in Ausbildung gelingen oder möglich sein, wird die Begleitung auch fortgesetzt,

wenn sich die Jugendlichen in einer Maßnahme weiter auf eine Ausbildung vorbereiten.

Im Idealfall begleitet eine identische Person 20 Jugendliche ganz individuell über mehrere Jahre, maximal bis 24 Monate nach Verlassen der Schule, also über vier Jahre.

Aufgaben

Die BerEb organisieren alles, was der Jugendliche braucht, um das Ziel der beruflichen Integration zu erreichen. Jedoch muss und soll er/sie nicht alles, was dazu nötig ist, selbst vermitteln bzw. durchführen: berufsübergreifende Schlüsselkompetenzen, Alltagskompetenzen und -bewältigung, Verhaltenstraining, u.U. Krisenintervention, Konfliktbewältigung, Suchtprävention etc. Beteiligte sind in jedem Fall die Träger (Berufseinstiegsbegleiter/-in), die Schule (Lehrkräfte/Schulleitung) und die Agentur für Arbeit (Berufsberatung). Die Unterstützung ist in allen Phasen der BerEb am individuellen Bedarf ausgerichtet und soll auf spezifische Lösungen hinarbeiten. Die Berufseinstiegsbegleitung setzt an individuellen Biografien an und unterstützt Jugendliche dabei, ihr Selbstkonzept selbst zu entwickeln und ihren Weg selbst zu wählen.

Dabei werden andere Hilfsangebote mit einbezogen und in Anspruch genommen. Gemeinsame Angebote für die BerEb-Teilnehmer/innen bzw. Gruppenangebote sind zwar nicht ausgeschlossen, stehen aber nicht im Vordergrund. Auf die Einbindung der Eltern und auf deren aktive Beteiligung wird großer Wert gelegt. Sie sollen von Beginn an in den Förderprozess einbezogen sein.

Ergebnisse, Qualität und Erfolg der Arbeit hängen folglich von der Kooperation mit vielen anderen Partnern/-innen ab.

BerEb ist kein schulortbezogenes Instrument ...,

Die Schulsozialarbeit ist im zeitlichen Verlauf und räumlich eine der ersten Ansprech- und Kooperationspartnerinnen der BerEb. In den Anfängen war die Eingliederung der BerEb in den schulischen Alltag bekanntlich in nicht wenigen Fällen mit erheblichen Anlaufschwierigkeiten und Reibungsverlusten verbunden.

Fehlende einführende Information, mangelnde Vorbereitung und damit einhergehende Unkenntnis führte dazu, dass diese bisweilen als Konkurrenz zur Schulsozialarbeit betrachtet wurde. Das Missverständnis, dass es sich um eine konkurrierende schulbezogene Unterstützungsmaßnahme handelt, konnte erst langsam ausgeräumt werden. Ein wesentlicher Unterschied zwischen Schulsozialarbeit und Berufseinstiegsbegleitung liegt nämlich in der Verortung:

Während die Schulsozialarbeit eine allein schulbezogene Maßnahme darstellt, ist die Berufseinstiegsbegleitung dies explizit nicht. Vielmehr zeichnet sie sich gerade dadurch aus, dass sie individuelle Begleitung über den Bildungsabschnitt hinaus auch nach dem Verlassen der Schule gewährleistet, also individuell, übergangsbegleitend, institutions- und maßnahmeübergreifend wirkt.

... aber erfolgreich für die Zielgruppe

Nach mittlerweile über vier Jahren Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung hat sich gezeigt, dass sich die individuelle Beratung und Begleitung positiv auf die Entwicklungsverläufe der Jugendlichen auswirken. Diejenigen, die eine Ausbildung beginnen, sind sicherer und brechen im Vergleich zur allgemeinen Gruppe der Auszubildenden viel seltener die Ausbildung ab (7 Prozent im Vergleich zu 25 Prozent). Ihre Bildungsanstrengungen wachsen, viele sind durch ihre Erfolge für einen höheren Bildungsabschluss motiviert.

BerEb ist kein schulortbezogenes Instrument, aber erfolgreich für die Zielgruppe



Schulsozialarbeit und Berufseinstiegsbegleitung verbinden viele Gemeinsamkeiten

Die Erkenntnis, dass Schulsozialarbeit und BerEb keine Konkurrenzprodukte sind, hat sich aber mittlerweile in der konkreten Praxis durchgesetzt. Vielmehr verbindet beide ein pädagogisches Grundverständnis und die Aufgabenstellungen liegen nahe beieinander. Beide tragen Methoden der sozialen Arbeit in das System Schule. Sie sind im Idealfall gleichberechtigte Partner der Schule. In der Zielsetzung und im methodischen Vorgehen sind sie eigenständig, kooperieren aber eng mit der Institution Schule.

Und das sind keineswegs die einzigen Gemeinsamkeiten. Beide

- kooperieren mit anderen Professionen und arbeiten vernetzt mit vorhandenen sozialen Diensten und Einrichtungen (Jugendhilfe, Betriebe etc.),
- wollen und sollen mit den Lehrkräften zusammenarbeiten,
- rücken die Lebenslagen der Schüler/innen in den Fokus ihrer Arbeit, um die bestmögliche Unterstützung leisten zu können,
- sind niedrigschwellige Angebote, die für die Jugendlichen vor Ort erreichbar sind, auch wenn die Teilnahme an BerEb an weitere Bedingungen geknüpft ist (Zuweisung durch Agentur),
- haben Berufsorientierung und Begleitung des Übergangs von der Schule in den Beruf als Aufgabengebiet,
- unterstützen dabei, Berufs- und Lebensplanung zu verbinden, relevante Informationen zu bekommen und Berufswahlentscheidungen reflektiert zu treffen,
- bieten individuelle Beratung für Jugendliche in informellen Situationen oder als formelles Beratungsangebot zu fest vereinbarten Terminen,
- organisieren individuelle Förderung als Einzelfallhilfe und ggf. Jugendhilfeleistungen,

- beziehen die Eltern nach Möglichkeit in ihre Arbeit ein, haben ggf. eine Brückenfunktion zwischen den einzelnen Sozialisationsinstanzen Schule, Eltern und Jugendhilfe durch Beratung, Hausbesuche, Elternversammlungen.

Die Schulsozialarbeit hat schon viel Erfahrung in der Rolle quasi-externer (sozialpädagogischer) Fachleute im System Schule, mit dem anderen beruflichen Selbstverständnis und unterschiedlicher Aufgabenstellung. Schulsozialarbeit wie Berufseinstiegsbegleitung haben sich bisweilen gegen Versuche zu wehren, sie für andere Aufgaben wie das Füllen von Lücken (Unterrichtsvertretung etc.) zu funktionalisieren. Beide Angebote sind freiwillig, während es der Schulbesuch nicht ist.

Ausnahme: Schulverweigerung

BerEb sind explizit nicht für Schüler/innen zuständig, die der Schulpflicht nicht nachkommen. Schulverweigerer/innen zählen zur Zielgruppe der Schulsozialarbeit und können freiwillig Angebote der Schulsozialarbeit wahrnehmen, die dann im Rahmen schulbezogener Hilfen dabei unterstützt, Lern- und Lebensprobleme zu bewältigen bzw. in Kooperation mit den Lehrkräften an der Schule der Schulverweigerung vorbeugt.

Erfahrungen der Koexistenz und Kooperation

Der Zwischenbericht 2010¹ notiert zwar, dass nur 20 % der Befragten die Kooperation mit der Schulsozialarbeit als „sehr eng“ bezeichneten. Die Folgeberichte 2011 und 2012 treffen dazu gar keine Aussagen. Dennoch gibt es mittlerweile vielfältige Erfahrungen der Koexistenz, aber auch der Zusammenarbeit beider Angebote an den Schulen. Ich beziehe mich hier ausdrücklich auf Erfahrungen aus dem Internationalen Bund:

1 Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III, Zwischenbericht 2010, 2011, 2012; Vorgelegt vom Forschungskonsortium (IAW e.V. [IAW] Tübingen; SÖSTRA GmbH Berlin; SOKO-Institut GmbH Bielefeld; Institut für Erziehungswissenschaft Tübingen)

„Wir holen sie (Anm.: die Schulsozialarbeit) ins Boot, wenn Schulverweigerung oder gravierende Probleme anstehen, die Schulsozialarbeit ist bei uns vor allem für soziale Arbeit und nicht primär für berufliche Integration zuständig.“ (Aussage eines Berufseinstiegsbegleiters)

An manchen Schulen teilen sich BerEb und Schulsozialarbeit den Raum. Dabei gelingt es, für Schüler/innen Zuständigkeiten transparent und klar darzustellen, aber auch gemeinsame Projekte durchzuführen: Bewerbungstraining, Berufs- und Lebensplanung, Berufsorientierung. Auf diese Aktivitäten kann auch die BerEb aufbauen.

An großen Schulen werden die Schnittmengen oft eher als gering eingestuft, da es bei großen Schülerzahlen auch in der Praxis klarer, eindeutiger getrennte Zielgruppen gibt: BerEb sind für diejenigen da, die den Schulabschluss schaffen, die Schulsozialarbeit kümmert sich mehr um Schulverweigerer/innen bzw. Jugendliche, die ohne Hauptschulabschluss gehen.

Auch in die Auswahl von Teilnehmer/innen ist die Schulsozialarbeit mitunter einbezogen oder

man gibt sich gegenseitig Hinweise auf Unterstützungsbedarf von Schüler/innen. Alles in allem meist mehr als friedliche Koexistenz.

Erfolgreiche Berufseinstiegsbegleitung an einer Schule kooperiert im besten Fall eng mit der Schulsozialarbeit – so sie denn vorhanden ist. Das fördert die Einbindung in das schulische Netzwerk, erleichtert die Verortung in der Schule, sorgt für bessere Verzahnung, bessere Koordinierung von Unterstützung und Effektivierung des Austausch von Informationen.

Hohe Fluktuation

Jedoch sind die einmal gemeinsam entwickelten Kooperationsstrukturen häufigen Wechseln ausgesetzt. Sei es durch die ohnehin hohe Personalfuktuation in der Berufseinstiegsbegleitung (zwischen 40 und 47 Prozent)² oder die Folgen der wechselnden Beauftragung von Trägern im Zuge der Ausschreibungen durch die Bundesagentur für Arbeit. Sie wirken sich an den Schulen (meist) negativ aus und treffen auch die Schulsozialarbeit in den schulischen Netzwerken.

Kohärente, verlässliche Förderung ist nötig!



² Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III - Zwischenbericht 2012. Vorgelegt vom Forschungskonsortium (IAW e.V. [IAW] Tübingen; SÖSTRA GmbH Berlin; SOKO-Institut GmbH Bielefeld; Institut für Erziehungswissenschaft Tübingen), 2012, 2012

Kohärente, verlässliche Förderung ist nötig!

Schulsozialarbeit und Berufseinstiegsbegleitung sind mittlerweile als wichtige Bestandteile der Unterstützung und Förderung von Jugendlichen anerkannt. Das heißt aber keineswegs, dass sie überall eingeführt worden sind, wo es nötig wäre. Im Gegenteil sind prekäre Arbeitsverhältnisse an der Tagesordnung. Es fehlt an Professionalisierungsangeboten, die die adäquate kontinuierliche Arbeit der Fachkräfte absichern und die Kooperation der schulischen und außerschulischen Netzwerke unterstützen und weiterentwickeln.

Es gibt auch keinen klar definierten Rahmen, in denen die einzelnen Förderelemente einheitlich und verbindlich auf andere wichtige Handlungsfelder abgestimmt platziert sind, in dem die Schnittstellen zueinander festgelegt sind. Vor allem existiert keine verlässliche und transparente Förderstruktur, die Jugendliche zu ihrer Orientierung brauchen und die sie auch als solche wiedererkennen können. Der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit hat dazu einen Vorschlag entwickelt, der von den Bedarfen der Jugendlichen ausgeht. Schulsozialarbeit ist darin als Instrument der Unterstützung für alle Kinder und Jugendlichen vorgesehen, während die Berufseinstiegsbegleitung als Individuelle Begleitung für die Jugendlichen vorgesehen ist, die einer besonderen Unterstützung beim Übergang von der Schule in die Ausbildung bedürfen.³

Berufseinstiegsbegleitung seit 2009

Die Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) stellt eigentlich ein klassisches Instrument der Jugendsozialarbeit dar. Im Rahmen eines Modells im Übergang von der Schule in Ausbildung wurde es erstmals 2009 als neue Arbeitsmarkt-Dienstleistung (AMD) eingesetzt. Durch die Bundesagentur für Arbeit zunächst wurde BerEb im Auftrag des Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) für bundesweit mehr als 1.000 Förder-, Haupt- und Gesamtschulen ausgeschrieben. Seit dem Herbst 2010 kamen sukzessive weitere 1.000 Schulen hinzu, die als BerEb-BK im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Initiative Bildungsketten ebenfalls durch die BA versorgt wurden.

Im Gesetz zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt 2012 erfolgte dann die rechtliche Verankerung der flächendeckenden Einführung im § 49 SGB III. Beide Programme sollen zukünftig gemeinsam unter dem Dach der Bildungsketten fortgeführt werden.

Anmerkungen

Weitere Informationen zu den Aktivitäten des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit zum Thema BerEb finden Sie auf www.jugendsozialarbeit.de/berufseinstiegsbegleitung

3 Beiträge zur Jugendsozialarbeit Nr. 1: Kriterien und Empfehlungen zur Entwicklung eines Kohärenten Fördersystems für junge Menschen am Übergang in den Beruf; http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/KV_Beitraege_Jugendsozialarbeit_Kohaerente_Foerderung.pdf
http://www.jugendsozialarbeit.de/dreizehn_ausgaben_2011; DREIZEHN - ZEITSCHRIFT FÜR JUGENDSOZIALARBEIT, Ausgabe 6: „Vom Chaos zur Kohärenz – Wie gestalten wir die Förderung am Übergang Schule-Beruf?“

Schulsozialarbeit an der Grundschule

Folgender Beitrag soll sich den möglichen Formen von sozialem Training an der Grundschule nähern. Außerdem soll er versuchen, die positive Wirkung von verschiedenen Sozialtrainings auf ihre Teilnehmer darzustellen. Denn eine Frage tauchte auf dem Bundeskongress und bei den Teilnehmern des Workshops häufiger auf: Was ist Schulsozialarbeit (insbesondere an der Grundschule) eigentlich konkret? Welche Wege sollte Schulsozialarbeit beschreiten, um sich über den aktuellen „Boom“ hinaus langfristig zu etablieren? Und wie lässt sich die positive Wirkung von Schulsozialarbeit belegen?

Bei den Teilnehmern des Workshops gab es eine Vielzahl von Fragestellungen in Bezug auf Formen und Durchführung sozialer Trainings. Im Folgenden möchte ich einige Formen aus meiner Praxis beschreiben, die positive Wirkung der Trainings durch die Fachliteratur belegen und letztlich dafür „werben“, sich den Problemen der Kinder und ihren enormen Entwicklungschancen in Form von Gruppenarbeit zu widmen.

Der Eintritt in die Schule bedeutet für viele Kinder auch eine gravierende Veränderung in ihrer Lebensrealität. Es werden viele neue Anforderungen an sie gestellt. Sie sollen unter anderem Aufgaben erledigen, in den Stunden aufpassen, in einer „willkürlich“ zusammengesetzten Gruppe arbeiten und sich an ein komplexes Regelwerk halten. Die Lebenswelt der Kinder ist in dieser Phase einer gravierenden Veränderung unterworfen. Konnte im Hort/Kindergarten noch mehr oder weniger nach Herzenslust getobt und gespielt werden, ist der neue „Lernmittelpunkt“ Grundschule anderen Gesetzen unterworfen. Das Spielerische tritt mehr und mehr in den Hintergrund und der sogenannte „Ernst des Lebens“ beginnt.

„Viele Kinder sind diesen neuen Herausforderungen nicht gewachsen. Sie reagieren mit ungünstigem Sozialverhalten. Ungünstiges Sozialverhalten (mangelnde Mitarbeit, Unsicherheit, soziale Angst, oppositionell-aggressives Verhalten) gefährdet jedoch den Schulerfolg.“ (Petermann u.a., 2006, S. 6)



Daniel Breiholz
Hans-Christian-Andersen-Schule, Kiel

„Wenn Schülerinnen und Schüler in die Schule kommen, müssen sie erst noch lernen, sich aufeinander einzustellen, Regeln einzuhalten, eigene Ideen und Interessen angemessen einzubringen, mit Enttäuschungen und Einschränkungen fertig zu werden. Das bringt für alle – für Schülerinnen und Schüler, für Eltern und für Lehrerinnen und Lehrer – mitunter große soziale Herausforderungen mit sich.“ (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2002, S. 5)

Um die Kinder an der Grundschule auf die unterschiedlichen Herausforderungen einzustellen, arbeite ich mit verschiedenen Formen von Gruppenarbeit. Die Arbeit mit Klassen im Klassenverband soll verschiedene Problematiken bearbeiten bzw. dem Erwerb sozialer Kompetenzen der Schüler dienlich sein. In den letzten Jahren habe ich mich, auch mit Hilfe von Fachliteratur, mit der Zielsetzung unterschiedlicher Trainingsprogramme auseinandergesetzt. Ziele des Trainings von Petermann sind unter anderem die Verbesserung der sozialen Wahrnehmung, Handlungsalternativen im Sinne angemessener Selbstbehauptung aufzubauen und die Selbstkontrolle und Selbststeuerung der Teilnehmer zu verbessern. (vgl. Petermann u.a. 2006, S. 44). Das Projekt „Fit und stark fürs Leben“ möchte die sozialen Kompetenzen und

die Persönlichkeitsentwicklung bei Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 1–8 fördern. (vgl. Burow u.a. 1998, S. 29). Mit dem Programm „MA(chs)X Besser“ soll u.a. in der Klasse ein positives Klima gegenseitigen Vertrauens geschaffen werden, soll das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl der Teilnehmer gestärkt und die Achtung und Verantwortung im Umgang mit anderen erhöht werden (vgl. Sailer u.a. 2004, S. 9). „Suchtprävention in der Grundschule“ möchte u.a. die Kinder dazu befähigen, sich Handlungsweisen zu Bewältigung von konfliktreichen Lebenssituationen anzueignen. Auch der Umgang mit Emotionen wie z. B. Freude, Angst oder Wut soll hier erlernt werden (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2009, S. 12). Das „Konfrontative Sozialkompetenz-Training“ (KSK) soll u.a. die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer in Bezug auf Selbstbewusstsein und ein positives Selbstbild fördern (vgl. Büchner 2009). Ähnliche Ziele verfolgt auch „Mutig werden mit Til Tiger“. Hier sollen unter anderem Strategien selbstsicheren Verhaltens aufgebaut und eingeübt werden, sowie Stressmanagement erlernt werden (vgl. Ahrens-Eipper, Leplow 2004, S. 50).

Wie deutlich wird, gibt es unterschiedliche Programme mit teilweise unterschiedlicher Zielausrichtung. Ich habe hier nur einen Teil von ihnen zitiert. Ihre auf dem Markt erhältliche Zahl ist um ein Vielfaches höher. Letztlich steht bei vielen Programmen aus meiner Sicht aber die Persönlichkeitsentwicklung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Im Folgenden werde ich einige Formen von Gruppenarbeit beschreiben, wie ich sie in meiner sozialarbeiterischen Praxis an der Grundschule durchführe.

In meiner Arbeit mit den zweiten und dritten Klassen (teilweise auch in Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern nach festgelegtem Konzept) versuchen wir zunächst, einen Grundstock an sozialer Kompetenz zu legen. Dies geht zunächst über die Bausteine Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung und Gefühle (Angst, Wut,

Liebe). In den Seminaren werden mit den Klassen Spiele und Arbeitsphasen zu den genannten Themen durchgeführt. Fortführend über die Bausteine Kommunikation und Kooperation arbeiten wir dann auf den Klassenrat hin. An jede Einheit schließt ein Reflexionsgespräch mit den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern an, in dem die Stunden nachbesprochen und Auffälligkeiten im Negativen wie im Positiven thematisiert werden können. Manchmal ergeben sich aus diesen Gesprächen auch die Themen, welche im Rahmen folgender Klassenseminare behandelt werden können. Auch auf die Entwicklung der Klassengemeinschaft und einzelner Schüler wird hier eingegangen. In den Besprechungen mit den Klassenlehrkräften über die einzelnen auffälligen Schüler kommt es auch vor, dass wir erweiterten Bedarf in Form von z.B. Einzelfallhilfe, Eltern- oder Netzwerkarbeit sehen.

Mit einer Stunde pro Woche gehe ich in die ersten Klassen. Hier geht es mir zunächst darum, dass die Kinder sich in unterschiedlichen Spielen kennenlernen. In weiterführenden Spielen geht es um das Erlernen von Gruppen- und Klassenregeln und um die Gestaltung eines positiven Klassenklimas. Ich bediene mich hierbei unterschiedlicher Übungen, welche ich mir u.a. aus verschiedenen Programmen und Spielesammlungen angeeignet oder im kollegialen Austausch erworben habe. Ich halte es für wichtig, dass die Kinder lernen, sich in der Gruppe unterzuordnen und ihnen in diesem Zusammenhang Werte wie Respekt und auch Disziplin näher gebracht werden. Zum anderen halte ich es für sehr wichtig, einzelne Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Kompetenzen innerhalb der Gruppe zu fördern.

Eine weitere von mir angewandte Form der Gruppenarbeit an der Grundschule ist die Arbeit mit gewalttätigen Kindern, welche schon früh damit beginnen, andere Kinder physisch oder psychisch zu verletzen. Im Rahmen eines solchen Trainings geht es letztlich darum, die Kinder für die Auswirkungen ihrer Taten zu sensibi-

lisieren und Opferempathie zu erzeugen, wodurch die Hemmschwelle für zukünftige Taten steigen kann. Bei der Durchführung eines solchen Trainings muss dem Entwicklungsstand der Kinder Rechnung getragen werden, da die Teilnehmer den Inhalten des Trainings kognitiv folgen können müssen. Dies macht es oft nötig, in sehr kleinen Gruppen, oder auch einzeln, methodisch ausdifferenziert zu arbeiten. Ein weiterer Ansatz, sich mit aggressivem Verhalten von Kindern auseinanderzusetzen, ist der von Petermann und Petermann, welcher mit dem Aufzeigen und Erarbeiten von Verhaltensalternativen arbeitet und mit dem Einüben von sozial angemessenem Verhalten aggressive Verhaltensweisen überflüssig machen will (vgl. Noyon 2009, S. 212).

Abschließend stellt sich mir die Frage, welche Effekte sich mit unterschiedlichen Formen von Gruppenarbeit erzielen lassen.

„Die Frage der Effektivität sozialer Kompetenztrainings lässt sich nicht ganz einfach beantworten, da solche Trainings bei sehr unterschiedlichen Auffälligkeiten in unterschiedlichen Konzepten bei unterschiedlichen Altersgruppen eingesetzt werden“ (Beck u.a. 2006, S. 22).

Trotz eben genannter Schwierigkeiten haben einige Programme in abschließender Evaluation positive Veränderungen festgestellt. Das Programm „Fit und stark fürs Leben“ kommt zu der Erkenntnis, dass sich aus Sicht der Lehrkräfte insbesondere das aggressive Verhalten der Kinder reduziert habe. Die Schüler melden u.a. zurück, dass das Trainingsprogramm sich positiv auf ihre Klassengemeinschaft ausgewirkt habe (vgl. Burow u.a. 1998). Petermann kommt zu dem Ergebnis, dass die Kinder der Fördergruppe ihr Verhalten durch das Training signifikant verbessert haben. Bei den Kindern der Kontrollgruppe waren gegenteilige Effekte zu beobachten. (vgl. Petermann u.a. 2006) Noyon berichtet von der Wirksamkeit kognitiv-behavioraler Vorgehensweisen hinsichtlich der deutlichen Re-

duktion von aggressivem Verhalten in Schule und Elternhaus (vgl. Noyon 2009, S. 217). Von einer signifikanten Veränderung der sozialen Unsicherheit, des Selbstwertes und der sozialen Kompetenz, sowie einer sehr positiven Beurteilung des Trainings durch Eltern und Kinder schreiben Ahrens-Eipper und Leplow (vgl. Ahrens-Eipper, Leplow 2004).

Letztlich kann dieser Artikel nur einen kleinen Einblick in das komplexe Feld der Gruppenarbeit geben, da derzeit viele verschiedene Konzepte und Programme erhältlich sind. Es lohnt sich, einiges an Zeit und Geld zu investieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Insbesondere sollten die Rahmenbedingungen der unterschiedlichen sozialen Trainingsprogramme bedacht werden. Zum Beispiel in Bezug auf die Anzahl der Teilnehmer oder die Anzahl und Ausbildung der begleitenden Trainer sowie den zeitlichen Umfang des Trainings. Um die größtmöglichen Effekte mit Hilfe eines Trainingsprogrammes zu erzielen und um professionell zu handeln, sollte man sich weitestgehend an die unterschiedlichen Vorgaben der Trainingsprogramme halten. Ebenso halte ich aber auch eine methodische Vielfalt und Flexibilität innerhalb der Trainingsstunden für sehr wichtig. Sollte es Unsicherheiten im Umgang mit der Methode geben, kann es sinnvoll sein, sich eine Fachkraft hinzuzuholen, welche bereits Erfahrungen hat.

Die Diskussionen im Zuge meines Workshopbeitrages zum Thema Gruppenarbeit haben mir gezeigt, dass Schulsozialarbeit an der Grundschule noch im Aufbau ist. Mein Eindruck war, dass der „Hunger“ nach erprobten Methoden für die schulsozialarbeiterische Praxis groß ist. Gruppenarbeit mit Grundschulkindern zu unterschiedlichen Thematiken kann diesen etwas stillen. Ich bin der Überzeugung, dass jede Stunde, in der wir uns mit den Schülerinnen und Schülern auseinandersetzen und ihnen die Chance geben, sich in ihrer Persönlichkeit weiterzuentwickeln, wertvoll ist. Und die meist enorme Begeisterung der Kinder über die Stunden ist ein

guter Grund weiterzumachen. Da wo Kinder mit Begeisterung und Neugierde dabei sind, ist die Chance, dass sie etwas Neues lernen, am größten. Und wenn Kinder in Form von Gruppenarbeit den sozialen Umgang miteinander lernen und sie so Entfaltungsmöglichkeiten und Grenzen ihrer Person und im Umgang miteinander erfahren, können wir zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Dies ist für mich ein bedeutender Teil von schulsozialarbeiterischem Handeln und einer der Pfeiler, auf die Schulsozialarbeit oder Schulsozialpädagogik sich stützen sollte.

Literatur

- Abele, M. u.a. (2004), MA(chs)X besser. Ein Projekt zur Gewaltprävention durch soziales Lernen. Band I: 1. + 2. Schuljahr. Schaffhausen: Schubi.
- Ahrens-Eipper, S., Leplow, B. (2004), Mutig werden mit Til Tiger. Ein Trainingsprogramm für sozial unsichere Kinder. Göttingen: Hogrefe.
- Beck, N. u.a. (2007), Training sozialer Fertigkeiten von Kindern im Alter von 8 bis 12 Jahren TSF (8–12). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2002), Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2009), Suchtprävention in der Grundschule. Materialien für 1. bis 4. Klassen. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Burow, F. u.a. (1998), Unterrichtsideen. Fit und stark fürs Leben. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Rauchen und Sucht. 1. und 2. Schuljahr. Leipzig: Klett.
- Büchner, Roland in: Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule von Kilb, R.; Peter, J. (Hrsg) (2009), München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Noyon, A. in: Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule von Kilb, R.; Peter, J. (Hrsg) (2009), München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Petermann, F. u.a. (2006), Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe.

Das Frankfurter Modell zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in der Schule

Seit 2008 wird die sozialpädagogische Kompetenz an Schulen der Stadt Frankfurt am Main ausgebaut. Derzeit ist an 37 weiterführenden Schulen jeweils ein Träger der freien Jugendhilfe mit dem Förderprogramm „Jugendhilfe in der Schule“, dem Frankfurter Ansatz von Schulsozialarbeit¹, vertreten.

Mit dem Sozialgesetzbuch VIII (Kinder- und Jugendhilfe) und dem Hessischen Schulgesetz verfügen Schule und Jugendhilfe über unterschiedliche gesetzliche Ausgangsbedingungen und damit verbundene Haltungen und Verfahrensweisen.² Um gegenläufige Prozesse zu vermeiden, muss zur Ausgestaltung des Schutzauftrages bei Kindeswohlgefährdung eine Verständigung der unterschiedlichen Systeme sichergestellt sein. Dieses Erfordernis trifft in Frankfurt am Main auf die besondere Situation, dass die Aufgaben der öffentlichen Jugendhilfe auf zwei Dezernate und Ämter verteilt sind. Damit ist die Ausgangssituation benannt, die zur Entwicklung des Frankfurter Modells für den Schutz von Kindern und Jugendlichen in der Schule führte.

Nach einer kurzen Einführung in die institutionelle Situation und der damit verbundenen Aufgabenverteilung der öffentlichen Jugendhilfe in Frankfurt am Main (1) werden Grundlagen, Kooperationsstrukturen und Umsetzungsbausteine des Förderprogramms Jugendhilfe in der Schule kurz skizziert (2). Anschließend wird das Frankfurter Modell in seinen Entwicklungsebenen, Kooperationsstrukturen und Umsetzungsinstrumenten vorgestellt (3). Erste Ergebnisse der Kooperation werden benannt (4) und Gelingensbedingungen bei der Entwicklung eines gemeinsamen Vorgehens im Kinderschutz identifiziert (5). Die Darstellung schließt mit einem Blick auf die anstehenden Herausforderungen (6).

Annett Bargholz

Stadtschulamt Frankfurt am Main, Abteilung Pädagogik, Planung und Finanzielle Förderung, Fachteam Sozialpädagogische Förderung und Jugendhilfeangebote in Schulen



1. Jugendhilfe und Schule in Frankfurt am Main

Die Aufgaben und Zuständigkeiten im Rahmen der öffentlichen Jugendhilfe werden in Frankfurt am Main durch das Jugend- und Sozialamt und durch das Stadtschulamt wahrgenommen.

Die Zuständigkeit für die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege sowie für sogenannte „bildungsnahe Angebote der Jugendhilfe“ liegt beim Stadtschulamt. Letzteres bezeichnet Jugendhilfeangebote, die direkt am Ort Schule stattfinden. Hierzu gehört insbesondere das Förderprogramm „Jugendhilfe in der Schule“.

Die Zuständigkeit für die übrigen Aufgaben der öffentlichen Jugendhilfe liegt beim Jugend- und Sozialamt. Im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Schule sind dies insbesondere die Hilfen zur Erziehung und die Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit.

- 1 Mit der Bezeichnung „Jugendhilfe in der Schule“ wird die professions- und zielgruppenspezifische Verortung des Frankfurter Ansatzes von Schulsozialarbeit im Fachfeld der Jugendhilfe betont. Die „Jugendhilfe in der Schule“ ist den Prinzipien des Kinder- und Jugendhilfegesetzes verpflichtet. Primäre Zielgruppe sind die Schülerinnen und Schüler als Kinder und Jugendliche mit ihren spezifischen Bedürfnissen und Bildungsinteressen, die dieser Lebensabschnitt beinhaltet.
- 2 Inwieweit das zum 1.1.2012 in Kraft getretene Bundeskinderschutzgesetz hier vereinheitlichend wirken kann, bleibt abzuwarten. Fragen zum Verhältnis zwischen dem neuen Bundesgesetz und den Landesschulgesetzen sowie Auseinandersetzungen um die Finanzierung des Beratungsanspruchs durch eine insofern erfahrene Fachkraft von Lehrkräften und Personen, die berufsbedingt mit Kindern und Jugendlichen in Kontakt stehen, haben begonnen. Inhaltlich legt das Gesetz mit der Verpflichtung sogenannter Berufsheimnisträger auf ein dem § 8a SGB VIII analoges Vorgehen bei Anhaltspunkten von Kindeswohlgefährdung verbunden mit einem Beratungsanspruch sowie der Verpflichtung zum Aufbau von Netzwerkstrukturen eine förderliche Basis für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

2. Das Förderprogramm „Jugendhilfe in der Schule“

Grundlagen

Die regelhafte Einrichtung von „Jugendhilfe in der Schule“ in Frankfurt am Main erfolgte im Kontext einer landesweiten Strategie in Hessen. Die Stadtverordnetenversammlung der Stadt Frankfurt am Main beschloss die Einrichtung von Schulsozialarbeit zur Stärkung der Hauptschülerinnen und -schüler sowie die Einrichtung von Schulsozialarbeit in Förderschulen. Die Stadt Frankfurt am Main unterstreicht mit dem rein kommunal finanzierten Programm ihr Profil als Familien- und Bildungsstadt: Schulsozialarbeit soll das Gelingen von Bildungsbiographien unterstützen und so einen Beitrag leisten, um soziale Herkunft und Bildungserfolg zu entkoppeln.

Das Konzept von „Jugendhilfe in der Schule“ sieht vor, dass Jugendhilfemitarbeiterinnen und -mitarbeiter mit Lehrkräften am Ort Schule kontinuierlich, verbindlich vereinbart und gleichberechtigt im Rahmen eines verstetigten Förderprogramms zusammenarbeiten. Gesetzliche Grundlage sind § 11 (Jugendarbeit) und § 13 (Jugendsozialarbeit) SGB VIII. Der Auftrag hat damit sowohl präventiven als auch intervenierenden Charakter.

Der Rahmenstandard des Programms, in dem Ziele, Umsetzungsbausteine, Kooperationsstrukturen, personelle und räumliche Rahmenbedingungen sowie Zuständigkeiten festgelegt sind, wird ebenso wie der konkrete schulbezogene Projektauftrag und die Vergabe der einzelnen Projekte an einen anerkannten Träger der freien Jugendhilfe durch den Jugendhilfeausschuss verabschiedet.

Das Stadtschulamt Frankfurt am Main ist zuständig für die Trägerbeauftragung, das Controlling und die fachliche Entwicklung des Förderprogramms. Es übt diese Zuständigkeit in Abstimmung mit dem Staatlichen Schulamt für die Stadt Frankfurt am Main und dem Jugend- und Sozialamt aus.

Das verstetigte Programm wird zurzeit von 13 anerkannten Trägern der freien Jugendhilfe mit anderthalb bis zweieinhalb Stellen pro Schulstandort umgesetzt und ist an 24 Schulen mit Bildungsgang Hauptschule, sechs Schulen mit Förderschwerpunkt Lernen und – befristet bis Ende 2013 aus Mitteln des Bildungs- und Teilhabepakets – an sechs Realschulen eingerichtet.

Prinzipien und Strukturen der Kooperation

Das Förderprogramm „Jugendhilfe in der Schule“ ist in unterschiedliche Kooperationsbezüge eingebettet: Auf der Ebene der Stadt Frankfurt am Main zwischen den Ämtern einerseits und zwischen den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe andererseits, auf der organisationsbezogenen Ebene Schule zwischen Schulleitung und Trägerkoordination sowie auf der individuellen Ebene zwischen Projektmitarbeitenden und Lehrkräften.

Trägerkoordination und Schulleitung schließen bei Einrichtung des Programms eine Kooperationsvereinbarung ab und entwickeln im Rahmen einer regelmäßig tagenden Projektgruppe das Projekt am jeweiligen Schulstandort. Die Trägerkoordination ist als Gegenüber der Schulleitung konzipiert, bei ihr liegt die Dienst- und Fachaufsicht gegenüber den Jugendhilfemitarbeiterinnen und -mitarbeitern im Projekt.

Mit der „Jugendhilfe in der Schule“ wird eine eigenständige sozialpädagogische Fachkompetenz in der Schule etabliert. Intendiert ist ein langfristiger und beidseitiger Entwicklungsimpuls für Schule und Jugendhilfe, dessen Ausgangspunkt eine gemeinsame Orientierung am Erziehungs- und Bildungsauftrag bildet. „Jugendhilfe in der Schule“ ersetzt weder den Erziehungsauftrag der Schule noch die eigenständigen Dienstleistungsangebote der Jugendhilfe im Sozialraum.

Umsetzungsbausteine

Umsetzungsbausteine der „Jugendhilfe in der Schule“ sind die Begleitung des Übergangs in die fünfte Klasse, Soziales Lernen, Berufliche Orien-

tierung, Professionelle Ansprechpartner für Schülerinnen und Schüler, Schulstandortspezifische Schwerpunkte und Praxisorientierte Lernferien.

Der Schutz von Kindern und Jugendlichen und die Schnittstelle zu den erzieherischen Hilfen sind im Baustein „Professionelle Ansprechpartner“ verortet. Dieser beinhaltet offene Sprechstunden, vereinbarte Einzeltermine und feste Beratungsangebote sowie Krisen- und Konfliktintervention, Clearing und Vermittlung in weiterführende Hilfen.

3. Das Frankfurter Modell zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in der Schule

Ausgangssituation

Ende 2009/Anfang 2010 erhielt das Stadtschulamt aus den Schulen mit „Jugendhilfe in der Schule“ Rückmeldungen, dass unterschiedliche Vorgehensweisen im Kinderschutz auf Seiten der Schule und der Jugendhilfe teilweise zu gegenläufigen Prozessen im Hinblick auf die Situation der Kinder und Jugendlichen führten. Unterschiedliche gesetzliche Grundlagen, Haltungen und Handlungsweisen erschwerten eine Umsetzung des Schutzauftrages nach § 8a SGB VIII, wozu die Träger durch die Vereinbarung nach § 8a (4) SGB VIII verpflichtet sind. Es gab zu diesem Zeitpunkt noch kein Bundeskinderschutzgesetz und auch keine Kinderschutznorm im Hessischen Schulgesetz. Das Handeln der Schule erfolgte im allgemeinen Rahmen des staatlichen Wächteramts auf Grundlage des Artikel 6 des Grundgesetzes.

Wenngleich es einzelne Schulen gab, die bereits im Bereich des Kinderschutzes eine eingespielte Kooperation mit der „Jugendhilfe in der Schule“ und dem Kinder- und Jugendhilfe Sozialdienst³ entwickelt hatten, so fehlten insgesamt abgestimmte Verfahren für ein gemeinsames Handeln.

Ebenen der Entwicklung für abgestimmte Verfahrensweisen

Entsprechend der zu berücksichtigenden Kooperationsbezüge wurden Lösungsansätze auf drei Ebenen entwickelt:

Erstens wurde auf Initiative des Stadtschulamtes ein ämterübergreifenden Runder Tisch zum Kinderschutz in der Schule konstituiert.

Zweitens wurde im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendarbeit nach § 78 SGB VIII eine Unterarbeitsgruppe gebildet mit dem Auftrag, eine fachliche Empfehlung an den Runden Tisch zur Umsetzung des Kinderschutzes im Fachfeld Jugendhilfe in der Schule zu erarbeiten.

Drittens schließlich wurden die Fach- und Leitungskräfte der beteiligten Schulen, die Leitungskräfte aus dem Kinder- und Jugendhilfe Sozialdienst, die insoweit erfahrenen Fachkräfte der Träger von „Jugendhilfe in der Schule“ sowie Kooperationspartnerinnen und -partner aus den beteiligten Ämtern zu gemeinsamen Qualifizierungen und Fachveranstaltungen eingeladen.

Kooperationsstrukturen und Instrumente der Umsetzung

In einem beteiligungsorientierten Prozess wurden von 2010 bis Anfang 2012 die folgenden ämter- und schulbezogene Kooperationsstrukturen und Umsetzungsinstrumente entwickelt:

- a. Ämterübergreifende Kooperationsvereinbarung und Runder Tisch zum Kinderschutz in der Schule
- b. Kinderschutz Tandems in den Schulen
- c. Erweiterter Kinderschutzbegriff
- d. Verfahren zur Umsetzung des Schutzauftrages in der Schule
- e. Schulstandortbezogene Kooperationsmodelle
- f. Regionalgruppen an der Schnittstelle Schule-Jugendamt
- g. Handreichung für schulische Fachkräfte
- h. Kinderschutzmeldebogen

³ vergleichbar dem Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD)

a. Im Sommer 2011 wurde die vom **Runden Tisch zum Kinderschutz in der Schule** erarbeitete **ämterübergreifende Kooperationsvereinbarung** zur Gewährleistung des Kinderschutzes in Schulen der Stadt Frankfurt unterzeichnet. Beteiligt waren neben dem Stadtschulamt als Initiator das Land Hessen mit dem Staatlichen Schulamt für die Stadt Frankfurt am Main, das Jugend- und Sozialamt, das Amt für Gesundheit, vertreten durch den kinder- und jugendpsychiatrischen Dienst, die Kommunale Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, vertreten durch das Zentrum für Erziehungshilfe sowie das Frankfurter Kinderbüro, das als Interessensvertretung aller Frankfurter Kinder organisatorisch dem Stadtschulamt als Stabsstelle zugeordnet ist.

Mit der Kooperationsvereinbarung wurde ein Rahmen geschaffen, der es ermöglicht, Hinweise auf Kindeswohlgefährdungen in der Schule früh wahrzunehmen und innerhalb eines sicheren Rahmens qualifiziert zu handeln. Interne und externe Unterstützungssysteme sollen bereits in der Abklärungsphase hinzugezogen und die Instrumente und Kompetenzen der Schule einbezogen werden. Hierzu gehören insbesondere schulische Förderung im Rahmen der individuellen Förderplanung und die Inanspruchnahme des schulpsychologischen Dienstes im Staatlichen Schulamt.

Mit der Vereinbarung formulieren die unterzeichnenden Ämter und Institutionen Kinderschutz als Aufgabe in gemeinsamer Verantwortung. Sie nennen gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung als Basis für einen entwicklungsorientierten Rahmen, beziehen sich auf einen gemeinsam entwickelten Kinderschutzbegriff und verpflichten sich auf geteilte Grundsätze zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in der Schule. In der Vereinbarung sind die Aufgaben und Verantwortlichkeiten der beteiligten Akteure benannt und ein Verfahrensstandard zur Wahrnehmung des Schutzauftrags in der Schule konkretisiert, der der Empfehlung der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendarbeit nach § 78 SGB VIII folgt. Die Vereinbarung

formuliert schließlich die Inhalte einer Handreichung für schulische Fachkräfte zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in der Schule.

b. Die Kooperationsvereinbarung hält fest, dass Schule und „Jugendhilfe in der Schule“ je **eine Kinderschutzbeauftragte / einen Kinderschutzbeauftragten** benennen, die ein **Tandem** bilden. Die Kinderschutz tandems sind Informations- und Wissensträger und wirken als Multiplikatoren ins Kollegium hinein. Sie sind Mitglied eines schul- und trägerübergreifenden Netzwerks und stehen für Erstberatung und kollegiale Beratung bei Gefährdungseinschätzung zur Verfügung.

c. Der Kooperationsvereinbarung und der Handreichung zum Kinderschutz liegt ein **erweiterter Kinderschutzbegriff** zugrunde, der von den Beteiligten am Runden Tisch gemeinsam formuliert wurde.

Die Erweiterung bezieht sich zum Einen darauf, was als möglicher Indikator für Kindeswohlgefährdung angesehen wird. Neben Gefährdungen durch körperliche und seelische Vernachlässigung und Misshandlung, sexualisierte Gewalt und sexuellen Missbrauch sowie häusliche Gewalt werden auch wiederkehrende Schulversäumnisse bis hin zur Schulverweigerung, Schulverweise, psychische und soziale Verhaltensauffälligkeiten sowie eine eingeschränkte psychosoziale Gesundheit und besondere Förderbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen als Indikatoren einbezogen. Die Erweiterung des Begriffs zielt also zum einen darauf, schulbezogene und jugendaltersspezifische Anhaltspunkte mit aufzunehmen.

Zum anderen sollen durch die Erweiterung der Indikatoren Gefährdungen frühzeitig erkannt werden, um bereits unterhalb der Eingriffsschwelle ins Elternrecht abgestuft und adäquat Unterstützung für die Schülerinnen und Schüler sowie deren Erziehungsberechtigten anbieten zu können. Hier liegt die wesentliche Schnittstelle zu den Hilfen zur Erziehung.

d. Das **Verfahren zur Umsetzung des Schutzauftrages im Zuständigkeitsbereich der Schule** orientiert sich am § 8a SGB VIII. Danach nimmt Schule in ihrem Zuständigkeitsbereich den Schutzauftrag wahr, indem sie Signale erkennt, Risiken im Zusammenwirken mit einer Kinderschutzfachkraft⁴ einschätzt, Eltern, Kinder und Jugendliche beteiligt, ihnen Hilfen anbietet und auf deren Annahme hinwirkt sowie schließlich das Jugendamt einbezieht, wenn die angebotenen Hilfen nicht ausreichen oder nicht angenommen werden. Das vereinbarte Verfahren nimmt insofern das Bundeskinderschutzgesetz vorweg und erhält durch dieses im Nachhinein zusätzliche Legitimität: § 4 des Gesetzes zur Kooperation und Information im Kinderschutz (Artikel 1 des Bundeskinderschutzgesetzes) verpflichtet explizit Lehrkräfte auf ein dem § 8a SGB VIII analoges Verfahren.

e. Das Verfahren wurde in **schulstandortbezogene Kooperationsmodelle** übertragen, die die Kooperationserfordernisse in der Schule berücksichtigen, so z.B. die Einbeziehung der Klassenleitung oder die Festlegung der Fallzuständigkeit. Anhand der vorgefundenen Praktiken in den Schulen wurden drei unterschiedliche Grundausrichtungen der Kooperation formuliert: Im Modell 1 „Zusammenwirken“ gehen Schule und Träger alle Schritte gemeinsam. Demgegenüber steht das Modell 3 „Information und Austausch“, in dem Schule und Jugendhilfe den Kinderschutz in ihrer jeweiligen Zuständigkeit gewährleisten und sich wechselseitig informieren. Dazwischen findet sich das Modell 2 „Abstimmung und Arbeitsteilung“, in der Jugendhilfe und Schule die ersten Schritte der Abklärung gemeinsam gehen und dann jeweils entscheiden, ob sie nach Modell 1 oder 3 vorgehen. Kriterium der Entscheidung bildet die Qualität der bereits vorhandenen Beziehung der Fachkräfte zum Kind/Jugendlichen und der Familie. Jugendhilfe und Schule vereinbaren sich auf ein Modell, nach dem sie vorgehen

wollen. In der Regel erfolgt dann noch eine schulstandortbezogene Konkretisierung, um spezifische Strukturen, Handlungsabläufe und auch bisherige Kooperationsroutinen vor Ort zu berücksichtigen.

f. Orientiert an den Einzugsgebieten der neun Sozialrathäuser in Frankfurt am Main wurden sechs **Regionalgruppen** gebildet, die sich aus den Kinderschutzteams der Schulen in den zugehörigen Sozialrathausbezirken und einer Vertretung des jeweiligen Kinder- und Jugendhilfe Sozialdienstes zusammensetzen. Die ersten drei Treffen der Regionalgruppen wurden im Rahmen einer Prozessbegleitung durch externe Supervisoren begleitet mit der Zielsetzung, eine gemeinsame Arbeitsstruktur an der Schnittstelle Schule – Kinder- und Jugendhilfe Sozialdienst zu entwickeln. Eine besondere Herausforderung ergibt sich daraus, dass die Kinder und Jugendlichen an den weiterführenden Schulen nicht mehr nur aus einem Schulbezirk, sondern aus dem ganzen Stadtgebiet kommen, so dass Schulen in der Regel mit unterschiedlichen Sozialrathäusern zusammenarbeiten.

g. Schließlich wurde durch die am Kooperationsprozess beteiligten Ämter und Institutionen eine **Handreichung** für schulische Fachkräfte erstellt und auf einem gemeinsam konzipierten und durchgeführten Fachtag für die Fach- und Leitungskräfte der Schulen eingeführt. Die Broschüre zum Frankfurter Modell zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in der Schule⁵ führt in den Begriff der Kindeswohlgefährdung ein, hält die handlungsbezogenen Ergebnisse des Kooperationsprozesses en détail fest, erläutert die allgemeinen und arbeitsfeldspezifischen rechtlichen Grundlagen im Feld des Kinderschutzes, gibt Beispiele und Arbeitshilfen zu den einzelnen Verfahrensschritten und enthält ein Verzeichnis der Unterstützungsangebote der Kooperationspartner und weiterer Institutionen in Frankfurt am Main.

⁴ insoweit erfahrene Fachkraft des Trägers der Jugendhilfe in der Schule und/oder Schulpsychologischer Dienst

⁵ Im Netz erhältlich unter: Stadtschulamt Frankfurt am Main, Publikationen, Das Frankfurter Modell zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in der Schule

h. In enger Zusammenarbeit mit dem Jugendamt wurde ein **Kinderschutzmeldebogen** entwickelt. Mithilfe dieses Bogens gibt die Schule, wenn eine Mitteilung an das Jugendamt erforderlich wird, Informationen zu ihrer Einschätzung und den von ihr unternommenen Schritten an den Kinder- und Jugendhilfe Sozialdienst weiter. Der Bogen sieht eine Rückmeldung des Kinder- und Jugendhilfe Sozialdienstes an die meldende Fachkraft vor und enthält eine Information darüber, ob der Familie Beratung oder eine Hilfe angeboten wurde.

Mit dieser Rückmeldung wird ein Teil der Vereinbarung zwischen Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe nach § 8a (4) SGB VIII eingelöst, wonach eine dauerhafte fallunabhängige Sicherung des Wohls von Kindern und Jugendlichen nur möglich ist, wenn funktionierende Kooperationsbeziehungen bestehen. Deshalb soll das Jugendamt an den Träger eine Information geben über den weiteren Verlauf des Falles unter Beachtung der datenschutzrechtlichen Vorgaben. Diese Rückmeldung ist für die Schulen und die „Jugendhilfe in der Schule“ von großer Bedeutung, insbesondere in den Fällen, in denen die Kinder und Jugendlichen nach Information des Jugendamtes weiterhin die Schule besuchen. Die Rückmeldung signalisiert eine Wertschätzung der in der Schule geleisteten Vorklärung und der partnerschaftlichen Kooperation in der gemeinsamen Sorge um das Wohl der Kinder und Jugendlichen.

4. Ergebnisse

Erste Ergebnisse liegen vor zur Gesamteinschätzung des Prozesses, zu den Kinderschutz tandems, den schulbezogenen Kooperationsmodellen, den Fallzahlen und zu den Regionalgruppen. Sie beruhen auf Informationen aus Interviews mit Beteiligten, Sachberichten der Träger, Auswertungsgesprächen in den Schulen,

Dokumentationsbögen zu den von der „Jugendhilfe in der Schule“ bearbeiteten Kinderschutzelfällen⁶, Befragungen der Regionalgruppen und aus Einzelfällen mit besonderen Herausforderungen hinsichtlich der Kooperation.

Gesamteinschätzung

Insgesamt wird der Prozess seitens der Beteiligten positiv beurteilt: Das geteilte Wissen ist gewachsen, es gibt klarere Handlungsstrukturen, eine größere Vernetzung hat stattgefunden. Die anfängliche Befürchtung auf Seiten der Schulen, nun noch eine weitere Aufgabe übernehmen zu müssen, ist in der Regel einem Gefühl der Entlastung gewichen: Der Kinderschutz ist auf mehrere Schultern verteilt, und es gibt eine gemeinsame Vorgehensweise im Rahmen eines strukturierten Verfahrens, welches die Handlungssicherheit erhöht.

Kinderschutz tandems

Aufgabe, Funktion und Rolle der Tandems mussten erst im Laufe des Prozesses gefüllt werden. In den meisten Fällen ist auf Seiten der Schule die Übernahme dieser Aufgabe durch eine Lehrkraft mit keiner zusätzlichen Ressource (z.B. einem Deputatsstundenanteil) verbunden. Personeller Wechsel im Tandem bedeutet eine besondere Herausforderung, da erarbeitetes Wissen, eingespielte Routinen und gewachsene Vertrauensbeziehungen wieder aufgebaut werden müssen. Gleichwohl hat sich in den meisten Schulen eine funktionierende Aufgaben- und Rollenverteilung innerhalb des Tandems und zwischen Tandem und Kollegium herausgebildet.

Schulbezogene Kooperationsmodelle

34 Prozent der Schulen haben sich für das Modell 1 „Zusammenwirken“ entschieden, 55 Prozent wählten das Modell 2 „Abstimmung und Arbeitsteilung“ und 10 Prozent vereinbarten sich auf das Modell 3 „Information und Austausch“. An vielen Schulen wurde das Frankfur-

⁶ Diese Dokumentationsbögen sind Anhang der Vereinbarung nach § 8a (4) SGB VIII und dienen der gemeinsamen Auswertung und Verbesserung der Verfahrensabläufe.

ter Modell im Rahmen von Pädagogischen Tagen und Konferenzen eingeführt, teilweise unterstützt durch Vertreterinnen und Vertreter der am Kooperationsprozess beteiligten Ämter und Institutionen. Kinderschutzordner in den Lehrerzimmern enthalten schulbezogene Konkretisierungen der Modelle, Kurzübersichten und Arbeitshilfen zu den einzelnen Verfahrensschritten.

Fallzahlen

Im Jahr 2011 gab es in 28 Schulen⁷ 182 Gefährdungseinschätzungen. In 124 Fällen wurde ein Schutzplan erstellt und 104-mal erfolgte eine Mitteilung an das Jugendamt. Häufigster Grund für die Information des Jugendamtes war die Einschätzung der Fachkräfte, dass zusätzliche Hilfen, die der Träger selbst nicht erbringen kann, erforderlich sind, um eine Kindeswohlgefährdung abzuwenden. Als häufigste Ursache und Erscheinungsform wurde eine Gefährdung durch Vernachlässigung des Kindes oder Jugendlichen angegeben. In 46 Fällen lag eine akute Kindeswohlgefährdung vor. Ungewichtet in Bezug auf die unterschiedlichen Schülerzahlen der Schulen bedeuten die Zahlen im Schnitt 7 Fälle pro Schulstandort, in denen eine Gefährdungseinschätzung erfolgte. Legt man die Schülerzahlen zugrunde, so ergeben sich 1,25 Gefährdungseinschätzungen bezogen auf 100 Schülerinnen und Schüler. Die Fallzahlen sind gegenüber 2010 leicht zurückgegangen, die Auswertung für 2012 liegt noch nicht vor.

Regionalgruppen

Die Hälfte der Regionalgruppen trifft sich regelmäßig auch über die extern begleitete Pilotphase hinaus.

Eine Auswahl der bearbeiteten Themen in den Regionalgruppen: Das persönliche Kennenlernen und Verstehen der unterschiedlichen Aufgabenbereiche, das Vorgehen bei Elterngesprächen und Hausbesuchen, das exemplarische Arbeiten an Fällen, der Ablauf bei Inobhutnah-

men, die Frage, wann der Kinder- und Jugendhilfe Sozialdienst einbezogen werden muss sowie die Weitergabe von Informationen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe Sozialdienst, schließlich der Umgang mit unterschiedlichen Einschätzungen der beteiligten Institutionen und Fachkräfte.

5. Gelingensbedingungen

Die **Entwicklung einer gemeinsamen Haltung** zum Kinderschutz hat sich als eine wesentliche Gelingensbedingung für die Kooperation gezeigt. Sie entwickelt sich in der konkreten Auseinandersetzung miteinander und dem Thema und schließt **Partizipation** und **Prozessorientierung** als weitere wesentliche Voraussetzungen ein. Nur über Beteiligung ist Adaptivität der entwickelten Verfahren und damit ihre Akzeptanz zu erreichen; beides schließt die **Wertschätzung bestehender positiver Ansätze** ein. Dies sind wichtige Grundlagen für die Nachhaltigkeit des Prozesses und seiner Ergebnisse. Partizipation kann zugleich nur gelingen, wenn prozessorientiert gearbeitet wird, es also die Möglichkeit gibt, dass Resultate der Beteiligung auch in den Prozess aufgenommen werden können.

Kinderschutz ist von seiner Bedeutung her und von dem, was an Verantwortlichkeit gefordert ist, ein Leitungsthema. Die **Leitungsebene** erfüllt eine wichtige Vorbildfunktion, setzt das Thema als Relevantes durch und schafft ihm Raum, Legitimität und Verbindlichkeit.

Ressourcen, d.h. Zeit, Personal und Know-how, sind eine triviale Gelingensbedingung. Das Stadtschulamt Frankfurt am Main hat den Kinderschutz zu seinem Thema gemacht und zusätzlich knapp 100.000 Euro für den Prozess zur Verfügung gestellt. Zusammen mit den fachlichen und personellen Ressourcen aller Beteiligten konnte eine gute Basis gelegt werden.

⁷ In acht Schulen wurde das Förderprogramm erst Ende 2011 oder in 2012 eingerichtet, so dass noch kein Dokumentationsbogen vorliegt.

Persönliches Engagement ist ein wichtiger Faktor, ohne den es nicht geht. Die Wichtigkeit des Themas und die Bereitschaft, sich dafür in besonderer Weise zu engagieren, wurde von den Prozessbeteiligten immer wieder als wesentliche Gelingensbedingung benannt. Sich als Teil einer gemeinsamen Bewegung mit einem wertvollen Ziel zu erleben, enthält ein nicht zu unterschätzendes Motivationspotential.

Zugleich sind gemeinsame **Strukturen** zu entwickeln, um den Prozess personenunabhängig zu verstetigen. Von Vorteil ist es, an bestehende, funktionierende und akzeptierte Strukturen anzuknüpfen. Die gemeinsamen Instrumente des Handelns sollten einem guten **fachlichen Standard** entsprechen, nicht nur um der Sache willen, sondern auch deshalb, weil fachliche Qualität Commitment erzeugt.

Die eigenen **Aufträge transparent zu machen**, schafft Vertrauen, setzt aber auch bereits ein Minimum davon voraus. Voneinander wissen ist die grundlegendste Bedingung von Kooperation, und es ist oft erstaunlich, was schon durch einen einfachen Austausch über das jeweilige Tun an Vernetzung in Gang gesetzt wird.

Gemeinsame Qualifizierungen der Fach- und Leitungskräfte schließlich sind ein besonders geeignetes Instrument, um die genannten Gelingensbedingungen in integrierter Weise zur Geltung zu bringen. Ziel der gemeinsamen Fortbildungen war der Erwerb geteilten Wissens zum Kinderschutz in der Schule, die Entwicklung des professionellen Repertoires zum abgestimmten Einschätzen, Beraten und Handeln im Fall von Kindeswohlgefährdung und Netzwerkbildung. Die Qualifizierungsreihe umfasste eine dreiteilige Basisqualifizierung für die Kinderschutz tandems unter Einbeziehung der Leitungsebene und der insoweit erfahrenen Fachkräfte der Träger, eine standortbezogene Prozessbegleitung sowie ein Fachtag zur Einführung in die gemeinsam entwickelte Handreichung zum Kinderschutz in der Schule. Mit der Durchführung beauftragt war das Institut für Sozial-

pädagogik und Sozialarbeit in Frankfurt am Main. Die inhaltliche Gestaltung erfolgte in enger Absprache mit dem Stadtschulamt als Auftraggeber und in Abstimmung mit den Kooperationspartnern am Runden Tisch.

6. Herausforderungen und nächste Schritte

Besondere Herausforderungen in der Umsetzung des Frankfurter Modells zeichnen sich ab im Hinblick auf:

- Verstetigung der Regionalgruppen als dem Ort, an dem die Fachkräfte der drei zentral beteiligten Institutionen – Schule, „Jugendhilfe in der Schule“ und Jugendamt – ihre Arbeit an der Schnittstelle Schule-Jugendamt entwickeln
- Aufgaben und Zuständigkeiten in der Umsetzung des erweiterten Kinderschutzbegriffes; schulabsentes Verhalten bildet hier eine besondere Herausforderung
- Beidseitige Nutzung des Kinderschutzmeldebogens durch Schule und Jugendamt
- Gemeinsame Qualifizierungen zum Frankfurter Modell für neue Fachkräfte
- Zeitliche Ressourcen für die Kinderschutzbeauftragten auf Schulseite

Die gemeinsame Verantwortung und Kompetenz von Schule und Jugendhilfe für den Schutz von Kindern und Jugendlichen in der Schule wird inzwischen mit größerer Selbstverständlichkeit und Sicherheit wahrgenommen. Das miteinander entwickelte Kooperationsverständnis und die gewachsene Kultur der Auseinandersetzung bilden die Grundlage für Verstetigung und Vertiefung der Zusammenarbeit im Kinderschutz unter dem gemeinsamen Dach des Bundeskinderschutzgesetzes.

Schulsozialarbeit – Praxismodell Karlsruhe

(Power-Point-Präsentation zum Vortrag)



Sandra Greiner
Koordination Schulsozial-
arbeit – Qualitätsentwicklung
Stadt Karlsruhe, Sozial- und
Jugenddezernat, Sozialer
Dienst



Stephan Weismann
Leitung der Bezirksgruppe
Stadt Karlsruhe, Sozial- und
Jugenddezernat, Sozialer
Dienst

Rahmenbedingungen

- Seit 1999 gibt es Schulsozialarbeit bei der Stadt Karlsruhe für allgemeinbildende Schulen.
- Zuordnung zum Allgemeinen Sozialen Dienst der Stadt Karlsruhe → Sozial- und Jugendbehörde
- 50 Prozent-Stellen Schulsozialarbeit an den Schulen
- Grundschulen, Werkrealschulen, Realschulen, Förderschulen, Gymnasium
- insgesamt 33 Schulen (Stand 04/12)

Zuordnung zum Sozialen Dienst

- Die Schulsozialarbeit ist als ein Aufgabenfeld des Sozialen Dienstes definiert.
- Einbindung in die Strukturen des Sozialen Dienstes (Dienst- und Fachaufsicht, Team-sitzungen, Supervision usw.)
- Arbeitsplatz an der Schule und beim Sozialen Dienst.

Ziele der Schulsozialarbeit

Grundlage § 13 SGB VIII

- Unterstützung und Integration benachteiligter Schüler und Schülerinnen
- Der Schule helfen, soziales Lernen zu ermöglichen

Aufgabenschwerpunkte

1. Beratung und Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern an der Schule
2. Beratung und Vermittlung von Hilfen für Schüler und Eltern
3. Unterstützung der Schulen bei der inneren Schulentwicklung und bei Nutzung und Schaffung von Projekten und Maßnahmen. Diese sollen die Angebote für Schüler in und außerhalb der Schule verbessern.

Schutzauftrag bei Kindeswohl- gefährdung

Schulsozialarbeit! Was heißt das?

- Unterstützung für Schüler, Eltern, Lehrkräfte
- Feste Anwesenheitszeiten in der Schule
- Mitwirkung an pädagogischen Tagen, Lehrerkonferenzen, Elternabenden
- Kooperation mit den Beratungslehrern
- Einzelne Schüler fördern und bei Schwierigkeiten helfen – individuell oder in Projekten
- Unterstützung bei der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe, Schule, Eltern und anderen Einrichtungen
- Die Schulsozialarbeit unterliegt der Schweigepflicht.

Möglichkeiten zur Meldung / Bearbeitung von Kindeswohl- gefährdung für Schulen in Karlsruhe

Verdacht auf Kindeswohlgefährdung kommt in der Schule auf:

- Bezirkssozialarbeit
- § 85 Schulgesetz Baden-Württemberg
- Insofern erfahrene Fachkräfte (IeF)
- Schulsozialarbeit

Risikoeinschätzung

- Innerhalb von 2 Stunden
- Mit der eigenen Bezirksgruppenleitung, deren Stellvertretung und/oder anderen Fachkräften des Sozialen Dienstes (4-Augen-Prinzip)
- Außerhalb der Öffnungszeiten kann die Rufbereitschaft des Sozialen Dienstes genutzt werden
- Bewertung, ob gewichtige Anhaltspunkte vorliegen
- Entscheidung, welche Maßnahmen zu treffen sind bzw. wie weiter vorzugehen ist

Ergebnis der Risiko-Einschätzung

Keine Gefährdung:

- Dokumentation für eigene Akten, keine Weitergabe

Gefährdung kann nicht ausgeschlossen werden:

- Dokumentation mit Einschätzung der Gefährdung
- Weitergabe des KiWoGe-Meldebogens an zuständige Fachkraft der Bezirkssozialarbeit
- Bezirkssozialarbeit übernimmt die Federführung
- Bezirkssozialarbeit dokumentiert mit eigenem Bewertungsbogen

Im weiteren Verlauf

- Bezirkssozialarbeit und Schulsozialarbeit klären, welche Aufgaben von wem übernommen werden
- Schulsozialarbeit teilt dem Melder die Daten der zuständigen Fachkraft der Bezirkssozialarbeit mit
- Schulleitung wird informiert
- Inhaltliche Rückmeldung an Melder unter Berücksichtigung des Datenschutzes

Auswirkungen von Schulsozialarbeit

- Systeme Schule und Jugendhilfe sind eng verzahnt, Schulsozialarbeit hat Scharnierfunktion in beide Richtungen.
- Schulsozialarbeit setzt präventiv an, weniger voll- und teilstationäre Hilfen, Beratungen und ambulante/niedrigschwellige Hilfen steigen moderat.
- Kosten der Hilfen zur Erziehung sinken.
- Standardisierung von verschiedenen Verfahren (KiWoGe, Schulabsentismus).
- Entwicklung von gemeinsamen Konzepten auf verschiedenen Ebenen auch unter Einbeziehung des staatl. Schulamtes.
- Erfolgsmodell Schulsozialarbeit – politischer Auftrag: flächendeckender Ausbau in Karlsruhe, stufenweise.

Kooperation zum Schutz von Kindern und Jugendlichen

Aufgaben und Rolle der Schulsozialarbeit

Der Internationale Bund (IB) ist mit seinem eingetragenen Verein, seinen Gesellschaften und Beteiligungen einer der großen Dienstleister in der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit in Deutschland. Jährlich helfen seine mehr als 11.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in 700 Einrichtungen und Zweigstellen an 300 Orten mit rund 350.000 Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bei der beruflichen und persönlichen Lebensplanung.

1. Zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im IB

Einige Zahlen:

- 10.500 Kinder besuchen die Kindertageseinrichtungen des IB.
- 7.500 Kinder und Jugendliche werden im Rahmen der Erziehungshilfen stationär, teilstationär oder ambulant betreut.
- 87 Jugendzentren und Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit werden vom IB geführt.
- 10.000 junge Menschen mit Migrationshintergrund werden in den 92 Jugendmigrationsdiensten betreut.
- 63 Beratungsstellen der Jugendsozialarbeit werden vom IB geführt.
- 38 Bildungszentren mit 90 Außenstellen bilden mehr als 50.000 Jugendliche in fast 100 Berufen aus, bieten Berufsvorbereitung und ausbildungsbegleitende Hilfen.
- 60 Projekte zur Berufseinstiegsbegleitung werden an ca. 100 Schulen umgesetzt.
- mehr als 10.000 Schülerinnen und Schüler besuchen die 100 IB-Schulen.
- an 38 Standorten der freiwilligen Dienste sind 6.000 Freiwillige engagiert.
- in Trägerschaft des IB arbeiten 12 Kompetenzagenturen, acht Projekte „Zweite Chance“ (Schulverweigerer) und 124 weitere Projekte für Schulverweigerer.

2. Schulsozialarbeit im IB

Der IB kooperiert mit über 500 Schulen an mehr als 170 Standorten in 13 Bundesländern in allen Schulformen mit Schwerpunkten bei den Grund-, Haupt- und Realschulen.



Marion Reinhardt
IB Zentrale Geschäftsführung,
Frankfurt am Main

Die schulbezogene Jugendhilfe gliedert sich in die vier Bereiche Schulsozialarbeit, Arbeit gegen Schulverweigerung, Umsetzung von Ganztagschule und Schuldienstleistungen.

Dabei verfolgt der IB das Ziel,

- junge Menschen im Lebensraum Schule bei ihrer Lebensgestaltung und -bewältigung zu unterstützen,
- die persönlichen Grundvoraussetzungen für die Erreichung eines Schulabschlusses zu bearbeiten,
- Potenziale und Chancen der Schülerinnen und Schüler festzustellen,
- Unterstützung in der Persönlichkeitsentfaltung, der Entwicklung sozialer Kompetenzen und demokratischen Verhaltens zu geben,
- Beiträge zur Entwicklung des Lebensraums Schule zu leisten.

Die Leistungen der Schulsozialarbeit des IB bestehen aus:

- frühen und niederschweligen Unterstützungsangeboten
- Beratungsangeboten für Kinder und Jugendliche
- Verbesserung der Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen durch eng mit dem schulischen Bereich koordinierte, pädagogische Angebote

- Förderung von Sozialkompetenzen
- Stärkung von Erziehungskompetenzen von Eltern, erziehungsberechtigten Personen sowie Fachkräften
- Entwicklung und Durchführung von Angeboten, die schulische und außerschulische Lebenswelten miteinander verknüpfen – in Abstimmung mit ergänzenden Angeboten der Jugendhilfe.

3. Leitlinien des IB zum Kinderschutz

1. Kinderschutz ist Standard im IB.
2. Kinderschutz ist (auch) Aufgabe der Führungskräfte.
3. Alle Personen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, werden für den Kinderschutz sensibilisiert und entsprechend informiert.
4. In den Arbeitsfeldern des SGB VIII und in anderen Bereichen gibt es Handlungsleitfäden.
5. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für den Kinderschutz sind in jeder Region ernannt.

4. Der IB hat eine Arbeitshilfe „Jugendliche schützen!“ herausgegeben.

Aus dem Inhalt:

- Kinderschutz und Schutz von Jugendlichen vor Gefährdungen
- Begrifflichkeiten und Arbeitsdefinitionen
- Gefährdungslagen Jugendlicher
- Einschätzung einer Gefährdungslage bei Jugendlichen

Die Arbeitshilfe besteht aus fünf Elementen:

- Prävention
- Vernetzung und Lobbyarbeit für Jugendliche
- Sensibilisierung und Wissen
- Struktur
- interne Verständigung

5. Zur Umsetzung des Kinderschutzes:

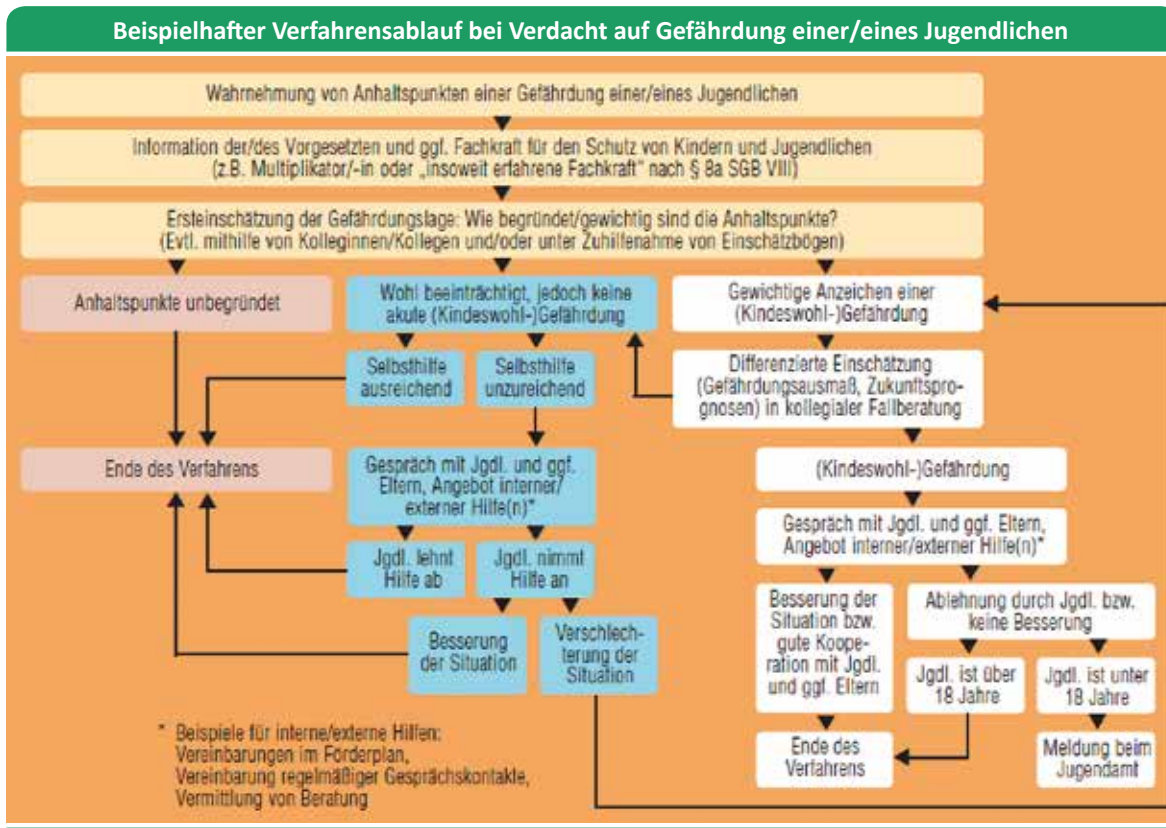
1. Leitlinien zum Schutz von Kindern und Jugendlichen
2. Dienstanweisung zur Umsetzung des Bundeskinderschutzgesetzes
3. Leitlinien zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im IB
4. Verfahrensanweisung, Beschwerdemanagement und Vorgabe Musterdokumente
5. Sexualpädagogische Leitlinien des IB
6. Muster Verfahrensanweisung bei Hinweisen auf sexualisierte Gewalt
7. Umsetzung Bundeskinderschutzgesetz in der Personalarbeit

Die notwendigen Handlungsschritte in der Jugendhilfe:

- Information des Vorgesetzten durch die Fachkraft
- Beratung des Gefährdungsrisikos und Risikoeinschätzung (kollegial, gegebenenfalls mit erfahrener Fachkraft)
- Erarbeitung von Vorschlägen über erforderliche und geeignete Hilfen zur Abwehr des Risikos
- Dokumentation des Ergebnisses der Beratung – Schutzplan
- Hinwirken auf Inanspruchnahme der Hilfen bei Personensorgeberechtigten, Erarbeitung eines Zeitplans
- Vergewisserung, dass Hilfen in Anspruch genommen werden und Gefährdungsrisiko wirksam begegnet wird
- Unterrichtung des Jugendamtes, wenn Hilfen nicht ausreichen und/oder nicht in Anspruch genommen werden

6. Wenn sich Jugendhilfe und Schule treffen...

- bringt die Jugendhilfe ihren Auftrag, ihre Regularien, ihre Vereinbarungen mit den Jugendämtern, das Kindeswohl zu schützen mit? (auf Bundesebene im SGB VIII geregelt)



- beinhaltet der Erziehungsauftrag der Schule auch die Sorge um das Wohl des Kindes? (in 16 unterschiedlichen Schulgesetzen geregelt)
- gibt es einen gemeinsamen gesetzlichen Bezugspunkt, das Bundeskinderschutzgesetz?

Beispiel aus einem Schulgesetz (Schulgesetz NRW § 42, Abs. 6:)

„Die Sorge für das Wohl der Schülerinnen und Schüler erfordert es, jedem Anschein von Vernachlässigung oder Misshandlung nachzugehen. Die Schule entscheidet rechtzeitig über die Einbeziehung des Jugendamtes oder anderer Stellen.“

Offene Fragen:

- Was sind „Anzeichen“?
- Wie ist mit diesen „Anzeichen“ umzugehen?
- Wie läuft das Verfahren ab?
- Wer ist bei der Beurteilung des Gefährdungsrisikos einzubeziehen.
- Wer unterstützt die Schule bei der Beurteilung?

Gemeinsamer Bezugspunkt Bundeskinderschutzgesetz (KKG § 3, Abs. 1:)

„In den Ländern werden flächendeckend verbindliche Strukturen der Zusammenarbeit der zuständigen Leistungsträger und der Institutionen mit dem Ziel aufgebaut und weiter entwickelt, sich gegenseitig über das jeweilige Angebots- und Aufgabenspektrum zu informieren, strukturelle Fragen der Angebotsgestaltung und Entwicklung zu klären sowie Verfahren im Kinderschutz aufeinander abzustimmen.“

KKG § 4, Abs. 2: „Die Personen nach Abs. 1 (Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen Schulen) haben zur Einschätzung der Kindeswohlgefährdung gegenüber dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe Anspruch auf Beratung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft.“

Umsetzung KKG:

1. Gegenseitige Information über jeweilige Angebots- und Leistungsspektren
 - auf gemeinsamen Tagungen und Fortbildungen,
 - über gute Praxisbeispiele, über sinnvolle Strukturen,
 - Informationen über bestehende und zu schaffende Angebote und Hilfen der Schulsozialarbeit, der Schule, der Hilfen der Erziehung, des Gesundheitswesens usw. für Kinder, Jugendliche und Eltern.

2. Klärung von strukturellen Fragen der Angebotsgestaltung und Entwicklung
 - Schnittstellen identifizieren, Leistungsbereiche verbinden,
 - Wie wird die Einbeziehung der Eltern und Schüler-/innen sichergestellt?
 - Verabredungen zur Etablierung präventiver Angebote für Schüler-/innen
 - Rollenklärung zur gemeinsamen und/oder unterschiedlichen Zuständigkeiten.

3. Abstimmung der Verfahren zum Kinderschutz
 - Benennung von Ansprechpartnern in Jugendhilfe und Schule, Kontaktpersonen in beiden Systemen,
 - Verabredungen über Eckpunkte für einen sensiblen Umgang mit dem Thema „Kinderschutz“,
 - Verständigung über Anhaltspunkte für das Erkennen von Kindeswohlgefährdung,
 - Verabredungen über konkretes Handeln in den jeweiligen Strukturen und in der Verbindung der Strukturen

Herausforderungen für Netzwerke:

- Umgang mit einer kritischen Sicht auf Schule: Auch Schule und schulisches Umfeld kann Kindeswohlgefährdung bewirken!
- Bestimmung von gemeinsamer und differenter Verantwortung,
- Einbeziehung weiterer Partner, zum Beispiel dem Gesundheitsschutz.

Chancen durch verbindliche Netzwerkstrukturen

- Der multiprofessionelle Blick bietet Chancen, Vernachlässigung und Misshandlung rechtzeitig zu erkennen und präventiv zu begegnen.
- Die Möglichkeiten und die Kompetenzen der Jugendhilfe und der Schule fließen in die Netzwerkarbeit ein.
- Eine gemeinsame Kultur von Förderung und Aufmerksamkeit kann entstehen.
- Ein Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung kann sich weiter entwickeln.

Schulsozialarbeit im Dschungel mehrdimensionaler Beziehungsformen und Rollenerwartungen

Ein Elterngespräch in der Analyse

Wenn von Schulsozialarbeit die Rede ist, so sind damit nicht nur die angewendeten Methoden im Blick, sondern doch vor allem eine gewisse Haltung, ein professionelles Selbstverständnis und Vorgehen im Umgang mit den Menschen, die sich aus ihren jeweiligen „Lebensaufgaben“ und Rollen heraus an die Schulsozialarbeit als Unterstützungsmöglichkeit in der Schule wenden.

1. Prinzipien der Schulsozialarbeit und das Konzept „Arbeitsbeziehung“

Befasst man sich mit der Theorie zur Schulsozialarbeit, was an dieser Stelle nicht ausführlich geschehen kann, ist ein immer wiederkehrendes Konzept (u.a. bei Streblov 2005, Maykus 2001, Hollenstein 2000, S. 135) die sogenannte Lebensweltorientierung nach Thiersch (2009, BMFSFJ 1990, S.85ff). Während Drilling die Debatte um Lebensweltorientierung als einen „wichtigen Wegbereiter“ (2009, S.53f) für das „Handlungsfeld der Schulsozialarbeit als eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe“ bezeichnet, wird sie von Speck inzwischen als „allgemeines Handlungsprinzip der Schulsozialarbeit“ vorgestellt (vgl. 2009, S.75). Zentrale Strukturmaxime der „lebensweltorientierten Jugendhilfe“ sind die „Alltagsnähe“, „Partizipation“, „Prävention“, „Regionalisierung/Dezentralisierung“ und „Integration“ (vgl. Thiersch 2009: 30).

Eine weitere und eng mit dem Lebensweltkonzept zusammenhängende Orientierung für die Schulsozialarbeit ist das SGBVIII, KJHG. Diesbezüglich gibt es jedoch eine Kontroverse darüber, ob sich Schulsozialarbeit eher am § 11 (Jugendarbeit) oder § 13 SGBVIII (Jugendsozialarbeit) orientieren sollte (vgl. Speck 2009, S.59, zur Kontroverse vgl. Hollenstein/Terner 2010). Rademacker jedenfalls leitet aus dem § 13, SGBVIII, KJHG, welcher eine Unterstützung für „sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte“ Kinder- und Jugendliche vorsieht, einen zentralen Handlungsansatz, nämlich den anwaltschaftlichen Auftrag, der Schulsozialarbeit ab (vgl. 2002). Ebenso betont auch Baier



Anja Reinecke-Terner

Schulsozialarbeiterin, Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim

dieses Handlungsprinzip (vgl. 2011b, S.140). Er schränkt jedoch ein, dass SchulsozialarbeiterInnen oftmals zwischen verschiedenen Ansprüchen und Zielen vermitteln müssten und nicht als „unreflektierte Handlangerin der Jugendlichen“ (ebd.) auftreten könnten. In Anlehnung an Thiersch (2009) sowie die UN-Kinderrechtskonvention spricht Baier bezogen auf Schulsozialarbeit von einer Anwaltschaft für „Soziale Gerechtigkeit“ (vgl. 2011b S. 140, Baier 2011a, S. 85ff). Um Wege aufzuzeigen, wie diese Haltung zu gewährleisten wäre, diskutiert er die Prinzipien eines „Schulsozialarbeitshabitus“ (vgl. Baier 2011b, S. 135ff), welcher unter anderem durch das Prinzip der „Aushandlung“ (ebd. S. 141f) gekennzeichnet sei. Als weitere zentrale Faktoren benennt er die Wahrung der Schweigepflicht (ebd. S. 145f) und die Niederschwelligkeit (ebd. S. 146f), welche vor allem impliziere, dass sich die Gespräche der Schulsozialarbeit von Gesprächen in Sozialberatungsgesprächen mit Eltern oder auch von verpflichtenden, nicht freiwillig aufgesuchten Gesprächen unterscheiden müssten (vgl. ebd.). Ein weiterer theoretischer Ansatz, der aktuell wohl die höchste Relevanz hat, ist der Auftrag der „Bildung“, im Zusammenhang mit dem non-formellen und informellen Lernen, der im Zuge des SGBVIII, KJHG §1 auch die „Persönlichkeitsbildung“ Einzelner

meint (vgl. u.a. Spies/Pötter 2011, S. 41f). Damit einhergehend wird inzwischen vielfach die „Erziehung“ im Sinne einer dialogischen Interaktion diskutiert (vgl. ebd. S. 37).

Ein möglicher Weg, dabei eine offene Haltung einzunehmen, ist die Aushandlung einer so genannten „Arbeitsbeziehung“, in der laut Bimschas und Schröer die Sach- und Beziehungsdimension zu verknüpfen seien und die an konkreten Absprachen gemessen werden könne (vgl. 2003, S. 22ff). Der Prozess des Absprechens ist dabei „reziprok“, das heißt laut Müller, Ziele, Bedürfnisse und Erwartungen seien gegenseitig prozesshaft auszuhandeln (vgl. Müller, 1985, S. 33). Die InteraktionspartnerInnen, in diesem Falle SchulsozialarbeiterInnen und SchülerInnen, nehmen dabei eine spezifische Rolle ein. Der Sozialarbeit kommt laut Müller eine „Doppelrolle“ zu, zwischen der sie hin und her balancieren müsse. Denn einerseits müssten SozialarbeiterInnen „normale“ und auf einer quasi privaten Ebene zugängliche Erwachsene sein, andererseits müssen sie die jeweiligen Einrichtungen und ihre Angebote auf eine pädagogisch, reflektierte Weise ‚repräsentieren‘.“ (Müller et al. 2005, S.62).

Eine ausgehandelte, anwaltschaftliche, lebensweltorientierte Arbeitsbeziehung zwischen SchülerInnen und SchulsozialarbeiterInnen müsste demzufolge verschiedene Voraussetzungen erfüllen, um dem oben aufgeführten Anspruch an Professionalität zu genügen. Zudem steht die Schulsozialarbeit zugleich in mehreren (Arbeits-)beziehungen zu verschiedenen Personen, wie beispielsweise zu den Eltern und zu den Lehrkräften. Aufgrund dieser Tatsache wird in diesem Beitrag von „multidimensionalen Beziehungsformen“ gesprochen. Am Beispiel eines teilnehmend beobachtenden Elterngesprächs einer abgeschlossenen ethno-

grafischen Forschung an insgesamt zwei Schulen mit Schulsozialarbeit soll nachfolgend ein im Kontext der Grounded Theory (Glaser/Strauss 2010, Strauss/Corbin 1996) analysiertes, anonymisiertes Feldprotokoll vorgestellt und reflektiert werden (zu den Erhebungs- und Protokollierungsmethoden¹ vgl. exemplarisch Amman/Hirschauer 1997, Hirschauer 2001, Wolff 1987). Dieses Protokoll wurde aus dem Datenmaterial ausgewählt, weil es in besonderer Weise die „Multidimensionalität“ der Beziehungsformen, mit denen der Sozialarbeiter im Beispiel umgeht, hervorhebt. Die Reflexion fokussiert die Frage, welche verschiedenen Erwartungen an seine Rolle gestellt werden, in welchen Spannungen er steckt und wie es gelingen könnte, in einer solchen Situation des Alltags dem oben vorgestellten professionellen Anspruch gerecht zu werden.

2. Interpretation eines Elterngesprächs anhand eines Feldprotokolls

Das gesamte nun folgende Protokoll ist in acht Abschnitte unterteilt und mit unterschiedlichen Überschriften/Etikettierungen versehen². Die einzelnen Passagen werden jeweils analysiert³ und abschließend zusammenfassend anhand von zwei Reflexionsebenen diskutiert.

Protokollabschnitt (PA) 1: Institutionelle Einleitung des Gesprächs

Draußen vor dem Büro des Herrn Tomsen (Schulsozialarbeiter) steht ein Lehrer (Herr Schwarzenbeck), der Herr Tomsen kurz zuvor schon zweimal angesprochen hat. Er teilt dem ankommenden Sozialarbeiter mit, der Fall sei jetzt wirklich dringend. Herr Tomsen, der eben noch in ein anderes Konfliktgespräch verwickelt war, lässt sich auf das

1 Die Protokolle verdeutlichen: Es wurde während der teilnehmenden Beobachtung mitgeschrieben und das Geschriebene hinterher von der Beobachterin zu einem lesbaren Protokoll verdichtet. Vor- und Nachteile dieser Methode, die auf die vermeintliche „Objektivität“ einer Kamera und Audioaufnahme verzichtet, sind offensichtlich und können an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Vgl. dazu die angegebene Literatur.

2 Das Protokoll wird ungekürzt wiedergegeben, um die vollständige Sequenz abbilden zu können.

3 Spezifische Hintergrundkonstellationen, z.B. ein möglicher Migrationshintergrund der beobachteten Personen, wurden bewusst nicht analysiert, weil in diesem Zusammenhang nur nicht belegbare Hypothesen hätten aufgestellt werden können.

angekündigte Gespräch ein und verbeugt sich vor einer Frau mit Kopftuch, die vor seinem Büro mit ihrem Sohn (dem Schüler Mehmet, 16, Klasse 9) wartet. Die Frau hält ihm ihre Hand, mit Handschuh, hin und Herr Tomsen sagt: „Ach, doch die Hand geben“ Sie lächelt: „Ja, mit Handschuhen geht das!“ Herr Tomsen: „Ach so! Na das ist ja gut!“

Daraufhin gehen der Junge (Mehmet), seine Mutter und ich in das Büro von Herrn Tomsen. Dort setzt sich Herr Tomsen auf den hinteren Stuhl am Fenster, Mehmet auf die andere Seite des Tisches und seine Mutter setzt sich neben ihn. Ich sitze am Schreibtisch und kann mir gut Gesprächsnotizen machen. Beide haben vorher eingewilligt, dass ich dabei sein darf.

Die hier beobachtete Situation beginnt zunächst mit der Aufforderung einer Lehrkraft gegenüber dem Schulsozialarbeiter, ein aus seiner Sicht dringendes Gespräch sofort zu führen. Der Sozialarbeiter lässt sich auf diese Forderung ein und somit ist der Gesprächsrahmen als verpflichtendes Gespräch im institutionellen Kontext vorbestimmt. Da Mehmet offensichtlich keine Chance hat, „Nein“ zu sagen und sich dem Gespräch zu entziehen, kann im erweiterten Sinne auch von einem Setting von Sozialer Arbeit in einem „Zwangskontext“ (vgl. Kahlert 2005) gesprochen werden. Dass zwischen dem Sozialarbeiter und der Mutter schon länger eine Beziehung besteht, wird durch den Begrüßungsritus deutlich.

PA 2: „Bitte helfen Sie meinem Jungen“

Das Gespräch beginnt. Herr Tomsen sagt: „So Frau Özil, ein wenig weiß ich jetzt schon, aber ich würde das gerne noch mal von Ihnen beiden hören.“ Frau Özil sagt: „Also, mein Sohn wird in der Klasse bedroht von Lea.“ Herr Tomsen: „Ach so, wie kam denn das?“ Frau Özil: „Ja, also, das geht schon länger so, seitdem die da gemeinsam Stress hatten. Und nun ist Mehmet wirklich total fertig, das geht ihm sehr an die Nieren, er

hat neulich den ganzen Abend geweint. Ich weiß nicht, was er machen soll, hier fühlt er sich bedroht.“ Mehmet selbst hört zwar zu, aber schweigt. Herr Tomsen sieht ihn an und dann wieder die Mutter. Diese redet weiter: „Ich habe mich gefragt: „Warum kommt er nicht zu Ihnen?“ Herr Tomsen: „Ja, das weiß ich nicht. Früher haben wir doch immer mal wieder was besprochen, ne Mehmet?“ Mehmet nickt. Mutter: „Es ist so, die ganze Klasse ist gegen ihn, die ganze 9. Erst sind sie mit ihm und dann gegen ihn.“

Das Gespräch beginnt mit einem krisenhaften Aufriss. Eine verzweifelt wirkende Mutter verteidigt ihren Sohn. Mit Aussagen darüber, dass „die ganze Klasse gegen ihn“ sei und Mehmet sogar weine, inszeniert sie ihn als Opfer und sucht Hilfe beim Sozialarbeiter. Die Schülerin Lea wird von ihr unhinterfragt als Täterin dargestellt. Dass die Schulsozialarbeit in diesem Konfliktfall als eine mögliche rettende Anlaufstelle betrachtet, aber offenbar vom Schüler selbst nicht genutzt wird, verdeutlicht die Aussage der Mutter: „Warum kommt er nicht zu Ihnen?“ Mehmet selbst jedoch wird in diesem Moment kein Raum zur Beantwortung der Frage gelassen, denn zugleich beantwortet der Sozialarbeiter diese Frage stellvertretend mit einer Gegenfrage und verweist rückblickend und suggestiv auf eine frühere Zeit mit Mehmet, in der aus seiner Sicht zumindest bereits eine Beziehung und ein Kontakt zu Mehmet bestand, was Mehmet selbst nur mit einem kurzen Nicken bejaht.

PA 3: „Subjekt oder Objekt Mehmet?“

Herr Tomsen: „Aber du hattest doch auch mit denen zu tun gehabt?“ Mehmet: „Ja schon, aber es ist so, das fing alles an, weil jemand behauptet hat, ich hätte sein oranges Fahrrad geklaut.“ Herr Tomsen: „Ja, aber hast du nicht?“ Mehmet: „Nee, das war ich nicht, der sagt das nur. Und Lea erzählt das überall rum und hetzt alle gegen mich auf. Sie wollte mir das alles in die Schuhe schieben und ich sag immer nur, sie soll die

Wahrheit sagen.“ Herr Tomsen: „Und wie läuft das so ab?“ Mehmet: „Sie macht mich fertig, alle eigentlich. Sie spuckt mir ins Gesicht.“

Mutter: „Ja und er geht zu keinem, ich habe ihn gefragt, warum gehst du nicht hierher? Die dürfen das nicht machen.“ Herr Tomsen: „Ja, stimmt.“ Mehmet: „Ich hab es keinem erzählt, außer Hauke. Die Bedrohung kommt ja auch aus der anderen Klasse von Lea und Dimitri. Meine Klasse hält zu mir, eigentlich.“ Mutter: „Es sind zwei Klassen. Und alle auf ihn drauf“ (Anmerkung der Beobachterin: Mehmet wirkt auf mich gar nicht so, wie ein Junge, der sich nicht wehren kann). „Er wollte sich verbessern, aber so schafft er das nicht. Dieser ganze Druck hält ihn davon ab.“ Herr Tomsen: „Kann ich verstehen, ist ja auch ziemlich heftig.“ Mutter: „Diesmal ist es auch so, da ist er nicht der Täter, sondern das Opfer, nun hab ich auch endlich mal was, sonst geht es immer gegen ihn. Ich versuche ihm ja zu helfen, wo es geht.“

Nachdem der Sozialarbeiter das Wort direkt an Mehmet richtet, wird dieser erstmals als Subjekt mit eigenem Erlebnishintergrund erkennbar. Kaum aber kommt Mehmet zu Wort, spricht die Mutter wieder für ihn. Sie degradiert ihn geradezu zum Objekt des Geschehens, indem sie von ihm in der dritten Person spricht. Er scheint nun mehr ein Objekt als ein anwesendes Subjekt zu sein. Der Sozialarbeiter selbst versucht nun zwischen beiden GesprächspartnerInnen hin und her zu balancieren, indem er Verständnis für die „heftige“ Situation von Mehmet verlauten lässt. Schließlich lenkt die Mutter jedoch auf ein anderes Thema, das aus ihrer Sicht eigentliche Ziel von Mehmet: sich zu „verbessern“. Damit vermischt sie den Konflikt mit dem Thema „Schule“ und zeigt auf, dass ihr Sohn sonst immer als Täter angeprangert – auch ein Opfer der Schule sein könne. Dies dient ihr offenbar gegenüber dem Schulsozialarbeiter als „Legitimation“, sich nun selbst offiziell beschweren zu können.

PA 4: Erwartungen der Mutter an die „vertrauliche“ Person

Herr Tomsen: „Dass sie voll hinter ihm stehen, das hab ich gesehen, das merkt man ja.“ Herr Tomsen sieht nun Mehmet direkt an: „Das versteh ich nun auch, du willst dich ja auch ändern. Das merkt man.“ Mehmet grinst ihn an. Überhaupt sagt er insgesamt fast gar nichts. Er hört den beiden Erwachsenen zu, die für ihn sprechen und nickt an den entscheidenden Stellen, an denen es passt. Dabei sieht er abwechselnd seine Mutter und Herrn Tomsen an. Meistens schweigt er. Durch die Zwischenansprachen von Herr Tomsen scheint er immer wieder zurück ins das Gespräch geholt. Die Mutter sagt: „Sie sind ja auch eine vertrauliche Person, zu Ihnen kann er ja auch gehen.“ Herr Tomsen: „Ja, das kann er natürlich. Dann muss er nur kommen.“ Mutter: „Am liebsten würde ich jetzt eine Anzeige machen“. Mehmet: „Nein, das geht gar nicht.“ Er klopft mit den Händen auf den Stuhl und wirkt zunehmend nervös. Herr Tomsen: „Es geht ja auch ne Streitschlichtung. Was hältst du davon?“ Mehmet: „Bringt nix, habe ich schon versucht“. Herr Tomsen: „Na, dann kann ich es ja auch mal mit euch versuchen, vielleicht geht das dann besser?“ Mutter: „Ja, dann ist ein Erwachsener dabei!“ Herr Tomsen: „Also ich würde sie jetzt schon mal ansprechen wollen“ (Anm.: Lea). Mehmet: „Ja, ok!“

Zunächst wird deutlich, dass Mehmet eigentlich kaum im Gespräch anwesend ist. Herr Tomsen versucht dennoch, ihn direkt anzusprechen und zu motivieren mitzusprechen und sein Angebot anzunehmen. Wieder balanciert er zwischen Mutter und Sohn hin und her, indem er beide in ihrem Tun bestärkt. Die Mutter selbst erwidert diese Bestärkung stellvertretend für ihren Sohn, denn sie stellt ein weiteres Mal fest „zu Ihnen kann er ja auch gehen.“. Mit dem Versichern darüber, dass Herr Tomsen eine „vertrauliche Person“ sei, und der Frage nach einer Anzeige, beginnt sie nun, nach „Recht und Ordnung“ für ihren Sohn zu suchen. Nicht zuletzt, weil Mehmet

mit einer Anzeige nicht einverstanden ist, bedient der Sozialarbeiter ihr Bedürfnis, indem er einen alternativen Vorschlag präsentiert: die Streitschlichtung. Als sich Mehmet nicht so recht darauf einlassen möchte, entwickelt sich eine Allianz der Mutter mit dem Sozialarbeiter, indem diese ihn wiederum darin unterstützt, einen Zugang zu Mehmet zu finden und eine Einwilligung zur Streitschlichtung zu erwirken. Mit der Aussage „dann ist ein Erwachsener dabei“ verdeutlicht sie Mehmet ein weiteres Mal seine „schützungsbedürftige“ Situation und sein aus ihrer Sicht „Angewiesen-Sein“ auf Hilfe.

PA 5: Kontaktaufbau zu Mehmet

Mehmet: „Es gibt auch voll die Bedrohungen an mich in ICQ (Anm.: Internet-Chat-Portal) von Leas Schwester Maria, das druck ich Ihnen mal aus.“ Herr Tomsen: „Ja mach das, das ist gut.“ Mutter: „Kinder können ganz schrecklich sein untereinander.“ Herr Tomsen reagiert nicht auf den Satz, sieht Mehmet recht bestimmt noch mal an und sagt: „Ich red dann noch mal mit ihr.“ Mehmet: „Ja, ok.“ Herr Tomsen: „Dann lösen wir das, du willst das ja.“ Mutter: „Gut, dass das der Lehrer jetzt ernst nimmt.“ Mehmet: „Daniel und Chris wissen das auch.“ Mutter: „Das ist einfach 'n falscher Umgang. Das ist jetzt ganz anders bei Mehmet. Früher war das viel schlimmer, da wurde viel Mist gebaut. Man kann da ja nicht immer hinterherlaufen.“ Herr Tomsen: „Ja, darüber haben wir uns ja im letzten Jahr unterhalten. Früher, die Zeit mit Lea und Dimitri, letztes Jahr war ganz schlimm.“

Kurzzeitig scheint das Eis gebrochen zu sein. Mehmet macht nun den ersten selbstaktiven Beitrag, indem er vorschlägt, die Internetbedrohungen gegen ihn auszudrücken. Der Sozialarbeiter greift dies auf und versucht zunehmend zu Mehmet „durchzukommen“. Obgleich seine Bekräftigungen, wie „du willst das ja“ sehr suggestiv erscheinen, versucht er nun auf Augenhöhe zu Mehmet zu bleiben. Dabei ignoriert er zeitweise Äußerungen der Mutter, die durch

ihre Kommentare Mehmet weiterhin als „Kind“ darstellt, welches einen „falschen Umgang“ habe. Dennoch scheint die Präsenz der Mutter das Gespräch zu überlagern, denn gleichzeitig knüpft der Sozialarbeiter mit der Mutter an vergangene Zeiten an, in denen in dieser Beziehung bereits Probleme bearbeitet wurden.

PA 6: Der Lehrer auf der „Hintergrundfolie“

Mutter: „Ja und Herr Schwarzenbeck sagt, die Noten sind auch schon viel besser geworden. Nur eine 5 im Zeugnis.“ Herr Tomsen: „Was sagst du denn dazu?“ Mehmet: „Ja, ich bin schlechter geworden, weil die mich immer ärgern, da muss ich wieder an mich denken.“ Herr Tomsen: „Was hat sich denn aus deiner Sicht verändert?“ Mehmet: „Die anderen, die sind anders drauf, die halten mich ab.“ „Herr Tomsen: „Du meinst also, du willst dich davon absetzen und weiterentwickeln. Das finde ich gut.“ Es klopf an der Tür, der Lehrer kommt rein und fragt in den Raum hinein: „Ist denn nun alles geklärt?“ Herr Tomsen sagt: „Ja, wir sind dabei.“ Der Lehrer schließt die Tür wieder. Mehmet: „Auf jeden Fall will ich keine Klassenkonferenz.“

Auf Anregung der Mutter werden nun auch ein weiteres Mal die Noten thematisiert und wieder drängt sich die Frage auf, ob die „Schulleistungen“ das eigentliche Thema der Mutter sind und sie den Konflikt nutzt, um hierbei Unterstützung für ihren Sohn zu erwirken. Plötzlich jedoch wird das Gespräch durch eine kurze Anwesenheit des Lehrers unterbrochen. Dies verdeutlicht, dass für ihn nach wie vor eine hohe Dringlichkeit und Kontrolle besteht, was keineswegs ein guter Rahmen für ein ungestörtes und vertrauensvolles Gespräch ist. Als der Lehrer wieder die Tür schließt, testet Mehmet erstmals, ob er Herrn Tomsen im „Kampf gegen die Institution“ auf seiner Seite hat, denn er will „keine Klassenkonferenz“. Das Thema Schule und die latente und auch offensichtliche Anwesenheit der Lehrkraft überlagern das vorgegebene Thema, Mehments Konflikt mit den MitschülerInnen. Zugleich wird

deutlich erkennbar, dass auch der Sozialarbeiter sich dem Auftrag des Lehrers verpflichtet fühlt, den Konflikt zu lösen. Und so sitzen außer der Mutter, zwei Personen in einem Raum, deren diffuse Gesprächsführung letztlich ein fremdbestimmtes Produkt Anderer, Außenstehender zu sein scheint.

PA 7: Die Sozialarbeit zeigt die Grenzen der Verhandlung in Schule auf

Herr Tomsen: „Ja, das sind aber zwei verschiedene Paar Schuhe. Das eine ist die Konferenz, das andere dieser Konflikt und die Bedrohung, wo du betroffen bist.“
Mehmet hört zwar zu, aber guckt aus dem Fenster an Herr Tomsen vorbei nach draußen in den Schnee. Herr Tomsen: „Also bei dir weiß ich sicher, da gibt es keine pädagogische Konferenz mehr, das ist gelaufen. Da gibt es nur noch ne Klassenkonferenz. Dazu ist hier einfach zu viel vorgefallen, wofür du gerade stehen musst. Aber vielleicht kriegst du ja auch keine. Herrn Schwarzenbeck (Klassenlehrer) musst du das auf jeden Fall beweisen, dass du dich verändert hast.“
Mehmet: „Ja, dann muss er mir Zeit geben.“
Herr Tomsen: „Ja, das stimmt. Vielleicht wäre es eine Idee, auch hier mal ein gemeinsames Gespräch zu führen?“ Mutter: „Mit den anderen Lehrern läuft es aber gut.“
Herr Tomsen: „Ja, bei Frau Rahn bist du ja gut, aber das muss auch bei beiden gehen.“
Herr Tomsen: „Ich denke, wir reden noch mal mit Herrn Schwarzenbeck.“ Mehmet sagt: „Ja, ok.“ und greift zu seinem Rucksack, als ob er langsam gehen möchte. Herr Tomsen: „Ja, das sind die Grenzen.“ Mutter: „Ja, der ist in der 8. Klasse, da muss das doch gehen!“
Herr Tomsen: „Na ja, das ist eigentlich genau die Zeit der Pubertät. Da haben es die Jugendlichen oft besonders schwer. Das darf man nicht unterschätzen.“ Mutter: „Ja und da geht das los mit den Mädchen.“ Mehmet lächelt in sich hinein.

Um Klarheit in die Situation zu bringen, zeigt Herr Tomsen schließlich die Grenzen der Beziehung und der Verhandlung auf („zwei Paar Schuhe“), um mit offenen Karten zu spielen. Zugleich bewertet er die Situation aus Sicht eines Vertreters der Schule mit den Worten „da ist einfach zu viel vorgefallen“. Mit seinen Erläuterungen über die verschiedenen Konferenzarten und die Möglichkeiten, die die Schule bietet, Konflikte zu lösen und Gespräche zu führen, zeigt sich der Sozialarbeiter als Experte der Institution. Seine Querschnittskompetenz (Hollenstein/Tillmann 2000) wird deutlich, obgleich Hollenstein und Tillmann mit diesem Begriff sicher nicht ausschließlich das Wissen um den Umgang mit schulischen Konsequenzen meinten. Dennoch zieht er in seiner Gesprächsführung einen Querschnitt durch alle möglichen schulischen Dimensionen und eröffnet mit dem Vorschlag, ein Gespräch mit der Lehrkraft zu führen, wieder eine neue Ebene. Mehmet erreicht er damit jedoch kaum, auch wenn dieser ein „Ja, ok!“ von sich gibt, driftet er zunehmend aus dem Gespräch ab. Diese Lücke nutzt die Mutter, indem sie den Sozialarbeiter wieder in ein Gespräch über das „Objekt“ Mehmet verwickelt, in das der Sozialarbeiter zugleich einsteigt und von den Schwierigkeiten der Pubertät berichtet.

PA 8: Weiterführende Absprachen

Herr Tomsen: „Ok, dann beenden wir das jetzt. Und dann müssen wir mit Herrn Schwarzenbeck reden, auch ob es 'ne Klassenkonferenz geben soll oder nicht.“ Mehmet: „Ich kann mich ja nicht in zwei Wochen verbessern.“ Mutter: „Ja, das war auch noch so 'ne Sache, da war Elternsprechtag und da ist er einfach raus aus dem Gespräch gegangen. Das war wegen Lea, aber das wusste ich ja da noch nicht, das hat er mir erst hinterher erzählt.“ Herr Tomsen sieht ihn an: „Bist du echt rausgegangen?“ Mehmet nickt und sieht nach unten. Herr Tomsen: „Na ja. Jetzt hast du ja was dazu beigetragen, dass es besser wird.“ Mehmet nickt. Herr Tomsen: „Als erstes machen wir also das Gespräch mit Lea,

dass das aufhört. Ich rede mal mit ihr und mit Frau Buttmüller (Anm.: andere Sozialarbeiterin), die betreut sie ja. Das mache ich gleich morgen. Darf ich Frau Buttmüller mal ansprechen?“ Mehmet nickt. Alle drei stehen auf und gehen Richtung Tür. Mehmet schwingt den Rucksack über die Schulter und sieht Herrn Tomsen noch mal an. Die Mutter hat jetzt keine Handschuhe mehr an und gibt mir (Anm.: der Beobachterin) die Hand und Herrn Tomsen nicht. Sie lächelt: „Frauen darf ich ja.“

Schließlich tritt der Sozialarbeiter im abschließenden Wortwechsel nur noch als Bewertender der Situation auf, insbesondere als Mehmet, der schuldbewusst einen früheren „Fehler“ eingesteht, von ihm „moralisch“ beurteilt und eingeschätzt wird: „Na ja. Jetzt hast du ja was dazu beigetragen, dass es besser wird.“ Gleichzeitig inszeniert er sich als „Macher“ mit vielfältigen Handlungsmöglichkeiten (Streitschlichtung, diverse Gespräche) und mit vielen Kontakten, wie zu den Lehrkräften, zur Sozialarbeitskollegin, zur Schülerin Lea.

2. Fazit zur Auswertung

Resümierend betrachtet wurde deutlich:

- Die Sozialarbeit agiert auf verschiedenen/multidimensionalen Ebenen, ist gut vernetzt und geht mit unterschiedlichen Erwartungen um.
- Der Sozialarbeiter tritt deutlich als Vertreter der Institution Schule auf und gibt sich als Experte vielfältiger Handlungsmöglichkeiten.
- Adressiert wird Schulsozialarbeit in diesem Fall nur von der Lehrkraft und der Mutter.
- Schulsozialarbeit adressiert umgekehrt den Schüler, nicht zuletzt, um in der Situation angemessen zu reagieren, findet aber schwer einen Zugang.

Der theoretische Ansatz der Schulsozialarbeit wurde eingangs erläutert. Nun soll diese Analyse mit einigen **offenen Fragen** enden, die sich sowohl auf das Protokoll als auch auf eine mög-

liche Weiterführung der darin geschilderten „Beziehungen“ beziehen:

- War es der Wunsch des Schülers, zur Sozialarbeit zu gehen?
- Kam Mehmet ausreichend zu Wort?
- Wenn ja, warum hat er nicht bereits vorher Kontakt aufgenommen?
- Ist dies der Beginn einer aushandelbaren Arbeitsbeziehung?
- Was bedeutet in diesem Kontext „lebensweltorientiert“? Der Kontakt zur Mutter oder zu den FreundInnen? Oder folgen eine Analyse von Mehments Sichtweisen und eine darauffolgende Unterstützung in seinem Sinne erst noch?
- Welche Grenzen gehen mit der Berücksichtigung von Mehments Lebenswelt und seinen Vorstellungen von „gut und böse“ einher?
- Wenn es sich hierbei um ein „Erziehungsgespräch“ handelt, ist dann eine „dialogische Interaktion“ (Spies/Pötter 2011, S. 37) erkennbar?
- Tritt der Sozialarbeiter „anwaltschaftlich“ im Sinne Mehments auf?
- Wird es weitere Rückmeldungen an die Mutter geben und wenn ja, wie wird die Schweigepflicht seitens des Schulsozialarbeiters gegenüber ihr berücksichtigt?
- Im gleichen Kontext stellt sich die Frage: Wird die Lehrkraft Inhalte des Gesprächs erfahren? Wenn ja, wäre dann der „Schulsozialarbeitshabitus“ noch erfüllt?
- Wie könnte bezogen auf Mehmet das Postulat der Niederschwelligkeit in Zukunft erfüllt werden?
- Wird Herr Tomsen im Schulalltag an diesem Fall „dran“ bleiben?

Diese offenen Fragen dienen zum einen dazu, sich die komplexe Situation noch einmal analytisch zergliedert vor Augen zu halten und nicht zuletzt dienen sie der fachlichen Reflexion. Dass Schulsozialarbeit im Kontext der unterschiedlichen, teils disparaten Erwartungen und Anforderungen an ihre Funktion ein schwieriger Balanceakt ist, wurde anhand des ausgewählten Beispiels deutlich. Im Folgenden sollen diese reflektiert werden:

3. Reflexion 1: Ähnliche, aber widersprüchliche Erwartungen an die unterschiedlichen Rollen der Schulsozialarbeit?

Im Beobachtungsprotokoll spielten vier AkteurInnen eine Rolle. An dieser Stelle soll zunächst folgende These aufgestellt werden:

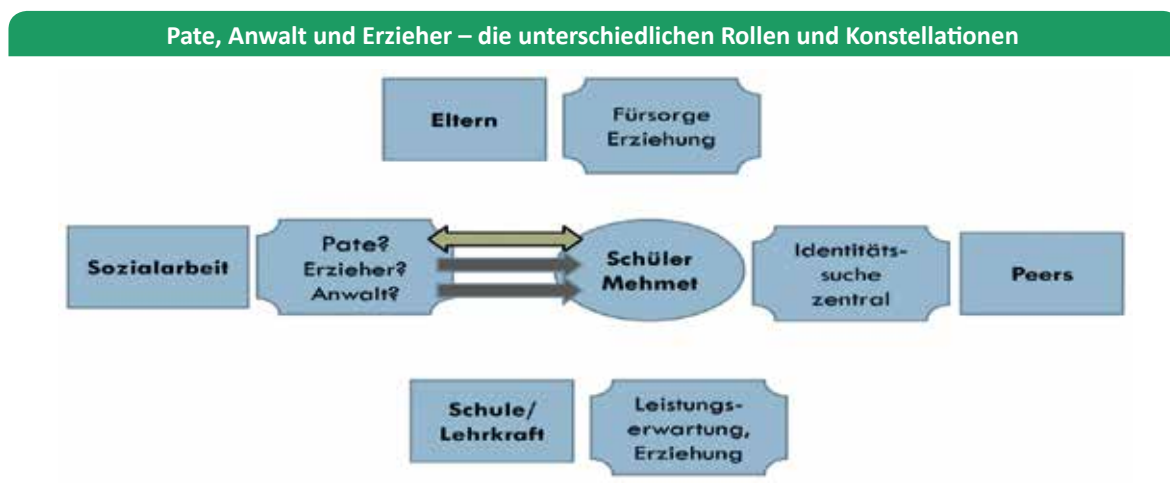
Alle an der Situation beteiligten AkteurInnen (Lehrkraft, Mutter, Schüler Mehmet) haben ähnliche Erwartungen an den Schulsozialarbeiter:

- Unterstützung (und Vermittlungswunsch)
- Verständnis
- Parteinahme

Die durchaus ähnlichen Erwartungen erfordern dennoch vom Schulsozialarbeiter, dass er sich sehr spezifisch auf die individuellen Interessen, Anliegen und „Lebensaufgaben“ der Beteiligten einlässt. Diese hingegen können sehr disparat sein. Und hieraus entsteht der Konflikt. Wie soll die Schulsozialarbeit, die, wie eingangs diskutiert, einen an bestimmte Prinzipien gebundenen, professionellen Auftrag hat, damit umgehen? Aus meiner Sicht agiert sie aus dem oben formulierten Anspruch und aus der Analyse des Protokolls heraus in mindestens drei Funktionen: **Als Pate, Anwalt und Erzieher**. Das folgende Schaubild verdeutlicht die unterschiedlichen Rollen und Konstellationen⁴:

Die Funktionen und „Lebensaufgaben“ der jeweiligen Rollen und Gruppierungen scheinen klar verteilt. Dem Schulsozialarbeiter aus dem obigen Protokoll wurden allerdings mehrere Funktionen zugesprochen, die sich an dem theoretischen Anspruch orientieren. Als Pate wäre eine Kommunikation auf Augenhöhe gegeben, daher ist hier ein doppelter Pfeil gesetzt, in der Funktion eines Anwalts wären die Interessen des Schülers Mehmet zunächst einmal zu erfragen und dann gegenüber den anderen Personen zu vertreten. Da hierbei die Aktivität vordergründig beim Sozialarbeiter liegt, der sich für Mehmet starkmachen würde, ist der Pfeil einseitig gesetzt. Diese beiden erstgenannten Funktionen waren im Beispiel jedoch nicht erkennbar. Am stärksten trat hier die Rolle des Erziehers hervor, die am meisten mit den Aufgaben der Lehrkräfte und der Eltern korrespondiert. Auch hier verdeutlicht ein einseitiger Pfeil die direktive Funktion, die der Sozialarbeiter in dieser Rolle einnimmt. Eine wie oben geforderte „dialogische Interaktion“ war kaum erkennbar.

Im Workshop auf dem Bundeskongress Schulsozialarbeit 2012 vermissten die Diskutanten den Rollentypus des Vermittlers, der für die meisten Beteiligten am passendsten schien. Doch wie kann Vermittlung stattfinden, wenn doch eigentlich laut Theorie der Schüler, bzw. die Schülerin



⁴ die männliche Schreibweise im Schaubild bezieht sich auf das Protokoll.

im Mittelpunkt des Handelns der Schulsozialarbeit stehen sollte? Diese Frage führte schließlich zur Diskussion darüber, inwieweit sich Schulsozialarbeit tatsächlich an den Bedürfnissen der Schüler/innen orientieren kann, bzw. ob sie nicht deutlich auch eine erzieherische Rolle einnehmen müsste. Die rund 20 anwesenden PraktikerInnen der Schulsozialarbeit, denen die Situation aus dem Protokollbeispiel sehr bekannt vorkam, machten deutlich, wie schwer es ist, im Alltag den eingangs skizzierten theoretischen Ansprüchen zu genügen und betonten die breite Kluft zwischen Theorie und Praxis. Dennoch wird hier die These vertreten, dass Theorie eine gute Reflexionsfolie bietet, um sich dieser Komplexität zu stellen. Es sei die Frage erlaubt, inwiefern sich Schulsozialarbeit dann noch von anderen Rollen im schulischen Zusammenhang unterscheidet, wenn sie die Rolle des Erziehers oder der Erzieherin unreflektiert einnimmt?

4. Abschlussreflexion: Grenzen und Notwendigkeiten bei der Etablierung von Arbeitsbeziehungen zu SchülerInnen und/oder deren Eltern

Wenn es das Ziel sein soll, eine lebensweltorientierte, ausgehandelte Arbeitsbeziehung entstehen zu lassen, und ein gewisser „Schulsozialarbeitshabitus“ (Baier 2011) einzuhalten ist, sind bestimmte Prinzipien des Alltagshandelns der Schulsozialarbeit nicht außer Acht zu lassen. Da dieser Punkt aus Kapazitätsgründen nicht ausführlich besprochen werden kann, soll er mit einzelnen, zugegeben „fordernden“ Sichtweisen enden:

- Schulsozialarbeit sollte spontan eingeforderte Gespräche durch andere (wie durch den Lehrer im Beispiel) nicht unbedingt zulassen.
- SchülerInnen sollte grundsätzlich der Vorrang gegeben werden. Das bedeutet, dass vor einem Gespräch mit den Eltern Einzelgespräche mit den SchülerInnen zu führen wären.

- Elterngespräche sollten nur dann gemeinsam mit SchülerInnen geführt werden, wenn diese zuvor den „Wunsch“ geäußert haben (eine Einwilligung während des Gespräches reicht nicht aus).
- Zu Beginn des Gesprächs sind immer Rollenerwartungen und Aufgaben zu klären.
- Lehrkräfte sollten möglichst ganz außen vor gelassen oder ggfs. als offizielle GesprächspartnerInnen (dem Wunsch der SchülerInnen folgend) eingeladen werden.
- Lebensweltorientiert meint auch präventiv - die Beziehung müsste demnach bereits vor der „Krise“ stimmig sein, was im „Massenbetrieb“ Schule jedoch kaum möglich ist. Daher müsste zunächst mit einem Beziehungsaufbau begonnen werden, erst recht wenn es gerade eine aktuelle Problemlage gibt.
- Es kann hilfreich sein, sich vor dem Gespräch zu überlegen, für welchen Bereich (z.B. Klassenkonferenz, Lehrer- oder Eltern-erwartungen, regelmäßige Gespräche, Unterstützung bei Konfliktfällen) eine Arbeitsbeziehung aufgebaut werden kann und welche Bereiche außen vor gelassen werden müssen.

Diese Argumente und ähnlich gelagerte Fragestellungen wie die oben aufgeführten dienen der Reflexion des eigenen Handelns. Sie können helfen, einer „Alltagsfalle“ zu entgehen, wie sie sich im vorgestellten Praxisbeispiel gezeigt hat. Oder aber Schulsozialarbeit müsste sich möglicherweise in anderer Weise theoretisch positionieren, um die Rolle des Vermittlers oder der Vermittlerin kongruenter zu theoretischen Grundlagen einnehmen zu können, denn die diskutierte Komplexität kommt nicht nur in Elterngesprächen vor, sondern auch in Gesprächen und Aushandlungen mit Lehrkräften im Allgemeinen oder im Schulalltag, wenn SchülerInnen, zu denen eine gute „Beziehung“ besteht, in Anwesenheit des/der SchulsozialarbeiterIn gegen schulische Regeln verstoßen usw. Die Diskussion um das „professionelle Handeln“ wäre somit also weiterhin nicht beendet.

Literatur

- Amman, K. /Hirschauer, St. (Hrsg.) (1997) Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Baier, F. (2011a) Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In: Baier, Florian/Deinet, Ullrich (Hrsg.) Praxisbuch Schulsozialarbeit. Verlag Babara Budrich Opladen & Farmington Hills, S. 85-96
- Baier, F. (2011b) Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In: Baier, Florian/Deinet, Ullrich (Hrsg.) Praxisbuch Schulsozialarbeit. Verlag Babara Budrich Opladen & Farmington Hills, S. 135-158
- Bimschas, B./Schröder, A. (2003) Beziehungen in der Jugendarbeit – Untersuchung zum reflektierten Handeln in Profession und Ehrenamt, Leske und Budrich, Opladen
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (1990) Achter Kinder- und Jugendbericht, Bonn
- Drilling, M. (2009) Schulsozialarbeit – Antworten auf veränderte Lebenswelten, 4. aktualisierte Auflage, Hauptverlag, Stuttgart, Bern, Wien
- Glaser, Barney, G./Strauss, Anselm L. (2010) Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3. Auflage. Verlag Hans Huber, Bern.
- Hirschauer, St. (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. Zeitschrift für Soziologie, 30(6), 429-451.
- Hollenstein, E./ Tillmann, J. (Hrsg.) (2000) Schulsozialarbeit: Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen, 2. erweiterte Auflage Hannover verfügbar unter: www.fh-hannover.de/fileadmin/media/doc/bibl/blumhardtverlag/volltext/band2-2a.pdf, zuletzt geöffnet am: 31.1.2013
- Hollenstein, E./Termer, A. (2010) Kontroversen an Schnittstellen: Jugendarbeit oder Jugendsozialarbeit an Schulen? In: Evangelische Jugendhilfe, Heft 2, 2010, Seite 93-101
- Kählert, H. (2005) Soziale Arbeit in Zwangskontexten. Wie unerwünschte Hilfe erfolgreich sein kann, Ernst-Reinhardt-Verlag, München/Basel
- Maykus, S. (2001) Schulalltagsorientierte Sozialpädagogik – Begründung und Konzeptionalisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe, Frankfurt am Main
- Müller, B. (1985) Die Last der großen Hoffnungen – Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen, Juventa Verlag, Weinheim und München
- Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M. (2005) Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung, Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau
- Rademacker, H. (2002) Schulsozialarbeit gegen soziale Ausgrenzung. In: Kantak, K.: Schulsozialarbeit: Sozialarbeit am Ort Schule, Potsdam/Berlin. Seite 9-28, Verfügbar unter: www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/Rademacker%20-%20SSA%20gegen%20soziale%20Ausgrenzung.pdf, zuletzt geöffnet am: 31.1.2013
- Speck, K. (2009) Schulsozialarbeit – eine Einführung, zweite überarbeitete Auflage, München
- Spies, A./Pötter, N. (2011) Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. VS Verlag, Wiesbaden
- Strauss, A./Corbin J. (1996) Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Forschung. Psychologie Verlags Union. München
- Streblow, C. (2005) Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher, Opladen
- Thiersch, H.(2009) Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, 7. Auflage, Ersterscheinung 1990. Weinheim und München
- Wolff, St. (1987) Rapport und Report. Über einige Probleme bei der Erstellung plausibler ethnographischer Texte. In: Von der Ohe (Hrsg.) Werner Kulturanthropologie. Beiträge zum Neubeginn einer Disziplin. Dunker und Humblot. Berlin, S. 333-364

Familienklassenzimmer

Familien gehen in die Schule

Familientherapeutische Gruppenarbeit nach dem Konzept der Multifamilientherapie nach Eia Asen, Marlborough Family Service in London

Kurzbeschreibung:

Das Familienklassenzimmer ist ein Gruppenprogramm für Familien, deren Kinder gravierende Verhaltensproblematiken in der Schule zeigen. Ziel ist es, Schulverweigerung und Verhaltensproblematiken entgegenzuwirken und betroffene Schüler und Schülerinnen in ihre Klassen zu reintegrieren. Die Methode wurde von Eia Asen am Marlborough Family Center in London entwickelt und unter der Bezeichnung „Multifamilientherapie“ in den letzten Jahren populär. MFT findet neben der Arbeit in Schulen auch im Kontext Psychiatrie und in der Jugendhilfe statt. Neben der Arbeit in London wurden in ganz Dänemark Familienklassenzimmer an Schulen eingerichtet. In Deutschland hält das Familienklassenzimmer ebenfalls immer mehr Einzug. Der Ansatz der Multifamilientherapie vereint systemische Familientherapie mit den Vorzügen der Gruppentherapie, Selbsthilfegruppen und Community Empowerment.

Grundannahme der Multifamilientherapie ist, dass die Reduzierung von Verhaltensproblemen, massiver Unterrichtsstörungen und Schulverweigerung von Schüler/innen in Schule nur unter Einbeziehung des Elternhauses möglich ist.

Familien mit ähnlichen Problematiken (4–8 Familien) gehen einmal wöchentlich, parallel zum Unterricht, mit ihren Kindern in das Familienklassenzimmer, um an einer Veränderung ihrer Verhaltensproblematiken zu arbeiten. Dabei übernehmen die Familien konsequent die Verantwortung für ihr Handeln und für Veränderungsprozesse.

Die Multifamilientherapie geht davon aus, dass Familien in der Lage sind, selbst in aussichtslosen Situationen eigene Lösungen für Probleme zu entwickeln und umzusetzen. Dazu wird ein unterstützender Kontext geschaffen, indem sol-



Martina Uhlenkamp

IN VIA Katholischer Verband
für Mädchen- und Frauen-
sozialarbeit – Osnabrück

che Lern- und Handlungsprozesse zur Veränderung angeregt, ausprobiert und reflektiert werden. „Multiproblemfamilien“ erleben sich in diesem Kontext nicht nur als bedürftig, sondern werden als Experten in eigener Sache gesehen und sind in der Lage, sich und andere Familien zu unterstützen und Isolation und Stigmatisierung entgegenzuwirken.

Die Mitarbeiter/Innen im Familienklassenzimmer übernehmen zunächst einen sehr strukturierenden Part. Im Verlauf der Arbeit kommt ihnen immer mehr eine moderierende Rolle zu. Als Akteure der Gruppe treten immer mehr die Familien in den Vordergrund, die ein hohes Maß an Verantwortung für die Gruppe übernehmen.

Im Familienklassenzimmer wird ad hoc an den präsentierten Problemen der Schüler gearbeitet. Es finden spontan systemische Methoden Anwendung. Dazu bekommen die Familien beispielsweise Aufgaben, die sie gemeinsam, teilweise auch mit Unterstützung anderer Familien, lösen. Die Familien werden bei der Lösung von Problemen gefilmt. Die Filmausschnitte werden mit der gesamten Gruppe ausgewertet und erfolgreiche Lösungsstrategien fokussiert.

Im Familienklassenzimmer findet ein hohes Maß an Aktivität statt. Die Familien bringen eigene Ideen mit ein und tragen somit zum Lösen der Probleme anderer Familien bei. Das Arbeiten an den Problemen anderer Familien ermöglicht es den Teilnehmern des Familienklassenzimmers,

aus einer veränderten Position einen Blick auf ihr eigenes Problem zu werfen. Sie sehen sich gespiegelt in den anderen Familien, lernen neue Handlungsmöglichkeiten kennen und können somit eigene ungünstige Familienmustern sehen und neue Wege erproben. Die Solidarisierung der Familien untereinander weckt bei den Familien Hoffnung und regt zur Selbstreflektion regt.

Ziele

Das Familienklassenzimmer hat zum Ziel, präsentiertem problematischem Verhalten der Schüler/Innen in der Schule entgegenzuwirken und mit den Familien Möglichkeiten der Veränderung zu erarbeiten. Ziel ist es, Bedingungen für die Familien zu schaffen, in denen sie:

- Isolation überwinden
- Stigmatisierung abbauen
- Solidarisierung fördern
- Zu neuen Sichtweisen gelangen
- Voneinander lernen
- Sich „gespiegelt“ sehen
- Von „hilflos“ zu „hilfreich“ gelangen
- Hoffnung wecken
- Den Kontakt zwischen Elternhaus und Schule verbessern
- Fehlzeiten reduzieren
- Verhaltensproblematiken abbauen
- Schulleistungen verbessern
- Eigenverantwortung fördern
- Eigenkräfte mobilisieren
- Bedingungen schaffen, in denen Familien sich gegenseitig unterstützen

Kontexte

Für die Arbeit im Familienklassenzimmer ist zunächst wichtig, Kontexte zu schaffen, in denen Veränderung möglich ist. Dabei sind folgende kontextuelle Überlegungen wichtig:

Personenkontext: Es nehmen 4–8 Familien teil, deren Kinder in der Schule den Unterricht massiv stören und/oder den Schulbesuch verweigern.

Zeitkontext: Zunächst findet aufsuchende Arbeit in den Familien statt. Während der Gruppenphase Vorlauf findet die Arbeit einmal wöchentlich für zwei Stunden parallel zum Unterricht in der Schule statt.

Ortskontext: Das Angebot findet im Familienklassenzimmer der betreffenden Schule statt.

Aktivitätskontext: Die Therapeuten bestimmen zu Beginn stark das Setting, sie aktivieren die Familien. Ein Lehrer/in gestaltet Unterrichtseinheiten.

Modalitätskontext: Eltern erleben die Probleme ihrer Kinder in der Schule. Eltern und Kinder reflektieren gemeinsam Verhaltenssituationen und Konsequenzen. Andere Familien werden als Berater hinzugezogen.

Methoden im Familienklassenzimmer

Eine Kernmethode der Arbeit im Familienklassenzimmer ist das Fünf-Schritte-Modell, mit dem schwierige Situationen im Familienklassenzimmer ad hoc mit den Familien bearbeitet werden. Die Beobachtungen der Therapeuten werden dabei mit der Wahrnehmung der Eltern abgeglichen, der Wunsch nach Veränderung erfragt und eine aktive Intervention von Seiten der Eltern eingeleitet.

Ein Fünf-Schritte-Modell für therapeutische Interventionen:

1. Ich sehe / beobachte / bemerke, dass ...
2. Sehen Sie das auch so? (oder liege ich da total falsch?)
3. Wollen Sie, dass es so ist? Ist Ihnen das recht?
4. Wenn nicht, wie würden Sie's gern haben?
5. Was müssten Sie wohl jetzt tun oder sagen, damit alles so wird, wie Sie es wollen?

Selbsteinschätzungsbogen eines Schülers							
Max Mustermann				Datum:			
Ziele	😊 immer						☹️ Nie
Ich gehe respektvoll mit Lehrern und Schülern um	1	2	3	4	5	6	
	😊 Immer						☹️ Nie
Ich arbeite gut im Unterricht mit	1	2	3	4	5	6	
	😊 Immer						☹️ Nie
Ich erledige meine Aufgaben	1	2	3	4	5	6	

Neben weiteren systemischen Interventionen, wie z.B. dem Reflecting Team, Genogrammarbeit und systemischen Fragetechniken hat die Methode Video-Home-Training® eine zentrale Bedeutung. Gemachte Videoaufnahmen werden in Rückschauen mit einzelnen Eltern und auch mit der kompletten Gruppe reflektiert.

Es finden wöchentliche Gruppentreffen, aufsuchende Arbeit in den Familien und Netzwerkarbeit im sozialen Umfeld der Familien statt. Mit den beteiligten Einrichtungen werden vor Beginn der Aufnahme im Familienklassenzimmer gemeinsam mit den Familien der Auftrag geklärt und die Rollen der einzelnen Helfer transparent gemacht.

Vor Beginn der Gruppenarbeit setzen sich Schüler, Eltern, Lehrer und Mitarbeiterinnen aus

dem Familienklassenzimmer zusammen, um klar definierte Ziele zu vereinbaren. In der Regel werden drei von den Schülern erreichbare Ziele vereinbart, die wöchentlich bei den Schülern in Form eines Selbsteinschätzungsbogens abgefragt werden.

Die Bewertung der Selbsteinschätzung erfolgt dabei nach einer Skala, die beispielsweise entsprechend dem den Schülern bekannten Benotungssystem der Schule von 1–6 aussehen kann (1 = sehr gut bis 6 = ungenügend):

Um eine möglichst verlässliche Aussage bezüglich der Entwicklung der Schüler zu erhalten, werden die vereinbarten Ziele auch nach jeder Schulstunde bei den Lehrern abgefragt. Dazu bekommen auch die Lehrer einen Zielüberprüfungsbogen, der beispielsweise wie folgt aussieht:

Zielüberprüfungsbogen der Lehrer (Beispiel)																			
Max Mustermann												Woche:							
Ziel Nr. 1			Ich gehe respektvoll mit Lehrern und Schülern um																
Ziel Nr. 2			Ich arbeite gut im Unterricht mit																
Ziel Nr. 3			Ich erledige meine Aufgaben																
Montag																			
Std.	Fach	Ziel Nr. 1						Ziel Nr. 2						Ziel Nr. 3					
1.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
6.		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

Alle Schüler aus dem Familienklassenzimmer führen eine Mappe, in der die Zielüberprüfungsbögen der Lehrer abgeheftet und jeweils zu Beginn des Familienklassenzimmers mit der kompletten Gruppe reflektiert werden. Besondere Leistungen werden mit einem Applaus honoriert.

Eine wichtige Aufgabe der Gruppe ist die gegenseitige Unterstützung der Eltern und das Entwickeln von Ideen zum Umgang mit Problemen anderer Familien. Dabei sehen Familien sich in anderen Familien gespiegelt und erkennen ungünstige Verhaltensmuster, die sie bei sich nicht wahrnehmen können. Auf diese Weise unterstützen sie andere Familien und werden gleichzeitig Experten für die eigenen Problemlagen. Die Arbeit in der Gruppe, die gemeinsame Entwicklung von Strategien unter den einzelnen Eltern führen gleichzeitig zu einem Gruppendruck, unter dem sich die Eltern verpflichtet fühlen, diese Ideen auch im häuslichen Umfeld umzusetzen.

Aus therapeutischer Sicht ist die Arbeit im Co-Therapeutenteam von entscheidender Bedeutung. Die Arbeit mit einem zweiten Multifamilientherapeuten bietet die Möglichkeit, eine beobachtende Sichtweise auf die einzelnen Familienmitglieder einzunehmen, Hypothesen miteinander auszutauschen und ungewöhnliche Interventionen zu entwickeln.

AWO Elternwerkstatt

Ein Programm ressourcenorientierter und wertschätzender Elternbildung

„Ich verstehe mein Kind nicht.“ „Es macht, was es will.“ „Ich kann mich nicht richtig durchsetzen.“ „Mit meinen Kindern ist nicht mehr zu reden.“ „Ich weiß nicht mehr, was ich tun soll.“ Mit solchen und ähnlichen Aussagen von Eltern werden Kollegen in der praktischen Arbeit immer häufiger konfrontiert. Die Ratlosigkeit von Eltern steigt im Zeitalter elektronischer Medien, veränderten Freizeitverhaltens und veränderter Familienstrukturen rapide an. Sie erreichen ihre Kinder nicht mehr oder immer weniger.

Ähnliches beschreiben im übertragenen Sinne auch die beratenden und unterstützenden Pädagogen. Auch sie benennen zunehmend die Schwierigkeit, Eltern in einer Weise anzusprechen zu können, die zu einer substantiellen und langfristigen Verbesserung des Erziehungsverhaltens und damit des Eltern-Kind-Verhältnisses führt. Dieses gilt u. a. für die Bereiche SPFH (Sozialpädagogischen Familienhilfe) und Tagesgruppen, aber auch für die Elternarbeit in Kindertagesstätten und im Bereich der stationären Einrichtungen (z. B. Vorbereitung von Reintegration in die Herkunftsfamilie). Auch Schulen sind hiervon in erheblichem Maße betroffen.

Bereits in den '70ern machte sich Thomas Gordon ausführliche Gedanken darüber, wie die Kommunikation in Familien zu verbessern und auf eine von gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung geprägte Ebene zu bringen sei. In der Folge gab es aus der Praxis immer wieder neue Modelle und Programme, die dem jeweiligen Stand der pädagogischen Diskussion entsprachen. Für die eigene Arbeitspraxis wurden unterschiedliche Hilfen für Eltern in Form von Elterntrainings, Elternschulen und anderen Kursformen entwickelt. Ihnen allen gemein ist, dass sie Eltern und Erziehern konkrete Handlungskompetenzen an die Hand geben wollen und es ihnen nicht um eine Diskussionsrunde zu Einzelproblemen geht.

Aus der Praxis für die Praxis

Die AWO-Elternwerkstatt wurde aus einer über 20-jährigen Praxis der SPFH heraus in Storman (Schleswig-Holstein) entwickelt, und es werden dort seit 2002 regelmäßig Kurse angeboten. Ziel



Marlene Waldmann
AWO Würzburg

war es, ein niederschwelliges Gruppenangebot anzubieten, mit dem besonders Eltern erreicht werden, die sonst kaum Zugang zur Elternweiterbildung haben.

Aus dieser Tradition heraus verstehen auch wir, mit fast 25-jähriger Erfahrung in der SPFH, die AWO-Elternwerkstatt. Vor diesem Hintergrund arbeiten wir mit einem Programm, das sowohl in inhaltlicher als auch besonders in methodischer Herangehensweise Erfahrungen mit sehr unterschiedlichen Zielgruppen widerspiegelt und diesen Rechnung trägt. Unser Angebot orientiert sich grundsätzlich daran, dass gerade Eltern, die sonst eher nicht zu erreichen sind, sich angesprochen fühlen oder konkret angesprochen werden.

Die AWO-Elternwerkstatt kann sowohl als eigenständiges als auch ergänzendes Angebot im Rahmen der §§ 16 bzw. 27 ff KJHG konzipiert und eingesetzt werden. Daher eignet sie sich gut für Kindertagesstätten, ambulante Tagesgruppen und Angebote zur Unterstützung der Rückkehr aus stationären Einrichtungen. Die konzeptionellen Anforderungen seitens der Jugendämter steigen in diesem Bereich zzt. deutlich. Auch für andere Jugendhilfeangebote stellt die AWO-Elternwerkstatt ein begleitendes und ergänzendes Instrument dar.

Es geht uns nicht darum, das Rad neu zu erfinden, sondern ein Programm anzubieten, das den heutigen Anforderungen an Eltern und Pädagogen Rechnung trägt und im Erziehungsalltag zu mehr (Selbst-)Sicherheit und Eigenkompetenz verhilft.

Was ist neu an der AWO Elternwerkstatt?

Wir verstehen die einzelnen „Werkzeuge“, die wir den Teilnehmern vermitteln, nicht als isolierte Handlungsanweisung, sondern als einen Baustein zum Erwerb und zur Festigung persönlicher Erziehungscompetenz. Grenzsetzung z.B. ist heute von Eltern als Kompetenz sehr nachgefragt, lässt sich aber nur in Verbindung mit empathisch geprägten Fähigkeiten tatsächlich förderlich anwenden. Die Verbindung einzelner Qualitäten und Handlungsmöglichkeiten in Hinblick auf das Gesamtziel „Erziehung“ steht im Mittelpunkt.

Darüber hinaus ist es uns wichtig, Methoden und Ansätze aus verschiedenen Bereichen, ob Verhaltenstherapie oder systemische Familientherapie, auf ihre für Eltern praktisch anwendbare Ebene zu übersetzen und in das Programm zu integrieren.

Die beiden Schwerpunkte der Elternwerkstatt liegen also gleichberechtigt bei der emotionalen Kompetenz der Eltern und der daraus resultierenden reflektierten praktischen Handlungsfähigkeit.

Wie arbeitet die AWO-Elternwerkstatt?

Die AWO-Elternwerkstatt findet als geschlossenes und strukturiertes Programm in 20 Bausteinen (zwei davon mit den Kindern) statt und wird nach Möglichkeit von einem Frau-Mann-Team geleitet.

Innerhalb der AWO-Elternwerkstatt arbeiten wir als Leitung konsequent mit den Inhalten und Methoden des Kursprogramms.

Die AWO-Elternwerkstatt stellt die Förderung der elterlichen Kompetenz in den Mittelpunkt. Dies ermöglicht es, mit Eltern sehr unterschiedlicher Herkunft, Sozialisation und/oder mit zusätzlicher spezifischer Problemstellung (z.B. ADS/ADHS) gemeinsam in einer Gruppe arbeiten zu können.

Gerade für Netzwerkarbeit als Kombination verschiedener Hilfen hat sich die AWO-Elternwerkstatt als sinnvoller Baustein erwiesen.

Hingegen stehen persönliche Probleme der Teilnehmer, sei es Sucht, Paarproblematik oder psychische Erkrankung, nicht im Fokus der AWO-Elternwerkstatt, sondern sind dem Thema untergeordnet, schließen aber eine Teilnahme nicht grundsätzlich aus.

Was vermittelt die AWO-Elternwerkstatt?

- Reflexion eigener Erziehungsvorstellungen
- Verstehende zugewandte Eltern-Kind-Kommunikation
- Beachtung und Wertschätzung der eigenen (Eltern-)Position in der Familie
- Funktion, Bedeutung und Umsetzung von familiären Regeln
- Elterliche Kompetenz in den Bereichen Verhaltensförderung, Löschung und Grenzsetzung
- Hilfen bei Lern- und Leistungsstörungen von Kindern
- Konfliktlösungsstrategien für Familien
- Anhaltspunkte und Überblick zum jeweiligen Entwicklungsstand von Kindern

Womit arbeitet die AWO-Elternwerkstatt?

Grundsätzlich folgt sie dem Aufbau Information, Übung, Anwendung, Reflexion. Theoretische Information bildet jeweils den Rahmen der einzelnen Bausteine.

Die folgenden praktischen Anteile finden ihre Umsetzung in Gruppengesprächen, Rollenspielen, Kleingruppenübungen, Arbeiten mit dem Metaplan und der Reflexion mitgebrachter Beispiele aus dem Erziehungsalltag.

Hierbei spielen die Übungen für zu Hause von Baustein zu Baustein eine zentrale Rolle, verbinden sich hier doch Elternwerkstatt und reale Familie jeweils am aktuellen Thema.

Die Rückmeldungen zeigen, dass die Kombination aus intrapersonalen und handlungsorientierten Elementen bei Eltern und Familien zu erheblich mehr Zufriedenheit und zu deutlichem Spannungsabbau beigetragen hat. Positionen sind klarer besetzt und Emotionalität und Beziehung haben wieder einen größeren Stellenwert, Probleme sind nicht mehr erschlagend.

Was sagen die Eltern hinterher?

„Der Umgangston ist anders geworden, ich höre, was mir meine Familie zu sagen hat, und es gibt deutlich weniger verbale Rundumschläge.“

„Durch den Kurs ist mir vieles leichter und verständlicher geworden im Umgang mit den Kindern. Ich gehe auf Konflikte offener und leichter zu, weil ich den Lösungsweg einfacher sehe.“

„Ich schaue öfter auf meine Gefühle und gehe viel einfühlsamer mit meinen Kindern und meinem Partner um.“

„Die Atmosphäre ist entspannter, ich habe eine gewisse Distanz zu Konfliktsituationen gewonnen.“

Am Ende des Kurses und ein Jahr nach dem Abschluss geben die TeilnehmerInnen über einen Auswertungsbogen Rückmeldung zur Wirkung des Kurses.

PaC – Prävention als Chance

Schulbezogene Gewaltprävention im Verbund



Mario Jansen, Diplom-Sozialarbeiter (FH), 11 Jahre Schulsozialarbeiter, Präventionsberater beim GUV-Hannover und Landesunfallkasse Niedersachsen

Power-Point-Präsentation zum Vortrag

Verantwortliche / Anbieter

Gemeinde-Unfallversicherungsverband Hannover

Landesunfallkasse Niedersachsen
Am Mittelfelde 169, 30519 Hannover
info@guvh.de, info@luk-nds.de
www.guvh.de

Landeskriminalamt Niedersachsen

Zentralstelle Polizeiliche Prävention & Jugendsachen
Am Waterlooplplatz 11, 30169 Hannover
PaC@lka.polizei.niedersachsen.de
www.polizei.niedersachsen.de

Inhalte

Mehrebenen-Programm zur primären Gewaltprävention, das Kinder und Jugendliche sowie die anderen an Erziehung und Sozialisation Beteiligten involviert.

Kinder brauchen: Halt und Orientierung

Deshalb müssen wir eine gemeinsame Grundhaltung entwickeln.

Alle sind Experten:

- Lehrkräfte für Unterricht und Lernleistungen,
- Eltern für ihre Kinder für die Außenwirkung der Schule,
- SchülerInnen für sich – und für guten Unterricht / LehrerInnen,
- SozialarbeiterInnen in Erziehungsfragen und sozialen Prozessen.

Wir müssen positives Verhalten anerkennen. Schule ist ein anerkennungsarmer Raum.

Motivationsarbeit ist Beziehungsarbeit.

Argumente gegen Prävention

- Erscheint als zu arbeitsaufwendig und schwer umzusetzen.
- Der Erfolg ist schwer zu erkennen!
- „Unterricht ist wichtiger!“
- „Wir haben doch keine Probleme!“
- „Wie stehen wir denn da, die denken noch, wir hätten hier Probleme!“
- Es gibt halt so viele andere Themen!

Zielgruppe und Einsatzbereich

Kinder und Jugendliche, Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, Eltern, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter

Zielsetzung

Mit PaC – Prävention als Chance werden folgende Ziele angestrebt:

- Förderung und Stärkung sozialer Kompetenzen
- Verbesserung des Gruppen-, Klassen- und Schulklimas
- Reduzierung von Gewalt und anderen Regelverletzungen
- Reduzierung von Verletzungen und Sachschäden
- Nachhaltige Verankerung von Gewaltprävention in Schulen und Kindertageseinrichtungen.

Präventionsbereiche

- **Gewaltprävention**
 - Körperliche Gewalt: School Shooting, Happy Slapping
 - Psychische Gewalt: Ausgrenzung, Mobbing, (Cybermobbing, Bulling)
- **Sexualprävention:** Sexuelle Übergriffe, Schwangerschaften, AIDS, Gender
- **Kriminalprävention**
 - **Körperverletzung:** Sexualstraftaten
 - Eigentumsdelikte
 - **Sucht:** Medien, Drogen, Alkohol, Rauchen
- **Krisenintervention**
- **Gesundheitsprävention:** Bewegungsförderung, Rauchen, Gesunde Ernährung, Psychische Erkrankungen
- **Unfallprävention:** Mobilitätserziehung, Badeunfälle, Selbstsicherungskompetenz
- **Berufsorientierung:** Hartz IV-Vermeidung
- **Konsumprävention:** Schuldenfallen, Medienerziehung
- **Extremismusprävention:** Sekten, Radikalismus
- **Umweltprävention:** Erneuerbare Energien, Energiesparen, Umgang mit natürlichen Ressourcen
- **Inklusion**
- **Elternarbeit**

Methodik

Das Programm kombiniert bewährte Projekte in einem Bausteinsystem, die drei unverzichtbaren thematischen Säulen zugeordnet werden:

1. Training sozialer Kompetenzen

Hierzu gehören das soziale Lernen in Schulen und Kindertageseinrichtungen, Unterstützungsangebote für Eltern mit Tipps für den Erziehungsalltag sowie Coaching- und Unterstützungsangebote für Lehrkräfte.

2. Regeln und Umgang mit Konflikten

Ein gemeinsames, von allen Bildungseinrichtungen einer Kommune getragenes Regelwerk und sinnvolle, auf Wiedergutmachung ausgelegte Sanktionen sind ebenso Voraussetzung für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten wie eine qualitativ hochwertige Peer-Mediation und Konfliktschlichtung unter Begleitung gut ausgebildeter Erwachsener.

3. Einzelfallhilfe

Bei der Einzelfallhilfe wird eine möglichst unproblematische, nahtlose Kooperation zwischen den Schulen und ihren Ansprechpersonen in der Jugendhilfe gefördert, sodass auffälligen Kindern und Jugendlichen individuelle Angebote gemacht werden können. Diese Unterstützung kann zusätzlich von Patenschaftsprojekten für diese Minderjährigen begleitet werden

Neben diesen verpflichtenden Bausteinen bietet PaC weitere Bausteine an aus den Themenfeldern

- Medien und Kultur
- Sicherer Schulweg
- Geschlechtsbezogene Gewaltprävention
- Lernfeld Ruhe und Bewegung

Rahmenbedingungen – Was brauchen wir für gute Präventionsarbeit

- Klare Prioritäten der Aufgaben
- Fachleute für die einzelnen Themen
- Strukturelle Einbindung in den Schulalltag
- Handlungskonzepte
- Mehrebenen-Konzepte
- Nachhaltige Weiterentwicklung
- Vernetzung
- Weiterentwicklung
- Verantwortlichkeiten

Um PaC in einer Kommune zu implementieren, sind folgende Voraussetzungen notwendig:

- Willenserklärung der kommunalen Spitze und der zustimmungspflichtigen Gremien und Einrichtungen zur Umsetzung von PaC
- Hauptamtliches PaC-Management (mind. 20 Wochenarbeitsstunden)
- Verbund aller an der Sozialisation und Erziehung von Kindern und Jugendlichen beteiligten Institutionen und Einrichtungen
- Ausreichende Anschubfinanzierung und langfristige Einstellung eines für die Umsetzung der Bausteine erforderlichen Haushaltstitels für PaC.

Finanzierung

Wenn eine Kommune sich dazu entschließt, PaC zu implementieren, ist es unerlässlich, regelmäßig im Jahreshaushalt Gelder in einen PaC-Titel einzustellen. Eine finanzielle Unterstützung durch örtliche Sponsoren ist wünschenswert. Hier wird der Landespräventionsrat als Kooperationspartner beratend tätig.

Literatur / Quellen / Praxismaterialien

„Soziales Lernen in der Sekundarstufe I und in Grundschulen“, Materialien und Übungen für die Unterrichtsgestaltung zum Sozialtraining. Informationen unter www.pac-programm.de

Body-Guard.

Das IB-Gesundheitsprogramm für Jugendliche.

Auszug aus Arbeitshilfe zur Gesundheitsförderung bei sozial benachteiligten Jugendlichen, erprobt in Einrichtungen der beruflichen Bildung des Internationalen Bundes. Teil I Einführung in die gesundheitsfördernde Arbeit mit Jugendlichen. Gesundheitsförderung in der Arbeit mit Jugendlichen – eine Einführung.

Einleitung

Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen ist seit einiger Zeit ein Thema, das breit in Politik und Öffentlichkeit diskutiert wird. Die Stichworte in der Debatte sind Bewegungsarmut, zunehmende Fettleibigkeit, problematisches Ernährungsverhalten, riskanter Alkoholkonsum und der Anstieg psychosozialer Auffälligkeiten im Jugendalter. Das Thema gewinnt auch zunehmend an Bedeutung, weil die später drohenden Kosten für das Gesundheitssystem nicht mehr tragbar sind. Man weiß heute, dass die Weichen für ein gesundes Altern frühzeitig gestellt werden müssen. Voraussetzungen hierfür sind gesundheitsförderliche Rahmenbedingungen und eine achtsame Lebensweise.

Der 13. Kinder- und Jugendbericht (2009) steht unter dem Leitmotiv „Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen“. Im Auftrag der Bundesregierung wurden Empfehlungen erarbeitet, wie die Rahmenbedingungen für ein gesundes Aufwachsen der nachfolgenden Generation verbessert werden können. Entscheidend ist nicht nur die (frühe) Kindheit, sondern „es bedarf einer stärkeren fachlichen Aufmerksamkeit für die gesundheitlichen Herausforderungen und Risiken des Jugendalters“ (S. 256). „Stärker als bisher müssen Körper (...) sowie Gesundheit und Wohlbefinden Inhalte fachlicher Praxis der Kinder- und Jugendhilfe werden.“ (S. 17)

Der Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (2007) lieferte erstmals eine umfassende und verlässliche Datengrundlage zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland:



Dr. Gabriele Körner

Beauftragte für Qualitätsmanagement beim IB Hessen, Supervisorin und Coach in der Jugendhilfe

- 20,5 Prozent der 11- bis 17-jährigen Jungen und 20,3 Prozent der gleichaltrigen Mädchen rauchen. Jugendliche mit niedrigem Sozialstatus rauchen häufiger.
- 15 Prozent der Kinder und Jugendlichen sind übergewichtig (davon sind 6,3 Prozent adipös). Ein höheres Risiko für Übergewicht und Adipositas besteht bei Kindern aus Familien mit niedrigem Sozialstatus und bei Kindern mit Migrationshintergrund.
- 23,2 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit niedrigem Sozialstatus zeigen Hinweise auf psychische Probleme.
- Riskanter Alkoholkonsum ist ein verbreitetes Phänomen: In der Gruppe der 12- bis 17-Jährigen tranken 2008 über 20 Prozent im letzten Monat mindestens einmal fünf oder mehr Gläser Alkohol. (Drogen- und Suchtbericht der Drogenbeauftragten der Bundesregierung 2009)
- Hier wird deutlich, dass insbesondere das gesunde Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen aus sozial belasteten Lebenslagen besonders zu fördern ist, um dem Ziel der gesundheitlichen Chancengleichheit näherzukommen.¹

¹ Wer durch Armut oder andere schwierige Umstände benachteiligt ist, hat in Deutschland eine bis zu zehn Jahre geringere Lebenserwartung als Bessergestellte.

Gesundheitsförderung – Begriffserklärungen

Zur Standortbestimmung einer gesundheitsbezogenen Bildungs- und Sozialarbeit ist es notwendig, sich zunächst mit den Begrifflichkeiten zu befassen. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert **Gesundheit** als den „Zustand des völligen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens“ und somit nicht nur als Freisein von Krankheit. Diese Definition stellt immer noch eine Leitorientierung in der Debatte dar.

Die Begriffe **Prävention** und **Gesundheitsförderung** werden häufig gemeinsam oder synonym gebraucht. Was genau versteht man aber nun darunter beziehungsweise wodurch unterscheiden sie sich?

„Unter Prävention versteht man die Verhütung von Krankheiten durch Ausschaltung von Krankheitsursachen (primäre Prävention), durch Früherkennung und Frühbehandlung (sekundäre Prävention) oder durch die Vermeidung des Fortschreitens einer bestehenden Krankheit (tertiäre Prävention).“²

Die Art und Weise, wie Prävention ansetzt, wird ebenfalls noch einmal unterschieden in medizinische Prävention (Schutzimpfungen z. B.), Verhaltensprävention (sie zielt auf Verhaltensänderungen von Einzelnen und Gruppen ab) und Verhältnisprävention. Sie zielt auf die Veränderung der ökologischen, sozialen, kulturellen und technisch-materiellen Umwelt (Setting) ab, die als wesentlich für Gesunderhaltung und Krankheitsentstehung betrachtet wird. Gesundheitsförderung ist ein komplexer sozialer und gesundheitspolitischer Ansatz und soll ausdrücklich auch auf die Verbesserung der gesundheitsrelevanten Lebensbedingungen beitragen. Eine Kernstrategie der Gesundheitsförderung ist der Setting-Ansatz. Ein Setting ist ein soziales System. In erster Linie werden Kommunen, Schu-

len, Krankenhäuser und Betriebe als Settings bezeichnet. Auch eine berufsbildende Einrichtung oder ein Jugendhaus ist ein solches Setting. Die Kommunikationsstrukturen und der Ablauf von Entscheidungsprozessen in einem System werden als wesentlich erachtet. Ein hohes Maß an Partizipation und Selbstbestimmung der Betroffenen wird angestrebt. Der Setting-Ansatz wird heute als besonders Erfolg versprechend zur Verbesserung der gesundheitlichen Lage von sozial Benachteiligten betrachtet. Eine scharfe Abgrenzung der Begriffe gelingt nur schwer und ist für die Praxis auch nicht unbedingt erforderlich.³

In der Debatte steht Gesundheitsförderung eher für eine salutogenetische Perspektive (was erhält Menschen gesund?), die nach den Potenzialen und Ressourcen fragt. Beim älteren Präventionsbegriff stehen mehr die Krankheitsvermeidung und die Reduktion von Risikoverhalten im Zentrum. Risikominderung und Ressourcenstärkung werden inzwischen als zwei gleichberechtigte Strategien, die sich ergänzen, angesehen.

Gesundheitsförderung und Jugendalter

Das Jugendalter ist entwicklungspsychologisch betrachtet eine Lebensphase, die durch Prozesse der Identitätsfindung gekennzeichnet ist.

Präventionsansätze können nur greifen, wenn der subjektive Sinn des gesundheitsschädigenden Verhaltens Jugendlicher verstanden wird. Ausprobieren, Suchen, Verwerfen und An-Grenzen-Gehen sind jugendtypische Verhaltensweisen. Die Ablösung von den Eltern, die Orientierung an Gleichaltrigen und das Eingehen erster Liebesbeziehungen gehören zu dieser Phase. Die körperliche Umgestaltung und der starke Gegenwartsbezug sind weitere wichtige Merk-

2 Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.), 2004, S. 179

3 Vgl. Rolf Rosenbrock/Claus Michel, 2007

male der Adoleszenz. Das Essverhalten, aber auch der riskante Substanzkonsum, dient oft der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben und hat eine wichtige Funktion für das soziale und psychische „Überleben“ der Jugendlichen.

Riskante Praktiken bleiben daher glücklicherweise in der Regel episodisch. Für die Jugendlichen selbst ist die Erhaltung der Gesundheit meist noch kein Thema. Gesundheit erscheint als ein unerschöpfliches Gut. Jugendliche sind daher nur schwer für explizite Maßnahmen der Gesundheitsförderung zu gewinnen. In unserem Modellprojekt haben wir es uns dennoch zur Aufgabe gemacht, Jugendliche zu einem gesünderen Lebensstil zu motivieren, da es auch Aspekte gibt, die für eine gesundheitsfördernde Arbeit mit Jugendlichen sprechen:

- Autonomie und Selbstbestimmung über das gesundheitsrelevante Verhalten nehmen zu, der Einfluss der Eltern geht zurück.
- Der Konsum von Alkohol, Tabak und illegalen Drogen beginnt meist im Jugendalter. „In dieser Lebensphase (werden) teils bewusst und teils unbewusst vielfältige gesundheitsbezogene Einstellungen und Verhaltensweisen erprobt, erlernt und verfestigt.“ (Hurrelmann u.a. 2003, S. 100)
- Gesundheit ist ein „Körperthema“ und bietet daher vielfältige Anknüpfungspunkte zum vorhandenen Interesse Jugendlicher an ihrem Körper. Sensible, geschlechtsdifferenzierte Ansätze, die auf Vertrauensbeziehungen beruhen, können Räume schaffen für das Einüben eines gesunden Umgangs mit dem eigenen Körper.
- Jugendliche legen Wert auf soziale Gemeinschaft, schätzen Gruppenaktivitäten und orientieren sich an Peers; hier ergeben sich vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten für die pädagogische Arbeit.
- Kern vieler Präventionsstrategien, wie der Sucht oder Gewaltprävention, sind die Stärkung von Bewältigungsressourcen und der Fokus auf die Lebenskompetenzen. Hier besteht auch eine direkte Verbindung zum

psychischen und sozialen Aspekt von Gesundheit. Partizipation, das Erfahren von Selbstwirksamkeit und die Gewinnung von Selbstvertrauen sind gemeinsame Elemente aller „Präventionen“. In der gesundheitsbezogenen Prävention für Jugendliche kann also auf vorhandene Ansätze zurückgegriffen und das bereits entwickelte und auch in unseren Einrichtungen verfügbare Methodenrepertoire genutzt werden (darunter die Erlebnispädagogik).

Gesundheitsförderung als pädagogische Aufgabe

In der Gesundheitsförderung treffen der Gesundheitsbereich mit seiner medizinorientierten Sichtweise und der soziale Bereich mit seinen verschiedenen Untersystemen aufeinander. Die Übergänge und Schnittstellen sind derzeit noch holprig. Begrifflichkeiten und Konzepte unterscheiden sich. Zuständigkeiten, auch finanzieller Art, bedürfen noch der Aushandlung. Es besteht heute Einigkeit darüber, dass hier einer besseren Abstimmung und Zusammenarbeit vonnöten sind. Institutionen aus dem sozialen Bereich können einen wichtigen Beitrag zur Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten leisten, da sie zum einen in unmittelbarem Kontakt zur Zielgruppe stehen und zum anderen in der Lage sind, angemessene pädagogische Wege zur Gesundheitsförderung unter Nutzung des bereits entwickelten Methodenrepertoires zu finden und so dafür sorgen zu können, dass Gesundheitsförderung auch ankommt. In der Modellphase von Body-Guard wurde deutlich, dass gesundheitsfördernde Angebote sich nicht nur auf die Gesundheit auswirken, sondern auch Lernfeld und Entwicklungsraum für die Persönlichkeitsbildung sein können. Die wissenschaftliche Begleitforschung regt daher an, die Ziele zu überdenken, da die Gewinne der Jugendlichen nicht so sehr in einer direkten Veränderung der eigenen gesundheitlichen Situation lagen, sondern vor allem in den Bereichen gemeinsam geteilter Erfahrungen, in

einem neuen (Körper-)Erleben, neuen Ermöglichungsräumen und einer Stärkung des Selbstbewusstseins. Gesundheitsförderung mit sozial benachteiligten Jugendlichen sollte daher nicht ausschließlich den Fokus auf den gesundheitsrelevanten Outcome richten, sondern auch dafür sorgen, dass Jugendliche in gesundheitsfördernden Angeboten Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Beteiligung und Anerkennung machen können.

Literatur

Bundesgesetzblatt Band 50; Heft 5/6: „Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys“, Heidelberg 2007

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: „13. Kinder- und Jugendbericht“, Berlin 2009

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.): „Leitbegriffe der Gesundheitsförderung“, Schwabenheim a. d. Selz 2004

Hurrelmann, Klaus / Klocke, Andreas / Melzer, Wolfgang / Ravens-Sieberer, Ulrike (Hg.): „Jugendgesundheits survey / Internationale Vergleichsstudie“, Weinheim und München 2003

Rolf Rosenbrock / Claus Michel: „Primäre Prävention – Bausteine für eine systematische Gesundheitssicherung“, Berlin 2007

Weitere Informationen

<http://ib-bodyguard.de/index.php?id=14856>

Strukturen schaffen – Verantwortung teilen

Input und Bericht aus der Diskussion der Arbeitsgruppe

Angesichts nach wie vor besorgniserregender Zahlen von Schülerinnen und Schülern, die unsere Schulen ohne Schulabschluss (ca. 9 Prozent) und unser Ausbildungssystem ohne Berufsabschluss verlassen (ca. 17 Prozent) bleibt die Frage nach einem effektiven Beratungs- und Unterstützungssystem für das Schulsystem von großer Bedeutung.

Welche Berufsgruppe ist dazu am besten geeignet?

Im Wechselspiel zwischen Bildungspolitik und Berufsverbänden wurden zur Lösung von schulischen Problemen in der Vergangenheit häufig Wege gewählt, die einigen Berufsgruppen kurzfristig zu Anstellung und Aufmerksamkeit verhalfen, langfristig aber nur bedingt zu konstanten Erfolgen führten. Historisch lässt sich nachzeichnen, dass von der Bildungspolitik jeweils in Wellen mal den Schulpsychologen, dann Beratungslehrkräften, danach der Schulsozialarbeit und aktuell den Sonderpädagogen die größte Kompetenz zur Lösung aktuell auftretender Probleme zugetraut wurde. Entsprechend wurden nacheinander Mitglieder dieser Berufsgruppen in größerer Zahl eingestellt, nicht selten mit dem verdeckten Vorwurf, dass die vorher präferierte Berufsgruppe die Probleme nicht lösen konnte. Auf diese Weise entstand in den meisten Bundesländern keine flächendeckende Versorgung sondern eher eine zufällige Ansammlung von verschiedenen Berufsgruppen, die in geringer Zahl, ohne Gesamtkonzept, mehr oder weniger zufällig verteilt und vernetzt, versuchen, mit ihrer Expertise und sehr viel Idealismus so gut wie möglich bei Schulproblemen Unterstützung anzubieten.

Mittel- und langfristig können bei dieser Vorgehensweise alle Beteiligten nur verlieren:

- die Berufsgruppen werden mit hohen Erwartungen und gravierenden Problemen konfrontiert, können ihre Kompetenzen aber nur bedingt einsetzen und haben aufgrund der mangelnden Rahmenbedingungen auch nur mäßige Erfolge, da die kontinuierliche Kooperation mit ergänzenden Kompetenzen anderer Berufsgruppen nicht gewährleistet ist.



Dr. Norbert Grewe
Professor am Institut für
Psychologie der Universität
Hildesheim

- Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern greifen zunehmend auf außerschulische Angebote zurück, die nicht auf eine Verbesserung der schulischen Situation zurückwirken. Ca. 20 Prozent nehmen Nachhilfe in Anspruch oder flüchten in das medizinische System, suchen einen Kinder- und Jugendpsychiater auf, der über Gutachten (drohende seelische Behinderung) eine begrenzte Unterstützung durch externe Legasthenie- oder Dyskalkulietherapeuten nach dem KJHG ermöglicht.

Diese fachlich kaum zu vertretende Ausgangslage veranlasste die niedersächsischen Berufsverbände der Schulpsychologie, der Schulsozialarbeit und der Beratungslehrkräfte gemeinsam mit der Universität Hildesheim ein Gesamtkonzept schulischer Beratung und Unterstützung zu erarbeiten, das heutigen fachlichen Standards entspricht.

Bei der Simulation von konkreten Fällen aus dem Schulalltag wurde schnell deutlich, welche Rahmenbedingungen gegeben sein müssen und welche Expertise jeweils schnell und reibungslos zusammenwirken muss, damit auftretenden Problemen wirksam begegnet werden kann. Einige Kriterien (am Beispiel Absentismus) seien hier kurz benannt:

Jede Schule benötigt:

- Ein Beratungsteam aus Experten mehrerer Berufsgruppen
- Zusätzlich Personal zur differenzierten schulischen Förderung
- Eine Kultur der systematischen Früherkennung von häufig auftretenden Problemen
- Routinemäßige Diagnostik und Intervention gemeinsam durch Lehrkräfte und Beratungsteam
- Einen niedrigschwelligen Zugang zum Beratungsteam
- Fallmanagement im Beratungsteam
- Ein Gremium, das über den Einzelfall hinaus Sorge dafür trägt, dass die Arbeit des Beratungsteams und sein Wissen über häufig auftretende Probleme in die Schule zurückwirken kann (Beratungskonferenz, s. Grafik)

- Eine enge Vernetzung mit der Schulpsychologie und den Institutionen und Beratungsstellen der Region

Die nachfolgende Grafik zeigt die Kooperationsstruktur des Beratungsteams mit innerschulischen und außerschulischen Kooperationspartnern.

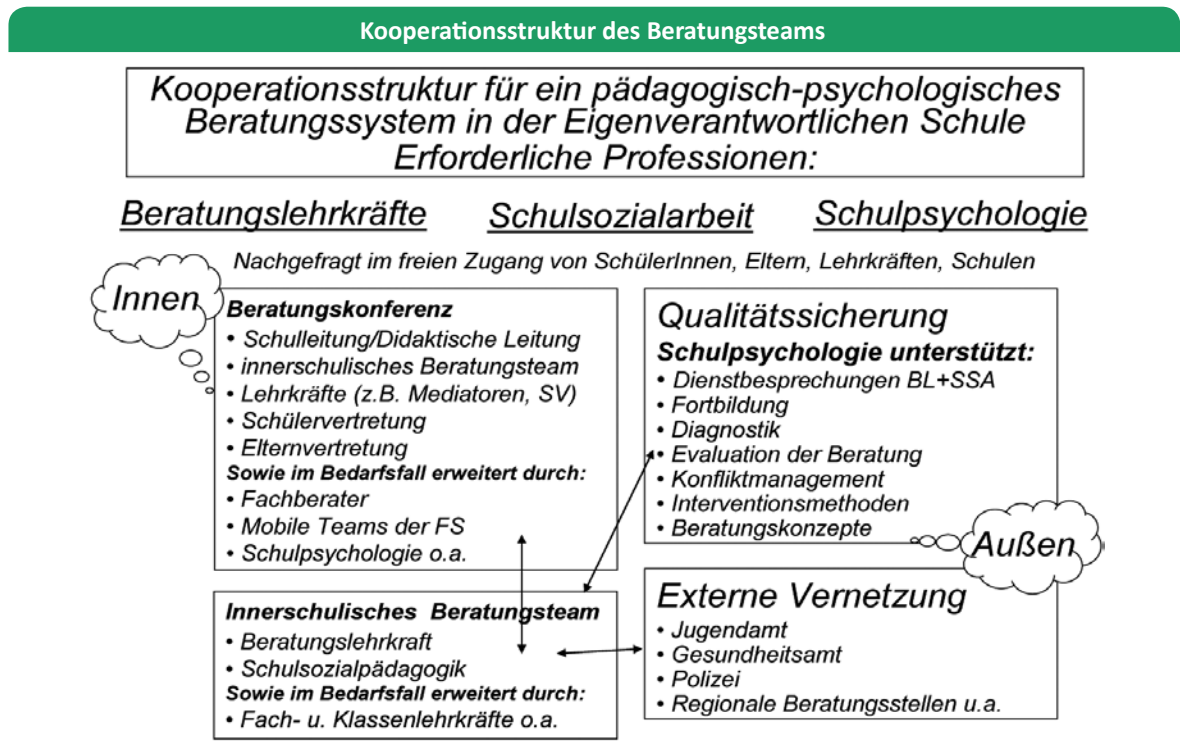
Eine Utopie? Nein, in anderen Ländern wie Finnland, England und den Niederlanden sind solche Kooperationsstrukturen bereits Wirklichkeit.

Die detaillierte Darstellung des Konzepts findet sich auf der Homepage des Verbandes Niedersächsischer Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer

oder erhältlich über den Autor dieses Artikels: Prof. Dr. Norbert Grewe, Universität Hildesheim
Mail: grewe@uni-hildesheim.de

Das Beratungsteam benötigt darüber hinaus für seine Arbeit:

- Regelmäßige Teamsitzungen
- Fortbildung und Supervision
- Gemeinsame Dienstbesprechungen mit Beratungsteams anderer Schulen aus der Region



Systematische Entwicklung von Schulsozialarbeit im Kontext „Kommunaler Koordinierung“ am Beispiel der Stadt Dortmund¹

Seit vielen Jahren wird das Handlungsfeld Schulsozialarbeit in Dortmund kontinuierlich bedarfsgerecht ausgebaut und entwickelt sich zu einer bunten Landschaft, in der etliche Schulen aller Schulformen von Schulsozialarbeit profitieren können.



Dr. Nicole Kastirke
Professorin für Erziehungswissenschaft / Schulsozialarbeit an der Fachhochschule Dortmund



Heike Niemeyer
Regionales Bildungsbüro – Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit der Stadt Dortmund

In der Verantwortungsgemeinschaft von Land, Stadt und freien Trägern unterstützt Schulsozialarbeit in Dortmund, ebenso wie andernorts, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im System Schule bei der Verbesserung ihrer Lern- und Lebenssituationen und leistet somit einen aktiven Beitrag zur Chancengerechtigkeit. Schulsozialarbeit als ein Handlungsfeld von Jugendhilfe (§ 13 SGB VIII) ist vor diesem Hintergrund ein Angebot im System Schule, das die individuelle Förderung der Persönlichkeitsentwicklung sowie das soziale Miteinander als Aufgabe hat und zur Stärkung der erzieherischen Handlungskompetenz von Schule beiträgt. Schulsozialarbeit als „Bindeglied“ zwischen Jugendhilfe und Schule unterstützt präventiv und intervenierend Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in einem ganzheitlichen Bildungsprozess – dies ist in Dortmund ein unumstrittenes Fazit einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung.

Heute, nach dem Ausbau der Schulsozialarbeit mit Mitteln aus dem Bildungs- und Teilhabegesetz und somit weiteren 80 Stellen für Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter an 93 städtischen Schulen aller Schulformen. Die Träger-

landschaft besteht weiterhin aus Land, Stadt und mittlerweile 12 freien Trägern der Wohlfahrtsverbände, die Kooperationsverträge mit der Stadt Dortmund und den Schulen geschlossen haben, sowie einigen privaten Trägern von Schulsozialarbeit.

Mit der Einrichtung des „Fachbereiches Schule“ – firmiert durch Schulverwaltungsamt und Schulaufsicht – als Verantwortungsgemeinschaft von Land, Stadt und Schulen wurde in Dortmund ein tragfähiger Ansatz gefunden, der die gemeinsame Identifikation der verschiedenen Akteure im Kontext Schule mit der Dortmunder Bildungsregion fördert. Die konsequente Zusammenarbeit von Land, Stadt und Schulen und vielen anderen Partnern hat die Gestaltung einer kommunalen Bildungslandschaft kontinuierlich vorangetrieben. Das Regionale Bildungsbüro im Fachbereich Schule fungiert hier als Geschäftsstelle der Dortmunder Bildungskommission.

Die **Bildungskommission**, ein Beratungsgremium, dem heute Persönlichkeiten aus fast allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens der Stadt angehören, gibt es seit mehr als 12 Jahren. In den vergangenen Jahren hat die Dortmunder

¹ Ein erweiterter Text zu diesem Thema findet sich in dem in Kürze erscheinenden Sammelband „Schulsozialarbeit steuern“ (Springer VS-Verlag) Iser / Kastirke / Lipsmeier.

Bildungskommission die kommunale Schulentwicklung analysiert, reflektiert und durch ihre Empfehlungen und Bildungsforen wesentlich mitgestaltet.

Die Bildungskommission Dortmund ist ein von politischen und administrativen Weisungen freies Beratungsgremium des Oberbürgermeisters und ergänzt in ihrer personellen Zusammensetzung die politisch mandatierten Gremien oder Verwaltungseinheiten um eine neue zivilgesellschaftliche Komponente.

Der Ausbau der Schulsozialarbeit auf kommunaler Ebene zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in einem ganzheitlichen Bildungsverständnis war und ist in diesem Kontext ein Baustein in der Weiterentwicklung der kommunalen Bildungslandschaft in Dortmund.

Seit 2005 gibt es darüber hinaus, angeregt durch den im Regionalen Bildungsbüro verorteten „Lenkungskreis Schulsozialarbeit“, ein Rahmenkonzept für die Schulsozialarbeit an Dortmunder Schulen und eine Evaluation aus dem Jahre 2008, die die Schulsozialarbeit in Dortmund positiv bewertet. Mit diesen beiden Instrumenten konnte die Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit auf ein gutes Fundament gesetzt werden und die Wertschätzung der Schulsozialarbeit einen breiten Konsens auf allen Ebenen in Dortmund erlangen.

Das Regionale Bildungsbüro ist darüber hinaus kommunale Koordinierungs- und Geschäftsstelle von weiteren Gremien der lokalen Bildungslandschaft (Beirat „Regionales Übergangsmanagement Schule-Arbeitswelt“, Schulkoordinierungskonferenz) und von „dortmunderschule“, einer Initiative der Dortmunder Wirtschaft. Die Mitarbeiter/innen des Regionalen Bildungsbüros, aktuell über 30 Personen, werden über das Land, die Stadt und den „Verein zur Förderung innovativer Schulentwicklung“ finanziert. Das Regionale Bildungsbüro nimmt die Impulse der oben benannten Bildungskommission auf und setzt diese um. Im Regionalen Bildungsbüro gibt

es seit 2009 die Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit, mittlerweile mit zwei pädagogischen Fachkräften und einer Verwaltungsstelle. Schulsozialarbeit gilt hier als Querschnittsaufgabe analog der Bildungsbiographielinien der Menschen in Dortmund (vgl. Niemeier 2011).

Vernetzungsstrukturen

Vernetzungsstrukturen der Akteure und Akteurinnen und Institutionen der Schulsozialarbeit in Dortmund haben eine besondere Bedeutung auf sozialräumlicher Ebene und sind eine wichtige Grundlage für eine gelingende Schulsozialarbeit.

Diese effektiven und effizienten Vernetzungen sind ebenso wichtig für eine trägerübergreifende Qualitätsentwicklung wie ein fundierter Überblick zur Strukturqualität z.B. über die Ausstattung der Arbeitsplätze (Raumsituation, Technikausstattung etc.) und aktuelle Daten über die Fachkräfte für Schulsozialarbeit (Ausbildungsgrad, Finanzierung etc.).

Zentrale Bausteine der Koordination und Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit in Dortmund sind der **Lenkungskreis Schulsozialarbeit**, die **Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit** im Regionalen Bildungsbüro mit den institutionalisierten schulformbezogenen **Qualitätszirkeln** und die **Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Dortmund** im Rahmen wissenschaftlicher Begleitungen und Ausbildung des schulsozialarbeiterischen Nachwuchses.

Lenkungskreis Schulsozialarbeit

Der Lenkungskreis Schulsozialarbeit hat die Aufgabe, die Qualitätsentwicklung von Schulsozialarbeit an Dortmunder Schulen mit den beteiligten Institutionen abzustimmen und mit ihnen gemeinsam Qualitätsstandards zu entwickeln. Ihm gehören Vertreterinnen und Vertreter der Freien Träger der Wohlfahrtsverbände, der Schulen, der Schulaufsicht, des Jugendamtes und des Fachbereichs Schule an. Gemeinsames

Ziel ist eine gelingende Schulsozialarbeit, die die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen in einem ganzheitlichen Bildungsverständnis unterstützt und die Schulsozialarbeit als Teil einer präventiven Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik versteht, in der kein Kind zurück bleibt.

Die Geschäftsführung liegt seit 2009 bei der Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit des Regionalen Bildungsbüros. Der Lenkungskreis Schulsozialarbeit hat beispielsweise im Jahr 2012 Frau Prof. Kastirke und Frau Prof. Streblov von der Fachhochschule Dortmund den Auftrag erteilt, das „Rahmenkonzept für Schulsozialarbeit an Dortmunder Schulen“ im dialogischen Verfahren mit einer breiten Basis von Akteurinnen und Akteuren sowie den fachlich Verantwortlichen für Schulsozialarbeit zu überarbeiten und neu zu schreiben.

Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit im Regionalen Bildungsbüro

Das Regionale Bildungsbüro wird gemeinsam getragen von der Stadt Dortmund, dem Land NRW und dem gemeinnützigen „Verein zur Förderung innovativer Schulentwicklung“ (schulindo e.V.). Im Regionalen Bildungsbüro werden seit zehn Jahren vielfältige Aktivitäten und Projekte für Schulen und ihre Partner koordiniert, Qualifizierungsmaßnahmen organisiert, innovative Schulkonzepte entwickelt und gemeinsam mit Schulen umgesetzt. Die Schaffung der trägerübergreifenden Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit im Regionalen Bildungsbüro ist eine konsequente Weiterentwicklung der kommunalen Schulentwicklung in Dortmund (vgl. Holtbrink/Kastirke 2013). In bewährter Zusammenarbeit von Land, Stadt und freien Trägern wurde und wird daran gearbeitet, Schulsozialarbeit weiter zu entwickeln und trägerübergreifende Qualitätsstandards zu schaffen.

Das Ministerium für Schule zählte 2012 in seiner Fachzeitschrift „Blickpunkt Schule NRW“ die im Regionalen Bildungsbüro 2009 implementierte

trägerübergreifende Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit als „Beispiel guter Praxis auf dem Weg zu einem kommunalen Gesamtkonzept im Kontext Bildungslandschaft“ (Hein 2012, S. 408) auf.

Die Koordinierungsstelle

- führt nach Schulformen gegliederte trägerübergreifende Qualitätszirkel durch
- entwickelt Arbeitshilfen sowie Qualitätskriterien für die Praxis
- koordiniert die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern
- ist für die Vernetzung vor Ort ebenso wie für die Umsetzung von Bildung und Teilhabe zuständig
- bietet Fachberatung und Fortbildungsangebote für Schulsozialarbeiter/innen sowie für multiprofessionelle Teams (Lehrkräften, Ganztagsmitarbeiter/innen) an
- gestaltet Öffentlichkeitsarbeit
- erarbeitet ein einheitliches Evaluations- und Berichtswesen und
- sorgt gemeinsam mit der Fachhochschule Dortmund und der Technischen Universität Dortmund für eine umfassende Qualitätsentwicklung, auch um Studierende praxisnah auszubilden.

Die Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit entwickelt gemeinsam mit den Fachkräften in der Schulsozialarbeit Arbeitshilfen sowie Qualitätskriterien für die Praxis.

Hierzu gehört beispielsweise die Arbeitshilfe „Beratungsnetzwerk an unserer Schule“. Diese regt an, eine Übersicht der internen schulischen Beratungsangebote zu schaffen und ihnen einen festen Rahmen im schulischen Beratungskonzept zu sichern. Sie dient dazu, Überschneidungen zu ermitteln, Rollen zu klären, Ressourcen optimal zu nutzen und eine strukturierte Zusammenarbeit von Fachkräften für Schulsozialarbeit mit Beratungslehrkräften, Verbindungslehrkräften und Schüler/innenvertretung, Studien- und Berufswahlkoordinator/innen und anderen beratenden Fachkräften in Form eines

fest installierten Gremiums (z.B. im Schulprogramm verankertes Beratungsteam) zu schaffen. Verschiedene Professionen lernen sich durch die Zusammenarbeit besser kennen, interne Beratungsangebote im Schulsystem werden abgestimmt und strukturiert. Nach einer Ist-Stand-Analyse kann ein gemeinsamer Handlungsrahmen erarbeitet werden. Zu Beginn ist mit einem erhöhten Arbeitsaufwand zu rechnen, der bei wachsender Routine in den festgelegten Abläufen zur Entlastung des Schulkollegiums führt, da Synergieeffekte genutzt werden.

Da Schulsozialarbeit die intensivste und engste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule hinsichtlich des Einsatzortes, des zeitlichen Umfangs, der Zielgruppe und der Intensität der Zusammenarbeit sozialpädagogischer Fachkräfte und Lehrkräfte ist, arbeitet die Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit aktiv in Netzwerken und Arbeitskreisen der Jugendhilfe mit.

Die Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit ist ebenfalls an der strukturellen Weiterentwicklung der Umsetzung des Bildungs- und Teilhabepakets beteiligt und unterstützt in diesem Arbeitsfeld alle Dortmunder Schulen. Qualifizierungsmaßnahmen zum Antragsverfahren für die Schulsekretärinnen und die Schulsozialarbeit wurden zeitnah 2011 durchgeführt. Das Bildungs- und Teilhabepaket wird in Dortmund als „Handwerkszeug“ der Schulsozialarbeit verstanden und kann den Ausbau der Beziehungsgestaltung zu Familien unterstützen und festigen.

Ebenso bietet die Koordinierungsstelle trägerübergreifende Fachberatungen für alle Dortmunder Schulen an. Darüber hinaus führt sie trägerübergreifende Qualifizierungsmaßnahmen für Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte durch, um die multiprofessionelle Zusammenarbeit an den Schulen zu unterstützen. In den Qualitätszirkeln wird der Bedarf für Qualifizierungsangebote ermittelt und auch mit Kooperationspartnerinnen und -partnern umgesetzt. Hierzu gehören die Fachhochschule Dortmund,

das Jugendamt, das Gesundheitsamt, freie Träger der Wohlfahrtsverbände, die Polizei NRW und andere.

Qualitätszirkel

In den regelmäßig stattfindenden schulformbezogenen Qualitätszirkeln treffen sich Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter unter der Moderation der Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit, um aktuelle Informationen rund um die Schulsozialarbeit auszutauschen. Daten werden abgefragt, Arbeitsschwerpunkte zusammengetragen und Bedarfe formuliert. Kooperationspartner stellen ihre Angebote für Schulen vor, z.B. Hilfen für Kinder alkoholkranker Eltern, Arbeitskreis Sexualpädagogik, Kooperationspartner Polizei NRW, Dortmunder Jugendring, DGB-Jugend mit Präventionsangeboten gegen Rechts, Hilfen für Kinder psychisch kranker Eltern und der Stadtsporthund/Sportjugend. Der Bedarf nach Vernetzung ist von beiden Seiten so groß, dass nicht alle Anfragen von Institutionen bedient werden können. Die aktuellen Bedarfe werden in den Qualitätszirkeln zur Schulsozialarbeit ermittelt und von der Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit in einer Schuljahresplanung eingearbeitet.

Erhöhte Fallzahlen durch Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene und ihre Familienangehörigen wurden bereits von verschiedenen Kooperationspartner/innen bestätigt. D.h., Schulsozialarbeit baut verstärkt Brücken zu Hilfeangeboten und unterstützt somit den Auf- und Ausbau von Präventionsketten.

Außerdem bietet die Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit den 12 freien Trägern der Wohlfahrtsverbände, die Schulsozialarbeit umsetzen, drei- bis viermal im Schuljahr einen sogenannten „Runden Tisch“ an, um die trägerübergreifende Qualitätsentwicklung weiter abzustimmen und Synergieeffekte zu nutzen. Die jeweiligen Kooperationsvereinbarungen mit den Trägern und der Stadt Dortmund beschreiben den Rahmen für diese Zusammenarbeit.

Das Miteinander ist geprägt von Transparenz und Wertschätzung.

Zusammenarbeit mit der Fachhochschule

Seit August 2009 gibt es mit der Fachhochschule Dortmund, Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften, eine Kooperationsvereinbarung zur praktischen und theoretischen Qualitätsentwicklung. Drei Fachtage zur Schulsozialarbeit wurden bereits gemeinsam durchgeführt, das Einzugsgebiet der Teilnehmenden umfasst mittlerweile ganz NRW und die Referentinnen und Referenten kommen aus wissenschaftlichen und praxisrelevanten Bereichen des Handlungsfeldes.

Die Rückmeldungen und große Nachfrage der Teilnehmenden bestätigten die Praxisrelevanz solcher Fachtage. Für Studierende der Fachhochschule Dortmund gibt es eine aktuelle Gesamtübersicht zur „Schulsozialarbeit an Dortmunder Schulen“ zur Vermittlung geeigneter Praxisstellen (vgl. Kastirke 2011). Bei besonderen Wünschen der Studierenden, wie z.B. nach Praxisstellen mit Erfahrungen in der Jungenpädagogik oder anderen Schwerpunkten, steht die Koordinierungsstelle beratend zur Verfügung. Auch zur Unterstützung bei empirischen Abschlussarbeiten werden Kontakte gerne weitervermittelt. Die wissenschaftliche Begleitung der Erstellung eines neuen Rahmenkonzeptes sowie eine umfangreiche Evaluation der Schulsozialarbeit im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepaketes bilden weitere Bausteine dieser Kooperation.

Literatur

- Hein, A. (2012). Kein Kind zurücklassen. Schulsozialarbeit unterstützt präventive Bildungs- und Sozialpolitik. In: Schule – NRW, Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung 7/2012, S. 408.
- Holtbrink, L., Kastirke, N. (2013). Schulsozialarbeit im Kontext von Schulentwicklung. In: Spies, A. (Hrsg.). Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. S. 99-116. SpringerVS Verlag.
- Kastirke, N. (2011). Schulsozialarbeit als Thema in der Hochschulausbildung – Chancen und Grenzen. In: LWL Jugendhilfe aktuell (Münster). Heft 2/2011, S. 42-47.
- Niemeyer, H. (2011). Der Dortmunder Weg – Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit im Regionalen Bildungsbüro. In: LWL Jugendhilfe aktuell (Münster). Heft 2/2011, S. 38-42.

Ausblick

Die Stadt Dortmund und viele weitere Kommunen in Nordrhein-Westfalen blicken mit Sorge auf den 31.12.2013 und die damit verbundene Befristung der Stellen für Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes. Die Arbeit der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, die in Dortmund bereits heute von vielen Schulleitungen, Lehrkräften, Eltern, Kindern, Jugendlichen und Kooperationspartner/innen in Gesprächen mit der Koordinierungsstelle als äußerst gelungen beschrieben wird, kann nur weiter bestehen, wenn die Kommunen finanzielle Möglichkeiten bekommen, um die Stellen für Schulsozialarbeit zu sichern. Viele neue, kreative und zeitintensive Arbeitsschwerpunkte, die dazu beitragen, dass das Schulklima einer Schule sich durch Schulsozialarbeit positiv verändert und Eltern/Sorgeberechtigte neue Zugänge zum Lebensort Schule bekommen, können von Lehrkräften aufgrund von fehlenden Zeitressourcen und fehlendem Fachwissen nicht aufrechterhalten werden; dies wird in vielen Gesprächen in Schulen oder anderen Arbeitsprozessen immer wieder gegenüber der Koordinierungsstelle beschrieben.

Die finanziell prekäre Situation vieler Kommunen in Nordrhein-Westfalen und die großen Herausforderungen innerhalb der sozialen Fragen unserer Gesellschaft, die für viele Kinder von elementarer Bedeutung sind, machen die Schiefelage besonders deutlich.

Die Strukturen und die genannten Beispiele für Vernetzungen sind Rahmenbedingungen für eine gute Qualitätsentwicklung und zeigen, wie diese gelingen kann.

Schulsozialarbeit im niedersächsischen Nebel

Regionale Bildungs-Netzwerke als Lichter am Horizont?¹



Dr. Maria Busche-Baumann, Professorin an der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der HAWK Hochschule Hildesheim/Holzminen/Göttingen

Einleitung

1. Szene

Der Schulleiter einer Förderschule mit ganztägigem Unterricht beteiligt sich an unserer Umfrage zur Schulsozialarbeit in Niedersachsen. An seiner Schule sind keine sozialpädagogischen Fachkräfte beschäftigt. Er antwortet auf unsere Frage nach seinem diesbezüglichen Bedarf: „Wir haben zunehmend Schüler mit geistiger Behinderung und herausforderndem Verhalten. Es gibt im häuslichen Bereich immer wieder Anzeichen von Gewalt, von Verwahrlosung und Missbrauch. Es gibt auch Eltern, die Unterstützung benötigen im Umgang mit Ämtern etc. Die Schule ist mit der Wahrnehmung sozialpädagogischer Aufgaben inzwischen überfordert. Ein großer Teil an Zeit und Engagement der Lehrkräfte und Mitarbeiter liegt außerhalb des Unterrichts – in der Elternarbeit, der Zusammenarbeit mit Behindertenberatung, Jugend- und Sozialämtern. Sozialpädagogen könnten eine Schnittstelle zwischen Schule, Schülern, Elternhaus, Behindertenberatung und Jugendamt sein und viele hilfreiche Prozesse in Gang setzen.“

2. Szene

Die Schulsozialarbeiterin Regina Roth² arbeitet seit sechs Jahren an einer Hauptschule. Sozialtraining, Beratung, Begleitung berufsbildender Maßnahmen, Berufsorientierung, Projekte und anderes gehören zu ihren Aufgaben. Dafür hat sie wöchentlich 20 Stunden Zeit. Gerne würde sie mehr arbeiten. Entsprechende Anfragen bei ihrem Einstellungsträger wurden abgelehnt, da sie auf der Basis des Hauptschulprofilierungsprogramms des Landes Niedersachsen arbeitet, das in der Regel halbe Stellen vorsieht. Neben

dieser Schattenseite bereitet ihr die Arbeit insgesamt Freude. Seit kurzem ist sie jedoch irritiert. Sie hat zwei neue Kolleginnen bekommen: Berufseinstiegsbegleiterinnen, die mit jeweils 40 Stunden in der Woche lernschwache Schüler und Schülerinnen unterstützen, einen Schulabschluss zu erreichen und einen Ausbildungsplatz zu finden. „Das ist doch meine Aufgabe!“ entzückt sie sich und fragt: „Warum werden andere Fachkräfte für mein Arbeitsgebiet eingestellt, wo ich doch gerne mehr arbeiten würde?“

3. Szene

Die Leiterin des Bildungsbüros Peine hat die Kooperationspartner im Projekt „Schulsozialarbeit mit dem Schwerpunkt Case-Management“ nach einer dreijährigen Laufzeit zur Abschlussevaluation eingeladen. Schulleitungen, Sozial- und Schuldezernenten_innen, Vertreter_innen von Stadt und Landkreis diskutieren seit geraumer Zeit über die erreichten Ziele und die Zukunft des Projektes. Einig sind sich alle: dieses – aus Mitteln des Bildungs- und Teilhabepaketes (BUT) finanzierte – Projekt soll wegen seiner förderlichen Wirkung bei den Kindern und Jugendlichen weitergeführt werden. Frau Amanda³, Schulleiterin, konkretisiert dies so: „Förderung in der Schule heißt, sich ganzheitlich jungen Menschen zuzuwenden. Es ist bedeutsam, dass Kinder und Jugendliche über den Unterricht hinaus verlässliche Ansprechpartner kennen und eine vertrauensvolle Beziehung erleben. Die Schulsozialarbeiter sind ein verbindendes Element zwischen Schule, Jugendhilfe, Elternhaus und Freundeskreis. Wir haben hier ein nachhaltiges Projekt! Die Erfolge und die hohe Wirksamkeit in allen Schulen sprechen für sich“.

1 Unter Mitarbeit von Matthias Becker, M. A., Heike Rainer, M. A. und Stefanie Oelker, studentische Hilfskraft

2 Name geändert

3 ebd.

Welche Erkenntnisse und Schlussfolgerungen lassen diese exemplarischen Szenen zu?

- Einen hohen Bedarf von Schule an sozialpädagogischen Fachkräften für das Handlungsfeld Schulsozialarbeit
- Unzureichende und intransparente Rahmenbedingungen im Handlungsfeld Schulsozialarbeit
- Die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Bildungsträgern, Zusammenführung von finanziellen Mitteln und Abstimmungen über Bildungsangebote in einer Bildungsregion erhöhen die Zufriedenheit der Beteiligten, steigern die Qualität der Angebote und ermöglichen eine bessere Nutzung von Ressourcen.

Lassen sich diese Erkenntnisse empirisch belegen?

Genau dieser Frage werde ich im Rahmen dieses Artikels nachgehen. Dazu erläutere ich im Folgenden erst die Erhebung unseres Datenmaterials im Rahmen des Forschungsprojektes „Schulsozialarbeit in Niedersachsen – Bedingungen, Konzepte, Kooperationen. Eine empirische Analyse zu Struktur-, Konzept-, Prozess- und Ergebnisqualität insbesondere im Hinblick auf die Einbindung in Sozialräumen und Bildungslandschaften“.⁴ Darauf aufbauend präsentiere ich erste Ergebnisse bezüglich des Bedarfs und der Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit und schließe mit einer Diskussion zu der Steuerung von Schulsozialarbeit in Bildungslandschaften ab.

Zur Anlage des Forschungsprojektes „Schulsozialarbeit in Niedersachsen“

Das Forschungsprojekt wird aus Mitteln des Landes Niedersachsen und des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung gefördert. Es hat eine Laufzeit von zwei Jahren (Ende Okt. 2014).

Erstes und übergeordnetes Ziel des Forschungsprojektes ist es, auf der Basis von empirischen Erkenntnissen zu Bedingungen, Konzepten und Kooperationen Handlungsempfehlungen in Form eines nachhaltigen Strukturmodells für die Einbindung von Schulsozialarbeit in niedersächsischen Sozialräumen (Budde/Früchtel/Hinte 2006) und Bildungslandschaften zu entwickeln, damit Schulsozialarbeit in gemeinsamer Verantwortung mit weiteren Bildungspartnern in einer verknüpften Bildungsinfrastruktur (BMFSFJ 2005, Deutscher Verein 2009, S. 1) die Lern- und Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen systematisch verbessern kann. Dieses Ziel korreliert stark mit den Interessensbekundungen unserer Kooperationspartner.⁵ In diesen wird eine unzureichende Informations- und Datenbasis über Schulsozialarbeit in Niedersachsen ausgedrückt und der Bedarf formuliert, neue Organisations- und Handlungskonzepte experimentell sowie pragmatisch zu entwickeln, indem Schulsozialarbeit in Niedersachsen systematisch und nachhaltig in einer gut ausgebauten, konzeptionell aufeinander bezogenen und verlässlich miteinander verknüpften Bildungsinfrastruktur (vgl. LJR 2012, S. 2) verortet wird.

In einem ersten Arbeitsschritt werden im Rahmen einer quantitativen Befragung (Diekmann 2007, S. 434ff.) aller niedersächsischen Schulen und Hauptverwaltungsbeamten_innen der Gemeinden, Städte, Landkreise und der Region Hannover, öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe und sozialpädagogischen Fachkräften Erkenntnisse zu den Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit gewonnen. Im Mittelpunkt stehen Fragen zu folgenden Themenbereichen: Rechtliche und finanzielle Absicherung, Trägermodelle und -kompetenzen (vgl. Speck 2006, S. 241ff.), Qualifikation von Mitarbeiter_innen, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten und Kooperationen (Spies 2011, 2013). Die Befragung erfolgt jeweils durch spezifische Fragebögen für

⁴ Siehe www.hawk-hhg.de/schulsozialarbeit

⁵ Kooperationspartner sind: 1. Landkreis Peine; 2. Stadt Hildesheim; 3. LAG Schulsozialarbeit Niedersachsen; 4. GEW Landesverband Niedersachsen, 5. Landesjugendring Niedersachsen e. V., 6. Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung Niedersachsen. Unterstützer sind: 1. Arbeitsgemeinschaft der Kommunalen Spitzenverbände Niedersachsen, 2. Niedersächsisches Kultusministerium

Schulen, Träger und sozialpädagogische Fachkräfte. Sie basieren auf erprobten Vorlagen der Forschungsgruppe „Statistik der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen“ (Hochschulen München, Dortmund und Frankfurt), die an regionale Gegebenheiten in Niedersachsen angepasst und auf Basis der Ergebnisse des Pretests weiterentwickelt wurden (Kromrey 2009, S. 384ff.). Die Ergebnisse der Befragung werden durch die Statistiksoftware SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) erfasst und ausgewertet (Brosius 2011). Parallel dazu werden leitfadengestützte Experten_inneninterviews auf Akteursebene mit Schulsozialarbeiter_innen, Trägervertreter_innen und Netzwerkorganisator_innen erhoben. Teilnehmende Beobachtungen z. B. bei Sitzungen von kommunalen Steuerungsgruppen sind eine weitere Datenquelle. Die Auswahl der Probanden_innen erfolgt nach der Methode des *theoretical sampling* (Strauss/Corbin 1996). Die Auswertung der Interviews und der Beobachtungsprotokolle erfolgt nach einer Methode der offenen Kodierung (Kombination von Strauss/Corbin 1996, Mayring 2010, Kelle/Kluge 1999).

Die Konzeptqualität soll anhand einer Dokumentenanalyse (Lamneck 2010, Wolff 2000, S. 502 f.) der Schulsozialarbeit zugrundeliegenden schriftlichen Konzepte untersucht werden. Schulen, Trägern und Schulsozialarbeiter_innen werden am Ende der Online-Befragung (s.o.) nach ihrer Bereitschaft zur Überlassung schriftlicher Konzepte gefragt und um Übersendung dieser bzw. der Hinterlegung von Kontaktdaten gebeten. Die überlassenen Konzepte werden zunächst schlagwortartig nach inhaltlichen Schwerpunkten erfasst und geordnet. Konzepte mit den Schwerpunkten Kooperationen und Vernetzung im Sozialraum und/oder in Bildungslandschaften werden zu einer tiefergehenden Untersuchung herangezogen.

Die quantitative Umfrage erfolgt in mehreren Erhebungswellen.

Zu Beginn des Jahres 2012 wurden in einer vorgelagerten Erhebung zunächst alle 171 allgemein- und berufsbildenden Schulen in den Städ-

ten und Landkreisen Peine und Hildesheim mittels Fragebögen und frankiertem Rückumschlag angeschrieben: einen Fragebogen für die Schulleitung und mit getrennter Post Fragebögen für die sozialpädagogischen Fachkräfte. Wir erhielten von der Hälfte (50,9 Prozent) der Schulleitungen und von 52 sozialpädagogischen Fachkräften ausgefüllte Fragebögen zurück. Die Zahl der Rücklaufquote bezogen auf die Anzahl der versendeten Fragebögen (30,4 Prozent) sagt zunächst wenig aus, da wir die Grundgesamtheit der sozialpädagogischen Fachkräfte im befragten Gebiet nicht kennen. Mittlerweile wissen wir jedoch, dass uns aus der Bildungsregion (Stadt und Landkreis) Peine alle 28 zu dem Zeitpunkt beschäftigten sozialpädagogischen Fachkräfte geantwortet haben.

Im Juni 2012 haben wir eine Online-Befragung an allen 355 allgemeinbildenden Schulen der Stadt und der Region Hannover durchgeführt. Wir haben die Schulleitungen gebeten, den Link und die Aufforderung zur Online-Erhebung an die sozialpädagogischen Fachkräfte an ihrer Schule weiterzuleiten. Der Rücklauf bezogen auf die Anzahl der versendeten Fragebögen war in den ersten zwei Wochen gering. Daraufhin haben wir im Zeitraum von Mitte Juni 2012 bis September 2012 die Schulen erneut mit der Bitte um Teilnahme und Weiterleitung angeschrieben. Diese Schreiben gingen mit Berichterstattungen in der örtlichen Presse, Informationsveranstaltungen auf Schulleitungsbesprechungen sowie bei Weiterbildungen und Teamtreffen von Schulsozialarbeiter_innen einher, um Aufmerksamkeit zu gewinnen und Motivation zu fördern. Zudem informierte die GEW Landesverband Niedersachsen über die Befragung in ihrer Zeitschrift E&W, die Schul- und Sozialdezernate richteten entsprechende Schreiben an ihre Ansprechpartner und wir führten viele persönliche Gespräche. Dies hat insgesamt zu einer erfreulichen Antwortquote geführt: 139 Schulleitungen und 204 sozialpädagogische Fachkräften füllten den Fragebogen online aus. Da es keine Email-Listen von Schulsozialarbeiter_innen in Niedersachsen gibt – wie vergleichsweise

für die Schulen –, mussten wir diesen Weg über die Schulleitungen gehen. Er hat sich jedoch bewährt und lässt eine hohe Motivation von Schulleitungen und sozialpädagogischen Fachkräften, belastbare empirische Daten zur Schulsozialarbeit zu erhalten, erkennen.

Im Folgenden werde ich erste Ergebnisse, basierend auf dem Datensatz der Befragung in der Stadt und Region Hannover, präsentieren. Diese beziehen sich, wie zuvor erwähnt, auf die Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit und beinhalten die Bereiche: Beschäftigung und Bedarf sowie Finanzierung und Trägerschaften.

Erste Ergebnisse

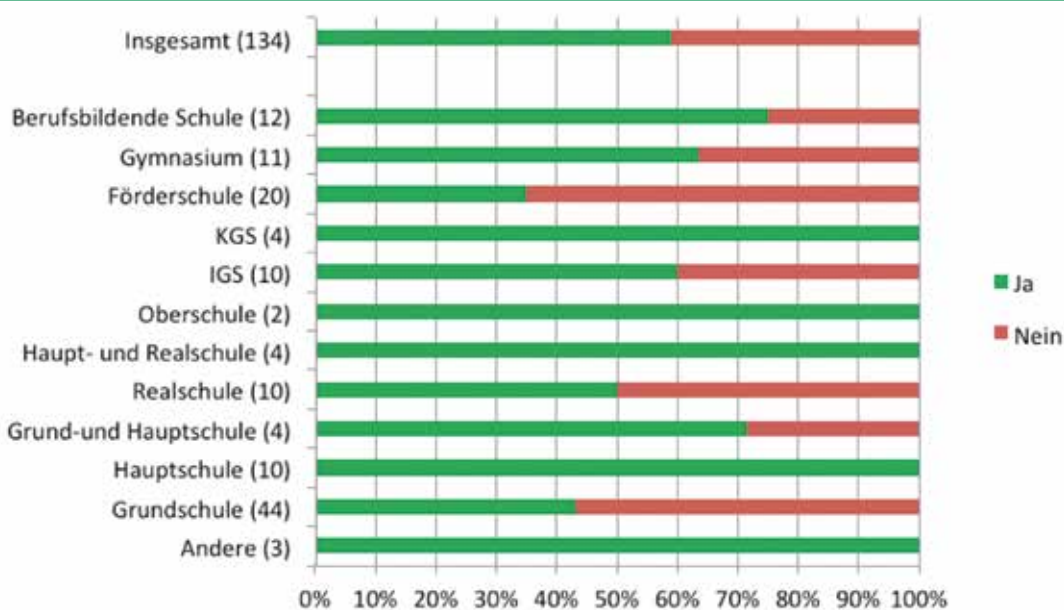
Sozialpädagogische Fachkräfte an Schulen: Beschäftigung und Bedarf

Insgesamt haben 134 Schulleitungen die Frage beantwortet, ob an ihrer Schule sozialpädagogische Fachkräfte⁶ beschäftigt sind.⁷ Davon haben ca. 60 Prozent die Frage bejaht und ca. 40 Pro-

zent verneint. Eine differenzierte Aufstellung nach Schulformen gibt die folgende Tabelle wieder.

Die Umfrage hat ergeben, dass an allen Schulformen in Stadt und Region Hannover sozialpädagogische Fachkräfte beschäftigt sind. Ob es sich dabei um Schulsozialarbeit im Sinne der Definition von Speck (2006, S. 23) handelt, werden weitere Auswertungen zeigen. Hier geht es zunächst allgemein um Beschäftigung, Umfang und Bedarf von sozialpädagogischen Fachkräften an Schulen. Nach Auskunft der antwortenden Schulleitungen sind an 100 Prozent ihrer Hauptschulen, Haupt- und Realschulen, Oberschulen und Kooperativen Gesamtschulen sozialpädagogische Fachkräfte beschäftigt. An den Berufsbildenden Schulen (75 Prozent), den Integrierten Gesamtschulen (60 Prozent) und den Gymnasien (ca. 64 Prozent) ist dies überwiegend der Fall. Es trifft auch für die Hälfte der Realschulen (50 Prozent) zu. Bei den Grundschulen und Förderschulen ist es umgekehrt proportional; hier hat mehr als die Hälfte keine sozialpädagogischen Fachkräfte vor Ort.

Tab. 1: Beschäftigung von sozialpädagogischen Fachkräften nach Schulformen



6 Gefragt wurde nach bezahlten sozialpädagogischen Tätigkeiten, nicht nach Mini-Jobs, Honorarverträgen, Ehrenamtlicher Tätigkeit
7 139 Schulleitungen haben insgesamt geantwortet. Da nicht immer alle Fragen ausgefüllt wurden, kommt es zu Abweichungen (n=).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse eine große Veränderung des Handlungsfeldes in den vergangenen sechs bis acht Jahren. Eine bundesweite Abfrage von Speck zur Schulsozialarbeit ergab für Niedersachsen, dass es „an sämtlichen 97 berufsbildenden Schulen, die ein BVJ führen, (...) eine entsprechende sozialpädagogische Fachkraft (Stand 2006)“ gibt (Speck 2007, S. 19). Heute befindet sich an allen Schulformen entsprechendes Fachpersonal. Auffallend ist der hohe Anteil von sozialpädagogischen Fachkräften an Gymnasien (63 Prozent). Hier hat sich ein Einstellungswandel vollzogen. Hörte ich noch vor Jahren sinngemäß Äußerungen von Schulleitungen wie: „Wir haben keine Probleme, und wenn ja, lösen wir diese selbst“, so gehören heute die Gymnasien mit zu den stärksten Rufnern nach Schulsozialarbeit (vgl. Busche-Baumann 2012). Da jedoch vom niedersächsischen Kultusministerium keine finanziellen Mittel für die Einstellung von sozialpädagogischen Mitarbeiter_innen an Gymnasien vorgesehen sind, werden spätere Analysen unseres Datenmaterials hinsichtlich der finanziellen Basis sehr aufschlussreich und interessant sein. Zuvor möchte ich jedoch näher auf die Zahl der sozialpädagogischen Fachkräfte pro Schule und ihren Arbeitsumfang pro Woche eingehen:

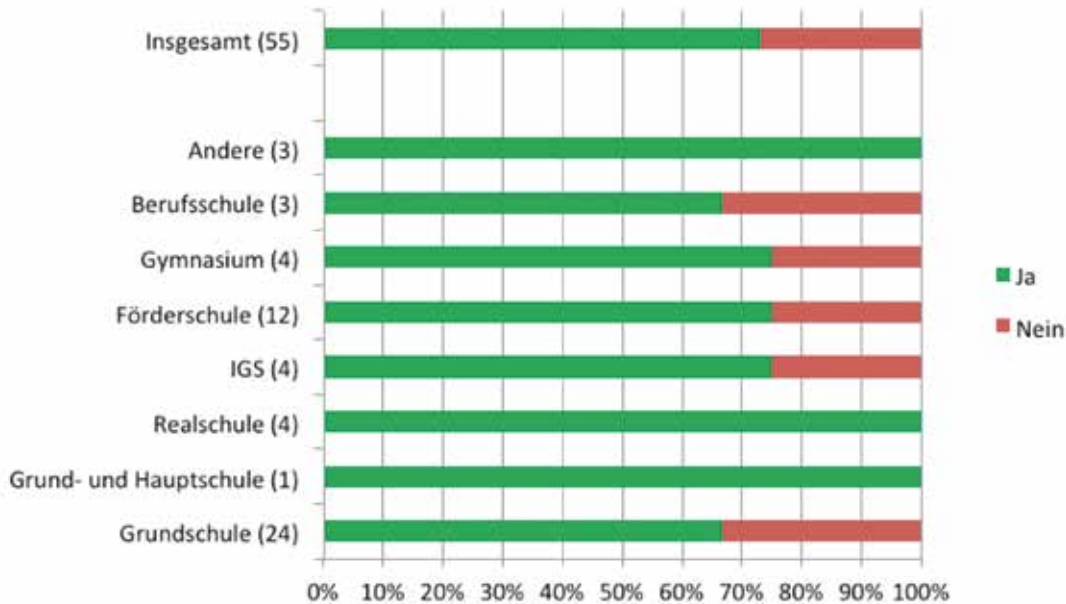
Tab. 2: Arbeitsumfang von sozialpädagogischen Fachkräften pro Woche nach Schulformen

	Schulen: Zahl der Antworten	Durchschnittliche Stundenanzahl aller sozialpädagogischen Fachkräfte pro Woche	Standardabweichung von der durchschnittlichen wöchentlichen Stundenanzahl
Grundschule	11	31,95	38,67
Hauptschule	9	46,47	18,54
Grund- und Hauptschule	3	50,00	51,96
Realschule	4	21,25	8,69
Haupt- und Realschule	4	49,68	25,55
Integrative Gesamtschule	5	89,30	46,66
Kooperative Gesamtschule	4	68,38	44,01
Förderschule	3	25,33	12,10
Gymnasium	6	21,17	6,11
Berufsschulen	9	73,11	66,12
Andere Schule	1	20,00	-
Insgesamt	59	47,53	42,24

Im Durchschnitt arbeiten 1,6 Fachkräfte an den in der Tabelle 2 aufgeführten Schulen. Der Wert schwankt zwischen der höchsten Zahl an Integrativen Gesamtschulen (Mittelwert 2,6), einem mittleren Wert an Gymnasien (1,3) und dem niedrigsten Wert an Realschulen (Mittelwert 0,8). Durch Teilzeitverträge steht die Zahl der Fachkräfte nicht immer in genauer Relation zu dem Umfang der Arbeitszeit. Insgesamt ist zu erkennen, dass die Arbeitszeit von sozialpädagogischen Fachkräften an Gymnasien mit durchschnittlich 21 Stunden pro Woche (addierte Arbeitszeit aller Fachkräfte) am niedrigsten und mit ca. 90 Stunden pro Woche an Integrierten Gesamtschulen am höchsten ist. Möglicherweise handelt es sich bei den antwortenden IG-Schulen um ältere Gründungen, da in zurückliegenden Erlassen des niedersächsischen Kultusministeriums zu Integrierten Gesamtschulen die Beschäftigung von sozialpädagogischen Mitarbeiter_innen geregelt war; in neueren Erlassen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2010) ist dies nicht mehr vorgesehen. Aus diesem Grund stellt sich auch hier erneut die Frage nach der Finanzierung.

Aus den vorangegangenen Ausführungen ist die ungleiche Verteilung von personellen Ressourcen an den verschiedenen Schulformen klar erkennbar. Es stellt sich die Frage, welche Begründungen es hierfür gibt. Eine Antwort darauf ist in den Erlassen auf Landesebene nicht zu finden (vgl. Busche-Baumann 2013). Sozialpädagogische Arbeit an Schulen oder genauer gesagt: Schulsozialarbeit hat u. a. die Aufgabe, „junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, (...)“ (Speck 2006, S. 23). Ist diese pädagogische Arbeit z. B. an Grund-, Förder- und Realschulen weniger notwendig als an Berufsbildenden Schulen? Sind es die unterschiedlichen, z. T. wenig oder gar nicht koordinierten Finanzierungsquellen und Projektgelder auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene, die zu Ungleichheit in der Mittelzuweisung, Mittelgewinnung und Ressourcenausstattung führen? Oder haben die Schulen möglicherweise keinen Bedarf?

Tab. 3: Bedarf an sozialpädagogischen Fachkräften aus Sicht von Schulleitungen



Schauen wir uns an, was die Schulleitungen zu dieser Frage sagen.

Bedarf an sozialpädagogischen Fachkräften aus Sicht von Schulleitungen

Von 134 Schulen haben 79 geantwortet, dass an ihrer Schule sozialpädagogische Fachkräfte beschäftigt seien, 55 verneinten dies. Alle 55 Schulleitungen ohne Fachkräfte haben die Frage nach einem diesbezüglichen Bedarf beantwortet. Die Ergebnisse dieser Antworten sehen wir in Tabelle 3.

Von 55 antwortenden Schulen melden 41 (74,5 Prozent) einen Bedarf an und 14 (25,5 Prozent) sagen aus, dass sie keinen Bedarf haben. Die Fallzahlen für die Gruppe Schulleitungen ohne Bedarf sind sehr klein und deshalb nicht repräsentativ für die Schulformen. Die Abfrage lässt jedoch einen Trend erkennen: Schulen ohne sozialpädagogische Fachkräfte sprechen sich mehrheitlich für die Einstellung von entsprechendem Personal aus. Wie wird dieser Bedarf begründet? Hierzu geben einige Zitate der Antworten unserer offenen Fragestellung Aufschluss:

„Es gibt in jeder Klasse mindestens zwei Familien, die sozialpädagogisch betreut werden müssten. Probleme, die Kinder beim Lernen haben, haben sehr oft ihren Ursprung in familiären Situationen. Ohne sozialpädagogische Unterstützung ist es sehr schwierig, auf die Familie einzuwirken. Bis zum Sommer hatten wir eine Beratungslehrerin, die jetzt im Ruhestand ist. Diese Stelle kann nicht neu besetzt werden, da unsere Region keine Stelle zugeordnet bekam.“ (Grundschule)

„Fortführung des Trainingsraumkonzeptes; sofortiger Einsatz im Bereich Schulabsentismus; Hilfe beim Übergang zur BBS bzw. den Berufspraktika; nötigenfalls sofortige Reaktion bei Konflikten Ganztagschulbetrieb, anstehende Inklusion.“ (Förderschule)

„Die benötigte intensive Elternarbeit ist von den Lehrkräften allein nicht zu schaffen, da erheblicher Beratungs- und Hilfebedarf besteht, den die Jugendämter nicht leisten können.“ (Grund- und Hauptschule)

„Hoher Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund (über 70 Prozent), die zum großen Teil aus sozial problematischen Stadtteilen kommen. Deutsche Sprachkenntnisse sind bei vielen Eltern nur sehr eingeschränkt oder gar nicht vorhanden. Die meisten Eltern nehmen keinen Anteil an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder und es ist schulischerseits kaum möglich, Kontakt zu ihnen herzustellen. Die Gewaltbereitschaft (verbal und nonverbal) ist bei einigen Schülern sehr hoch und Konflikte, die sich z. T. aus Gruppenkonflikten aus dem jeweiligen Stadtteil ergeben, werden in die Schule getragen. Über 50 Prozent der Familien leben von Sozialleistungen und vielen Schülern fehlt die Motivation für schulische Leistung.“ (Realschule)

„Im Grundschulbereich brauchen viele Kinder Unterstützung, um dem Unterricht folgen zu können“. (Integrierte Gesamtschule)

„Zunehmend schwierigere Schülerschaft in Bezug auf zurückgehende elterliche Betreuung, geringere Sozialkompetenz etc. Aus unserer Sicht sind Ressourcen für Schulsozialarbeit auch an einem Gymnasium dringend nötig, denn auch an unserer Schule steigt die Zahl der Schülerinnen und Schüler, deren seelische Entwicklung massiv beeinträchtigt ist, deutlich an. Da in den letzten Jahren im Bereich der Beratungs- und Unterstützungssysteme, die das Land Niedersachsen zur Verfügung stellt (Beratungslehrkräfte, Schulpsychologie) ein deutlicher Rückgang des Angebots zu verzeichnen ist, verschärft sich diese Problematik zudem.“ (Gymnasium)

„Bei 3.100 Schülerinnen und Schülern erübrigt sich eine Begründung.“ (Berufsbildende Schule)

Die Auswertungen der insgesamt 36 eingegangenen Begründungen für sozialpädagogische Arbeit an Schulen zeigen schulformübergreifen-

de Muster. Schulen sind sehr offen für sozialpädagogische Fachkräfte und sehen sie als personelle Ressource, um Überforderungen und Überlastungen von Lehrkräften zu minimieren. Als Ursachen für schulische Druckpunkte werden zurückgehende elterliche Bildung, Erziehung und Betreuung ihrer Kinder, unzureichende soziale Kompetenzen bei Schüler_innen, kulturelle Unterschiede und Sprachprobleme genannt. Genau diese Punkte werden auch als stets wiederkehrende Begründungen für die Beschäftigung von sozialpädagogischem Fachpersonal angeführt. Die Aufgabe der Schulsozialarbeit wird in erster Linie als „Unterstützung der Lehrkräfte“ und gemäß den oben angeführten Druckpunkten in der Elternarbeit, Beratung, Sozialem Lernen und in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Jugendhilfe und weiteren Einrichtungen im Sozialraum gesehen.

Als Finanzierungsmöglichkeiten für die Einstellung von entsprechendem Fachpersonal schlagen die Schulleitungen mit großer Mehrheit Landesmittel und als Träger die Landesschulbehörde vor.

Aus diesem Grund möchte ich jetzt einen Blick auf die aktuelle Situation (Stand 2012) der Finanzierungsquellen und Trägerschaften der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen werfen.

Sozialpädagogische Fachkräfte an Schulen: Finanzierung und Träger

Insgesamt 55 Schulen haben hier Angaben gemacht. 14 Schulen haben bis zu vier verschiedene Finanzierungsquellen für ihr sozialpädagogisches Personal genannt.

Überblick über Finanzierungsquellen

1. Bundesmittel: Bildungs- und Teilhabepaket (BUT): 32,7 Prozent (18)
2. Bundesmittel: Bundesministerium für Bildung und Forschung – Berufseinstiegsbegleitung, Bildungsketten: 1,8 Prozent (1)
3. Bundesmittel: Bundesagentur für Arbeit – Berufseinstiegsbegleitung: 5,5 Prozent (3)

4. Land Niedersachsen: 54,5, Prozent (30)
5. Öffentlicher Träger der Jugendhilfe (Kommune/Landkreis): 5,5 Prozent (3)
6. Schulträger (Sachaufwandsträger Kommune/ Gemeinde/Landkreis) 18,2 Prozent (10)
7. Elternbeirat: 1,8 Prozent (1)
8. Förderverein 3,6 Prozent (2)
9. Teilnahmebeiträge 1,8 Prozent (1)
10. Sonstige, und zwar: 9,1 Prozent (5): aus dem Budget der Schule/gemeinnütziger Verein/ Kapitalisierung einer halben Lehrerstelle/ Pro Beruf/keine Angabe in Textfeld x1
11. Ist mir nicht bekannt: 1,8 Prozent (1).

Deutlich wird aus dieser Aufstellung, dass sozialpädagogische Arbeit an Schulen auf unterschiedlichen Ebenen, von mannigfachen Fördermittelgebern mit verschiedenen, gleichen bzw. ähnlichen Programmen finanziert wird. Insgesamt haben wir 13 verschiedene Fördermittelgeber identifiziert. So engagiert sich z. B. der Bund mit Mitteln aus dem Bildungs- und Teilhabepaket (befristet), das Land mit unbefristeten und befristeten Mitteln (z. B. Hauptschulprofilierungsprogramm), die Kommune mit zeitlich befristeten Modellprojekten, freie Schulträger/Privatschulen mit Sondermitteln, Einzelschulen z. B. durch die Kapitalisierung von Lehr-

kraftstellen und Elternbeiräte mit finanziellen Zuwendungen zur Aufstockung von Stellen. Da es keine klaren rechtlichen Regelungen für das Arbeitsfeld gibt, hat sich aufgrund des gestiegenen Problemdrucks und Bedarfs eine kreative Vielfalt von Fördermöglichkeiten ergeben. Sie ist sehr unübersichtlich, nebulös, wenig oder nicht koordiniert, überwiegend zeitlich befristet und führt zu einer intransparenten und ungleichen Verteilung von Ressourcen an Schulen.

Träger von Schulsozialarbeit

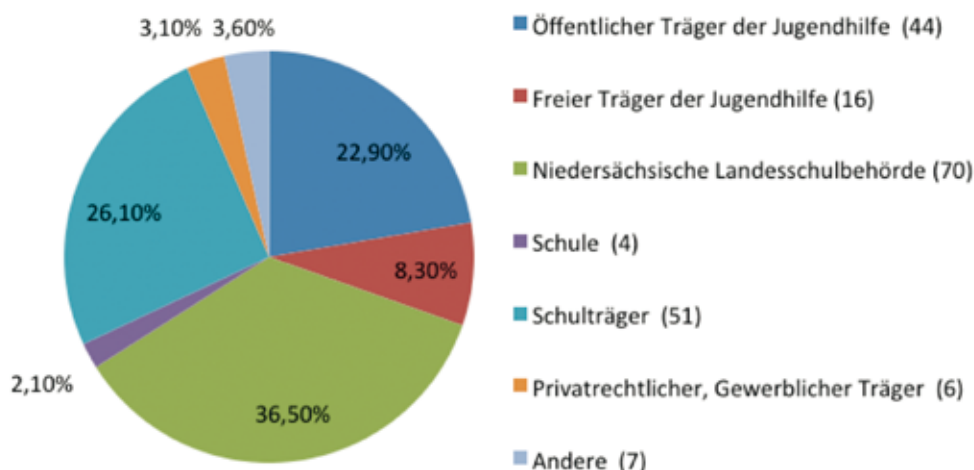
Die Vielfalt von Fördermittelgebern spiegelt sich auch in einer bunten Trägerlandschaft wider. Wir haben die sozialpädagogischen Fachkräfte in Stadt und Region Hannover nach ihrem Einstellungsträger/Arbeitgebern befragt. Die folgende Grafik gibt Auskunft über die Antworten.

Terner formulierte 2010 die Erkenntnis, dass in Niedersachsen überwiegend die Landesschulbehörde Einstellungsträger von Schulsozialarbeiter_innen sei (S. 7). Diese Aussage trifft zumindest für Stadt und Region Hannover heute nicht mehr zu. Hier zeigt sich deutlich ein anderes Trägerbild. Die Landesschulbehörde ist zu 36 Prozent, die öffentliche und freie Jugendhilfe

Tab. 4: Anstellungsträger aus Sicht der sozialpädagogischen Fachkräfte

Personalfragebogen: Anstellungsträger

(Insgesamt: 192, Mehrfachnennungen möglich)



zu 31 Prozent, und die kommunalen Schulträger zu 26 Prozent Anstellungsträger für sozialpädagogische Fachkräfte. Flott formuliert könnte man es verallgemeinernd folgendermaßen ausdrücken: Jeweils zu 1/3 sind die öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe, die kommunalen Schulträger und die Landesschulbehörde Einstellungssträger.

Die veränderte Trägerstruktur basiert nicht auf rechtlichen Regelungen und klaren Abstimmungen zwischen Land und Kommunen, sondern ist gekoppelt an die Heterogenität der Finanzierungsquellen und ist Ausdruck des gestiegenen Bedarfs an sozialpädagogischen Fachkräften an Schulen.

Zusammengefasst bedeutet dies:

Bund, Land und Kommunen engagieren sich mittels diverser Programme insbesondere in dem Bereich Berufsorientierung/Übergang Schule-Beruf. Diese Maßnahmen sind notwendig und werden von den Nutzer_innen stark nachgefragt. Aufgrund der unterschiedlichen Finanzierungsquellen ist die Abstimmung hierüber jedoch kaum gegeben. Diese ist aber unbedingt notwendig, um Doppelstrukturen zu vermeiden und Angebote in Schulen und Sozialräumen konzeptionell besser aufeinander abstimmen zu können.

Steuerung von Schulsozialarbeit in Bildungsregionen

Böhme (2004) sieht in Vernetzung und Kooperation eine Signatur des 21. Jahrhunderts. „Nur was vernetzt ist, ist überlebensfähig und produktiv, in Natur wie in Gesellschaft, vom Einzelner bis zum Computer“ (S. 18).

Der 12. Kinder- und Jugendbericht hat diesen Vernetzungsgedanken auf den Bereich Bildung übertragen und dafür den Begriff „Bildungslandschaft“ (BMFSFJ 2005, S. 39) geprägt. Im Be-

richt wird die Empfehlung ausgesprochen, das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsakteur_innen und -gelegenheiten sozialräumlich auszugestalten und in kommunaler Verantwortung zu organisieren (vgl. S. 42). „Ziel ist der Aufbau einer kommunalen Bildungslandschaft als Infrastruktur für Kinder und Jugendliche, die getragen wird von Leistungen und Einrichtungen der Schule, der Kinder- und Jugendhilfe, von kulturellen Einrichtungen, Verbänden und Vereinen, Institutionen der Gesundheitsförderung sowie von privaten und gewerblichen Akteuren vor Ort“ (S. 42). Der Begriff wird seitdem in der Erziehungswissenschaft (z. B. Spies 2013), in der Jugendhilfe (z. B. LJR 2012), in der Politik (z. B. Ude 2005) und in der Wirtschaft (z. B. Stern 2008) verstärkt aufgegriffen, inhaltlich weitergeführt und kontrovers diskutiert.

Städte, Landkreise und Gemeinden machen sich nun hier und da auf den Weg, eine kommunale Bildungsplanung zu entwickeln.⁸ Die Ansätze hierzu sind sehr unterschiedlich. Ausgangspunkt kann sein – wie im Beispiel von Hildesheim –, zunächst den Bereich Übergang Schule/Beruf besonders in den Blick zu nehmen, ein diesbezügliches Regionales Übergangsmanagement zu schaffen (www.hildesheim.de/rüm), um auf diesen Erfahrungen aufbauend ein kommunal abgestimmtes System von Bildungsstrukturen und Bildungsangeboten zu entwickeln. Bei diesem Ausgangspunkt ist gewährleistet, dass die Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Jugendhilfe ausreichend systematisch mit einbezogen ist. Dies ist jedoch nicht die Regel. Nach Spies (2013, S. 9f.) entwickeln sich Vernetzungsstrukturen in Bildungslandschaften nur langsam, sind häufig schulzentriert und Schulsozialarbeit wird nicht durchgängig konzeptionell berücksichtigt. Welche Chance jedoch darin liegen kann, wenn Schulsozialarbeit ein Baustein in einer Bildungslandschaft ist, möchte ich kurz am Beispiel der Regionalen Bildungslandschaft Peine aufzeigen.

8 Eine Anfrage der Verfasserin bei der Arbeitsgemeinschaft der kommunalen Spitzenverbände in Niedersachsen von 12/2012 hat ergeben, dass es für Niedersachsen keine systematische Aufstellung über Anzahl und regionale Verteilung von Bildungslandschaften gibt.

In Kooperation mit der Kreisvolkshochschule und ausgewählten Projektschulen im Landkreis hat die Regionale Bildungslandschaft Peine das Konzept „Schulsozialarbeit – Soziale Arbeit in der Schule – Schwerpunktbereich Case Management“ (www.bildungsbuero-peine.de) entwickelt. Dem zugrunde liegt die Entscheidung, Mittel aus dem Bildungs- und Teilhabepaket des Bundes konzentriert für die Einstellung von sozialpädagogischen Fachkräften bzw. für die Aufstockung von bestehenden Verträgen von Schulsozialarbeiter_innen zu verwenden. Das Projekt ist getragen von dem Leitgedanken, dass jedem Kind und jedem Jugendlichen in der Schule eine optimale Ausbildung seiner/ihrer Fähigkeit und eine bestmögliche Entwicklung seiner/ihrer Persönlichkeit ermöglicht werden soll. Um in der Schule selbstständig zu lernen und die eigene Persönlichkeit gesund zu entwickeln, brauchen Kinder und deren Familien oft mehr, als Schule derzeit bieten kann. Wenn sie zum Beispiel bei Trennung, Krankheit oder Tod eines Familienmitgliedes starken seelischen Belastungen ausgesetzt sind, behindert dieses das Lernen und ihr gesundes Aufwachsen. Kinder und Jugendliche brauchen dann auch und besonders professionelle Berater_innen sowie ein gutes Unterstützungssystem in der Schule (vgl. www.bildungsbuero-peine.de).

Zur Umsetzung dieser Ziele wurden in der Bildungsregion Peine neue Kooperationsstrukturen auf verschiedenen Ebenen eingerichtet:

1. Kooperation auf der Steuerungsebene (Leitungen/Management: Bildungsbüro, KVHS, Sozialdezernat, Schulamt, Landkreis, Dezernat Landesschulbehörde)
2. Kooperation auf Schulebene (monatliche Runde-Tisch-Gespräche mit Schulsozialarbeiter_innen, Vertretung Fachlehrkräfte, Klassenlehrkräfte, Schulleitung, Beratungslehrkräften, Elternvertretung u.a. je nach Bedarf)
3. Kooperation auf Ebene Fachkräfte (regelmäßige Fortbildung, Supervision)
4. Kooperation im Rahmen der Evaluation mit allen Beteiligten

Die Abschlussevaluation des Projektes zeigt nach dreijähriger Laufzeit, dass die Schulsozialarbeit im Schwerpunkt Case Management sehr erfolgreich arbeiten konnte.

Von allen beteiligten Schulen wurde bestätigt, dass sich durch Schulsozialarbeit mit dem Schwerpunkt Case-Managementarbeit auch die Elternarbeit sehr verbessert hat. Eltern fühlen sich mit ihren Problemen angenommen. Eine Schulleiterin führte hierzu sinngemäß aus, dass die Schule von Eltern nicht mehr als „Beschwerdeinstitution“, sondern als Partner im Bemühen um eine positive Entwicklung ihres Kindes wahrgenommen wird. Diese Erfahrung führe dazu, dass diese Eltern in den Klassenelternschaften positiv mitwirkten, die gesamte Klassensituation sich entspanne und dass durch gegenseitige Wertschätzung ein angenehmes Schulklima entstehe.

Aus den insgesamt sehr positiven Rückmeldungen aus Sicht der Schulen lassen sich folgende Aspekte ableiten:

- Steigerung der Bereitschaft von Eltern zur Zusammenarbeit, da das Hilfsangebot wohnortnah erfolgt.
- Gelingende Elterneinbindung, da Schulunlust abgebaut werden kann und Einzelfallhilfe in lebenswichtigen Bereichen in der Schule erfolgt.
- Größere Erfolgsaussichten für die Kinder, da im vertrauten Umfeld weniger Ängste entstehen.
- Erfolgreiche Bildung von Netzwerken durch Schulsozialarbeiter_innen in der Schule.
- Zusammenarbeit mit Jugendamt, sozialen Einrichtungen und Eltern wird, wenn erforderlich, angebahnt und zum Wohle des Kindes genutzt.
- Ermöglichung von Schulabschlüssen, die nicht in Aussicht standen.
- Einsparungen für das Jugendamt durch die Vermeidung späterer, notwendiger Betreuung durch kostenpflichtige Institutionen.

Die neuen Kooperationsstrukturen in der Bildungsregion Peine haben zu mehr Abstimmung und Transparenz für alle Beteiligten hinsichtlich der Ziele, Inhalte, Aufgaben, Trägerstruktur, Mitteleinsatz, Weiterbildung und Evaluation bezogen auf das Projekt Schulsozialarbeit geführt. Die Evaluationsergebnisse aus der Sicht der Schulsozialarbeiter_innen und Schulleitungen belegen die Steigerung der Arbeitszufriedenheit und Qualität im Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Insofern kann hier das Bild aus der Überschrift dieses Artikels aufgegriffen werden: Die sonst häufig nebligen Strukturen und Rahmen-

bedingungen im Handlungsfeld Schulsozialarbeit können durch die Steuerung in Bildungsregionen klarer und lichter gestaltet werden. Die Bildungsregion Peine ist diesbezüglich ein gutes Beispiel. Neben dieser Lichtseite bleibt aber auch eine Schattenseite, die durch lokale Koordination, Kooperation und Vernetzung nicht überwunden werden kann: Die fehlenden landesweiten rechtlichen und finanziellen Regelungen für das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Hier ist die Politik gefordert, den niedersächsischen Nebel durch klare, langfristige Regelungen in Bezug auf Recht und Finanzen zu lichten.

Literatur

- Böhme, H. (2004): Netzwerke. Zur Theorie und Geschichte einer Konstruktion. In: Barkhoff, J. u.a. (Hg.): Netzwerke. Eine Kulturtechnik der Moderne, Köln, S. 17–36.
- BMFSFJ (2005): Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – Bericht über die Lebenslage junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Bonn
- Budde, W., Früchtel, F., Hinte, W. (Hrsg.) (2006): Sozialraumorientierung – Wege zu einer veränderten Praxis, Wiesbaden, VS Verlag
- Busche-Baumann, M. (2012): „Davon kann ich keine Familie ernähren“ – Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit in Niedersachsen, download: www.gew-nds.de/Untersuchung-Schulsozialarbeit
- Busche-Baumann, M. (2013): Schulsozialarbeit in Niedersachsen: Ergebnisse einer ersten Erhebung in den Regionen Hannover, Hildesheim und Peine. In: Iser, A., Kastirke, N., Lipsmeier, G. (2013): Schulsozialarbeit steuern, Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen, Wiesbaden: Springer VS (i.E.)
- Brosius, F. (2011): SPSS 19, Heidelberg, München, Landsberg, Frechen, Hamburg
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunaler Bildungslandschaften, Berlin
- Diekmann, A. (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 18. Aufl., vollst. überarb. und erw. Neuausg., Reinbek
- Grundwald, K., Thiersch, H. (2011): Lebensweltorientierung. In: Otto, H.-U., Thiersch, H. (2011) (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit, Ernst Reinhardt Verlag München, 4. völlig neu bearbeitete Aufl.
- Kelle, U., Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkonstatierung in der qualitativen Sozialforschung, Opladen
- Kromrey, H. (2009): Empirische Sozialforschung, 12., überarbeitete und ergänzte Auflage, Stuttgart
- Lamneck, S. (2010): Qualitative Sozialforschung, Beltz Verlag Weinheim, Basel, 5. Überarbeitete Aufl.
- Landesjugendring Niedersachsen: Jugendarbeit muss Bestandteil von Bildungslandschaften sein! www.ljr.de/Bildungslandschaften, download 27.02.2012
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz (UTB)

- Niedersächsisches Kultusministerium (2010): Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschulen (IGS) - RdErl. d. MK v. 4.5.2010 – 33- 81071-VORIS 22410 – (SVBL. Nr. 6/2010 S. 196)
- Speck, K. (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit – Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen, VS Verlag Wiesbaden
- Speck, K. (2007): Schulsozialarbeit – Eine Einführung, München Basel, Ernst Reinhardt Verlag
- Spies, A., Pötter, N. (2011): Soziale Arbeit an Schulen, Wiesbaden, VS Verlag
- Spies, A. (Hrsg.): (2013): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft, Wiesbaden, VS Verlag
- Stern, C., Ebel, C., Schönstein, V., Vorndran, O. (2008) (Hrsg.): Bildungsregionen gemeinsam gestalten, Erfahrungen, Erfolge, Chancen, Gütersloh 2008
- Strauss, A. L., Corbin, J. M. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim, Beltz
- Terner, A. (2010): Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft, Tectum Verlag Marburg
- Ude, C. (2005): Bildung in der Stadt. In: Liebich, H. u.a. (Hrsg.): Spielen in der Stadt, München
- Wolf, S. (2000): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, U. u.a. (2000) (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg, S. 502–513

Einmischen und Interessen vertreten

Die besondere Rolle der Landesarbeitsgemeinschaften im Rahmen einer offensiven Schulsozialarbeit.



Dr. Erich Hollenstein

Professor em. an der Fakultät V – Diakonie, Gesundheit und Soziales – der Hochschule Hannover



Anja Reinecke-Terner

Schulsozialarbeiterin, Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim

Einleitung

In der Jugendhilfe, und dort bezogen auf den Theorie- und Praxisbereich von Jugendhilfe und Schule, zeichnet sich eine Kontroverse ab. Auf der einen Seite stehen die Warner und Bedenkenräger bezüglich eines zu engen Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule, und auf der anderen Seite eben Befürworter eines strukturierten Kooperationsverhältnisses zwischen den genannten Systemen. Für dieses strukturierte Kooperationsverhältnis steht die Schulsozialarbeit sofern u.a. Aufgabenklarheit, deutliches Berufsprofil und professionelles Selbstbewusstsein einen belastbaren Untergrund darstellen. Neben der einschlägigen Fach- und Forschungsliteratur sind vier berufs-, bildungs- und gesellschaftspolitische Akteure vorhanden, die das Handlungsfeld nachhaltig unterstützen und fördern. Zunächst ist als Großakteur die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) zu nennen, dann der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, die eher bescheiden wirkende Bundesarbeitsgemeinschaft für Schulsozialarbeit sowie die einschlägigen Landesarbeitsgemeinschaften in ca. zwölf Bundesländern.

Über die letztgenannten Organisationsformen der Landesarbeitsgemeinschaften ist sehr wenig bekannt, was ihre Bedeutung und Wirkungsweise in der Sozialen Arbeit betrifft. Bekannt sind z.B. Arbeitsprogramme, Aufrufe und Jahresberichte, nicht aber ihre Funktionen hinsichtlich Professionalisierungsfortschritten und fachpolitischer Positionierungen. Die Landesarbeitsgemeinschaften, gleich in welchen thematischen Zusammenhängen, sind bisher nicht Gegenstand sozialarbeitswissenschaftlicher oder

sozialwissenschaftlicher Forschung und Analyse – sie sind ein unverdient im Abseits stehender Aktivposten der Sozialen Arbeit! Dies erschwert an dieser Stelle den Argumentationsfortgang insofern, als die noch darzustellenden konstruktiven Wirkungsweisen der Landesarbeitsgemeinschaften für Schulsozialarbeit eben auch in diesem „Loch der Unkenntnis“ festsitzen.

Es ist Absicht der nachfolgenden Ausführungen, die o.g. Auseinandersetzung mit der Arbeit der Landesarbeitsgemeinschaften für Schulsozialarbeit als einen Beitrag zu einer offensiven Schulsozialarbeit zu konfrontieren. Auf die Darstellung der mitgenannten Akteure wird verzichtet, um die Aufmerksamkeit ungeteilt den Landesarbeitsgemeinschaften zukommen zu lassen. Als Beispiel für die Praxis der Landesarbeitsgemeinschaften für Schulsozialarbeit steht das Land Niedersachsen. In der Schlussbemerkung wird die allgemeine Erörterung der Landesarbeitsgemeinschaften in der Sozialen Arbeit noch einmal aufgenommen.

1. Die Kontroverse

Die Grenzlinie der kontroversen Diskussion verläuft zwischen den bekannten Aufgaben der Jugendhilfe, wie sie vornehmlich dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) zu entnehmen sind und der Erweiterung bzw. der Ergänzung dieser Aufgaben durch den sogenannten erweiterten Bildungsbegriff, der zumeist mit informeller und nonformaler Bildung näher beschrieben wird. Hinzu kommen aber weitere Dienstleistungen, wie insbesondere Betreuungs- und Freizeitangebote an Ganztagschulen sowie vielfältige

Kooperationsvereinbarungen, z. B. zwischen Jugendämtern und Schulen. Kritisiert werden die Sinnhaftigkeit und der Umfang dieser Annäherungen zwischen den genannten Systemen.

Michael Winkler läutet in seinem Kommentar zum 12. Kinder- und Jugendbericht (2006, S. 51) mit einem vehement vorgetragenen Argumentationspaket die Kontroverse ein, die in Folge auch ohne direkte Bezugnahme auf diesen „Startschuss“ immer weitere Kreise zieht. Für Winkler ist die Kinder- und Jugendhilfe mittlerweile „zu einem Anhängsel des scholaren Bildungsunternehmens“ (ebd.) geworden. Burkhard Müller möchte die ausufernde Bildungseuphorie in der Jugendhilfe durch eine „Abrüstungsempfehlung“ deckeln (2007, S. 100). Für Lothar Böhnisch und Wolfgang Schröer ist die Jugendhilfe eine Trittbrettfahrerin auf dem immer schneller werdenden Bildungszug (2011, S. 51). Trittbrettfahrer können aber die Zugfahrt nicht beeinflussen und müssen froh sein, wenn sie geduldet werden. Jüngst gibt Stephan Maykus seinen Befürchtungen Ausdruck, dass gerade im Ganztagsbereich der Schulen die Jugendhilfe zu einer Betreuungs- und Freizeitgehilfin des Schulsystems wird mit der Folge, dass sie sich selbst Konkurrenz macht, ihre Ressourcen verausgabt und einen Profilverlust erleidet, der sogar die sozialpädagogische Berufsidentität der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter beeinträchtigen könnte (2012, S. 64).

Diese Positionierungen stellen insgesamt sicherlich eine Mahnung dar, in deren Rahmen auch auf Irrtümer und Fehlentwicklungen aufmerksam gemacht wird, so verweist Winkler z. B. auf fahrlässigen Umgang mit dem Begriff der informellen Bildung. Allerdings wird die Jugendhilfe mehr oder weniger als ein in sich geschlossener Komplex gesehen, nahezu ohne jede Differenzierung. Dem ist entgegenzuhalten, dass einzelne Handlungsfelder betrachtet werden sollten je nach Nähe oder Distanz zum Schulsystem. Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und Schulsozialarbeit haben dabei eine große Nähe zur Schule und richten teilweise ihre

unterschiedlichen Angebote auf die dortigen Kinder und Jugendlichen. Schulsozialarbeit zählt Kinder und Jugendliche in Verbindung mit Eltern- und Lehrerschaft ausschließlich zu ihrem Arbeitsfeld und kann dort mittlerweile auf beachtliche Erfolge verweisen (vgl. dazu Berger/Eibeck/Ludewig 2012, S. 239-256).

2. Die Perspektive

Ausgehend von einer vierzigjährigen Entwicklungsgeschichte in Deutschland, hohen Qualitätsstandards, was z. B. den beruflichen Einstieg in das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit betrifft, und flankiert durch positive Ergebnisse im Rahmen der Wirkungsforschung, hat sich dieses Handlungsfeld recht gut etabliert. Umfangreich ist das bereits genannte strukturierte Kooperationsverhältnis vorfindlich, gerade wegen inzwischen überwundener Entwicklungsbarrieren.

Die Akteure in diesem Handlungsfeld sollten, so die hier vertretene Meinung, ihre Praxis selbstbewusst weiterentwickeln und für diese Praxis und die dort bereits vorhandenen wie auch für weitere, in der Zukunft notwendigen, Zielsetzungen offensiv eintreten (vgl. dazu Hollenstein/Iser/Nieslony 2012, S. 272-295). Zu dieser Form einer offensiven Schulsozialarbeit gehört:

- sich als lebensweltorientierte Korrektur und Verbesserung der Schule zu verstehen,
- die soziale Integration und Inklusion zu verstärken und sich umfassend für Bildungsgerechtigkeit einzusetzen,
- das erweiterte Bildungsverständnis und seine von dort her legitimierte Praxis zu vertiefen,
- Schulsozialarbeit flächendeckend anzustreben und gesicherte Arbeitsbedingungen einzufordern.
- Gerade angesichts neuer Herausforderungen im Schulsystem (Ganztagsschule, eigenverantwortliche Schule, Bildungslandschaften) die Professionalisierung zu forcieren, und für eine erweiterte Verantwortungs-

übernahme durch die kommunale Jugendhilfe zu plädieren.

- Zu diesen Zielsetzungen und Umsetzungen gehört eine fach- und bildungspolitische Positionierung auf den Ebenen der Kommune, des Landes und ggf. des Bundes.

Dieses Zielspektrum und die dahinter stehende Praxis wird mit unterschiedlichen Akzentsetzungen und auch Abweichungen von den in der Einleitung genannten Unterstützungsakteuren vertreten. Aber auch weitere Überlegungen und Analysen mit entsprechenden Theoriebezügen haben dazu geführt, „Perspektiven für eine offensive Schulsozialarbeit zu formulieren“ (vgl. hierzu Hollenstein/Nieslony 2012, S. 239f).

Die im Folgenden darzustellende Wirkungsweise von Landesarbeitsgemeinschaften ist nicht in jedem Fall unbedingt deckungsgleich mit den hier skizzierten Positionen. Gleichwohl ist dies ein feststellbarer beachtlicher Beitrag zu einer Professionalisierungsentwicklung sowie zu einer deutlichen fachpolitischen Positionierung mit einem offensiven Charakter hinsichtlich einer nachhaltigen Entwicklung der Schulsozialarbeit.

3. Die Professionalisierungsentwicklung durch Landesarbeitsgemeinschaften

3.1 Das Professionalisierungsmodell

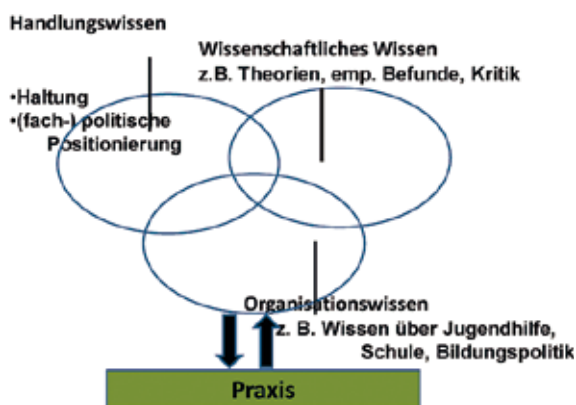
Um reale Professionalisierungsfortschritte und ihre begrifflichen Voraussetzungen zu erfassen, ist es notwendig, ein entsprechendes Professionalisierungsmodell anzudeuten. Dieses Modell wird in der Abbildung wiedergegeben (vgl. dazu umfassend: Hollenstein/Nieslony 2012, S. 18-22; Iser 2012, S. 259-263). In der Grafik sind die drei grundlegenden Wissensformen gekennzeichnet. Das Handlungswissen, das wissenschaftliche Wissen und das Organisationswissen interagieren miteinander und stellen die Basis der Handlungskompetenz dar. In dem wichtigen Bereich des Handlungswissens ist die fachpoliti-

sche Positionierung, die fachliche Haltung und die Berufserfahrung noch einmal gesondert markiert. Folgt man Maja Heiner, beinhaltet die Handlungskompetenz „Potenziale, über die eine Person verfügt und die notwendig sind, um komplexe und bedeutende Aufgaben zu bewältigen“ (2010, S. 12). Bereits an dieser Stelle kann vorwegnehmend gesagt werden, dass durch Weiterbildung, Fachtagungen und Erfahrungsaustausch im Arbeitsspektrum von Landesarbeitsgemeinschaften die angesprochenen Potenziale erweitert werden und damit die Handlungskompetenzen der jeweiligen Akteure.

Der zweite Schritt, das Umsetzen der Potenziale in die Praxis, ist sicherlich komplizierter. Denn der Klient oder die Klientengruppe verfügen über eigene biografische Erfahrungen, über Eigensinn und auch über Widerstandskraft. Und so ausgestattet fügen sich Klienten nicht zwingend der vorhandenen Handlungskompetenz der Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen. Professionelle dürfen dies auch nicht herbeiführen, denn es gilt im Gegenteil, die Erfahrungen und den Eigensinn der Klienten vollgültig in den Beratungs- und Verhandlungsprozess einzubeziehen. Brechungen und Widersprüche kennzeichnen dann die Praxis. Über diese Differenzen nachzudenken, die Handlungskompetenz auf den Prüfstand zu stellen und die Hilfe und Unterstützung für die Klienten nicht aus dem Auge zu verlieren, sind Voraussetzungen für ein reflexives Handeln in der Sozialen Arbeit (vgl. dazu Dewe/Otto 2011). Eine solche reflexive Professionalität benötigt Fallbesprechungen, Erfahrungsaustausch, kollegiale Beratungen und Supervision. Gerade in der Situation von so genannten „Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfern“ in den jeweiligen Schulen leisten Landesarbeitsgemeinschaften durch berufliche Vernetzungen, fallbezogene Weiterbildungen wie auch durch ihre Forderungen z.B. nach Supervisionsangeboten einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung der Profession Schulsozialarbeit.

Einen etwas anderen Zugriff auf das beschriebene Spannungsfeld leistet der Begriff der „strukturierten Offenheit“ (Grunwald/Thiersch 2004, S. 31f). Diese Offenheit ermöglicht und erfordert es, die fachlichen Voraussetzungen für Motivationen, Bedürfnisse sowie die Vorstellungen der Klientinnen und Klienten zu öffnen. Dieser Handlungsbezug erfordert dann eine „auf die Offenheit der Situation bezogene Reflexivität“ (ebd.).

Abb. 1 Handlungskompetenz als Voraussetzung reflexiver Professionalität
(vgl. Hollenstein / Nieslony 2012, S 18f)



Reflexive Professionalität:

Im praktischen Berufshandeln rücken die biografischen Erfahrungen, der Eigensinn des Klienten in den Vordergrund. Und es entstehen Widersprüche und Verwerfungen z. B. im Beratungsprozess bezüglich der vorhandenen Handlungskompetenz. Tritt dieser Fall ein, ist eine Reflexion des gesamten Handlungszusammenhanges erforderlich. Veränderungen müssen vorgenommen werden; ggf. lassen sich Widersprüche nicht auflösen. Handeln in solchen Situationen erfordert eine reflexive Professionalität. (vgl. auch das Konzept der strukturierten Offenheit; Thiersch/Grunwald 2004).

3. 2 Die Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Niedersachsen

Diese Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) gründete sich 2001 in Hannover, bildete einen sechsköpfigen Gründungsvorstand und entwickelte eine Satzung. Die Form eines eingetragenen Vereins (e.V.), der mittlerweile ca. 80 Personen umfassenden Selbstorganisation, wurde nicht angestrebt. Für das Land Niedersachsen wurden Regionalgruppen eingerichtet, um eine dezentrale Vernetzung zu erreichen und damit auch höhere Netzaktivitäten zu ermöglichen.

Jährlich wird eine dreitägige Fortbildung angeboten. Dieser Zeitraum wird auch für die Mitgliederversammlung genutzt. Fortbildungsthemen sind z.B. Sexualpädagogik (2001), interkulturelles Training (2004), Improvisationstheater (2007) und Systemische Beratung (2009). Alle zwei Jahre findet eine Fachtagung mit fachpolitischen Akzentsetzungen statt. So z.B. die 2011 von über 250 Teilnehmerinnen und Teilnehmern besuchte Tagung „Schulsozialarbeit – ein integraler Bestandteil von Ganztagschule?! – Professionelles Selbstverständnis und politische Perspektive“. Kooperationspartner war die GEW sowie die Fachhochschule Hannover (Fakultät V). Die wissenschaftlichen Beiträge wurden von Hochschulen und Universitäten des Landes übernommen. Mit der GEW wird langfristig zusammengearbeitet, z. T. sind doppelte Mitgliedschaften vorhanden.

Für die Schulsozialarbeit in Niedersachsen war es ein Meilenstein, als die Arbeitsgemeinschaft in Ausrichtung auf grundlegende Vorarbeiten in Sachsen-Anhalt Qualitätsstandards im Rahmen einer Broschüre 2004 veröffentlichte. Dies war sicherlich eine deutliche Markierung der erreichten Professionalität durch die zumeist bei der Landesschulbehörde angestellten Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter. Die LAG und insbesondere der Vorstand sind Ansprechpartner für die Presse. Auch die Homepage wird gepflegt (www.schulsozialarbeit-nds.de).

Das politische Engagement zeigt sich insbesondere am gemeinsamen Einsatz mit der GEW für bessere Arbeitsbedingungen und bessere Entlohnung. Es wird darüber hinaus Öffentlichkeit für das Handlungsfeld hergestellt. So durch die Wanderausstellung „Wir sind gekommen um zu bleiben“ und durch eine Sammlung von 10.000 Unterschriften im Rahmen der Initiative „Schulsozialarbeit stärkt – stärken Sie Schulsozialarbeit“. Die Unterschriften wurden öffentlich an einen Vertreter des Kultusministeriums und damit der damals zuständigen Kultusministerin überreicht. Es werden regelmäßig Positionspapiere entwickelt und veröffentlicht, die sich auf schulische, schul- und jugendpolitische wie auch auf arbeitsfeldbezogene Themen beziehen. Der Vorstand stellt das „Sprachrohr“ gegenüber Politik und Anstellungsträger dar. „Resümierend kann festgestellt werden (...), dass sich PraktikerInnen politisches Wissen aneignen, welches sie dazu befähigt, sich demokratisch auch außerhalb ihrer Einzelschule politisch zu behaupten“ (Hollenstein/Reinecke-Terner 2012, S. 117).

Insgesamt zeigt sich die LAG durch die starke Vernetzung als Interaktionsfeld. Dadurch wird auch der Vereinzelung in den Schulen entgegengewirkt und ein Beitrag zur Verfestigung beruflicher Identität geleistet.

Diese Selbstorganisation muss auch als wechselseitige Transferagentur gewertet werden; insbesondere durch den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis aber auch durch den Erfahrungsaustausch zwischen den Netzwerkakteuren. Durch diese Kommunikations- und Interaktionsprozesse entwickelt sich die LAG auch zu einem Innovationsfeld, insofern Ideen entstehen, neue Projekte dargestellt und insgesamt Entwicklungsperspektiven diskutiert werden.

Bezogen auf das weiter oben dargestellt Professionalisierungsmodell zeigt sich, dass die dortigen Strukturelemente durch das vorgestellte Arbeitsspektrum stark oder sehr stark tangiert

werden. Die regelmäßigen Weiterbildungen und Fachtagungen entwickeln die Handlungskompetenz der Akteure im Handlungsfeld. Diese Kompetenz findet, wie in der Abbildung dargestellt, unmittelbaren Eingang in die vernetzte Praxis. Praxis und Vernetzung im Austausch mit Handlungswissen, wissenschaftlichem Wissen und Organisationswissen beschreiben daher das erreichte Professionalisierungsniveau und geben Auskunft über die vorhandene Arbeitsqualität. Zweifellos befinden sich Landesarbeitsgemeinschaften mit einer solchen Entwicklungsdynamik im Status einer Professionalisierungsagentur.

Eine Lücke ergibt sich möglicherweise hinsichtlich des Organisationswissens und dort eingelagerten rechtlichen Grundlagen wie z.B. der Schweige- und Aufsichtspflicht, oder den einschlägigen Landesgesetzen. Diese Anmerkung kann allerdings nicht als Vorwurf verstanden werden, denn die ehrenamtlich arbeitende LAG ist bereits am Ende ihrer Belastbarkeit angelangt. D.h. auch, das Land Niedersachsen als Anstellungsträger ist gut beraten, über Entlastungsmöglichkeiten nachzudenken. Denkbar wären Arbeitszeitermäßigungen für den Vorstand der LAG.

Leider gibt es zu der skizzierten Analyse hinsichtlich der Professionalisierungsentwicklung keine empirischen Belege und ein entsprechender Forschungsbedarf ist offensichtlich. Eine umfangreiche Ausarbeitung zu dem dargestellten Themenkomplex findet sich bei Hollenstein/Reinecke-Terner (2012, S. 102–124).

4. Schlussbemerkung

Landesarbeitsgemeinschaften werden, so stellt sich der Eindruck ein, in ihrer Bedeutung und Wirkung unterschätzt. Dass sie nicht im Fokus fachlicher Analyse stehen, ist ein Beleg für diesen Eindruck. Eine sicherlich unzureichende Internetrecherche zeigte, dass es sich zumeist um Initiativgruppen handelt, die sich auch politisch aktiv für ihr Berufsfeld engagieren:

- Beispielsweise wurde die LAG Jungenarbeit in Nordrhein-Westfalen durch die Landtagsfraktion der „Grünen“ ins Leben gerufen, wie man der Homepage entnehmen kann.
- Die LAG Soziale Brennpunkte in Niedersachsen entstand zunächst als Initiativegruppe in Braunschweig, verbreitete sich dann über Niedersachsen und wird nun nach langwierigen Bemühungen aber vom Land gefördert und hat jetzt eine hauptamtlich besetzte Geschäftsstelle. Vermutlich sind viele mittlerweile staatlich geförderte und daher auch institutionalisierte Landesarbeitsgemeinschaften/Vereine aus einem Initiativmodus heraus entstanden.
- Ein Landesverband aus dem Bereich der Psychiatrie in Baden-Württemberg teilt mit, dass er aus einer Selbsthilfegruppe entstanden sei, dann zu einer Landesarbeitsgemeinschaft wurde und jetzt ein Landesverband e.V. mit entsprechender staatlicher Unterstützung ist.

Da es kein systematisches Wissen über die angedeuteten Entstehungs- und Verlaufsformen gibt, kann nur vermutet werden, dass die Landesarbeitsgemeinschaften einen verdeckt wirkenden, aber politisch wirksamen Arm der Sozialen Arbeit darstellen. In diesen Handlungs- und Aktionsfeldern entstehen Professionalisierungsimpulse und insgesamt verbessern sie die Qualität der Unterstützung und Förderung für die jeweilige Klientenschaft. Wahrscheinlich findet auch im Bereich des Studiums bzw. der Lehre dieses Thema wenig Beachtung, obwohl hier eine „politische Sozialisation“ für Studentinnen und Studenten der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik anschaulich und praktisch werden könnte.

Jedenfalls verweist der Einzelfall am Beispiel der LAG Schulsozialarbeit Niedersachsen, dass solche Formen der Selbstorganisation erhebliche Ressourcen für das Handlungsfeld und damit insbesondere für Kinder und Jugendliche mobilisieren können. Dadurch wird das Konzept einer offensiven Schulsozialarbeit gestärkt und es sind keine schwerwiegenden Gründe vorhanden, von der eingeschlagenen Entwicklung abzuweichen. Eine kritische Sicht auf diese Entwicklung der Annäherungen zwischen Jugendhilfe und Schule im Sinne der eingangs vorgestellten Kontroverse sollte dabei allerdings nicht ausbleiben.

Das dargestellte Thema wurde im Rahmen eines Workshops auf dem Bundeskongress Schulsozialarbeit Ende November 2012 in Hannover den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorgestellt. In diesem Workshop stellte sich auch die LAG Schulsozialarbeit aus Sachsen vor wie auch das entsprechende Netzwerk Schulsozialarbeit aus Baden-Württemberg. Diese Beiträge wiesen eine hohe Parallelität in Bezug zur LAG in Niedersachsen auf. Erfreulich ist ebenso, dass in der gerade erschienen Veröffentlichung zum Thema Schulsozialarbeit von Gastringer/Lachat (2012, S. 105-107) unter einer Netzwerkperspektive auf Landesarbeitsgemeinschaften hingewiesen wird. Auch dort liegen die Arbeits- und Aufgabenbeschreibungen von Netzwerken bzw. Landesarbeitsgemeinschaften sehr genau in dem in diesem Text dargestellten Spektrum. Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Thema Landesarbeitsgemeinschaften für Schulsozialarbeit dringlich einer umfangreichen Aufarbeitung und empirisch fundierter Analyse bedarf.

Literatur

- Berger, K.A. / Eibeck, B. / Ludewig, J. (2012): „Und sie bewegt sich doch ...“ fachliche und fachpolitische Perspektiven, in: Hollenstein, E./Nieslony, F., Hrsg., Handlungsfeld Schulsozialarbeit, a.a.O., S. 239-256.
- Böhnisch, L. / Schröer, W. (2011): Blindflüge. Versuch über die Zukunft der Sozialen Arbeit, Weinheim/München: Juventa.
- Dewe, B. / Otto, H.-U. (2011): Professionalität, in: Otto, H.-U./Thiersch, H., Hrsg., Handbuch Soziale Arbeit, München: Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 4. völlig neu bearbeitete Auflage, S. 1399-1423.
- Gastiger, S. / Lachat, B., Hrsg., (2012): Schulsozialarbeit – Soziale Arbeit am Lebensort Schule, Freiburg i.B.: Lambertus-Verlag.
- Grunewald, K. / Thiersch, H. (2004): Das Konzept lebensweltorientierter Sozialer Arbeit, in: dies., Hrsg., Praxis lebensweltorientierter Sozialer Arbeit, München/Weinheim: Juventa.
- Heiner, M. (2010): Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hollenstein, E. / Iser, A. / Nieslony, F. (2012): Neue Entwicklungen im Schulsystem als Herausforderung für die Praxis der Schulsozialarbeit, in: Hollenstein, E. / Nieslony, F., Hrsg., Handlungsfeld Schulsozialarbeit, a.a.O., S. 272-295.
- Hollenstein, E. / Reinecke-Terner, A. (2012): Vernetzte Praxis durch Landesarbeitsgemeinschaften – Ein Professionalisierungsmodell? In: Hollenstein, E. / Nieslony, F., Hrsg., Handlungsfeld Schulsozialarbeit, a.a.O., S. 102-124.
- Hollenstein, E. / Nieslony, F. (2012): Handlungsfeld Schulsozialarbeit – Profession und Qualität, Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Iser, A. (2012): Handlungskompetenzen, Qualitätsstandards, Professionalisierung, in: Hollenstein, E. / Nieslony, F., Hrsg., Handlungsfeld Schulsozialarbeit, a.a.O., S. 257-271.
- Maykus, S. (2012): Ganztagschulentwicklung in Deutschland – Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 43.Jg., Heft 2, S. 64-73.
- Müller, B. (2007): Der pädagogische Auftrag der Jugendarbeit und die sozialpädagogische Verantwortung der Schule, in: Zeller, M., Hrsg., Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule, Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, S. 99-118.
- Winkler, M. (2006): Die ich rief die Geister, werd ich nun nicht los, in: Sozial Extra, 30. Jg., Heft 2, S. 51.

Die Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen

Power-Point-Präsentation zum Vortrag

Geschichte der LAG

- **1995** loser Zusammenschluss von SchulsozialarbeiterInnen in Leipzig ohne Geschäftsordnung und Satzung
- Zielstellung politische Vertretung der Schulsozialarbeit
- erster Kontakt zum Landesjugendhilfeausschuss
- **2001** findet eine Umfrage, zum Bedarf an Schulsozialarbeit in sächsischen Schulen statt
- Vereinigung löst sich **2002** auf, da das Engagement zu gering ist
- Die Umfrage kann nicht mehr ausgewertet werden



Carsten Görlach
Schulsozialarbeiter, Mitglied
der LAG Schulsozialarbeit
Sachsen

- Sozialarbeit in Schulen
- Einrichtung von Schulsozialarbeit
- Grundsätzen
- Methoden und Angeboten
- Qualitätsentwicklung
- Unterscheidung zwischen Schulsozialarbeit und Schuljugendarbeit
- Perspektiven der Schulsozialarbeit

Gründung des Vereins

- **24.10.2002:** Gründungsversammlung des Vereins „Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V.“ in Dresden, Verabschiedung der Satzung und Wahl des ersten Vorstandes
- **05.03.2003:** Informationsveranstaltung „Schulsozialarbeit – Schritte in die Zukunft“ mit Vertretern sächsischer Schulsozialarbeitsprojekte, interessierter Behörden und Institutionen sowie Vertretern des Kultus- und Sozialministeriums.
- erste Weiterbildungsveranstaltungen zu Themen der Schulsozialarbeit
- Am **12.11.2003** wurde die Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit einstimmig im Landesjugendhilfeausschuss verabschiedet.

Die Fachempfehlung enthält eine ausführliche Darstellung zu:

- Definition von Schulsozialarbeit
- Gesetzlichen Grundlagen

Inhaltliche Schwerpunkte

- **05.05. – 07.05.2004:** 2. Fachkonferenz der sächsischen Schulsozialarbeit zu Praxisideen und Brisanzthemen der täglichen Arbeit unter dem Motto: „**Treffen-Anregen-Mitnehmen**„
- Auswertung der Befragung „**Zum Bedarf von Schulsozialarbeit an sächsischen Schulen**“. Das Landesjugendamt stellt Geld zur Verfügung.
- **11.05.2004:** Präsentation der Befragungsergebnisse „**Zum Bedarf von Schulsozialarbeit an sächsischen Schulen**“ in der 138. Mittelschule in Dresden
- **27.05. – 29.05.2005:** Fachkonferenz zum Thema „12 Jahre Schulsozialarbeit in Sachsen: „**Vergangenheit-Zukunft-Fragen-Mitnehmen**“ in Kooperation mit der AGJF Sachsen
- Erstellung einer Expertise zu „**individuellen**“

Problemlagen sächsischer Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Schulsozialarbeit“

Ergebnisebenen:

- Detaillierte Beschreibung individueller Problemlagen
 - Thematisierung allgemeiner Problemlagen an Schulen, wie sie sich aus der Beobachtungsperspektive einzelner Klassenverbände zeigt
 - Beschreibung der Möglichkeiten und Grenzen von Schulsozialarbeit
- **10.07. – 11.07.2006:** Fachtagung in Kooperation mit der AGJF Sachsen zum Thema „**Individuelle Problemlagen sächsischer Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Schulsozialarbeit**“ in Chemnitz
 - **06.06. – 07.06.2007:** Jahrestagung in Goßberg zum Thema „**Ein Knöllchen für Schwänzer ... Herausforderungen im Umgang mit Schuldistanz**“
 - **17.10.2007:** Fachtagung zum Thema Berufsorientierung in der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit in Kooperation mit der ehs-Dresden und der Sächsischen Arbeitsstelle für Schule und Jugendhilfe
 - **01.07.2008:** Arbeitsbeginn der Bildungsreferentin für Schulsozialarbeit. Die Stelle ist eine Kooperation der LAG Schulsozialarbeit Sachsen und der Landesarbeitsstelle für Schule und Jugendhilfe und wird über die Förderrichtlinie 2 des SMS zu 90 Prozent gefördert.
 - Seitdem gibt es von Seiten der LAG ein umfangreiches Weiterbildungsangebot
 - **08.09.2010:** Stellungnahme zur aktuellen Situation der Schulsozialarbeit. Positionierung zu den Entwicklungen der Jugendhilfeplanung im Freistaat Sachsen.
 - **2010** steht die LAG auf Grund veränderter Förderbedingungen kurz vor der Insolvenz.
- Der Vorstand der LAG teilt dies dem SMS mit und geht in Verhandlung.
 - Im **November 2011** verändert das Land die Förderbedingungen für die Referentenstelle, damit ist die weitere Arbeit der LAG gesichert.
 - Aktuell gibt es eine Zusage vom Sozialministerium die Stelle von 0,75 VK auf 1,0 VK zu erhöhen.

Aktuelle Inhalte und Aufgaben

- Interessenvertretung Schulsozialarbeit
- Fachdiskussionen und Qualitätssicherung
- Mitarbeit in landesweiten Gremien
- Fortbildungsangebote
- Jährliche Tagung in Goßberg
- Organisation eines Fachtages

Kontakt

LAG Schulsozialarbeit Sachsen e.V.:

Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V.
c/o Schulsozialarbeit
101. Mittelschule
Pfotenhauerstr. 42-44
01307 Dresden
Tel./Fax: 0351-4598271
lag@schulsozialarbeit-sachsen.de

Bildungsreferentin:

Grit Grünewald (Dipl. Soziologin)
Landesarbeitsstelle Schule – Jugendhilfe
Sachsen e.V.
Hoyerswerdaer Straße 22
01099 Dresden
Tel: 0351-20980073, Fax: 0351-4906874
gruenewald@schulsozialarbeit-sachsen.de

Pressemeldung und Berichterstattung



Presseerklärung

„Keine Schule ohne Schulsozialarbeit!“

Kooperationsverbund zum ersten Bundeskongress Schulsozialarbeit: sichere Arbeitsverhältnisse schaffen

Hannover – **„Schulsozialarbeit gehört an jede Schule!“** Das haben mehr als 400 Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter zum Auftakt ihres ersten Bundeskongresses „Stark für Bildung und soziale Gerechtigkeit“ in Hannover von der Politik gefordert. Kinder und Jugendliche brauchen für ihre umfassende Bildung mehr als Unterricht. Sie benötigten vielfältige Anregungen, Freiräume für eigene Interessen und Beratung in Konfliktsituationen. Schulsozialarbeit biete interessante Projekte und Hilfen beim Lernen.

Die Schulsozialarbeiter verlangten volle, unbefristete Stellen und eine Bezahlung nach Tarif. Sie machten deutlich, dass ihre Arbeitsbedingungen häufig schlecht und Schulsozialarbeit finanziell nicht ausreichend abgesichert sei. Vielfach seien die Stellen zeitlich befristet und nicht nach Tarif eingruppiert. Schulsozialarbeit, die systematisch an allen Schulen etabliert ist und für die Schülerinnen und Schüler vertrauensvolle Beziehungen aufbaut, brauche selbst Verlässlichkeit, begründeten die Schulsozialarbeiter ihren Vorstoß. Aus Mitteln des Bildungs- und Teilhabepakets wurden in den vergangenen Monaten laut Schätzungen der Trägerverbände rund 2.000 neue Stellen geschaffen. Diese müssten jetzt dauerhaft abgesichert und weitere geschaffen werden.

Die Jugend- und Kultusminister der Länder, mahnten die Tagungsteilnehmer, sollten sich auf ein Förderprogramm verständigen, mit dem in den nächsten fünf Jahren das Angebot der Jugendhilfe ausgebaut und Schulsozialarbeit an allen Schulen verankert wird.

Ziel muss eine strukturell abgesicherte Finanzierung von Schulsozialarbeit sein, die auf Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplänen beruht.

„Bildung ist mehr als Schule“

Kongressbericht für die Zeitschrift „Erziehung & Wissenschaft“,
Januar 2013

Knapp 500 Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter diskutierten auf dem ersten bundesweiten Kongress in Hannover über die Zukunft ihrer Profession.

Ohne sie läuft nichts. Bundesländer, Kommunen und Schulen halten ihre Arbeit für unverzichtbar. Und wenn es in einem sozialen Brennpunkt eskaliert, sollen Schulsozialarbeiter es richten. Sie gelten als Wegbereiter für soziale Gerechtigkeit und als Präventionsexperten mit dem Auftrag, Bildung für alle zu gewährleisten. Doch ihren beruflichen Alltag bewältigen viele unter schwierigen Bedingungen. Sie werden schlecht bezahlt, arbeiten in Teilzeit und ihre Stellen sind zeitlich befristet.

„Ich bin schon seit mehr als zehn Jahren dabei, aber nie mit einer wirklich gesicherten Finanzierung“, sagt Carsten Görlach, 44 Jahre, der sich vom ersten Bundeskongress seiner Profession ein Aufbruchsignal erhofft. Der Sozialarbeiter aus Dresden ist gemeinsam mit einer Kollegin für 300 Schülerinnen und Schüler zuständig. Für ihre Stellen gibt es eine Mischfinanzierung durch freie Träger und den Europäischen Sozialfonds. „Das Geld ist immer nur befristet, deshalb wünsche ich mir eine dauerhafte institutionelle Förderung.“

Über ähnliche Erfahrungen berichteten viele der Teilnehmenden, die Ende vergangenen Jahres nach Hannover gekommen waren. „Wir brauchen sichere Arbeitsverhältnisse“, forderte der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, dem unter anderem die GEW angehört. Schulsozialarbeit benötige Verlässlichkeit – auch im Sinne der Schüler. „Die Finanzierung über Projekte auf der einen und der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung auf der anderen Seite schließen sich aus“, sagte eine Teilnehmerin: „Die Projektitis muss ein Ende haben.“

Doch danach sieht es zurzeit nicht aus. Zwar hat das Bildungs- und Teilhabepaket der Bundesregierung bewirkt, dass nach Schätzungen der Trägerverbände bundesweit rund 3.000 neue Stellen für Schulsozialarbeiter entstanden sind. Doch wie es nach dem offiziellen Ende der För-



Katja Irlé und Canan Topçu, freie Journalistinnen

derung 2012 im kommenden Jahr weitergehen soll, ist unklar. Die Arbeits- und Sozialminister der Länder haben die Bundesregierung kürzlich aufgefordert, die gesetzlichen Grundlagen zu schaffen, damit die durch das Bildungs- und Teilhabepaket initiierte Schulsozialarbeit weitergeführt werden kann. Doch konkrete Pläne zur Realisierung gibt es bislang nicht.

„Wir brauchen eine strukturell abgesicherte Finanzierung der Schulsozialarbeit, die auf Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplänen beruht“, sagte Bernhard Eibeck, Referent im Organisationsbereich Jugendhilfe der GEW: „Schulsozialarbeit gehört an jede Schule.“

Unübersichtliche Struktur

Bislang gibt es nicht einmal zuverlässige Zahlen darüber, wie viele Sozialarbeiter an deutschen Schulen überhaupt tätig sind. Die Förder- und Finanzierungsstruktur ist unübersichtlich, weil viele verschiedene Träger im Spiel sind – vom Land über Kommunen bis zu traditionellen Förderern wie dem Internationalen Bund (IB), dem Paritätischen Wohlfahrtsverband oder der Arbeiterwohlfahrt (AWO). Eine Lanze für eine sichere Finanzierung von Schulsozialarbeit brach auch der ehemalige Berliner Bildungsminister Jürgen Zöllner (SPD) auf der Podiumsdiskussion mit anderen Experten aus Politik und Praxis. Die Finanzierung der Schulsozialarbeit sei eine Frage der Prioritäten, sagte Zöllner: „Man kann

auch im Zuge des demografischen Wandels weniger Lehrkräfte und dafür mehr Schulsozialarbeiter einstellen.“ Schulen müssten sich noch mehr für andere Berufsgruppen öffnen.

Doch anders als bei den anderen Beschäftigten sind Bezahlung und Berufsbild bei den Sozialarbeitern nicht klar definiert. „Schulsozialarbeit“, so formulierte es ein Kongressteilnehmer, „ist immer auch ein großes Kuddelmuddel.“ Nötig seien klarere Strukturen, einheitliche Standards und ein eigenes Bildungskonzept. Andere Teilnehmer beklagten, dass sie häufig nur als Krisenmanager und Helfer für einen reibungslosen Ablauf von Schule und Unterricht gesehen würden. „Wir werden als Feuerwehr benutzt“, kritisierte Rita Nienstedt aus Osterode am Harz. Nach 25 Jahren im Job stellt sie fest: „Wir sollen Heiler sein. Das haben die Lehrerinnen und Lehrer einfach im Kopf.“

Kooperation auf Augenhöhe

Der Wunsch nach einer gleichberechtigten Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schulleitungen und Schulsozialarbeitern zog sich wie ein roter Faden durch den Kongress. „Wir brauchen eine Kooperation auf Augenhöhe. Das ist oft nicht so, weil Sozialarbeiter sehr viel weniger Geld verdienen als Lehrkräfte“, sagte Annette Just, Leiterin des Instituts für Schulsozialpädagogik in Münster.

Heike Niemeyer vom Regionalen Bildungsbüro Dortmund beklagte, dass Schulsozialarbeit zu oft mit Defiziten in Verbindung gebracht werde: „Die Erwartung ist, dass sie Schüler wieder auf die Spur bringt. Es geht aber nicht nur um Leistung, sondern um das bunte, pralle Leben – vom Liebeskummer bis zu Konflikten in den Familien.“

Welche Herausforderungen auf die pädagogischen Professionen und den Wirtschaftsstandort Deutschland noch zukommen werden, das skizzierte Gastredner Kai Gramke von der Prognos AG Basel. In seinem Vortrag zeichnete er das Bild eines Landes, wie es nach den Berech-

nungen der Statistiker und Wirtschaftsexperten im Jahr 2035 aussehen könnte. Überraschungen waren nur wenige dabei, dafür ein Appell des Volkswirtes Gramke, dass das alternde Deutschland vor allem zwei Dinge brauche, um wettbewerbsfähig zu bleiben: mehr Zuwanderung, längere Lebensarbeitszeit sowie Bildung, Aus- und Fortbildung für die Wissensgesellschaft.

Verständnis gewachsen

Das Thema Bildungspolitik und Schulreformen gehörte auf dem Kongress zu den Favoriten bei verschiedenen Arbeitsforen, in denen sich Schulsozialarbeiter mit anderen Experten austauschten. „Nicht nur Kinder lernen heute anders – auch die Pädagogen“, konstatierte der Hamburger Erziehungswissenschaftler Peter Struck. Seiner Einschätzung nach ist das Verständnis für das Zusammenwirken von Schule, Jugendhilfe und Familien stark gewachsen. „Wenn ich meine Lehramtsstudierenden vor 15 Jahren auf Hausbesuche oder Elternstammtische angesprochen habe, dann haben die mir einen Vogel gezeigt. Das hat sich geändert.“

Aber auch Gewalt und Mobbing der Schüler untereinander trieb die Gäste auf dem Bundeskongress um. Neben Facebook-Mobbing sei zurzeit in den Klassen 5 bis 8 das „Seuchen-Spiel“ üblich, berichteten mehrere Schulsozialarbeiter. Dabei verbreiten die Jugendlichen über einen anderen, er habe eine ansteckende Krankheit. Gemobbt werde auch mit dem „Dieter-Bohlen-Spiel“, in dem es um das Sammeln von Sprüchen geht, die andere erniedrigen.

Um solche und andere gesellschaftliche Herausforderungen zu meistern, braucht Schule nach Ansicht von Prof. Thomas Olk von der Universität Halle-Wittenberg ein erweitertes Bildungsverständnis und unterschiedliche Akteure, die daran mitwirken. „Eine Pädagogik der Vielfalt ist nicht durch eine Institution allein zu leisten“, sagte der Soziologe und Erziehungswissenschaftler mit Blick auf die künftige Rolle der Schulsozialarbeit in Deutschland: „Bildung ist mehr als Schule.“