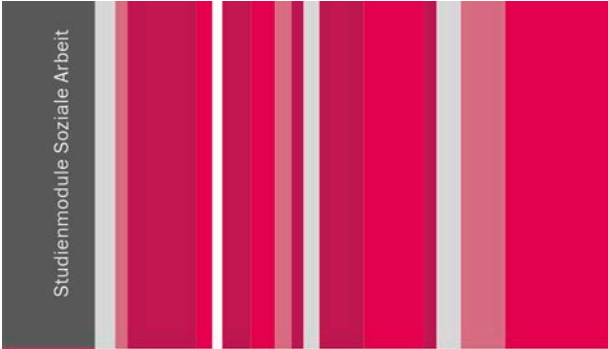




Studienmodule Soziale Arbeit

Gerd Stüwe | Nicole Ermel |
Stephanie Haupt

Lehrbuch Schulsozialarbeit

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Stüwe, Ermel, Haupt, Lehrbuch Schulsozialarbeit, ISBN 978-3-7799-3075-4
© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3075-4>

Kapitel 1

Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bad Nauheim, Köln und Osnabrück

Kapitel 2

Grundlegungen

2.1 Grundlagen und Professionalisierung der Schulsozialarbeit

2.1.1 Geschichte und Begriffe

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabelle 1: Unterschiedliche Begriffe für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit

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

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

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

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

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

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