Studienmodule Soziale Arbeit

Gerd Stüwe | Nicole Ermel |
Stephanie Haupt

Lehrbuch Schulsozialarbeit

2. Auflage

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Stüwe/Ermel/Haupt, Lehrbuch Schulsozialarbeit, 2., überarbeitete Auflage 2017
ISBN 978-3-7799-3082-2 © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3082-2>

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

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

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

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

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

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

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

Tabelle 1: Unterschiedliche Begriffe für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit

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

- Zielgruppen und inhaltliche Schwerpunkte festzuschreiben,
- das Selbstverständnis und das Profil des Handlungsfeldes zu klären,
- Implementierungsanlässe zu berücksichtigen,
- Handlungsrationalitäten zu verankern und
- die Verortung und (Finanzierungs-)Verantwortung entweder auf der Schulseite 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:

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

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

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

Merksätze

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

2.1.2 Definitionen, offene Fragen des Feldes. Bezüge zur Struktur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

nicht zielführend (siehe Kapitel 2.2.1). Schulsozialarbeit bedeutet vor diesem Hintergrund und mit diesen Prämissen weder die Entmachtung der Institution Schule noch deren Befreiung von erzieherischer Verpflichtung oder Verantwortung. Sie bedeutet, Fachkräfte der Schulsozialarbeit keinesfalls allein für schulische Interessen zu funktionalisieren oder zu „Pausenclowns“ zu degradieren. Im Zentrum steht eine Kooperation der Professionen in multiprofessionellen Teams in den Schulen (vgl. Arndt 2014, S. 72 ff.; Spies/Pötter 2011; Speck 2009).

Eine kontinuierliche Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe sowie auf der operativen Ebene zwischen Lehrkräften und Fachkräften für Schulsozialarbeit ist eine notwendige Bedingung für eine erfolgreiche Arbeit.

In Anlehnung an Ziethen/Ermel/Haupt (2014, S. 30) zielt Schulsozialarbeit darauf ab, Entwicklungs- und Bildungswegbegleitung für alle Kinder und Jugendlichen zu leisten. Dazu sichert sie – Spies/Pötter (2011, S. 21) folgend – die Anschlussfähigkeit zwischen den verschiedenen Lebensbereichen der Kinder und Jugendlichen. Zentrale Ansatzpunkte der Schulsozialarbeit sind damit auch die Übergangsbereiche von Familie und Kita in die Schule, zwischen den Schulformen und von der Schule in die Arbeitswelt.

Merksätze

- ▲ *Vor dem Hintergrund aktueller Definitionen sind die Fachkräfte der Schulsozialarbeit gehalten, unterschiedliche Dimensionen zu berücksichtigen, um Familie, außerschulische Lebenswelt und Schule als sich ergänzende Lern- und Lebenswelten junger Menschen (mit) zu gestalten und so Anschlussfähigkeit zu ermöglichen.*
- ▲ *Die Dimension des Unterrichts, der nebenunterrichtliche Bereich mit Projektarbeit und erlebnispädagogischen Elementen sowie der außerschulische Bereich im sozialen Umfeld, stellen die Handlungsräume für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und die Fachkräfte der Schulsozialarbeit dar.*

2.1.3 Rechtliche Grundlagen

Bei der Betrachtung der rechtlichen Grundlagen muss zunächst darauf verwiesen werden, dass es keine verbindliche und für das gesamte Bundesgebiet einheitliche gesetzliche Regelung für die Schulsozialarbeit gibt.

Grundsätzlich sind für das Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit drei rechtlich relevante Größen ausschlaggebend:

- der originäre **Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule**, der in Art. 7 GG (Grundgesetz) in Verbindung mit dem Schulgesetz festgeschrieben ist,
- der **Erziehungs- und Bildungsauftrag der Eltern**, der in Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG verankert ist und
- das hiermit verknüpfte **Wächteramt des Staates**, festgelegt in Art. 6 Abs. 2 S. 2 GG. Dieser Artikel beschreibt einen staatlichen Auftrag der Überwachung der elterlichen Pflichten, unter anderem durch Jugendamt und Schule. Hieraus ergibt sich gleichsam, dass Eltern präventiv Leistungen angeboten werden müssen (präventives Wächteramt), der Staat aber in der Pflicht steht, bei Gefährdungen des Kindeswohls auch einzugreifen (repressives Wächteramt) (vgl. Kunkel 2013, S. 3 ff.). Hieraus ergibt sich sodann das komplette Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe (abgebildet im SGB VIII), worunter auch Schulsozialarbeit zu fassen ist.

Es gibt keine eigene Gesetzesnorm für Schulsozialarbeit, sondern dieses Aufgabengebiet wird abgeleitet aus dem SGB VIII auf Bundesebene und den schulrechtlichen Regelungen der Autorität der jeweiligen Bundesländer. Vor diesem Hintergrund müssen die rechtlichen Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe und die schulrechtliche Situation des jeweiligen Bundeslandes berücksichtigt werden und es gilt zu prüfen, inwieweit im entsprechenden Schulgesetz des Bundeslandes eine Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe verankert ist. Fachkräfte der Schulsozialarbeit sollten sich daher mit den schulrelevanten und die Kinder- und Jugendhilfe flankierenden Gesetzen und Regelungen, wie entsprechenden Landesschulgesetzen, zugehörigen Erlassen und Verordnungen, Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) und dessen vertiefenden Ausführungsgesetzen befassen.

Für Schulsozialarbeit relevante schulrechtliche Regelungen und Kooperationsvereinbarungen von Schule und Kinder- und Jugendhilfe

Da sich die Kulturhoheit in der Verantwortung der Länder befindet, führt dies zu eigenen Abschnitten über Schule und Bildung in den Verfassungen der einzelnen Bundesländer sowie zu eigenen Landesschulgesetzen. In den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer sind die Aufgaben der Schulaufsicht und deren Organisationen in den Behörden der Schulverwaltung geregelt. Die Schulaufsicht umfasst in der Regel Planung, Leitung, Ordnung und Weiterentwicklung des Schulwesens, die Bestimmung der Unterrichtsziele und -inhalte sowie die Fachaufsicht über die von den Schulen zu erfül-

lenden pädagogischen Aufgaben, ebenso die Überwachung der Pflichterfüllung der Schulträger und die Dienstaufsicht über die Schulleiter und das Lehrpersonal.

Peters (2014, S. 24) führt aus, dass sich explizite Regelungen zur Schulsozialarbeit in den Landesschulgesetzen in den meisten Bundesländern nicht finden. Schleswig-Holstein bildet hier eine Ausnahme, da sich im Schulgesetz vom 28. Januar 2011 zumindest ein Passus zur Finanzierung von Schulsozialarbeit findet. In anderen Bundesländern finden sich Ausführungen zur Schulsozialarbeit vor allem in Erlassen oder Verwaltungsvorschriften. Ausdrückliche Erwähnung findet Schulsozialarbeit in schulrechtlichen Regelungen vor allem in Abhandlungen zur Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Bemerkenswert ist hierbei, dass gemäß Peters (ebd.) Berlin und Sachsen-Anhalt die einzigen beiden Bundesländer sind, die die Schulsozialarbeit betreffend, eine verbindliche Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe auf allen Ebenen etabliert haben.

Hoffmann (2009, S. 42f.) beschäftigt sich zunächst allgemein mit den rechtlichen Grundlagen einer Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe und stellt fest, dass bei der qualifizierten Wahrnehmung von identischen Aufgaben eine Kooperation zwingend sei. Weiterhin vertritt sie die Auffassung, eine gesetzliche Verpflichtung zur Kooperation sei nicht nur auf das Angebot von Leistungen bezogen, sondern ebenso auf das Wahrnehmen eines Schutzauftrages. Neben der staatlichen Wächterfunktion des Jugendamtes hat Schule gemäß Art. 6 GG Schule auch den allgemeinen Schutzauftrag gegenüber den Eltern wahrzunehmen.

„Gerade für das Feststellen erster Verdachtsmomente kommt der Schule als einer Institution, die alle Kinder und Jugendlichen zu besuchen haben, besondere Bedeutung zu.“ (Hoffmann 2009, S. 44) (siehe Kapitel 3.6.7)

In einem Gutachten für das Deutsche Jugendinstitut betont Teuber (2004, S. 59/77), dass inzwischen generell in den Schulgesetzen der Bundesländer die Verpflichtung von Schulen zur Kooperation mit externen Partnerinnen und Partnern neu geregelt wurde. Als hauptsächliche Kooperationspartnerin wird dabei die Kinder- und Jugendhilfe genannt. Die gesetzliche Festschreibung der Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe ist ein notwendiger Schritt zur Sicherung der Rahmenbedingungen, wenngleich die Gesetze, Leitlinien, Vereinbarungen und Handlungsempfehlungen unterschiedliche Verbindlichkeitsstufen umfassen und häufig lediglich als Orientierungsrahmen dienen. Entscheidend vor diesem Hintergrund sind jeweils die auf der vorgegebenen Basis getroffenen Vereinbarungen oder vertraglichen Übereinkünfte zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Alické/Hilkert (2012, S. 13f.) verweisen in ihrer Expertise auf die Hierarchie der

Rechtsquellen und geben einen Überblick über die rechtlichen Grundlagen der Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Schulen für jedes Bundesland. Sie benennen die jeweiligen Landesgesetze, die Ausführungsbestimmungen von Bundesgesetzen, die Rechts- und Verwaltungsvorschriften sowie Beispiele auf kommunaler Ebene. Weiterhin werden die angegebenen Organe, die Bestimmungsstellen und die zuständigen ausführenden Stellen in einer übersichtlichen Liste vermerkt (vgl. ebd. 2012, S. 16ff.). Ebenso soll auf das bereits erwähnte Gutachten von Teuber (2004) und den Überblick über die Rechtsgrundlagen, die Förderpolitik und die Finanzierungen von Speck (2009, S. 55f.) hingewiesen werden. Die Expertise von Teuber (ebd.) liefert auch eine Übersicht über die gesetzlichen Regelungen und Richtlinien aller Bundesländer zur Zusammenarbeit der Schulen mit Institutionen und Personen. An dieser Stelle wird darauf verzichtet, die genannten Texte zu reproduzieren, denn die komplexen Zuständigkeiten sowie die länderspezifischen und kommunalen Unterschiede können sicher nicht in aller Vollständig- und Verständlichkeit dargestellt werden. Vor diesem Hintergrund ist es ratsam, sich jeweils speziell mit dem eigenen Bundesland und dessen träger- und kommunalspezifischen Bedingungen zu beschäftigen.

Alicke/Hilkert (2012, S. 34) konstatieren im Fazit ihrer Expertise eine zum Teil sehr unterschiedliche Herangehensweise auf Länderebene und stellen diese in ihrer Synopse (ebd. S. 16ff.) dar. Der zentrale Unterschied gemäß ihrem Untersuchungsergebnis liegt im Steuerungsmodell. Bei einem Vergleich zweier unterschiedlicher Steuerungsmodelle (ebd. S. 29) von Niedersachsen mit vergleichsweise rechtsverbindlichen Regelungen und Baden-Württemberg mit eher auf der Vereinbarungsebene fixierten Festlegungen, kommen sie zu folgendem Ergebnis:

Das Beispiel Niedersachsen mit einer starken zentralen Steuerung, einer rechtlichen Verankerung und einer relativen finanziellen Sicherheit geht zu Lasten einer Berücksichtigung der örtlichen Gegebenheiten und auf Kosten der Flexibilität hinsichtlich der Gestaltung von Angeboten. Die größere kommunale Zuständigkeit in Baden-Württemberg geht einher mit einer stärkeren Förderung von Modellen, basiert jedoch auf keiner rechtlichen Sicherheit und setzt auf Vereinbarungen von gleichberechtigten Akteurinnen und Akteuren auf Augenhöhe. Bei diesbezüglichen Vereinbarungen kann es zu Konfliktfällen kommen, denn eine unsichere finanzielle Basis und rechtliche Vakanzen können eine modellhafte Arbeit ebenfalls negativ beeinflussen, dennoch kann auf dieser Grundlage ein partnerschaftliches Miteinander gestärkt und einer dezentralen Struktur der Kinder- und Jugendhilfe besser Rechnung getragen werden (vgl. Alicke/Hilkert 2012, S. 34).

Da sich Schule und Kinder- und Jugendhilfe an die gleichen Adressatinnen und Adressaten, nämlich Kinder, Jugendliche und Eltern bzw. Erziehungsverantwortliche richten, kommt es zu tatsächlichen Überschneidun-

gen. Allerdings wird in § 81 SGB VIII lediglich die Pflicht zu struktureller Zusammenarbeit mit „3. *Schulen und Stellen der Schulverwaltung*“ festgeschrieben. Das Gesetz enthält keine Regelungen, wie das Zusammenwirken beider Institutionen im Einzelfall geschehen soll. Ähnlich regelt Artikel 1 § 3 Abs. 2 im Bundeskinderschutzgesetz (BKisSchG) die Pflicht für den öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe ein Netzwerk zu organisieren, an welchem auch die Schule beteiligt wird. Die Schule hingegen ist nicht verpflichtet, an den gemeinsamen Kooperationsstrukturen auch teilzunehmen. Somit sollte öffentlich-rechtlichen Vereinbarungen entsprechend § 53 des Zehnten Sozialgesetzbuches (SGB X) regeln, wie die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe erfolgen soll (vgl. Kunkel 2013, S. 5).

Nach Betrachtung der schulrechtlichen Regelungen sowie den Kooperationsbedingungen und dem rechtlichen Verhältnis von Schule und Kinder- und Jugendhilfe sollen nunmehr die für die Schulsozialarbeit relevanten rechtlichen Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe skizziert werden.

Für Schulsozialarbeit relevante Gesetze der Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendhilfe besitzt im Vergleich zum schulischen Erziehungsauftrag, festgeschrieben in Art. 7 GG, nur einen derivativen (abgeleiteten) Erziehungs- und Bildungsauftrag. Dieser wird aus Art. 6 Abs. 2 Satz 2 GG in Verbindung mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII), das zum Teil ein Elternhilfegesetz ist, hergeleitet.

Mit dem ersten Absatz von § 1 des SGB VIII als programmatischem Postulat werden die Ziele und der Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe bestimmt. Somit hat diese einen Beitrag zur Verwirklichung der Rechte eines jungen Menschen zu leisten sowie auf die Förderung seiner Entwicklung und auf die Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit hinzuwirken.

In § 80 *Jugendhilfeplanung* und § 81 *Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen* SGB VIII verpflichtet der Gesetzgeber die Träger der Kinder- und Jugendhilfe ausdrücklich zur Kooperation mit der Schule. Das im § 80 SGB VIII normierte Abstimmungsgebot weist auf eine Abstimmung von Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung hin, um bei den Planungen insgesamt den Bedürfnissen und Interessen der jungen Menschen und ihren Familien Rechnung tragen zu können. Aus dem § 81 SGB VIII geht eine Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe hervor, um den schulischen Lebensraum mit Kinder- und Jugendhilfeleistungen zu vernetzen. Eine verpflichtende Kooperation bedarf einer gesetzlichen Bestimmung auf Landesebene und entsprechenden vertraglichen Vereinbarungen der beteiligten Partner. Eine verpflichtende Ko-

operation von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, dem öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule auf der Basis von Leistungsvereinbarungen, auch als Finanzierungsgrundlage des gemeinsamen Arbeitsprozesses, erfolgt in der Regel gemäß §§ 78 a ff. SGB VIII in Verbindung mit entsprechenden Bestimmungen im Landesrecht.

Mit § 11 *Jugendarbeit* SGB VIII wird der Kinder- und Jugendhilfe der Auftrag zugewiesen, jungen Menschen die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote zur Verfügung zu stellen. Die Angebote sollen sich an den Interessen der Zielgruppe orientieren, von ihnen mitbestimmt werden und auf Basis der Freiwilligkeit erfolgen. In § 11 Abs. 3 SGB VIII wird die Eigenständigkeit einer schulbezogenen Jugendarbeit hervorgehoben. Nach MÜNDER et al. (2012, S. 234) sollen die in diesem Absatz genannten Schwerpunkte der Jugendarbeit einen Bezug zu der Lebenswelt junger Menschen herstellen. Die Angebotspalette schulbezogener Jugendarbeit ist inzwischen ausgesprochen vielfältig und differenziert, sie wird in Bezug auf den im Abs. 3 Nr. 1 formulierten Bildungsauftrag wahrgenommen. Die Leistungen nach § 11 SGB VIII sind jedoch rechtlich nicht individuell einklagbar. Somit ist die Finanzierung entsprechender Angebote und Maßnahmen nicht gesichert. Die Kinder- und Jugendhilfeträger haben lediglich die Möglichkeit, den jeweiligen Schulen eine Kooperation anzubieten, um sodann nach geeigneten Finanzierungsquellen Ausschau zu halten.

In § 13 SGB VIII wird dezidiert von einer *Jugendsozialarbeit* gesprochen, die zur Aufgabe hat, die schulische und berufliche Integration zu fördern. WIESNER (2006, S. 217 ff.) bezeichnet daher in diesem Zusammenhang Schulsozialarbeit neben der Jugendberufshilfe als wichtigstes Aufgabenfeld der Jugendsozialarbeit. Die Vorschrift des § 13 SGB VIII verpflichtet die Kinder- und Jugendhilfe dazu, sozialpädagogische Unterstützungsleistungen zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen bereitzustellen. Damit werden vor allem besondere Zielgruppen fokussiert: Schülerinnen und Schüler mit Sozialisationsdefiziten und Lernstörungen, sogenannte sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler und solche mit Migrationshintergrund (vgl. Deutscher Verein 2009, S. 24 f.). Mit der Maßgabe, der Jugendarbeitslosigkeit und der Zunahme von Übergangsherausforderungen von Jugendlichen zu begegnen, sollen die Angebote der Jugendsozialarbeit gemäß § 13 Abs. 4 SGB VIII mit den Maßnahmen der Schulverwaltung, der Bundesagentur für Arbeit, der Träger betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung sowie anderen Trägern abgestimmt werden. Dies zielt darauf ab, die unterschiedlichen Zuständigkeiten zu einer effektiven und effizienten Kooperation zu veranlassen (vgl. MÜNDER et al. 2012, S. 256).

Weiterhin erwähnt der *Kooperationsverbund Schulsozialarbeit* (2007, S. 6) auch die Vorschriften der §§ 14 und 16 SGB VIII, *Erzieherischer Kin-*

der- und Jugendschutz und *Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie* Gültigkeit haben, da Fachkräfte der Schulsozialarbeit im Rahmen ihrer Tätigkeiten Unterstützung und Beratung in diesen Fragen anbieten.

Abschließend muss darauf hingewiesen werden, dass die rechtliche Verankerung von Schulsozialarbeit im SGB VIII und in den flankierenden Ausführungsgesetzen als nicht hinreichend normiert bewertet werden kann, obwohl für die Fachlichkeit und Finanzierung des Handlungsfeldes in den meisten Bundesländern überwiegend durch Träger der Kinder- und Jugendhilfe Sorge getragen wird. Die schulrechtliche Verankerung von Schulsozialarbeit fällt zudem von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich aus (vgl. Deutscher Verein 2014, S.16; Peters 2014, S. 24; Haupt 2013, S. 23; Speck 2006, S. 188). Anzustreben ist daher eine verbindlichere Erwähnung bzw. Verankerung von Schulsozialarbeit sowohl im SGB VIII als auch in den entsprechenden Schulgesetzen, da dies zu einer Verstetigung und Professionalisierung dieses Handlungsfeldes beitragen könnte.

In § 8a Abs. 1 SGB VIII und im Bundeskinderschutzgesetz wird geregelt, inwiefern bei einer Gefährdung des Kindeswohls vorgegangen werden muss, um das staatliche Wächteramt wahrzunehmen und Kinder zu schützen. Auch Fachkräften der Schulsozialarbeit kommt beim Kinderschutz eine gewichtige Rolle zu. Hierauf wird in einem eigenen Kapitel 3.6.7 (anders als weiter unten, wo in Kapitel 2.1.4 explizit Bezug genommen wird) eingegangen.

Ein weiteres relevantes Gesetz für die Schulsozialarbeit ist die gesetzlich verankerte Schweigepflicht nach § 203 Strafgesetzbuch (StGB), die für Fachkräfte der Schulsozialarbeit eine wichtige fachliche Grundlage darstellt. Hierauf wird in Kapitel 2.1.4 explizit Bezug genommen.

Merksätze

- ▲ *Die komplexen Zuständigkeiten sowie die länderspezifischen und kommunalen Unterschiede erschweren es, allgemein gültige Aussagen zur rechtlichen Situation zu formulieren. Deshalb ist zu empfehlen, sich jeweils speziell mit dem eigenen Bundesland und seinen träger- und kommunalspezifischen Bedingungen zu beschäftigen.*
- ▲ *Die im SGB VIII angelegte Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe ist keine rechtsverbindliche und individuell einklagbare Verpflichtung. Sie hat einen Aufforderungscharakter und soll in Verbindung mit entsprechenden landesrechtlichen Regelungen zu Leistungsvereinbarungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure führen.*