



Schule machen — Schulsozialarbeit entwickeln

Starke Netzwerke für die Schulsozialarbeit gestalten

Warum die Schulsozialarbeit zur Jugendhilfe gehört

Jugendsozialarbeit und Ganztagschule —
ein empirischer Blick

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

das Thema „Schulsozialarbeit“ ist mittlerweile aus der öffentlichen Diskussion nicht mehr wegzudenken – gerade die mediale Berichterstattung hat nicht zuletzt durch das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) enorm zugenommen. Jedoch ist weiterhin die Frage der Finanzierung nicht befriedigend geklärt – abgesicherte Strukturen für Schulsozialarbeit fehlen in den meisten Ländern und Kommunen. Diese sind gefordert, langfristige Finanzierungsmodelle zu entwickeln. Auch die Rolle des Bundes hierbei muss geklärt werden.

Schulsozialarbeit fördert die Teilhabechancen junger Menschen – sie werden frühzeitig unterstützt, um die Anforderungen in der Schule besser zu meistern, einen Schulabschluss zu erhalten und den Übergang in den Beruf zu bewältigen. Ein flächendeckendes, fachlich abgesichertes Angebot der Schulsozialarbeit kann zudem entscheidend zur Entwicklung und Koordinierung regionaler Netzwerke und lokaler Bildungslandschaften beitragen.

Was macht eine gelungene Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule aus und welche rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen müssen geschaffen werden, damit Schulsozialarbeit langfristig und nachhaltig wirken kann? Welche Rolle hat die Jugendsozialarbeit an Schule beim Ausbau der Ganztagschulen und was sind aktuelle fachliche Herausforderungen? In dieser Ausgabe der DREIZEHN finden Sie dazu vielfältige Anregungen und erfolgreiche Projektbeispiele. Fachleute und Experten/-innen aus Wissenschaft und Praxis diskutieren – mitunter auch kontrovers – über Definition, Aufgaben und Ziele von Schulsozialarbeit.

Diese Ausgabe der DREIZEHN erscheint druckfrisch zum 15. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag, der vom 3. bis 5. Juni 2014 in Berlin als Forum für den Austausch von Politik, Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe stattfindet. Auch die Jugendsozialarbeit präsentiert hier ihre vielfältigen Angebote und aktuellen jugendpolitischen Forderungen auf der Fachmesse und dem Fachkongress.

Längst ist klar, dass Schule mehr ist als nur Unterricht. Doch: Schule als gemeinsamen Lern- und Lebensort für alle Schülerinnen und Schüler gestalten – dies kann nur im Zusammenspiel der verschiedenen Professionen gelingen.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen

Ihr

Walter Würfel

Sprecher des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit



Inhalt

DIE ANALYSE

Schulsozialarbeit – ein unverzichtbares sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule	Thomas Olk und Karsten Speck	4
Schulsozialarbeit in der inklusiven Ganztagsschule – Ein Beitrag zur Schulentwicklung	Anke Spies	9
Jugendsozialarbeit und Ganztagsschule – ein empirischer Blick	Ivo Züchner	14
Was wir alleine nicht schaffen, schaffen wir zusammen – Starke Netzwerke für die Schulsozialarbeit gestalten	Heike Niemeyer	18
Aufbau nachhaltiger Kooperationsstrukturen zwischen Jugendhilfe und Schule	Julia Pudelko	22
Im Gespräch mit: Sandra Scheeres, Senatorin für Bildung, Jugend und Wissenschaft in Berlin	Annika Koch und Andrea Pingel	25

KONTRAPUNKT

Warum Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe sein kann	Nicole Ermel	28
Warum die Schulsozialarbeit zur Jugendhilfe gehört	Bernhard Eibeck	32
Auf freie Träger bauen	Michael Kroll	34

VOR ORT

Startrampe: Schulbezogene Jugendsozialarbeit mit neu eingewanderten Kindern und Jugendlichen	Gisela Würfel	36
„Ohne geht's nicht mehr“ – Wie Sachsen-Anhalt Jugendliche zum Schulabschluss bringen will – und was sich dadurch in der Bildungslandschaft ändert	Tina Fritsche	39

PRAXIS KONKRET

„Schulbezogene Jugendsozialarbeit“ – Eine Standortbestimmung aus Bayern	Burkhardt Wagner	42
Ein europäischer Blick auf die Schulsozialarbeit – was kann Deutschland von seinem Nachbarn Niederlande lernen?	Frank Nieslony	45

DER KOMMENTAR

Was hat die Förderung der Schulsozialarbeit aus Mitteln des BuT gebracht? Eine Bewertung aus Nordrhein-Westfalen	Reiner Mathes, Stefan Ewers und Tim Rietzke	50
--	---	----

DIE NACHLESE

Schulverweigerung – Eine Bilanz zum Ende des Programms „Die 2. Chance“	Thorsten Bührmann	52
--	-------------------	----

Nahaufnahme	17
Impressum	54

Zwischen Eigenständigkeit und Dienstleistung

Schulsozialarbeit

– ein unverzichtbares sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule

Das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit erlebt gegenwärtig eine dynamische Entwicklung, die mit einem Ausbau des Angebots und der Personalstellen verbunden ist. Gleichzeitig steigt die gesellschaftliche Anerkennung, aber auch die umfassenden Erwartungen – nicht nur seitens der Schule – an Schulsozialarbeit. Kann und will sie diese Rolle einnehmen und was heißt das für ihr fachliches Profil?

Thomas Olk, Karsten Speck

Die Ausweitung von Finanzierungswegen – etwa durch Bundesprogramme wie „Schulverweigerung – Die 2. Chance“, das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) und die Nutzung europäischer Förderinstrumente wie den ESF – hat zu einer Ausweitung der Anzahl von Schulsozialarbeitsprojekten und einem Aufwuchs des in diesem Handlungsfeld eingesetzten Personals geführt. So gehen Schätzungen davon aus, dass aktuell etwa 10.000 Beschäftigte im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit tätig sind.¹ Darüber hinaus wird Schulsozialarbeit von Schulleitungen, Lehrkräften und Schulträgern zunehmend anerkannt und als wertvolles ergänzendes Angebot in einer veränderten Schule wahrgenommen.² Mit dieser Diversifizierung von Finanzierungsquellen sind allerdings auch erhebliche fachliche Herausforderungen verbunden. Der reflexhafte Rückgriff auf die Schulsozialarbeit bei Problemen wie Schulversagen, Ausbildungsabbruch und Schulverweigerung – bzw. neuerdings im Rahmen des BuT der Armutsprävention – lässt die Frage aufkommen, ob die Schulsozialarbeit diese Probleme tatsächlich (allein) bewältigen kann und ob sich in solchen Entwicklungen

nicht die Tendenz einer zunehmenden Entkopplung von politischen Leistungserwartungen an die Schulsozialarbeit einerseits und ihres fachlichen Profils andererseits abzeichnet.

Zur rechtlichen Verankerung der Schulsozialarbeit

Die Diversifizierung von Finanzierungswegen lässt sich auf der einen Seite als eine große Chance für das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit begreifen. Auf der anderen Seite hat diese Entwicklung allerdings eines nicht bewirkt: nämlich „Schulsozialarbeit als Regelangebot an Schulen mit gesicherten Finanzierungsgrundlagen und auf der Grundlage einheitlicher Förderkriterien zu etablieren“³. Nach wie vor überwiegen befristete Förderstrukturen und projektbezogene Arbeitsformen, die einer Verstetigung und fachlichen Etablierung dieser spezifischen Angebotsform zuwiderlaufen. Eine der wichtigsten Ursachen hierfür ist die unzureichende und aus fachlicher Sicht



nicht unproblematische Verankerung von Schulsozialarbeit im SGB VIII. Fachlich problematisch ist der ausschließliche Rückgriff auf § 13 SGB VIII deshalb, da sich dieser nur auf diejenigen jungen Menschen bezieht, „die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“ (§ 13 SGB VIII). Damit wird die Zielgruppe der Schulsozialarbeit auf diejenigen Schüler/-innen eingegrenzt, die bereits unter sozialen Benachteiligungen leiden bzw. in irgendeiner Weise durch individuelle (Leistungs-)Defizite gekennzeichnet sind. Hierdurch werden präventive und nicht diskriminierende Handlungsformen der Schulsozialarbeit erschwert. Darüber hinaus können nach der Logik des § 13 nur einzelfallbezogene Hilfen legitimiert werden, was der Komplexität der Aufgaben und tatsächlichen Tätigkeiten der Schulsozialarbeit in den Schulen längst nicht mehr gerecht wird.

In der Fachdiskussion überwiegt daher die Einschätzung, dass mit dem SGB VIII in seiner jetzigen Fassung keine angemessene rechtliche Grundlage für Angebotsformen der Schulsozial-

arbeit vorliegt. Hartnuß und Maykus stellen daher eine Diskrepanz zwischen Praxis- und Rechtslogik fest und fordern die Einfügung eines neuen § 8a in das SGB VIII, durch den Schulsozialarbeit als eigenständige Angebotsform am Ort der Schule verankert werden könnte.⁴ Diese Forderung hatte sich auch die Unabhängige Sachverständigenkommission zur Erstellung des 12. Kinder- und Jugendberichts zu eigen gemacht.⁵

Schulsozialarbeit – ein eigenständiges sozialpädagogisches Angebot am Ort der Schule

In einem klaren Gegensatz zu der verengten Aufgabenzuweisung in § 13 SGB VIII haben sowohl die Praxisentwicklungen im Handlungsfeld Schulsozialarbeit als auch die hierauf bezogenen fachlichen Debatten inzwischen zu einer inhaltlichen Profilierung von Schulsozialarbeit als ein eigenständiges sozialpäd-



„Die finanzielle und rechtliche Absicherung für Schulsozialarbeit muss verbessert werden“

agogisches Dienstleistungsangebot am Ort der Schule geführt.⁶ Diesem Verständnis von Schulsozialarbeit liegt ein „integriertes“ Konzept zugrunde, „das einzelfall- und gruppenbezogene Probleminterventionen mit offenen, präventiv ausgerichteten Freizeit- und Betreuungsangeboten systematisch verknüpft.“⁷ Nach jahrzehntelangen kontroversen Debatten über die Ziele, Zielgruppen, Aufgabenzuschnitte und Handlungsmethoden der Schulsozialarbeit lässt sich inzwischen festhalten, dass sich auf der Grundlage der empirischen Befunde wissenschaftlicher Begleitforschungen ein weitgehender fachlicher Konsens im Hinblick auf das Konzept einer „lebensweltorientierten“ Schulsozialarbeit herausgebildet hat. Danach handelt es sich bei der Schulsozialarbeit um ein eigenständiges sozialpädagogisches Angebot, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte auf einer verbindlich vereinbarten Basis kontinuierlich am Ort der Schule tätig sind, mit Lehrkräften zusammenarbeiten und dabei sozialpädagogische Ziele, Methoden und Arbeitsprinzipien sowie Angebote in die Schule einbringen. Auf dieser Grundlage lassen sich die folgenden Leistungen für ein Handlungsprofil von Schulsozialarbeit definieren⁸:

- Beratung und Begleitung von Schülern/-innen (z. B. Einzelfallhilfe, Beratungsgespräche bei sozialen, schulischen etc. Problemen)
- sozialpädagogische Gruppenarbeit (z. B. erlebnispädagogische Maßnahmen, berufsorientierende Angebote, außerunterrichtliche Projekte etc.)
- offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote (z. B. Schülerklub, Schülertreff etc.)
- die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien (z. B. Klassenkonferenzen, Gesamtkonferenz etc.),
- Zusammenarbeit mit und Beratung von Lehrkräften und Eltern (z. B. Beratungsgespräche für Lehrer/-innen, Elterngespräche, Teilnahme an Elternabenden)
- Kooperation und Vernetzung mit Akteuren im Gemeinwesen (zum Beispiel Kooperation mit dem Jugendamt, der Arbeitsverwaltung, anderen Trägern der Jugendhilfe, Unternehmen, Vereinen und Initiativen etc.)

Diese Kernleistungen sollen dazu beitragen, im Prinzip alle Schüler/-innen in ihrer Entwicklung zu fördern, Benachteiligt-

„Schule wird zu einer multiprofessionellen Organisation“

gungen zu vermeiden bzw. zu reduzieren sowie das Wohl der Schüler/-innen zu fördern und dabei denen mit einem besonderen Unterstützungs- und Förderbedarf passgenaue Hilfe- und Unterstützungsleistungen zukommen zu lassen. Die empirischen Befunde von wissenschaftlichen Begleitforschungen zeigen auch, dass Schulsozialarbeit gerade deshalb über besondere Handlungs- und Wirkmöglichkeiten verfügt, da sie eine zusätzliche sozialpädagogische Ressource im Schulalltag darstellt. So schätzen Schüler/-innen das Beziehungsangebot der Schulsozialarbeiter/-innen gerade deshalb, weil diese eine andere Beziehung zu ihnen aufbauen können, als es Lehrkräften möglich ist. Dementsprechend identifizierten Schüler/-innen in einem Forschungsprojekt den Schulsozialarbeiter/die Schulsozialarbeiterin als einen „signifikanten Anderen“, der bzw. die als erwachsene Beziehungsperson den Schülern/-innen für ihre Anliegen, Fragen und Probleme niedrigschwellig zur Verfügung steht.⁹ Der Schulsozialarbeiter/die Schulsozialarbeiterin kann als sozialpädagogische Fachkraft anwaltschaftlich die Interessen und Anliegen der Schüler/-innen aufgreifen und sowohl gegenüber dem System Schule als auch gegenüber weiteren Institutionen und Akteuren vertreten. Auch das Prinzip der Freiwilligkeit ist in diesem Zusammenhang hilfreich. Die Schüler/-innen können das Angebot der Schulsozialarbeit entsprechend ihren Bedürfnissen und Interessen nutzen, werden aber durch die Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit nicht diskriminiert.

Eine Voraussetzung für die Inanspruchnahme und Wirksamkeit von Schulsozialarbeit ist allerdings, dass die Schüler/-innen Vertrauen zum Schulsozialarbeiter/zur Schulsozialarbeiterin aufbauen und ein Gefühl dafür entwickeln können, für welche Fragen und Anliegen er/sie zuständig ist und wie er/sie als Person „tickt“. Dies ist der Hauptgrund für das Plädoyer für ein integriertes Konzept der Schulsozialarbeit. Damit Schüler/-innen überhaupt dazu bereit sind, persönliche Probleme und Konflikte gegenüber der Schulsozialarbeiterin/dem Schulsozialarbeiter zu offenbaren, bedarf es entsprechender Möglichkeiten und Chancen zum Beziehungsaufbau und zur Entwicklung von Vertrauen. Dieser kann vor allem bei der Teilnahme an niedrigschwelligen Angeboten (zum Beispiel im Freizeit- und Betreuungsbereich) erfolgen. Die Schulsozialarbeit benötigt also ein breites Spektrum offener Angebote, um überhaupt erst einmal Kontakt zu den Schülern/-innen herzustellen und tragfähige Arbeitsbeziehungen aufzubauen. Dementsprechend sind die Räumlichkeiten der Schulsozialarbeit für Schüler/-innen ein wichtiger Ort, an dem sie sich jenseits des Unterrichts aufhalten (und wohlfühlen) können.¹⁰

Perspektiven der Schulsozialarbeit

Die Angebotsform der Schulsozialarbeit – dies haben die bisherigen Ausführungen deutlich gemacht, befindet sich gegen-

wärtig in einer Phase des quantitativen Wachstums und der fachlichen Herausforderungen. Angesichts der Polarisierung von Sozialsagen und der Vielfalt der Lebenswelten unterschiedlicher Gruppen von Kindern und Jugendlichen gibt es eine steigende Bereitschaft, auf Schulsozialarbeit als ein Angebot zur Entlastung von Schule und zur Lösung bildungsbezogener Herausforderungen in einer veränderten Bildungslandschaft zurückzugreifen. Ein erweitertes Bildungsverständnis, das Bildung als einen umfassenden Prozess der Persönlichkeitsentwicklung versteht, der sich in einer Vielzahl von Bildungsorten und Lerngelegenheiten vollzieht, die Ausweitung der Anzahl von Schulen mit ganztägigen Angeboten und nicht zuletzt die Herausbildung von „kommunalen Bildungslandschaften“ verbessern (möglicherweise) die Voraussetzungen für eine intensive Kooperation von Jugendhilfe und Schule und stellen das Angebot der Schulsozialarbeit in einen veränderten schulischen Kontext. So sind Schulen mit ganztägigen Angeboten sowohl auf inner- als auch auf außerschulische Kooperationspartner angewiesen. Zudem führt die „Entgrenzung“ von Schule in den Nachmittag hinein zu einer Ausweitung des außerunterrichtlichen Bereichs in den Schulen.

Damit entwickelt sich die Schule zu einer multiprofessionellen Organisation, in der die Angehörigen unterschiedlicher Berufsgruppen an der Gestaltung des Ganztags teilhaben. Die Vorstellung von Schule als einem „Zwei Säulen“-System – bei dem die eine Säule durch die Lehrkräfte, die andere Säule durch die Schulsozialarbeit repräsentiert wird – wird damit zunehmend obsolet. Vielmehr treffen die Schulsozialarbeiter/-innen am Ort der Schule neben den Lehrkräften auch auf andere Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. aus der Jugendarbeit und Jugendbildung) sowie auf Akteure aus Sport, Kultur, dem Wirtschaftsbereich etc. Darüber hinaus sind Ganztagschulen nicht selten ein zentraler Motor für die Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften, was insbesondere ihre Öffnung gegenüber dem sozialen Umfeld und die Vernetzung mit unterschiedlichen Partnern impliziert. Diese Entwicklungen lassen die Kooperation von Jugendhilfe und Schule immer mehr zu einer Normalität werden, was speziell auch der Schulsozialarbeit zugutekommen dürfte. Wenig diskutiert wird in Fachkreisen allerdings darüber, wie sich im Zuge dieser Entwicklungen die Aufgabenzuschneide und Kooperationserfordernisse der Schulsozialarbeit verändern werden. Bislang hat Schulsozialarbeit am Ort der Schule (mehr oder weniger) alle diejenigen Aufgaben übernommen, die im außerunterrichtlichen Bereich anfielen und die von den Lehrkräften nicht (allein) abgedeckt wurden. Hierzu gehören Aufgaben der Betreuung vor und nach dem Unterricht ebenso wie Unterstützungsleistungen im Bereich von Schülercafés, Schülerselbstverwaltung, Projekten im Gemeinwesen etc. Mit der Beteiligung weiterer Kooperationspartner/-innen bei der Organisation des Ganztags wird nun ein Teil dieser Angebote von anderen Berufsgruppen (z. B. den pädagogi-

schen Mitarbeitern/-innen) übernommen. Ob dies dazu führen wird, dass das Team der Schulsozialarbeit überwiegend nur noch Aufgaben der Beratung und Unterstützung einzelner Schüler/-innen übernimmt, oder ob es gelingt, im Zuge der Neugestaltung von Zuständigkeiten zwischen allen beteiligten Professionen auch eine arbeitsteilige Absicherung des Ganztags bzw. eines rhythmisierten Schultags zu erreichen, und welche Rolle die Schulsozialarbeit dabei einnehmen kann, ist eine weitgehend offene Frage. Ein verlässlicher, kompetenter und starker Partner kann die Schulsozialarbeit in diesem Kontext allerdings nur sein, wenn die finanziellen Grundlagen für die Angebotsform der Schulsozialarbeit endlich verstetigt und gesichert werden und die schwache rechtliche Absicherung der Schulsozialarbeit überwunden wird. In dieser Hinsicht ist der Position von Jutta Struck zuzustimmen, die in ihrem Gesetzeskommentar zum § 13 SGB VIII/KJHG „für eine Präzisierung und Neuverortung der schulbezogenen Angebote in Form einer eigenständigen Angebotsform im SGB VIII plädiert“¹¹ und analog zu Hartnuß und Maykus und dem 12. Kinder- und Jugendbericht die Einfügung eines neuen § 8a (schulbezogene sozialpädagogische Hilfen und Angebote) in das SGB VIII fordert. Dies setzt allerdings auch ein klares Bekenntnis der Kinder- und Jugendhilfe zur Angebotsform der Schulsozialarbeit voraus, auch wenn dieses Angebot am Ort der Schule und damit „zu Gast in einem fremden Haus“ installiert ist. //

Die Autoren:

Prof. Dr. Thomas Olk ist Professor für Sozialpädagogik und Sozialpolitik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. E-Mail: thomas.olk@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Karsten Speck ist Professor für Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Oldenburg. E-Mail: karsten.speck@uni-oldenburg.de

Literatur:

BOLAY, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner (2004): Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung. Tübingen.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht, Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht, Berlin.

EIBECK, Bernhard (2014): „Profession und Qualifikation: Voraussetzungen für wirksame Schulsozialarbeit“. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Profil und Position der Schulsozialarbeit, Nr. 1/2014, S. 64–70.

HARTNUSS, Birger; Maykus, Stephan (2004): „Schulbezoge-

ne Angebote der Jugendhilfe im KJHG, in den Ausführungsgesetzen sowie den Schulgesetzen der Länder – Begründung und Vorschlag einer bundesrechtlichen Neuverortung im KJHG“. In: Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin.

OLK, Thomas; Bathke, Gustav-Wilhelm; Hartnuß, Birger (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim und München.

OLK, Thomas (2005): „Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule“. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. München, S. 9–100.

PETERS, Dörte (2014): „Schulsozialarbeit und die Frage der Zuständigkeit – Normen und Realität“. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Profil und Position der Schulsozialarbeit, Nr. 1/2014, S. 16–27.

SPECK, Karsten (2007): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München.

SPECK, Karsten; Olk, Thomas (2014): „Wie wirkt Schulsozialarbeit? Ein Überblick über die Wirkungs- und Nutzerforschung“. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Profil und Position der Schulsozialarbeit, Nr. 1/2014, S. 38–47.

WIESNER, Reinhard (Hrsg.) (2011): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar. 4. Auflage. München.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Eibeck (2014).

² Vgl. BMFSFJ (2013), S. 329 ff. sowie S. 404 f.

³ BMFSFJ (2013), S. 404.

⁴ Vgl. Hartnuß; Maykus (2004), S. 570 ff.

⁵ Vgl. BMFSFJ (2005), S. 263.

⁶ Vgl. Olk (2005) sowie Speck (2007).

⁷ Olk; Bathke; Hartnuß (2000), S. 183.

⁸ Vgl. Speck (2007), S. 62 f.

⁹ Vgl. Bolay; Flad; Gutbrod (2004).

¹⁰ Vgl. zu den zentralen Befunden der Wirkungsforschung zur Schulsozialarbeit Speck; Olk (2014).

¹¹ Struck in Wiesner (2011), § 13 Rn 27.



Schulsozialarbeit

in der inklusiven Ganztagschule – Ein Beitrag zur Schulentwicklung

Ganztagschule und Inklusionsparadigma stellen Schulentwicklung als hochkomplexe Managementaufgabe vor eine Reihe von Herausforderungen. Wo dabei Grenzen, aber auch Handlungsspielräume für die Schulsozialarbeit liegen, möchte ich in diesem Beitrag analysieren, wobei ich auch die Orientierung am Inklusionsparadigma aufgreife und Entwicklungspositionen innerhalb des künftigen Aufgabenspektrums skizziere.

Anke Spies

Der bundesweite Schulentwicklungsprozess zum Ganztagsformat hat Auswirkungen auf das Aufgabenspektrum von Schulsozialarbeit: Diese muss nicht nur die Gestaltung ihrer Angebote im Kontext des ganztägigen Formates neu strukturieren, auch die Koordinationsprozesse entlang der unterrichtlichen und nicht unterrichtlichen Angebote (vor allem in additiven Modellen) sowie zwischen Jugendhilfe und Schule erfahren insgesamt deutliche Veränderungen.

Auf dem Weg zur eigenverantwortlichen Schule

Welche Position kann Schulsozialarbeit innerhalb von Schulentwicklungsprozessen einnehmen? Seit den 2000er-Jahren eröffnet die Bildungspolitik der Länder den einzelnen Schulen vermehrt Handlungsspielräume zur Erweiterung der Entscheidungsaufonomie¹, indem z. B. seit 2006 Nordrhein-Westfalen, ab 2007 Niedersachsen, seit 2009 Thüringen und ab 2013 Bayern in der Schulgesetzgebung die eigenverantwortliche Schule ermöglichen und erwarten. Dahinter steht die Absicht, jede Einzelschule zu stärken und ihr zu ermöglichen, ihre konkreten Gegebenheiten und Bedürfnisse ins Zentrum der Entwicklung zu stellen. Auf diese Weise soll Schulentwicklung befördert werden und weniger in Abhängigkeit von behördlichen Weisungen stehen. Schulleitung erhält eine verantwortliche Managementfunktion, die die Profilbildung der Einzelschule steuert und koordiniert. Im Detail sind damit kollegiale Schulprogrammentwicklungen und Steuerungsprozesse gemeint, die Unterrichtsgestaltung, Personalmaßnahmen und Organisationskontext verändern und dabei sozialstrukturelle und bildungspolitische Vorgaben berücksichtigen. Sämtliche Maßnahmen zur Konturierung des einzelnen Schulprofils sollen zu mehr Partizipation und höherer schulischer Qualität führen. Dafür muss jede Schule zunächst den Perspektivwechsel von der externen (passiven) zur internen (aktiven) Steuerung mit eigenen Planungsstrategien innerhalb des Gesamtsystems vollziehen.²

Die Schulentwicklungsforschung betont das interdependente Zusammenspiel von drei Entwicklungsebenen und folgt einem „Drei-Wege-Modell“³ der verschränkten Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung. Dabei werden auch die Wechselwirkungen mit dem „Umfeld“ – sprich: der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen – berücksichtigt und stets die „Lernfortschritte von Schüler_innen als ultimativer Bezugspunkt“⁴ genommen. Bedingungen des schulischen Alltags sind so zu gestalten, dass schulinterne Vereinbarungen und externe Zielsetzungen aufeinander bezogen und von qualitätssichernden Evaluationsverfahren gestützt werden.⁵ Schulsozialarbeit als sozialpädagogisches Handlungsfeld (das innerhalb schuli-

scher Rahmungen oder auch in schulischer Trägerschaft dauerhaft oder temporär in die Personalstruktur einer Schule eingebunden wird) mit fachlicher Verortung in der Jugendhilfe ist Bestandteil von Personalentwicklungsmaßnahmen oder -traditionen. Gleichzeitig ist sie Akteurin im Organisationsentwicklungsprozess. Wenn sie dort, wo sie neu installiert wird, bisherige *Personalstrukturen* verändert und ihre Position klären, einnehmen, behaupten etc. muss die, verändern sich auch pädagogische Handlungsprozesse oder Verwaltungsakte, die eine andere Struktur bekommen bzw. in denen die sozialpädagogische Fachlichkeit zu den schulpädagogischen Deutungen hinzukommt. Dieser Prozess kann durchaus auch Konflikte (Ansprüche, Zuweisungen, Konkurrenzen etc.) mit sich bringen⁶, die sowohl die pädagogische Ebene als auch das Personalmanagement einer Schule betreffen und (heraus)fordern. Innerhalb dieses Prozesses muss die Schulleitung bzw. eine entsprechende Steuerungsgruppe profilgerechte Personalentscheidungen in Relation zu ihrem zuvor zu klärenden pädagogischen Selbstverständnis innerhalb des staatlichen Bildungsauftrags treffen und im Kontext der kommunalen Bildungslandschaft⁷ auch die Anforderungen des Schulträgers erfüllen.

„Schulsozialarbeit trägt zur Organisationsentwicklung einer Schule bei“

Mit der aktiven und passiven Klärung ihrer Position innerhalb der Personalstruktur wird Schulsozialarbeit unweigerlich Einfluss auf die *Organisationsentwicklung* nehmen, denn ihre z. T. programmatisch unterfütterten (z. B. Fallzugänge, Berufsorientierung, Dropoutprävention usw.) Aufträge und Angebote sowie deren Platzierung und Ausstattung ergänzen die pädagogischen Maßnahmen innerhalb des Schulalltags um die sozialpädagogische Fachlichkeit, konzipieren Förderstrukturen und öffnen die Einzelschule zum Sozialraum hin. Sie tragen damit insgesamt und im Detail zur Organisationsentwicklung bei und haben in der Regel direkte Rückwirkungen auf die Kinder und Jugendlichen. Jegliche Beteiligung oder Ausgrenzung von Schulsozialarbeit aus Schulprogrammentwicklungen, ihre Mitwirkung in Steuerungsgruppen, ihr Einfluss auf Erziehungsklima und Teamentwicklung einer Schule, ihre Beteiligung an Evaluationsverfahren und vor allem ihre Kooperationsaufgaben und -maßnahmen sind Bestandteil von Organisationsentwicklung und stehen in direkter Wechselwirkung zu Personal- und Unterrichtsentwicklungen. Schulsozialarbeit ist dabei aber immer auch vom Handeln weiterer Akteure/-innen und vom Grad der Verlässlichkeit und der Zielorientierung sowie der vorhandenen Organisationsstrukturen abhängig. Nur innerhalb dieses Rahmens kann Schulsozialarbeit Schulentwick-



lungsprozesse anstoßen oder mitgestalten – aber keineswegs für deren hochkomplexe Managementaufgaben verantwortlich gemacht werden.

Welche neuen Aufgaben halten ganztägige Bildungsformate innerhalb alter Handlungsspielräume für Schulsozialarbeit bereit?

Auf der Ebene der Organisationsstruktur versteht die Bildungspolitik den Ausbau der Ganztagschule als Maßnahme zur Chancenverbesserungen benachteiligter Schüler/-innen. Die seit Jahren andauernde Entwicklungs- und Erprobungsphase hat auf institutioneller Seite eine entsprechende Vielfalt produziert: Ganztägige Bildungsformate reichen von additiven, offenen Kooperationsstrukturen, die im Rahmen kommunaler Entwicklungsprozesse auch gemeinsame Konzepte von Schule und Jugendhilfe ermöglichen, bis hin zu gebundenen Formaten, wo Angebote von Schulsozialarbeit innerhalb rhythmisierter Tagesstruktur platziert sind. Seit der Minimaldefinition der KMK von 2004 (mindestens drei minimal siebenstündige Tagesgestaltungen pro Woche mit Mittagessen und nachmittäglichen Angeboten) ist nicht zu erwarten, dass sich diese Organisationsvielfalt in absehbarer Zeit homogenisieren wird. Immer aber steht das Angebot unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung, die also zentrale Kooperationspartnerin ist, wenn Schulsozialarbeit das Ganztagsangebot koordiniert. Da die Angebote entsprechend der KMK-Vorgabe immer konzeptionell mit dem Vormittagsunterricht verbunden sein müssen, liegen Schulentwicklungsentscheidungen (Formatvarianten, konzeptionelle Umsetzung, Nutzung von Handlungsspielräumen) stets bei der Einzelschule und/oder beim Schulträger.⁸ Die konzeptionelle und inhaltliche Gestaltung des Ganztags kann zwar

teilweise an Schulsozialarbeit delegiert, aber keinesfalls in ihre Verantwortung verlagert werden. Eines der Zwischenergebnisse der StEG-Studie besagt, dass es keine empirische Basis für die These vom gebundenen (und rhythmisierten) Ganztags als pädagogisch optimale Formatalternative gibt: „Im Gegenteil: Es lassen sich keine Zusammenhänge zwischen dem Grad der Verbindlichkeit und der Qualität sowie den individuellen Wirkungen der Ganztagschule belegen.“⁹ Weiter belegen die StEG-Auswertungen, dass der sozialen Selektivität der Schule mittels Ganztagskonzeption zwar tatsächlich entgegengewirkt werden kann, aber Schulklima und Angebotsqualität über Wirkungen des Ganztags entscheiden – und nicht das Format selbst, sondern die einzelne Schule für Wirkung und Reichweite verantwortlich ist.¹⁰ Wenn sich also eine Schule für Schulsozialarbeit entscheidet und diese in ihren Entwicklungsprozess einbindet, implementiert sie auch eine Qualitätssicherungsmaßnahme, da sie davon ausgehen kann, dass mit diesem Handlungsfeld die sozialpädagogische Fachlichkeit professioneller Angebotsgestaltung und Konzeptentwicklung die Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen positiv unterstützt, Ausgrenzung entgegengewirkt und die Organisationsstruktur professionell ergänzt wird – sofern *Schule* dafür den geeigneten Rahmen setzt.¹¹

Die seit 2010 auf NRW bezogene Studie „Bildungsbericht Ganztags“ kommt für 2011 und 2012 u.a. zu dem Schluss, dass vor allem Kooperationsstrukturen zur Jugendhilfe sowie die soziale Selektivität von Ganztagschulen im Primarbereich systematischer reflektiert werden müssten, wenn Ganztagschule die in sie gesetzten Hoffnungen zur Verbesserung von Chancengleichheit erfüllen will. Der Bericht für 2013 widmet Schulsozialarbeit als Maßnahme zum Abbau von Selektivität ein eigenes Kapitel und kommt zu einer Reihe von Befunden, die Anhaltspunkte für die Positionsbestimmung geben: Den Selbstbeschreibungen der befragten Fachkräfte zufolge nimmt die individuelle Beratung von Schülern/-innen und ihren Eltern eine vorrangige Position ein, die „niedrigschwellige Zugang

zu einem professionellen Unterstützungssystem (...) [und A. S.] bedarfsorientierte Vermittlung an weitere Institutionen“¹² leistet – also das dafür nötige Verweisungswissen als Strukturelement innerhalb der schulischen Organisationsstruktur vorhält. Außerdem betont die Studie die präventiven Angebote zur Förderung des sozialen Lernens als „wichtigen Beitrag im Umgang mit Vielfalt“¹³ sowie die Vernetzungsleistung, die Schulsozialarbeit „als ‚Scharnier‘ zwischen Ganztagschule, Institutionen der Jugendhilfe und dem Sozialraum“¹⁴ gemeinsam mit weiteren Vertretern/-innen der Einzelschule als Teil des schulischen Kollegiums innerhalb der kommunalen Gremienarbeit und Vernetzungsstrukturen erbringt. Aber die Studie weist auch auf die nach wie vor bestehenden Vorbehalte von Schule gegenüber Jugendhilfe hin und sieht Schulsozialarbeit hier in der Rolle der Kooperationen organisierenden ‚Botschafterin‘ zwischen den Systemen. Tradierte Kooperationsaufgaben der Schulsozialarbeit zur Optimierung der Bildungsbedingungen, ihre individuellen Hilfe- und Orientierungsangebote sowie jene zur Förderung des sozialen Lernens und folglich auch die methodischen Grundlagen dieser Arbeitsbereiche¹⁵ scheinen sich als förderliche Faktoren im schulischen Organisationsentwicklungsprozess zugunsten der Lernbedingungen ihrer Schüler/-innen zu bestätigen.

„Mit der Entscheidung für Schulsozialarbeit implementiert Schule auch eine Qualitätssicherungsmaßnahme

Der NRW-Bildungsbericht 2012 weist auf eine für die weitere Entwicklung des Handlungsfeldes bemerkenswerte Veränderung hin: Während an drei Vierteln der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I aus deren Tradition heraus Schulsozialarbeit vorhanden ist und mehrheitlich in Trägerschaft des Landes steht, nutzt im Zuge der politischen Entwicklungen, wie sie durch das Bildungs- und Teilhabepaket des Bundes oder auch durch die Idee der kommunalen Bildungslandschaft repräsentiert werden, auch ein Viertel der Ganztagsgrundschulen Schulsozialarbeit als Organisationsentwicklungsmaßnahme. In der Primarstufe ist sie zwar verstärkt in kommunaler Trägerschaft angestellt, hat aber ein ähnliches Profil wie in der Sekundarstufe I (Beratung, Einzelfallhilfe und Elternarbeit; Vernetzung und Gemeinwesenarbeit¹⁶) – allerdings mit geringerem Stundenumfang und entsprechend geringerem Anteil an Freizeitangeboten. Dort hat Schulsozialarbeit neben „strukturellen Unwägbarkeiten“¹⁷ eine Reihe von spannenden Entwicklungsoptionen, wenn sie z. B. (wie in einer der befragten Schulen) unter der Maßgabe der Verbesserung von Bildungschancen gezielt für die Haus-

aufgabenbetreuung eingesetzt wird, „um so auf Lernschwierigkeiten im Kontext des elterlichen bzw. sozialen Umfeldes aufmerksam zu werden.“¹⁸ Hier stellt sich die Frage, inwieweit bzw. unter welchen Bedingungen innerhalb der Organisations-, Personal- und in diesem Fall auch der Unterrichtsentwicklung Schulsozialarbeit in einem solchen Konzept tatsächlich zur Kompensation sozialer Benachteiligung und struktureller Diskriminierung beiträgt: Wo wäre mit professionsbezogener Begründung eine fachliche Grenze zu ziehen? Inwiefern ist gerade das sozialpädagogische Lebensweltverständnis für die versteckten Exklusionspraxen von Schule unabdingbar, weil nicht nur Hausaufgaben und Übungszeiten, sondern auch Klassenfahrten, Schulausflüge, Projektunterricht, Klassenmanagement oder das schulische Mittagessen voraussetzungsvolle Settings sind, die je nach sozialem Hintergrund anwaltschaftliche Unterstützung im Sinne des Konzepts der Anschlussfähigkeit¹⁹ zum Ausgleich von Benachteiligungen erfordern?

Welche Entwicklungsoptionen bietet das Inklusionsparadigma für das sozialpädagogische Handlungsfeld der Schulsozialarbeit in der (Ganztags)Schule?

Der Schulentwicklungsdiskurs zur Umsetzung von Inklusion ist derzeit vor allem mit der kooperativen Einbindung sonderpädagogischer Expertise in den Unterricht befasst.²⁰ Indem Schulsozialarbeit ihre Praxis am Konzept der Anschlussfähigkeit ausrichtet, um Exklusionsrisiken zu minimieren, kann sie in ihrem Selbstverständnis davon ausgehen, dem Inklusionsparadigma zu entsprechen.²¹ Sie kann also das zum Abbau struktureller Benachteiligung Bewährte im Tableau ihrer vielfältigen Arbeitsfelder beibehalten.

Andererseits ist sie aber dringend aufgefordert, ihre eigene Beteiligung am Fortbestand institutioneller Diskriminierungspraxen zu reflektieren, denn ihre Positionierungen zu Fragen der Migrationsgesellschaft sind beispielsweise noch längst nicht in einer, den sozialpädagogischen Ansprüchen des Diversity Managements genügenden Weise geleistet.²² Migrationshintergrund, Armut, Gesundheit, Geschlecht etc. sind dabei immer je eine von mehreren gesellschaftlichen Ordnungskategorien, die in den gängigen differenzbetonenden Schul-, Unterrichts- und Schulsozialarbeitskonzepten zu unbewussten Fallen der Dichotomisierung werden können. Damit Inklusion im Sinne von Diversity Management in Schulentwicklungsprozessen für Ganztagsformate in der Migrationsgesellschaft hinreichend und in der gesamten Bandbreite der antidiskriminierenden Absich-

ten aufgenommen werden kann, hat Schulsozialarbeit also einerseits den ‚Finger in die Wunde‘ zu legen und dort, wo der Schulentwicklungsprozess dies strukturell vorsieht, die Belange der von Exklusion bedrohten Schüler/-innen und ihrer Eltern zu vertreten. Andererseits hat sie aber auch immer die eigene (ungewollte/unbewusste) Beteiligung aufzuspüren und beispielsweise über Anti-Bias-Arbeit auch zu multiplizieren und zu reflektieren. Besonders die neuen Entwicklungen der (bildungsbiografisch logischen) Ausweitung des Handlungsfeldes in die Primarstufe hinein und die kooperativen Settings geben strukturellen Entwicklungsbedarf auch seitens der Jugendhilfeplanung vor, die Schulsozialarbeit noch nicht hinreichend in ihre Planungsstrukturen eingebunden hat.²³ Das Entwicklungsspektrum an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfeplanung und Schulentwicklung reicht von der inkludierenden Transitionsgestaltung zur Schuleingangsphase über Schullaufbahntscheidungen bis zum Übergang in den Beruf. //

Die Autorin:

Prof. Dr. Anke Spies ist Professorin für Erziehungswissenschaft am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. E-Mail: anke.spies@uni-oldenburg.de

Literatur:

BAUER, Petra; Bolay, Eberhard (2013): „Zur institutionellen Konstituierung von Schülerinnen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit“. In: Spies, Anke (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden, S.47–70.

BÖRNER, Nicole; Steinhauer, Ramona; Stötzel, Janina; Tabel, Agathe (2012): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012.

BÖRNER, Nicole; Gerken, Ute; Stötzel, Janina; Tabel, Agathe (2013): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013.

CHAMAKALAYIL, Lalitha; Spies, Anke (2014): „Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule – Übergänge, Förderkonzepte und Professionalisierungsbedarfe in der Migrationsgesellschaft“. In: Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Schwalbach/Ts. (i. E.)

EMANUEL, Markus (2012): „Professionalisierung der Schulsozialarbeit aus jugendhilfeplanerischer Sicht“. In: Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank (Hrsg.): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler, S. 39–51.

FELDHOFF, Tobias (2011): Schule organisieren. Der Beitrag von Steuerungsgruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. Wiesbaden.

FISCHER, Natalie (2012). Individuelle Wirkungen von Ganztagschule – zum Forschungsstand. DIPF informiert, 17, S. 7–9.

KIPER, Hanna (2013): Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns. Stuttgart.

MAAG-MERKI, Katharina (2008): Die Architektur einer The-

orie der Schulentwicklung: Voraussetzungen und Strukturen. Journal für Schulentwicklung, 12 (2), S. 22–30.

PÖTTER, Nicole; Spies, Anke (2011): „Ausgrenzung im Bildungssystem entgegenwirken – Das Konzept der Anschlussfähigkeit“. In: Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (Hrsg.): DREIZEHN – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, Heft 5, S. 10–13.

ROLFF, Hans-Günter (2010): „Schulentwicklung als Trias Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“. In: Bohl, Thorsten; Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 29–36.

SPIES, Anke (2013a): „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: Dies. (Hrsg.) (2013): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden, S. 71–98.

SPIES, Anke (2013b): „Schulsozialarbeit in der ‚kommunalen Bildungslandschaft‘ – Entwicklung oder Entgrenzung?“ In: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.): Stark für Bildung und soziale Gerechtigkeit. Frankfurt/Main, S. 48–58 .

SPIES, Anke; Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen – Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden.

WEIß, Wolfgang (2011): Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven. Weinheim.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Weiß (2011).

² Vgl. Feldhoff (2011).

³ Rolff (2010), S. 30.

⁴ Ebd.

⁵ Vgl. Maag-Merki (2008).

⁶ Vgl. Bauer; Bolay (2013); Spies (2013a).

⁷ Vgl. Spies (2013b).

⁸ Vgl. Kiper (2013).

⁹ Fischer (2012), S. 8.

¹⁰ Vgl. ebd.

¹¹ Vgl. Spies (2013a).

¹² Börner et al. (2013), S. 48.

¹³ Ebd.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Vgl. Spies; Pötter (2011).

¹⁶ Vgl. Börner et al. (2012).

¹⁷ Ebd., S. 58.

¹⁸ Ebd., S. 49.

¹⁹ Vgl. Pötter; Spies (2011).

²⁰ Vgl. Kiper (2013).

²¹ Vgl. Pötter; Spies (2011).

²² Vgl. Chamakalayil; Spies (2014).

²³ Vgl. Emanuel (2012).

JUGENDSOZIALARBEIT UND GANZTAGSSCHULE – EIN EMPIRISCHER BLICK

Der Ganztagschulausbau in Deutschland, dessen Startphase eng mit dem IZBB-Programm des BMBF verbunden ist, dürfte einer der größten Umbrüche in der deutschen Schulgeschichte sein.

Ivo Züchner

Seit nunmehr etwa zwölf Jahren wird kräftig an der spätestens Anfang des 20. Jahrhunderts in Deutschland etablierten Halbtagschule gerüttelt. Auch die Träger der Jugendsozialarbeit sind vielfach zu Partnern von Ganztagschulen geworden und gestalten diese mit. Waren 2002 noch etwa 10 Prozent aller allgemeinbildenden Schulen in Deutschland Ganztagschulen, so waren es 2011 schon über 54 Prozent.

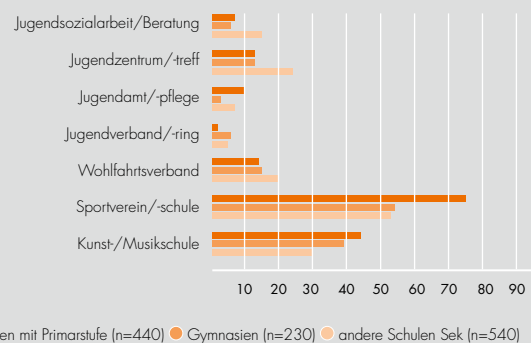
Zudem besagen die Daten der KMK, dass 2011 etwa 30 Prozent aller Schüler/-innen Ganztagschüler/-innen waren.¹ Mit dem Ausbau verbanden und verbinden sich die unterschiedlichsten Erwartungen – von einer größeren Vereinbarkeit von Familie und Beruf, besseren Schulleistungen und verstärkter individueller Förderung zu mehr Chancengerechtigkeit im Schulsystem bis hin zu einer ganzheitlichen (und nicht allein schulischen) Bildung.² Bei diesen sehr vielfältigen Erwartungen spielen Kooperationen der Schulen mit außerschulischen Partnern eine wichtige Rolle; Sportvereine, Musikschulen und auch die verschiedenen Träger der Jugendhilfe sind für viele Schulen zu Partnern in der Gestaltung des Ganztagsbetriebs geworden, wobei Ausgestaltung von Ganztagsformen und Kooperationsverhältnisse sich zwischen den Schulen unterscheiden und stark von der jeweiligen Einzelschule abhängen.³

Im Folgenden werden anhand der Daten der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) die besondere Rolle und die Arbeitsbereiche der Jugendsozialarbeit in Kooperation mit Ganztagschulen beleuchtet. Dazu dienen insbesondere die Schulleitungs- und Trägerbefragungen der Studie, die von 2005 bis 2011 und in einer zweiten Phase seit 2012 den Ausbau der Ganztagschule bundesweit begleitet und in einem längsschnittlichen Design die Entwicklung aus der Perspektive von Schulleitungen, Kooperationspartnern, Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal sowie der Eltern und Schüler/-innen selbst erforscht.⁴

Jugendsozialarbeit als wesentlicher Kooperationspartner der Ganztagschulen

Im Rahmen der politisch geförderten Kooperationen ist auch die Jugendsozialarbeit deutschlandweit in vielen Fällen Kooperationen mit Ganztagschulen eingegangen und unter den Trägern der Jugendhilfe ein durchaus wichtiger Partner für Ganztagschulen – traditionell vor allem für Schulen der Sekundarstufe I (vgl. Abbildung 1).

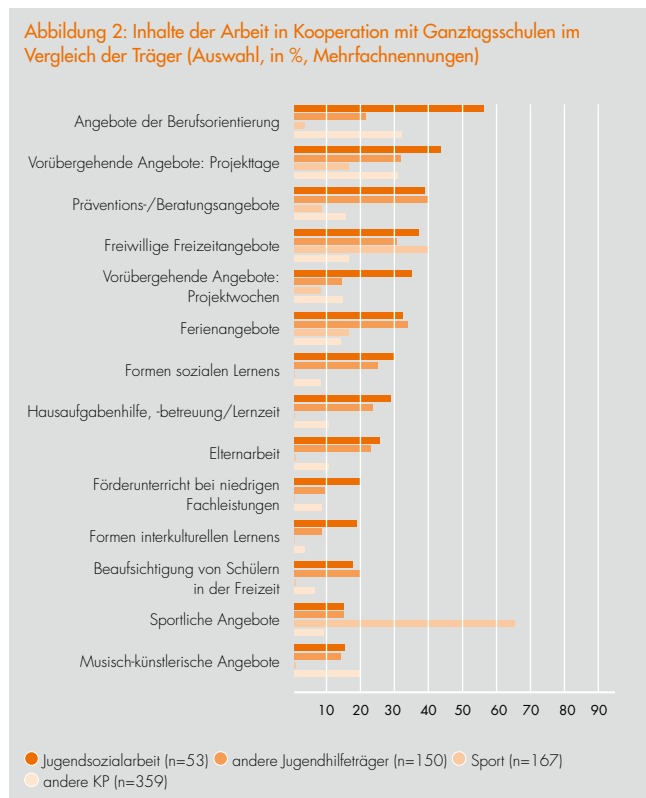
Abbildung 1: Anteil der Ganztagschulen, an denen regelmäßig Angebote von Jugendhilfeträgern stattfinden (Auswahl, in %)



Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2012

In der nach Schulformen aufgeteilten Grafik wird deutlich, dass nach Auskunft der Schulleitungen Sportvereine und Kunst- und Musikschulen die häufigsten Kooperationspartner der Ganztagschulen sind. Gerade die Sportvereine sind an drei Vierteln aller Ganztagschulen vertreten. In den Nennungen aus dem engeren Bereich der Jugendhilfe sind die Jugendzentren und die Jugendsozialarbeit/Beratungseinrichtungen⁵ hervorzuheben, wobei diesen insbesondere an den nicht gymnasialen Schulen der Sekundarstufe I eine besondere Bedeutung zukommt: An einem Viertel bzw.

einem Sechstel der nicht gymnasialen Schulen der Sekundarstufe I werden von diesen regelmäßig Angebote durchgeführt, an Grundschulen bzw. Gymnasien dagegen deutlich seltener. Um diese Angebote inhaltlich etwas besser beschreiben zu können, wurden in der StEG-Studie die Verantwortlichen der Kooperationspartner gefragt, welche Aufgaben die Organisationen in den Kooperationen mit der Ganztagschule übernehmen (vgl. Abbildung 2).



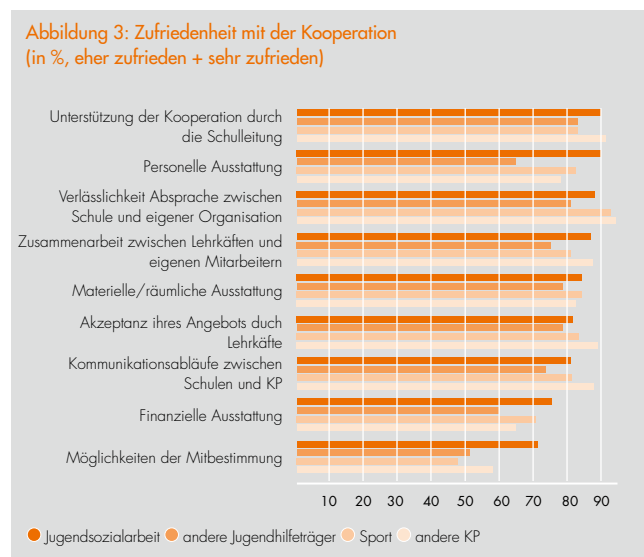
Quelle: StEG-Kooperationspartnerbefragung 2009

Im breiten Spektrum der Ganztagsangebote findet sich die Jugendsozialarbeit an vielen Stellen wieder: Während bspw. Sportvereine oder Kunst- und Musikschulen vor allem ihr „Kerngeschäft“ an Schulen anbieten, zeigt sich, dass die Träger der Jugendsozialarbeit in vielen Bereichen der Ganztagsangebote an Schulen aktiv sind. Diese reichen von Sport- und Musikangeboten über Hausaufgabenhilfe und Elternarbeit bis hin zu klassischen Feldern (Berufsorientierung, Projektstage/-wochen, Beratung, soziales Lernen). Träger der Jugendsozialarbeit sind gegenüber anderen Kooperationspartnern eher „Generalanbieter“ – dies spiegelt sich auch darin wider, dass die Träger der Jugendsozialarbeit mehr Stunden pro Woche Angebote machen als andere Kooperationspartner und häufiger auch mit anderen Schulen kooperieren.⁶ Nach einer eigenen thematischen Schwerpunktsetzung in der Kooperation gefragt, nennen die Träger der Jugendsozialarbeit vor allem Benachteiligtenförderung (47 Prozent) und Bildung (40 Prozent) – dabei haben sie ersteres gegenüber anderen Kooperationspartnern relativ exklusiv. Möglicherweise ist dies auch die Stärke, welche die Jugendsozialarbeit für viele Schulen gerade in der Sekundarstufe I

als Partner attraktiv macht. Dabei bedeutet Kooperation nicht immer automatisch ein Ganztagsangebot *in* der Schule: Nur etwa die Hälfte der Ganztagsangebote der Jugendsozialarbeit findet auch auf dem Gelände der Schule statt.

Zur Qualität der Kooperationsbeziehungen

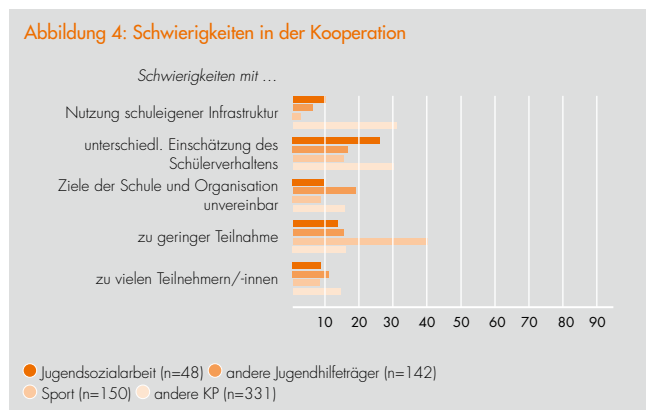
Eine Baustelle der Kooperationen mit Ganztagschulen sind insgesamt die Kooperationsbeziehungen. Sowohl inhaltliche, finanzielle als auch ablaufbezogene Erwartungen sind nicht immer leicht abzustimmen und haben zu sehr unterschiedlichen Bewertungen des Umgangs mit Ganztagschulen geführt. Dabei ist die geforderte Kooperation „auf Augenhöhe“ zwischen Schulen und anderen Partnern möglicherweise strukturell kaum umzusetzen. Dennoch geht es bei den Kooperationen darum, Erwartungen und Verpflichtungen möglichst gut abzustimmen, um Enttäuschungen vorzubeugen. In der StEG-Studie wurden die Kooperationspartner u. a. auch nach ihrer Zufriedenheit mit ausgewählten Aspekten der Kooperation befragt. Die Aussagen für 2009 sind in der folgenden Grafik – nach Trägern unterschieden – dargestellt.



Quelle StEG-Kooperationspartnerbefragung 2009

Bei aller Vorsicht mit Äußerungen zur Zufriedenheit kann dennoch bilanziert werden, dass in der Mehrheit der Punkte die Kooperationspartner insgesamt eher zufrieden sind. Kooperation mit der Schulleitung, Absprachen mit dem Personal oder bspw. Zusammenarbeit werden von der großen Mehrheit der Kooperationspartner positiv eingeschätzt. Im Vergleich der Träger fällt dabei auch auf, dass die Träger der Jugendsozialarbeit zusammen mit den „anderen Trägern“ durchgängig die höchsten Zufriedenheitswerte aufweisen. Die geringste Zufriedenheit

besteht bei der finanziellen Ausstattung und der Möglichkeit der Mitbestimmung, aber auch hier erweisen sich die Träger der Jugendsozialarbeit häufiger als andere als zufrieden. Das spiegelt die Angaben zu den Beteiligungsformen wie Mitwirkung in Gantagsgremien oder Beteiligung bei Schul- oder Lehrer/-innenkonferenzen, bei denen die Träger der Jugendsozialarbeit zwar mehrheitlich, aber dennoch im Vergleich zu den anderen Kooperationspartnern der Ganztagschulen überdurchschnittlich häufig einbezogen sind. So sehen sich die Verantwortlichen der Jugendsozialarbeit im Vergleich zu anderen Kooperationspartnern gegenüber den Schulen auch am häufigsten als gleichberechtigte Partner (54 Prozent). Allerdings bergen Kooperationsbeziehungen – und insbesondere Kooperationsbeziehungen mit Schulen – durchaus auch Herausforderungen und Probleme.⁷ Auch in der StEG-Studie wurden die Kooperationspartner nach Schwierigkeiten in der Kooperation gefragt (vgl. Abbildung 4). Dabei wurden nur von einer Minderheit der Befragten Schwierigkeiten betont.



Quelle: StEG-Kooperationspartnerbefragung 2009

So trat *insbesondere für Sportvereine* vermehrt das Problem einer zu geringen Teilnehmer/-innenzahl auf. Insgesamt ist eine zwischen Kooperationspartner und Schule unterschiedliche Einschätzung von Schüler/-innenverhalten – die besonders häufig von den Trägern der Jugendsozialarbeit benannt wird – die am meisten genannte Problemstellung. Dies verdeutlicht offensichtlich andere Blickwinkel und Zugänge zu Kindern und Jugendlichen, möglicherweise kommen hier auch für die Jugendsozialarbeit die Benachteiligtenförderung und die besondere Parteilichkeit zum Tragen.

Auswirkungen der Kooperation mit Ganztagschulen

Die Ganztagschulforschung hat in den letzten Jahren keine grundlegende Veränderung des Schüler/-innenlebens und -verhaltens feststellen können. Die vielfältigen Formen der Ganztagschulen und vor allem die heterogene und zumeist freiwillige

Teilnahme an den Ganztagsangeboten haben pauschale Effekte der Ganztagschule für alle Schüler/-innen relativ unwahrscheinlich werden lassen. Allerdings wirken die Kooperationen, die die Partner mit den Ganztagschulen eingegangen sind, nicht nur auf Schüler/-innen, sondern auch auf die Partner selbst zurück. Betrachtet man daher abschließend die von den Kooperationspartnern angegebenen Auswirkungen der Kooperation auf die eigene Organisation, so wird auch hier ein eher positives Bild deutlich. Positive Auswirkungen werden von der Jugendsozialarbeit vor allem mit Blick auf den Imagegewinn (81 Prozent) sowie in der Erweiterung der Kooperationen (80 Prozent) sowie des Angebotsspektrums (72 Prozent) gesehen, dabei werden jeweils – teilweise deutlich – höhere Werte erreicht als bei den anderen Akteuren/-innen. Als gemeinsames Muster zeigt sich, dass Kooperationspartner – wenn sie mit einer Ganztagschule kooperieren – über die Zeit auch häufiger weitere Kooperationen eingehen und damit ihre Arbeitsweisen erweitern. Ebenfalls geben die Träger an, dass mit der Ganztagschule neue Zielgruppen erreicht werden – allerdings wächst damit bei der Jugendsozialarbeit nicht unbedingt die Zahl der Adressaten/-innen, wie es etwa für den Sport oder Angebote der Jugendarbeit deutlich zu verzeichnen ist. Im Vergleich der Träger scheinen dagegen in Bezug auf das Herangehen auch hier die Veränderungen bei der Jugendsozialarbeit am stärksten: Die Anbieter aus der Jugendsozialarbeit wirken in den Angaben zur Erschließung neuer Arbeitsfelder, der Erweiterung des Angebotsspektrums und den veränderten Arbeitsweisen am flexibelsten und anpassungsbereitesten unter den Trägern.

Jugendsozialarbeit als „Premium-Partner“ für Ganztagschulen?

Die Träger der Jugendsozialarbeit haben sich – gerade für die nicht gymnasialen Ganztagschulen im Sekundarbereich – zu durchaus bedeutsamen Partnern entwickelt. Dabei sind ihr Angebot und ihre zeitliche Einbindung in die Schule zumeist deutlich größer als das Angebot anderer Kooperationspartner. Jugendsozialarbeit übernimmt häufiger eine Funktion eines Generalanbieters. Die hohe zeitliche Einbindung, die relative Zufriedenheit mit der Kooperation sowie die selbst empfundenen Auswirkungen weisen darauf hin, dass die Träger in der Mehrheit diese Kooperationen als vorteilhaft ansehen und offensichtlich in die Schulen besser eingebunden sind als andere Kooperationspartner der Ganztagschulen. Ist – so könnte man fragen – die Jugendsozialarbeit trotz begrenzter Verbreitung ein „Premium-Partner“ gerade für Ganztagschulen mit einem Schüler/-innenspektrum, das möglicherweise bildungsbiografische Übergänge nicht so einfach meistert? Eine offene Frage bleibt dann, inwieweit sich für die Jugendsozialarbeit in der Zusammenarbeit mit Ganztagschulen ein besonderes Arbeitsfeld

„Benachteiligtenförderung ist ein Schwerpunkt – aber das Spektrum der Angebote ist breiter“

bzw. ein besonderes Profil herausbildet oder ob sie in ihrer breiten Aufgabenübernahme und geringerer Spezialisierung zum „Mädchen für alles“ für die Ganztagschule wird. Mit Blick auf eine solche Fragestellung wären weitere Selbstvergewisserungen und die Diskussion um (Qualitäts)Standards in der Kooperation mit Ganztagschule mögliche wichtige Schritte in der Weiterentwicklung der Kooperationsbeziehungen. //

Der Autor:

Dr. Ivo Züchner ist Professor für außerschulische Jugendbildung an der Philipps-Universität Marburg. E-Mail: zuechner@staff.uni-marburg.de

Literatur:

ARNOLDT, Bettina; Züchner, Ivo (2008): Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule – eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagschulen in Deutschland. Expertise im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ). Berlin.

FISCHER, Natalie; Klieme, Eckhard; Holtappels, Hans-Günter; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig; Züchner, Ivo (Hrsg.) (2011): Ganztagschule. Entwicklungen und Wirkungen. Weinheim.

SPECK, Karsten; Olk, Thomas; Böhm-Kasper, Oliver; Stolz,

Heinz-Jürgen; Wiezorek, Christine (Hrsg.) (2011): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim.

STÄNDIGES SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER (2008): Statistik der Allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform 2002–2006. Berlin.

STÄNDIGES SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER (2013): Statistik der Allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform 2007–2011. Berlin.

STEG-KONSORTIUM (2013). StEG-Schulleitungsbefragung 2012/2013. Frankfurt.

Anmerkungen:

¹ Ständiges Sekretariat der KMK der Länder (2008, 2013).

² Fischer et al. (2011), S. 9.

³ StEG-Konsortium (2013).

⁴ Fischer et al. (2011).

⁵ In der Schulleitungsbefragung gab es für die Schulleitungen eine gemeinsame Antwortkategorie Jugendsozialarbeit/Beratungseinrichtungen; in der Kooperationspartnerbefragung konnten die Kooperationspartner über Selbstauskünfte detaillierten Teilbereichen zugeordnet werden.

⁶ Arnoldt; Züchner (2008).

⁷ Hierzu ausführlich Speck et al. (2011).



Vanessa Jäckel, 25 Jahre alt, verheiratet, ist Auszubildende im 3. Lehrjahr zur Zahnmedizinischen Fachangestellten.

Nahaufnahme

Mit 15 habe ich davon geträumt, ...

... Sängerin zu werden.

Einen Tag lang würde ich gerne ...

... zu Hause auf dem Sofa liegen und gar nichts machen.

Mich ärgert, ...

... wenn ich ungerecht behandelt werde.

Ich kann gut ...

... singen und kochen.

Wenn ich den Politikern/-innen eine Frage stellen könnte, ...

... würde ich fragen: „Warum gibt es mehr arme Menschen als reiche?“

Ich finde mich ...

... freundlich und nett.

In zehn Jahren möchte ich ...

... eine Familie haben.

A photograph of two women in conversation. The woman on the left has blonde hair and is wearing a grey patterned top. The woman on the right has dark hair, is wearing a black headscarf and a green top, and is looking towards the blonde woman. The background is blurred.

Was wir alleine nicht schaffen, schaffen wir zusammen

*Starke Netzwerke für die Schulsozialarbeit gestalten:
in Dortmund – und anderswo?*

Schulsozialarbeit, gleichbedeutend mit „Einzelkämpfertum“ im System Schule, gehört in Dortmund seit vielen Jahren der Vergangenheit an. Hier werden kreativ Synergieeffekte genutzt und gemeinsam mit Kooperationspartnern Angebote gestaltet, um junge Menschen in ihrer ganzheitlichen Entwicklung zu unterstützen. Initiiert werden die Qualitätszirkel von der trägerübergreifenden Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit.

Heike Niemeyer

Herzlich willkommen im Qualitätszirkel Schulsozialarbeit – schön, dass du bei uns angekommen bist!“ Die neue Kollegin kommt an ihrem zehnten Arbeitstag zum ersten Mal in den Qualitätszirkel Schulsozialarbeit. Sie ist nun eingebunden in ein gut funktionierendes, vielfältiges Netzwerk der Dortmunder Schulsozialarbeit und bekommt regelmäßig aktuelle Informationen von Kooperationspartnern, Unterstützung auf kollegialer Ebene, Informationen zu Fortbildungsangeboten u. v. m. Etwa einmal im Monat – außer in den Schulferien – gibt es dieses Angebot für die rund 160 Schulsozialarbeiter/-innen in Dortmund – unabhängig, über welche Mittel sie finanziert werden oder bei welchem Träger sie angestellt sind.

In Dortmund ist Schulsozialarbeit seit vielen Jahren ein unverzichtbares Handlungsfeld in bewährter Kooperation von Land, Stadt und mittlerweile zwölf freien Trägern. Seit 2005 gibt es das verbindliche Rahmenkonzept „Schulsozialarbeit an Dortmunder Schulen“. Begleitet durch das Regionale Bildungsbüro erarbeiteten Vertreter/-innen des Schulamtes und des Jugendamtes sowie Sprecher/-innen der Schulformen und der Schulsozialarbeit das Konzept. Es dient als Grundlage zur Konzeptentwicklung jeder einzelnen Schule. Eine Evaluation zur Schulsozialarbeit an Dortmunder Schulen wurde 2008 von der Fachhochschule Münster, Fachbereich Sozialwesen durchgeführt. Die Schulsozialarbeit wurde als Handlungsfeld positiv bewertet, sie wurde erfolgreich von den Fachkräften der Schulsozialarbeit in den schulischen Rahmen etabliert und bewirkt die Verbesserung des Schulklimas.

Sozial- und Bildungsberichterstattung als Grundlagen der Bedarfserhebung und Planung

Der „Bericht zur sozialen Lage in Dortmund“ sowie der „Strukturatlas“, die detailliert und qualifiziert die sozialen Problemlagen in den Stadtquartieren darstellen, bildeten die Basis, auf der der Rat der Stadt Dortmund 2008 den „Aktionsplan Soziale Stadt Dortmund“ beschlossen hat. In Schulzentren mit besonders hohem Belastungsindex wurden auf Grundlage des 1. kommunalen Bildungsberichts der Stadt Dortmund – zunächst befristet – zusätzliche Stellen für Schulsozialarbeit geschaffen. Der Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 23.01.2008 (Abl. NRW. S. 97,142) zur Umwandlung von Lehrer/-innenstellen in Stellen für Schulsozialarbeit unterstützte ebenfalls den weiteren Ausbau. 2008 wurde der Kooperationsvertrag zur „Weiterentwicklung eines Bildungsnetzwerkes in der Bildungsregion Dortmund“ zwischen dem Land NRW und der Stadt Dortmund unterzeichnet

und trat zum Schuljahr 2008/09 in Kraft. Dieser zielt darauf ab, in gemeinsamer Verantwortung und unter Einbeziehung weiterer Bildungspartner die Lern- und Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen durch die Bündelung und Vernetzung von Aktivitäten im schulischen und außerschulischen Bereich systematisch zu verbessern. Vor diesem Hintergrund hat der Rat der Stadt Dortmund 2010 die Verstärkung der Maßnahmen für Bildung und Erziehung – und damit auch die der Schulsozialarbeit – beschlossen. Darüber hinaus wurde im Mai 2009 die in NRW in dieser Form einmalige trägerübergreifende Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit als Serviceangebot für Schulen installiert. Mit Inkrafttreten des Gesetzes zur Bildung und Teilhabe wurden in Dortmund 82 zusätzliche Stellen der Schulsozialarbeit (befristet bis aktuell 31.07.2014) geschaffen und mit einem Kooperationsvertrag zwischen Schule, freiem Träger und der Stadt Dortmund an Schulen eingerichtet. An der Weiterbeschäftigung der Fachkräfte wird aktuell gearbeitet. Das 2013 mit Begleitung der Fachhochschule Dortmund, Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften weiterentwickelte Rahmenkonzept „Schulsozialarbeit an Dortmunder Schulen“ und der 2013 vom Fachbereich Schule erstellte Ordner „Schulsozialarbeit in Dortmund“ mit vielen Arbeitshilfen geben Hinweise für eine gelingende trägerübergreifende Schulsozialarbeit.

160 gut vernetzte Schulsozialarbeiter/-innen an 90 Schulen

Derzeit arbeiten rund 160 Schulsozialarbeiter/-innen, angestellt beim Land und bei zwölf freien Trägern, an 90 Schulen aller Schulformen. Weitere Schulen haben einen Bedarf gemeldet und hoffen auf Finanzierungsmöglichkeiten. Der Bedarf wird in Zukunft vermutlich – auch im Kontext von Inklusion – weiter steigen. Mit der Einrichtung des „Fachbereiches Schule“ – firmiert durch Schulverwaltungsamt und Schulaufsicht – als Verantwortungsgemeinschaft von Land, Stadt und Schulen wurde in Dortmund bereits vor vielen Jahren 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, Schulen, freien Trägern und vielen anderen Partnern hat die Gestaltung und Vernetzung einer kommunalen Bildungslandschaft kontinuierlich vorangetrieben.

Diese gewachsene Verantwortungsgemeinschaft von Land, Stadt und freien Trägern war und ist auch für die trägerübergreifende Koordinierungsstelle eine wichtige Gelingensbedingung und besonders hilfreich beim Aufbau von vielfältigen Vernetzungsstrukturen für das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeit unterstützt in Dortmund – ebenso wie

andernorts – junge Menschen im System Schule bei der Verbesserung ihrer Lern- und Lebenssituationen und leistet somit einen aktiven Beitrag zur Teilhabe an ganzheitlichen Bildungsprozessen. Überall in Deutschland stehen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene vor der Herausforderung, die komplexen Themen ihrer Lebenswelt zu verstehen, zu interpretieren, ihren Alltag zu bewältigen und zugleich befriedigende Perspektiven für sich zu entwickeln. Einen großen Teil ihrer Zeit verbringen diese jungen Menschen in der Schule; hier sollen sie individuelle Unterstützung für eine gelingende Bildungsbiografie erhalten. Lehrkräfte alleine können diese große Herausforderung bei den komplexen Themen der individuellen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen nicht mehr bewältigen. Schulsozialarbeit als eine Form der sozialen Arbeit übernimmt hier – als Mitglied in einem multiprofessionellen Schulteam – einen Beitrag zur Unterstützung junger Menschen in einem ganzheitlichen Bildungsverständnis.

An Dortmunder Schulen sind Schulsozialarbeiter/-innen kontinuierlich am Ort einer Schule tätig und arbeiten mit Lehrkräften, Ganztagsbetreuung und anderen Akteuren in der Schule zusammen. Für die soziale Arbeit ist eine kontinuierliche Beziehungsarbeit eine wichtige Gelingensbedingung und bedarf einer kontinuierlichen Präsenz im System Schule. Eine gewachsene Vertrauensebene mit einem gewachsenen Netzwerk zum Kollegium, den jungen Menschen und ihren Familien ermöglicht erst den Zugang zu den sensiblen Themen am Lebensort Schule und gibt somit die Möglichkeit, „Brücken“ zu Unterstützungsangeboten intern und extern von Schule zu bauen.

Da in Schulen die Schulsozialarbeiter/-innen in der Regel einzeln oder zu zweit arbeiten, ist eine unterstützende Vernetzungsstruktur der Schulsozialarbeit eine weitere wichtige Gelingensbedingung. So können z. B. in den trägerübergreifenden Qualitätszirkeln Synergieeffekte – auch die der Trägervielfalt – genutzt werden, um z. B. Übergänge zu gestalten oder spezielle Schwerpunktthemen von einzelnen Trägern zu nutzen. Der kollegiale Austausch trägt ebenfalls zur Entlastung der einzelnen Schulsozialarbeiter/-innen bei und ist bei den sensiblen Themen des Handlungsfeldes hilfreich.

Die trägerübergreifende Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit

Im Fachbereich Schule gibt es seit 2009 die Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit, mittlerweile mit zwei pädagogischen Fachkräften und einer Verwaltungsfachkraft. Sie ist eine Servicestelle rund um die Schulsozialarbeit und für alle Schulen zuständig. Schulsozialarbeit gilt hier als Querschnittsaufgabe analog der Bildungsbiografielinie von Kindern, Jugendlichen

und jungen Erwachsenen. Das Ministerium für Schule zählte 2012 in seiner Fachzeitschrift „Blickpunkt Schule NRW“ die trägerübergreifende Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit als „Beispiel guter Praxis auf dem Weg zu einem kommunalen Gesamtkonzept im Kontext Bildungslandschaft“ auf.¹

Die trägerübergreifende Koordinierungsstelle:

- führt nach Schulformen gegliederte trägerübergreifende Qualitätszirkel durch,
- koordiniert die Zusammenarbeit mit außerschulischen 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 (Lehrkräfte, 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.

Sie entwickelt darüber hinaus 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 Berufswahlkoordinatoren/-innen und anderen beratenden Fachkräften in Form eines fest installierten Gremiums (z. B. ein 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 allerdings bei wachsender Routine in den festgelegten Abläufen zur Entlastung des multiprofessionellen Teams einer Schule 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 trägerübergreifende Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit aktiv in Netzwerken und Arbeitskreisen der Jugendhilfe mit, z. B.:

- Arbeitskreis Sexualpädagogik
- Hilfen für Kinder alkoholkranker Eltern
- Hilfen für Kinder psychisch kranker Eltern
- Netzwerk frühes Unterstützungssystem für Familien
- Netzwerk Essstörungen

Die trägerübergreifende 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 Schulsekretäre/-innen 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 Schulsozialarbeiter/-innen, 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 Kooperationspartnern umgesetzt. Hierzu gehören z. B. die Fachhochschule Dortmund, das Jugendamt, das Gesundheitsamt, freie Träger der Wohlfahrtsverbände, die Polizei NRW und viele andere.

Die seit 2009 existierende Kooperation mit der Fachhochschule Dortmund dient der qualitativen Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit. Im Zuge dessen findet beispielsweise jährlich der etablierte „Dortmunder Fachtag Schulsozialarbeit“ statt. Hier treffen sich Fachkräfte der Schulsozialarbeit aus ganz NRW auf Landesebene, um sich auszutauschen und zu vernetzen. Auch Fachkräfte aus dem Ganztage und Lehrkräfte kommen als Gäste hinzu und melden zunehmend einen Bedarf an multiprofessionellen Fachtagen. Zudem werden ab dem Jahr 2014 erste Masterabsolventen/-innen der Fachhochschule Dortmund (Masterstudiengang „Jugend in Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit“) mit forschungspraktischen Erfahrungen und vertieftem – auf Schulsozialarbeit bezogenem – Wissen innerhalb der Schulsozialarbeit tätig sein. Eine Intensivierung der Zusammenarbeit im Rahmen der Profilierung des Masterstudiengangs und der Vergabe von professionsspezifischen Zertifikaten ist geplant.

All diese beschriebenen effektiven und effizienten Vernetzungsstrukturen sind wichtig für eine trägerübergreifende Qualitätsentwicklung und bieten die Grundlage für die gemeinsame

Entwicklung von trägerübergreifenden Qualitätsstandards in der Schulsozialarbeit. Die vielfältigen Vernetzungsstrukturen der Schulsozialarbeit in Dortmund haben somit eine besondere Bedeutung auf schulischer und sozialräumlicher Ebene und führen zu einer Stärkung der Bildungslandschaft. //

Die Autorin:

Heike Niemeyer ist Diplom-Sozialpädagogin und arbeitet seit 2009 als trägerübergreifende Koordinatorin für Schulsozialarbeit im Fachbereich Schule der Stadt Dortmund. E-Mail: hnie-meyer@stadtdo.de

Literatur:

HEIN, Anke (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, Laura; Kastirke, Nicole (2013): „Schulsozialarbeit im Kontext von Schulentwicklung“. In: Spies, Anke (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft, S. 99–116.


KASTIRKE, Nicole (2011): „Schulsozialarbeit als Thema in der Hochschulausbildung – Chancen und Grenzen“. In: LWL Jugendhilfe aktuell (Münster). Heft 2/2011, S. 42–47.

DEUTSCHES ROTES KREUZ e. V. (2012). Für ein Aufwachsen im Wohlergehen. Schulsozialarbeit als Wegbegleiterin erfolgreicher Bildungswege. Berlin.

NIEMEYER, Heike (2011): „Der Dortmunder Weg – Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit im Regionalen Bildungsbüro“. In: LWL Jugendhilfe aktuell (Münster). Heft 2/2011, S. 38–42.

Anmerkungen:

¹ Hein (2012), S. 408.



Weitere Informationen zur
Schulsozialarbeit in Dortmund unter:
www.schulsozialarbeit.dortmund.de



Schulbezogene Jugendsozialarbeit in Essen

Aufbau nachhaltiger Kooperationsstrukturen zwischen Jugendhilfe und Schule

Die Kooperation und Vernetzung zwischen den Systemen der Jugendhilfe und der Schule stärken und nachhaltige Strukturen aufbauen – darauf zielte die Stadt Essen mit der zusätzlichen schulbezogenen Jugendsozialarbeit im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets (BuT) vorrangig ab. Im Fokus standen die dezentralen Strukturen und eine sozialräumliche Ausrichtung der Arbeit.

Julia Pudelko

Um die Qualität und die Nachhaltigkeit dieser Netzwerkstrukturen zu bewerten, führte das Institut für soziale Arbeit e. V. (ISA) begleitend eine Evaluation durch, deren Erkenntnisse zu Aufbau und Wirkung der Kooperationsstrukturen zwischen den Akteuren aus Schule und Jugendhilfe ich vorstelle.

Schulbezogene Jugendsozialarbeit – Ziele und Projektstruktur

Der Ausschuss Soziales, Arbeit und Gesundheit der Stadt Essen beschloss im September 2011 die Umsetzung des Konzeptes „Offensive schulbezogene Jugendsozialarbeit in Essen“. Das Konzept sah eine bis Ende 2013 befristete Finanzierung von 77 Stellen für schulbezogene Jugendsozialarbeiter/-innen aus den Mitteln des BuT vor, die bei frei-gemeinnützigen Trägern der Wohlfahrtspflege und der Jugendberufshilfe eingerichtet wurden. Ziel war es, durch nachhaltige Netzwerkstrukturen den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen zu fördern, Benachteiligungen entgegenzuwirken und somit allen Jugendlichen eine berufliche Perspektive zu ermöglichen. Dahinter stand

die begründete Annahme, dass eine gelingende Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule eine Voraussetzung für erfolgreiche Bildungs- und Lernprozesse darstellt. Beide Systeme sollten in Kooperationskontexte gebracht werden, die über die Projektlaufzeit hinaus bestehen würden. Gleichzeitig sollte mithilfe einer dezentralen Steuerung an vorhandene Strukturen angeknüpft und eine bedarfsgerechte Verteilung der Finanzmittel gewährleistet werden. Im Projektzeitraum ging es nicht darum, grundsätzlich neue Strukturen für die schulbezogene Jugendsozialarbeit zu schaffen. Vielmehr griff man auf die bei den freien Trägern der Jugendhilfe bereits vorhandenen Strukturen und Erfahrungen zurück, um diese mit den Regelstrukturen der Schule und der Sozialen Dienste des Jugendamtes nachhaltig zu vernetzen. Im Rahmenkonzept wurden vier Aufgabenschwerpunkte festgelegt:

- Implementierung des Bildungs- und Teilhabepakets
- Implementierung des Systems „Systematische Berufsorientierung“
- Unterstützung der Schulen im Umgang mit der großen Heterogenität der Schüler/-innen
- Beratung und Betreuung von Schülern/-innen mit unsicherem Aufenthaltsstatus

Die Verteilung der Stellen auf insgesamt sieben Stadtbezirke erfolgte auf Basis einer im Bildungsbericht erfolgten Typisierung der Essener Stadtteile anhand sozialstruktureller Daten. Innerhalb der Bezirke waren die schulbezogenen Jugendsozialarbeiter/-innen aufgrund der angestrebten sozialraumbezogenen Ausrichtung nicht direkt an den Schulen angesiedelt, sondern führten auf der Grundlage des jeweiligen Bezirkskonzepts schulbezogene Angebote und Maßnahmen durch. Zur dezentralen Steuerung der schulbezogenen Jugendsozialarbeit wurden sieben bezirkliche Arbeitsgruppen eingerichtet. In diesen Bezirksteams arbeiteten die jeweilige Fachkraft der Stabsstelle Jugendhilfe – Schule des Jugendamtes, Koordinatoren/-innen der Wohlfahrts- und Jugendberufshilfe sowie Schulvertreter/-innen verschiedener Schulformen an einem gemeinsamen Konzept für den jeweiligen Bezirk. Für die übergeordnete zentrale Koordination des Gesamtprojekts war das Bildungsbüro zuständig. Zusätzlich zu den Personalressourcen konnte jeder Bezirk auf Mittel für strukturbildende Maßnahmen zurückgreifen.

Sieben bezirkliche Arbeitsgruppen und eine Gesamtkoordination

Zu Beginn des Projekts wurde eine umfassende Bedarfsermittlung durchgeführt. Hierfür befragten die schulbezogenen Jugendsozialarbeiter/-innen nahezu alle Schulleitungen zu den Bedarfen bezogen auf die vier Aufgabenschwerpunkte. In einigen Bezirken wurden außerdem Gespräche mit Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie weiteren Akteuren im Sozialraum geführt, um mögliche Angebote für Schulen zu identifizieren. Diese Bestands- und Bedarfserhebung war für alle Beteiligten eine wichtige Phase, um sich einen Überblick über die Angebote der Schulen zu verschaffen, schul(form)spezifische Bedarfe zu identifizieren und diese für die bezirkliche Konzeptentwicklung zu verwenden.

An der Entwicklung von Ideen und Kurzkonzepten für die schulbezogenen Projekte waren maßgeblich die freien Träger in Abstimmung mit den Schulen beteiligt. Die Bezirksteams diskutierten und entschieden über die jeweilige Umsetzung. Entsprechend der ermittelten Bedarfe lagen die inhaltlichen Schwerpunkte auf der Förderung sozialer Kompetenzen und der Gewaltprävention. Zu den Maßnahmen gehörten z. B. Deeskalationstrainings, Streitschlichterprogramme, Schülerpatenschaften und theaterpädagogische Projekte. Die Angebote wurden sowohl im Klassenverband als auch in speziellen Lerngruppen durchgeführt, häufig waren die Lehrkräfte eingebunden. Zusätzlich unterstützten die schulbezogenen Jugendsozialarbeiter/-innen die Schulen bei der Implementierung einzelner Module der systematischen Berufsorientierung und führten zielgruppenspezifische Projekte durch (z. B. Eltern-Schüler-Bewerbungstrainings,

Kompetenztrainings, Planspiele). Da sich die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern als Querschnittsthema herausstellte, organisierte das Bildungsbüro eine Fachveranstaltung zum überbezirklichen Austausch.

Sozialräumliche Kooperationsstrukturen als zentrale Gelingensbedingung

Das ISA hatte seit September 2012 den Auftrag, das Projekt zu evaluieren und die zentrale Fragestellung zu untersuchen: Inwieweit fördert das Projekt den Aufbau von gelingenden Netzwerk- und Kooperationsstrukturen an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule? Daran anknüpfend wurde betrachtet, ob die Finanzmittel für schulbezogene Projekte und strukturbildende Maßnahmen bedarfsgerecht eingesetzt wurden und welche Strukturen und schulbezogenen Projekte potenziell nachhaltig wirken können. Es wurde ein Analyseraster erstellt, das auf Studien und fachlichen Standards zur Netzwerkanalyse und zum Kooperationsmanagement¹, zur Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule² sowie zum Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit³ basierte. Ausgangspunkt für die Entwicklung des Analyserasters waren zwei Fragen, zum einen wie die Qualität eines Netzwerkes bewertet werden kann und zum anderen welche Gelingensbedingungen vor allem in Bezug auf die Kooperation der Systeme Jugendhilfe und Schule zu erfüllen sind. Entsprechend der Messkriterien des Analyserasters wurden vorliegende Konzepte, Dokumente und Daten analysiert sowie qualitative Interviews mit den zentralen Akteuren der Vernetzung geführt.

Was wurde erreicht? Was bleibt erhalten?

Nach zwei Jahren Projektlaufzeit stellt sich nicht nur die Frage, welche Ziele erreicht wurden, sondern auch, welche Strukturen danach erhalten bleiben können. Die Evaluationsergebnisse haben gezeigt, dass sich die Stärkung und die Erweiterung der bezirklichen Netzwerkstrukturen unter Beteiligung der Akteure aus Jugendhilfe und Schule bewährt haben. Mit der dezentralen Steuerung konnte den Unterschieden und Besonderheiten der Essener Bezirke Rechnung getragen und bereits vorhandene Strukturen der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schulen erweitert werden. Gleichzeitig wurde der überbezirkliche Austausch durch die zentrale Koordinierung im Bildungsbüro gefördert. Im Hinblick auf die Qualität der Konzepte, der Netzwerksteuerung, der Netzwerk- und Kooperationsstrukturen sowie der Informations- und Kommunika-

„Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule hat sich verbessert“

tionsstruktur können die Netzwerkstrukturen als „gelingend“ bezeichnet werden. Zudem bewerteten die befragten Akteure die Struktur der Bezirksteams sowie die Zusammenarbeit im Netzwerk überwiegend positiv und sahen für die eigene Arbeit einen Nutzen in der Mitwirkung. Besonders hervorzuheben ist die mehrheitliche Aussage, dass sich die Zusammenarbeit zwischen den Systemen Jugendhilfe und Schule verbessert bzw. intensiviert habe. So wurden zwischen den Schulen, der Stabsstelle des Jugendamtes sowie den Trägern der Wohlfahrtspflege und der Jugendberufshilfe vielfach neue Kontakte hergestellt. Die schulbezogenen Jugendsozialarbeiter/-innen haben als Ansprechpersonen an den Schulen eine wichtige Brückenfunktion eingenommen, indem sie die Öffnung der Schulen gegenüber Leistungen der Jugendhilfe bzw. des Sozialraums gefördert haben und hier passgenaue Angebote vermitteln konnten.

Die Frage der Nachhaltigkeit ist bei einem zeitlich begrenzten Projekt mit befristeten Stellen häufig schwierig zu beantworten und regt durchaus Diskussionen an. Dennoch soll an dieser Stelle darauf eingegangen werden, welche Strukturen oder Maßnahmen – auch vor dem Hintergrund reduzierter Personalressourcen – potenziell bestehen bleiben können. Die Stärke des Essener Wegs liegt sicherlich darin, dass auf vorhandenen Strukturen aufgebaut und die schulbezogene Jugendsozialarbeit sozialräumlich ausgelegt wurde. So bleiben zentrale Akteure der bezirklichen Vernetzung präsent, wie die Stabsstelle des Jugendamtes als koordinierende Instanz und die freien Träger als Partner für Schulen in anderen Kooperationskontexten (z. B. in den weiterhin bestehenden Bereichen der Lernförderung und der Berufsorientierung). Außerdem wurden Lehrkräfte qualifiziert (z. B. zur Durchführung von Sozialtrainings) und in vielen schulbezogenen Projekten aktiv eingebunden, wodurch die Weiterführung von Maßnahmen bzw. die Umsetzung einzelner Elemente im Unterricht wahrscheinlich ist. Mit der Entwicklung eines „Qualitätsrasters“ für gewaltpräventive Maßnahmen und Angebote zur Förderung sozialer Kompetenzen ist die Grundlage geschaffen, den Erfolg bzw. die Zielerreichung einzelner schulbezogener Projekte zu evaluieren und damit die Überlegungen zur Weiterführung von „wirksamen“ bzw. „erfolgreichen“ Ansätzen argumentativ zu unterlegen. Außerdem kann im Sinne von „Best Practice“ geprüft werden, welche dieser Projekte u. U. an anderen Schulen umgesetzt werden können.

Durch die zusätzlichen Ressourcen der schulbezogenen Jugendsozialarbeit wurden zahlreiche Entwicklungen in den vier Aufgabenbereichen angestoßen bzw. fortgeführt sowie Chancen der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule aufgezeigt. In den neuen oder erweiterten Netzwerk- und Kooperationsstrukturen ist das größte Potenzial für Nachhaltigkeit zu sehen. So kann die erprobte Struktur der Bezirksteams dafür genutzt werden, die bezirkliche Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule weiterzuentwickeln. Gleichwohl ist sicherzustellen,

dass dieses Netzwerk durch einen Auftrag stabilisiert wird, die Netzwerkarbeit in den beteiligten Systemen verbindlich verankert ist und ein Wissensaustausch zu Erfahrungen und Ergebnissen der bisherigen Arbeit stattfindet. Aktuell beschäftigt sich das Bildungsbüro in Essen mit der Etablierung der Bezirksteams und der möglichen Weiterführung bzw. Übertragung bewährter Maßnahmen im Jahr 2014. //

Die Autorin:

Julia Pudelko ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für soziale Arbeit e. V. (ISA). E-Mail: julia.pudelko@isa-muenster.de

Literatur:

DEINET, Ulrich (2010): „Schulsozialarbeit in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule“. In: Deinet, Ulrich; Icking, Maria (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen, S. 103–118.

DRK – DEUTSCHES ROTES KREUZ (Hrsg.) (2011): Jugendsozialarbeit an Schule erfolgreich gestalten. Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule. Eine Expertise. Berlin.

DRK – DEUTSCHES ROTES KREUZ (Hrsg.) (2012): Für ein Aufwachen im Wohlergehen. Schulsozialarbeit als Wegbereiterin erfolgreicher Bildungswege. Berlin.

GROSS, Dirk; Holz, Gerda; Boeckh, Jürgen (2005): Qualitätsentwicklung für lokale Netzwerkarbeit. Ein Evaluationskonzept und Analyseraster zur Netzwerkentwicklung. Frankfurt am Main.

HELMCKE, Martina (2008): Handbuch für Netzwerk- und Kooperationsmanagement. Bielefeld.

SCHUBERT, Herbert (2008): „Netzwerkkooperation – Organisation und Koordination von professionellen Vernetzungen“. In: Schubert, Herbert (Hrsg.): Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen – Grundlagen und Praxisbeispiele. Wiesbaden, S. 7–105.

SPECK, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden.

SPIECKERMANN, Holger (2005): „Zur Evaluation von Netzwerken und Kooperationsmanagement“. In: Bauer, Petra; Otto, Ulrich (Hrsg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Band 2: Institutionelle Netzwerke in Steuerungs- und Kooperationsperspektive. Tübingen, S. 181–200.

Anmerkungen:

¹ Vgl. z. B. Groß u. a. (2005); Helmcke (2008); Schubert (2008); Spieckermann (2005).

² Vgl. z. B. Deinet (2010); DRK (2011).

³ Vgl. z. B. DRK (2012); Speck (2006).

Im Gespräch mit:

Sandra Scheeres, Senatorin für Bildung, Jugend und Wissenschaft in Berlin

Ganzheitliche Pädagogik und echte Chancengerechtigkeit – ein gemeinsamer Auftrag für Schule und Kinder- und Jugendhilfe



DREIZEHN: Frau Scheeres, Sie kommen selber aus dem Feld der Jugendhilfe – jetzt sind Sie als Senatorin in Berlin für Kinder und Jugendliche und ihre Familien „zuständig“. Können Sie nun vieles umsetzen, was Sie sich vorher fachlich gewünscht haben?

Sandra Scheeres: Als Senatorin bieten sich große Gestaltungsmöglichkeiten und es macht mir viel Freude, Themen wie frühkindliche Bildung, Familienfreundlichkeit oder Jugendpartizipation voranzubringen. Es geht mir darum, mit meiner Politik möglichst optimale Rahmenbedingungen für das Aufwachsen junger Menschen zu schaffen. Die Ressortzuständigkeit für die Bereiche Bildung, Jugend und Wissenschaft bietet mir dafür eine hervorragende Grundlage. Ein wichtiger Schwerpunkt im Jugendhilfebereich ist zum Beispiel die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Darüber hinaus haben wir ein berlinweites Netz von Familienzentren aufgebaut, die Familien beispielsweise Freizeit-, Bildungs- und Hilfsangebote vermitteln. Diese Einrichtungen sind eng vernetzt mit vorhandenen Angebots- und Versorgungsstrukturen. Oder schauen wir in den Jugendbereich – ich bin ja selbst in der verbandlichen Jugendarbeit verankert: Es ist mir ein Anliegen, dass junge Menschen sich mit ihren Meinungen und Sichtweisen in unserer Stadt willkommen und ernst genommen fühlen. Daher habe ich einen Jugend-Demokratiefonds geschaffen. Hierüber werden Projektideen junger Menschen finanziell gefördert, die gesellschaftliches Engagement unterstützen und zum aktiven demokratischen Handeln anregen. Die Ideenvielfalt der bereits umgesetzten Projekte war sehr beeindruckend.

DREIZEHN: Wie erleben Sie als Bildungsministerin die Zusammenarbeit mit „Schule“? Prallen da Welten aufeinander oder geht es um ganz normale Kooperationen unterschiedlicher Lernfelder, um junge Menschen möglichst umfassend zu fördern und zu bilden?

Scheeres: Wir haben in Berlin verbindliche Kooperationsstrukturen von Schule und Jugendhilfe, die Teil der Berliner „Gesamtstruktur Schule-Jugendhilfe“ sind. Wichtig für den Bildungserfolg

ist es, die Angebote der verschiedenen Akteure als ein ganzheitliches Bildungsangebot zu sehen und abgestimmt wirksam werden zu lassen. Weder die Schule noch die Kinder- und Jugendhilfe sind für sich alleine in der Lage, diese Ganzheitlichkeit ihres pädagogischen Angebots bzw. Auftrags ohne die Kooperation mit den jeweils anderen Institutionen umzusetzen. Hier hat sich in der Zusammenarbeit bereits viel bewegt, aber es ist noch viel zu tun.

DREIZEHN: Kann man Schule überhaupt als Lebenswelt junger Menschen gestalten, als Ort von Kindern und Jugendlichen, wie es sich etwa die Jugendhilfe vorstellt – oder übersieht man dann die Rekrutierungs- und Selektionsfunktion der Schule?

Scheeres: Schule soll alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer sozialen Herkunft fördern. Meines Erachtens gelingt dies besonders gut im Rahmen des Ganztagskonzeptes. Die Ganztagschule bietet nicht nur mehr Zeit zur differenzierten Förderung der Kinder und Jugendlichen. Den ganzen Tag in der Schule zu lernen, bedeutet auch ganzheitlicher zu lernen. Also mehr Zeit, sich den eigenen Interessen zu widmen, mehr Zeit für Bewegung und mehr Zeit für das soziale Miteinander.

DREIZEHN: Man kann den Eindruck bekommen, Jugendhilfe und insb. Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit finden auch vor dem Hintergrund des weiteren Ausbaus der Ganztagschulen inzwischen vorrangig in der Schule bzw. am Ort der Schule statt – und darüber hinaus kaum noch. Wie beurteilen Sie diese Entwicklung für Berlin?

Scheeres: Die schulbezogene Jugendsozialarbeit leistet in Berlin einen wichtigen Beitrag zur Öffnung der Schulen in den Sozialraum, zur Stärkung der Erziehungsverantwortung der Eltern, zur Vermeidung von Schulabbrüchen, zur beruflichen Orientierung und zu gelingenden Übergängen von Schule in Ausbildung und Beruf. Das darf aber nicht heißen, dass Jugendsozialarbeit vorrangig am Ort Schule stattfindet. Schulische und außerschulische Jugendsozialarbeit müssen sich ergänzen.

„Die Antwort auf die Jugendarbeitslosigkeit in Berlin heißt: Jugendberufsagentur“

DREIZEHN: Schulsozialarbeit ist in Berlin – auch bundesweit betrachtet – überdurchschnittlich anerkannt und etabliert – stimmt das auch aus Ihrer Sicht? Was ist der Hintergrund?

Scheeres: Jugendsozialarbeit hat an den Berliner Schulen einen hohen Stellenwert! Sie ist ein wirksames Instrument zur gezielten Integration von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern. Das zentral gesteuerte Landesprogramm „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ setzt zurzeit an 248 Berliner Schulen mit 74 freien Trägern der Jugendhilfe die Schulsozialarbeit um. Das Programm zeichnet sich durch hohe Qualitätsstandards aus, insbesondere durch das Tandem-Prinzip mit seiner verbindlichen Kooperation von Schule und Jugendhilfe und der professionsübergreifenden Fortbildung der Fachkräfte von Jugendhilfe und Schule.

DREIZEHN: Wo sehen Sie die besonderen Aufgaben und Möglichkeiten der sozialen Arbeit an der Schule?

Scheeres: Die sozialpädagogischen Angebote an den Berliner Schulen unterstützen den Aufbau von individuellen Ressourcen und Potenzialen von Schülerinnen und Schülern und fördern deren soziale und emotionale Kompetenzen. Im Vordergrund steht hierbei die Kompensation sozialer Benachteiligung, d. h. der Abbau des starken Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft sowie Migrationshintergrund und schulischen Erfolgen.

DREIZEHN: Welche Rolle spielt Schulsozialarbeit aus Ihrer Sicht bei der Entwicklung von Schule, insb. bei der Umsetzung der Inklusion?

Scheeres: Die sozialpädagogischen Ansätze und Methoden spielen eine wichtige Rolle in der Entwicklung von inklusiven Schulkonzepten. Von entscheidender Bedeutung ist eine intensive und systematische Kooperation von Lehrkräften und Sozialpädagogen im Sinne einer gemeinsamen Verantwortung für die Entwicklung und den Schulerfolg aller Schülerinnen und Schüler. Hier muss an den Schulen eine Zusammenführung von multi-professionellen Teams und eine lernzielorientierte Kooperation von Lehrkräften, Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Erzieherinnen und Erziehern im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich gelingen.

DREIZEHN: Was muss passieren, damit aus der sozialen Ungleichheit der Herkunft in den Familien nicht automatisch eine eingeschränkte Bildungslaufbahn folgt?

Scheeres: Die Verzahnung der Bereiche Pädagogik, Sonderpädagogik, Schulpsychologie und Sozialpädagogik wird im Rahmen der bezirklichen Beratungs- und Unterstützungszentren zur Umsetzung der Inklusion angelegt. Ein besonderes Augenmerk

gilt der Gestaltung von Übergängen zwischen den einzelnen Bildungseinrichtungen. Hier kann die sozialpädagogische Beratung und Koordination einen wichtigen Beitrag leisten, Schülerinnen und Schülern eine Schullaufbahn ohne Ein- und Abbrüche zu ermöglichen.

DREIZEHN: Selbst wenn die Schulsozialarbeit inzwischen hochanerkannt ist, so ist ihre Absicherung oft unzureichend: Auch in Berlin klagen die Kollegen/-innen über kurze, unsichere Verträge, prekäre Arbeitsverhältnisse etc. Welche Möglichkeiten sehen Sie, die Absicherung zu verbessern und Regelfinanzierungen zu ermöglichen?

Scheeres: Das zentral gesteuerte Landesprogramm „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ zeichnet sich durch eine hohe Kontinuität der Arbeit an den Schulen aus, das z. B. an integrierten Sekundarschulen seit 2006 einen festen Bestand hat.

DREIZEHN: Welche Rolle spielten dabei die Mittel aus dem BuT?

Scheeres: Mit den zusätzlichen Mitteln aus dem Bildungs- und Teilhabepaket konnte das Landesprogramm im Schuljahr 2011/2012 um 90 Stellen erweitert werden. Es ist uns gelungen, diese 90 zusätzlichen Stellen unabhängig von den befristeten Bundesmitteln dauerhaft im Landeshaushalt abzusichern. Aus finanzieller Sicht war das eine Herausforderung, aus fachlicher Sicht war es aber völlig richtig.

DREIZEHN: Welche Aufgaben hat aus Ihrer Sicht der Bund bei der Absicherung der Schulsozialarbeit? Wäre es sinnvoll, Instrumente wie das BuT an dieser Stelle auszubauen bzw. zu verstetigen?

Neben den bestehenden Stellen im Programm „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ verfolge ich weiterhin das Ziel, das Landesprogramm durch Bundesmittel auszubauen.

DREIZEHN: Wie beurteilen Sie die Situation und die Perspektiven Jugendlicher in Berlin insgesamt? Mit Blick auf die sozialen Daten ist ja die Gefahr, in Armut aufzuwachsen oder arbeitslos zu werden, in Berlin besonders groß (aktuell 11,5 Prozent, Bundesdurchschnitt 6,1 Prozent)?

Scheeres: Berlin ist eine attraktive Metropole – insbesondere für junge Menschen. Nicht umsonst erleben wir aktuell einen Zuzugsboom, der sich auch in einem spürbaren Anwachsen der unteren Altersgruppen bemerkbar macht. Diese Entwicklung verläuft völlig entgegen dem Bundestrend und sie ist ein tolles Kompliment für unsere Stadt. Gleichwohl bleibt die Sozialstruktur Berlins eine der größten politischen Herausforderungen. Meine bildungspolitisch vordringlichste Aufgabe besteht darin,

„Junge Menschen brauchen effektivere Mitwirkungsmöglichkeiten an den politischen Gestaltungsprozessen“

einen wirksamen Beitrag zur Überwindung von Armutskreisläufen zu leisten und den immer noch überproportional hohen Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg aufzubrechen.

DREIZEHN: Ein wichtiges Thema, bei dem Schule und Jugendhilfe gleichermaßen gefragt sind, ist die Vorbereitung und Begleitung beim Übergang in den Beruf – viele Länder sind gerade dabei, den Übergangsbereich zu reformieren. Inwieweit ist dies auch Ihr Thema als Bildungs- und Jugendsenatorin?

Scheeres: Die Verbesserung des Übergangssystems ist in der Tat eine der aktuellen Herausforderungen, will man die Jugendarbeitslosigkeit in Berlin nachhaltig senken. Das ist eine Gemeinschaftsaufgabe nicht nur der Bereiche Schule und Jugendhilfe, sondern auch der Arbeitsförderung, also der Jobcenter und Arbeitsagenturen. Die aktuelle Antwort darauf heißt: Jugendberufsagentur. Sie soll mit einer systematischen Koordinierung aller Angebote und mit ihren regionalen Anlaufstellen in den Bezirken allen jungen Menschen unter 25 Jahren ein deutlich verbessertes Beratungs- und Unterstützungsangebot auf dem Weg von der Schule in den Beruf bieten. Jetzt stehen wir vor der Realisierung: Einer der nächsten Schritte ist die Errichtung eines Projektes, in das alle wichtigen Akteure des Übergangssystems eingebunden werden. Schule und Jugendsozialarbeit sind ebenso wie die Jugendberatungseinrichtungen wichtige Partner im Zusammenhang mit der zukünftigen Jugendberufsagentur.

DREIZEHN: Welche Impulse versprechen Sie sich vom 15. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag für die Jugendhilfelandchaft in Berlin?

Scheeres: Es zählt zu einer meiner ersten Amtshandlungen und frühen Erfolge als Jugendsenatorin, den 15. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag nach Berlin zu holen. Hier trifft sich alle drei Jahre das Who's who der Szene, um jugendhilfepolitische Entwicklungen zu bilanzieren und Weiterentwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten zu erörtern. In seiner Verbindung von Theorie und Praxis ist der DJHT ein ganz zentraler Impulsgeber. Berlins Jugendhilfelandchaft hat hier die einmalige Gelegenheit, ihre eigenen Konzepte, Ansätze und Lösungswege einem bundesweiten Fachpublikum zu präsentieren und zur Diskussion zu stellen. Ein solcher Austausch kann ertragreiche Anregungen für die eigene Arbeit liefern. Umgekehrt kann man natürlich auch aus der Vielzahl an Fachforen, Vorträgen, Projektpräsentationen und Messeständen wertvolle Impulse für die eigene Arbeit

mitnehmen. Der DJHT ist eine riesengroße Fortbildungsveranstaltung und ich wünsche mir, dass die Berliner Fachkräfte diese Gelegenheit zahlreich wahrnehmen – zumal für einen DJHT-Besuch ja nicht mal Eintrittsgeld fällig wird. Konkrete Impulse für Berlin verspreche ich mir vom DJHT beispielsweise mit Blick auf bessere Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in den unterschiedlichen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe.

DREIZEHN: Kein junger Mensch darf verloren gehen – ist dies die Maxime, an der Jugendpolitik ausgerichtet sein soll und kann? Was bedeutet dies konkret für die Politik hier in Berlin?

Scheeres: Auf diese Maxime haben wir uns in der rot-schwarzen Koalitionsvereinbarung verständigt. Konkret bedeutet das beispielsweise, dass wir eine Menge Geld in die Hand nehmen, um schon früh in der Bildungsbiografie wichtige Grundlagen für einen erfolgreichen Weg in ein selbstbestimmtes Leben zu schaffen. Berlin investiert im Jahr weit über eine Milliarde Euro in das Kitasystem – das ist bundesweit Spitze. Wir haben gerade die gesetzliche Grundlage dafür geschaffen, die vorschulische Sprachförderung zu verbessern. Sprache ist der wesentliche Schlüssel für Teilhabe an einer Gesellschaft. Wir müssen verhindern, dass ein Kind schon zu Beginn der Schullaufbahn abgehängt ist, allein weil es sprachliche Verständigungsdefizite hat. Der zitierte Maxime wird auch mit der reformierten Schulstruktur Berlins Rechnung getragen, weil sie mit ihrer besseren Durchlässigkeit eine größere Chancengerechtigkeit bietet.

Der Anspruch, dass kein junger Mensch zurückgelassen werden darf, wirkt natürlich nicht nur im Berliner Bildungssystem. Wichtig ist ja beispielsweise auch, junge Menschen für die Idee der aktiven demokratischen Teilhabe zu gewinnen. Bestärkt aus den bisherigen positiven Erfahrungen mit dem eingangs erwähnten Jugend-Demokratiefonds Berlin werden wir den Weg zu mehr Jugendbeteiligung in Berlin weitergehen. Denn junge Menschen brauchen effektivere Mitwirkungsmöglichkeiten an den politischen Gestaltungsprozessen, die ihre Lebensbereiche betreffen, damit sie sich unserer Gesellschaft zugehörig fühlen können. Daher möchte ich ihrer Stimme mehr Gewicht verleihen und sie dadurch zu mehr demokratischer Teilhabe motivieren. Hier lege ich für die zweite Halbzeit der Legislaturperiode einen Schwerpunkt. //

ak/ap

Wer trägt die Schulsozialarbeit?

In allen Bundesländern hat sich in unterschiedlicher Ausprägung Schulsozialarbeit als ein Angebot der Jugendhilfe an Schulen, in Zusammenarbeit mit Schulen oder auch als schulisches Angebot durchgesetzt. Ausgehend von der These, dass die Art und Konstellation der Träger von Bedeutung ist für die Qualität, die Begründungsmuster und die fachliche Ausrichtung der Schulsozialarbeit, werden unterschiedliche Trägerformen von drei Autoren/-innen kritisch beleuchtet oder auch leidenschaftlich vertreten: von der schulischen Trägerschaft über die Anbindung an freie Träger der Jugendhilfe bis hin zu Kooperationsmodellen in gemeinsamer öffentlicher Verantwortung.

EIN ANGEBOT DER KINDER- UND JUGENDHILFE SEIN KANN

Nicole Ermel

Die Zuordnung der Träger der Schulsozialarbeit in den Schnittmengen zwischen Jugendhilfe und Schule ist unklar, uneinheitlich und unterschiedlich geregelt.¹ In der Praxis der Schulsozialarbeit sind drei Trägermodelle geläufig, die kontrovers diskutiert werden:

- ein schulischer Träger wie Kultusministerien, Bezirksregierungen, Schulämter und Schulverwaltungsämter,
- ein Jugendamt als öffentlicher Träger der Jugendhilfe oder
- ein freier Träger der Jugendhilfe.

Darüber hinaus gibt es – bspw. in Nordrhein-Westfalen – Jobcenter und kommunale Sozialhilfeträger als Anstellungsträger der Schulsozialarbeit. Entsprechend den fachlichen Begründungen von Schulsozialarbeit gibt es drei Hauptpositionen für die Verortung der Schulsozialarbeit:

- Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft ist Teil von Schule: schulfunktionale Begründung.
- Schulsozialarbeit in Trägerschaft der Jugendhilfe ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe: rollen- und professionstheoretische Begründung.
- Schulsozialarbeit ist ein Teilbereich der Jugendsozialarbeit oder vereinzelt auch Jugendarbeit: transformationstheoretische und sozialisations- und modernisierungstheoretische Begründung.

Das Für und Wider der schulischen Anbindung

Die Form der schulischen Trägeranbindung für Fachkräfte der Schulsozialarbeit ist in der sozialpädagogischen Fachdiskussion umstritten, da in der Einbindung in die Schulhierarchie die Gefahr einer möglichen Unterordnung der Fachkräfte für Schulsozialarbeit „unter schulische Zwecke“² sowie die mögliche „Vereinnahmung und Anpassung“³ kritisch gesehen werden. Von schulischer Seite wird dieses Modell dagegen befürwortet. So lassen sich etwa Konflikte aufgrund unterschiedlicher Trägerschaften von Lehrkräften und sozialpädagogischen

Fachkräften vermeiden. Auch begünstigt es das Entstehen klarer Arbeitsstrukturen.⁴ Empirisch belegbare und vergleichende Aussagen zu den verschiedenen Trägermodellen von Schulsozialarbeit liegen bisher nicht umfassend aussagekräftig vor. Deshalb ist es notwendig, die Modelle aufgrund theoretischer und fachlicher Überlegungen sowie ergänzender Praxiserfahrungen zu bewerten.⁵

Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft heißt, dass die Bundesländer – somit die Institution Schule selbst wie bei Lehrkräften – Anstellungsträger für Schulsozialarbeit sind. Auch Schul- und Schulverwaltungsämter kommen als Anstellungsträger von Schulsozialarbeit infrage. Die schulischen Trägermodelle beinhalten, dass die Einstellung und Finanzierung sowie die dienstliche und in der Regel auch die fachliche Begleitung und Kontrolle der Schulsozialarbeitskräfte durch die Schulseite erfolgen. Oftmals zeichnen sich die Anstellungsverhältnisse in schulischer Trägerschaft durch eine gute tarifliche Absicherung und eine unbefristete Anstellung der Fachkräfte aus, was für einen langfristigen Einsatz spricht. Dies ist z. B. an den meisten Gesamtschulen und an zunehmend mehr Schulen aller weiterführenden Schulformen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen der Fall.⁶

Im Allgemeinen ist Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft überwiegend in die Schulhierarchie eingebunden. Daraus resultiert in vielen Fällen eine entscheidende Rolle der Schulleitung für die Umsetzung der Schulsozialarbeit und das interdisziplinäre sozialpädagogische und schulpädagogische Handeln. Die Möglichkeit von Fachkräften der Schulsozialarbeit, Steuerungsfunktionen oder Koordinierungsaufgaben wahrzunehmen, ist derzeit besonders bei schulischer Trägerschaft noch abhängig von der Autorisierung und Bestärkung durch die Schulleitung. Auch über die einzelnen Schulstandorte hinaus kommt strukturell zum Ausdruck, dass sozialpädagogische Fachkräfte nur selten Leitungs-, Steuerungs- und Koordinierungsfunktionen für die Angelegenheiten der Schulsozialarbeit besetzen. Augenscheinlich werden häufig vorhandene schulische Entscheidungstragende wie z. B. didaktische Leitungen mit entsprechenden Aufgaben betraut. Diese besitzen in der Regel jedoch keine sozialpädagogischen Qualifikationen

und die Struktur und Fachlichkeit der Kinder- und Jugendhilfe ist ihnen vielfach nicht umfassend vertraut. Somit wird die Fach- und Dienstaufsicht als wesentliche Gestaltungsinstantz der Rahmenbedingungen in vielen Fällen von fachfremden, nicht sozialpädagogisch ausgebildeten Führungs- und Leitungskräften geleistet. Dies kann die fachliche Beratung und Unterstützung, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie den Austausch mit anderen Fachkräften der Schulsozialarbeit – etwa in einer Inter- bzw. Supervisionsgruppe – wesentlich prägen.

In vielen Fällen entsteht schließlich der Eindruck, dass Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft zwar grundsätzlich gewünscht ist, aber zugleich schulinstitutionenintern fachfremd bleibt. Das kann zur Folge haben, dass Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft bspw. kein Rahmenkonzept und keine darauf abgestimmten Schulstandortkonzepte hat, die die sozialpädagogische Fachlichkeit sichern. Es ist zu vermuten, dass Konzept- und Qualitätsentwicklung von Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft eher eine untergeordnete Rolle spielen.

Leitungs-, Steuerungs- und Koordinierungskräfte für Schulsozialarbeit, die gleichermaßen die fachliche Expertise zu Schule und Kinder- und Jugendhilfe mitbringen, können wesentlich zu einem Dialog und einer Stärkung der Kooperation der beiden Institutionen beitragen. Von diesem gelingenden gemeinsamen Wirken profitieren insbesondere die jungen Menschen in der Schule.

Lösungen für EINE Schulsozialarbeit

Die eindeutige Zuordnung der Schulsozialarbeit zur Jugendhilfe findet sich in vielen Fachveröffentlichungen und gilt als gängige Fachmeinung. Diese Position setzt allerdings voraus, dass die Kinder- und Jugendhilfe ihrerseits auf allen Ebenen bereit ist, Schulsozialarbeit als ein Kinder- und Jugendhilfeangebot anzuerkennen, auch wenn die rechtlichen Grundlagen dafür aktuell (noch) uneindeutig sind. Unter dieser Voraussetzung lässt sich festhalten, dass Schulsozialarbeit – ungeachtet der Trägerschaft – als Kinder- und Jugendhilfeangebot betrachtet werden kann, da:

- sie sich an junge Menschen am Ort Schule richtet, diese fördert und unterstützt,
- die Kinder- und Jugendhilfe als Teilbereich der sozialen Arbeit einen hohen Professionalisierungsgrad besitzt und dieser der Fachlichkeit der Schulsozialarbeit zugutekommt,
- die Kinder- und Jugendhilfe auch eine strukturelle fachpolitische Dimension (Jugendhilfeausschüsse und Landesju-

gendhilfeausschüsse) innehat und dadurch die Lobby junger Menschen stärkt, die von den Angeboten der Schulsozialarbeit profitieren,

- so die sozialpädagogische Fachlichkeit am intensivsten ausgebaut werden kann (Schulsozialarbeit ist als sozialpädagogische Profession in der Gesamteinstitution Schule fachfremd) und
- die Kinder- und Jugendhilfe eine wesentliche außerschulische Kooperationspartnerin der Schulsozialarbeit ist.

Die positiven Wirkungen der Schulsozialarbeit und ihr gutes Image tragen dazu bei, dass vielerorts kreative sachgerechte gemeinsame Finanzierungen für Schulsozialarbeit – zumindest für einen begrenzten Ausbau – erfolgreich umgesetzt werden. Langfristige Mischfinanzierungen zwischen der Landes- und der Kommunalebene gelingen dann besonders gut, wenn die Bildungs- und die Jugendpolitik beteiligt sind.⁷ Die Mischfinanzierungen funktionieren besonders gut, wenn die Fachkräfte nur einen Anstellungsträger – mit Fachaufsicht bei der Kinder- und Jugendhilfe – haben und in beiden Systemen gleichgroße Stellen(anteile) geschaffen werden. Die (finanzielle) Lastenverteilung und die gemeinsame Verantwortungsübernahme bei der Trägerschaft von Schulsozialarbeit kann ein Baustein für ein gelingendes Aufwachsen und eine gelingende Schullaufbahn von Kindern und Jugendlichen sein. Dabei können die fachlichen Impulse der Kinder- und Jugendhilfe für die jungen Menschen insbesondere für eine rein schulisch gestaltete Schulsozialarbeit sehr wertvoll sein. Dies kann einen positiven Einfluss auf ein wertschätzendes Schulklima, die Ganztagschulentwicklung und eine (inklusive) Schulentwicklung haben.

Kooperative Modelle sind möglich: Schulische Trägerschaft bei Fachaufsicht der Kinder- und Jugendhilfe

Konkret hat Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft bspw. die Möglichkeit, die Fachaufsicht – unter der Gewährleistung einer entsprechenden Ressourcenausstattung – an die örtliche Kinder- und Jugendhilfe bzw. an Koordinierungsstellen für Schulsozialarbeit zu übertragen. Weiter ist denkbar, dass es innerhalb der Institution Schule für die Schulsozialarbeit einen Jugendhilfeauftrag gibt. So können die fachlichen Grundsätze einer an der Kinder- und Jugendhilfe orientierten Schulsozialarbeit auch im schulischen Rahmen umgesetzt werden. Eine intensive örtliche und überörtliche Zusammenarbeit der Entscheidungstragenden beider Seiten eröffnet Chancen, dass beide Institutionen voneinander und miteinander ler-

nen, um effektiv und effizient die gegebenen Ressourcen im Sinne von Kindern und Jugendlichen einsetzen zu können. Diese Prozesse können durch eine gemeinsame Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung gefördert werden.⁸ Kommunale Gesamtkonzepte bspw. zur Vermeidung von Armutfolgen, zum Kinderschutz und in kommunalen Bildungslandschaften haben das Potenzial, übergeordnete kinder- und jugendzentrierte Strukturen zu schaffen. Im Rahmen weiterer Finanzierungsmodelle und Anstellungsträgerschaften der Schulsozialarbeit sind eine klare Jugendhilfeorientierung bzw. ein konzeptioneller Jugendhilfenauftrag möglich.

Bei allen Herausforderungen der institutionellen Brüche von Schule und Kinder- und Jugendhilfe können mit Blick auf die Kinder und Jugendlichen im Dialog der Institutionen miteinander gemeinsame Wege und Synergien für die Schulsozialarbeit und darüber hinaus entwickelt werden. //

Die Autorin:

Dr. Nicole Ermel ist Fachberaterin für Schulsozialarbeit beim LVR-Landesjugendamt Rheinland beim Landschaftsverband Rheinland (LVR). E-Mail: Nicole.Ermel@lvr.de

Literatur:

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission. Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin.

FLOERECHE, Peter; Holtappels, Hans Günter (2004): „Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule“. In: Hartnuß, Birger; Maykus Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation Schule und Jugendhilfe. Gelsenkirchen, S. 180–205.

HOLLENSTEIN, Erich (2007): „Über unerledigte Aufgaben der Schulsozialarbeit und den Nutzen empirischer Befunde“. In: unsere jugend, Studium und Praxis der Sozialpädagogik, 59. Jg., Heft 9/2007, S. 354–366.

HOLLENSTEIN, Erich; Tillmann, Jan (Hrsg.) (2000): Schulsozialarbeit – Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen. Hannover, 2. erweiterte Auflage. (Reader).

SPECK, Karsten (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung.

München und Basel. 2. erweiterte Auflage.

DERS. (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit: Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden.

KRIEBEL, Elvira; Speck, Karsten (2013): „Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit in Richtung einer integrierten Bildungs- und Sozialpolitik auf Landes- und Kommunalebene“. In: Kriebel, Elvira (Hrsg.): Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes. Erfahrungen und Empfehlungen für die kommunale Praxis. Paritätischer Wohlfahrtsverband Landesverband Berlin e.V., S. 22–27.

OLK, Thomas; Speck, Karsten (2004): „Trägerqualität in der Schulsozialarbeit“. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 35. Jg., H. 2, S. 67–86.

TERNER, Anja; Hollenstein, Erich (2010): „Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft: Rahmenbedingungen, Qualitätsaspekte und divergierende Praxismerkmale“. In: Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim, S. 227–238.

Anmerkungen:

¹ Vgl. BMFSFJ (2013), S. 329.

² Olk; Speck (2004), S. 71.

³ Floercke; Holtappels (2004), S. 906.

⁴ Vgl. Hollenstein (2007), S. 358 f.; Speck (2009), S. 20; Speck (2006), S. 249.

⁵ Vgl. Speck (2006), S. 248; Hollenstein; Tillmann (2000), S. 49 ff.; Terner; Hollenstein (2010), S. 227.

⁶ Vgl. Terner; Hollenstein (2010), S.227/230.

⁷ Vgl. Kriebel; Speck (2013), S. 25.

⁸ Vgl. BMFSFJ (2013), S. 327 ff.

WARUM DIE SCHULSOZIALARBEIT ZUR JUGENDHILFE G • E • H • Ö • R • T

Bernhard Eibeck

Schulsozialarbeit ist ein Angebot der Jugendhilfe. Nach langen und intensiven Diskussionen ist die GEW zu der Überzeugung gelangt, dass Kinder und Jugendliche im „Lebensraum Schule“ der Unterstützung und Begleitung durch ein spezifisches, in der Schule systematisch etabliertes Angebot der Jugendhilfe bedürfen. Die Schule muss sich zu einem „Haus des Lebens und Lernens“ weiterentwickeln, wenn sie den vielfältigen Lebensinteressen und Bildungswegen der Kinder und Jugendlichen gerecht werden will. Schule ist mehr als Unterricht. Dieses „Mehr“ kann sie nur realisieren, wenn sie auf zwei Säulen baut: Schule und Jugendhilfe.

Die Repräsentanz der Jugendhilfe in der Schule ist die Schulsozialarbeit. Sie ist zum einen Bindeglied zu außerschulischen Verbänden und Vereinen sowie zu sozialen Diensten. Zum anderen macht sie – und das ist der Schwerpunkt ihrer Arbeit – selbst Angebote, die den Grundprinzipien der Jugendhilfe folgen: partizipativ, freiwillig und ganzheitlich. Als spezifische Angebote und Probleme, bei denen Schulsozialarbeit aktiv wird, sind vor allem zu nennen:

- Beratung junger Menschen in schwierigen Lebenslagen
- soziales Lernen, Konfliktbewältigung und Prävention
- Schulverweigerung
- Unterstützung bei Lernschwierigkeiten
- Übergang Schule – Beruf
- Freizeitbereich
- Bildungsangebote und -gelegenheiten
- Partizipation – Demokratie lernen

Rechtssystematisch wird Schulsozialarbeit aus dem SGB VIII abgeleitet. Dabei gilt grundsätzlich, dass Kinder und Jugendliche auch in der Schule Anspruch auf Unterstützung und Hilfe haben. Junge Menschen, wie es in § 1 Abs. 3 heißt, in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern, Benachteiligungen vermeiden oder abbauen – das sind Aufgaben, die nicht am Schultor enden und die auch nicht an die Schule

delegiert werden können. In der näheren Betrachtung ihrer Aufgaben bezieht sich Schulsozialarbeit vor allem auf § 13 Jugendsozialarbeit. Von Bedeutung sind aber auch § 11 „Jugendarbeit“, § 14 „Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz“, § 16 „Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie“ sowie § 8 „Beteiligung“ und § 9 „Grundrichtung der Erziehung, Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen“.

„Schule und Jugendhilfe können gemeinsam ein vielfältiges Bildungsangebot machen“

Die Schule hat in ihrem Kern andere Aufgaben: Vermittlung von Wissen und Kompetenzen nach standardisierten, allgemeingültigen Verfahren, Feststellung von Leistungen und Vergabe von Zeugnissen. Natürlich spielen auch soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung eine Rolle. Das den Alltag Bestimmende aber ist der Unterricht. Dass das so bleiben soll, hat die Kultusministerkonferenz in ihren „Standards für die Lehrerbildung“ ausdrücklich betont. In der Aufzählung von Kompetenzen, die ein/-e Lehrer/-in nach Auffassung der KMK haben sollte, steht neben „Erziehen“, „Beurteilen“ und „Innovieren“ das „Unterrichten“ an erster Stelle: „Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.“

Wer die Vielfalt der Lebenswelten, der individuellen Lebensentwürfe, der ethischen Orientierungen der Jugendlichen ernst nimmt, muss ihnen ein vielfältiges Angebot an Bildung und für die eigene Lebensgestaltung machen. In der Jugendhilfe ist Pluralität Programm. Schule hingegen hat den Verfassungsauftrag, unter staatlicher Aufsicht gleiche Bildung für alle zu realisieren. Daraus auszuberechnen und Kindern mehr zu bieten, kann nur die Jugendhilfe. Bei einer sich immer stärker über den ganzen Tag erstreckenden Schule ist es

für junge Menschen nicht förderlich, dass ihr „Lebensraum Schule“ nur von einer staatlichen Institution verantwortet und gestaltet wird. Schule und Jugendhilfe sind gemeinsam gefordert, vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Selbstverständnisses und ihrer gesellschaftlichen Legitimation jungen Menschen umfangreiche Angebote zu machen. Im Binnenverhältnis der Schule entsteht „Kooperation auf Augenhöhe“ nach dem Prinzip „Nähe durch Distanz“. Allzu oft wird die Schulsozialarbeit zur Lösung von Verhaltensproblemen von Schülern/-innen im Unterricht herangezogen. Es wird erwartet, dass Schulsozialarbeit auf Jugendliche einwirkt, die dem Lerntempo nicht folgen können, im schulischen Lernen keinen Sinn erkennen, den Unterricht stören oder sich auf sonstige Weise auffällig zeigen. Hierbei muss man sehr sorgfältig abwägen, was Aufgabe der Lehrkräfte und was Aufgabe der Schulsozialarbeit ist. Das zentrale Entscheidungskriterium dafür, worauf man sich einlassen kann, sind die grundsätzlichen systemischen Unterschiede zwischen Schule und Jugendhilfe.

Schulsozialarbeiter/-innen müssen einen direkten Draht zu Lehrern/-innen sowie zur Schulleitung haben, dürfen sich aber nicht vereinnahmen lassen. Aus der Jugendhilfe kommend sind sie „Anwalt des Kindes“. Sie wirken in schulischen Gremien zur Gestaltung des pädagogischen Profils, von Konzepten und gemeinsamen Aktivitäten mit. In Lehrer/-innenkonferenzen können sie eine beratende Rolle einnehmen, wenn es um kritische Phasen auf dem Bildungsweg einzelner Schüler/-innen geht. Es darf dabei aber nicht zu einer Vermischung der Aufgaben und Kompetenzen von Lehrkräften und Schulsozialarbeitern/-innen kommen.

Wenn die Verantwortung für Schulsozialarbeit bei der Jugendhilfe liegt, hat dies auch Auswirkungen auf kommunale Planungs- und Entscheidungsprozesse. Schulsozialarbeit muss zum Thema der kommunalen Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung werden. In einigen Bundesländern (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hamburg) hat man überwiegend die Konstruktion gewählt, Schulsozialarbeit im Verantwortungsbereich des Kultusministeriums bzw. der zuständigen Schulbehörden anzusiedeln. Schulsozialarbeiter/-innen unterstehen dem Schulrecht und dem schulischen Dienstrecht. Damit sind ihre Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt. Sie können unmittelbar nach Weisung der Schulleitung für schulische Belange eingesetzt werden. Es bedarf eines sehr ausgeprägten professionellen Selbstverständnisses

als Sozialarbeiter/-in, sich davon abzugrenzen und konsequent das zu realisieren, was Gegenstand sozialer Arbeit ist.

„Die Verantwortung für Schulsozialarbeit muss bei der Jugendhilfe liegen“

Eine Gewerkschaft wäre schlecht beraten, wenn sie nicht die Arbeitsplatzinteressen ihrer Mitglieder im Blick hätte. Anstellungsverträge im Verantwortungsbereich des Schulwesens haben oftmals – anders als bei Jugendhilfeträgern – höhere Standards der Bezahlung und der Interessenvertretung durch Personalräte. Bei vielen, vor allem kleineren Trägern liegt manches im Argen: Sie haben oftmals schlechtere – oder auch gar keine – Tarifverträge und nur wenige haben Betriebsräte. Die Betriebsratswahlen 2014 sind eine gute Gelegenheit, dies nachzuholen. Grundsätzlich muss für alle Träger der Jugendhilfe die Verpflichtung gelten, sich an den Tarifverträgen und Mitbestimmungsregeln des öffentlichen Dienstes zu orientieren. Schulsozialarbeiter/-innen bei freien Trägern dürfen nicht schlechtergestellt werden als mit schulischen Anstellungsverträgen. //

Der Autor:

Bernhard Eibeck ist Diplom-Pädagoge und Referent für Jugendhilfe und Sozialarbeit beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). E-Mail: Bernhard.Eibeck@gew.de

Michael Kroll

Ich habe den Eindruck, dass nach anfänglichen Widerständen Leistungen der Jugendhilfe an Schulen mittlerweile bundesweit etabliert, stark nachgefragt und bewährt sind. So ist beispielsweise die Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) in Bayern ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe an Mittelschulen, an Grund-, Förder-, Real- und Berufsschulen, das sich ganz ausdrücklich nicht an alle Schüler/-innen einer Schule, sondern an die Zielgruppe der Jugendsozialarbeit wendet: die sozial benachteiligten bzw. individuell beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen mit sozialpädagogischem Hilfebedarf. Etwa 700 Stellen anerkannter öffentlicher und freier Träger in ganz Bayern werden derzeit mit steigender Tendenz vom bayerischen Sozialministerium nach der Richtlinie der Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) gefördert; die kommunale Jugendhilfe ist zur Konfinanzierung verpflichtet, eine Eigenbeteiligung freier Träger ist gegebenenfalls vorgesehen. Die JaS-Richtlinie macht klare Vorgaben sowohl bezüglich der federführenden Rolle des Jugendamtes als auch bezüglich der Inhalte, der Qualitätssicherung, der Strukturen der Zusammenarbeit sowie der Öffentlichkeitsarbeit. Damit soll das jugendhilfespezifische Profil der Jugendsozialarbeit an Schulen gewahrt bleiben.

Die JaS ist eine intensive und vorbildliche Form von Jugendhilfe an der Schule. Also führen – weil es ja so im Gesetz steht – die kompetenten freien Träger der Jugendsozialarbeit vor Ort die Arbeit in enger Anbindung an das kommunale Jugendamt praktisch als Träger durch? Schön wär's! Um keinen falschen Unterton aufkommen zu lassen: Ganz viele öffentliche Jugendhilfeträger verwirklichen das Prinzip der Subsidiarität – konkretisiert im Vorrang freier Träger der Jugendhilfe – ganz selbstverständlich vor Ort. Weil sie den Grundsatz richtig und wichtig finden. Weil sie um die Qualität ihrer örtlichen Träger wissen. Weil sie Planung und Steuerung nicht mit Durchführung verwechseln. Weil sie wissen, dass ihre eigene Stärke in Vielfalt wächst. Und doch sind landesweit mehr als ein Drittel der Einsatzstellen der JaS unmittelbar beim Jugendamt angesiedelt. Das kann ich sehen, aber nicht verstehen. Denn das Gesetz ist doch ganz eindeutig: im Paragraph 4 des SGB VIII. Und noch eindeutiger in Artikel 13 des bayerischen Ausführungsgesetzes der Sozialgesetzbücher: „Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben zur Erfüllung der ihnen (...) obliegenden Leistungen darauf hinzuwirken, dass die Träger der freien Jugendhilfe die erforderlichen Einrichtungen, Dienste und Veranstaltungen bereitstellen und betreiben. Soweit Träger der freien Jugendhilfe dazu (...) nicht bereit oder nicht in der Lage sind, haben die

Träger der öffentlichen Jugendhilfe dafür selbst Sorge zu tragen.“ Die Argumente, warum die Jugendämter meinen, anstelle der freien Träger die Jugendsozialarbeit an Schulen mit eigenem Personal durchführen zu müssen, sind vielfältig. Das Argument der Steuerung steht dabei besonders im Vordergrund, es wird auch vom bayerischen Sozialministerium nachdrücklich unterstützt: Die verantwortliche Gesamtsteuerung der JaS sei nur dann wirksam durchzuführen, wenn man wisse, was man tut, indem man es selber tut. Warum gilt diese Begründung in der JaS, aber nicht auch in allen anderen Feldern der Jugendhilfe, in denen das Jugendamt die Steuerungsverantwortung hat? Steckt dahinter nicht in Wirklichkeit ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber der Qualität der Arbeit der freien Träger? Ich denke, dass Steuerung gerade dann wirksam, effizient und im besten Sinne neutral die Umsetzung der Richtlinien gewährleisten kann, wenn es keine Vermischung zwischen Trägerschaft und Gesamtverantwortung gibt, wenn keine eigenen Interessen der steuernden Instanz im Spiel sind.

„Steuerung ist besonders wirksam, wenn es keine Vermischung zwischen Trägerschaft und Gesamtverantwortung gibt“

Neulich sagte ein Verantwortlicher einer Stadt in Bayern, er habe die JaS in eigener Trägerschaft, um der Vereinzelung (mit allen denkbaren negativen Folgen) der Fachkräfte an den Schulen entgegenzuwirken. Warum traut man den freien Trägern der Jugendsozialarbeit offensichtlich nicht zu, dass auch diese funktionierende interne Netzwerke haben, dass es auch hier konzeptorientiertes Arbeiten, kollegialen Austausch und wirksame Führung der Mitarbeitenden gibt? Steckt dahinter auch ein Misstrauen gegenüber den Schulen, von denen wir wahrnehmen, dass sie um den Wert ihrer Jugendsozialarbeiter/-innen wissen? Ich erlebe bei unseren Trägern ein großes Bewusstsein für ihre Verantwortung: dem Personal, dem Auftraggeber, den Schulen und nicht zuletzt den jungen Menschen gegenüber. Auch die Behauptung, erfolgreiche und selber durchgeführte JaS trage positiv zum öffentlichen Image des Jugendamtes bei, halte ich als Argument gegen freie Trägerschaft für absurd: Muss der Bundespräsident sich denn selber in einen Rodelschlitten setzen,

um sich im Glanz von Medaillen sonnen zu können? Er muss – genau wie das Jugendamt – nicht einmal andere zu irgendetwas „beauftragen“. Er kann im Rahmen seiner Möglichkeiten (die zugegeben begrenzter sind als die eines Jugendamtes) Steuerung von außen wahrnehmen und dann darauf vertrauen, dass die Besten vorzeigbare Leistungen erbringen. Wirklich gravierend ist, wenn die Eigenmittelanforderung an die freien Träger so eng ausgelegt wird, dass sich diese faktisch ein Engagement an der Schule nicht mehr leisten können. Hierfür fehlt die gesetzliche Grundlage, dies ist ein böses Aushebeln der Träger ohne inhaltlichen Grund. Es gibt quer durchs Land solche Beispiele in zunehmender Zahl. Dahinter scheint ein schleichender Bewusstseinswandel zu stecken. Die Katholische Jugendsozialarbeit Bayern hat deshalb im Herbst 2013 ein Rechtsgutachten unter dem Titel „Eignung, Vielfalt und Vorrang der freien Träger in der Jugendhilfe am Beispiel der Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern“ veröffentlicht. Sie möchte mit dieser „Fundgrube“ allen Beteiligten, vor allem aber den freien und öffentlichen Trägern vor Ort Handlungssicherheit und Hilfestellung geben, damit sie die erfolgreiche und zielgruppenorientierte Arbeit auch in Zukunft als vorbildliche Kooperationsform von Jugendhilfe und Schule umsetzen können, und daneben auch Anregungen zur grundlegenden Weiterentwicklung der Jugendsozialarbeit an Schulen auf ihrem bewährten Fundament geben.

Der Sozialrechtler Prof. Dr. Peter Mrozynski betont in diesem Gutachten die Bedeutung der Gesetzestexte, die den relativen Vorrang freier Träger in der Jugendhilfe beschreiben: Das Jugendamt solle dort, wo geeignete Einrichtungen der Träger der freien Jugendhilfe bereits vorhanden sind, keine Mittel für die Schaffung eigener Einrichtungen einsetzen, sondern vielmehr seine Mittel für die Förderung der freien Einrichtungen verwenden. Dies sei faktisch als Muss-Vorschrift zu verstehen und entspreche der Gesamtverantwortung des Jugendamtes, für Vielfalt zu sorgen. Einem Wohlfahrtsverband als anerkanntem Träger der freien Jugendhilfe müsse das Jugendamt eine möglicherweise unterstellte mangelnde Eignung der Übernahme einer Trägerschaft der JaS aktiv nachweisen – ansonsten sei von dieser auszugehen. Und der relative Vorrang freier Träger greife bereits, wenn sie „geeignete“ – und nicht etwa erst, wenn sie „besser geeignete“ – Angebote vorhalten. Vor diesem Hintergrund ist mir auch unverständlich, wenn ein kommunaler Jugendhilfeausschuss (wie an mehreren Orten in Bayern geschehen) mehrheitlich den Beschluss fasst, die Jugendsozialarbeit an Schulen in öffentlicher Trägerschaft durchführen zu wollen. Ein gesetzlich

geschaffenes Gremium zeigt durch eine solche Beschlusslage eine erschreckende Unkenntnis der und einen fragwürdigen Umgang mit den juristischen Grundlagen seiner Arbeit. Inhaltlich spricht in der hochwertigen Durchführung sozialpädagogischer Arbeit an Schulen im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe abschließend also nicht nur in Bayern sehr viel dafür, auf freie Träger zu bauen, diese zu fördern und sie in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben zu unterstützen. Die Prinzipien unseres Sozialstaats und bundesweit geltendes Recht lassen zum Glück auch gar nichts anderes zu. Das gilt es, auf Bundes-, Landes- und Ortsebene immer wieder ins Bewusstsein zu rücken und zu betonen. //

Der Autor:

Michael Kroll ist Geschäftsführer der Katholischen Jugendsozialarbeit Bayern.
E-Mail: michael.kroll@caritas-bayern.de

Das Rechtsgutachten finden Sie auf www.kjs-bayern.de.

Von Anfang an willkommen sein

Startrampe: Schulbezogene Jugendsozialarbeit mit neu eingewanderten Kindern und Jugendlichen

Gisela Würfel

Wann kommt denn jetzt mein Schüler?“ Das sagt nicht etwa ein Lehrer, der auf einen unpünktlichen Schüler wartet. In der Justus-von-Liebig-Schule in Heufeld im Landkreis Rosenheim fragt das Robert, Schüler der siebten Klasse und Starthelfer im Projekt „Startrampe“. Er wartet darauf, dass auch er einem Mitschüler oder einer Mitschülerin, der/die neu nach Deutschland eingewandert ist, beim Start in der Schule helfen darf. Die Justus-von-Liebig-Schule ist eine Grund- und Mittelschule mit Ganztagschulbetrieb. 330 der insgesamt 550 Schüler/-innen gehen in die Mittelschule (5. bis 10. Klasse).

In der Schulung und im Austausch mit den anderen 14 Starthelfern/-innen seiner Schule hat Robert erfahren: Kinder und Jugendliche, die neu nach Deutschland eingewandert sind und nun in seine Schule kommen, fühlen sich erst einmal fremd. Sie haben noch keine Freundinnen und Freunde. Auch Dinge, die er und die anderen Schüler/-innen selbstverständlich besitzen – wie z. B. ein Handy und Sportkleidung – haben die Neuankömmlinge meist nicht. Oft können sie nur wenig oder gar kein Deutsch. Da ist der Anfang in der Schule schwer. In der Schulung werden die angehenden Starthelfer/-innen von Fachkräften aus der Jugendsozialarbeit darauf vorbereitet, jeweils einen Neuankömmling in der neuen Umgebung – und dabei insbesondere in den Schulpausen – zu begleiten. Robert und die anderen Starthelfer/-innen wollen, dass sich die neuen Schüler/-innen von Anfang an willkommen fühlen. Und sie setzen sich dafür ein, dass auch alle anderen in ihrer Klasse dies als eine gemeinsame Aufgabe begreifen.

Neuzugewanderte, die nach Bayern wegen eines Arbeitsplatzes oder als Asylbewerber/-innen in ländliche Regionen kommen,

erleben oft einen Kulturschock und müssen sich völlig neu orientieren. Manche kommen mit einem Trauma durch Kriegserlebnisse. Vor allem die Kinder und Jugendlichen trifft es hart. Sie wurden von ihren Familien mitgenommen und müssen nun hier in Deutschland die Schule fortsetzen, ohne darauf vorbereitet worden zu sein. Erst vor zwei Tagen begrüßten die Schüler/-innen der Justus-von-Liebig-Schule ein Mädchen aus Thailand. Aber die meisten Zugewanderten kommen aus der Türkei und der EU – aktuell besonders aus den osteuropäischen Staaten – sowie aus Krisengebieten in Afrika oder Syrien und Afghanistan. Auch Asylbewerber/-innen, deren Status ungeklärt ist, gehören dazu. Aktuell leben allein in der Stadt Rosenheim und im Landkreis insgesamt 500 Flüchtlinge – darunter auch viele unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, die in Wohngruppen untergebracht sind.

„In der Schule sind sie häufig erst einmal auf sich allein gestellt“, berichtet Karin Sambil. Sie ist Sozialpädagogin und bei der Jugendhilfe Oberbayern des Diakonischen Werkes Rosenheim als Bereichsleitung tätig. Hilfesysteme in der Familie, im Freundeskreis oder in der Klasse gibt es noch nicht, die Schulen im ländlichen Bereich sind auf die Neuankömmlinge häufig nur unzureichend vorbereitet und Schulleiter/-innen und Lehrkräfte nicht selten an ihrer Belastungsgrenze. „Es ist aber wichtig, die neuen Kinder und Jugendlichen von Anfang an gut aufzunehmen und zu begleiten, damit sie ihre Motivation nicht verlieren und dann vielleicht gar nicht mehr zur Schule kommen“, sagt Karin Sambil.

Die Jugendhilfe Oberbayern hat dies zum Anlass genommen, zusammen mit den Fachkräften der schulbezogenen Jugendsozialarbeit (teilweise finanziert vom bayerischen Staatsministe-



rium aus dem Landesprogramm „JaS – Jugendsozialarbeit an Schulen“), dem Jugendmigrationsdienst und den Schulen im Stadt- und Landkreis das Projekt „Startrampe“ zu initiieren. Ziel ist, das Ankommen in der Schule und in der Klasse für die neuen Kinder und Jugendlichen leichter zu machen.

„Hier helfen Jugendliche Jugendlichen“

Auftakt zu diesem Projekt war eine Klausur der Kommunalen Jugendhilfe mit den Fachkräften aus der Jugendsozialarbeit, dem Jugendmigrationsdienst und dem Bundesmodellprojekt „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ im Jahr 2012. Zwar ist das Projekt „2. Chance“ beendet und wird nicht weiter gefördert. Das entstandene Netzwerk hat aber die ersten Ideen und Aktivitäten weitergeführt und unter dem anschaulichen Begriff „Startrampe“ Elemente und Vorgehensweisen entwickelt, die inzwischen an mehreren Schulen in der Stadt und im Landkreis Rosenheim praktiziert werden. Auch die Zahl der außerschulischen Partner aus der Jugendhilfe, der Kommune und Vereinen wächst. In der Schulung der Starthelfer/-innen geht es zu Beginn um Sensibilisierung: Am eigenen Leib konnten die angehenden Starthelfer/-innen z.B. erleben, wie es ist, wenn man im Unterricht nichts versteht, weil man die Sprache nicht beherrscht. „Ich habe mit ihnen 15 Minuten Unterricht in ungarischer Sprache gemacht“, berichtet Hedvig Mück, die selbst aus Ungarn stammt. Sie arbeitet als Fachkraft beim Jugendmigrationsdienst der Jugendhilfe Oberbayern. „Keiner hat etwas verstanden, denn ich habe nur Ungarisch gesprochen. Danach konnten sich die Schüler viel besser vorstellen, wie es ist, fremd und ohne Deutschkenntnisse in die Schule zu kommen.“

Aufgaben der Starthelfer/-innen (zum Teil zusammen mit Sprachexperten/-innen)

Schulregel

Turnhalle, Fachräume, Klassenzimmer, Schülercafé, Sekretariat, Toiletten, Lehrerzimmer, Schulhof, Mensa, Pausenverkauf, Bushaltestelle, Jugendsozialarbeit, Krankenzimmer, ...

Anfangsbe- gleitung

Wo ist die Haltestelle?
Wann fahren die Busse?
Wer kann einmal oder öfter begleiten?

Schule zeigen

Beginn/Ende, Stundenplan,
Hausordnung, v. a. Handyregelung,
Freistundenregelung,
Verhalten im Krankheitsfall
(wichtige Telefonnummern),
notwendige Schulsachen/Schulbücher, ...

Schulregel

In die Pause begleiten
Evtl. zusammen spielen
Evtl. zusammen Freizeit verbringen
In Vereine einbeziehen, ...

© Diakonie, Jugendhilfe Oberbayern

Diese Aufgaben wurden gemeinsam mit den angehenden Starthelfern/-innen erarbeitet. „Die Schulung und Begleitung der Starthelfer durch den Jugendmigrationsdienst und die JaS-Fachkraft ist von zentraler Bedeutung“, sagt Franziska Dörnberger (Jugendsozialarbeit Bruckmühl, Jugendhilfe Oberbayern). Sie ist zusammen mit einer Kollegin als Fachkraft zuständig für die Angebote der Jugendsozialarbeit an der Justus-von-Liebig-Schule. Pro Woche stehen ihnen dafür insgesamt 40 Stunden zur Verfügung „Die Starthelfer brauchen diese Unterstützung. Und dann ist es schön zu beobachten, wie sie selbst und auch andere Schüler in der Klasse auf Ideen kommen, wie

„Von Anfang an willkommen sein – das ist die zentrale Botschaft“

sie ihren neuen Mitschülern noch helfen können.“ Sie treffen sich in der Freizeit oder nehmen sie zum Beispiel mit in ihren Verein. Den einheimischen Kindern und Jugendlichen tut es gut, wenn sie Gleichaltrige aus anderen Kulturkreisen und in anderen Lebenssituationen kennenlernen, findet Arabella Quiram, Schulleiterin der Justus-von-Liebig-Schule. Sie freut sich darüber, dass sich die Haltung der Schüler/-innen verändert und sich nicht nur die Starthelfer/-innen für eine/-n neue/-n Schüler/-in verantwortlich fühlten, sondern oft die ganze Klasse. „Man kann immer wieder beobachten, wie die Aufgabe vom Starthelfer auf die ganze Klasse übergeht. So kommt es z. B. vor, dass eine komplette Klasse ‚ihrem‘ neuen Mitschüler die Schule zeigt und erklärt, wie alles funktioniert und auf was man achten muss. Die Schüler/-innen fragen nicht mehr: ‚Warum hast du nicht in deinem Heimatland Deutsch gelernt?‘ – sie sagen: ‚Wir wollen, dass du dich bei uns wohl fühlst.“ Arabella Quiram erzählt, wie sich die gute Zusammenarbeit der verschiedenen Fachkräfte – Lehrer/-innen, Sozialpädagogen/-innen und Fachkräfte im Jugendmigrationsdienst – erst allmählich entwickelt hat. Schulbezogene Jugendsozialarbeit existiert seit 1999 an der Schule, so lange wie sonst nirgendwo in Bayern. Zuerst war für die Lehrkräfte die Zusammenarbeit ungewohnt. Schnell haben sie aber die Erfahrung gemacht, dass die Angebote der schulbezogenen Jugendsozialarbeit und des Jugendmigrationsdienstes sehr hilfreich sind und sie entlasten. Inzwischen sind die JaS-Fachkräfte sowohl bei jeder Lehrer/-innenkonferenz als auch bei besonderen Events (z. B. Festen, Ausflügen) dabei. „Wichtig ist, dass jeder offen ist für die Arbeit des anderen. Jeder hat seine Aufgabe und alle arbeiten gut zusammen“, fasst die Schulleiterin zusammen.

Sie betont auch, wie wichtig es sei, dass es schulbezogene Jugendsozialarbeit nicht nur an Brennpunktschulen gibt: „Wir sind keine Problemschule“, so ihre Einschätzung. „Quantitativ haben wir nicht so viele Probleme wie manche andere Schule – aber die Art der Probleme ist gleich. Es geht uns vor allem darum, vorbereitet zu sein, wenn zugewanderte Menschen neu zu uns kommen. Die Zahl der Zuwanderer in Oberbayern ist deutlich gestiegen und sie wird weiter steigen.“ Weitere wichtige Akteure/-innen von „Startrampe“ sind die Sprachexperten/-innen: Sie helfen beim Übersetzen von Informationen für neue Schüler/-innen. Im Projekt werden dafür die Sprachkenntnisse der Kinder und Jugendlichen, die neben Deutsch eine weitere Sprache sprechen, in einer Datenbank erfasst. An der Justus-von-Liebig-Schule gibt es aktuell 50 Sprachexperten/-innen, die in 14 Sprachen beim Dolmetschen helfen. Sie sind ebenso Experten/-innen für Alltagswissen, denn sie sind ja selbst auch irgendwann nach Deutschland eingewandert und haben ihre Erfahrungen noch in Erinnerung. Für alle Beteiligten ist dies ein großer Gewinn. Neuankömmlinge haben jemanden, der ihre Sprache spricht. Durch das Dolmetschen können manche Dinge schnell geklärt und Missverständnisse vermieden wer-

den. Und die Sprachexperten/-innen machen die Erfahrung, dass sie etwas können, was gebraucht wird. Eine gute Sprachförderung ist von zentraler Bedeutung. In Anlehnung an und Ergänzung zum „Rosenheimer Modell zur Sprachförderung Deutsch“ der Stadt und des Landkreises haben schulbezogene Jugendsozialarbeit und Jugendmigrationsdienst zusätzlich an der Justus-von-Liebig-Schule für fünf Stunden dreimal pro Woche eine Sprachförderung eingerichtet.

Um auch die Familien der neu angekommenen Schüler/-innen einzubeziehen, führen die Fachkräfte des Jugendmigrationsdienstes Gespräche mit den Eltern. Befindet sich eine Familie in einer schwierigen Situation, wird bei Bedarf die Unterstützung ehrenamtlich Engagierter aus der Gemeinde vermittelt. Ebenso pflegen die Fachkräfte der schulbezogenen Jugendsozialarbeit und des Jugendmigrationsdienstes einen engen Kontakt zum Elternbeirat und zum Sozialamt der Gemeinde Bruckmühl. „Durch die intensive Zusammenarbeit zwischen Jugendmigrationsdienst und schulbezogener Jugendsozialarbeit bin ich mit meiner Arbeit viel mehr im alltäglichen Leben der Jugendlichen“, sagt Hedvig Mück. „Ich mache nicht nur Beratung, sondern habe an dem Ort, an dem sich die Jugendlichen jeden Tag am längsten aufhalten, viel mehr Möglichkeiten der Mitsprache und Mitgestaltung.“ Sie könne es nur jedem anderen Jugendmigrationsdienst empfehlen, Kontakt aufzunehmen und auf die Schulen zuzugehen. Wie wird die Arbeit bei Startrampe weitergehen? „Für die Netzwerkarbeit mit den Partnern außerhalb der Schule ist Kontinuität wichtig“, betont Franziska Dörnberger. „Wir müssen verlässlich sein. So können wir auch weitere Partner in der Kommune gewinnen und neue Ressourcen erschließen.“ Das sei ein Ziel, dass sie sich gesetzt haben, denn die Angebote außerhalb der Schule sollen noch erweitert werden. „Heute kommt dein Schüler“, wird Robert vielleicht morgen erfahren und er wird sich freuen. Denn er ist gut darauf vorbereitet und weiß, wie er helfen kann. //

Die Autorin:

Gisela Würfel ist Referentin für Öffentlichkeitsarbeit bei der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSa). E-Mail: wuerfel@bagejsa.de

Kontakt: Kommunale Jugendhilfe
Oberbayern, Silke Hartung (Bereichsleiterin),
www.silke.hartung@jh-obb.de



Das Ziel ist sportlich: Sachsen-Anhalt will die Quote der Schulabbrecher/-innen um ein Drittel senken und weit mehr Jugendliche als bisher zum qualifizierten Schulabschluss bringen. Das Bundesland schwächelt, so eine Studie der Bertelsmann Stiftung von 2013 – vor allem bei der niedrigen Abiturienten/-innenquote, einer Schulabbrecher/-innenquote, die mit 12,1 Prozent deutlich über dem Bundesdurchschnitt von 6,2 Prozent liegt, und einer relativ hohen Förderschulquote von 7,5 Prozent. Sachsen-Anhalt hat neben der Bundesinitiative „JUGEND STÄRKEN“ und den Standorten der „2. Chance“ noch ein eigenes Landesprogramm zur Schulverweigerung aufgelegt: Mit 45 Millionen Euro aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) und 15 Millionen aus dem eigenen Haushalt hat es deshalb 2009 das auf fünf Jahre angelegte Programm „Schulerfolg sichern“ gestartet. Vor allem drei Hebel sollen zum Erfolg führen: Mit Schulsozialarbeit, regionalen Netzwerkstellen und bildungsbezogenen Angeboten versucht das Bundesland, flächendeckend Strukturen zu schaffen, in denen Kinder und Jugendliche möglichst früh positive Erfahrungen in der Schule sammeln sowie eigene Fähigkeiten entdecken und sichern können. Der für manche Kinder und Jugendliche steinige Weg bis zum Schulabschluss soll so möglich werden.

So wie für die fünfzehnjährige Janina, die von der Förderschule auf die Regelschule wechselte und dabei Unterstützung brauchte. Oder für den vierzehnjährigen Jimmy, der sich oft dumm stellte – wohl auch, weil ihm alles zu viel war. Ein spezielles Modul, die Lernwoche „Camp+“, hat beiden geholfen, die Schubladen zu verlassen, in denen sie steckten. Multiprofessionelle Teams an Sekundarschulen arbeiten gemeinsam mit Schülern/-innen an den Hindernissen, die sich rund um das Lernen in der Schule aufbauen können. „Camp+“ ist nur ein

Puzzleteil von vielen im Programm. Insgesamt sei das Gesamtpaket „Schulerfolg sichern“ „sehr komplex und verästelt“, erzählt Sophie Schäfer, „ein verzweigtes Geflecht an Menschen und Aufgaben.“ Die studierte Erziehungswissenschaftlerin leitet seit 2011 das Team der Zentralen Koordinierungsstelle, die bei der Trägerin des Projektes, der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, in Magdeburg angesiedelt ist. Dass es eine große Herausforderung ist, landesweit alle Akteure und Projekte im Blick zu behalten und ins Gespräch miteinander zu bringen, wird beim Blick auf die Zahlen schnell klar: Von 14 im Bundesland verteilten regionalen Netzwerkstellen aus knüpfen Koordinatoren/-innen Verbindungen zwischen den rund 220 beteiligten Schulen und deren direkten Umfeldern – zu sozialen Einrichtungen und pädagogischen Fachkräften, Vereinen und Betrieben, Eltern und Kindertagesstätten, zu Jugendamt und Polizei, kommunalen Verwaltungen und allen weiteren Akteuren, die direkt oder indirekt mit Schülern/-innen zu tun haben. Durch die Netzwerkarbeit entstehen nicht nur Konzepte und Strategien, sondern auch neue persönliche Kontakte und damit kurze Wege, wenn schnelle Entscheidungen getroffen werden müssen: Wo bekommt Florian doch noch ein Praktikum? Kann sich der Sportverein beim nächsten Schulprojekt einbringen? Und wie wird Laras familiäre Belastung erträglicher, sodass sie sich wieder auf den Unterricht konzentrieren kann?

„Durch Netzwerkarbeit entstehen neue Kontakte und kurze Wege“

80 Prozent der rund 50.000 Schüler/-innen an Gesamt- und Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt können sich mittlerweile an eine/-n Schulsozialarbeiter/-in wenden. 89 verschiedene



freie Träger der Jugendhilfe bieten Personal und Projekte für das Programm an. Die pädagogische Arbeit an Schulen profitiert von Förderkursen für versetzungsgefährdete Schüler/-innen, erlebnispädagogischen Angeboten, Ferienlerncamps und Lerntandems, von Sozial- und Konfliktbewältigungstrainings, von Fortbildungen und Supervisionen für Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter/-innen, von zusätzlichem Personal zur Diagnostik und von Elterncafés und -stammtischen. Für 118 solcher Projekte flossen im Schuljahr 2012/13 insgesamt rund 500.000 Euro. Die Zusammenarbeit müssen Lehrer/-innen und Sozialarbeiter/-innen, Pädagogen/-innen und Verwaltungsexperten/-innen mancherorts erst noch üben. „Das bringen die unterschiedlichen Aufträge mit sich“, erklärt Nadine Schulz. Die 38-Jährige hat sieben Jahre lang als Schulsozialarbeiterin gearbeitet und spinnt nun als Netzwerkkordinatorin in Magdeburg die Fäden zwischen den Professionen. Das Durchschnittsalter bei Lehrern/-innen liege auch aufgrund zu weniger Neueinstellungen bei Mitte 50, das der Sozialarbeiter/-innen bei Anfang dreißig – ein Abstand, in dem auch verschiedene Perspektiven auf pädagogische Theorie und Praxis sichtbar werden. „Die unterschiedlichen Erfahrungen und Ansätze entlasten und bereichern uns, wir brauchen die jungen Kräfte“, betont Wera Dannehl. Sie leitet die „Gottfried Wilhelm Leibniz“-Sekundarschule und hat lange um Schulsozialarbeiter/-innen gekämpft. Ihre Schule galt als belastet, erzählt die 62-Jährige, die Arbeitsbedingungen wurden für das Kollegium zunehmend anstrengend: Zusammengewürfelte Klassen mit Kindern von zehn verschiedenen Grundschulen und aus 17 Ländern, ständige Novellierungen des Schulsystems, der neue Status als Gemeinschaftsschule mit dem Anspruch, besonders engagiert und flexibel zu sein, die Aufgabe der Inklusion, zu wenig nachrückende junge Lehrkräfte, steigende Stundenzahlen: „Da ist Schulsozialarbeit für uns nicht zu leisten.“ Mit dem ESF-Programm kam 2009 die Unterstützung.

Andrea Tropschug, Klassenlehrerin der 9A, war von Anfang an begeistert: „Das Bild vom Lehrer ist bei den Schülern eher negativ belastet, die Zeitfenster für Kontakte sind klein. Da ist es gut zu wissen, dass man sich auf den Unterricht konzentrieren kann, nicht alles selbst lösen muss und die Schulsozialarbeiter als Rückhalt hat.“ Wenn sich ein Schüler aus dem Unterricht ausklinkt, finde sich oft auf dem kurzen, informellen Weg eine Erklärung und vielleicht sogar eine Lösung. „Der Unterricht ist dadurch weniger störanfällig und ich kann mich besser auf Einzelne konzentrieren.“ Schulsozialarbeiterin Dagmar Berthold bietet die nötige Unterstützung. Die 32-Jährige liebt offensichtlich ihre Arbeit, das „Offene-Tür-Geschäft“ und die Tage, die strukturiert seien und gleichzeitig unberechenbar: Jedes Kind kann ohne Anmeldung in ihr lässig eingerichtetes Büro kommen oder sie auf ihrem Handy anrufen. „Die Dagmar“ ist da, wenn ein Kind gemobbt wird, Probleme zu Hause, Angst vorm Lernen oder Streit in der Peergroup hat. Oder auch, wenn sich eine

„Hilfe für junge Menschen kann keine Feuerlöschaufgabe sein!“

Schülerin Sorgen um eine Freundin macht, „weil die sich ritzt.“ Das Lehrer/-innenzimmer liegt auf einem anderen Stockwerk, Besuche und Gespräche zwischen ihr und den Schülern/-innen sind grundsätzlich vertraulich. Sie und ihr Kollege Martin Hinz, mit dem sie sich das Büro teilt, sind ein eingespieltes Team, beraten sich gegenseitig und springen im Notfall füreinander ein, auch wenn er eigentlich für die Kinder in der Grundschule und sie für die Jugendlichen ab der 5. Klasse zuständig ist. Wenn nötig, holen sie einen Schüler ohne Vorankündigung aus dem Unterricht, besuchen Eltern zu Hause, finden die passende Beratungsstelle oder alarmieren bei Kindeswohlgefährdung das Jugendamt. Neben der Einzelfallhilfe bringen sie soziale und künstlerische Projekte mit den Schülern/-innen auf den Weg, organisieren gemeinsame Ausflüge und suchen immer wieder das Gespräch im Lehrer/-innenzimmer. Ein gendergemischtes Team sei perfekt: „Jungs brauchen für manche Themen einen Mann als Gesprächspartner und Mädchen eben eine Frau“, sagt Hinz. Das Wichtigste sei, „dass wir den Kindern und Jugendlichen zeigen, dass sie nicht unsichtbar sind.“

Das breit gefächerte Programm in Sachsen-Anhalt, das schulische und außerschulische Akteure in der Bildungslandschaft zusammenbringt, steht im Kontext zu einer langfristigen Kampagne der Europäischen Union: In den sogenannten Lissabon-Beschlüssen von 2000 haben sich die EU-Mitgliedsländer verpflichtet, „die Begabungsreserven der nachwachsenden Generationen zu mobilisieren sowie junge Menschen auf die Anforderungen der Arbeitsmärkte der Zukunft vorzubereiten“, um Europa bis 2020 zur erfolgreichsten Wirtschaftsregion weiterzuentwickeln. Die Zahl der 18- bis 24-Jährigen, die nach Abschluss der Sekundarstufe I keine weiterführende Schul- oder Berufsbildung durchlaufen, und die Zahl der Schulabbrecher/-innen sollte von 2000 bis 2010 halbiert werden. Geklappt hat das nicht und angesichts der Wirtschaftskrise ist das Ziel ehrgeiziger denn je.

In der Praxis seien, findet Sophie Schäfer, die Zielzahlen sowie so nicht hauptauschlaggebend: „Erfolgskriterium kann nicht nur die Abbrecherquote sein, sondern die Lebensbewältigung der Jugendlichen und die Frage, ob und wo es für sie Alternativen in der Bildungslandschaft gibt.“ Leidenschaftlich spricht sie davon, wie sich im Laufe des Programms Schule entwickeln könne, vom Perspektivenwechsel auch bei Eltern und Lehrern/-innen, von Wertschätzung für unterschiedliche Ansätze, von freien Lernsettings und davon, dass institutionalisiertes Stufenlernen nicht mehr zu den heutigen Anforderungen passe. „Nicht lernen gibt es nicht“ – das sei eine Chance. Eine Chance sei auch der eigentlich problembeladene demografische Wandel in Sachsen-Anhalt: „Jeder Jugendliche wird gebraucht. Die Kooperationsbereitschaft der Betriebe ist groß. Berufsorientierung spielt eine große Rolle und wirkt sich letztlich auch auf die Motivation der Schüler aus.“

Längst hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass Hilfe für Kinder und Jugendliche keine Feuerlöschaufgabe sein kann: Statt kurz vor dem gefährdeten Abschluss in der 9. Klasse eine Maßnahme als letzte Rettung aus dem Köcher zu ziehen, muss die Arbeit beginnen, lange bevor die Probleme auftauchen. Die Grundlage für den Schulerfolg werde über Jahre gelegt, darin sind sich Schulsozialarbeiterin, Klassenlehrerin und Schulleiterin einig. Was nutzt es, wenn eine Fünftklässlerin Vertrauen zu ihrer Schulsozialarbeiterin aufbaut, die drei Jahre später aber wieder ersatzlos verschwindet, weil Fördergelder auslaufen und die Stelle abgebaut wird? Ein Ende des Programms sei „völlig kontraproduktiv“, vielmehr müsse man in die Richtung denken, beispielsweise Sozialarbeit auch im Vorschulalter zu verstetigen.

Noch ist nicht sicher, was passiert, wenn „Schulerfolg sichern“ im Juli dieses Jahres ausläuft. Wahrscheinlich werde der Landeshaushalt ein Übergangsjahr finanzieren, um dann mit einem weiteren, auf fünf Jahre angelegten ESF-Projekt anzuschließen, heißt es aus der Koordinierungsstelle. Auf bildungsbegleitende Angebote, engagierte Netzwerker/-innen und Schulsozialarbeiter/-innen will jedenfalls keine der Schulen mehr verzichten. In einer ersten wissenschaftlichen Zwischenbilanz geben die Autoren Olk, Speck und Stimpel grundsätzlich gutes Feedback, raten aber dazu, die Koordinatoren/-innen künftig besser zu coachen und zu unterstützen, kommunale Spitzenverbände systematischer einzubeziehen und Schulsozialarbeiter/-innen bzw. Lehrer/-innen mehr als bisher für die Kooperation zu qualifizieren. Neben solchen eher übersichtlichen Nachsteuerungen plädieren sie vor allem für Nachfolgeinstitutionen, Verstetigung und mehr Finanzmittel – kurz: dafür, das Programm besser auszustatten und es unbedingt fortzusetzen. Schulleiterin Dannehl erlebt jeden Tag an ihrer Schule, wie sich das Programm auf das Klima in den Klassen und auf die Leistungsfähigkeit der Schüler/-innen auswirkt: „Ohne geht’s nicht mehr!“ //

Die Autorin:

Tina Fritsche ist freie Journalistin und lebt in Hamburg.

E-Mail: tina.fritsche@gmx.de

Weitere Informationen zum Programm
„Schulerfolg sichern“ finden Sie auf:
www.schulerfolg-sichern.de

„Schulbezogene Jugendsozialarbeit“

Eine Standortbestimmung aus Bayern

Burkhardt Wagner

Alle reden von Schulsozialarbeit – wir von „Schulbezogener Jugendsozialarbeit“. Schaut man sich die Konzepte zu Schulsozialarbeit bundesweit an, stellt man schnell fest, dass diesen – abhängig von den jeweils bestehenden strukturellen, finanziellen und inhaltlichen Rahmenbedingungen zur Förderung junger Menschen in der Schule – ganz unterschiedliche Schwerpunkte und Modelle zugrunde liegen. Schon seit den 1970er-Jahren wird Schulsozialarbeit als fachlicher Beitrag sozialer Arbeit an Schule diskutiert. Im Jahr 2008 hat sich die Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Bayern in einer Standortbestimmung freier Träger bewusst für die Bezeichnung *Schulbezogene Jugendsozialarbeit (SJS)*¹ entschieden. SJS ist für uns der passende(re) Begriff für alle Maßnahmen, Projekte und Einrichtungen mit dem Schwerpunkt Jugendsozialarbeit, die in enger Kooperation zum System Schule stehen. SJS richtet den Blick bewusst auf die jungen Menschen mit sozialen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen. So verstanden geht es um sozialpädagogisches Handeln für diese Zielgruppe in und an der Schule und nicht für alle Schüler/-innen.

Aus dem § 13 SGB VIII folgt ein klarer Zielgruppenbezug

Bereits seit dem Jahr 2002² wirkt das bayerische Förderprogramm „Jugendsozialarbeit an Schulen“ (JaS)³ in starkem Maße als Motor und Katalysator in der Entwicklung eines konkreten Kooperationsmodells von Jugendhilfe und Schule

mit klarer Zielgruppenausrichtung und für ein erfolgreiches, verstetigtes Engagement von Jugendsozialarbeit an Schule. Darüber hinaus führt der Ausbau schulischer Ganztagsangebote zu einer Erweiterung der Angebote außerschulischer Kooperationspartner an Schule. Schule wird zu einem Lern- und Lebensort, in dem die Kinder- und Jugendhilfe mit ihrem gesamten Leistungsspektrum (von der Kindertagesbetreuung bis hin zu den Hilfen zur Erziehung⁴) im Rahmen der öffentlichen Verantwortung für Kinder und Jugendliche und deren Familien als kompetente Partnerin für Schule immer mehr an Bedeutung gewinnt und in den Fokus rückt.

Ausgehend von dem Zielgruppenblick definiert sich SJS als Teil der Jugendhilfe nach § 13 SGB VIII. Mit jungen Menschen bezeichnet das Gesetz alle Personen, die noch nicht 27 Jahre alt sind. Ihre Zuständigkeit ergibt sich damit von der Grund- bis zur Berufsschule und für alle Formen schulischer Ausbildung, sofern die Zielgruppe der benachteiligten bzw. beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen dort angesprochen werden kann. Das Gesetz legt fest, dass Jugendsozialarbeit nicht für alle Kinder und Jugendlichen zuständig ist. Es grenzt den Blick ein und konzentriert sich ganz bewusst auf sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte junge Menschen, die „in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“. Gleichzeitig fordert das Gesetz dazu auf, den Blick nicht nur auf die Ziele der schulischen Ausbildung zu richten, sondern in gleichem Maße die soziale Integration insgesamt zu fördern. SJS ist vor allem dann zum Handeln aufgefordert, wenn mehrfache Belastungen in den genannten Bereichen einen *erhöhten Förderbedarf* begründen.

„SJS-Fachkräfte bieten Unterstützung ‚aus einer Hand‘“

Schulbezogene Jugendsozialarbeit – mehr als das JaS-Landesprogramm

SJS hat in Bayern viele Gesichter. Sie ist mehr als das staatliche Förderprogramm „Jugendsozialarbeit an Schulen“. Folgende Kriterien sind für SJS handlungsleitend:

- Zielgruppenbezug i. S. des § 13 SGB VIII bis zum 27. Lebensjahr
- Kinder und Jugendliche stehen mit ihren individuellen Bedarfen im Mittelpunkt des sozialpädagogischen Handelns.
- Junge Menschen finden individuelle Unterstützung in Form von Beratung, Begleitung, Trainings, gruppenpädagogischen Angeboten, Einzel- und Gruppengesprächen oder in Projekten und Maßnahmen. Die Entwicklung bzw. Ausbildung von wesentlichen Handlungskompetenzen wird durch die Fachkräfte der SJS angestoßen und gefördert.
- Die SJS arbeitet eng mit Lehr- und anderen pädagogischen Fach- und Hilfskräften der unterschiedlichsten Professionen (Lehrkräfte, Schulpsychologen/-innen, Jugendmigrationsdienst, Jugendamt, Berufseinstiegsbegleitung, vertiefte Berufsorientierung, Förderlehrkräfte, Streetwork, Schulbegleitung, Praktikanten/-innen etc.) an der Schule zusammen. Dies findet ggf. in enger Abstimmung und Kooperation mit dem Jugendamt statt.
- Die verschiedenen Professionen arbeiten eigenständig. Die Zusammenarbeit erfolgt jedoch nach einem strukturierten Verfahren, dem individuellen und prozessorientierten Förderplan.

Schulbezogene Jugendsozialarbeit – selbstbewusst handelnd und konzeptionell eingebunden

SJS konzentriert sich auf Kooperationen mit Schulen, an denen ein hoher Anteil an sozial benachteiligten und individuell beeinträchtigten jungen Menschen anzutreffen ist.⁵ Die Einbindung der Zielgruppe in die gesamte Schüler/-innenschaft ist dabei unter inklusiven Gesichtspunkten eine Bereicherung. Im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs – also Inklusion verstanden als Abbau von Barrieren und Ermöglichung von Teilhabe – unterstützt die SJS benachteiligte junge Menschen darin, im Schulsystem zu verbleiben und nicht in Sondersysteme „verschoben“ zu werden. SJS ist damit „Experte in der Arbeit mit jungen Menschen, die von sozialer Exklusion betroffen [bzw. bedroht, B. W.] sind“⁶. Die Fachkräfte der SJS arbeiten in anderer Verantwortung als

Schule, mit anderen Zielen und Arbeitsformen, die sich nicht nur an den schulischen Bedürfnissen und Abläufen orientieren. Dass hier eine anzustrebende Annäherung und ein gleichberechtigtes Neben- und Miteinander der beiden Systeme von Schule und Jugendhilfe gelingen kann, wird deutlich, wenn man sich die Rahmenbedingungen des Förderprogramms „JaS“ in Bayern näher anschaut. Vernetzung, Austausch und Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule sind hier konzeptionell mitgedacht und seit Jahren erfolgreich praktiziert. Dies wird deutlich durch:

- die konzeptionelle Steuerung eines JaS-Fachbeirates,
- Kooperationsvereinbarungen zwischen Jugendhilfe (JaS-Träger) und Schule,
- gemeinsame Fortbildungen von JaS-Fachkräften und Tandem-Lehrern/-innen durch das Bayerische Landesjugendamt,
- eigene Räumlichkeiten und Budget für JaS,
- regelmäßige Arbeitstreffen und institutionalisierte Kontakte zu allen relevanten Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und Schule.⁷

In der Finanzierung von Angeboten der Ganztagschulen sind in den bayerischen Förderrichtlinien nicht die Kosten für pädagogische Konzepte für Bildungs- und Betreuungsangebote berücksichtigt, die eine spezifische Förderung von benachteiligten jungen Menschen erst ermöglichen. Deshalb sind die Ziele von SJS nur dort zu erreichen, wo sich diese Angebote *additiv* mit Maßnahmen und Mitteln der Jugendhilfe ergänzen. Zur Erreichung der Zielsetzung und zur Sicherstellung einer optimalen Abstimmung ist es erforderlich, dass die SJS-Fachkräfte und die Mitarbeiter/-innen der Ganztagsangebote eng mit Lehrkräften, Eltern und sonstigen Kooperationspartnern zusammenarbeiten. Das JaS-Konzept kann dafür in seiner konzeptionellen Ausrichtung gut „Modell stehen“.

Schulbezogene Jugendsozialarbeit umfasst Projekte und innovative Maßnahmen

Neben dem erfolgreichen und bewährten JaS-Konzept gibt es eine Vielzahl weiterer schulbezogener Projekte, Angebote und Maßnahmen von freien und öffentlichen Trägern der Jugendhilfe. Dazu gehören zusätzliche Angebote der Jugendhilfe in Ganztagsangeboten in Schulen, sozialpädagogische Begleitung (z. B. durch Jugendmigrationsdienste) von Übergangsklassen und von jungen Zuwanderinnen und Zuwanderern im sog. Berufsintegrationsjahr an Berufsschulen. Projekte wie „Junge Riesen“ beschreiten neue Wege, finden neue Kooperationspartner und auch Mittelgeber für mehr Teilhabe und Chancengerechtigkeit für die Zielgruppe der SJS.

Junge Menschen in den Mittelpunkt der zukünftigen Kooperation stellen

Der Ausbau von Ganztagschulen bietet neue Schnittmengen und Schnittstellen zwischen Jugendhilfe und Schule und nutzt dazu neue Zeitfenster. Denkbar ist zukünftig nicht nur die Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen in einem Nebeneinander der verschiedenen Ansätze. Vielmehr geht es um die Verbindung miteinander, quasi als „Zopfkonzept“. Die Qualität der Arbeit darf nicht vorrangig durch die Ausstattung unterschiedlicher Finanztöpfe bestimmt werden, sondern muss sich an den Erfolgen in der Arbeit mit den jungen Menschen messen lassen. SJS wandelt sich, setzt neue Akzente und geht aus ihrem eigenen Profil und ihrem Wesen heraus in der Begegnung mit dem System Schule neue Wege. Die spannende Frage ist, welche Stelle bzw. Profession die koordinierende Aufgabe – also die Abstimmung der Fachkräfte untereinander – übernimmt, um dem jungen Menschen die Unterstützung „aus einer Hand“ geben zu können, die er oder sie braucht.⁸ Aus unserer Sicht ist dies die SJS-Fachkraft. Hierzu müssen Schlüsselprozesse der Zusammenarbeit für die Praxis ausgearbeitet und abgestimmt sein. Das Optimum der Zusammenarbeit ist sicher bislang noch nicht erreicht. Trotz des stärker werdenden Engagements der Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit in und an Schule hat die Schule selbst eine große Verantwortung für *alle* Schülerinnen und Schüler, also auch für die „schwierigen“ oder unangepassten. Schulen und Schulleitungen sind bereits jetzt teilweise stark überfordert und zudem nicht flexibel genug, auf neue Anforderungen zu reagieren – denkt man etwa an die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen, wo Schule mangels finanzieller Mittel und fehlender Konzepte schnell an ihre Grenzen stößt. Zuständigkeitsprobleme und Abgrenzungsforderungen zwischen Jugendhilfe und Schule werden allein durch schulbezogene Jugendsozialarbeit nicht bereits allesamt gelöst, sondern müssen auch in Zukunft weiter bearbeitet werden – allerdings wird SJS hierzu einen wichtigen Beitrag leisten. //



Zopfkonzept für strukturierte Zusammenarbeit, aus Grundsätze Berufsbezogene Jugendhilfe (BBJH) 2013, S. 13, an SJS angepasst.

Der Autor:

Burkhardt Wagner ist Landesreferent für Schulbezogene Jugendsozialarbeit und Jugendmigrationsarbeit bei der Evangelischen Jugendsozialarbeit Bayern e. V. (ejsa Bayern e. V.). E-Mail: wagner@ejsa-bayern.de

Anmerkungen:

- ¹ Die „Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS)“, gefördert durch das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (StMAS), stellt einen wesentlichen Teil der SJS dar (vgl. <http://www.arbeitsministerium.bayern.de/jugend/sozialarbeit/jas.php>).
- ² Modellförderung in den Jahren 1999 bis 2002 durch das StMAS Bayern.
- ³ Ausbauziel: 1.000 JaS-Stellen bis 2019. Nach Zielerreichung Mittelaufstockung auf 50 Prozent staatliche Förderung (steht unter Haushaltsvorbehalt).
- ⁴ Dies sind z. B. zusätzlich geförderte Jugendhilfemaßnahmen für Schüler/-innen, die auf Antrag beim jeweiligen Jugendamt fallbezogene und individuelle Zusatzförderungen der Hilfen zur Erziehung bekommen, die der freie Träger vor Ort – zusätzlich zum Angebot der offenen Ganztagschule – durchführt.
- ⁵ Die staatliche Förderung neuer JaS-Stellen erfolgt z. B. nach drei Prioritäten: 1. Haupt-, Mittel-, Förder- und Berufsschulen (wie bisher), 2. Grundschulen (mit einem Migranten/-innenanteil von über 20 Prozent), 3. Realschulen (in besonders gelagerten Einzelfällen). Vgl. dazu www.arbeitsministerium.bayern.de/jugend/sozialarbeit/jas.php#an.
- ⁶ Vgl. Rietzke, Tim (2012): „Macht Inklusion die Jugendsozialarbeit entbehrlich?“ In: Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (Hg.): DREIZEHN – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, Heft 7, S. 33.
- ⁷ Schulleitung, Schulberatung/MSD, Sozialdienst des Jugendamtes, Tandempartner, Erziehungs- und Suchtberatung, andere JaS-Fachkräfte, Jugendmigrationsdienst, Jugendzentren, Jugendverbände u. v. m.
- ⁸ Dies wirkt auch der Gefahr einer „Umzingelung mit Institutionen“ entgegen.
- ⁹ Vgl. www.lagisa-bayern.de/nachhaltigkeitsprojekt.

Weitere Informationen zum Projekt

„Junge Riesen“ finden Sie unter:

www.lagisa-bayern.de/nachhaltigkeitsprojekt

EIN EUROPÄISCHER BLICK AUF DIE SCHULSOZIALARBEIT

– WAS KANN DEUTSCHLAND VON SEINEM NACHBARN NIEDERLANDE LERNEN?

Aus der großen Vielfalt schulbezogener Sozialarbeit in Europa ergeben sich interessante Eindrücke und Anregungen, die uns möglicherweise Hinweise für eine Verbesserung der Kooperationskultur zwischen Schule und Jugendhilfe in Deutschland geben können.

Frank Nieslony

Ein Vergleich der deutschen Schulsozialarbeit mit anderen Ländern in Europa wäre ziemlich vermessen – hieße dies doch, ein abgeschlossenes, möglicherweise theoriefundiertes Handlungsfeld der sozialen Arbeit im fachlichen Wettbewerb darstellen zu wollen. Stattdessen wissen wir: Von *der* Schulsozialarbeit in Deutschland kann gar nicht gesprochen werden und ein Systemvergleich kommt schon deshalb nicht in Frage. Vor diesem Hintergrund erst wird es interessant, wenn wir uns der schulbezogenen Sozialarbeit in den europäischen Nachbarländern zuwenden, wohl wissend, dass strukturelle und bildungspolitische – ja, soziokulturelle und kulturspezifische Hintergründe für das betreffende nationale Schulwesen in seiner Komplexität weder dargestellt werden können noch auf deutsche Gegebenheiten übertragbar sind. Im Folgenden soll an ausgesuchten Beispielen und besonders in Bezug auf die Niederlande deutlich werden:

Das pädagogische Selbstverständnis von Schule unterscheidet sich

Schulsozialarbeit in Deutschland versteht sich überwiegend als integraler Bestandteil von Jugendhilfe, die in die Organisation von Schule einbezogen wird bzw. werden soll. Als Handlungsfeld der Jugendhilfe bestimmt die Schulsozialarbeit als Vermittlerin und Koordinatorin zwischen den (schul- und sozial-)pädagogischen Feldern die Qualität der vielfältigen Kooperationen. Diese Zusammenarbeit wird – in der Gesamtbilanz – vielerorts aber immer noch beeinflusst durch die fehlende fachliche Anerkennung der sozialpädagogischen Profession

in der Schule. Zwar ist immer wieder zu beobachten, dass dort, wo sozialpädagogische Arbeit an Schulen geleistet wird, Schulsozialarbeiter/-innen bald als unverzichtbar angesehen werden – dennoch gehört Schulsozialarbeit nicht zum traditionellen schulischen Selbstverständnis dazu. Mit Blick auf die Literatur zur europäischen Schulsozialarbeit verfestigt sich ein erster Eindruck: Es ist das *Selbstverständnis multiprofessioneller Zusammenarbeit*, das das pädagogische Geschehen in den Schulen anderer Länder bestimmt. Diese Schulen sind – das ist der zweite Eindruck – fast ausschließlich *Ganztagschulen*. Damit sind die grundlegenden Voraussetzungen angesprochen. Was aus meiner Sicht noch bedeutender ist – so ein dritter Eindruck: Es herrscht in vielen Ländern – hauptsächlich in den skandinavischen – eine besondere „pädagogische Philosophie“ der Annäherung an das Kind/den/die Jugendlichen/-e. Der Wissenschaftsjournalist Reinhard Kahl¹ hat sie in seinen Reportagen/Filmen präsentiert – die bekannteste lautet: „Kein Kind zurücklassen“. In Bezug auf die deutsche Schulgeschichte bin ich skeptisch, ob eine derartige Grundhaltung gelernt werden kann.

Die Realisierung kindgerechten Lernverhaltens bedingt strukturelle elementar- und primarschulische Verzahnungen. In den meisten westeuropäischen Ländern (überwiegend in Skandinavien) ist eine vorzeitige Selektion durch das integrierte *Schulwesen* ausgeschlossen. In allen Ländern Skandinaviens gibt es eine Einheitsschule, die neun Jahre lang von allen Kindern gemeinsam besucht wird. Sozialpädagogische Fachkräfte arbeiten wie selbstverständlich mit der Lehrerschaft (oft teamorientiert neben u. a. Physiotherapeuten/-innen, Logopäden/-innen, Psychologen/-innen) mit förderungsbedürftigen Kindern. Die Schulstrukturen erlauben einen fließenden Übergang in die weiterführenden Schulstufen.



Die Praxis der Schulsozialarbeit ähnelt sich europaweit ...

In der methodischen Praxis unterscheidet sich die Schulsozialarbeit in unseren europäischen Beispielen kaum von der in der Bundesrepublik. Ein weiterer unsystematischer Blick zeigt, dass in den meisten Ländern die allgemeine Beratung, Einzelfallhilfe und soziale Gruppenarbeit vorherrschen. Wie bei uns steht die sozialpädagogische Beratung im Vordergrund der nord- bzw. westeuropäischen Schulsozialarbeit. Die Beratung der Eltern ist ein Grundelement aller Formen von Schulsozialarbeit. In den deutschsprachigen Ländern, aber auch in den Niederlanden hat die Einzelfallhilfe immer noch einen hohen Stellenwert. Soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit werden vorwiegend in Skandinavien praktiziert. Hier kommt die Schulentwicklung als weiteres Tätigkeitsfeld hinzu. In Großbritannien wird die Arbeit mit Schulverweigerern/-innen hoch gewichtet. Jugendarbeit, die fester Bestandteil vieler Formen der Kooperation in Deutschland ist, gibt es außer in Österreich im europäischen Rahmen nicht. Schulsozialarbeiter/-innen haben fast durchgängig eine universitäre/hochschulbezogene *Ausbildung*. Wie in der Bundesrepublik werden im Rahmen des Studiums oder danach Schwerpunkte im Bezug zur Schule gesetzt. Abhängig ist die Ausbildung vom jeweiligen Entwicklungsstand der Schulsozialarbeit in den Ländern. In der Schweiz beispielsweise wird sie erst ab Ende der 1990er-Jahre ein Thema. Hier hat relativ schnell die Einrichtung eines Lehrstuhls für Schulsozialarbeit einen Aufschwung dieses Arbeits-

feldes mit sich gebracht², anders als in der Bundesrepublik, wo die Diskussion erst vor Kurzem begonnen hat.³ *Unterschiede* gibt es vor allem in Bezug auf den Status der Sozialarbeiter/-innen, die an Schulen arbeiten: Ihr Ansehen wie ihre Bezahlung ist – anders als in der Bundesrepublik – mindestens vergleichbar mit dem der Lehrer/-innenschaft, wenn nicht sogar höher.⁴ Insgesamt drängt sich der Eindruck auf, dass die Wertschätzung der Schulsozialarbeiter/-innen in anderen Ländern größer ist als in der Bundesrepublik.

... die Organisationsformen unterscheiden sich

Auch in der *trägergebundenen Anbindung* sind Ähnlichkeiten vorhanden. Eine Ausnahme bildet die schulbezogene Sozialarbeit in Großbritannien. Hier ist Schulsozialarbeit in freier Trägerschaft kaum bekannt. Schulsozialarbeiter/-innen (Education Welfare Officers) sind Angestellte kommunaler Bildungsbehörden (EWS), arbeiten von eigenen Abteilungen dieser Ämter aus und besuchen die Schulen in regelmäßigen Abständen.⁵ In Österreich arbeiten die Sozialarbeiter/-innen ebenfalls von den Jugendwohlfahrtsbehörden aus.⁶ Neben vielen anderen Aufgaben sind sie für die Betreuung von Schulen in ihrem Einzugsgebiet zuständig. In Skandinavien sind die Sozialarbeiter/-innen, die an Schulen arbeiten, bei den Kommunen angestellt, die dort größtenteils für die Jugendhilfe/soziale Arbeit zuständig sind. In Norwegen ist Schulsozialarbeit im pädagogisch-psychologi-



schen Dienst der Schule angesiedelt, aber bezüglich der Trägerschaft dienstrechtlich nicht der Schulleitung zugeordnet. Freie Vereinigungen als Träger der Schulsozialarbeit sind vergleichsweise am stärksten in den *Niederlanden* vertreten. Auslandspädagogische Studien ermöglichen es, strukturbezogene Varianten der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule auch in die bundesrepublikanische Neudiskussion einzubeziehen.⁷ Ein Blick über die nachbarschaftliche Grenze zu den *Niederlanden* verdeutlicht, dass schulsystembegleitende Sozialarbeit kein Novum in der Entwicklung der Beziehung zwischen Jugendhilfe und Schule ist, sondern solche Verbindungen schulische Innovationen erst realisierbar machen. In den Planungsphasen zur Einrichtung der niederländischen Basisschule beispielsweise formulierte der Bildungsplaner Klaas Doornbos in den 1980er-Jahren: „Die Neugestaltung des Schulwesens war ohne die Sozialarbeit überhaupt nicht möglich.“⁸

Das System der „Schulversorgung“ in den *Niederlanden*

Es ist außerordentlich schwierig, die niederländische Sozialarbeit insgesamt zu systematisieren. Hier existiert ein anderes Ordnungs- und Trägersystem als in Deutschland. Sozialarbeit in den *Niederlanden* wird überwiegend in freier und kirchlicher Trägerschaft realisiert. Der Staat verhält sich weitestgehend abstinenter gegenüber der Praxis, subventioniert aber viele Handlungsfelder. Die gesetzliche Grundlage für u. a. die schu-

liche Begleitung ist das „*Schulversorgungsgesetz*“ (*Wet op de onderwijsverzorging*, 1986). Das Schulsystem in den *Niederlanden* ist eng mit einer Vielzahl von Institutionen verbunden, die allgemein als „Schulversorgungseinrichtungen“ bezeichnet werden und die in irgendeiner Hinsicht das Schulwesen direkt oder indirekt beeinflussen. Die Schulen sind somit Teil eines äußerst komplexen sozialen Netzes, das aus vielen staatlichen, halbstaatlichen und privaten Organisationen besteht, die das Schulwesen in organisatorischen, curricularen, didaktischen und anderen Formen unterstützen.

Damit wird eine Struktur bezeichnet, die sich parallel zur Herausbildung des Bildungssystems zu einem „Netzwerk von koordiniert zusammenarbeitenden Instituten zur Unterstützung und Erneuerung des Schulwesens sowie der Wahrnehmung schülergerichteter Beratungs- und Begleitungsarbeit“⁹ entwickelte, sie ist vielschichtig mit dem niederländischen Schulwesen verbunden und beeinflusst bis heute systematisch und strukturell die Schulpolitik. Zur Versorgungsstruktur gehören die verschiedensten Forschungseinrichtungen und Institute, die zur optimalen Unterstützung der Schulen auf den Gebieten der Schul- und Schulbuchentwicklung, didaktischer Materialien, Testentwicklungen etc. beitragen. Die größten Einrichtungen sind das Institut für Bildungsforschung (SVO), das Institut für Lehrplanentwicklung (SLO) und das Institut für Testentwicklung (CITO). Zur klassischen Struktur schulischer Versorgung mit Sozialarbeit gehören auch die Schulbegleitungsdienste.¹⁰ In einem umfassenden Reformvorhaben nach dem Zweiten Weltkrieg in den *Niederlanden* entstanden, haben sie zwar heute

nur noch eine marginale Rolle. Im Gesamtsystem der Schulversorgung sind sie jedoch immer noch unverzichtbar.

Schulsozialarbeit als Bestandteil der Schulbegleitung

Als integrierter Teil der „Versorgungsstruktur“ ist die Geschichte der Schulbegleitungsdienste eng mit der Entwicklung der niederländischen Schulsozialarbeit verbunden.¹¹ Die „Schulbegleitungsdienste“ wurden Bestandteil der sich anbahnenden Schulreform der 1970er-Jahre, die das gesamte Schulsystem im Rahmen der Bildungsplanung umfassen, sich in der Realisierung zunächst aber auf das Elementarschulwesen (Basisonderwijs) beschränken sollten. Schulbegleitungsdienste definieren sich über ihre Nähe zur Schulpraxis (Schule); es geht um die unmittelbar betroffenen Schüler/-innen, Lehrer/-innen, Eltern und den sie einbeziehenden Prozess, nämlich den Unterricht. Diese Unterscheidung hebt die Schulbegleitungsdienste gegenüber anderen Institutionen innerhalb der Versorgungsstruktur hervor. Schulsozialarbeit wurde als eine in die Schulbegleitung integrierte Fachdisziplin gesehen, die kooperativ mit anderen, den Diensten ebenfalls zugehörigen Berufsgruppen multiprofessionell zusammenarbeitet. Zusammenfassend sollen Schulbegleitungsdienste folgende Leistungen erbringen:

- Schülerprobleme, Lernsituationen und Unterrichtsbedingungen signalisieren, diagnostizieren und analysieren;
- hinsichtlich der Lehr- und Lernprozesse aufklären und beraten;
- zwischen Schule und sozialem Herkunftsmilieu vermitteln;
- an Experimenten und Neuerungen mitwirken;
- bei Untersuchungen und Evaluationen mitarbeiten;
- an Beratungen nationaler, regionaler und örtlicher Untersuchungen und Experimente mit dem Ziel teilnehmen, Fortbildungsprogramme für Mitarbeiter/-innen der Schulbegleitungsdienste landesweit zu organisieren.

Das Berufsbild der in den Schulbegleitungsdiensten beschäftigten Mitarbeiter/-innen war damals so bunt, wie es sich heute noch darstellt: Hauptsächlich arbeiteten und arbeiten dort Pädagogen/-innen, Psychologen/-innen, Beratungslehrer/-innen, Sozialarbeiter/-innen, therapeutische Fachkräfte, Bibliothekare/-innen, Verwaltungskräfte und Vertreter/-innen anderer Berufsgruppen. Der älteste Schulbegleitungsdienst befindet sich in Amsterdam. Er etablierte sich bereits in den 1950er-Jahren und benannte sich durch Beschluss des Gemeinderats der Stadt Amsterdam ab 1973 in „*Stichting Advies- en Begeleidings Centrum voor het Onderwijs in Amsterdam*“. Das „ABC“ in Amsterdam wird zum größten Teil aus dem staatlichen (Ministerium für Unterricht und Wissenschaft, MOW)

und dem kommunalen (Stadt Amsterdam) Haushalt finanziell gefördert. Daneben sind Schenkungen, Nachlässe und andere Zuwendungen bedeutende Quellen der Finanzierung. Die heute gesetzlich geltende Finanzierungsgrundlage bildet das schon erwähnte „Schulversorgungsgesetz“ (WOV). Demnach subventioniert der Staat die Stiftung zu rd. 25 Prozent, während die Stadt Amsterdam die Hälfte der Gesamtkosten übernimmt. Ein Viertel der Gesamtkosten muss durch die Einrichtung selbst erwirtschaftet werden. Eine wesentliche Zuwendung ergibt sich aus dem Finanzierungsmodus, der der schulischen Begleitungsarbeit zugrunde liegt: An einer sozialpädagogischen Begleitung interessierte Schulen des Elementar-, Sekundar- und Sonderschulbereichs schließen mit der Stiftung einen zeitlich befristeten Betreuungsvertrag ab, der die Organisationsberatung an den Schulen (Systembegleitung) wie die individuelle Beratung (Schülerbegleitung) oder begrenzte Projektarbeit vereinbart. Der Vertrag hat eine Gültigkeitsdauer von mindestens vier Jahren. Die Kooperation verlängert sich, wenn der Vertrag nicht widerrufen wird. **Die Initiative für eine Schulbegleitung geht immer von den Schulen aus.** Ohne ihren ausdrücklichen Wunsch wird das ABC-Amsterdam nicht tätig. Auf der Grundlage eines differenzierten Begleitungsfinanzplanes, der die Beratung pro Schüler/Zeit festlegt, führen die Schulen finanzielle Leistungen an die Kommune ab, die der Stiftung über den städtischen Haushalt wieder zugeführt werden. Die Zuschüsse für die Stiftung hängen also von der Zahl der Verträge mit den Schulen ab. Diese strukturellen und finanziellen Voraussetzungen ermöglichen eine schulbezogene Sozialarbeit, die etwa für die Integration unterschiedlicher Schüler/-innen und Schüler/-innengruppen von zentraler Bedeutung ist. So gibt es Schulen, in denen über 80 Prozent der Kinder einen Migrationshintergrund haben (sog. „Schwarze Schulen“). Sie erhalten fast doppelt so viele Pädagogen/-innen wie andere Schulen.¹² Ein Effekt ist, dass sich in den Niederlanden nur ca. zwei Prozent der Schüler/-innen in Sonderschulen befinden.

Eine anerkannte Tradition der sozialen Arbeit

Anders als in Deutschland entwickelte sich eine aktive sozialpädagogische Arbeit an den niederländischen Schulen bereits nach dem Zweiten Weltkrieg. Schon 1946 wurden in Amsterdam die ersten Schulsozialarbeiter/-innen eingestellt. Und bereits 1956 gab es in zwölf Gemeinden 14 Dienststellen für Schulsozialarbeiter/-innen und Schulpsychologen/-innen für den Primarunterricht. Schulsozialarbeit in den Basisschulen (ab 1985) ist – historisch gesehen – eine Fortsetzung der sozialpädagogischen Begleitung von Schülern/-innen innerhalb des alten Primarunterrichts (Gewoon lager onderwijs) auf einem qualitativ neuen Niveau. Schulsozialarbeit gibt es an vielen Schul-

„Ein integriertes Schulwesen prägt Nord- und Westeuropa“

formen des niederländischen Bildungswesens unter bestimmten Voraussetzungen, die von der nationalen Berufsvereinigung der Sozialarbeiter¹³ festgelegt und in einem Berufskodex festgeschrieben wurden. Diese Voraussetzungen sind elementarer Bestandteil für die schulbezogene Sozialarbeit. Sie werden von den Schulen akzeptiert und sind die Grundlage hinsichtlich bedeutsamer Funktionserfüllungen. Obwohl die Niederlande und Deutschland im Hinblick auf ihre sozialen Hintergründe, ihr ökonomisches und technisches Entwicklungsniveau, ihre kulturellen Werte und politische Interessenlagen durchaus vergleichbar sind, kann es vor dem Hintergrund der dargestellten Struktur schulischer Begleitung nicht um eine unkritische Adaption niederländischer Verhältnisse gehen. Funktionsträger in den deutschen Landes- und Kommunalparlamenten werden sich aber zukünftig daran messen lassen müssen, wie ernsthaft sie für moderne Förder- und Bildungsmaßnahmen wirkungsvoll eintreten. Wie in den Niederlanden müssten diese Überlegungen allerdings von der Erkenntnis bestimmt sein, dass die Einrichtung einer „Schule der Zukunft“¹⁴ ohne systematische Integration der sozialen Arbeit kaum gelingen kann. //

Der Autor:

Dr. Frank Nieslony ist Professor für Sozialarbeit an der Ev. Hochschule Darmstadt. E-Mail: nieslony@eh-darmstadt.de

Literatur:

BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Neuwied/Kriftel/Berlin.
BOSDRIESZ, Marij; Kenkel Jacqueline (2006): Schoolmaatschappelijk werk in uitvoering. Handreiking schoolmaatschappelijk werk in het primair onderwijs, Antwerpen/Apeldoorn.
DOORNBOS, K. (1986): „De verzorgingsstructuur van het onderwijs“. In: Kemenade, van Jos u. a., *Onderwijs, Bestel en Beleid 2. Onderwijs en samenleving*, Groningen, S. 26.
DRILLING, Matthias (2001): *Schulsozialarbeit. Antwort auf veränderte Lebenswelten*. Bern.
FEDER, Hans (2004): *Externe Schulbegleitung in den Niederlanden. Eine Studie zur Wirksamkeit autonomer Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen von Schulen innerhalb eines freiheitlichen Schulsystems (Books on Demand)*, Norderstedt.
KAHL, Reinhard (2005): *Treibhäuser der Zukunft – wie Schulen in Deutschland gelingen. Ein Film des Archivs der Zukunft (erhältlich als DVD)*; s. a. www.archiv-der-zukunft.de.

NIESLONY, Frank (2004): „Schulsozialarbeit global – Skizzierungen auf dem Weg zur internationalen Vernetzung“. In: Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan (Hrsg.): *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen*. Berlin, S. 140–163.

NIESLONY, Frank (1997): *Schulsozialarbeit in den Niederlanden. Sozialpädagogische Arbeit in Schulen des niederländischen Bildungssystems*, Opladen.

NIESLONY, Frank (2008): „Für eine interdisziplinäre Schule – Zur professionellen Kooperation im Rahmen schulbezogener Sozialarbeit in den Niederlanden“. In: *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 59. Jahrgang, Heft 3, S. 219–227.

NVMW (Nederlandse Vereniging van Maatschappelijk Werkers; Niederländische Vereinigung der Sozialarbeiter) (2006): *Schoolmaatschappelijk Werk, informatie over inhoud, kwaliteit, positionering en besluitvorming*, Utrecht.

PÖTTER, Nicole; Segel, Gerhard (Hrsg.) (2009): *Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen*, Wiesbaden.

REISCHACH, Gerald Schreck von (2006): *Jugendhilfe und Schule. Konzepte und Grundpositionen – historische und internationale Aspekte der Bezüge von Jugendhilfe und Schule. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg*.

VYSLOUZIL, Monika; Weißensteiner, Markus, (Hrsg.) (2002): *Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft*, Wien.

Anmerkungen:

- ¹ 2005.
- ² Vgl. Drilling (2001).
- ³ Vgl. Pötter; Segel (2009).
- ⁴ Vgl. Reischach (2006), S. 318.
- ⁵ Vgl. Nieslony (2004), S. 153 f.
- ⁶ Vgl. Vyslouzil; Weißensteiner (2002).
- ⁷ Vgl. Nieslony (1996); Feder (2004); Reischach (2006).
- ⁸ In: Nieslony (1997), S. 142.
- ⁹ Doornbos (1986), S. 267.
- ¹⁰ Vgl. auch Feder (2004).
- ¹¹ Vgl. Nieslony (2008).
- ¹² Vgl. Bosdriesz; Kenkel (2006).
- ¹³ NVMW (2006).
- ¹⁴ Bildungskommission NRW (1995).

Was hat die Förderung der Schulsozialarbeit aus Mitteln des BuT gebracht?

Eine Bewertung aus Nordrhein-Westfalen

Reiner Mathes, Stefan Ewers, Tim Rietzke

Bereits seit dem Jahr 2008 haben alle Schulen in Nordrhein-Westfalen die Möglichkeit, Fachkräfte für Schulsozialarbeit auf Lehrer/-innen(plan)stellen – befristet oder unbefristet – zu beschäftigen. Der erhoffte Ausbau von Schulsozialarbeit blieb jedoch weitestgehend aus. Warum? Einerseits wurden die Schulträger verpflichtet, bei Inanspruchnahme dieser Möglichkeit in gleichem Umfang sozialpädagogisches Personal für Schulsozialarbeit aus eigenen Mitteln zur Verfügung zu stellen, andererseits waren nur wenige Schulen bereit, auf Lehrer/-innen zugunsten von Fachkräften für Schulsozialarbeit zu verzichten. Erst durch die Mittel des Bundes zur Finanzierung von Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes (BuT) ist es in NRW zu einem deutlichen Ausbau der Schulsozialarbeit und schulbezogener Jugendsozialarbeit gekommen.

„Die Zahl der Schulsozialarbeiter/-innen hat sich verdoppelt“

Mit einem Zuwachs von ca. 1.400 Stellen über die BuT-Finanzierung hat sich die Zahl der Schulsozialarbeiter/-innen in NRW zwischen 2011 und 2013 mehr als verdoppelt. Die Mittel für Schulsozialarbeit des Bundes waren jedoch von Beginn an nur bis Ende 2013 vorgesehen – die Weiterfinanzierung ist seitdem ungewiss. Aufgrund der Finanzlage erscheint es trotz des nachgewiesenen Bedarfes wenig wahrscheinlich, dass die Länder und Kommunen die vom Bund geförderte Schulsozialarbeit flächendeckend weiterfinanzieren können oder wollen. Vielmehr befürchten wir ein Wegbrechen der offensichtlich erforderlichen und inzwischen etablierten Strukturen und Angebote, wenn in den nächsten Monaten die letzten Restmittel aufgebraucht sind.

Innen- und Arbeitsministerium in NRW haben Ende Januar 2014 in einem gemeinsamen Erlass festgehalten, dass die nicht verausgabten Mittel für BuT-finanzierte Schulsozialarbeit

genauso wie die weiteren nicht verausgabten BuT-Mittel zur Weiterfinanzierung der Schulsozialarbeiter/-innenstellen auch 2014 genutzt werden können. Damit haben sich Politik und Verwaltung in vielen Kommunen zunächst für 2014 etwas Luft verschafft. Dennoch ist gegenwärtig nicht absehbar, wie es mit der Schulsozialarbeit und den knapp 1.400 Stellen in NRW über 2014 hinaus weitergehen wird.

Obwohl das Thema in vielen Kommunen und Kreisen den Kommunalwahlkampf längst erreicht hat, zielen unsere Forderungen deutlich in Richtung Landespolitik. Mit dem landesweiten Vorhaben „Kein Kind zurücklassen“ und dem kürzlich veröffentlichten Handlungskonzept „Gegen Armut und soziale Ausgrenzung“ des Landes NRW rückt der Präventionsansatz in den Vordergrund und jede Handlung, Förderung, Gesetzesinitiative soll unter diese Leitidee gestellt werden. Wenn die Ministerpräsidentin und ihr Kabinett ihr eigenes Vorhaben wirklich ernst nehmen, so ist der mittlerweile eingeschlagene Weg des flächendeckenden Ausbaus von Schulsozialarbeit in der Konsequenz nicht mehr umkehrbar.

„Schulsozialarbeit ist als Regelangebot ‚salonfähig‘ geworden“

Bei aller Kritik am Zustandekommen des BuT und des damit verbundenen Fördervorhabens Schulsozialarbeit als Kompromiss stellen wir fest, dass diese Angebote der schulbezogenen Jugendsozialarbeit enorm an Reputation gewonnen haben. Der Bedarf an Unterstützungsleistung durch sozialpädagogische Fachkräfte ist inzwischen an allen Schultypen – von der Grundschule bis zum Gymnasium – deutlich feststellbar. Das liegt auch daran, dass sie in NRW nun nicht mehr fast ausschließlich bei den öffentlichen Trägern von Jugendhilfe und Schule angesiedelt sind, sondern – oft nach intensiven Anstrengungen vor Ort – vielfach von freien Trägern umgesetzt werden

„Politik und Verwaltung haben sich für 2014 etwas Luft verschafft, aber keine Lösung geboten“

und zunehmend ein eigenständiges Profil entwickeln konnten. Die Grundsätze und Methoden der Jugendsozialarbeit halten damit zunehmend Einzug in das Bildungssystem Schule.

„Ein Aktionsplan des Bundes mit Ländern und Kommunen ist nötig“

Schulbezogene Jugendsozialarbeit leistet konkrete individuelle und institutionelle Unterstützung, insbesondere für sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte Kinder und Jugendliche. Die Zielsetzung, allen jungen Menschen optimale Startbedingungen zu ermöglichen, steht im Fokus der unterschiedlichen Angebote. So sind gelingende Bildungsprozesse nachweislich die Voraussetzung für soziale, gesellschaftliche und ökonomische Teilhabe. Schulsozialarbeit setzt damit neue bildungs- und jugendpolitische Impulse. Schülerinnen und Schülern, Eltern, den Schulen und auch den Fachkräften der Schulsozialarbeit ist es letzten Endes egal, woher die Finanzierung dieser sozialpädagogischen Unterstützung kommt. Schulsozialarbeit bzw. schulbezogene Jugendsozialarbeit kann nicht allein als eine Aufgabe von Schule, der Jugendhilfe oder der sozialen Sicherungssysteme verstanden werden und demnach eben nicht eindeutig als alleinige Aufgabe von Land, Kommune oder Bund.

Während der Bildungsbereich zur Kulturhoheit der Länder gehört, ist die Jugendhilfe Teil der kommunalen Selbstverwaltung. Als tragfähig haben sich zumindest für einen begrenzten Ausbau langfristige Mischfinanzierungen zwischen der Landes- und der Kommunalebene erwiesen, da hier die Bildungs- und die Jugendpolitik beteiligt sind. Wie eine Finanzierung und Ausstattung der Schulen mit Schulsozialarbeit konkret realisiert werden kann, muss daher in jedem Fall in den Bundesländern zwischen Landes- und Kommunalebene diskutiert und entschieden werden.

Mit der Zusatzvereinbarung zum BuT hat inzwischen allerdings auch der Bund eine Mitverantwortung für die Schulsozialarbeit signalisiert und zur Initiierung einer Vielzahl von Projekten und Angeboten beigetragen. Für die quantitative und qualitative Weiterentwicklung auch der über das Bildungs- und Teilhabepaket initiierten Schulsozialarbeit bedarf es einer abge-

stimmten, gemeinsam verantworteten und langfristigen Finanzierungsstrategie – und dies jenseits von Projekt- oder Modellvorhaben. Hier sind Kommunen, Länder und der Bund in einer gemeinsamen Verantwortung. Eine tragfähige und flächendeckende Finanzierung von Schulsozialarbeit und schulbezogener Jugendsozialarbeit ist nur mit einem abgestimmten Handeln von Bund, Ländern und Kommunen sowie einem Zusammenspiel von Bildungs-, Jugend- und Kommunalpolitik umsetzbar. Die Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit NRW fordert vor diesem Hintergrund gemeinsame Anstrengungen auf allen föderalen Ebenen sowie einen Aktionsplan¹ in Verantwortung des Bundes. Hierüber ist abzusichern, dass bis zum Ende der bestehenden Legislaturperiode des Deutschen Bundestages zum einen die geschaffene Struktur weiter erhalten und zum anderen darüber hinaus in gemeinsamen Verhandlungen von Bund, Ländern und Kommunen bzw. Kreisen ressortübergreifend ein tragfähiges, nachhaltiges Förderkonzept für schulbezogene Jugendsozialarbeit entwickelt wird. //

Die Autoren:

Reiner Mathes ist Fachreferent Arbeit/Jugendsozialarbeit beim PARITÄTISCHEN Landesverband NRW. Stefan Ewers ist Geschäftsführer der LAG KJS NRW. Tim Rietzke ist Referent Jugendsozialarbeit, Jugendhilfe und Ganztagschulen bei der Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe e.V. Die Autoren schreiben für die LAG Jugendsozialarbeit NRW. Kontakt: stefan.ewers@jugendsozialarbeit.info

Anmerkungen:

¹ Siehe auch das Diskussionspapier des PARITÄTISCHEN für einen bundesweiten Aktionsplan zum flächendeckenden Ausbau der Schulsozialarbeit: www.jugendsozialarbeit-paritaet.de/data/24092013_paritaet_diskussionspapier_aktionsplan_schulsozialarbeit.pdf.

SCHULVERWEIGERUNG – EINE BILANZ ZUM ENDE DES PROGRAMMS „DIE 2. CHANCE“

Thorsten Bührmann

Man hätte glauben können, das Thema des Jahres 2013 sei „Schulverweigerung“ gewesen, so zahlreich waren die Fachtage und -veranstaltungen hierzu. Auffällig ist dabei die hohe Teilnehmer-/innenzahl an den zumeist regionalen Veranstaltungen gewesen. Ein Beispiel stellt der Fachtag für den Rems-Murr-Kreis dar, der Anfang des letzten Jahres in der 35.000 Einwohner/-innen zählenden Stadt Backnang stattfand: Das Thema versammelte hier – wie auch andernorts – über 250 Fachkräfte unterschiedlichster Professionen und Systeme: Schule und Schulamt, Jugendhilfe und Soziale Arbeit, Beratungsstellen, Polizei, Ärzte/-innen, Mitarbeitende des Ordnungsamtes etc. Der Anlass dieser verstärkten Tagungsaktivitäten war allerdings weniger erfreulich: 2013 endete die ESF-Förderperiode, mit der im Rahmen der Initiative „JUGEND STÄRKEN“ auch das Programm „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ kofinanziert wurde. Es handelte sich daher zumeist um Abschlussveranstaltungen der geförderten Koordinierungsstellen. Man zog Bilanz – i. d. R. verbunden mit deutlichen Appellen an politische Entscheidungsträger/-innen auf kommunaler und Landesebene, sich für eine Verstärkung der erfolgreichen Arbeit einzusetzen und entsprechende finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen. Aktuell arbeiten noch einige Standorte mit Restmitteln bis zum Sommer weiter, wie vielen Koordinierungsstellen danach eine Anschlussfinanzierung glückt und wie viele auch nach Juli 2014 bestehen werden, ist derzeit noch unklar.

Seit 2006 wurde das Programm vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in unterschiedlicher Form gefördert, es erreichte über 16.000 Jugendliche – dies ist zumindest die Zahl der dokumentierten Fälle – in Form individueller Prozessbegleitung (i. S. eines Case Managements). Es handelte sich um Schüler/-innen allgemeinbildender Schulen, deren Schulabschluss belegbar durch aktive oder passive Schulverweigerung gefährdet gewesen war. Primäres Ziel war die Reintegration in die Regelschule: dass sie „wieder regelmäßig die Schule besuchen, aktiv am Unterricht teilnehmen und sich – im Rahmen einer zunehmend stabilisierenden Leistungsentwicklung – bemühen, einen Schulabschluss zu erreichen.“¹ Bundesweit förderte das BMFSFJ zuletzt 189 Koordinierungsstellen „Schulverweigerung – Die 2. Chance“. Auf den ersten Blick beeindruckende Zahlen, die weitreichende Entwicklungen im Feld „Schulverweigerung“ erwarten lassen. Allerdings relativieren sich diese Zahlen bei einem Blick in die

nationalen Bildungsberichte: Im Jahre 2010 – dies ist die aktuell vorliegende Kennzahl – haben 53.000 junge Menschen (im Alter von 15 bis 17 Jahren) die Schule ohne Abschluss verlassen. Diese Gruppe wird in der Statistik als „Abgänger“ bezeichnet, die Abgänger/-innenquote bezogen auf die Gleichaltrigen in der Bevölkerung beträgt 6,5 Prozent.²

Die im Rahmen der „2. Chance“ jährlich bearbeiteten 2.500 bis 3.500 Fälle erscheinen in dieser Gesamtsicht als Tropfen auf den heißen Stein. Der Wert und die Bedeutung der von den Pädagogen/-innen geleisteten Arbeit für die insgesamt positiven Entwicklungen im Feld Schulverweigerung sollen hierdurch jedoch nicht geschmälert werden. So lag die Anzahl der Schulabgänger/-innen (ohne Hauptschulabschluss) im Jahre 2006 noch bei 76.000 Jugendlichen bzw. 8,0 Prozent, im Jahre 2008 bei 64.400 bzw. 7,4 Prozent, für das Jahr 2011 kann man laut Daten des Statistischen Bundesamtes von einer weiteren Senkung auf unter 50.000 ausgehen.³ Zwar ist der Zusammenhang zwischen dieser Entwicklung und der konkreten Arbeit der „2. Chance“ bisher nicht systematisch untersucht worden – die im Rahmen der Programmevaluation vorgenommene Abschätzung zur „Nettowirkung“ lässt jedoch vermuten, dass dem Programm zumindest eine Teilwirkung zuzuschreiben ist⁴: In der Wahrnehmung der befragten Jugendlichen waren es primär die Koordinierungsstellen, die bei der schulischen Reintegration geholfen haben, für 70,5 Prozent stellen diese – neben Hilfen von Eltern, Lehrkräften, Mitschülern/-innen sowie dem Jugendamt – eine große Hilfe dar. Für 75,6 Prozent der begleiteten Fälle kann abgeschätzt werden, dass der Schulbesuch wieder regelmäßig und selbstständig erfolgt. In 66,7 Prozent der Fälle erscheint auch die Intensität des Schulbesuchs hinreichend dafür, dass der Schulabschluss erreicht werden kann.⁵ Einschränkend muss jedoch erwähnt werden, dass bisher keine Langzeituntersuchungen vorliegen, die den tatsächlichen Eintritt dieser Prognosen belegen können. Es greift aus meiner Sicht jedoch zu kurz, die Wirkung und den Erfolg der „2. Chance“ alleine an dem Ziel der schulischen Reintegration zu messen. Die erzielten Entwicklungen im Feld „Schulverweigerung“ sind weitreichender, entsprechend der Komplexität dieses Problems: Gründe und Anlässe von schulverweigerndem Verhalten liegen nicht nur bei den Jugendlichen selbst. Es handelt sich in jedem einzelnen Fall um ein komplexes Gefüge von unterschiedlichen Einflussfaktoren.⁶ Das Verhalten der Jugendlichen wird von ihnen zumeist als pro-

„Neben der individuellen Begleitung wurde an schulischen Strukturen gearbeitet“

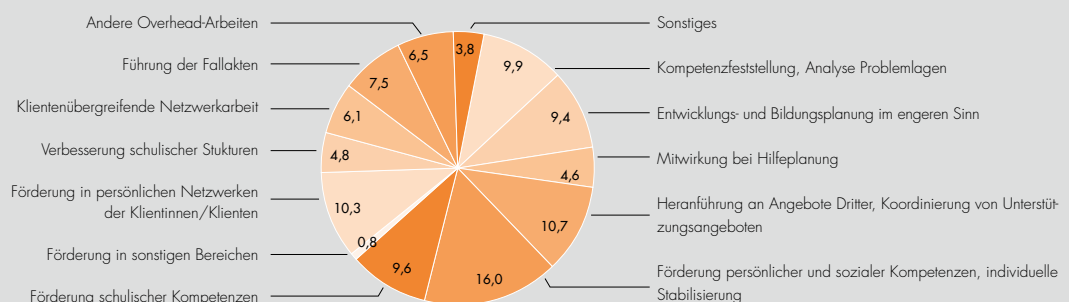
blem lösende Handlung angesehen, auf die mangels alternativer Handlungsstrategien zurückgegriffen wird. Dass diese Handlung wenig zielführend ist, ist den meisten Jugendlichen dabei durchaus bewusst. Es ist letztlich der Ausdruck einer Multiproblemlage und zeigt die eigene Hilflosigkeit. Diese Problemlage umfasst nicht nur den schulischen Kontext, wie es der Begriff „Schulverweigerung“ impliziert. Es geht zudem um Problemlagen im familiären Umfeld, um nicht vorhandene oder problemverstärkende Peer-Kontexte sowie um wahrgenommene gesellschaftliche Chancen und Ausgrenzungen. Systemisch betrachtet muss schulverweigerndes Verhalten als Ausdruck dysfunktionaler Strukturen in all diesen Kontexten gedeutet werden. Ein erfolgreicher Umgang mit Schulverweigerung erfordert daher nicht nur die Begleitung der Jugendlichen, vielmehr sind zugleich Änderungen und Unterstützungsangebote in den „betroffenen“ Systemen erforderlich. Genau dies ist durch die regionale Implementierung der Koordinierungsstellen im Rahmen der „2. Chance“ gelungen. Deutlich wird dies an den Ergebnissen der Analyse der verwendeten Arbeitszeit des pädagogischen Fachpersonals: Neben der individuellen Prozessbegleitung wurde u. a. auch an der Verbesserung schulischer Strukturen gearbeitet, es fand eine Koordination von weiteren Unterstützungsangeboten sowie die Förderung von Netzwerken statt usw.⁷

Viele der Koordinierungsstellen haben sich über die Jahre als anerkannte Fach- und Anlaufstellen etabliert. Rund zwei Drittel der Koordinierungsstellen haben in der Region einen „Runden Tisch“, ein Gremium oder einen Arbeitskreis zum Thema „Schulverweigerung“ initiiert. Fachtage, Podiumsdiskussionen oder auch „Vorlesungs- bzw. Weiterbildungsreihen“ sorgten für eine kontinuierliche Präsenz in der Fachöffentlichkeit vor Ort. Zudem wurden Broschüren, Ordner und Handreichungen erstellt, in denen Verantwortlichkeiten benannt und konkrete Handlungsmöglichkeiten erläutert werden. Zu den festen Kooperationspartnern gehörten Schulen, Schulamt und Schulsozialarbeit sowie Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe und unterschiedliche Beratungsstellen. Neben diesen direkten Kooperationspartnern sind zudem vielerorts enge Kontakte zu weiteren Personen systematisch aufgebaut worden, die im

Prozess der Schulverweigerung eine Rolle spielen – dies zeigt beispielhaft die sehr differenzierte Teilnehmer-/innenschaft der eingangs erwähnten Abschlusstagung. Die „2. Chance“ fungierte damit als „Scharnier“ zwischen der Lebenswelt der Jugendlichen (inkl. familiären und Peer-Umfelds) und den institutionalisierten Bildungs- und Hilfesystemen. Die Wirkungen, die durch solche Aktivitäten entstehen, lassen sich nur schwer systematisch erfassen und belegen. Beispielhaft sollen dennoch einige zentrale Impulse benannt werden, die wir im Rahmen der langjährigen Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Schulen und Projekten im Kontext der Schulverweigerung immer wieder beobachtet haben:

- So hat die bundesweite Einführung der Checkliste „Formen von Schulverweigerung“ sowie die zu entwickelnde Organisation des formalen Projektzugangs (Zielgruppenerreichung) zu einer deutlich systematischeren Wahrnehmung und Kommunikation über das Phänomen „Schulverweigerung“ geführt. Insbesondere die Einbeziehung und Benennung passiver Erscheinungsformen hat eine zusätzliche Sensibilisierung bewirkt.
- Im System Schule ist bei vielen Lehrkräften ein besseres Verständnis für die Komplexität von schulverweigerndem Verhalten und die vorhandenen Unterstützungsangebote entstanden. Das Verhalten der Jugendlichen wird nicht mehr in erster Linie mit eigener Unzulänglichkeit („Ich habe als Lehrer versagt.“) oder Überforderung in Verbindung gebracht. Genau diese veränderte Wahrnehmung hat an vielen Stellen den Weg bereitet für eine „Kultur des Hinschauens und entschlossenen Handelns“.
- Die ganz konkreten, als sinnvoll und entlastend erlebten Erfahrungen, die Schulleitungen und Lehrkräfte im Rahmen des Programms in der Zusammenarbeit mit den Projektmitarbeitenden gesammelt haben, haben punktuell zu einer grundsätzlicheren Öffnung des Systems Schule geführt und weitere Vernetzungen initiiert. Es ist davon auszugehen, dass es diesen Schulen zukünftig einfacher fällt, außerschulische Unterstützungsangebote bei Problemen der Schulverweigerung in Anspruch zu nehmen.

Verwendung der Arbeitszeit aller Angestellten 2010/2011 – Befragung von 175 Projektleitungen, Angaben in Prozent⁸



„Ein Programm mit ‚Nebenwirkungen‘“

Es ist durchaus denkbar, dass das Programm „2. Chance“ durch diese und weitere Netzwerkaktivitäten funktionale „Nebenwirkungen“ erzeugt hat, die auch bei Schülern/-innen jenseits des Case Managements zum Erlangen des Schulabschlusses beigetragen haben: Eine Lehrerin, die nun genauer hinschaut und in Rückgriff auf den vorliegenden Handlungsleitfaden frühzeitig aktiv wird. Ein Polizist, der in zielgerichteter und gemeinsam abgestimmter Weise beim Aufgreifen einer Schülerin von der Straße das dahinter liegende Problem anspricht. Die Fachärztin, die – nun sensibilisiert für die Problematik – Kontakt mit den Eltern aufnimmt, etc. Denn letztlich ist es nicht ausschlaggebend und häufig auch nicht vorhersehbar, wann und durch wen genau die entscheidende Wendung in der Lebens- und Bildungsbiografie der schulverweigernden Jugendlichen bewirkt wird. Wichtig ist aber, dass es eine verlässliche Struktur gibt, die sich systemübergreifend für dieses Problem verantwortlich fühlt, beständig sensibilisiert, vernetzt und koordiniert – und damit die in der Region vielfältig vorhandenen Potenziale an Unterstützungsleistung in abgestimmter Weise zur Entfaltung bringt. Genau diese Struktur – darauf deuten sowohl die Evaluationsergebnisse als auch die Praxisbeobachtungen hin – wurde mit der „2. Chance“ modellhaft geschaffen. Offen ist aber die Frage, ob diese Struktur auch nach dem Ende der aktuellen ESF-Förderphase in den Kommunen erhalten bleibt. //

Der Autor:

Dr. Thorsten Bührmann ist Akademischer Rat am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. E-Mail: buehrmann@email.de

Literatur:

- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2012): Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2013): Abschlussbericht der Evaluation des ESF-Programms „Schulverweigerung – Die 2. Chance“. Berlin.
- BMFSFJ (2008): Förderrichtlinien zur Förderung der Initiative „Jugend und Chancen – Integration fördern“, gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) vom 14. Mai 2008. Im Jahr 2011 wurde die Zielgruppe auf Schulverweigernde an vollzeitschulpflichtigen Maßnahmen beruflicher Schulen ausgeweitet.
- BÜHRMANN, Thorsten (2009): Erfolgreicher Umgang mit schulmüden Jugendlichen und Schulverweigerern. Paderborn/Freiburg.
- RICKING, Heinrich; Schulze, Gisela C. (Hrsg.) (2012): Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft? Bad Heilbrunn.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2013): Statistisches Jahrbuch 2013. Deutschland und Internationales. Wiesbaden.

Anmerkungen:

- ¹ BMFSFJ (2008).
- ² Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung (2012), S. 95 f. Zu bedenken ist bei diesem Prozentwert, dass er auch Jugendliche einschließt, die einen spezifischen Abschluss der Förderschule erreicht haben.
- ³ Ebd.; Statistisches Bundesamt (2013), S. 83.
- ⁴ BMFSFJ (2013), S. 45 ff.
- ⁵ Ebd., S. 38.
- ⁶ Vgl. z. B. Bührmann (2009); Ricking/Schulze (2012).
- ⁷ BMFSFJ (2013), S. 11.
- ⁸ Ebd.

Impressum

DREIZEHN
Zeitschrift für Jugendsozialarbeit
Ausgabe 11/2014, 7. Jahrgang
ISSN 1867-0571

Herausgeber:
Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit
(Rechtsträger: Bundesarbeitsgemeinschaft
Katholische Jugendsozialarbeit e.V.)
Chausseestraße 128/129, 10115 Berlin
Tel.: 030-288 78 95-38
Fax: 030-288 78 95-5
E-Mail: dreizehn@jugendsozialarbeit.de
Internet: www.jugendsozialarbeit.de

V. i. S. d. P.:
Walter Würfel (Sprecher Kooperations-
verbund Jugendsozialarbeit)

Redaktion:
Annika Koch (ak), Andrea Pingel (ap)
Mitarbeit für Ausgabe 11:
Dieter Eckert, Dr. Thomas Pudelko, Regine
Rosner, Claudia Seibold, Petra Tabakovic,
Dr. Oliver Trisch, Walter Würfel

Redaktionsbeirat:
Wolfgang Barth, Birgit Beierling,
Michael Fähndrich, Rüdiger Fritz,

Ulrike Hestermann, Michael Kroll,
Andreas Lorenz, Dr. Thomas Pudelko,
Uwe Strothmann, Petra Tabakovic,
Anna Traub, Dr. Oliver Trisch,
Klaus Umbach, Klaus Wagner,
Angela Werner, Walter Würfel

Grafisches Konzept, Layout und Satz:
HELDISCH.com, Berlin

Korrektorat:
Tom Seidel – Die Korrigierer,
Berlin/Brighton



Fotonachweis:

Titel: Lea ! / photocase.de

S. 4, 5, 6, 9, 11, 18, 22, 42, 46, 47, 50:

HELDISCH.com, Berlin

S. 17, 36, 37: Gisela Würfel

S. 25: SenBJW

S. 28: inkje / photocase.de

S. 39, 40: Tina Fritsche

Karikatur:

S. 55: Thomas Platzmann

Druck:

BLOCH & Co

Beiträge von Autoren/-innen geben nicht unbedingt die Meinung des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit wieder. Der Nachdruck von Beiträgen, auch auszugsweise, ist nur mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Unaufgefordert eingesandte Manuskripte finden nur in Absprache mit der Redaktion Beachtung.

Gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).



Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Deutsches
Rotes
Kreuz

BAG
Bundesarbeitsgemeinschaft
örtlich regionaler Träger der
Jugendsozialarbeit

ÖRT



DER PARITÄTISCHE
GESAMTVERBAND

Evangelische Jugendsozialarbeit
EJSA

KJS
Katholische
Jugendsozialarbeit



Die gesetzlichen Grundlagen der Jugendsozialarbeit liefert das Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 13 SGB VIII), das den Anspruch junger Menschen auf angemessene Förderung formuliert.

Im Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit haben sich die Arbeiterwohlfahrt (AWO), die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSA) und die Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS), die Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit (BAG ÖRT), DER PARITÄTISCHE Gesamtverband (DER PARITÄTISCHE), das Deutsche Rote Kreuz (DRK) und der Internationale Bund (IB) zusammengeschlossen. Sein Ziel ist es, die gesellschaftliche und politische Teilhabe von benachteiligten Jugendlichen zu verbessern.

KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT

Chausseestraße 128/129 | 10115 Berlin

Tel. 030-288 78 95-38 | Fax 030-28 87 89-55

kooperationsverbund@jugendsozialarbeit.de

www.jugendsozialarbeit.de

 www.facebook.com/KVJugendsozialarbeit

