

Schulsozialarbeit - Konzepte, Handlungsstrategien, Qualitätsentwicklung¹

„Mir schwebte vor, dass die Volksschule in ihrem pädagogischen ‚Stab‘ Mitarbeiter haben müsste, die für die Wahrnehmung der sozialen Aufgaben in besonderer Weise vorgebildet und mit ihr beauftragt würden“ (Gertrud Bäumer 1933)

1. Einleitung
2. Schulsozialarbeit und Schule: Geschichte und Strukturen
3. Konzepte
4. Handlungsstrategien
5. Qualitätsentwicklung durch Begleitforschung
6. Schluss

1. Einleitung

Schulsozialarbeit – was ist das?

Schulsozialarbeit bezeichnet alle Arbeitsansätze, Tätigkeiten oder Zusammenhänge, die auf einer professionellen Basis in oder im Umfeld der Schule zur Lebensweltnahen Unterstützung in Notlagen und zur generellen Förderung des sozialen Zusammenlebens realisiert werden. Schulsozialarbeit leitet ihren Auftrag aus der **Kinder- und Jugendhilfe** ab und ist eine professionelle Leistung für *alle* Schulen, die den Prinzipien der *Freiwilligkeit*, der *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* und der *Lebensweltorientierung* mit den Aspekten der Dezentralisierung und Regionalisierung folgt.

Ihre Wurzeln hat sie in der Bildungsreform, die zu Beginn der 70 Jahre des vergangenen Jahrhunderts angestrebt wurde; eine damals erwünschte stärkere Orientierung der Schule an sozialpädagogischen Prinzipien und Zielen („soziales Lernen“) konnte sich nicht durchsetzen, kam zum Stillstand und wird heute in Modellprojekten erprobt.

Solche Projekte richteten sich zunächst vielfach auf die Anfangsklassen meist kleinerer Schulen, um den Übergang in größere Schulsysteme – etwa in eine Gesamtschule zu erleichtern. Heute liegen Schwerpunkte in den Hilfen zum erfolgreichen Schulabschluss oder bei dem oft problematischen Übergang in den Beruf sowie generell in Hilfen für die Erziehung in der heutigen Zeit der beschleunigten **Modernisierung**, in einer dynamischen Globalisierung bzw. Glokalisierung aus der Lebensprobleme und Lernunfälle resultieren.

Das **Projekt der Schulsozialarbeit** zielt insgesamt auf die *dauerhafte Verankerung sozialpädagogischer Kompetenzen in der Schule*. Ziel ist die professionelle Ergänzung der schulischen Erziehung durch die *Öffnung der Schule* für die Anliegen der Schülerinnen und Schüler. Die Bildung aller wird durch eine **Vernetzung** angestrebt:

¹ © 2003

Schule mit Jugendhilfe, Jugendhilfe mit Gemeinwesen und Gemeinwesens mit Schule.

2. Schulsozialarbeit und Schule – Geschichte und Strukturen

Schulsozialarbeit ist in der Praxis und in der theoretischen Reflexion gerade einmal etwas über 30 Jahre alt. Der Begriff wurde von Abels (1970) eingeführt, der Anleihen bei der amerikanischen „School Social Work“ vornahm. Diese hatte sich dort schon früh als eigenständiges Berufsfeld etabliert z. B. in New York ab 1906 (vgl. Mühlum 1993).

Vorläufer der Schulsozialarbeit in Deutschland ist die *Rettungshausbewegung* (ab 1830) und die *Lehrerfortbildung* (ab 1850). In diesem Kontext taucht der Begriff der „Social-Pädagogik“ bei Adolph Diesterweg in einem „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“ (1851) erneut auf, der zuvor bei Karl Mager (1844) entsteht. Die *Schulkinderfürsorge* ist ab 1870 bekannt, der *schulärztliche Dienst* ab 1880, die *Schulpflege* ab 1915. Mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 wird die institutionelle Trennung von Jugendwohlfahrt und Schule besiegelt und Gertrud Bäumer (1929, S. 3) bestimmt Sozialpädagogik als den dritten Erziehungsbereich neben Familie und Schule.

Die *Schülerhilfe* der 30er Jahre, die wenig später in Schülerpolizei umbenannt wird, dient vor allem der Durchsetzung der Schulpflicht. Während der nationalsozialistischen Diktatur wird die Hitler-Jugend zur einzigen staatlichen Jugendorganisation erklärt. Nach 1945 erfolgt eine allmähliche Demokratisierung. Das Thema der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe wird erst Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre wieder aufgenommen (vgl. Mühlum 1993, S. 242 ff.).

Die Soziale Arbeit – heute ein Oberbegriff für die Sozialpädagogik und die Sozialarbeit – ist in ihrer Theorie- und Professionsgeschichte somit eine vergleichsweise junge Disziplin und Profession,² die um die Lösung sozialer Probleme und Konflikte bemüht ist sowie Erziehungs- und Bildungsprozesse zu unterstützen sucht. Der Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, der für die Schulsozialarbeit grundlegend ist, ist dabei nur einer unter vielen anderen aus einer Reihe divergierender theoretischer Fragestellungen und Praxisfelder.

Im Zentrum der Sozialen Arbeit steht die „**Hilfe**“ – ein Phänomen, dessen Bedeutungen im Grimmschen Wörterbuch von 1877 bezeichnet werden, die bis heute bezeichnend bleiben. Zentrale Bedeutungen von Hilfe liegen demnach in einem komplexen Ineinander von Tätigkeiten und Wirkungen, die keine *eindeutige* Bestimmung zulässt, sondern eine semantische Uneindeutigkeit beinhaltet. Es sind dies die Belange „des beistandes, der unterstützung und die des nutzens, der förderung; welche bedeutungen indes mannigfach in einander verlaufen“.³ Eine solche Struktur, in der die unterschiedlichen Bedeutungen „gar nicht Eines gemeinsam“ haben, bezeichnet Wittgenstein⁴ als „Familienähnlichkeit“ die durch den Zusammenhang der begriffli-

² Vgl. Kraimer 1984, S. 7 ff.

³ Grimm, J. und W. (1877): Deutsches Wörterbuch Band 4, 2. Teil, Sp. 1323) Leipzig 1877.

⁴ Wittgenstein, L. (1984): Philosophische Untersuchungen. In: Ders. Werkausgabe Frankfurt am Main, Bd. 1, S. 283.

chen Überschneidungen entsteht, einer Begrifflichkeit über die Zeiten Kohärenz verleiht, neue Bedeutungen zulässt, die geschichtlich entstehen.

Schon Pestalozzi – der die Integration von Sozial- und Schulpädagogik und pädagogischer Anthropologie wie kein anderer verkörpert – hat in der Systematisierung des Hilfemotivs vor allem in dem Stanser Brief aus dem Jahre 1799 deutlich gemacht, dass neben eine *materiell unterstützende Hilfe* in der Armut und der Not eine *erzieherisch-fördernde* zu treten hat. Dieser Grundgedanke einer *erzieherischen Beeinflussung von Menschen* zur Lösung von Konflikten und sozialen Problemen findet sich später vor allem in der Disziplin der Sozialpädagogik z. B. bei Klaus Mollenhauer und hat zuvor in der Sozialpsychologie vor allem bei Kurt Lewin, in der Erziehungssoziologie bei Theodor W. Adorno und in der Existenzphilosophie bei Otto Friedrich Bollnow einen systematischen Ort der Reflexion gefunden.

Insbesondere diese Klassiker der Pädagogik stellen die *Erziehung zur Mündigkeit* in den Mittelpunkt *aller* Integrationsbemühungen in die Schule, in die Wirtschaft und in die Gesellschaft, wobei das soziale Zusammenleben in den gesellschaftlichen Institutionen nur dann gelingen kann, wenn eine vernunftgeleitete Einsicht in die gegebenen Verhältnisse begründet ermöglicht wird, damit die Unfreiheit der sozialen Verhältnisse nicht Oberhand gewinnt und zu einer realen Ohnmacht des Einzelnen gerät.

Moderne Soziologen wie Richard Sennett oder Anthony Giddens kommen zu dem Schluss, dass eine Gesellschaftsordnung – so Sennett (2000) in dem Buch „Der flexible Mensch“ – die den Menschen „keinen tiefen Grund gibt, sich umeinander zu kümmern“ nicht von Bestand sein kann. Giddens zeigt in seinen „Konsequenzen der Moderne“ (1999) das allgegenwärtige Phänomen der „höflichen Nichtbeachtung“ auf, das der Anbahnung einer Begegnung, die durch Erziehung beabsichtigt wird, entgegensteht.

In der Schule und deren Umfeld besteht die „Arbeit am Sozialen“ vor allem in einer *Integrationsfunktion* durch Maßnahmen, die eine professionelle soziale und erzieherische Hilfestellung bieten soll. Solche Maßnahmen, *Konzepte* oder *Modelle* der **Schulsozialarbeit** – die in der Praxis operieren – werden theoretisch reflektiert und durch Praxisforschung begleitet und evaluiert.

Die **Schule** blickt gegenüber der **Schulsozialarbeit** auf eine Jahrhunderte lange Tradition zurück. Ihre ursprüngliche Bedeutung, die mit dem griechischen Begriff *scholé* bezeichnet ist, was in der Antike soviel wie „Freisein von Geschäften“ oder „die freie Zeit der Muße“ bedeutet ist seit dem oft vergessen oder aber als zwar „schön“ jedoch als unrealisierbar abgetan worden.⁵ Insofern stellt die *Freiheit* einen gemeinsamen, aber vergessenen oder verkannten Zusammenhang zwischen der Idee Schule und Idee der Schulsozialarbeit dar.

⁵ Die Idee der freien Zeit der Muße, die zur Bildung geleitet und die Idee der Freiheit, die die Demokratie auf der Basis von Mündigkeit ermöglicht, ist vielfach in Vergessenheit geraten und der Verzweckung des Menschen zum Opfer gefallen.

Unterschiede liegen aber nicht nur in der Länge der *Tradition* sondern vor allem in der *Funktion der Tätigkeit*: Gegenüber der Jugendhilfe und der Schulsozialarbeit gründet die Schule nicht auf *Freiwilligkeit* sondern auf *Pflicht*.

Die Schule soll mit Wissen und Können ausstatten, was als *Qualifikationsfunktion* bezeichnet wird, der eine *Differenzierungsfunktion* entspricht, die durch eine Zertifizierung zur zentralen biographischen Weichenstellung in den Lebenswegen der Kinder und Jugendlichen führt. Diese *Selektionsfunktion* besiegelt auf dem Weg in das Leben weitgehend das individuelle Bildungsschicksal.

Schule hat feste und abgesicherte Strukturen und Lehrpläne während die Schulsozialarbeit kaum über institutionalisierte Strukturen verfügt; dies ist am ehesten in Schul- oder Jugendamtsträgerschaft der Fall. Die Projekte Freier Jugendhilfeträger sind vielfach zeitlich begrenzt, von jährlich wiederkehrender Bewilligung abhängig; sie bieten zwar größere Gestaltungsspielräume stehen dafür aber unter einem hohem Legitimationsdruck.

Aus dieser *gegenläufigen Grundstruktur* von Schulsozialarbeit und Schule resultieren wechselseitige Fehleinschätzungen und Missverständnisse, die die kurze Geschichte der Schulsozialarbeit nachhaltig prägen. Die Schulsozialarbeitsprojekte sind bislang vielfach konflikthaft verlaufen. So stehen Forderungen der Schule nach *eingreifender Sozialarbeit*, die sich nach den Bedürfnissen der Schule richten soll den Forderungen der *Schulsozialarbeit* gegenüber, die sich an den Bedürfnissen der Jugendhilfe und nicht der Schule zu orientieren sucht. Dabei kam es wiederum zu einer überzogenen Schulkritik. Ein weiterer Zankapfel liegt in der Regelung der Dienst- und Fachaufsicht durch welche Einfluss auf Form und Stoff der Schulsozialarbeit genommen werden kann.

Dennoch entwickelte sich eine große Vielfalt von Projekten und Programmen, die seit den 70er Jahren entstanden sind, in den 80er und 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ausdifferenziert wurden und nunmehr in den zehner Jahren des jetzigen Jahrhunderts weiterentwickelt werden (vgl. Frommann/Kehrer/Liebau 1987, Seithe 1999, Olk u. a. 2000).

Frommann u. a. ging es in dem Evaluationsprojekt um die Auswertung von sieben durch die Robert-Bosch-Stiftung geförderten Projekten zur Schulsozialarbeit.

Dabei sollte – wie Liebau (1995, S. 207) später deutlich anmerkt – die unglückliche Trennung in Schule/Schulpädagogik einerseits und Sozialpädagogik/Sozialarbeit andererseits

Die Aufgaben, die die Schulsozialarbeit leisten will, sind in einigen Bundesländern durch Rahmenrichtlinien – wie z. B. in Berlin – vorgegeben. Aden-Grossmann (1998, S. 245) schält aus der konzeptionellen Vielfalt drei Organisationsmodelle der Schulsozialarbeit heraus:

1. „Als außerunterrichtlicher oder freizeitpädagogischer Fachbereich in der Ganztags-Gesamtschule (z. B. an den Berliner Mittelstufenzentren)
2. Als Teil eines sozialen Beratungsdienstes (z. B. an den Hamburger Gesamtschulen und einigen Gymnasien)
3. Als Sozialarbeit in der Schule (z. B. an den Halbtags-Gesamtschulen in Hessen, auch unter Einbeziehung öffentlicher oder freier Träger der Jugendhilfe).“

3. Konzepte

Eine theoretisch fundierte Gesamtkonzeption von Schulsozialarbeit besteht nicht. Schulsozialarbeit ist zwar ein integraler Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe, konnte im Kinder- und Jugendhilfegesetz allerdings keine *eigenständige* gesetzliche Grundlage finden. In den Kommentaren zu dem Gesetz finden sich Hinweise auf gesetzlich fixierte Aufgaben eines eigenständigen Angebotes der Jugendhilfe in der Schule und im Umfeld der Schule (z. B. bei Münder u. a. 1999, Hartnuß/Maykus 1999).

Impulse und Entwicklungsschübe für die konzeptionelle Entwicklung der Schulsozialarbeit ergeben sich nach 1990 in der Folge der deutschen Einheit durch die Neuorganisation der Jugendhilfe und des Schulsystems in den neuen Bundesländern (vgl. Seithe 1999, S. 76 f., Olk u. a. 2000, S. 31 ff.).

Die Konzepte, nach denen sich die Schulsozialarbeit jeweils zusammensetzt (vgl. Olk u. a. 2000, S. 186 f.) gründen folglich in dem gesamten Repertoire sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Handlungsmethoden der Kinder- und Jugendhilfe und der Jugendsozialarbeit:

- | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|
| - | Einzelfallhilfe | Schüler-bezogen |
| - | Gruppenarbeit | |
| - | Ganztagsbetreuung | |
| - | Beratung | |
| - | Institutionenberatung | Institutionen-bezogen |
| - | Gemeinwesenarbeit | Gemeinwesen-bezogen |

Ein Konzept von Hollenstein (1991), welches von Olk u. a. (2000) favorisiert wird, sieht eine „doppelte Öffnung“ der Schulsozialarbeit vor, das sich zum einen auf die *Öffnung zum Unterricht* also auf *den* Kernbereich der Schule bezieht. Ziel ist die Kooperation der beteiligten Professionen durch die gemeinsame Bearbeitung von Themen aus dem Schulalltag und aus dem Alltagsleben wie z. B. Sexualität, Interessen und Hobbys oder Problemthemen wie Drogen und Konflikte.

Die zweite Öffnung liegt in der nicht alleinigen Konzentration auf die Schule durch einen *Gemeinwesen- und Sozialraumbezug*. Ziel ist der Einbezug außerschulischer bzw. lebensweltlicher Erfahrungen in den schulischen Zusammenhang, der im Zuge einer gemeinsamen Entwicklungsarbeit die **soziale Qualität** von Lebensräumen verbessern will (vgl. Münchmeyer 1993, Olk u. a. 2000, S. 192 f.).

Hierin liegt auch der Bezug zur **Netzwerkbildung**, um die in der Jugendhilfe geforderte dezentrale und regionale Lebensweltorientierung zu verwirklichen, da nur so eine überschaubare Veränderung von Lebensbedingungen möglich ist und indem Hilfen zur Erziehung klar abgestimmt werden. Netzwerke sind zunächst Kooperationsbezüge zwischen gleichen oder verschiedenen Professionen und zwischen den Institutionen in einer Region oder einem Stadtteil.

In der Netzwerkforschung unterscheidet man zwischen dem **persönlichen Netzwerk** als subjektives Handlungszentrum mit einem Netz alltäglicher sozialer Beziehungen

zu bedeutsamen anderen Personen (wie Familienmitglieder, Verwandte, Freunde, Nachbarn als „generalisierte Anderer“), einem damit eng verbundenen **primären Netzwerk**. Dieses stellt eine informelle Verbindung zwischen einer Gruppierung wie der Familie mit den Bewohnern und der Infrastruktur eines Quartiers oder einer Region dar. Die Qualität der Bewältigung von Erziehungsaufgaben in der Familie z. B. hängt ab von der Qualität der beiden Netze in Korrespondenz dem Grad der entlastenden oder einengenden Bedingungen.

Das **sekundäre Netzwerk** stellt die Verbindung zu und unter den Professionen dar. Für Erziehungshilfen bilden ambulante, teilstationäre und stationäre Maßnahmen dieses Netz, das für den jeweiligen Einzelfall nach erzieherischem Bedarf gesponnen wird. Eine wechselseitige Transparenz hinsichtlich der möglichen Leistung und eine absolute Professionalität im Umgang miteinander und in der Koordination untereinander sind die notwendigen Voraussetzungen.

4. Handlungsstrategien

Die Handlungsstrategien sind durch die schon charakterisierten sozialpädagogischen Prinzipien der Freiwilligkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit bestimmt, die in der Profession verankert sind, sich aber ebenso sich aus dem Kinder und Jugendhilfegesetz ableiten lassen und in den Strukturmaximen des achten Jugendberichtes zu finden sind.

Im einzelnen nennt Seithe folgende Handlungsstrategien der Schulsozialarbeit:

- „statt gegenstandsbezogen ist sie situations- und handlungsbezogen
- statt zukunftsorientiert ist sie lebenswelt- und gegenwartsbezogen
- statt bewertend ist sie förderlich und ermutigend
- statt sachbezogen ist sie bedürfnisorientiert
- statt ergebnisorientiert ist sie prozess- und produktorientiert
- statt einseitig kognitiv ist sie ganzheitlich orientiert
- statt verpflichtend ist sie freiwillig“ (1998, S. 54 ff.)

Der Kontrast zum Unterrichtsgeschehen aber auch die bezeichnete überzogene Kritik daran wird in dieser Auflistung einmal mehr deutlich.

Weitere Modelle, Konzepte und Handlungsprinzipien seien noch skizziert (vgl. im einzelnen Mühlum 1993, S. 259 ff.)

- Hausaufgaben und Schülerhilfe außerhalb der Schule (Vernetzung mit Sozialpädagogen, Laienhelfern und Fördervereinen)
- Schülertreff („Vernetzung“ zwangloser Begegnungen)
- Schülergruppenarbeit (Vernetzung fester Dauerguppen zu Themen oder Freizeit)
- Elternarbeit (einzelfallorientiert, themenzentriert oder Klassenelternarbeit)
- Schulunterstützende Arbeit (für einzelne Kollegen, für das Kollegium oder die Schulleitung)
- Jugendhilfe bzw. Einzelfallhilfe (Vernetzung mit Beratungslehrern, Sozialarbeitern, Schulpsychologen)

- Gemeinwesenansatz (Vernetzung mit Sozialarbeitern/Sozialpädagogen und Kommunen)

Angebote der **ästhetischen Erziehung und Bildung** in der Vernetzung mit Initiativen, Einrichtungen und Projekten wie z. B.

- Sportpädagogik
- Musikpädagogik
- Kunstpädagogik
- Museumspädagogik
- Medienpädagogik

Zusammenfassung:

Schulsozialarbeit ist ein Angebot, das nach sozialpädagogischen Prinzipien im Raum und im Umfeld der Schule agiert. Ein Beitrag zur Unterstützung der Lebensbewältigung von Schülerinnen und Schülern soll geleistet werden. Zwischen den Leistungsanforderungen und Handlungserwartungen der Schule und den Leistungsmöglichkeiten und Handlungserwartungen der Kinder und Jugendlichen soll vermittelt werden. Dabei wird eine **Netzwerkbildung** angestrebt: Schule mit Jugendhilfe, Jugendhilfe mit Gemeinwesen und Gemeinwesen mit Schule. Über diese *sekundäre* Vernetzung von Professionen und Institutionen kann die Verbindung zu den *privaten* (individuellen) und *primären* (informellen) Netzwerken geleistet werden.

5. Qualitätsentwicklung durch Begleitforschung

Schulsozialarbeit ist ein Leistungsangebot der professionellen Jugendhilfe, das sich vor allem durch die *Qualität der personalen Begegnung* auszeichnet, deren Wirkmächtigkeit sich erst langfristig zeigt, wie jeder wissen kann, der über theoretische Reflexionen zu den Begegnungen in seiner eigenen Schulzeit verfügt, wenn es auch keine Schulsozialarbeit, Lernhemmungen und Lernhilfen aber gleichwohl gab. Die Qualität einer Begegnung ist rechnerisch nicht zu bestimmen. Eine rein betriebswirtschaftlich fixierte Qualitätssicherung ist hier wie überall in den nicht-technischen Bereichen des Lebens, die keiner Industrie-Norm folgen, abwegig (vgl. Merchel 1998, Olk u. a. 2000).

Gleichwohl ist es erforderlich, die Qualität der Schulsozialarbeit zu dokumentieren und zu sichern.

Diese Aufgabe übernimmt die Disziplin der Sozialen Arbeit durch **unabhängige Forschung**. Wenngleich keine breite Forschungsbasis vorliegt kann auf der bisherigen empirischen Grundlage eine erfolgreiche Schulsozialarbeit nachgewiesen werden (vgl. Seithe 1999, S. 83 ff.; Olk u. a. 2000, S. 191 ff.). Üblich geworden ist die Übernahme der Qualitäts-Kategorien aus der Pflegewissenschaft als Unterscheidung von Struktur-, Ergebnis- Prozess- und Konzeptqualität.

1. Strukturqualität (auch Potenzial oder Was-Frage)

Diese bezieht sich auf die sachlichen, persönlichen und organisatorischen Voraussetzungen einer potentiellen Leistung. Qualitätsdimensionen werden hier durch folgende Faktoren gebildet (vgl. Seithe 1999, S. 84; Olk u. a. 2000, S. 202 ff.):

- **Personelle Bedingungen:** Stellenfinanzierung nach dem Arbeitsförderungsgesetz nur als Anschubförderung vertretbar; Mindestlaufzeit fünf Jahre; Unbefristetheit optimal.
- Qualifikation: Fachhochschulabschluss Soziale Arbeit, Diplom oder Magister Erziehungswissenschaft.
- Gemischtes Team (Weiblich/Männlich) nicht an mehreren Standorten einsetzen.
- Teamarbeit mit Mindestausstattung mit mindestens zwei Sozialarbeitern/Sozialpädagogen pro Schule.
- Gemeinsame Fort- und Weiterbildung und Supervision von Lehrkräften und Fachkräften sicherstellen.
- Räumliche Bedingungen: Eigenes gut ausgestattetes Büro; Gruppenraum; offene Angebote und Zugang zur Schule.
- Materielle Bedingungen: Telefon, PC, Kopierberechtigung; Etat für Material und Spiele.

- **Organisatorische Bedingungen:**
- Engagierter Jugendhilfeträger, der kooperationsbereit ist
- Einbindung in die Jugendhilfestruktur mit Fach- und Dienstaufsicht durch die Jugendhilfe unabhängig vom Projektträger.
- Klare Zuständigkeitsregelungen in Jugendamt und Schule
- Exakte Kooperationsvereinbarungen zwischen Schule und Jugendhilfe
- Einbindung in die Schulstruktur mit Beteiligung in den Gremien
- Gründung einer Projektgruppe aus Schulleitung, Lehrerschaft und Schulsozialarbeit
- Einbezug der Schulsozialarbeit in schulische Ereignisse wie Schulfeste etc.

2. Prozessqualität

Diese bezieht sich auf die Art und Weise der Erbringung einer Leistung (Wie-Frage) Qualitätskriterien werden hier durch folgende Faktoren gebildet:

- konsequente Realisierung einer sozialpädagogischen Handlungsorientierung
- hohes Maß an Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen im schulischen Alltag (vgl. Seithe 1999, S. 84) sichern
- Klare Dokumentation der professionellen Handlungsabläufe und Kooperationsbezüge (Jugendamt, soziale Dienste, Vereine) auch in sog. Prozesssequenzen (typische Schrittfolgen; vgl. Frenzke-Kulbach/Kulbach 1998, S. 197 f.) oder Pfadanalysen (Olk u. a. 2000, S. 204 f.)
- Fallkonferenzen und professionelle Teamgespräche auf der Grundlage der Dokumentation.

3. Ergebnisqualität (Was-Frage)

Diese wird an den tatsächlich erbrachten Leistungen durch eine bestimmte Maßnahme und an den beobachtbaren Veränderungen bei den Adressaten der Maßnahme gemessen und oftmals durch die Dimension der **Konzeptqualität** ergänzt (von Spiegel 2000; Gerull 2001). Hier wird die „Was-Frage“ um eine „Wozu“ und „Für Wen“-Frage erweitert um sicherzustellen oder zu prüfen, dass oder ob in einem Konzept die verschiedenen Aspekte in einem begründeten und professionell nachvollziehbaren Zusammenhang stehen.

Seithe (1992) stellt fest, dass die Quote der Abgänger ohne Schulabschluss, der Sitzbleiber und der Sonderschulüberweisungen signifikant verringert werden kann.

Seithe (1998): Ein zentrales Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitforschung „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ liegt darin, dass das Schulklima und die Hilfestellung für psychisch belastete Kinder und Jugendliche positiv beeinflusst werden konnte, dagegen sei es kaum gelungen auf das unmittelbare Unterrichtsgeschehen einzuwirken oder mit LehrerInnen in der Einzelfallarbeit systematisch zu kooperieren“ (S. 224 ff.; Olk u. a. 2000, S. 206)

Mühlum (1993, S. 257 ff.) berichtet von folgenden Wirkungen: Rückgang aggressiven Verhaltens aus der Sicht der Schulleitung; steigendes Vertrauen von Eltern in die Schule; Anerkennung der präventiven Wirkung aus der Sicht der örtlichen Jugendhilfe.

Seithe (1998, S. 122, 1999, S. 84) berichtet von einer deutlichen Verbesserung von Hilfen für problembelastete Schüler, einer verbesserten Freizeitsituation und einem grundlegend positiven Einfluss auf das Schulklima, die mit der Öffnung der Schule zum Lebensumfeld einhergeht.

Olk u. a. (200) stellen fest, dass die angezielten Wirkungen der Leistung sehr unterschiedlich und eine Präzisierung der angestrebten Ziele dringend erforderlich sei.

„Während Schulleitung und LehrerInnen nicht selten eine Befreiung des Schulbetriebs von ‚störenden Elementen‘ erwarten, möchten Eltern, dass ihre Kinder im Schulbetrieb gut betreut sind und die schulischen Anforderungen möglichst erfolgreich bewältigen. SchülerInnen suchen Ansprechpartner für ihre schulbezogenen und persönlichen Probleme und Anliegen“ (2000, S. 205).

Schulsozialarbeit solle diese divergierenden Erwartungen transparent und aushandelbar machen. Insgesamt sei die Qualität der Schule mit der Qualität der Schulsozialarbeit aufs engste verbunden.

6. Schluss

Schulsozialarbeit hat die Phase des Provisorischen überwunden. Dies zeigen die **positiven Erfahrungen** in den genannten Projekten und die allgemeine pädagogische Not an den Schulen sowie die an einigen Schultypen bereits fest verankerte Form eigenständiger Schulsozialarbeitsstrategien.

Schulsozialarbeit ist *noch nicht* etabliert in Bezug auf Trägerstrukturen und Konzeptionen. Sie erweist sich insgesamt als Modell der Vernunft, wenn es darum geht Kindern und Jugendlichen zu helfen, deren Erziehung besondere Schwierigkeit macht bzw. darum, die Fehler, die in der Erziehung gemacht werden, zu erkennen und zu kompensieren. Die Voraussetzung dazu liegt in einer interdisziplinären Gleichrangigkeit von Schulleuten und Leuten aus dem Sozialwesen.

Indizien für eine **Konsolidierung** der Schulsozialarbeit sieht Mühlum (1993) beispielsweise in der Ausbreitung von Landesarbeitsgemeinschaften für Schulsozialarbeit, in den Fortbildungsangeboten für Lehrer und Sozialarbeiter sowie in themenzentrierten Tagungen wie dieser zur Schulentwicklung. Hinzu treten neue empirische

Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit sowie das Projekt der Professionalisierung der Sozialen Arbeit (Kraimer 1998, 2000), das Projekt der Reform der Lehrerbildung (vgl. Koch-Priewe 2002) und der Qualitätsverbesserung in Schulen (vgl. Terhart 2002), wobei eine verbindende Diskussion noch aussteht, die beiden Seiten zu zeigen hätte, dass die künftigen Aufgaben der Schule mit der Integration der Schulsozialarbeit besser zu lösen wäre, wenn eine professionslogische Entwicklung an der Sache und keine aktionistische Orientierung allein an Produktqualität erfolgte. In Anbetracht der Ignoranz gegenüber relevanten Forschungsergebnissen und pädagogisch geprägten Argumentationslinien durch die politisch-administrative Orientierung einer ökonomistischen Weltsicht erscheint die Utopie Gertrud Bäumers doch noch fern: „Mir schwebte vor, dass die Volksschule in ihrem pädagogischen ‚Stab‘ Mitarbeiter haben müsste, die für die Wahrnehmung der sozialen Aufgaben in besonderer Weise vorgebildet und mit ihr beauftragt würden“ (G. Bäumer 1933 zit. nach Mühlum 1993, S. 267).

Wie ich hoffe, hat dieser Beitrag einige Anregungen gegeben, um die in dem Jugendhilfeansatz der Schulsozialarbeit enthaltenen Potenziale für eine kind- und jugendgerechte Erziehung und Bildung nutzbar zu machen.

Literatur:

- Abels, H.: Schulsozialarbeit – Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten. *Soziale Welt* 1970, S. 347-359.
- Aden-Grossmann, W. Jugendhilfe und Schule. In: Nyssen, E./Schön, B. (Hg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Weinheim 1998, S. 227-258.
- Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V. (AWO) (1978): Jugendhilfe und Schule. Bonn.
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hg.) (1999): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Bericht über gemeinsame Beratungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Broschüre der AGJ Bonn.
- Bäumer, G. (1929): Wesen und Aufgabe der öffentlichen Erziehungsfürsorge. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hg.): Handbuch der Pädagogik, Band 5, Sozialpädagogik. Langensalza, S. 3-26.
- Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hg.) (2001): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster.
- Bohle, A./Themel, J. D. (1992): Jugendhilfe - Jugendrecht. Köln, München.
- Braun, K.-H. (1997): Offene Milieubildung und reflexive Lernförderung durch Schulsozialarbeit. In: *Pädagogischer Blick*, 5. Jg., H. 2, S. 102-114.
- Braun, K. H. (1999): Institutionalisierung und Professionalisierung der Schulsozialarbeit. In: *Deutsche Jugend*, 47 Jg., H. 6, S. 258-266.
- Braun, K. H./Wetzel, K. (2000): Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit. Neuwied.
- Büchner, P. u. a. (Hg.) (1996): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen.
- Chassé, K. A./Wensierski, H. J. v. (Hg.) (1999): Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Weinheim und München.
- Drilling, M. (2001): Schulsozialarbeit. Antwort auf veränderte Lebenswelten. Bern/Stuttgart.
- Ebbe, K. u. a. (1989): Milieuarbeit. Stuttgart.
- Fatke, R./Valtin, R. (Hg.) (1997): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Frankfurt am Main.
- Flössner, G. u. a. (Hg.) (1996): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang. Opladen.
- Frommann, A. u. a. (1987): Erfahrungen mit Schulsozialarbeit; Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule. Weinheim.
- Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hg.) (2001): Handbuch Jugendsozialarbeit. 2 Bände. Münster.

- Gerull, P. (2001): Qualität und Qualitätsentwicklung in den Erziehungshilfen. In: Birtsch, V. u. a. (Hg.): Handbuch Erziehungshilfen. Münster, S. 440-457.
- Glanzer, W. (1991): Sozialarbeit in der Schule. In: *Soziale Arbeit*, Jg. 40, H. 7, S. 233-241.
- Glanzer, W. (1993): Schulsozialarbeit in den neuen Ländern – Schlagwort oder zukunftsweisende strukturelle Maßnahme? In: *Jugendhilfe*, Jg. 31, H. 1, S. 19-22.
- Glanzer, W. (1997): Schulsozialarbeit auf der Suche nach Zukunft. In: *Jugendhilfe*, Jg. 35, S. 10 ff.
- Grossmann, W. (1987): Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Weinheim.
- Hartnuß, B./Maykus, S. (1999): Zur Notwendigkeit der Präzisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe im KJHG. In: *Zentralblatt für Jugendrecht*. Jg. 86, H. 12, S. 475-479.
- Hentze, J. u. a. (Hg.) (1997): Wirkungen von Schulsozialarbeit. Dokumentation einer Fachtagung. Hamburg.
- Hollenstein, E. (1991): Die doppelte Öffnung der Schulsozialarbeit. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*. Jg. 22, H. 2, S. 116 –124.
- Homfeldt, H.-G./Schulze-Krüdener, J. (2001): Schulsozialarbeit. Eine konstruktiv-kritische Bestandsaufnahme. In: *Neue Praxis*, 31. Jg., H. 1, S. 9-28.
- Hurrelmann, K. (1996): Beide Seiten profitieren. Vorteile bei der Kooperation von Jugendarbeit und Schule. In: *Sozialmagazin*, Jg. 21, H. 1, S. 16-21.
- Jordan, E./Sengling, D. (1994): Jugendhilfe. Einführung in Geschichte, Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim.
- Jordan, E./Schone, R. (Hg.) (1998): Handbuch Jugendhilfe Planung. Grundlagen, Bausteine, Materialien. Münster.
- Kreft, D./Mielenz, I. (Hg.) (1996): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim und Basel.
- Kraimer, K. (1998): Sozialpädagogisches Fallverstehen, Forschungswerkstatt, professionelles Handeln. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 29. Jg., Heft 3, S. 170 -189.
- Kraimer, K. (Hg.) (2000): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/Main 2000, S. 23-57.
- Koch-Priewe, B. (2002): Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 48, H. 1, S. 1- 9.
- Liebau, E. (1995): Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule. In: *Die Deutsche Schule*. Jg. 87, H. 2, S. 207-215.
- Maykus, S. (2001): Schulalltagsorientierte Sozialpädagogik. Begründung und Konzeptualisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe. Frankfurt/Main.
- Merchel, J. (1998): Qualität in der Jugendhilfe. Münster.
- Merchel, J. (2000): Zwischen Hoffnung auf Qualifizierung und Abwehrreflex: Zum Umgang mit dem Qualitätsthema in der Jugendhilfe. In: Helmke, A. u. a. (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. 41. *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim, S. 161-183.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (1998): Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung der Sozialarbeit an Schulen im Land Brandenburg. Potsdam.
- Mühlum, A. (1993): Schulsozialarbeit. In: Becker-Textor, I./Textor, M. R. (Hg.): Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung. Neuwied 1993. S. 241-269.
- Mühlum, A. (1995): Aufwachsen unter erschwerten Bedingungen. Neue Herausforderungen für Jugendhilfe und Schule. In: *Soziale Arbeit*, Jg. 44, H. 7, S. 218-225.
- Mühlum, A./Rothe, M. (1991): Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Wiesner, R./Zarbock, W.: Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Köln, S. 287-317.
- Münchmeyer, R. (1993): Herausforderungen für die Jugendhilfeforschung. In: *Diskurs*. Jg. 3, S. 15-19.
- Münder, J. u. a. (1999): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG/SGB VIII. Münster.
- Münder, J./Tammen, B. (2002): Einführung in das Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG/SGB VIII. Münster.
- Nestmann, F. (1997): Familie als soziales Netzwerk. In: Böhnisch, E./Lenz, K. (Hg.): Familie. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim.

- Niesloy, F. (1998): Schulbegleitung durch Schulsozialarbeit? In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*. Jg. 29, H. 3, S. 252-262.
- Nohl, H. (1945): Über Leistung, Gehorsam, Pflicht. In: *Neue Sammlung* 34, 1994, S. 327-337.
- Olk, T. u. a. (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim.
- Paar, M. (1999): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In: *Jugendwohl*. Jg. 80, H. 6-7, S. 265-269
- Pestalozzi, J. H.: Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans (1799). In: Pestalozzi, J. H.: *Ausgewählte Schriften*, hrsg. von W. Flitner, Frankfurt/Main 1983, S. 223-246.
- Prüß, F. (1995): Chancen und Wege zur sozialen Arbeit in der Schule. In: *Jugendhilfe*. Jg. 33, H. 1, S. 13-23.
- Raab, E. (1994): Begründungszusammenhänge und Konzepte von Schulsozialarbeit. In: *Pädagogische Führung*, Jg. 5, H. 4, S. 148-154.
- Raab, E. (1999): Die Beziehung von Jugendhilfe und Schule – Entwicklung, Konzepte, Perspektiven. In: *Jugend Beruf Gesellschaft*, Jg. 50, H. 4, S. 251-255.
- Rademacker, H. (1996): Schulsozialarbeit vor neuen Herausforderungen. Bilanz und Perspektiven der Schulsozialarbeit in den alten und neuen Bundesländern. In: Schubarth, W. u. a. (Hg.): *Gewalt an Schulen*. Opladen, S. 216-238.
- Rauschenbach, T./Schilling, M. (Hg.) (1997): *Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik*. 2 Bände. Neuwied.
- Segel, G. (1999): Die zentrale Rolle von Schulsozialarbeit in der zukünftigen Jugendhilfelandchaft – Eine realisierbare Utopie! In: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (Hg.): *Jugend Beruf Gesellschaft*. Jg. 50, H. 4, S. 256-259.
- Seithe, M. (1992): Schulsozialarbeit. Ein Lebenswelt-Konzept. Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Jugendamt Wiesbaden.
- Seithe, M. (1998): Landesprogramm „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“. Wissenschaftliche Begleitung. Herausgegeben vom Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit. Erfurt.
- Seithe, M. (1999): Schulsozialarbeit. In: Chassé, K. A./Wensierski, H.-J. (Hg.): *Praxisfelder der Sozialen Arbeit*. Eine Einführung. Weinheim, S. 76-86.
- Spiegel, H. v. (2000): Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen und Erfahrungsberichte zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. Münster.
- Tillmann, K. J. (1982): *Schulsozialarbeit – Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis*. München.
- Timm, K. (1999): Schule und Jugendhilfe. Bedingungen und Ebenen der Kooperation. In: *Soziale Arbeit*, Heft 4. S. 119 f.
- Terhart, E. (2002): Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 48, H. 1, S. 91-110.
- Uhlendorff, U. (1997): *Sozialpädagogische Diagnosen III. Ein sozialpädagogisch-hermeneutisches Diagnoseverfahren für die Hilfeplanung*. Weinheim und München.