ECONSTOR
Make Your Publications Visible.

A Service of
ZBW
Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
Leibniz Information Centre for Economics

Bassarak, Herbert

Book

Aufgaben und Konzepte der Schulsozialarbeit/ Jugendsozialarbeit an Schulen im neuen sozial- und bildungspolitischen Rahmen

edition der Hans-Böckler-Stiftung, No. 208

Provided in Cooperation with:
The Hans Böckler Foundation

Suggested Citation: Bassarak, Herbert (2008) : Aufgaben und Konzepte der Schulsozialarbeit/ Jugendsozialarbeit an Schulen im neuen sozial- und bildungspolitischen Rahmen, edition der Hans-Böckler-Stiftung, No. 208, ISBN 978-3-86593-089-7, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf

This Version is available at:
https://hdl.handle.net/10419/201856

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

WWW.ECONSTOR.EU

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

208

www.boeckler.de

Die vorliegende Studie beabsichtigt, relevante Konzeptionen, Projekte und Modelle von Schulsozialarbeit in den Bundesländern Bayern, Berlin und Sachsen zu identifizieren, ihre zentralen Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen zu erfassen und diese multiperspektivisch beschreiben und bewerten zu lassen. In diesem Kontext wird über eine Evaluation landeseigener Förderprogramme ein Beitrag zur Stärkung des kommunalen Managements geleistet.

Die Befragung wurde 2006 durchgeführt. Befragt wurden Fachkräfte der Schulsozialarbeit und Schulleitungen von Schulen, die im Rahmen landeseigener Förderprogramme Angebote der Schulsozialarbeit durchführten sowie Führungskräfte der Jugendämter und Schulämter zu ihren Einschätzungen hinsichtlich der Realisierung von Angeboten der Schulsozialarbeit.

Trotz bundeslandspezifischer Defizite ist die Akzeptanz von Schulsozialarbeit unter den befragten Akteursgruppen als sehr hoch anzusehen; die Notwendigkeit eines Ausbaus der Angebote wird annähernd durchgängig bestätigt und schlussfolgernd differenziert dargelegt.

Im Allgemeinen wird der Schulsozialarbeit bzw. Jugendsozialarbeit an Schulen bei der Entwicklung von Ganztagsschulen eine unverzichtbare Bedeutung zugewiesen.

9 783865 930897

ISBN 978-3-86593-089-7
€ 29,00

208 edition

Herbert Bassarak Aufgaben und Konzepte der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen

208

Arbeit und Soziales

Herbert Bassarak

Aufgaben und Konzepte der Schulsozialarbeit/ Jugendsozialarbeit an Schulen im neuen sozial- und bildungspolitischen Rahmen

edition
Hans Böckler
Stiftung

Herbert Bassarak

Aufgaben und Konzepte der Schulsozialarbeit/ Jugendsozialarbeit an Schulen im neuen sozial- und bildungspolitischen Rahmen

in enger Zusammenarbeit mit
Dr. Herwig Grote
Dr. Stephanie Grote
Dr. Hartmut Binder

sowie unter Mitwirkung und Beratung von
Thomas Bauer
Oskar Brückner
Bernhard Eibeck
Tobias Geng
Wolfgang Habberger
Prof. Dr. Uwe Hirschfeld
Reinhard Hoffmann
Stephanie Lippert
Anita Maile
Reiner Prölß
MdB Marlene Rupprecht
Günther Schedel-Geschwendtner
Robert Thurn

edition 208

Herbert Bassarak

Aufgaben und Konzepte der Schulsozialarbeit/ Jugendsozialarbeit an Schulen im neuen sozial- und bildungspolitischen Rahmen

edition der Hans-Böckler-Stiftung 208

Prof. Dr. Herbert Bassarak, Jahrgang 1949, seit 1985 Professor der Sozialarbeit und Sozialpädagogik an der Fakultät Sozialwissenschaften der Georg-Simon-Ohm-Hochschule Nürnberg. Vertrauensdozent der Friedrich-Ebert-Stiftung und Hans-Böckler-Stiftung sowie Mitglied des Kuratoriums der Hans-Böckler-Stiftung, Schwerpunkt der Veröffentlichungen in den letzten Jahren sind Planung, Steuerung, Netzwerkarbeit, Jugendhilfeplanung, Jugendarbeit und Schulsozialarbeit. WS 2008 Forschungssemester zur Schulsozialarbeit.

Dr. rer. soc. Hartmut Binder, Jahrgang 1944, Akademischer Oberrat. Seit 1974 an der PH Karlsruhe im Institut für Bildungswissenschaft (Schwerpunkt Bereich Lehrerausbildung) tätig. Vertrauensdozent der Hans-Böckler-Stiftung. Arbeitsschwerpunkte sind Sozialpädagogik und das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. Gründung der Forschungsgruppe Ganztagsschulen an der PH Karlsruhe. Evaluation mehrere größere Projekte zur Schulsozialarbeit.

Dr. phil. Herwig Grote, Jahrgang 1955, systemischer Berater (DGSF) und Einzel-, Paar- und Familientherapeut. Dozent für Soziologie, Sozialpolitik und empirische Forschungsmethoden an mehreren Hochschulen. Freiberufliche Tätigkeit in der Organisationsberatung. Mitarbeit an unterschiedlichen empirischen Studien zur Organisationsentwicklung und Wirkungsforschung im Bereich sozialer Dienstleistungen.

Dr. phil. Stefanie Grote, Jahrgang 1961, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Robert Koch-Institut Berlin und an der Freien Universität Berlin in den Bereichen Arbeits-, Berufs- und Organisationspsychologie. Thematische Schwerpunkte sind Gesundheit, Prävention sowie Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Seit 2005 Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin in der Forschungsgruppe Public Health.

© Copyright 2008 by Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf
Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf
Printed in Germany 2008
ISBN: 978-3-86593-089-7
Bestellnummer: 13208

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere die des öffentlichen Vortrages, der Rundfunksendung, der Fernsehausstrahlung,
der fotomechanischen Wiedergabe, auch einzelner Teile.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis 5

Abkürzungsverzeichnis 9

Danksagung 11

Vorwort 13

1 Auftrag und Zielsetzung 21

2 Zusammenfassung 23

3 Schulsozialarbeit als spezielle Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule 37

3.1 Schulsozialarbeit – eine begriffliche Annäherung 38
3.2 Rechtsgrundlagen und föderale Struktur 40
3.3 Reform des schulischen Bildungssystems 41
3.4 Konzeptionelle Positionen – Modelle der Schulsozialarbeit 46
3.5 Kooperation von Schule und Jugendhilfe und Organisation von Schulsozialarbeit 54
3.6 Spezielle Zielgruppen für Schulsozialarbeit 56

4 Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen in den betrachteten Bundesländern 59

I Bayern 61

1. Rechtliche Rahmenbedingungen 61
2. Grundlagen der Kooperation 67
3. Befragungsergebnisse 70
3.1 Befragung der Fachkräfte 70
3.1.1 Formale Aspekte der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen 70

3.1.2 Zusammenarbeit mit den betrachteten Schulen, Konzeptionen und Kooperationen 78
3.1.3 Bewertung des Bedarfs von Angeboten, der Zusammenarbeit sowie Akzeptanz und Vorschläge zur Entwicklung 82
3.2 Befragung der Schulleitungen 86
3.2.1 Ausgestaltung und Angebotsspektrum 86
3.2.2 Zusammenarbeit der Schulsozialarbeiter mit der Schule
3.2.3 Bewertung der Angebote der Jugendsozialarbeit an Schulen 91
3.3 Befragung der Jugendämter 93
3.3.1 Konzeptionen und Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule 94
3.3.2 Bedarfseinschätzung 96
3.3.3 Zufriedenheit mit Angeboten der Jugendsozialarbeit an Schulen 97
3.3.4 Umfang der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe 98
3.4 Befragung der Schulämter 99
3.4.1 Konzeptionen und Rahmenbedingungen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule innerhalb der Schulämter 99
3.4.2 Bedarfseinschätzung 102
3.4.3 Zufriedenheit mit den Angeboten der Jugendsozialarbeit an Schulen 105
3.4.4 Umfang der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe 107
3.5 Zusammenfassung der Befragungsergebnisse für Bayern 108
4. Hinweise auf mögliche sozial- und bildungspolitische Konsequenzen 110

II Berlin 119
1. Geschichte der Schulsozialarbeit und der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Berlin 119
2. Landeseigene Regelungen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe, Schule und Schulsozialarbeit 126
3. Hauptprobleme und fachlicher Diskurs 135
4. Befragungsergebnisse 138
4.1 Befragung der Fachkräfte 140
4.1.1 Formale Aspekte der Schulsozialarbeit 140
4.1.2 Zusammenarbeit mit den betrachteten Schulen/Konzeptionen/ Kooperationen 144

4.1.3 Bewertung des Bedarfs von Angeboten und der Zusammenarbeit; Akzeptanz von Schulsozialarbeit und Vorschläge zur Entwicklung 146
4.2 Befragung von Schulleitungen, Schulämtern und Jugendämtern 151
4.3 Zusammenfassung der Befragungsergebnisse für Berlin 153
5. Hinweise auf mögliche sozial- und bildungspolitische Konsquenzen 154

III Sachsen 157
1. Geschichte der Schulsozialarbeit in Sachsen 157
2. Landeseigene Regelungen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule 162
3. Hauptprobleme und fachlicher Diskurs 165
4. Befragungsergebnisse 168
4.1 Befragung der Fachkräfte 168
4.1.1 Formale Aspekte der Schulsozialarbeit 168
4.1.2 Zusammenarbeit mit den betrachteten Schulen/ Konzeptionen/Kooperationen 176
4.1.3 Bewertung des Bedarfs von Angeboten und der Zusammenarbeit; Akzeptanz von Schulsozialarbeit und Vorschläge zur Entwicklung 180
4.2 Befragung der Schulleitungen 184
4.2.1 Ausgestaltung und Angebotsspektrum 184
4.2.2 Zusammenarbeit der Schulsozialarbeiter mit der Schule 189
4.2.3 Bewertung der Angebote der Schulsozialarbeit 192
4.3 Befragung der Jugendämter 195
4.3.1 Konzeptionen und Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule 195
4.3.2 Bedarfseinschätzung 198
4.3.3 Zufriedenheit mit den Angeboten der Schulsozialarbeit 199
4.3.4 Umfang der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe 200
4.4 Zusammenfassung der Befragungsergebnisse für Sachsen 201
5. Hinweise auf mögliche sozial- und bildungspolitische Konsequenzen 203

5 Untersuchungsleitende Fragestellungen im Spiegel der Länderergebnisse 205
5.1 Befragungsrücklauf 206
5.2 Landeseigene Regelungen 209
5.3 Bedarf: Angebote und Zielgruppen von Schulsozialarbeit 214
5.4 Realisierte Qualitätsstandards 219
5.4.1 Strukturqualität: Ausstattung, Finanzierung und Konzeptionen 219
5.4.2 Prozessqualität: Gremienbindung und Kooperationsbeziehungen 226
5.4.3 Ergebnisqualität: Bewertung der Kooperationsbeziehungen und Zufriedenheit mit den Angeboten der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen 231
5.5 Verbesserungswünsche 232
5.6 Rolle der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen bei der Entwicklung von Ganztagsschulen 232
5.7 Haupthindernisse gegen einen Ausbau der Schulsozialarbeit 232
5.8 Schlussfolgerungen 232

6 Zusammenfassung der Befunde 237
6.1 Praxisempfehlungen 241
6.2 Forschungsbedarf 242

Literatur 245

Selbstdarstellung der Hans-Böckler-Stiftung 261

Abkürzungsverzeichnis

a.a.O.	am angegebenen Ort
ABM	Arbeitsplatzbeschaffungsmaßnahme
AGSG	Gesetz zur Ausführung der Sozialgesetze
ASD	Allgemeiner Sozialer Dienst/Allgemeine sozialpädagogische Dienste
BAG	Bundesarbeitsgemeinschaft
BayEUG	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen
BayKJHG	Bayerisches Kinder- und Jugendhilfegesetz
BLK	Bund-Länder-Kommission
BRVJ	Berliner Rahmenvertrag für Hilfen in Einrichtungen und durch Dienste der Kinder- und Jugendhilfe
BSHG	Bundessozialhilfegesetz
BQG	Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaft
ebd.	ebenda
EOS	Erweiterte Oberschule
ESF	Europäischer Sozialfonds
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GG	Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland
ggf.	gegebenenfalls
GLK	Gesamtlehrerkonferenz
HUB	Humboldt-Universität zu Berlin
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IF	Interdisziplinäre Frühförderung
IGLU	Internationale Grundschule-Lese Untersuchung
IPN	Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel
IZBB	Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung
JA	Jugendamt
JaS	Jugendsozialarbeit an Schulen
JSA	Jugendsozialarbeit
KGSt	Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KSD	Kommunaler Sozialer Dienst

LOS	lokales Kapital für soziale Zwecke
MAE	Mehraufwandsentschädigung (»1-Euro-Jobs«)
MPIB	Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
MRD	Milliarden
MSD	Mobile Sonderpädagogische Dienste
MSH	Mobile Sonderpädagogische Hilfe
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Cooperation and Development)
PIRLS:	Progress in International Reading Literacy Study
RAA	Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen
RSA	Regionales Schulamt
S.	Seite
SenBJS	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Berlin)
SGB	Sozialgesetzbuch
sog.	so genannt
SRB	Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung
SSA	Schulsozialarbeit
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
u.a.	unter anderem
UN	Vereinte Nationen
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir uns bei allen bedanken, die sich an der Befragung beteiligt und diese unterstützt haben. Wir danken für das entgegengebrachte Vertrauen und für die kostbare Zeit, die für das Ausfüllen des Fragebogens aufgewendet wurden.

Wir danken auch für die nützlichen Gespräche und Hinweise im Vorfeld der Studie, die für den Aufbau der Untersuchung und die Gestaltung der Erhebungsinstrumente für uns sehr hilfreich waren.

Hierfür geht unser besonderer Dank an Frau MdB Marlene Rupprecht, Herrn Prölß, Sozialreferent der Stadt Nürnberg, Herrn Thurn, Schulsozialpädagogischer Dienst der Stadt Nürnberg, Herrn Schedel-Gschwendtner, Sozialpädagogisches Büro der GEW-Bayern, Frau Lippert, Stadt Oberasbach, Herrn Bauer und Herrn Habberger, Stadt Fürth sowie Frau Maile, Fachhochschule Frankfurt am Main.

Ebenfalls geht unser besonderer Dank an Herrn Hoffmann, Jugendamt Berlin Steglitz-Zehlendorf, Herrn Brunner vom Moabiter Ratschlag/Berlin, Frau Tiaden-Pape und Frau Yilderim von der Schulstation Sternschnuppe Berlin-Mitte.

Herrn Geng und Herrn Prof. Dr. Hirschfeld danken wir für die Erstellung der Expertisen sowie Herrn Dr. Haller, Jugendamt Leipzig, für seinen fachkundigen Rat.

Unser ganz besonderer Dank gehören last but not least der Hans-Böckler-Stiftung und der Max-Träger-Stiftung, die diese Arbeit durch ihre finanzielle sowie ideelle Unterstützung erst möglich gemacht haben!

Vorwort

Schulsozialarbeit ist »*en vogue*«. Quasi alle Bundesländer haben in den vergangenen Jahren und zum Teil Jahrzehnten unterschiedliche Angebote, ergänzende Programme, Konzeptionen, Modelle und Projekte zur Schulsozialarbeit entwickelt, um wenigstens auf die dringlichsten Fragestellungen und Probleme sowie auf die damit einhergehenden Notwendigkeiten und Erfordernisse (re-) agieren zu können. Auch der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (2005) beschäftigte sich ausführlich mit der »*schulbezogenen Jugendsozialarbeit*«.

Erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspolitik sowie Bildungs-, Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung brauchen eine verlässliche und systematisch aufbereitete Wissensbasis und ein qualifiziertes Management. Das haben nicht zuletzt die großen, international vergleichenden Studien wie insbesondere TIMSS[1] und die PISA-Studie der OECD in den vergangenen Jahren gezeigt.

Die PISA-Studie hat wissenschaftlich belegt, was sich den aufmerksamen Beobachtern schon länger zeigt: Die Schulen in Deutschland bieten unterschiedliche Chancen für die Bevölkerungsschichten und werden dem Bildungsauftrag, der gleiche Chancen für alle fordert, nicht gerecht.

Im März 2007 stellte der UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung Vernor Muñoz für Deutschland wieder kein gutes Zeugnis aus. Das deutsche Schulsystem sei selektiv, diskriminierend und teils undemokratisch, so dessen harte Kritik. Denn das Recht auf Bildung wird nicht überall ausreichend umgesetzt. Dies betreffe insbesondere Migranten, sozial Schwache und Kinder mit Behinderung: »*Die Hauptergebnisse von PISA zeigen, dass in Deutschland verglichen mit anderen Industrieländern die stärkste Korrelation zwischen sozialem Hintergrund und Bildungsleistungen besteht.*«[2] (Muñoz 2006: 10)

1 Die »Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie« (Third International Mathematics and Science Study – TIMSS) ist eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung, die von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt wurde. Die deutsche Forschungsgruppe setzt sich aus drei Partnern zusammen: dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB), dem Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel (IPN) und der Humboldt-Universität zu Berlin (HUB).

2 Bericht des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung Vernor Muñoz vom 15. März 2006, vorgestellt auf der Vierten Sitzung des UN-Menschenrechtsrats (12. März bis 05. April 2007 in Genf).

Gerade bei der frühzeitigen Verteilung auf die verschiedenen Schultypen bereits nach der vierten Grundschulklasse würden die Schülerinnen und Schüler »*nicht angemessen beurteilt*«, Leidtragende seien vor allem Kinder aus sozial schwachen Familien. Deshalb sei es dringend erforderlich, »*… Aktionen einzuleiten, um soziale Ungleichheiten zu überwinden und um gleiche und gerechte Bildungsmöglichkeiten für jedes Kind sicherzustellen insbesondere für diejenigen, die dem marginalisierten Bereich der Bevölkerung angehören.*« Zudem würde die Entscheidung über die weitere Schullaufbahn nach der Grundschule durch Lehrer getroffen, »*… die für die Durchführung solcher Beurteilungen nicht immer ausreichend geschult sind*« (ebd., 15). Sie würden ohnehin durch ihre ausländische Herkunft bereits Benachteiligte wegen ihrer mangelnden Sprachkenntnisse zu »*doppelt Benachteiligten*« gestempelt.

Der Bericht des Sonderberichterstatters hebt einen sehr weitreichenden Reformbedarf für das deutsche Schulwesen hervor und betont, »*… dass die erfolgreiche Reform des gesamten deutschen Bildungssystems als Ganzes sowohl inhaltlicher als auch struktureller Reformen bedarf. Es sollten sieben Kernbereiche herausgestellt werden:*

1. *Wandel von einem selektiven Bildungssystem zu einem System, bei dem das Individuum unterstützt wird und dessen spezifische Lernfähigkeiten im Mittelpunkt stehen;*
2. *größere Unabhängigkeit der Schulen; dies bedeutet, dass Schulen flexibel und autonom in der Nutzung ihrer Finanzen, der Einstellung von Lehrern und der Umsetzung der zentralen Zielsetzungen sein sollten;*
3. *Verbesserung der Bildungsinhalte und Methoden, insbesondere durch eine systematische Sprachausbildung der Migranten, die Verstärkung der Lesefähigkeiten und die Einführung neuer Medien;*
4. *Verstärkung der demokratischen Schulkultur, indem man dem Kind mehr Autonomie und die Möglichkeit gibt, seine Kompetenzen einzusetzen;*
5. *die Strukturen sollten so gestaltet werden, dass sie jedem die Chance geben, sein/ihr Potenzial auszuschöpfen, beispielsweise durch verstärkte Kindergartenangebote, die Einführung von Ganztagsschulen und den Verzicht auf ein gegliedertes Schulsystem. Im Hinblick auf das Letztgenannte sollte festgehalten werden, dass – trotz erfolgreicher ausländischer Beispiele eines Schulsystems für alle Schüler, durch das Kinder die Möglichkeit haben, für einen längeren Zeitraum gemeinsam zu lernen und durch das alle angehalten werden, bessere Ergebnisse zu erzielen – die Diskussion über das mehrglied-*

rige System, das der Sonderberichterstatter für extrem selektiv hält, große Angst und Widerstand auszulösen scheint, insbesondere Besorgnis über den Verlust von Privilegien für diejenigen, die am meisten vom aktuellen System profitieren;

6. *eine andere Ausbildung für Lehrer, die nicht nur in ihrem Fachgebiet spezialisiert sein sollten, sondern auch auf pädagogischer Ebene;*
7. *stärkere Investitionen und mehr Finanzmittel für frühkindliche Unterstützung, dafür sollten die Finanzen besser investiert und verteilt werden. Viele Länder sind bereits äußerst aktiv in der Einführung verschiedener der oben genannten Aktivitäten, so Prioritäten 1, 3, 6 und 7.« (Muñoz 2006: 14)*

Die Frage nach der Funktionalität unseres Schulsystems und unserer Schulen stellt sich besonders brisant vor dem Hintergrund der folgenden Tatsachen:

- Nach aktuellen Schätzungen des Deutschen Lehrerverbandes schwänzen täglich ca. 100.000 Schüler den Unterricht. Gemäß einer Untersuchung der Bertelsmann-Stiftung sind es sogar rund 500.000 Schülerinnen und Schüler, die regelmäßig der Schule fernbleiben. Und ca. 400.000 sind es nach einer Schätzung des Christlichen Jugenddorfwerks. Die größte Gruppe der Schulverweigerer sind die Hauptschülerinnen und Hauptschüler.
- Ca. neun Prozent aller Schulabgänger verlassen derzeit die Schule ohne Abschluss; das sind jedes Jahr bundesweit etwa 85.000 junge Menschen. Zur Risikogruppe zählen vor allem Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien, die aus sozial schwachen Verhältnissen stammen oder Familien mit Migrationshintergrund. Fehlende Schulabschlüsse sind eine der Hauptursachen von Jugendarbeitslosigkeit. Fast 15% der Minderjährigen erlernen nach Verlassen der Schule keinen Beruf – unter den männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind dieses rund 20%.
- Jungen sind heute als *die* Bildungsbenachteiligten anzusehen. Sie geraten seit Jahren zunehmend ins Hintertreffen: Bundesweit sind zwei von drei Schulabbrechern männlich, drei Viertel der Besucher von Förderschulen sind Jungen. Jungen bleiben zudem deutlich häufiger sitzen als Mädchen, gleichzeitig ist die Mehrzahl der jungen Leute, die Abitur machen, weiblich (56%). Klar ist seit der IGLU-Studie (die internationale Bezeichnung ist PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study) auch dies: Jungen in der Grundschule erhalten trotz gleicher Kompetenzen häufig schlechtere Noten als Mädchen. Den Jungen fehlt es an geeigneten männlichen Vorbildern, denn 64 Prozent der rund 790.000 Lehrkräfte an den allgemein bildenden und beruflichen Schu-

len waren laut dem Statistischen Bundesamt in Wiesbaden im Jahre 2005 weiblichen Geschlechts, an den Grundschulen liegt ihr Anteil bereits bei 83 Prozent.

- Darüber hinaus beklagen sich die Arbeitgeberverbände sowie die Gewerkschaften über mangelnde Grundkenntnisse der Ausbildungsplatzbewerber, was auch die PISA-Studie eindrucksvoll bestätigt.
- Hinzu kommt, dass sich in vielen Familien, die durch Arbeitsplatzverlust und mangelnde Bildungsressourcen gekennzeichnet sind, familiäre Probleme häufen, und sich dies meist negativ auf die Schulleistungen und die gesamte Entwicklung der Minderjährigen auswirkt.

Trotz infolge des PISA-Schocks eingeleiteter Bildungsreformen, die anscheinend zumindest teilweise Erfolge erbrachten – vgl. hierzu das leicht verbesserte Abschneiden in späteren Untersuchungen der PISA-Studie – besteht also ein sehr weitreichender Handlungsbedarf, um insbesondere der im internationalen Vergleich der Industriestaaten einmaligen Diskriminierung sozial Benachteiligter im deutschen Bildungssystem entgegenzuwirken.

Perspektivlosigkeit, die aus dem Wissen resultiert, kaum Chancen auf dem ersten Arbeitsmarkt zu haben, wirkt sich motivationshemmend bis -hindernd aus, verstärkt die Schuldistanz und fördert Frustationspotential, das sich nicht selten in aggressiven Gewalthandlungen entlädt. Die steigende Jugendgewalt, die an Schulen kulminiert, fordert und überfordert Lehrkräfte.

Die anstehenden Aufgaben können jedoch weder von dem Erziehungs- und Bildungssystem Schule und ihren verantwortlichen Akteuren, noch von den Erziehungsberechtigten oder von der Jugendhilfe unter Beachtung ihres eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrages allein gelöst werden.

Unser sozialer und demokratischer Rechtsstaat ist – wie bekannt – umfassender als die Summe seiner kollektiven Versicherungssysteme. Er schließt auch die Verantwortung für ausreichende Angebote qualitativ hochwertiger öffentlicher Güter wie das der Erziehung, der Bildung und der Betreuung mit ein. Die Entwicklungschancen für Familien, für Migranten, für Behinderte und für ältere Mitbürgerinnen und Mitbürger sowie der Zugang zu gleichen Bildungschancen, zu kulturellen Gütern und nicht zuletzt auch zur Teilhabe am materiellen Reichtum dieser Gesellschaft müssen verstärkt diskutiert und angemessen verändert werden. Diese und andere Aspekte gehören hinterfragt, wenn der Sozialstaat in seiner Rolle als Garant des sozial regulierten Kapitalismus betrachtet wird.

Von höchster Priorität – auch über die tagespolitische Debatte hinaus – wird wohl die Frage nach der Finanzarchitektur unseres Sozialstaates sein und bleiben. Wenn dem Staat – mit beeinflusst durch die aktuellen Ergebnisse der Föderalismusdiskussion und den hiervon ausgehenden Entscheidungen – quasi seine steuernd Einfluss nehmenden Hände gebunden sind, dann müssen sich die Länder, die Bezirke und die Gemeinden verstärkt engagieren und die erforderlichen Ressourcen zur Verfügung stellen. Denn es kann nicht genug hervorgehoben und betont werden, dass der Sozialstaat schon in seiner heutigen Verfassung einen höheren Nutzen stiftet als Kosten verursacht.

Zudem ist offensichtlich, dass mehr getan werden muss, um den Bildungsverlierern eine realistische Chance auf eine bessere Zukunft geben zu können. Damit z. B. Jungen nicht länger die Bildungsverlierer im deutschen Schulsystem bleiben, müssen die Schulen sie systematisch besser fördern als bisher.
Hierzu bietet sich Schulsozialarbeit als eine adäquate Ressource an.

Welche neuen Beratungs- und Hilfesysteme sind notwendig? Wie sind vor allem die normativen und strategischen Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen einer bedarfsorientierten Vernetzung öffentlicher, frei-gemeinnütziger und privat-gewerblicher Träger auszugestalten? Welche auf Programmen, Konzepten usw. fußenden Maßnahmen der Sozial-, Familien-, Jugend- sowie Bildungs- und Schulpolitik lassen sich miteinander verknüpfen mit der Zielsetzung einer Infrastrukturbildung von Familien unterstützenden oder entlastenden Angeboten. Was folgt daraus für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte? Welche neuen Planungs- und Steuerungsmodelle ergeben sich aufgrund der zu erwartenden demographischen Rahmenbedingungen auf der kommunalen Ebene? Welche Modelle kooperativer Demokratie auf der kommunalen Ebene, einschließlich Formen des bürgerschaftlichen Engagements und der Selbstorganisation als Basis für bürgerschaftliche Solidarität, lassen sich finden? Welche innovativen Konzepte der Organisations- und Personalentwicklung sind erforderlich, um der veränderten Situation Rechnung zu tragen?

Angesichts des schlechten deutschen Abschneidens im neuen OECD-Bildungsbericht hat auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) dringend Konsequenzen angemahnt. »Deutschland braucht eine Gesamtstrategie zur Reform seines Bildungswesens – vom Kindergarten bis zur Weiterbildung«, sagte die GEW-Vizevorsitzende Demmer am 13.09.2006. Die Länder müssten trotz ihrer mit der Föderalismusreform gewachsenen Zuständigkeiten *»... über ihren Schatten springen und sich mit dem Bund auf gemeinsame Ziele*

verständigen«. Die Zeiten von Kleinstaaterei seien endgültig vorbei. Weiterhin hob Demmer hervor, dass die Zukunft der jungen Generation in Deutschland wichtiger sei als neue Zuständigkeitsdebatten zwischen Bund und Ländern. Zu einer Bildungsgesamtstrategie gehöre *»... nicht nur mehr Geld, sondern auch eine neue Philosophie«. Denn »es geht um Fördern, nicht mehr um Auslesen«,* so Demmer. Die Bundesrepublik brauche höchstmögliche Bildung für alle – und nicht wie bisher gute Bildung für viel zu wenige.

Die angestrebten Bildungsreformen gehen auch auf die Frage ein, welche Rolle und Funktion Sozialarbeit an Schulen haben kann und muss. Dabei müssen sich die Schulen und die politisch Verantwortung Tragenden eingestehen, dass die Schulen in der gegenwärtigen Form nicht in der Lage sind, die Aufgaben der Bildung, Betreuung und Erziehung umfassend zu erfüllen. Da in diesen Prozessen die gesamte Lebenssituation von Individuen berührt wird, ist es sinnvoll und erforderlich, neben der Schulpädagogik auch die Sozialarbeit verbindlich zu institutionalisieren und zu sichern.

Viele Faktoren beförderten und befördern die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit. Nicht erst seit dem Bildungsgesamtplan vor über 35 Jahren oder dem Vorliegen der ebenfalls immer noch aktuellen Ergebnisse der PISA-Studie konzentriert sich hierzulande die Debatte um Erziehung und Bildung in Deutschland auch auf Strukturen und Verfahren der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Der im Jahr 2005 erschienene Zwölfte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung widmete sich ebenfalls dieser wachsenden Aufgabenstellung.

Einmütiger fachpolitischer Konsens ist, dass Schulsozialarbeit am Lern- und Lebensstandort der Erziehungs- und Bildungsinstanz Schule im Kontext sozialräumlicher Determinanten und kommunalen Managements bedarfsgerecht einzurichten und auszustatten sowie mittels schriftlich fixierter Konzeptionen Ziele, Inhalte, Aufgaben und Funktionen eindeutig zu bestimmen sind. Zudem sind Formen des Qualitätsmanagements, die Sicherung von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität, zu etablieren, wie quasi in jedem Bundesland gefordert.

Schulsozialarbeit hat im Verständnis des »*integrativen Modells*« die Verpflichtungen einzulösen, einerseits Beratung und Hilfe für Schülerinnen und Schüler bereit zu stellen, andererseits aber auch, an der Entwicklung der Schulen und des sie umgebenden Sozialraums mitzuwirken bzw. derartigen Entwicklungen jugendhilfe- und schulentwicklungspolitische Impulse zu geben.

Über den so skizzierten allgemeinen Konsens hinaus wird die Frage der Indikation – also welche Schulen benötigen welche Angebote der Schulsozialarbeit

sowie der notwendigen Quantität und Qualität – noch eher kontrovers diskutiert. Während teilweise die für alle verpflichtende Forderung nach Einrichtung und Ausstattung aller Schulen, insbesondere der Ganztagsschulen, erhoben wird, stehen andererseits Erwägungen im Vordergrund, dass die Freiwilligkeit der Schulen vorauszusetzen ist oder aber besondere soziale Belastungen innerhalb der Schulen oder des Schulumfeldes einen Bedarf begründen müssen.

Der Anspruch an die vorliegende Studie muss notwendigerweise begrenzt bleiben. Einige Recherche- und Befragungsergebnisse dürften allerdings schon jetzt Interesse wecken: Beispielsweise legt die Gestaltung der Kooperationen von Schulsozialarbeit mit Fachdiensten von Schule und Jugendhilfe wie der Schulpsychologie oder den Allgemeinen Sozialen Diensten (ASD/KSD) länderübergreifend Planungs-, Organisations-, Gestaltungs- und Handlungsbedarf nahe.

Länderdifferenzierend wird deutlich, dass die landeseigenen Regelungen sehr wohl vielfältige – intendierte oder auch unbeabsichtigte – Wirkungen auf die Gestaltung der Schulsozialarbeitsprojekte und der damit verbundenen Aktivitäten vor Ort gewinnen.

Für die Zukunft sind ein fortwährender und intensiver Austausch über Erfahrungen und insbesondere ein fachlicher Diskurs der Akteure zur professionellen Entwicklung sinnvoll und unverzichtbar.

In diesem Kontext sind die erfahrbaren Steuerungsziele und -funktionen der zuständigen Länderministerien sowie die sie unterstützende Beratungs- und Begleitfunktion der Landesjugendämter zu hinterfragen, weil diese teilweise Innovations- und Veränderungsbereitschaft missen lassen, so z. B. im Freistaat Bayern.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen Vorspann, der auch die Hintergründe der Entwicklung von Schulsozialarbeit skizziert und sich insbesondere mit der Frage geeigneter Modelle bzw. Arbeitsformen von Schulsozialarbeit befasst. Im Kapitel 4 werden in den Abschnitten I, II und III die Recherche- und Befragungsergebnisse der betrachteten Bundesländer Bayern, Berlin und Sachsen dargestellt. Diese Kapitel sind für Leser gedacht, die sich intensiver mit der Materie befassen wollen. Kapitel 5 fasst die Länderergebnisse vergleichend zusammen. Kapitel 6 stellt die Perspektiven und den ableitbaren Handlungsbedarf für Praxis und Forschung dar.

Für den sehr eiligen Leser wird die Zusammenfassung (Kapitel 2) empfohlen.

1 Auftrag und Zielsetzung

Die Pilotstudie soll zum einen eine länder- und adressatenspezifische Bestandsaufnahme ermöglichen und exemplarisch durchführen, zum anderen Perspektiven im Interesse einer Entwicklung und Qualifizierung von Schulsozialarbeit einschließlich Jugendsozialarbeit an Schulen sowie schulbezogener Jugendsozialarbeit entwickeln helfen.

Die Bestandsaufnahme wurde exemplarisch in den drei Bundesländern Bayern, Berlin und Sachsen durchgeführt.

Neben umfangreichen Recherchen, bundesweiten Befragungen bei den Sozialministerien, Kultusministerien und Landesjugendämtern sowie ergänzenden Expertengesprächen wurden eine schriftliche Befragung auf mehreren Ebenen (Schulverwaltungen, Schulen, örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe und bei Fachkräften der Schulsozialarbeit) durchgeführt. Befragt wurden:

- Schulämter und örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe sowie
- Schulleitungen und Fachkräfte der Schulsozialarbeit an solchen Schulen, die bekanntermaßen im Rahmen eines Förderprogramms ein einschlägiges Angebot vorhalten.

Unterschiedliche Schulformen (z. B.Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Schulen in Teilzeit und in Ganztagsform) wurden je nach Beteiligung in den einzelnen Bundesländern einbezogen. In dieser Bestandsaufnahme sollten jeweils die handlungsleitenden Programme, Konzeptionen, Projekte und Modelle sowie die praktischen Arbeitserfahrungen erfasst werden.

Schulsozialarbeit ist heute geprägt von einer hohen Vielfalt von Arbeitsansätzen und sieht sich nach wie vor mit – teilweise erheblichen – gegensätzlichen Erwartungshaltungen konfrontiert. Diese vor Ort in der Praxis wie auch zwischen den Institutionen Schule und Jugendhilfe erwartete Konfliktspannung sollte nach Möglichkeit in ihren praktischen Wirkungen, vergleichend zwischen den untersuchten Bundesländern, aufgezeigt werden.

Erfragt wurden darüber hinaus Schwachstellen bzw. der daraus resultierende Handlungsbedarf sowie Einschätzungen zur Bedeutung von Schulsozialarbeit im Kontext des inzwischen bundesweit geförderten Aufbaus von Ganztagsschulen.

Zentrales Anliegen der Pilotstudie war und ist, zudem Strategien und Handlungsmöglichkeiten im Interesse einer bedarfsgerechten Entwicklung von

Schulsozialarbeit aufzuzeigen sowie weiterführenden Untersuchungs- bzw. Forschungsbedarf zu konkretisieren.

2 Zusammenfassung

Fachpolitisch hat sich in den vergangenen Jahren ein weitgehender Konsens zum Erfordernis von Schulsozialarbeit herausgebildet. Vor dem Hintergrund eines erheblichen Bedarfs hinsichtlich der Entwicklung von (Ganztags-) Schulen und einer neuen Schulkultur (z. B. Öffnung der Schulen, Schulen als Lern- und Lebensort, Rhythmisierung des Unterrichts) kommt der Intensivierung der Zusammenarbeit der Erziehungs- und Bildungsinstanzen Schule und Jugendhilfe eine wachsende Bedeutung zu. Schulsozialarbeit ist als eine exponierte Form dieser Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule zu verstehen, die an den Schnittstellen beider Systeme tätig ist.

Im Kontrast zur fach*politischen* Diskussion steht die fach*praktische* Realisierung von Schulsozialarbeit. Trotz nicht vernachlässigenswerter Unterschiede zwischen den Bundesländern ist bundesweit von einer großen Deckungslücke – auch unter Berücksichtigung von sehr unterschiedlichen Vorstellungen zur »*Indikation*« bzw. zum Bedarf von Schulsozialarbeit – auszugehen.

Die Gründe hierfür sind vielschichtig. Problematisiert werden die mangelnde bundesgesetzliche Absicherung von Schulsozialarbeit – z. B. im SGB VIII – sowie insbesondere die föderative Struktur mit unterschiedlichen Zuständigkeitsebenen von Jugendhilfe und Schule. Finanzierungsprobleme, insbesondere bei der fachpolitisch bevorzugten Trägerschaft durch die örtliche Jugendhilfe, aber auch unterschiedliche erziehungs-, bildungs- und schul*politische* Zielsetzungen der Bundesländer sind von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Derartige Fragestellungen und Probleme werden, neben der unzureichenden Verbreitung von Angeboten der Schulsozialarbeit, auch in qualitativer Hinsicht deutlich: Es gibt eine Vielzahl von Zuständigkeitsregelungen und Finanzierungsmodellen und in der Folge auch fachlicher Konzeptionen, die sich bereits in der Benennung der jeweiligen Leistung widerspiegeln, die nicht nur zwischen den Bundesländern, sondern auch nach Schultypen variieren.

Schulsozialarbeit: Begriff und Organisationsformen

Ein einheitliches Begriffs- und Aufgabenverständnis von Schulsozialarbeit existiert nicht, wie nachstehende Aufzählung unterschiedlicher Bezeichnungen beispielhaft verdeutlicht: *»Jugendarbeit an Schulen«, »Soziale Arbeit an Schulen«, »schulbezogenen Sozialarbeit« oder »schulbezogene Jugendarbeit«.*

So bevorzugt der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung den Begriff der *»schulbezogenen Sozialarbeit«,* um darunter unterschiedene Beratungs- und Hilfestrategien der Jugendhilfe zu erfassen. Die erkenntnisleitende Prämisse der vorliegenden Untersuchung ist aber das tatsächlich realisierte Angebot in und an den Schulen vor Ort. Die Finanzierungsfrage sollte davon in einem ersten Schritt unberührt bleiben. In einem zweiten Schritt stellt sich allerdings die Frage nach den Vor- und Nachteilen unterschiedlicher Managementmodelle, Trägerschaften, Rechtsformen und Mischfinanzierungen.

Die Vielzahl der im Rahmen des – interdisziplinär angelegten – Untersuchungsprozesses gewonnenen Ergebnisse und nicht zuletzt auch die Orientierung an einschlägiger Fachliteratur haben unsererseits zu dem Entschluss geführt, an dem *Begriff Schulsozialarbeit* als Obergriff festzuhalten. In diesem Sinne verstehen wir Schulsozialarbeit am Standort Schule als eine wichtige Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule, deren steuernde und systemintegrative Funktionen weiter zu qualifizieren und zu stärken sind.

Im ebenfalls untersuchten Bundesland Bayern wird entsprechend der maßgeblichen Förderrichtlinie von »*Jugendsozialarbeit an Schulen*« gesprochen, so dass auch dieser Begriff wie der der »*schulbezogenen Jugendsozialarbeit*« mitgeführt wird.

Aufschlussreich und zugleich erkenntnisleitend ist, dass die in mehreren Bundesländern, insbesondere den Stadtstaaten, seit Ende der sechziger Jahre aufgebauten Gesamtschulen häufig regelhaft Schulsozialarbeit anbieten. Für Berlin kann festgestellt werden, dass die Zuständigkeit der Schulverwaltung für diese Angebote ambivalent zu bewerten ist: Bei vergleichsweise eher guter Personalausstattung und Beschäftigungskontinuität ist diesen Servicezentren offenbar gemeinsam, dass sie von ihren Schulleitungen sehr abhängig sind und unzureichend Eigenständigkeit entwickeln können. Die Folge dürften sehr unterschiedliche Angebotsprofile und begrenzte Einflussmöglichkeiten auf die Entwicklung von Schule, Jugendhilfe und Sozialraum sein.

Anliegen und Durchführung der Untersuchung

Der vorliegende Abschlussbericht der Vorstudie »*Aufgaben und Konzepte der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen im neuen sozial- und bildungspolitischen Rahmen*« beabsichtigt insbesondere Folgendes:

- Mittels einer skizzenartigen Beschreibung der drei untersuchten Bundesländer Bayern, Berlin und Sachsen wird das Ziel verfolgt, relevante Konzeptionen,

Projekte und Modelle von Schulsozialarbeit zu identifizieren, ihre zentralen Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen zu erfassen, und diese mittels einer Befragung von Schulämtern und Schulen, von örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe und in der Schulsozialarbeit tätigen Fachkräften *multiperspektivisch* beschreiben und bewerten zu lassen.

- Diese Vorstudie stellt forschungsstrategisch den Vergleich mehrerer Bundesländer in den Mittelpunkt. Die besondere Stärke eines solchen Ansatzes dürfte sein, normative Grundlagen und Regelungen auf Landesebene wie Schulgesetze, Ausführungsgesetze zum SGB VIII, Richtlinien, Erlasse, Verordnungen sowie Programme, Projekte und Modelle bewerten und aus übergreifender Perspektive erforderlichen Regulierungsbedarf (Planung, Organisation und Steuerung) bestimmen zu können. Wegen der Zuständigkeit der Bundesländer für die Bildungspolitik einschließlich der Schulpolitik ist hier hinsichtlich einer *integrierten* Schulsozialarbeit ein zentraler Gestaltungsansatz gegeben. Insofern geht es auch darum, die Möglichkeiten eines solchen Ansatzes als Chance zu sehen, Eckpfeiler zu bestimmen sowie Alternativen der Organisation und Gestaltung von Schulsozialarbeit zu entwickeln.
- Drittes Anliegen ist, die untersuchten landeseigenen Förderprogramme, Projekte und Modelle von Schulsozialarbeit zumindest ansatzweise qualitativ bewerten zu können (Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität) und somit eine Forschungsstrategie zu entwickeln, die wirksam zu einer Stärkung des kommunalen, vor allem des strategischen Managements beitragen kann.

Die multiperspektivische Befragung wurde im Frühjahr 2006 in Bayern, Berlin und Sachsen postalisch durchgeführt. Befragt wurden Fachkräfte der Schulsozialarbeit und Schulleitungen von Schulen, die im Rahmen landeseigener Förderprogramme Angebote der Schulsozialarbeit durchführten bzw. vorhielten. Ergänzend wurden flächendeckend Jugendämter und Schulämter zu ihren Eindrücken und Einschätzungen hinsichtlich der Realisierung von Angeboten der Schulsozialarbeit und der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe befragt.

In Berlin begrenzte sich die Erhebung auf 30 Schulstationen an Grundschulen, die im Rahmen eines Programms der Landesregierung gefördert werden und Modellcharakter besitzen. Die geringe Grundgesamtheit stellt eine Einschränkung dar, die jedoch wegen der Homogenität der Angebote vernachlässigungsfähig erscheint. Im Unterschied zu Bayern und Sachsen, wo Angebote der Schulsozialarbeit bzw. der Jugendsozialarbeit an Schulen primär an Haupt- bzw. Mittelschulen bestehen, wurde ein entsprechendes Angebot an Hauptschulen in

Berlin erst im Untersuchungsjahr aufgebaut, so dass dieses nicht vergleichend in die Untersuchung einbezogen werden konnte. Unterschiede der Schulsysteme, wie insbesondere die sechsjährigen Grundschulen in Berlin und die Zusammenführung von Haupt- und Realschulen als Mittelschulen in Sachsen, sind zu beachten.

Der höchste Rücklauf von Fachkräften erfolgte aus Bayern (n = 56; 52%), gefolgt von Sachsen (n=33; 43%) und Berlin (n=10; 30%) – entsprechend wurden also 98 Projekte von Schulsozialarbeit mittels der Befragung von Fachkräften der Schulsozialarbeit erfasst (von insgesamt 214; Rücklauf insgesamt 45,8 %).

Der eher geringe Rücklauf von Schulleitungen (n=54; 25%), Jugendämtern (n=22; 17%) und insbesondere von Schulämtern (n=11; 10%) schränkt die quantitative Analyse ein. Diesbezügliche Ergebnisse stehen also unter Vorbehalt und werden nach Möglichkeit mittels zusätzlicher Kenntnisse geprüft bzw. erhärtet.

Rücklaufverzerrungen aufgrund unterschiedlicher Motivation oder formaler Bedingungen können nicht ausgeschlossen werden, dürften sich aber im üblichen Rahmen vergleichbarer Befragungen bewegen.

Landeseigene Förderprogramme der untersuchten Bundesländer

Im Hinblick auf die Regelungen, die der Schulsozialarbeit bzw. Jugendsozialarbeit an Schulen in den betrachteten Bundesländern zugrunde liegen, ist hervorzuheben, dass das bayerische Förderprogramm die Förderung auf Leistungen des § 13 SGB VIII begrenzt und dieses auch hinsichtlich der genannten Aufgabenstellung von »Jugendsozialarbeit an Schulen« konsequent ausführt.

Die sächsischen Förderprogramme sind zwar nicht explizit auf die Schulsozialarbeit zugeschnitten, ermöglichen aber derartige Projekte. Aufgrund der fachlichen Empfehlungen des Landesjugendamtes zur Schulsozialarbeit ist generell von einem integrierten Leistungsprofil, also dem Einschluss von Angeboten der Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII, auszugehen.

Die Förderung von Schulstationen an Grundschulen in Berlin erfolgt auf Basis eines zwischen der Landesregierung und den Berliner Bezirken abgestimmten Programms und fördert ausgewählte Projekte. Wie in Sachsen wird auch hier von einem integrierten Leistungsprofil ausgegangen.

Jeweiliger Empfänger der Landesförderung ist der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe, welcher neben der Gesamtverantwortung und Planungsverantwortung die Gewährleistungsverpflichtung (§ 79 SGB VIII) inne hat sowie

zur Qualitätsentwicklung und Kooperation mit den Schulen verpflichtet ist (§ 81 SGB VIII).

Ergebnisse I:
Weitreichender Konsens zum Leistungsprofil und zum Gestaltungsbedarf
Angebotsprofile und Zielgruppen der Schulsozialarbeit wurden von den Fachkräften weitgehend homogen beschrieben. Allerdings zeigten sich auch Besonderheiten der jeweiligen Bundesländer, die wesentlich auf Besonderheiten ihrer Förderprogramme rückführbar sind, und Besonderheiten zwischen den unterschiedlichen Akteursgruppen bei ihrer Bewertung der Angebote.

Das Schwerpunktprofil der Angebote im Rahmen der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen lässt sich aus Sicht der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter folgendermaßen darstellen:
Höchste Prioritäten haben

- Hilfen bei familiären Problemen (86%),
- die Funktion der Schulsozialarbeiter als Vertrauensperson für die Schülerinnen und Schüler (70%) und
- die Beratung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (64%).

Mittelhohe Priorität haben

- Streitschlichtung/Konflikttraining (62%) und
- professionelle Hilfe bei Gewalt/Kriminalität (52%).

Diese Prioritätensetzung wird weitgehend von den antwortenden Schulämtern und Jugendämtern geteilt. Schulämter betonen des Weiteren freizeitpädagogische Angebote und lebensweltbezogene Aktivitäten; Jugendämter heben die Beratungsaufgabe gegenüber Lehrerinnen und Lehrern hervor.

Im Vergleich der Bundesländer bestehen hinsichtlich der Angebotsstrukturen folgende Besonderheiten:

- *Berlin*: Hier wird das breitere Angebotsprofil der Schulstationen an Grundschulen mit stärkerer präventiver Orientierung deutlich. Häufiger genannt wird ein hoher Bedarf an »*professioneller Hilfe bei schulischen Problemstellungen*« (80%), »*Hausaufgabenhilfe*« (50%) und der »*Vernetzung mit Sport- und Freizeitangeboten*« (50%). Zudem wird der Gewaltprävention eine auffällig hohe Bedeutung zugeschrieben (80%).
- *Bayern* und *Sachsen*: Häufigere Nennungen eines hohen Bedarfs finden sich von den Schulsozialarbeitern in Bayern im Vergleich zu Sachsen hinsichtlich der »*Gewaltprävention*« (56% zu 36%) sowie zur »*Hausaufgabenhilfe*« (36%

zu 16%). Im Übrigen findet sich eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den beiden Bundesländern. Darüber hinaus besteht ein hoher Handlungsbedarf (Angebotserweiterung) für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Bayern.

Die Akzeptanz von Schulsozialarbeit ist unter den befragten Akteursgruppen als sehr hoch anzusehen, die Notwendigkeit eines Ausbaus der Angebote wird annähernd durchgängig bestätigt.

Aus Sicht der hierzu befragten Schulämter und Jugendämter ist das Haupthindernis gegen einen Ausbau der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen eindeutig der Mangel an finanziellen Ressourcen. Gelegentlich werden auch Zuständigkeits- und Abstimmungsprobleme genannt.

Im Allgemeinen wird der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen bei der Entwicklung von Ganztagsschulen eine hohe, »*unverzichtbare*« Bedeutung zugewiesen.

Ergebnisse II:
Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität im Ländervergleich

Betrachtet man die Ergebnisse nach den anerkannten Qualitätsdimensionen Struktur-, Prozess und Ergebnisqualität, so fällt hinsichtlich der Strukturqualität (z. B. personelle und sächliche Ausstattung, Finanzierung) die im Vergleich der Bundesländer gute *personelle Ausstattung* der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen an Grundschulen in Berlin auf, sowohl hinsichtlich des *Zeitbudgets* als auch der *Anzahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.*

Bezüglich der *Qualifikation der Fachkräfte* lässt sich weitgehend als realisierter Standard die Beschäftigung von Diplom-Sozialarbeitern bzw. Diplom-Sozialpädagogen bestätigen. Während diese Fachkräfte in Bayern und Sachsen zumeist als »*Einzelkämpfer*« an der Schule tätig sind, wird ihnen an den Berliner Grundschulen eine weitere Mitarbeiterin bzw. ein weiterer Mitarbeiter (zumeist Erzieherin) zur Seite gestellt.

Defizite der Strukturqualität sind insbesondere im Bundesland Sachsen gegeben. Hier findet sich eine deutlich schwächere Ausstattung mit für die Schulsozialarbeit eigenständig nutzbaren Räumen. Als Mangel erscheint auch die häufig nicht gegebene eigenständige Nutzung von Internetzugängen.

Auffällig ist zudem der zumeist kurz bemessene Zeitraum der Förderung der Projekte. Von fast 80% der Projekte wurde der Förderbeginn ab 1999 genannt. Rund 35% der Projekte bzw. Modelle bestehen seit weniger als drei Jahren. Fatal

erscheint die Finanzierungs- und damit Planungsunsicherheit für die Zukunft: Ca. 90 % der Projekte nannten zum Befragungszeitpunkt keine über das Jahr 2006 hinausreichende gesicherte Finanzierung. Erkennbare Unterschiede zwischen den Bundesländern sind diesbezüglich gering. Als Besonderheit erscheinen einzelne Projekte und Modelle, die eine Finanzierung über 2010 hinaus als gesichert angeben.

Die Prozessqualität lässt sich exemplarisch anhand der Ergebnisse zur Koordination, Kooperation, Gremienarbeit bzw. Netzwerkarbeit beurteilen. Spezifische Geschäftsprozesse, Verfahrenswege und entsprechende Regelwerke sind hier tragend. Auffällig ist die von den Fachkräften der Schulsozialarbeit annähernd durchgängig als sehr gut oder gut bewertete »*Zusammenarbeit mit den Schulleitungen*«. Besondere Stärken und Schwächen der Kooperation stellen sich im Vergleich der Bundesländer wie folgt dar:

- *Bayern*: Bei insgesamt gutem Profil finden sich sehr gute innerschulische Kooperationsbeziehungen einschließlich noch als gut anzusehender Kooperationen mit dem jeweiligen Schulamt und der Schulpsychologie. Problematisch sind die sozialräumliche Vernetzung (z. B. zu Sportvereinen und anderen Vereinen) und die häufiger fehlende oder schwache Zusammenarbeit mit dem Jugendamt. Auch diese Ergebnisse belegen die fehlende präventive Orientierung des bayerischen Programms.
- *Berlin*: Bei ebenfalls gutem Gesamtprofil hebt sich die Abstimmung und Kooperation mit dem Jugendamt (insbesondere Jugendförderung) positiv hervor. Die sozialräumliche Vernetzung (z. B. mit Vereinen und anderen Jugendhilfeträgern) ist offenbar gut realisiert. Deutlich wird auch eine verhältnismäßig aktive Beteiligung der Elternschaft. Die breitere Wirkungsweise des niedrigschwelligen, präventiv orientierten Profils wird hiermit empirisch belegbar.
- *Sachsen*: Diverse außerschulische Kooperationsbeziehungen wurden kritisch bewertet: Zusammenarbeit mit dem ASD, der Straßensozialarbeit, der Offenen Jugendarbeit, der kommunalen Jugendförderung, dem Schulamt und der Schulpsychologie. Diese Werte unterscheiden sich signifikant von den anderen Bundesländern bzw. im Vergleich zu Bayern.

Prägnant ist demnach insbesondere die schwierige außerschulische Kooperation in Sachsen.

Hinsichtlich geeigneter Kriterien für die Ergebnisqualität kann bei der durchgeführten Befragung verwiesen werden auf die

- Zufriedenheit von Jugendämtern und Schulleitungen mit den Angeboten der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen und
- Bewertung von Kooperationsbeziehungen und die Wahrnehmung konfliktträchtiger Aufgaben (Lehrerberatung).

Auffällig ist, dass wesentliche Angebote der Schulsozialarbeit von den Schulleitungen deutlich besser (insgesamt hohe Zufriedenheit) bewertet werden als von den befragten Jugendämtern. Dies gilt auch für das Angebot der »*Beratung von Lehrerinnen und Lehrern*«. Auch dieses Ergebnis unterstützt die These, dass die Einflussnahme der kommunalen Jugendhilfe auf die schulischen Bedingungen bzw. die Tätigkeit der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen auch dann relativ begrenzt ist, wenn diese in ihrer Trägerschaft durchgeführt wird.

Auf besondere Schwächen der Gestaltung von außerschulischen Kooperationsbeziehungen in Sachsen (vgl. Prozessqualität) wie auch offenbar länderübergreifend eher schwach entwickelte Kooperationsbeziehungen zwischen Schulsozialarbeit und Schulpsychologie sei hier verwiesen.

Handlungsbedarf besteht zudem hinsichtlich der Beratung von Lehrerinnen und Lehrern: Die Fachkräfte sehen hier zu 37% einen »*hohen Bedarf*« und zu 52% »*eher Bedarf*«. Die Tätigkeit hat somit zwar keine ausgesprochen hohe Priorität aus Sicht der Fachkräfte der Schulsozialarbeit; sie ist aber zumindest aus Sicht der öffentlichen Jugendhilfe als wesentlicher Teil des Aufgabenprofils von Schulsozialarbeit zu verstehen und demnach von hoher Relevanz. Die befragten Jugendämter signalisierten insbesondere hinsichtlich dieser Aufgabenwahrnehmung Handlungsbedarf; dieses durchaus in Divergenz zur Schule und den Schulämtern. Die Frage schließt sich an, wie im Kontext von Schule diese »*Beratungsfunktion*« gestaltet wird bzw. optimiert werden kann.

Ergebnisse III:
Länderprofile – als Wirkungen landeseigener Förderbedingungen

Für die betrachteten Bundesländer sind zusammenfassend folgende länderspezifische Besonderheiten festzustellen, die als Folge bzw. Wirkung der landeseigenen Förderprogramme zu verstehen sind.

Bayern: Interventionsorientierte „Jugendsozialarbeit an Schulen“

Die Vielzahl von frei-gemeinnützigen Trägern, die Einzelmaßnahmen bzw. Einzelprojekte der Jugendsozialarbeit an Schulen im Rahmen des landeseigenen Förderprogramms wahrnehmen, führt insbesondere in Bayern dazu, dass ein arbeits-

feld- und adressatenspezifisches Qualitätsmanagement zwischen Projekten (bzw. den dort tätigen Fachkräften) und ihren frei-gemeinnützigen Trägern häufiger unterentwickelt ist bzw. kaum wahrgenommen wird. Hierfür spricht auch die Tatsache, dass nach Auskunft der Schulsozialarbeiter in Bayern fachliche Standards bezüglich der Reflexion der eigenen beruflichen Handlungskompetenz, des Berichtswesens und der Evaluation deutlich seltener in den Konzeptionen bestimmt werden.

Frei-gemeinnützige Träger in Bayern fungieren offenbar »lediglich« als »*Anstellungsträger*«. Die Planung, die Konzipierung und die Auswahl von Trägern erfolgt in Abstimmung zwischen dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und der Schule. Selbst eine eigenständige Entscheidung des frei-gemeinnützigen Trägers über die einzusetzenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist nicht möglich, da eine gemeinsame Auswahl von dem Projektträger und der Schule vorgesehen ist.

Das Angebotsprofil der Schulsozialarbeit ist nach dem Willen des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen in Bayern auf § 13 SGB VIII begrenzt (Jugendsozialarbeit an Schulen) und kann als »*langer sozialadministrativer Arm der Jugendhilfe*« eher interventionsorientiert verstanden werden. Offenbar führt diese Begrenzung durch die Förderrichtlinie die Fachkräfte in einen Zielkonflikt: Die teils recht häufig zugewiesene »*hohe Bedeutung*« von »*Hausaufgabenhilfe*« in Bayern kann verwundern – hier stellt sich die Frage, wie eine einzeln tätige Fachkraft der Schulsozialarbeit diese zusätzliche Aufgabe wahrnehmen könnte und sollte. Vermutlich werden niedrigschwellige Angebote wie die »*Hausaufgabenhilfe*« aber häufiger als »*Beziehung stiftendes Element*« zu einzelnen Schülerinnen und Schülern eingesetzt und insofern als notwendiges Angebot angesehen. Als Hintergrund dessen können fehlende Betreuungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche von berufstätigen Eltern angesehen werden.

Zumindest Einzelfälle sind bekannt, wo Kommunen wegen der restriktiven Auflagen des Landesprogramms auf eine Bezuschussung ihrer Maßnahmen aus Landesmitteln verzichten.

Berlin: Präventive und ganzheitliche Schulstationen

Das Berliner Programm zur Förderung von Schulsozialarbeit an Grundschulen zeigt eine stringente Umsetzung von Qualitätszielen.

Das Aufgabenprofil der Schulstationen an den Grundschulen in Berlin ist deutlich umfassender gefasst und stärker präventiv orientiert. Außerschulische Kooperationsbeziehungen werden auffallend positiv bewertet und breiter realisiert; die Elternschaft wird häufiger in die Arbeit einbezogen.

Die personelle und sächliche Ausstattung orientiert sich eng an den vorgegebenen fachlichen Standards der Landesregierung und stellt sich im Vergleich zwischen den Bundesländern mit zwei Fachkräften und einer guten Raumausstattung positiv dar.

Aus vorliegenden Evaluationen lässt sich dennoch ableiten, dass auch diese Ausstattung vor allem an Schulen in besonders belasteten Sozialräumen unzureichend ist.

Sachsen: Probleme des Praxistransfers

Ein hoher Handlungs- und Gestaltungsbedarf ist insbesondere für das Bundesland Sachsen festzustellen. Die Sachausstattung (Räumlichkeiten usw.) zeigt deutlich Defizite. Bestehende außerschulische Kooperationsbeziehungen, insbesondere zu Schulämtern und zur Schulpsychologie, sind zu verbessern. Als schwach wird auch die Kooperation mit den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe (z. B. kommunale Jugendförderung, Hilfe zur Erziehung) eingeschätzt. Die noch gute Bewertung der innerschulischen Zusammenarbeit (Unterstützung durch die Schulleitung) fällt ebenfalls signifikant hinter die Bewertungen der Fachkräfte in Bayern zurück.

Forderungen der Empfehlung des Landesjugendamtes nach Teamentwicklung und Teamarbeit (und gemischtgeschlechtlichen Teams) werden ggf. in übergreifenden Zusammenhängen, aber nicht am Arbeitsort Schule realisiert.

Das angestrebte präventive, niedrigschwellige, ganzheitlich ausgerichtete Angebot – entsprechend des Angebotsprofils der Schulstationen an Berliner Grundschulen – bestätigte sich nicht. Vielmehr scheint eine große Nähe zum Tätigkeitsprofil der Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern gegeben zu sein. Als besonderes Profil der Schulsozialarbeit in Sachsen kann darüber hinaus ein besonderes außerschulisches, familienbezogenes Engagement vermutet werden (dieses entspräche auch der schwachen räumlichen Ausstattung am Arbeitsort Schule).

Insofern muss von deutlichen Schwächen der Umsetzung von Vorgaben der Fachempfehlung des Sächsischen Landesjugendamtes »*Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen*« ausgegangen werden.

Abschließende Empfehlung: Praxis- und Forschungsbedarf

Eine Schlüsselrolle bei der Verbreitung und Ausgestaltung der Schulsozialarbeit kommt den Fachministerien der Bundesländer und hier ihren spezifischen normativen Grundlagen, vor allem den landeseigenen Förderprogrammen zu, die hinreichend ausgestattet werden müssen und einen direkten Transfer von Qualitätsstandards in die Praxis sichern sollten und können. Der Landesebene ist bei der Angebotsgestaltung wie auch hinsichtlich der Institutionalisierung von Schulsozialarbeit sowie ihrer Zusammenarbeit mit der Schule und Jugendhilfe generell eine hohe Priorität einzuräumen. Ihr kommt auch besondere Bedeutung zu, weil nur auf dieser Ebene Probleme der föderalen Struktur mit unterschiedlichen Zuständigkeitsebenen von Schule und Jugendhilfe und der häufig desolaten Haushaltslage der Kommunen wirksam lösbar sind.

Auf kommunaler Ebene ist insbesondere die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, also der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und den Schulämtern generell sowie spezifisch für schulbezogene Maßnahmen bzw. die Schulsozialarbeit herzustellen und dauerhaft zu sichern. Hier bestehen derzeit erhebliche Defizite.

Auf sozialräumlicher Ebene sind insbesondere quartiersbezogene Entwicklungsplanungen zu erstellen und aufeinander abzustimmen und zu vernetzen, Zielentwicklung und der regelmäßige fachliche Austausch sicherzustellen und – so wenigstens für den Regelfall – ein Angebot von Schulsozialarbeit je Schule entsprechend gesicherter Qualitätsstandards zu etablieren. Diese Aufgaben sind entwicklungsorientiert anzugehen. Insbesondere der Wandel von Schulen ist entsprechend der Visionen (z. B. Ganztagsbeschulung, Rhythmisierung des Unterrichts) zu berücksichtigen und zu unterstützen. Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung lassen sich auf dieser Ebene zu einem aktiven Bündnis verzahnen.

Die vielfältig diskutierte Frage der angemessenen Trägerschaft (z. B. Schule oder Jugendhilfe) lässt sich auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse der Pilotstudie nicht abschließend bewerten. Die fachpolitisch bevorzugte Trägerschaft von Schulsozialarbeit durch die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe steht offenbar in einem Konflikt zur Haushaltslage der Kommunen. Beide Optionen, die Trägerschaft durch die Schule oder die Jugendhilfe, beinhalten Chancen und spezifische Vorteile. Sie bedürfen allerdings einer strukturellen Lösung zur Sicherung der fachlichen Eigenständigkeit von Schulsozialarbeit und einer angemessenen Einrichtung und Ausstattung. Bislang kaum diskutiert ist die

Sicherung einer integrierten Fach- und Ressourcenverantwortung in der Form *optimierter Regiebetriebe*.

Zu vertiefen ist die Fragestellung nach einer angemessenen Indikation von Schulsozialarbeit. Als Regelangebot an Schulen bietet sich die Chance eines Beitrages zur zusätzlichen Förderung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler sowie zur Schulentwicklung. Eine Begrenzung des Angebotes auf Schulen in sozialen Brennpunkten erhält im Vergleich hierzu eher kompensatorische Funktionen.

Die Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Diensten von Schule und Jugendhilfe ist weiterzuentwickeln. Besondere Schwächen wurden im Bundesland Sachsen deutlich. Durchgängig, also alle untersuchten Bundesländer betreffend, zeigt insbesondere die Zusammenarbeit der Schulsozialarbeit mit den schulpsychologischen Diensten auffällige Defizite.

Hilfreich für die weitere Entwicklung von Schulsozialarbeit im Interesse der Schulentwicklung dürfte die Realisierung konfliktträchtiger Ziele und Aufgaben von Schulsozialarbeit wie die »*Lehrerberatung*«, die »*Mitwirkung an der Schulentwicklung*«, die »*Mitwirkung an der Bestimmung innerschulischer Konfliktlagen*« und die »*Öffnung der Schulsozialarbeit zum Unterricht*« sein; sie bedarf entsprechend der konzeptionellen Fundierung, einer Lebenswelt- und Sozialraumbezogenheit sowie der Fortschreibung. Übergreifende institutionalisierte Strukturen der Kooperation von Schule und Jugendhilfe sowie deren Vernetzung – auch im Interesse der Sicherung der fachlichen Eigenständigkeit der Schulsozialarbeit – stellen hierfür eine notwendige Voraussetzung dar.

Allgemein wird von einem relativ hohen *Qualifizierungsbedarf*, einerseits von Lehrerinnen und Lehrern, andererseits von Fachkräften der Jugendhilfe, ausgegangen.

Zweifelsfrei kann die Studienreform im Zuge des Bologna-Prozesses und der damit einhergehenden Entwicklung und Implementation entsprechender Master-Studiengänge und Module für Bachelor-Studiengänge (z. B.Studienschwerpunkt Schulsozialarbeit) genutzt werden, auch die Kooperationsfähigkeit wechselseitig zu verbessern: Dort kann bereits in den Ausbildungsgängen eine Sensibilisierung für die fachlich unterschiedliche Arbeitsweise und Perspektive der jeweils anderen Partner erfolgen. Parallel ist eine Qualifizierungsoffensive für die Praxis anzustreben.

Der Bedarf an Schulsozialarbeit und deren Bedeutung sind letztlich von der Entwicklung des Lern- und Lebensortes Schule sowie der systemischen Ausrich-

tung von Jugendhilfe nicht zu trennen. Prinzipiell kann abgeleitet und festgestellt werden, dass Alternativen zur Schulsozialarbeit als Angebot mit primärem Arbeitsort innerhalb der Schulen denkbar sind. Das Offenhalten einer Vielzahl von Optionen kann aber den Blick auf die Notwendigkeit einer konkreten fachpraktischen institutionellen Verankerung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe auf sozialräumlicher bzw. einzelschulischer Ebene verstellen.

Die Funktion weiterführender Forschungsaktivitäten kann insbesondere darin gesehen werden, öffentliche und fachöffentliche Diskurse – im Interesse der Entwicklung von Visionen der Schulentwicklung – zu beleben und die Dringlichkeit des Handlungsbedarfs und geeigneter Perspektiven insbesondere auf landespolitischer Ebene zu belegen. In diesem Zusammenhang erscheinen von besonderem Nutzen

- die Bestimmung geeigneter Indikationen von Schulsozialarbeit (Verbreitung und Ausstattung);
- Kosten-Nutzen-Analysen, speziell auf kommunaler Ebene;
- die Bestimmung von Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit, in diesem Zusammenhang auch die Sicherung qualitativ guter Arbeitsbedingungen und einer hohen fachlichen Eigenständigkeit von Schulsozialarbeit;
- eher qualitativ ausgelegte Vergleiche von Organisationsmodellen und Modellprojekten: Trägerschaften und Finanzierungsformen (insbesondere öffentliche oder frei-gemeinnützige Trägerschaft – Schule oder Jugendhilfe);
- die Qualifizierung des kommunalen Managements (strategische und operative Ebene), und
- die curriculare Entwicklung von spezialisierten Studiengängen sowie die Entwicklung von Fortbildungsmodulen für die Praxis.

3 Schulsozialarbeit als spezielle Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Angesichts zunehmender kritischer Entwicklung der gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Sinne grundlegender Werte wie individueller Freiheit, (Chancen-)Gleichheit und Solidarität infolge – globaler – ökonomischer Entwicklungen respektive einer zunehmenden Ungleichverteilung von Ressourcen (Stichwort Einkommensschere) kann es nicht verwundern, dass am Gemeinwohl und an der Aufhebung sozialer Benachteiligungen orientierte gesellschaftliche Institutionen wie die Schule und die Jugendhilfe vor allem auf kommunaler Ebene unter Druck geraten sind.

Die Entwicklung der Schulen bzw. der schulischen Bildung ist in der Bundesrepublik Deutschland in den letzten zwei Jahrzehnten in eine »*merkwürdige*« Stagnation verfallen – »*merkwürdig*« in dem Sinne, dass die ursächlichen Faktoren für entsprechende Missverhältnisse – infolge einer Kumulation verzögerter oder unterlassener Reaktionen auf soziale Probleme und Problemlagen sowie Herausforderungen – nicht mehr klar zu differenzieren sind.

Die mit dem »PISA-Schock« wieder belebte – nicht nur fachöffentliche – Diskussion um sozial- und bildungs*politische* Probleme und Gestaltungsperspektiven verweist auf eine zumindest seit Ende der 60er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland kontrovers geführte Auseinandersetzung, die allerdings Anfang der 80er Jahre öffentlich kaum noch in Erscheinung trat und in eine Stagnation führte.

Zentrale Ursachen hierfür lassen sich in der neoliberalen Wende der Bundesrepublik Deutschland zu Beginn der achtziger Jahre, verbunden mit einer immer restriktiveren Haushaltspolitik und diverser Konsolidierungsstrategien, aber auch die Entwertung der Qualität des ostdeutschen Schulsystems im Zuge der Vereinigung der beiden deutschen Staaten sehen. Daneben gibt es vielerlei strukturelle Probleme (sozialräumliche Segregation, Migration, Altersstruktur der Lehrerschaft, Organisationsstrukturen, unzureichend ausgebildetes kommunales Management), auf welche oft unzureichend reagiert wurde.

Angesichts der im internationalen Bereich angestoßenen Qualitätsdebatte leitet sich ein sehr weit reichender Bedarf schulischer Reformen ab. Die internationalen Vergleichsstudien liefern vielfältige Hinweise und Anregungen für einen sehr grundsätzlichen Wandel der Organisation von Schule (z. B. Ganztags-

schulen, Gesamt- bzw. Einheitsschulen, Rhythmisierung des Unterrichts); sie begründen und verstärken das Erfordernis eines Paradigmenwechsels.

Schulsozialarbeit kann offenbar, insbesondere im Sinne des in der fachpolitischen Diskussion hervorgehobenen »*integrativen Ansatzes*«, wirksam zu bildungs- und schul*politischen* Reformprozessen sowie zur Qualifizierung von Erziehung, Bildung und Begleitung fördernd beitragen.

3.1 Schulsozialarbeit – eine begriffliche Annäherung

Schulsozialarbeit findet als Leistung der Jugendhilfe eine rechtliche Legitimation in dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (Bassarak 1976, siehe z. B. § 13 SGB VIII). Schule hingegen ist rechtlich den Bundesländern zugeordnet und – in gewissem Sinn – zu verstehen als die Einheit zweier Funktionen, »... *nämlich der Funktion der Erziehung und der sozialen Selektion* ...« (Luhmann 2005: 977). In zahlreichen Paragraphen finden sich direkte und indirekte Normierungen zur Kooperation mit Schule und Jugendhilfe[3]. Diese Separierung von Schule und Jugendhilfe hat sich im Laufe der Jahrzehnte durch eine anteilige Übernahme von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsaufgaben – innerhalb der Gesellschaft – im Rahmen von Institutionen vollzogen.

Mit dem Reichswohlfahrtsgesetz von 1922 und der damit verbundenen Implementierung des Jugendamtes als Institution der Sozialen Arbeit wurde die eigenständige Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsinstanz Jugendhilfe geschaffen und damit gleichzeitig die Trennung spezifischer Kompetenzbereiche von Schule und Jugendhilfe vollzogen (vgl. Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. (Hrsg.) 2003).

3 Gesamtverantwortung, Planungsverantwortung und Gewährleistungsverpflichtung obliegen gemäß § 79 SGB VIII dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Sowohl in der Beschreibung des generellen Auftrags der Jugendhilfe, der das Ziel verfolgt, positive Lebensbedingungen für junge Menschen zu schafften (§ 1 Abs. 3 Nr. 4 SGB VIII), als auch bei der Verpflichtung zur Ausgestaltung bestimmter Planungs- und Beteiligungsprozesse (§ 80 SGB VIII) sowie Hilfeleistungen im Einzelfall (z. B. § 36 SGB VIII), wird die Schule zu einem zentralen Kooperationspartner, der in die Handlungsfelder der Jugendhilfe eingebunden werden muss. Im Schulgesetz des – beispielhaft genannten – Bundeslandes Bayern (BayEUG) weist der Art. 31 Abs. 1 auf ein auf Gegenseitigkeit beruhendes Gebot der Zusammenarbeit hin, in dem öffentliche Schulen in Erfüllung ihrer Aufgaben aufgefordert werden, mit den Jugendämtern und den Trägern der frei-geminnützigen Jugendhilfe zusammenzuarbeiten.

Schule und Jugendhilfe werden hier deshalb als eigenständige, von einander abgrenzbare und abgegrenzte Akteursbereiche betrachtet, die jedoch im Lichte möglicher Synergien im Sinne von Schulsozialarbeit ausgeleuchtet werden; denn »*an der Schnittstelle von Schule und Jugendhilfe erhält Schulsozialarbeit ihren Auftrag*« (Bassarak 2004: 7). Vielfach bleibt hier zunächst offen, wo Schulsozialarbeit konkret zu lokalisieren bzw. bei welchen Schnittstellen wie anzusiedeln ist.

Schulsozialarbeit kennzeichnet sich in erster Linie durch einen hohen konfliktträchtigen Schwierigkeitsgrad sowie durch ihre vielschichtige Komplexität. Sie hat – unter anderem – mit den Systemen Schule und Jugendhilfe, mit Sozialräumen, mit Wohnquartieren, mit Administration, mit der Profession Soziale Arbeit, mit der Profession Schulpädagogik, mit dem Sozialgesetzbuch und dem Erziehungs- und Unterrichtsgesetz, mit unterschiedlichen ministeriellen Anbindungen, mit Klassen, mit Schichten, mit Individuen, mit Erziehung, mit Bildung, mit Sozialisation, mit abgehängtem Präkariat, mit sozialer Hilfe, mit (sozial-) politischen und (sozial-)wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, mit Freiwilligkeit und Zwang, mit Verwaltung und mit Beratung zu tun.

Trotz einer mehrere Jahrzehnte andauernden Entwicklungsgeschichte von Praxisformen und Fachdiskussionen ist Schulsozialarbeit auch heute noch kein etabliertes Handlungsfeld mit allseits anerkannten fachlichen Standards und Qualitätsmaßstäben (Bassarak u. a. 2004). Schulsozialarbeit wird weiterhin kontrovers diskutiert und agiert – oftmals schlingernd – im Spannungsfeld von Jugendhilfe und Schule. So ist das Aufgaben- und Berufsfeld der Schulsozialarbeit nicht klar definiert.

Ebenso – und vielleicht deshalb – hat sich ein einheitliches Begriffsverständnis bisher noch nicht herausgebildet. Neben dem Begriff Schulsozialarbeit werden – wie zuvor erwähnt – noch Begriffe wie »*schulbezogene Jugendsozialarbeit*«, »*schulbezogenen Jugendhilfe*«, »*Soziale Arbeit an Schulen*«, »*Jugendarbeit an Schulen*« synonym verwendet.

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung präferiert den Begriff der »*schulbezogenen Sozialarbeit*« als Oberbegriff. Demnach definiert sich Schulsozialarbeit durch »*... die konkrete Verortung des Arbeitsplatzes der sozialen Fachkräfte an der Einzelschule*« (BMFSFJ 2005: 265).

Die begriffliche Problematik erscheint damit aber nicht aufgelöst. »*Schulbezogene Jugendsozialarbeit*« bezieht zwar ihre Begründung aus dem SGB VIII (§ 13 SGB VIII). Der Begriff Schulsozialarbeit ist aber wiederum weiter zu fassen. Zentral erscheint in der Tat die Verortung von Schulsozialarbeit in der

Schule, dieses allerdings im Sinne einer Öffnung von Schule und nicht als Begrenzung.

3.2 Rechtsgrundlagen und föderale Struktur

Die Notwendigkeit einer intensivierten Kooperation von Jugendhilfe und Schule findet immer mehr Zustimmung. Die rechtlichen Grundlagen für die Kinder- und Jugendhilfe, in welcher der Bund über die Befugnisse zur Gesetzgebung verfügt, sind primär im SGB VIII verankert. In allen Bundesländern lassen sich – mehr oder weniger erfolgreiche – Bestrebungen beobachten und normative Grundlagen finden, Projekte, Modelle und spezifische Maßnahmen von Jugendhilfe und Schule auf den Weg zu bringen (Bassarak u. a. 2004 und 2006, Tänzer 2007). Überall dort, wo schulsozialarbeiterische Projekte und Modelle eingerichtet wurden, ließ sich recht bald eine Bereicherung und Verbesserung des Schulklimas feststellen, eine verträglichere Atmosphäre sowie eine bessere Einbindung und Vernetzung der Schule hin zu ihrem Umfeld (Olk u. a. 2000).

Die juristische Basis des Bildungswesens, welche in der Kulturhoheit des jeweiligen Bundeslandes steht, ist in den entsprechenden Schulgesetzen der Länder zu finden. Eine Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule fördern zwar insbesondere die Vorgaben des SGB VIII, mittlerweile aber auch Regelungen der Schulgesetze einzelner Länder, wie z. B. § 31 BayEUG, der die »*Zusammenarbeit mit Jugendämtern und Einrichtungen der Erziehung, Bildung und Betreuung*« festlegt:

(1) Die Schulen arbeiten in Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Jugendämtern und den Trägern der freien Jugendhilfe sowie anderen Trägern und Einrichtungen der außerschulischen Erziehung und Bildung zusammen. Sie sollen das zuständige Jugendamt unterrichten, wenn Tatsachen bekannt werden, die darauf schließen lassen, dass das Wohl einer Schülerin oder eines Schülers ernsthaft gefährdet oder beeinträchtigt ist und deshalb Maßnahmen der Jugendhilfe notwendig sind.

(2) Die Schulen sollen durch Zusammenarbeit mit Horten, Tagesheimen und ähnlichen Einrichtungen die Betreuung von Schülerinnen und Schülern außerhalb der Unterrichtszeit fördern. Mittagsbetreuung wird bei Bedarf an der Grundschule, in geeigneten Fällen auch an anderen Schularten nach Maßgabe der im Staatshaushalt ausgebrachten Mittel im Zusammenwirken mit

den Kommunen und den Erziehungsberechtigten angeboten. Diese bietet den Erziehungsberechtigten in Zusammenarbeit mit der Schule eine verlässliche Betreuung für die Zeiten, die über das Unterrichtsende hinausgehen.

Die Kooperation beider Institutionen vollzieht sich damit nicht im rechtsfreien Raum. Somit ist mit Schulsozialarbeit eine interdependente Grundlage gelegt, so spannungsreich und konflikthaft sich diese auch in der Praxis gestalten mag.

Die wesentlichen rechtlichen Grundlagen, die für Schulsozialarbeit mit von Belang sind, finden sich im SGB VIII vor allem in den Paragraphen 1, 2, 3, 4, 5, 8, 8a, 9, 11, 13, 27, 36, 69, 71, 75, 76, 78, 78a, 79, 80, 81 und 98.

Im Vergleich zu den gesetzlichen Regelungen im SGB VIII sind die Kooperationsverpflichtungen der Schule mit der Jugendhilfe zurzeit in den Schulgesetzen der Länder eher die Ausnahme und als unzureichend anzusehen. So findet sich nur in den Schulgesetzen einiger Bundesländer (z. B. Bayern, Berlin, Brandenburg, Niedersachsen, Saarland, Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern) eine Kooperationsverpflichtung der Schulen mit der Jugendhilfe. Die normativen Vorgaben beschränken sich zum Teil ausschließlich auf eine Kooperation bei gefährdeten bzw. beeinträchtigten Schülern. Zudem sind diese Kooperationsregeln vielfach als Kann-Bestimmung definiert. Den Schulen wird damit ein weiter Spielraum bei der Umsetzung der im Gesetz enthaltenen Kooperationsregelung eingeräumt.

Schulsozialarbeit ist aber nicht zwingend eine Leistung der Jugendhilfe, sondern kann ebenso Teil der Schule sein bzw. sich in ihrer Verantwortung befinden; allerdings ist auch dann eine enge Kooperation mit der Jugendhilfe erforderlich. Ebenfalls sind Mischformen der Zuständigkeit möglich.

3.3 Reform des schulischen Bildungssystems

Die Einsetzung einer Kommission der Kultusministerkonferenz (»*Forum Bildung*«) Ende der 90er Jahre zeigte, dass schon seit längerem ein Diskussions- und Handlungsbedarf besteht, der nicht zuletzt durch die Ergebnisse der PISA – Studie bekräftigt und intensiviert wurde.

Experten der OECD sowie andere Wissenschaftler haben Vorstellungen über die Aufgaben des Bildungssystems entwickelt, welche auch als Hintergrund dienten, vor welchem die PISA-Studie durchgeführt wurde.

Insbesondere zwei Ergebnisse der PISA-Studie weisen auf gravierende Mängel im deutschen Schulsystem hin: Zum einen fehlen Spitzenleistungen und zum anderen zeigt sich eine deutliche Benachteiligung von jungen Menschen aus Arbeiter- und Migrantenfamilien. Im Vergleich mit anderen Ländern, die an der PISA-Studie teilgenommen haben, zeigt sich zudem, dass sich Deutschland von den besser abschneidenden Ländern in mehreren Punkten unterscheidet. In Deutschland fängt man zu spät mit der Bildung an, die starre Zeiteinteilung zerschneidet sinnvollere (längere) Lerneinheiten und beendet den Schulalltag bereits nach der Hälfte des Tages, ohne die verbleibende Hälfte entsprechend zu nutzen. Schließlich werden schwache Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend gefördert und frühzeitig selektiert (Rolff 1980).

In den sog. »*Sieger-Ländern*« bestimmt das Prinzip der individuellen Förderung das pädagogische Handeln und ist in einem System der ganztägigen Gesamtschule verankert. Hierzulande werden durch das dreigliedrige Schulsystem (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) sehr früh die Weichen gestellt, wobei bei der Entscheidung hier die zentrale Rolle spielt, aus welchem Elternhaus das Kind kommt (Stange 2004).

Des Weiteren sind das deutsche Schulsystem und die Anforderungen der Schule für viele Eltern ausländischer junger Menschen undurchsichtig. Ein schwerwiegender Grund ist die Sprachbarriere, ein anderer sind die unzureichenden Informationen über Leistungen der Schule und Anforderungen dieser an die Eltern. Zwischen Schule und Lehrerschaft auf der einen Seite und ausländischen Eltern auf der anderen Seite existiert eine scheinbar unüberwindbare Mauer, die sie nur durch eigenes Engagement allein kaum übersteigen können. Damit ist Schulsozialarbeit in einer spezifischen Art herausgefordert, auch den Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler eingehend zu hinterfragen. In diesem Kontext könnte eine systematische Beratung und Unterstützung der Eltern viel versprechend wirken.

In der Diskussion über eine der Hauptforderungen, welche aus den PISA-Ergebnissen abgeleitet wurden, nämlich der Einführung von Bildungsstandards, werden vom Sachverständigenrat Bildung (SRB) bei der Hans-Böckler-Stiftung eine Reihe von Anforderungen an das Sozial- und Bildungssystem gestellt, die sich mit der Leitvorstellung des SGB VIII weitgehend decken. Der Sachverständigenrat hat eine umfassendes Erziehungs- und Bildungskonzeption entwickelt, dem gesellschaftspolitische Grundannahmen zugrunde liegen. Grundlegend ist die Vorstellung von der Zivil- oder Bürgergesellschaft, in welcher der ein-

zelne Mensch mehr Verantwortung als bisher für sein Leben hat und zugleich Verantwortung für die Gesellschaft übernimmt (Sachverständigenrat der Hans-Böckler-Stiftung 2002). Der Sachverständigenrat Bildung bestimmt die zentralen Aufgaben von Schule neu als Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen und Verantwortungsbewusstsein gegenüber sich selbst und seiner Umwelt. Diese Ziele sind für die Bildung junger Menschen mindestens von derselben Bedeutung wie die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. Somit steht das Bildungsverständnis des Sachverständigenrates der Hans-Böckler-Stiftung im Einklang mit den bisher genannten neuen Bildungskonzepten. Bei dieser Reform des Schulwesens geht es zum einen um die Entwicklung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten; daneben widmet man sich mehr und mehr dem Aufbau allgemeiner Kompetenzen. Schule hat demnach über die klassischen Unterrichtsaufgaben hinaus zusätzliche Ziele und Aufgaben, bzw. die klassischen Unterrichtsaufgaben müssen in ein umfassendes Verständnis von Erziehung, Sozialisation und Bildung eingebettet sein.

In den insgesamt zwölf Empfehlungen des Forums Bildung der Kultusministerkonferenz (Arbeitsstab Forum Bildung 2001) für eine neue Bildungspolitik sind verschiedene Aspekte als besonders förderungswürdig angesprochen, die schon bisher zu den Aufgaben, denen sich die Schulsozialarbeit gewidmet hat, gehören. Diese Richtlinien betreffen die Empfehlung, Heranwachsende dahin zu führen, Verantwortung zu übernehmen, Konzepte zur Vermeidung von Schulverweigerung zu entwickeln, Schulsozialarbeit auszubauen und intensive Kooperationen von Schule, Jugendhilfe und außerschulischen Lernorten zu fördern. Eine weitere Empfehlung spricht davon, Lernorte zu öffnen und zu verknüpfen, das heißt Lernprozesse in der Lebens- und Arbeitswelt stärker einzubeziehen im Sinne einer »*Lebensweltorientierung*« und »*Sozialraumorientierung*«. Bei diesen Aufgaben kann Schulsozialarbeit Sozial- und Bildungseinrichtungen bei der Verwirklichung von Demokratiekultur, dem Erwerb personaler Kompetenz und sozialer Verantwortung unterstützen, z. B. mittels Projekten, die der Förderung von Gruppen- und Teamfähigkeit sowie selbständigem und eigenverantwortlichem Handeln dienen. Die Empfehlungen der Kommission weisen somit zum Teil explizit, zum Teil implizit der Schulsozialarbeit einen wichtigen Platz im Bildungssystem Schule zu bzw. wünschen diesen auszubauen.

Angesichts der neuen bildungspolitischen Rahmen- und Leitlinien, die auch den gesellschaftlichen Veränderungen und Lebensumständen der jungen Menschen Rechnung tragen, ist es ratsam, die Kompetenz der sozialpädagogischen Fachkräfte ergänzend zu den Lehrkräften zu nutzen. Die GEW fordert deshalb

in ihrem Diskussionspapier vom 14./15. November 2003, Angebote der Schulsozialarbeit an allen Schulen auszubauen! Insbesondere für Ganztagsschulen muss nach Meinung der GEW die Schulsozialarbeit ein unerlässlicher Bestandteil werden. Um diese Aufgaben in Zukunft in Angriff nehmen und bewältigen zu können, setzt sich die GEW dafür ein, bestimmte Standards zu verwirklichen: Schulsozialarbeit soll sich durch ein eigenes Konzept auszeichnen. Daneben erfordert sie gesicherte Arbeitsverhältnisse, in denen diplomierte Fachkräfte der Sozialen Arbeit in ausreichender Anzahl tätig sind. Die Arbeitsstandards sollen Teamsitzungen, fachliche Beratung sowie Fort- und Weiterbildungsangebote enthalten. Daneben sind geeignete Räumlichkeiten und ein angemessene finanzielle Ausstattung unabdingbar.

Diese Standards erfordern auf der politischen Ebene eine Absicherung als spezifische Leistung im SGB VIII und eine Verankerung in den Landesschulgesetzen. Z. B. sollten auf Landesebene verbindliche Rahmenvereinbarungen mit Trägern der Jugendhilfe abgeschlossen werden. In den Kommunen sollte mittels der Qualifizierung kommunalen Managements eine kommunale Koordinierungs- und Steuerungsstelle zwischen Jugendhilfe und Schule entstehen. Daneben bedeutet dies auch, dass Sozial- und Jugendhilfeplanung (Bassarak 1983, 1985a) sowie Schulentwicklungsplanung (Rolff 1980) koordiniert sowie eine gleichberechtigte Zuständigkeit auf allen politischen Ebenen und Bereichen angestrebt werden soll.

Konsequenzen, die auf der politischen Ebene in verschiedenen Bundesländern bereits aus der Bildungsdebatte gezogen wurden, sind die Bereitstellung spezifischer Ressourcen für die Einrichtung von Ganztagsschulen bzw. Umwandlung von Schulen in offene und gebundene Ganztags- und verlässliche Halbtagsschulen.

In dem im Mai 2003 verabschiedeten Investitionsprogramm »*Zukunft, Bildung und Betreuung*« stellt der Bund den Ländern insgesamt vier Mrd. € für den flächendeckenden Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen zur Verfügung.

Diese Umgestaltung des Bildungs- bzw. Schulsystems geht einher mit Neuorientierungen in der Jugendhilfe, welche sich bereits im Achten Jugendbericht und dem SGB VIII vor allem in der Strukturmaxime »*Lebensweltorientierung*« niedergeschlagen hat. Schule wird hier selbst als Lern- und Lebenswelt verstanden, die in Wechselwirkung mit anderen Lebenswelten steht und in welcher Jugendhilfe einen Mitgestaltungsauftrag hat (vgl. Olk u. a. 2000: 191f.).

Deutschland befindet sich – wie bereits hervorgehoben – im internationalen Vergleich in einer Sonderrolle, da sein Schulsystem fast ausschließlich auf Halbtagsschulen beruht. In vielen Ländern Europas sind Ganztagsschulen die vorherrschende oder gar einzige Schulform. »*Gute Bildung braucht mehr Zeit*«, so das Motto der ehemaligen Bildungsministerin Bulmahn, mit welchem die ehemalige rot-grüne Bundesregierung den Ausbau der Gesamtschulen vorantrieb!

Folgende Vorteile lassen sich durch die Einrichtung von Ganztagsschulen erwarten:

- Der erweiterte Zeitrahmen erlaubt, Lernprozesse in Ruhe anzubahnen, die Möglichkeiten der Reduzierung von Stresssituationen und der Verbesserung des Unterrichts durch die Intensivierung von Zuwendung. Darüber hinaus kann die flexible Unterrichtsplanung in einem erweiterten täglichen Zeitbudget der physiologisch schwankenden Leistungsbereitschaft Rechnung tragen und es können zusätzliche Unterrichtseinheiten eingebaut werden.
- Ganztagsschulen können Lern- und Lebensort zugleich sein. Lernprozesse können anders rhythmisiert sowie außerschulische Lernorte und Freizeitaktivitäten einbezogen werden. Projektlernen und altersgemischte Lern- und Freizeitgruppen werden möglich, zusätzliche Interessengebiete können erschlossen werden, Stütz- und Fördermaßnahmen können angeboten werden. Sozialpädagogische und schulpädagogische Fachkräfte können zusammenarbeiten und in engem Kontakt mit den Erziehungsberechtigten diese bei der Erziehung und Sozialisation der Schülerinnen und Schüler unterstützen. In den Ganztagsschulen können junge Menschen mit Lernschwächen intensiver gefördert sowie leistungsstarke Kinder und Jugendliche besser gefordert werden.
- In einer Ganztagsschule können sich darüber hinaus die Handlungsmöglichkeiten junger Menschen in ganz anderer Weise entfalten. Dort gibt es sehr viel mehr Möglichkeiten, junge Menschen zu eigenverantwortlichem Handeln anzuleiten. Ganztagsschulen bieten die Möglichkeit, die Zeiteinteilung flexibler zu handhaben und abweichend von den 45-Minuten-Einheiten in längeren Phasen (z. B. Doppelstunden) und fächerübergreifend zu unterrichten. Projektunterricht erfolgt in stärkerem Umfang, Neigungskurse und Hobbygruppen sowie Fördermaßnahmen finden überwiegend nachmittags in obligatorischer oder teilobligatorischer Form statt.
- In dieser Schulform sehen die Initiatoren die beste Möglichkeit, die Herausforderungen an Erziehung und Bildung umzusetzen: verbesserte Lernleistung zu ermöglichen, Begabtenförderung und Integration umzusetzen, verstärkt an

der Herausbildung personaler Kompetenz zu arbeiten und die Stärkung von Verantwortungsübernahme voranzutreiben.

Dies bedeutet, dass Schulsozialarbeit als Regelsystem in den – allgemeinbildenden weiterführenden – Schulen verbindlich institutionalisiert werden sollte. Dies ist nur zu gewährleisten zum einen in einer personellen als auch zum anderen in einer sozialräumlichen Verankerung. Daneben braucht Schulsozialarbeit, um den sozial- und bildungs*politischen* Herausforderungen gewachsen zu sein, konzeptionell eine inhaltliche sowie eine weitergehende normative und strukturelle Verankerung, z. B. in den Schulprogrammen der Länder.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Soziale Arbeit sowie die Schule der Zukunft brauchen neben der (fach-)*politischen* Unterstützung einen der gestellten Entwicklungsaufgabe gerecht werdenden, klar definierten Auftrag, geeignete Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen, Qualitätsstandards, eine angemessene personelle Grundausstattung und langfristige Planung der Stellensituation sowie ein qualitätssicherndes Managementsystem.

Für die Schulen, für die Jugendhilfe und insbesondere für die Schulsozialarbeit lautet die Herausforderung der nächsten Jahre, den mit den bestehenden Investitionsprogrammen angestoßenen Prozess zu nutzen, wirksame Empfehlungen aufzugreifen, um neue (sozial-) pädagogische Innovationen voranzutreiben, bestehende Konzepte der Schulsozialarbeit weiter zu entwickeln und umzusetzen. Daran sollen sich möglichst alle Akteure des Feldes und Betroffenen (wie Schulleitungen, Lehrkräfte, Diplom-Sozialarbeiter/Diplom-Sozialpädagogen, Eltern, Schülerinnen und Schüler) sowie außerschulische Partner beteiligen.

3.4 Konzeptionelle Positionen – Modelle der Schulsozialarbeit

Trotz vielfältiger schulsozialarbeiterischer Aktivitäten, Projekte und Modelle gibt es keine grundlegend theoretisch fundierte Gesamtkonzeption von Schulsozialarbeit (vgl. Olk u. a. 2000: 175). Schulsozialarbeit ist zwar ein integraler Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe; sie konnte im SGB VIII allerdings keine eigenständige gesetzliche Grundlage finden.

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: 79; Olk u. a. 2000: 31ff.; Flösser 1996). Ausgehend

von sozialen Problemen und Problemlagen sind auch in den neuen Bundesländern schulsozialarbeiterische Aktivitäten in größerem Umfang entstanden. Untersuchungsergebnisse bestätigen, dass die Schulsozialarbeitsprojekte in den neuen Bundesländern Verbesserungen im Schulklima bewirkt haben (Olk u. a. 2000: 176).

In der theoretischen Diskussion zur Schulsozialarbeit findet sich immer wieder eine Einteilung verschiedener Arbeitsansätze in sog. Modelle. Dahinter verbergen sich vor allem grundsätzliche Organisationsformen bzw. Leistungsprofile.

Die Vorstudie orientiert sich in einem ersten Schritt im Wesentlichen an der Vorgabe Schwendemanns und dessen Ausführungen zu den »*Modellen der Schulsozialarbeit*« (Schwendemann/Krauseneck 2001: 85ff.); diese erscheinen auch am eingängigsten. Dazu sei bemerkt, dass es natürlich andere Einteilungen geben kann und auch gibt, wie die Einteilung nach Arbeitsfeldern und rechtlicher Legimitation der Schulsozialarbeit (siehe Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 183).

Auch im Rahmen der Vorstudie wurde so vorgegangen, dass mittels der Bestandaufnahme exemplarisch Modelle skizziert werden konnten. Darauf schließt sich eine kurz gehaltene Kritik der einschlägigen Literatur an. Auf eine Bewertung hinsichtlich möglicher Vor- und Nachteile einzelner Modelle soll zunächst zugunsten einer reinen Darstellung verzichtet werden, da davon auszugehen ist, dass diese nur nach der Betrachtung in der Praxis bewerten zu können (Fallstudien). Dies muss späteren Entwicklungsarbeiten vorbehalten bleiben.

Schwendemann folgend können sämtliche Modelle in zwei Sparten eingeteilt werden. Zum einen gibt es Modelle, die von der These ausgehen, sich von Schule grundsätzlich fernhalten zu müssen und zum zweiten Modelle, die ebenso grundsätzlich davon ausgehen, in welcher Form auch immer, mit Schule zusammenarbeiten zu müssen. Daraufhin kommt Schwendemann zu folgender Einteilung:

Abb. 1: Modelle der Schulsozialarbeit, aus: Schwendemann/Krauseneck 2001: 85

Modelle der Schulsozialarbeit	
These A: Sozialarbeit soll sich von der Schule fernhalten.	**These B:** Sozialarbeit muss mit der Schule zusammenarbeiten.
Distanzmodell	Subordinationsmodell
	Kooperationsmodell (Addition)
	Integrationsmodell

Alle vier Modelle werden im Folgenden kurz skizziert.

Distanzmodell

Dieses Modell hält nicht nur an einer strikten Zweiteilung von Jugendhilfe und Schule fest, darüber hinaus geht man pragmatisch oder eher ideologisch davon aus, dass Sozialarbeit bei der Zusammenarbeit mit Schule an Eigenständigkeit verlöre, da sie sich dieser unterordnen müsse. Die ohnehin gut ausgestattete Schule sollte ihre, zum Teil selbst gemachten Probleme auch selbst lösen; Soziale Arbeit sollte ihr Eigenprofil wahren und sich auf außerschulische Probleme konzentrieren. Schwendemann kommt hier zu dem Schluss, dass es sich bei diesem Modell um eine durchweg überalterte Vorstellung zum Thema handelt. Er wendet ein, dass das SGB VIII eine Zusammenarbeit verbindlich vorschreibe und beschreibt das Unzutreffende der Argumentation: »*Soziale Arbeit vernachlässigt Heranwachsende gerade, wenn sie sie nicht in der Schule, deren ‚Hauptgesellungsort' (...) aufsucht*« (Schwendemann und Krauseneck 2001: 86). Das Distanzmodell wird an dieser Stelle mehr oder weniger der Vollständigkeit halber aufgeführt. Tatsächlich ist es aus der heutigen Perspektive anscheinend kaum vertretbar. Auch in der übrigen, zeitgemäßen Literatur findet es keinen eigenen Raum.

Subordinationsmodell

Das Subordinationsmodell (auch dieses ist bei Schwendemann den additiven Modellen zugeordnet, obgleich in der tabellarischen Übersicht nicht eindeutig als solches ausgezeichnet) ist eine Organisationsform der Schulsozialarbeit, bei der sich – wie der Name bereits vorgibt – Soziale Arbeit der Schule grundsätzlich unterordnet. Sie führt dort eine Randexistenz und stützt ihre Daseinsberechtigung auf die Gewährleistung des Unterrichts bzw. des gesamten schulischen Ablaufs. Diese Tatsache formuliert Schwendemann prägnant: »*Weil Schule ihrem Auftrag nicht hinreichend nachkommen kann und sie zunehmend von außerschulischen Problemlagen überrollt wird, ist Schulsozialarbeit eingeführt worden*« (Schwendemann/Krauseneck 2001: 87). Mit anderen Worten: Schulsozialarbeit ist Hilfsorgan der Schule, um einen reibungslosen Unterricht zu sichern. Sie ordnet sich damit dem Handlungsauftrag der Schule vollständig unter und hat kein eigenes Profil. Bei Schwendemann wird weiter festgehalten, dass schulsozialpädagogische Projekte tatsächlich häufig auf dieser Grundlage aufbauen und die Schule der Sozialen Arbeit grundsätzlich gerne diese Rolle zubilligt. Es gibt allerdings auch Fürsprecher oder zumindest Verteidiger des Modells. Sie betonen vor allem den unterschiedlichen Handlungsauftrag von Jugendhilfe und

Schule und warnen in diesem Zusammenhang vor einer Sozialpädagogisierung des Unterrichts. Damit befürworten sie eine Randposition der Jugendhilfe innerhalb des Systems Schule; ob dabei eine Unterordnung im oben genannten Sinne gemeint ist, bleibt ungewiss.

Kooperationsmodell

Das Kooperationsmodell geht von einer intensiven Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule aus, ohne deren Trennung, also deren Unterschiede und verschiedene Handlungsaufträge, grundsätzlich anzweifeln zu wollen. Diese Zusammenarbeit ist so weit wie möglich von Gleichberechtigung auf Augenhöhe geprägt. Mit diesem Modell gewinnt Jugendhilfe an Schulen zum ersten Mal ein eigenständiges Profil. Schulsozialarbeit ist nicht mehr nur Hilfskraft, sondern gleichwertiger Akteur. Diese Partnerschaft beruht auf der beiderseitigen Erkenntnis von Jugendhilfe wie Schule, dass unter den gegenwärtigen Gegebenheiten der Erziehung, Bildung und Sozialisation beide Instanzen maßgeblich beteiligt sind, keine jedoch die Möglichkeiten besitzt, alleine eine positive Entwicklung der jungen Menschen umfassend zu gewährleisten. Hier kann von einer Symbiose ausgegangen werden, also einer Zusammenarbeit zu beiderseitigem Nutzen bzw. zum höchst möglichen Nutzen für die Adressaten, primär den jungen Menschen. Schulsozialarbeit hat hiermit einen eigenständigen Erziehung-, Bildungs- und Sozialisationsauftrag.

Im Rahmen der §§ 11 und 13 SGB VIII verfolgt Schulsozialarbeit das Ziel, Chancenungleichheit zu reduzieren und – wenn möglich – sogar auszuräumen sowie positive Aspekte einer gelingenden Erziehung und Sozialisation zu fördern. Damit ist sie nicht mehr primär – quasi als Ausfallbürge – dafür verantwortlich, dass in der Schule etwa der Unterricht gewährleistet werden kann, wie es im Subordinationsmodell als eindeutiges Ziel formuliert ist. Sie leistet in der Schule in Zusammenarbeit mit dieser Jugendarbeit nach Strukturmaximen wie Systemorientierung, Sozialraumorientierung, Lebensweltorientierung, Alltagsorientierung, Ganzheitlichkeit und Nachhaltigkeit. Dies also zumeist im Interesse der Schule, wenn nötig jedoch auch gegen das Interesse der Schule. Dass der Unterricht damit reibungsfreier funktioniert, ist eine Art »*Nebenprodukt*« der Arbeit: »*Es entspricht der additiven Struktur dieses Ansatzes, dass Schulsozialarbeit zu Schule nur ‚hinzugefügt' wird; wenn auch mit eigenem Profil. Im Blick auf eine Veränderung der Schule selbst, hin zu einem ‚Haus des Lernens' (Bildungskommission NRW) ist damit aber wenig erreicht*« (Schwendemann/

Krauseneck 2001: 95). Hierin äußert sich zugleich Kritik, was direkt zum nächsten Modell führt.

Integrationsmodell

Bei dem Integrationsmodell lassen sich zunächst einige Übereinstimmungen mit dem vorangegangenen Kooperationsmodell feststellen. So strebt Schulsozialarbeit entsprechend dem integrierten Modell auch nach intensiver Zusammenarbeit und Gleichberechtigung. Damit ist es von den übrigen Modellen – Distanzmodell wie Subordinationsmodell – leicht abzugrenzen.

Der Unterschied zum Kooperationsmodell liegt insbesondere darin, dass hiernach von der Sozialen Arbeit nicht mehr nur ein eigenständiger Handlungsauftrag an dem Lebens- und Lernort Schule verfolgt wird, sondern ein zweites übergeordnetes Ziel hinzukommt: Soziale Arbeit wirkt langfristig auf eine Veränderung der Schule mit mehr sozialpädagogischen bzw. sozialarbeiterischen Elementen hin. Die Forderungen richten sich demnach auf eine zumindest partielle »*Sozialpädagogisierung*« innerhalb des schulischen Systems. Damit zieht das Integrationsmodell eine nicht geringe Zahl kritischer Stimmen auf sich. Hauptargument der vermeintlichen Gegner ist, dass damit die Grenzen zwischen Schule und Jugendhilfe zerfließen, sich deren Ziele und Handlungsaufträge vermischen und damit beide Institutionen an Profil verlieren. Und tatsächlich wird diese Verschmelzung auch von einigen Anhängern des integrierten Modells angestrebt. So wollen Braun/Wetzel eine »*sozialpädagogische Schule*« forcieren, also die Fachlichkeit der Sozialen Arbeit mit der des schulischen Bildungswesens in Personalunion verbinden (Braun/ Wetzel 2000). Diesem Ansinnen widersprechen Olk u. a., wenn sie die Herangehensweise der Jugendhilfe und der Schule bezüglich ihres gesetzlichen Auftrages als unvereinbar darstellen. Denn Schule kann wohl kaum eine Differenzierungsfunktion mit Leistungsmessung einnehmen und zugleich im Sinne einer Integrationsfunktion der Sozialen Arbeit handeln wollen. Eine derartige »*Sozialpädagogisierung*« im Sinne einer Zusammenführung der Handlungsaufträge wird mit Untersuchungsgegenstand sein müssen, obwohl diese auf der Grundlage der gegenwärtigen Systemaufträge schwerlich zu realisieren sein wird. Schule und Jugendhilfe werden wohl weiterhin zwei getrennte Instanzen bleiben.

Des Weiteren wird im Rahmen der Vorstudie der Frage nachzugehen sein, ob ein Widerspruch in der Tatsache besteht, dass Jugendhilfe in der Schule integriert ist, also wenn nötig auch innerhalb des Unterrichts. Sollte dies insbesondere mit

dem höheren Ziel der Einflussnahme und langfristigen Veränderung der Schule als Lebens- und Lernort verbunden sein sowie andererseits die jeweiligen Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsinstanzen weiter getrennt bleiben? Schlüpft Schulsozialarbeit demnach in eine ständige Vermittlerrolle, die sie überhaupt nur als Integrationsinstanz wahrzunehmen vermag: »*Vielmehr soll gewährleistet sein, dass Schulsozialarbeit einen Vermittlungsauftrag wahrnimmt zwischen Leistungsanforderungen und Verhaltenserwartungen einerseits und herkunfts- und persönlichkeitsbedingten Orientierungen, Handlungsmustern und Kompetenzen andererseits. Dies zu erreichen setzt voraus, dass Schulsozialarbeit sich in einem ständigen Wechsel befindet, zwischen anwaltschaftlicher Vertretung der Schüler/innen und einem Anregen von Veränderungen im System, dessen ‚Binnenlogik' durch Sozialarbeit teilweise auch in Frage gestellt werden kann*« (Schwendemann/Krauseneck 2001: 101). Fasst man die zuvor stehenden Vorstellungen zu diesem komplexen Modell noch einmal kurz zusammen, so ergibt sich Folgendes:

Schulsozialarbeit nach dem Integrationsmodell liegt dann vor, wenn es eine intensive, gleichberechtigte und dauerhafte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe gibt, bei denen sich die Grenzen zwischen den beiden unterschiedlichen Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsinstanzen nicht verwischen und gleichzeitig das – gemeinsame – Ziel einer Qualifizierung von Schule nicht aufgegeben wird. Schulsozialarbeit findet sich dann in der äußerst schwierigen Position einer Gratwanderung wieder.

Strukturvarianten nach Thimm

An dieser Stelle sei auch auf andere Einteilungsmöglichkeiten verwiesen. So teilt Thimm das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit in vier verschiedene Strukturvarianten ein, die Modellcharakter haben (Thimm 1998: 423).

Thimm unterscheidet eine additive Struktur, beschrieben als »*Akzeptanz ohne Berührung*« und eine »*Delegationsstruktur*«, die nahezu dem Subordinationsmodell Schwendemanns entspricht. Hervorzuheben ist, dass Thimm ebenfalls eine »*integrative Struktur*« beschreibt, die sich bei ihm jedoch zuvorderst aus der Verortung der Schulsozialarbeit an der Schule bzw. aus innerunterrichtlichen Tätigkeiten ergibt. Er teilt diese Struktur weiter auf und spricht von zwei Varianten. Einmal sei die Schulsozialarbeit zwar organisatorisch an der Schule verwurzelt und am Unterricht beteiligt, jedoch vollkommen von der »*schulischen Maßgabe*« abhängig. Zum anderen beschreibt er die Diplom-Sozialarbeiter bzw.

Diplom-Sozialpädagogen als eine Zweitkraft im Unterricht. Dennoch fehlt hier der bei Schwendemann so wichtige Anspruch an den Veränderungswillen der Schulsozialarbeit am Schulsystem. Schließlich spricht er noch von einer »*kooperativen Struktur*«, die dem Kooperationsmodell gleicht. Allerdings sieht er diese Struktur wohl weniger additiv.

In einer ersten Analyse lässt sich feststellen, dass Thimm eine andere Einordnung vornimmt. Die markante Teilung zwischen »*Schulveränderung*« und »*keine Schulveränderung*«, die bei Schwendemann wesentlich ist, spielt bei ihm eine eher untergeordnete Rolle.

Integrierter sozialpädagogischer Ansatz

Olk/Bathke/Hartnuß (2000: 183) unterscheiden nach einem »*freizeitpädagogischen Ansatz*«, nach einem »*problembezogenen fürsorgerischen Ansatz*« und nach einem »*integrierten sozialpädagogischen Ansatz*«. Die nachfolgende Übersicht soll an dieser Stelle die bestehenden Programme nach Arbeitsansatz und Arbeitsinhalten nach Olk u. a. systematisieren helfen.

Abb. 2: Arbeitsfelder und rechtliche Legimitation der Schulsozialarbeit, nach Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 183

Typus	Freizeitpädagogischer Ansatz	Problembezogener fürsorgerischer Ansatz	Integrierter sozialpädagogischer Ansatz
Arbeitsansatz	Ergänzung des schulinternen Unterrichtsgeschehens durch Maßnahmen und Angebote der offenen Kinder– und Jugendarbeit	Arbeit mit jungen Menschen in Problemsituationen	Verknüpfung von einzelfall– und gruppenbezogenen Probleminterventionen mit offenen, präventiv ausgerichteten Freizeit– und Betreuungsangeboten
Gesetzl. Grundlage	§ 11 SGB VIII	§ 13 SGB VIII	§§ 11 und 13 SGB VIII
Zielgruppen	Alle Schüler	Junge Menschen mit sozialen Benachteiligungen und/oder individuellen Beeinträchtigungen	alle Schüler sowie insbesondere Schüler mit sozialen Benachteiligungen und/oder individuellen Beeinträchtigungen
Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule	Additiv	additiv oder hierarchisch	intensive Kooperationsbeziehungen in verschiedenen Arbeitsbereichen und Arbeitsvorhaben

Auch hier gibt eine Reihe von Gründen, die für den Ausbau des integrierten Arbeitsansatzes sprechen, von denen zwei genannt werden sollen (Olk u. a. 2000):

Zum einen ist aus fachlich konzeptioneller Sicht zu erwarten, dass nur bei einem integrierten Ansatz eine gleichberechtigte Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule in den jeweiligen Sozialräumen lebensweltorientiert gefördert werden kann. Erst auf der Grundlage eines integrierten sozialpädagogischen Konzeptes ist Schulsozialarbeit in der Lage, ein eigenständiges Angebot am Lern- und Lebensort Schule zu vertreten sowie Reformprozesse in den Schulen mit anzuregen und zu unterstützen. Nur mittels eines integrierten Ansatzes kann Schulsozialarbeit eine »*Brückenfunktion*« zwischen den Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsinstanzen Jugendhilfe und Schule werden.

Zum anderen weisen neben dem fachlich-konzeptionellen Argument auch Ergebnisse von Begleitforschungsprojekten auf die Notwendigkeit einer Koppelung präventiver und intervenierender Angebote. So hat sich z. B. gezeigt, dass Schüler auch dann Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung individueller Schwierigkeiten und Probleme durch Schulsozialarbeiter erwarteten, wenn die Konzeptionen selbst einen eher freizeitpädagogischen Charakter aufweisen. Dabei wurde auch deutlich, dass eine Vertrauensbasis zwischen Schülern und Schulsozialarbeitern am ehesten durch niedrigschwellige Angebote und Gelegenheiten offener Betreuungs- und Freizeitaktivitäten aufgebaut werden kann. Erst auf dieser Grundlage entstehen Anknüpfungspunkte für einzelfallbezogene und fallübergreifende Angebote bei individuellen Problemen (Bassarak 2001).

Ebenso empfiehlt ein Konzept von Hollenstein (1991) eine »*doppelte Öffnung*« der Schulsozialarbeit, 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 dem Alltagsleben. Die zweite Öffnung liegt in der Lebenswelt- und Sozialraumorientierung. Ziel ist hier der Einbezug außerschulischer, lebensweltlicher Rahmenbedingungen und Erfahrungen in den schulischen Zusammenhang, der im Zuge einer gemeinsamen Entwicklungsarbeit die Qualität von Schule als Lebens- und Lernort verbessern will (vgl. Münchmeier 1993a; Olk u. a. 2000; Bassarak 2001).

3.5 Kooperation von Schule und Jugendhilfe und Organisation von Schulsozialarbeit

Kommunikations- und Kooperationsbarrieren zwischen Professionen, in Bezug zur Schulsozialarbeit insbesondere zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeitern, werden vielfach problematisiert und scheinen einerseits ein wesentliches Hemmnis bei der Entwicklung Schulsozialarbeit als Bestandteil der Jugendhilfe darzustellen sowie andererseits ein zentrales Hindernis zur Veränderung des Erziehungs- und Bildungssystems Schule.

Sowohl Erfahrungen aus der Praxis als auch Ergebnisse von Begleitforschungsprojekten machen darauf aufmerksam, dass die Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeitern zum Teil auf erhebliche Schwierigkeiten und Barrieren stoßen. Es bestätigt sich der Befund, dass die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule offensichtlich ein konfliktträchtiger und langwieriger Prozess der Annäherung ist (vgl. Wulfers 1994; Nörber 1996; Nikles 1998).

Die Gründe hierfür sind zum einen auf unzureichende Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen zurückzuführen. Für eine »gelingende« qualifizierte Kooperation ist eine Verbesserung derselben seitens der Schule wie der Jugendhilfe nötig (vgl. Olk u. a. 2000: 207; Hartnuß/Maykus 2000: 176ff.). Eine genauere Analyse verweist zum anderen auch auf ein strukturelles Spannungsverhältnis zwischen Diplom-Sozialarbeitern bzw. Diplom-Sozialpädagogen und Lehrkräften. Die Ziele, die professionellen Selbstverständnisse und die berufliche Handlungskompetenz von Diplom-Sozialarbeitern bzw. Diplom-Sozialpädagogen und Lehrkräften haben sich im Laufe der Zeit so weit auseinander entwickelt, dass die Kooperation trotz eines positiven Ansatzes auf nicht unerhebliche Grenzen stößt.

Solche Kooperationsbarrieren, die auf strukturelle Ursachen zurückzuführen sind, lassen sich auf unterschiedlichen institutionellen und mangelhaften binnenstrukturellen Ebenen nachweisen (vgl. Terhart 1995: 263; Aden-Grossmann 1995: 255; Dithmar u. a. 1999: 160). Sie entstehen auf der Seite der Lehrkräfte beispielsweise durch ihre mangelnden Kooperationserfahrungen in der Schule, das sehr offen strukturierte und für sie diffus erscheinende Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit, die unzureichenden Informationen über Aufgabe und Funktion von Jugendhilfe, die zeitlich genau festgelegten Pflichtstunden, die Erwartungen an die »*Krisenfeuerwehr*« und den »*Reparaturbetrieb*« sowie die von den Schulsozialarbeitern übernommene »*Anwaltsfunktion*« für die Schülerinnen und Schüler.

Auf der Seite der Fachkräfte der Schulsozialarbeit lassen sich ebenfalls spannungsgeladene Kooperationsbarrieren nachweisen. So wird eine gleichberechtigte Kooperation der beiden Systeme bereits dadurch erschwert, dass Schulsozialarbeiter auf einem eigentlich für den Lehrerberuf vorgesehenen und für sie relativ unbekannten Terrain agieren, welches sie im Rahmen ihres Studiums nur unzureichend haben professionell kennen lernen können. Im Gegensatz zu den Lehrkräften sind sie auf die Kooperation der Schule besonders stark angewiesen. Sie sind häufig über zeitlich befristete Arbeitsverhältnisse und zum Teil über Arbeitsplatzbeschaffungsmaßnahmen beschäftigt und verfügen über ein niedrigeres Prestige und geringeren Verdienst. Darüber hinaus ist bei den Fachkräften der Schulsozialarbeit eine Kritik spürbar, die sich in einer vermeintlich besseren »*Pädagogik*« gegenüber den Lehrern äußert und ein Aufeinanderzugehen sowie gemeinsame Aktivitäten erschwert (vgl. Aden-Grossmann 1995).

Darüber hinaus ist es für die zukünftige Ausgestaltung der Schulsozialarbeit von großer Bedeutung, welche institutionelle Einbindung sie erfährt. Seit den 70er Jahren ist – wie einleitend erwähnt – offensichtlich und mittlerweile auch empirisch belegt, dass das Trägerprofil sowie die Qualifikation der Akteure bedeutsame Faktoren für eine erfolgreiche Schulsozialarbeit sind und die Wahl der Trägerschaft u. a. die Form der Anstellung von Schulsozialarbeitern, die Fachaufsicht und die konzeptionellen Grundlagen der Schulsozialarbeit beeinflussen (vgl. Homfeldt/Schulze-Krüdener 1997; Hollenstein 2000).

In schulischer Verantwortung angesiedelte Schulsozialarbeit ordnet sich vielfach den schulischen Bedürfnissen unter und wird für schulische Ordnungsmaßnahmen, Hilfslehrerfunktionen usw. »*missbraucht*« (Wulfers 1996: 69). In Erfahrungsberichten heißt es dementsprechend, dass Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft – die Fach- und Dienstaufsicht liegt bei der Schulbehörde – nur »*auf dem Papier*« in den Schulgremien ein Mitbestimmungsrecht hat und eine eigenständige sozialpädagogische Arbeit im schulischen Bereich nicht sichergestellt ist (vergleiche hierzu aber auch Miehle-Fregin 2004: 135ff.). Stattdessen wird Schulsozialarbeit »*von der Schule subsumiert*« (Wulfers 1996: 69) und zum »*innerbetrieblichen Ausfallbürgen bei entstehenden Problemlagen*« (vgl. Sengling 1995: 169). Ob eine schulübergreifende Fachberatung in den jeweiligen Schulbehörden zum Zwecke der Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Konfliktregulierung, Verbindung zu Landesjugendämtern, Jugendämtern usw. (vgl. Hollenstein 2000: 361) eine solche Subordination der Schulsozialarbeit unter die Ziele der Schule verhindert und förderlichere Rahmenbedingungen für

eine eigenständig agierende Schulsozialarbeit z. B. in schulischer Trägerschaft bereitstellt, bedarf einer noch ausstehenden Betrachtung.

Die Beauftragung frei-gemeinnütziger Träger der Jugendhilfe durch die Schule oder die Jugendhilfe beinhaltet wiederum spezifische Fragestellungen, insbesondere wegen der jeweiligen Qualität der zu erfüllenden Aufgaben, vor allem der Kooperationsbeziehungen, der zeitlichen Begrenzung von Vertragslaufzeiten und der fehlenden Tarifbindung, so dass die Arbeitsbedingungen der Schulsozialarbeiter unzureichend ausgestaltet sind; dieses auch mit verstärkender Wirkung ihrer häufig schwachen Position im Kontext Schule.

3.6 Spezielle Zielgruppen für Schulsozialarbeit

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund existieren erhebliche Ungleichheiten der kognitiven Kompetenzen. Die Population der Migranten ist unterschiedlich und bedarf einer gezielten Förderung. Schulsozialarbeit bzw. Jugendsozialarbeit an Schulen kann mit dazu beitragen, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund ähnliche Kompetenzen und Bildungsabschlüsse erreichen wie die gleichaltrige Adressatengruppe ohne Zuwanderung.

Das Deutsche Jugendinstitut weist in seinem Bulletin 76 (Ausgabe 3/2006) auf die aktuelle Situation der »*Bildung in Deutschland*« mit einem Beitrag zur »*Jugend und Migration – Ergebnisse des Nationalen Bildungsberichtes*« hin. Einleitend geht Rauschenbach – ebenfalls wie in der hier vorliegenden Pilotstudie (siehe auch Studien PISA und IGLU) – auf »*Migration, Integration, interethnisches Zusammenleben*« ein: Seiner Einschätzung nach weisen »*die Vorkommnisse in der Rütli-Schule, die Pisa-Befunde, der Integrationsgipfel, die Grundsatzrede des Bundespräsidenten, die Diskussion um das Bleiberecht… nicht erst seit gestern auf eine Problematik hin, die zu Sorge Anlass gibt, nach Lösungen verlangt und nicht länger in den Nischen der Debattenzirkel einiger weniger Spezialisten verbleiben kann. Deutschland erlebt gegenwärtig zwar eine moderate Zuwanderung. Dennoch muss sich diese Gesellschaft auf wachsende Herausforderungen durch Migration einstellen, da die Wirkungen und Folgen von Migration weitaus größer sind als bislang angenommen – insbesondere für Kinder und Jugendliche. Darauf weist im Besonderen der erste nationale Bericht »Bildung in Deutschland« hin*« (Rauschenbach 2006: 4).

Nach den Angaben aus dieser Quelle sind in Deutschland 27% der unter 25jährigen Personen mit Migrationshintergrund; in der Altersgruppe der unter 6-jährigen beträgt dieser Anteil sogar ein Drittel (33%) (Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 aus: Rauschenbach 2006: 4).

Reißig/Braun zeigen die Unterschiedlichkeit der Ausbildungswege deutscher und türkischer Jugendlicher auf: *»Lediglich 20 % der jungen Aussiedler/innen und nur 18 % der Jugendlichen türkischer Herkunft schaffen den direkten Übergang in die Ausbildung. Bei den Jugendlichen deutscher Herkunft beginnen immerhin 35 % sofort eine Ausbildung. Wie zu erwarten, ist der weitere Schulbesuch für die Jugendlichen türkischer Herkunft der wichtigste Anschluss. Aber auch bei den jungen Aussiedlern und Aussiedlerinnen ist dies der Fall: Berufsvorbereitung ist für die Jugendlichen türkischer Herkunft sowie für die Aussiedler/innen der zweithäufigste Weg (jeweils 32 %), für die Jugendlichen deutscher Herkunft dagegen der Weg, der selten begangen wird (22 %). Insgesamt ist festzustellen: die traditionelle Abfolge »Aufnahme einer Berufsausbildung im unmittelbaren Anschluss an den Pflichtschulbesuch« findet nur für eine Minderheit statt. Insbesondere für die beiden untersuchten Migrantengruppen hat diese Abfolge fast Ausnahmecharakter. Weit häufiger gehen sie nach der Schule weiter zur Schule oder absolvieren eine Berufsvorbereitung. Dies kann ein Weg sein, die Bildungs- und Ausbildungschancen zu verbessern. Es ist aber auch ein Weg, der mit dem Risiko verbunden ist, über Warteschleifen ins berufliche Abseits zu geraten.«* (Reißig/Braun 2006: 13).

Geschlechtsspezifische Angebote

Geschlechtsspezifische Angebote bezogen sich in der Vergangenheit insbesondere auf Angebote für Mädchen, um Benachteiligungen aufzuheben und Veränderungen aufzuzeigen. In den vergangenen Jahren rückten jedoch auch die Jungen zunehmend in den Blick, da Jungen durch schwächere Schulleistungen, problematisches Verhalten wie Verhaltensstörungen, Aggressivität und Schulverweigerung im Schulalltag auffallen und zu einem weit größeren Anteil Sonderschulen für Lernbehinderte und für Erziehungshilfe besuchen (Bründel/Hurrelmann 1999: 107; vgl. auch Romberg 2003).

Strategien zur Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern sind zumindest in der schulischen Bildung bisher noch stark unterbelichtet. Schule und Lehrerschaft können das nicht alleine leisten. Eine Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe sollte Möglichkeiten

bieten, fachlich fundierte (und erprobte) Ansätze einzubringen und anzuwenden (vgl. Straub 2004: 31).

Seit Januar 2001 ist Gender Mainstreaming als Leitprinzip in den Richtlinien zum Kinder- und Jugendplan verpflichtend vorgegeben. Somit sind alle Träger der Jugendhilfe und auch die Träger der Jugendsozialarbeit aufgefordert, Gender Mainstreaming durchgängig in allen Bereichen und auf allen Ebenen ihrer Organisation zu implementieren. Bei allen Tätigkeiten ist die Geschlechterperspektive einzubeziehen (BAG Jugendsozialarbeit). Dies bedeutet, dass bestehende Angebote reflektiert und spezialisiert werden sollen, um die Interessen von Jungen und Mädchen gleichberechtigt berücksichtigen zu können. Da Gender Mainstreaming immer explizit beide Geschlechter im Blick hat, werden hierdurch die bestehenden Strategien, Verfahren und Angebote nicht aufgehoben, sondern im Sinne einer »*Doppelstrategie*« zur Erlangung von Geschlechtergerechtigkeit verfolgt.

4 Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen in den betrachteten Bundesländern

Im Folgenden werden die im Rahmen der Pilotstudie *»Aufgaben und Konzepte der Schulsozialarbeit /Jugendsozialarbeit an Schulen im neuen sozial- und bildungspolitischen Rahmen«* in den betrachteten Bundesländern Bayern, Berlin und Sachsen dargestellt und schwerpunktmäßig zusammengefasst.

I Bayern

Wie bereits einleitend hervorgehoben wird – auch für das Bundesland Bayern – der Begriff »*Jugendsozialarbeit an Schulen*« unter Schulsozialarbeit subsumiert.

1. Rechtliche Rahmenbedingungen

Das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31.05.2000 (GVBl 2000: 414, zuletzt geändert am 26.07.2006, GVBl 2006: 397 führt im Artikel 1 zum Bildungs- und Erziehungsauftrag aus:

(1) *Die Schulen haben den in der Verfassung verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verwirklichen. Sie sollen Wissen und Können vermitteln sowie Geist und Körper, Herz und Charakter bilden. Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung, vor der Würde des Menschen und vor der Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt. Die Schülerinnen und Schüler sind im Geist der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinn der Völkerversöhnung zu erziehen.*

(2) *Bei der Erfüllung ihres Auftrags haben die Schulen das verfassungsmäßige Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder zu achten.*

Die Hauptschule umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 9 oder 5 bis 10. Der Unterricht ist stark auf berufsbezogene Ziele und Inhalte ausgerichtet. Abschlüsse sind *»Hauptschulabschluss«, »Qualifizierter Hauptschulabschluss«* und *»Mittlerer Schulabschluss«.*

Abb. 3: Staatliche und private Schulen in Bayern

Jahr (jeweils 1.10.)	Schulen	Schüler	Klassen	Lehrer		wöchentlich erteilte Unterrichtsstunden	Schüler je Klasse	Lehrer insgesamt je Klasse	Schüler je Lehrer insgesamt	wöchentlich erteilte Unterrichtsstunden	
				voll– und teilzeitbeschäftigt	insgesamt					je Klasse	je Schüler
2000	2 858	858 128	36 258	42 228	46 394	1 162 047	23,7	1,28	18,5	32,0	1,35
2001	2 862	846 372	36 046	42 219	46 368	1 169 224	23,5	1,29	18,3	32,4	1,38
2002	2 865	831 537	35 729	41 685	46 042	1 168 879	23,3	1,29	18,1	32,7	1,41
2003	2 870	820 363	35 780	42 538	45 660	1 168 780	22,9	1,28	18,0	32,7	1,42
2004	2 874	804 898	35 681	42 000	45 183	1 164 434	22,6	1,27	17,8	32,6	1,45

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung

Die zuvor stehenden Grunddaten zu den Volksschulen in Bayern (vgl. Abb. 3) – entnommen dem Bayerischen Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung – geben einen ersten aktuellen Überblick über öffentliche und private Schulen.

Im Artikel 2 des BayEUG werden die Aufgaben der Schulen benannt. Demnach haben laut Abs. 1 die Schulen insbesondere die Aufgabe,

- Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und Fähigkeiten zu entwickeln;
- zu selbständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln zu befähigen;
- zu verantwortlichem Gebrauch der Freiheit, zu Toleranz, friedlicher Gesinnung und Achtung vor anderen Menschen zu erziehen, zur Anerkennung kultureller und religiöser Werte zu erziehen;
- Kenntnisse von Geschichte, Kultur, Tradition und Brauchtum unter besonderer Berücksichtigung Bayerns zu vermitteln und die Liebe zur Heimat zu wecken;
- zur Förderung des europäischen Bewusstseins beizutragen;
- im Geist der Völkerverständigung zu erziehen;
- die Bereitschaft zum Einsatz für den freiheitlichdemokratischen und sozialen Rechtsstaat und zu seiner Verteidigung nach innen und außen zu fördern;
- die Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern zu fördern und auf die Beseitigung bestehender Nachteile hinzuwirken;
- die Schülerinnen und Schüler zur gleichberechtigten Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten in Familie, Staat und Gesellschaft zu befähigen, insbesondere Buben und junge Männer zu ermutigen, ihre künftige Vaterrolle verantwortlich anzunehmen sowie Familien- und Hausarbeit partnerschaftlich zu teilen;
- auf Arbeitswelt und Beruf vorzubereiten, in der Berufswahl zu unterstützen und dabei insbesondere Mädchen und Frauen zu ermutigen, ihr Berufsspektrum zu erweitern;
- Verantwortungsbewusstsein für die Umwelt zu wecken.

Die sonderpädagogische Förderung ist im Rahmen ihrer Möglichkeiten Aufgabe aller Schulen. Sie werden dabei von den »*Mobilen Sonderpädagogischen Diensten*« unterstützt.

Bei der Erfüllung der Aufgaben der Schulen wirken alle Beteiligten, insbesondere Schule, Lehrerschaft und Elternhaus vertrauensvoll zusammen. Dies gilt auch für die Entwicklung eines eigenen Profils des Lern- und Lebensortes Schule. Die Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld ist demnach zu fördern. Die Öffnung erfolgt durch die Zusammenarbeit der Schulen mit außerschulischen

Einrichtungen und Diensten, insbesondere mit Betrieben, Sport- und anderen Vereinen, Kunst- und Musikschulen, frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe, kommunalen und kirchlichen Einrichtungen sowie mit Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung.

Art. 30 des BayEUG regelt die Zusammenarbeit von Schulen:

(1) *Die Schulen aller Schularten haben zusammenzuarbeiten. Dies gilt insbesondere für Schulen im gleichen Einzugsbereich zur Ergänzung des Unterrichtsangebots, zur Durchführung gemeinsamer Schulveranstaltungen und zur Abstimmung der Unterrichtszeiten. Die Zusammenarbeit zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen soll im Unterricht und im Schulleben besonders gefördert werden.*

(2) *Die Zusammenfassung beruflicher Schulen innerhalb von beruflichen Schulzentren ist anzustreben.*

Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Jugendämtern und Einrichtungen der Erziehung, Bildung und Betreuung gibt Artikel 31 vor:

(1) *Die Schulen arbeiten in Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Jugendämtern und den Trägern der freien Jugendhilfe sowie anderen Trägern und Einrichtungen der außerschulischen Erziehung und Bildung zusammen. Sie sollen das zuständige Jugendamt unterrichten, wenn Tatsachen bekannt werden, die darauf schließen lassen, dass das Wohl einer Schülerin oder eines Schülers ernsthaft gefährdet oder beeinträchtigt ist und deshalb Maßnahmen der Jugendhilfe notwendig sind.*

(2) *Die Schulen sollen durch Zusammenarbeit mit Horten, Tagesheimen und ähnlichen Einrichtungen die Betreuung von Schülerinnen und Schülern außerhalb der Unterrichtszeit fördern. Mittagsbetreuung wird bei Bedarf an der Grundschule, in geeigneten Fällen auch an anderen Schularten nach Maßgabe der im Staatshaushalt ausgebrachten Mittel im Zusammenwirken mit den Kommunen und den Erziehungsberechtigten angeboten. Diese bietet den Erziehungsberechtigten in Zusammenarbeit mit der Schule eine verlässliche Betreuung für die Zeiten, die über das Unterrichtsende hinausgehen.*

Den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe obliegt die *»Gesamtverantwortung«, »Planungsverantwortung« und »Gewährleistungsverpflichtung«*

(§ 79 SGB VIII[4]). Aufgabe der Obersten Landesjugendbehörden ist es, die Weiterentwicklung der Jugendhilfe anzuregen und zu fördern (§ 82 Abs. 1 SGB VIII). Bayern unterstützt mit einem Förderprogramm die Landkreise und kreisfreien Städte bei der Jugendsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII an Hauptschulen, Förderschulen (Hauptschulstufe) sowie an Berufsschulen.

Bayern gewährt des Weiteren nach Maßgabe der »*Richtlinie zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen*« (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.) 2003)[5] und den allgemeinen haushaltsrechtlichen Bestimmungen (insbesondere der Verwaltungsvorschriften zu Art. 44 der Bayerischen Haushaltsordnung) Zuwendungen für die Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) gemäß § 13 SGB VIII, auf der Grundlage des Bayerischen Kinder- und Jugendprogramms, Fortschreibung 1998.

Schwerpunkte der *Richtlinie zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen* sind die Benennung, die Konkretisierung der Zuwendungsempfänger, der Zuwendungsvoraussetzungen sowie Art und Umfang der Förderung. Für das Zuwendungsverfahren sind die örtlichen Regierungen (Regierungsbezirke) zuständig. Sie entscheiden auf der Grundlage einer aussagekräftigen Konzeption, einer Kooperationsvereinbarung sowie einem Kosten- und Finanzierungsplan nach fachlichen Prioritätensetzungen im Einvernehmen mit dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen über die staatliche Förderung.

Zuwendungsempfänger sind in Bayern Landkreise, kreisfreie Städte, anerkannte Träger der frei-gemeinnützigen Jugendhilfe sowie rechtsfähige und gemeinnützige Vereine, die einem anerkannten Träger der freien Jugendhilfe angegliedert sind. Im Einzelfall kann auch eine kreisangehörige Gemeinde Zuwendungsempfänger sein, wenn sie im Einvernehmen mit dem zuständigen Landkreis Träger der Jugendsozialarbeit an Schulen ist.

4 Das Gesetz zur Ausführung der Sozialgesetze (AGSG) – Teil 7 – führt insbesondere zu Fragen der Organisation, Struktur und Zuständigkeiten den landesrechtlichen Gestaltungsraum aus, den das Kinder- und Jugendhilferecht des Bundes offen lässt. Es enthält hingegen keine näheren Ausführungen zu den leistungsrechtlichen Abschnitten des SGB VIII. Das AGSG vom 08.12.2006 löste das Bayerische Kinder- und Jugendhilfegesetz (BayKJHG) vom 18.06.1993 (GVBl S. 392; mit Änderungen vom 11.07.1998 <GVBl S. 416> und vom Nov. 2001 <GVBl S. 734>) ab, wobei die materiell-rechtlichen Bestimmungen im Wesentlichen unverändert übernommen wurden. Änderungen erfolgten durch die Anpassung an zwischenzeitlich veränderte Bezugsnormen und in redaktioneller Hinsicht.

5 Die Richtlinie trat mit Wirkung vom 01.01.2003 in Kraft und gilt befristet bis 31.12.2012.

Ausgenommen von Förderungen – die ohne Rechtsanspruch im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel erfolgen – sind in Bayern Angebote im Rahmen des Gesamtkonzeptes Kinderbetreuung sowie alle Angebote der Jugendarbeit.

In der »*Richtlinie zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen*« des Freistaates Bayern werden Ziele, Zielgruppen und Maßnahmen näher beschrieben, die hier zum besseren Verständnis in ihren wesentlichen Bestandteilen wieder gegeben werden.

Demnach richtet sich die Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern »*... an junge Menschen mit gravierenden sozialen und erzieherischen Problemen, die zum Ausgleich von Benachteiligungen bzw. zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind. Ziel ist es, deren Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern.*« Schule ist – wie an gleicher Stelle fortgeführt wird – »*... ein geeigneter Ort, an dem die Jugendhilfe mit ihrem Leistungsspektrum frühzeitig und nachhaltig auf junge Menschen einwirken und auch Eltern rechtzeitig erreichen kann. Durch den Einsatz von sozialpädagogischem Fachpersonal direkt an der Schule wird ein niederschwelliges Hilfeangebot geschaffen.*«

Des Weiteren richtet sich Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern »*... an junge Menschen, die durch ihr Verhalten, insbesondere durch erhebliche erzieherische, psychosoziale und familiäre Probleme, Schulverweigerung, erhöhte Aggressivität und Gewaltbereitschaft auffallen, deren soziale und berufliche Integration aufgrund von individuellen und/oder sozialen Schwierigkeiten sowie aufgrund eines Migrationshintergrundes erschwert ist.*«

Darüber hinaus ist es Aufgabe der Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern, »*... junge Menschen .. bei Bedarf zu beraten, um Lebensbewältigungsstrategien für den Alltag, Schule, Ausbildung und Beruf zu entwickeln. Der Erwerb von sozialen Kompetenzen und Arbeitstugenden sowie die Befähigung zur Konfliktbewältigung sollen mit Methoden der sozialen Gruppenarbeit sowie durch Angebote von Trainingskursen (z. B. Anti-Aggressions-Training, Streitschlichterprogramme) ermöglicht werden. Die soziale Integration wird gezielt durch Kontakte im Gemeinwesen (z. B. zu Vereinen) angebahnt und unterstützt.*

Eltern und sonstige Erziehungsberechtigte werden bei Bedarf beraten mit dem Ziel, die Lösung innerfamiliärer Probleme und solcher des sozialen Umfeldes zu ermöglichen. Bei gravierenden familiären oder erzieherischen Problemen kann unter Regie des Jugendamts auch die Vermittlung anderer Leistungen der Jugendhilfe angezeigt sein. Eltern und sonstige Erziehungsberechtigte sollen

zu einer intensiven Zusammenarbeit mit der Schule und ggf. anderen Einrichtungen der Jugendhilfe motiviert und bei der eigenständigen Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben und beim (Wieder-)Aufbau förderlicher Sozialisations- und Erziehungsbedingungen unterstützt werden.

Die Jugendsozialarbeit an Schulen ist insbesondere mit den Sozialen Diensten des Jugendamts, den Erziehungsberatungsstellen, den schulischen Beratungsdiensten, den Suchtberatungsstellen, der Kinder- und Jugendpsychiatrie, dem Arbeitsamt sowie mit Kindertageseinrichtungen und der offenen und verbandlichen Jugendarbeit zu vernetzen und zu koordinieren. Die strukturelle Zusammenarbeit mit Polizei und Justiz ist aufzubauen.«

2. Grundlagen der Kooperation

Nach dem vom Bayerischen Landesjugendamt herausgegebenen *»Leitfaden zur Erstellung einer Kooperationsvereinbarung zwischen Jugendhilfe und Schule nach Nr. 3.3 der Richtlinie zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen«* ist es laut der Präambel Ziel der Kooperation (die Kooperationspartner und die Schwerpunktsetzungen in den Kooperationsbeziehungen sind vom jeweiligen Schultyp abhängig), *»... die Verpflichtung von Jugendhilfe und Schule, im Rahmen der jeweiligen Zuständigkeit, für Kinder und Jugendliche mit individuellen Beeinträchtigungen und/oder Schwierigkeiten im Sozialverhalten die frühzeitige und bestmögliche Förderung innerhalb und außerhalb der Schule zu verwirklichen«.* Für alle in den einzelnen Planungsphasen anfallenden Kooperationserfordernisse soll dieser checklistenartig aufgebaute Leitfaden eine Hilfestellung darstellen.

Jugendsozialarbeit an Schulen stellt demnach in Bayern gemäß § 13 SGB VIII eine sich primär an defizitären Aspekten festmachende Leistung der kommunalen Jugendhilfe dar. Für die sozialpädagogischen Fachkräfte liegt die Dienst- und Fachaufsicht beim Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Die Schulleitung trägt für den originären Schulbetrieb die pädagogische Gesamtverantwortung:

Die Angebote der Jugendhilfe sollen in Bayern demnach *»... die schulische Erziehungsarbeit begleiten und ergänzen. Der Verantwortungsbereich der Schule bleibt unberührt, insbesondere wird durch Jugendsozialarbeit an Schulen den Lehrkräften nicht ihre erzieherische Verantwortung abgenommen. Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit, die die Möglichkeiten und Grenzen des jeweiligen*

Aufgabenbereichs akzeptiert, ist Voraussetzung für gelingende Jugendsozialarbeit an Schulen.«

Aufgabe der Jugendsozialarbeit an Schulen ist es nach dieser Richtlinie ausdrücklich »*... nicht, Tätigkeiten zu übernehmen, die in den Schulordnungen und der Lehrerdienstordnung zu den Pflichten der Lehrkräfte (z. B. Unterricht, Pausenhofaufsicht) oder zu anders definierten Aufgabenbereichen (z. B. Hausaufgabenbetreuung) gehören.*«

Zum Aufgabenbereich der Jugendsozialarbeit an Schulen gehören allerdings ausdrücklich:

- Beratung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern,
- Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit,
- Krisenintervention,
- Elternarbeit,
- Zusammenarbeit mit Schulleitung, Lehrkräften und schulischen Diensten, insbesondere auch bei schwierigen disziplinarischen Entscheidungen,
- Projektarbeit (Sucht- und Gewaltprävention, Konfliktlösung, Integration, Aggressionsabbau, Schulverweigerung),
- übergreifende Kooperationen.

Das bei den Kooperationen erforderliche Zusammenwirken in der Planungs-, Konstitutions- und Gestaltungsphase sieht mehrere Schritte vor. Am Anfang stehen die Erhebung der spezifischen Sozialraumdaten (siehe hierzu Bassarak 2007c und 2007d) durch das Jugendamt im Benehmen mit dem Schulamt (bei Berufs- und Förderschulen: Regierung), und ggf. der Kommune, die Bedarfsfeststellung durch den Jugendhilfeausschuss (siehe hierzu § 71 Abs. 2. Nr. 2 in Verbindung mit § 80 Abs. 1 Nr. 2 SGB VIII) sowie die Einigung bezüglich Trägerschaft. Hierbei sind insbesondere die §§ 3 und 4 SGB VIII sowie §§ 74 und 75 SGB VIII zu beachten.

Das Bayerische Landesjugendamt empfiehlt die Erarbeitung eines Konzepts in einem kleinen Arbeitskreis, bestehend aus Vertretern des Jugendamtes, der Schule und des Trägers der Jugendsozialarbeit an der Schule. Dabei kann die Einbeziehung weiterer Experten und wichtiger Kooperationspartner (z. B. Arbeitsverwaltung, Schulpsychologen, Ausbildungsstellen und Anleitungen) im Einzelfall erforderlich sein. Des Weiteren wird die Erarbeitung einer Stellenbeschreibung sowie eines Anforderungsprofils für die Jugendsozialarbeit an Schulen empfohlen. Hinsichtlich der Personalauswahl werden gemeinsame Bewerbungsgespräche als sinnvoll erachtet. Die Entscheidung über die Anstellung

der ausgewählten Fachkraft erfolgt in Abstimmung mit der Schule durch den Anstellungsträger, der zugleich nicht unerhebliche Kosten trägt. Laut der Empfehlung des Bayerischen Landesjugendamtes soll der Schulaufwandsträger im Zusammenwirken mit der Schule den für die Jugendsozialarbeit an der Schule erforderlichen Büroraum und dessen Sachausstattung (Büroausstattung, Telefon, Anrufbeantworter und PC) rechtzeitig und möglichst an einer für die Schülerinnen und Schüler leicht zugänglichen Stelle in der Schule zur Verfügung stellen. Ähnliches gilt auch für das zur Verfügung zu stellende Sachkostenbudget sowie für die Gruppenarbeitsräume der Jugendsozialarbeit.

Als hilfreich wird zudem die Einrichtung eines Projektbeirats (Zusammensetzung aus Vertretern der Kommunen (Landrat, Bürgermeister), dem Jugendamt und Schulamt (bei Berufs- und Förderschulen: Regierung), der Schulleitung, dem Anstellungsträger und der Fachkraft, bei Bedarf auch des Arbeitsamtes) empfohlen, der die Jugendsozialarbeit an Schulen begleiten soll. Er hat die primäre Aufgabe, aktuelle Fragen und Probleme der Jugendsozialarbeit an Schulen zu erörtern sowie die Konzeption auf ihre Aktualität hin zu überprüfen und bei Bedarf weiterzuentwickeln.

Letztlich wird auch noch auf das Erfordernis einzelfallübergreifender Vernetzung (»vom ‚*Fall*' zum ‚*Feld*'«) hingewiesen, die einen regelhaften Austausch auf der fachlichen Ebene (z. B. Hilfe zur Erziehung, Jugendarbeit, Arbeitsverwaltung, Polizei, Familien- und Jugendgericht) sowie auf der politischen Ebene (»von der ‚*Lebensweltorientierung*' zur ‚*Sozialraumorientierung*'«) erfordert.

Eine für Bayern neue Entwicklung ist die Einführung der »*Offenen und Gebundenen Ganztagsschulen*«. Nicht selten müssen beide Elternteile für ein ausreichendes Familieneinkommen arbeiten. Insbesondere auch Alleinerziehende sind mit dem Problem konfrontiert, dass die Schülerinnen und Schüler mittags nach Hause kommen und auf sich allein gestellt sind. Eine Reaktion darauf ist der Ausbau »*Offener und Gebundener Ganztagsschulen*«. Ab dem Schuljahr 2006/2007 können Schülerinnen und Schüler in Bayern die weiter ausgebauten offenen und gebundenen Ganztagsschulen nutzen. Beides sind freiwillige Angebote; niemand wird zur Teilnahme verpflichtet.

Weitere Angebote, die mehr oder weniger auch den Bereich der Sozialen Arbeit tangieren, können wie folgt benannt werden:

- Sonderpädagogische Beratungsstellen,
- Schulpsychologen,
- Beratungslehrer,

- Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD),
- Mobile Sonderpädagogische Hilfe (MSH),
- Interdisziplinäre Frühförderung (IF).

Im Folgenden werden normative, strategische und operative Dimensionen, die die Schulsozialarbeit bzw. Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern betreffen, mit den im Rahmen dieser Pilotstudie gewonnenen Befragungsergebnissen und Erkenntnissen dargestellt, kritisch hinterfragt und diskutiert.

3. Befragungsergebnisse

Rückmeldungen zu den Zielen, Inhalten, Aufgaben und Konzeptionen der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern kommen von Fachkräften (n = 56) und Schulleitungen (n = 35). Jugendämter (n = 16) und Schulämter (n = 10) haben durch ihre schwache Beteiligung an dem Ausfüllen der Fragebögen leider nur beschränkte Aussagekraft.

3.1 Befragung der Fachkräfte

Einleitend beschäftigen wir uns in diesem Kapitel mit der Situation der befragten Fachkräfte. Hier geht es neben formalen Aspekten insbesondere um die Konzeptionen, die Zusammenarbeit der betrachteten Schulen sowie um die Bewertung des Bedarfs von Angeboten und der Zusammenarbeit. Des Weiteren wird Bezug genommen auf die Akzeptanz von Schulsozialarbeit und Vorschläge zu deren Entwicklung.

3.1.1 Formale Aspekte der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen

Die Trägerschaft von Projekten bzw. Modellen der Schulsozialarbeit wie der Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern gestaltet sich vielfältig. Neben diversen regionalen und zum Teil stark vertretenen konfessionellen Trägern sind auch kreisfreie Städte und Landkreise als Träger beteiligt.

Schularten

Bayern unterstützt mit seinem Förderprogramm Jugendsozialarbeit an Schulen Landkreise und kreisfreie Städte bei der Jugendsozialarbeit – wie mehrfach her-

vorgehoben – nach § 13 SGB VIII an Hauptschulen, Förderschulen sowie Berufsschulen. Die unterbreiteten Angebote sind eindeutig Defizit orientiert.

Die Ergebnisse der Befragung verdeutlichen, dass in Bayern die Hauptschule als *der* hauptsächliche »*Lern- und Lebensort*« von Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen gilt. 48 der befragen Fachkräfte (n=56) gaben an, an einer Hauptschule als Schulsozialarbeiter tätig zu sein. Weitere fünf Fachkräfte sind an Grundschulen, weitere sechs an Förderschulen aktiv.

Größe der Schulen

Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen findet in Bayern größtenteils an Schulen statt, an denen bis zu 500 Schülerinnen und Schüler (n=41) unterrichtet werden. 13 der antwortenden Schulen, an denen die Fachkräfte tätig sind, weisen eine Schülerstärke von 500 bis 750 Schülerinnen und Schüler auf. Lediglich eine Fachkraft gibt an, dass die Schule, an der sie beschäftigt ist, über 750 Schülerinnen und Schüler fasst. Auffällig ist der im Vergleich mit den anderen Bundesländern hohe Anteil zahlenmäßig großer Schulen.

Tab. 1: Größe der Schulen an denen Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen stattfindet, *– in absoluten Zahlen, n=56*

Größe der Schule / Land	bis zu 500 Schülerinnen und Schüler	500 bis 750 Schülerinnen und Schüler	750 bis 1000 Schülerinnen und Schüler	mehr als 1500 Schülerinnen und Schüler	Gesamt
Bayern	41	13	1	1	56
Sachsen	31	01	1	0	33
Berlin	09	0	0	0	09
Gesamt	81	14	2	1	98

Zielgruppen

Die Bestimmung der Zielgruppe(n) von Jugendsozialarbeit an Schulen erfolgt in Bayern in einem ersten Schritt über § 13 SGB VIII und grenzt damit den überwiegenden Teil der in Bayern lebenden Schülerinnen und Schüler von Schulsozialarbeit aus! Hinsichtlich der Adressaten(-gruppen) ist auch auf die allgemeinen Vorgaben des ersten Kapitels des SGB VIII zu verweisen. Hier wird, um nur einige Beispiele zu benennen, u. a. festgelegt

- der Auftrag der Jugendhilfe, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen (§ 1 Abs. 3 Nr. 1 SGB VIII);

- die Einbeziehung junger Ausländerinnen und Ausländer, »… *wenn sie rechtmäßig oder aufgrund einer ausländerrechtlichen Duldung ihren gewöhnlichen Aufenthalt im Inland haben*« (§ 6 Abs. 2 SGB VIII);
- die Altersbestimmung in § 7 Abs. 1 Nr. 4 SGB VIII, »*junger Mensch*«;
- die zu beteiligenden Kinder und Jugendlichen (§ 8 Abs. 1 und 2 SGB VIII);
- die Förderung der Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen (§ 9 Nr. 3 SGB VIII).

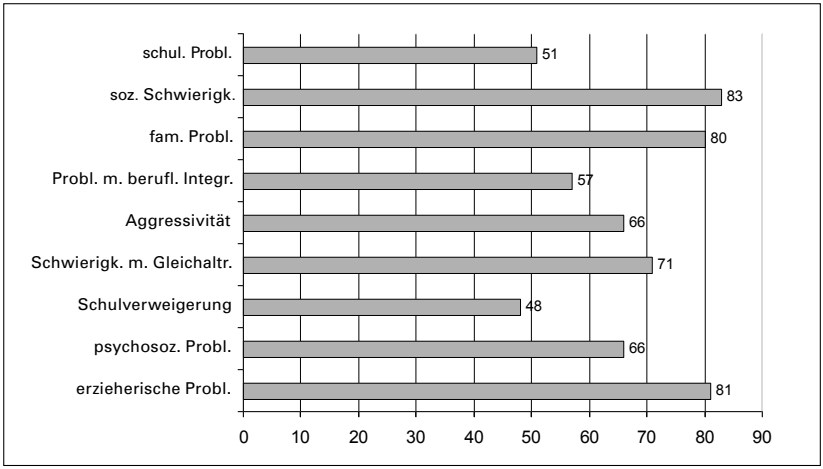
Hervorzuheben ist, dass nicht nur junge Menschen mit sozialen Benachteiligungen, sondern auch die von einer solchen Bedrohten bei der Bereitstellung von Angeboten berücksichtigt werden können.

Gernert (2001) stellt weiter fest: *»Jugendsozialarbeit grenzt die Zielgruppe auf eine besonders förderwürdige Gruppe junger Menschen ein. Zu den »sozialen Benachteiligungen« sind all die Faktoren zu zählen, die dazu beitragen, eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft zu behindern, wie z. B. Armut, Herkunft aus problematischen Familienverhältnissen, unzureichende deutsche Sprachkenntnisse usw.«.*

Die Förderprojekte der Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern richten sich an folgende Zielgruppen:

- *»Junge Menschen mit gravierenden sozialen und erzieherischen Problemen*
- *Junge Menschen, die durch ihr Verhalten, insbesondere durch erhebliche erzieherische, psychosoziale und familiäre Probleme, Schulverweigerung, erhöhter Aggressivität und Gewaltbereitschaft auffallen, deren soziale und berufliche Integration aufgrund von individuellen und/oder sozialen Schwierigkeiten sowie aufgrund eines Migrationshintergrundes erschwert ist*« (Richtlinien zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen 2003: 2ff.).

Abb. 4: Beobachtete Zielgruppen, mit denen Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern arbeitet – *in %, n=56*



Die Zielgruppe der Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern im untersuchten Feld wird nach Einschätzung der befragten Fachkräfte angeführt durch Schülerinnen und Schüler mit »*sozialen Schwierigkeiten*«, »*erzieherischen Problemen*« und »*familiären Problemen*«. Schwierigkeiten, die im »*System Schule*« entstehen bzw. zu Tage treten, wie »*schulische Problemstellungen*« und »*Schulverweigerung*« bilden die kleinste Gruppe, wie die zuvor stehende Abbildung verdeutlicht.

Größe der Zielgruppen

Die Größe der Zielgruppe definiert sich bei 36% der Antwortenden auf bis zu 25% der Schülerinnen und Schüler. 27% bezeichnen bis zu 50% der Schülerinnen und Schüler als ihre Zielgruppe.

Tab. 2: Größe der Zielgruppe, an die sich Jugendsozialarbeit an Schulen wendet, *n=56*

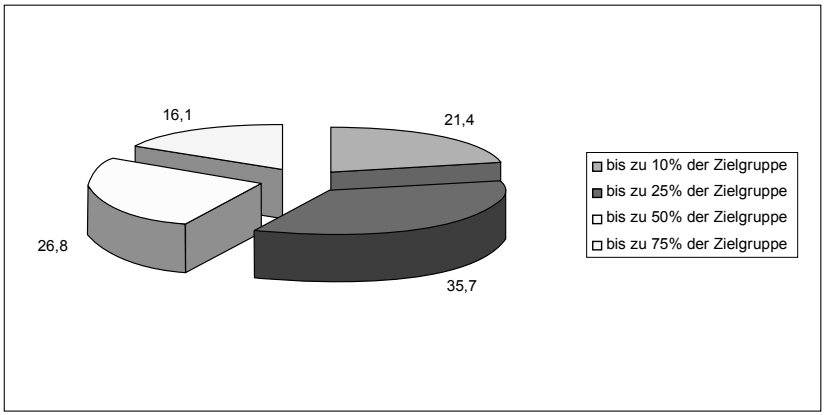
Größe der Zielgruppe, an die sich Jugendsozialarbeit an Schulen wendet	Prozent
bis zu 10% der Schüler	21,4
bis zu 25% der Schüler	35,7
bis zu 50% der Schüler	26,8
bis zu 75% der Schüler	16,1
bis zu 100% der Schüler	00,0
Gesamt	100,0

Junge Menschen mit Migrationshintergrund

In Deutschland leben 22% der jungen Menschen mit Migrationshintergrund. In Bayern ist das Verhältnis 79% zu 21%; hier bilden den größten Anteil junge Menschen mit türkischer Herkunft (PISA-E, 2003).

Die folgende Abbildung verdeutlicht, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – als Teil der Zielgruppe von Schulsozialarbeit, aber damit offenbar auch ihr Anteil an der Schülerschaft – erheblich variiert.

Abb. 5: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund – in %[6]



Arbeitsvolumen je Projekt und Beschäftigungsumfang der Fachkräfte

Der zur Verfügung stehende mittlere Stundenumfang je Schulprojekt der Jugendsozialarbeit an Schulen beträgt 29,5 Stunden (vgl. nachfolgende Tabelle). Da teilweise zwei Fachkräfte tätig sind, beträgt der mittlere Beschäftigungsumfang 26,7 Wochenstunden. Etwa ein Drittel der Fachkräfte sind in Vollzeit beschäftigt. Halbtagsbeschäftigungen sind weit verbreitet (ca. 50%) – geringere Beschäftigungsumfänge (< 18 Std./W.) sind selten.v

6 Lesebeispiel: 21,4% der befragten Fachkräfte geben an, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bis zu 10% ihrer Zielgruppen ausmachen.

Tab. 3: Stundenumfang von Jugendsozialarbeit an Schulen, *n=33*

Stundenumfang	Prozent	zusammengefasst
10,00	05,7	30,2
15,00	01,9	
16,00	01,9	
19,25	09,4	
19,50	11,3	
20,00	05,7	22,8
22,50	05,7	
24,00	01,9	
25,00	01,9	
30,00	03,8	
32,00	01,9	
38,00	01,9	
38,50	28,3	43,4
39,00	05,7	
40,00	09,4	
42,00	01,9	03,8
45,00	01,9	
keine Angabe	05,4	
	100,00	
arithmethisches Mittel	29,5	

Fachkräfte

»Der Mindeststandard der Qualifikation eines Schulsozialarbeiters« schreiben Olk und Speck, *»... sollte eine abgeschlossene Berufsausbildung als Sozialarbeiter bzw. Sozialpädagoge bzw. ein wissenschaftlicher Abschluss als Diplompädagoge bzw. Magister im Fach Erziehungswissenschaften an Universitäten sein.«* … *»Der Personalschlüssel des Projektes sollte sich in einem fachlich vertretbaren Verhältnis zwischen der Anzahl der Schüler und den vereinbarten Leistungen und Aufgaben bewegen, (...) ein Einsatz an mehreren Schulen bzw. Standorten ist zu vermeiden«* (Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. (Hrsg.) (2000): 82).

Auch die Richtlinien des Programms zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen (2003) sehen vor, dass in Bayern für die Fachkraft der Jugendsozialarbeit an Schulen eine Fachkraft der Jugendhilfe mit abgeschlossenem Fachhoch-

schulstudium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik (Soziale Arbeit) einzusetzen ist; wobei sich die Tätigkeit einer Fachkraft auf zwei Schulen erstrecken kann. Die wöchentliche Mindestarbeitszeit der Fachkraft soll 19,25 Stunden betragen.

Die vorliegenden Ergebnisse der Befragung verdeutlichen, dass das »*Fachkräftegebot*« Berücksichtigung findet. Die Befragten geben an, dass in 43 Einrichtungen ein Diplom-Sozialarbeiter bzw. ein Diplom-Sozialpädagoge, in fünf Fällen zwei Diplom-Sozialarbeiter bzw. Diplom-Sozialpädagogen in einer Schule arbeiten. Des Weiteren sind fünf Pädagogen als Schulsozialarbeiter tätig und fünf »*sonstige Personen*«. Es ist kein Erzieher bzw. keine Erzieherin in der Funktion als Schulsozialarbeiter tätig.

Art und Umfang der Finanzierung

Die Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen erfolgt in Bayern als Projektförderung im Rahmen einer Anteilfinanzierung.

Die Zuwendung beträgt »*... bis zu 40 % der pauschalierten Personalkosten. Zuwendungsfähig sind die Kosten für eine Fachkraft mit maximal 38,5 Stunden wöchentlich. Die Personalkostenpauschale beträgt für eine vollzeitbeschäftigte Fachkraft 40.900 Euro. Bei Teilzeitbeschäftigung wird der Teil der Pauschale berücksichtigt, der dem Verhältnis der vereinbarten zur tariflichen Arbeitszeit entspricht. Die Pauschale verringert sich um ein Zwölftel für jeden vollen Monat des Bewilligungszeitraumes, in dem eine Stelle nicht besetzt ist oder insbesondere wegen Krankheit, Mutterschutz, Erziehungsurlaub ein tariflicher oder gesetzlicher Vergütungsanspruch nicht besteht. Dies gilt nicht, wenn eine Ersatzkraft beschäftigt wird und entsprechende Personalkosten für den Anstellungsträger tatsächlich anfallen«* (Richtlinien zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen 2003).

Start und Ende der Finanzierung der Projekte (Projektlaufzeiten)

Zehn der 54 antwortenden Fachkräfte, die den Beginn ihres Projektes bzw. Modells genannt haben, nahmen ihre Arbeit vor dem Jahr 2000 auf. Für die Mehrzahl der Projekte bzw. Modelle (n=44) liegt der Beginn 2000 und später. Jüngere Projekte bzw. Modelle mit einem Beginn nach dem Jahr 2004 sind nur vier vertreten.

Die Projekte haben im Durchschnitt eine Laufzeit von vier Jahren (arithmetisches Mittel=34,6; Median=4; Mode=3). Vier Fachkräfte gaben an, dass ihre Projekte eine Laufzeit von acht Jahren und länger haben.

Ausstattung

Im Mittelpunkt der Fragen zu den materiellen Ressourcen, welche für die Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern bereitsteht, stand die Frage nach den für den Diplom-Sozialarbeiter bzw. den Diplom-Sozialpädagogen zur Verfügung stehenden räumlichen Ressourcen. Dabei galt den Fragen »*Verfügen Sie über ein eigenen Verwaltungsraum?*« und »*Gibt es einen Beratungsraum?*« besondere Aufmerksamkeit, da deren Beantwortung aufzeigt, in wieweit die Möglichkeit der Unterbreitung ungestörter Beratungsangebote – hier insbesondere Einzelfallhilfe als eine der zentrale Arbeitsform der Jugendsozialarbeit an Schulen – räumlich gewährleistet ist.

Tab. 4: Ausstattung der Jugendsozialarbeit an Schulen mit materiellen Ressourcen, *– in %*

in %	Verwaltungsraum	Beratungsraum	Gruppenraum	Weitere Räume	Schreibtisch	PC	Telefonanschluss	Internetzugang
nur für	64,3	71,4	30,4	03,6	91,1	85,7	87,5	53,6
gemeinschaftliche Nutzung	21,4	17,9	53,6	48,2	07,1	12,5	10,7	39,3
nein	08,9	07,1	10,7	32,2	01,8	01,8	01,8	07,1

Insoweit erheben diese Fragen ein Teilkriterium zur Erfassung der Strukturqualität der Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern, worunter insgesamt gemeint sind »*... die organisatorischen Rahmenbedingungen, die Ausstattung, über die eine Einrichtung verfügt. Hier werden materielle, fachliche und personenbezogene Ressourcen zusammengefasst*« (Olk/Speck 2000: 81).

Eine räumliche Ausstattung mit eigenem Verwaltungsraum als Arbeitszimmer und einem speziellen Beratungsraum ist für mehr als zwei Drittel der Fachkräfte gewährleistet. »*Prioritätträume*« (4%) und »*Gruppenräume*« (30%) scheinen eher sporadisch vorhanden zu sein bzw. genutzt zu werden.

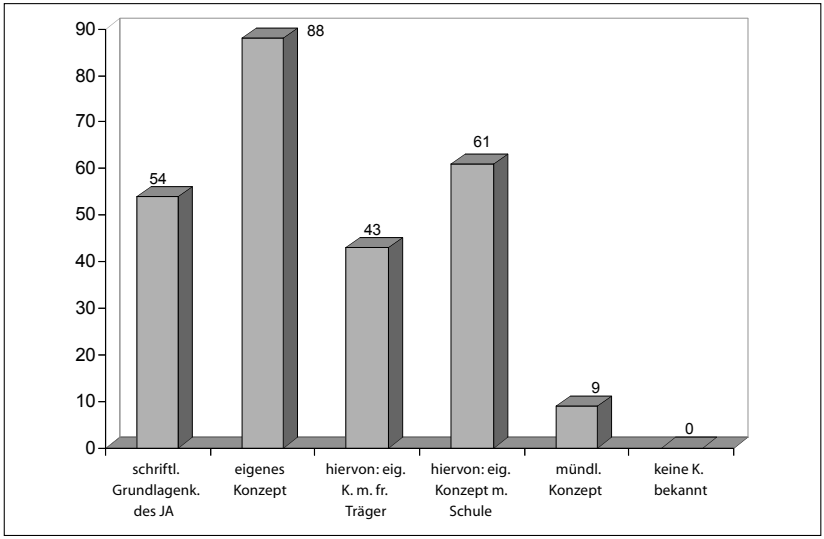
3.1.2 Zusammenarbeit mit den betrachteten Schulen, Konzeptionen und Kooperationen

Das Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus sowie das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen geben bezüglich der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungs- und Bildungsinstanzen Schule und Jugendhilfe spezifische Grundsätze vor (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000:16f.).

In einer Veröffentlichung beider Ministerien mit dem Titel: »*Gemeinsam geht`s besser*« finden sich folgende Empfehlungen:

- »*Die Aufgabenbereiche von Schule und Jugendhilfe sind eigenständig (...). Angebote von Schule und Jugendhilfe können einander nicht ersetzen, aber sinnvoll ergänzen.*«
- »*Schule und Jugendhilfe kooperieren partnerschaftlich (...).*«

Abb. 6: Konzeptionen zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendsozialarbeit an Schulen – *in %, n=56*



Besondere Aufmerksamkeit gilt – wie dem zuvor stehenden Schaubild zu entnehmen ist – der beobachteten Feststellung, dass die überwiegende Mehrheit der Fachkräfte der Jugendsozialarbeit an Schulen (88%) angibt, eine eigene Konzeption zu besitzen. Diese Konzeptionen sind zumeist mit der Schule abgestimmt

(61%), aber – und dieses scheint typisch für das Bundesland Bayern – eher weniger häufig mit dem freien Jugendhilfeträger (43%).

Der Zehnte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2000), ein in der Fachöffentlichkeit viel beachtetes Werk, erwähnt folgende Leitsätze (vergleiche Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Zehnter Kinder- und Jugendbericht 1998:211f.):

- Zusammenarbeit braucht klare Vereinbarungen.
- In der Zusammenarbeit sind vielfältige Angebots- und Arbeitsformen zu entwickeln, die sich an dem Bedarf der Kinder und deren Familien sowie an den regionalen Bedingungen orientiert.

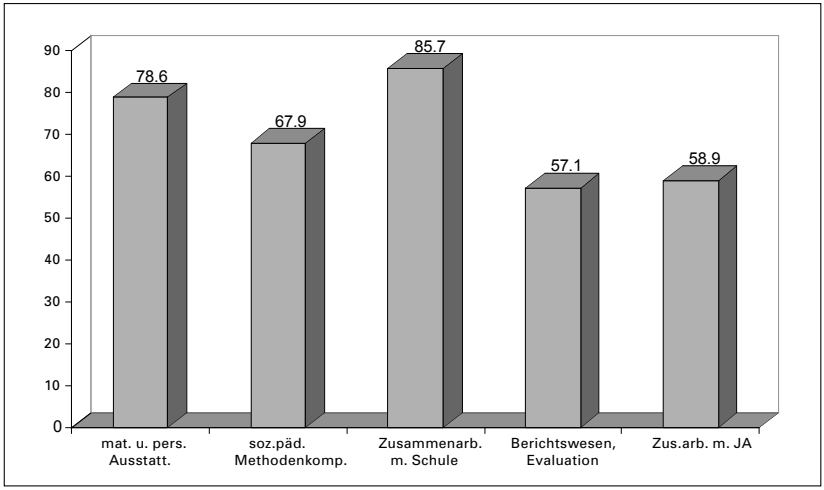
Standards

Standards sind zentral und leitend für allgemein anerkannte Zielsetzungen, Umsetzungen sowie das jeweilige Verständnis von Qualität, Entwicklung und deren Evaluation. Mit der Beschreibung fachlicher Standards beruflichen Handelns in der Sozialen Arbeit unterscheidet sich professionelle Jugendhilfe grundsätzlich von nicht professionell erbrachten sozialen Dienstleistungen. Erst durch die klare und eindeutige Definition von Zielen und fachlichen Standards wird eine valide Grundlage zur Verbesserung der Zusammenarbeit gelegt.

Bei der Fixierung fachlicher Standards in den Konzeptionen wird insbesondere die Zusammenarbeit zwischen Jugendsozialarbeit an Schulen und den Schulen berücksichtigt; zudem werden die materielle und personelle Ausstattung sowie – nachfolgend – die sozialpädagogische Methodenkompetenz hervorgehoben. Eine Festlegung auf Standards hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der öffentlichen Jugendhilfe (58,9%) und dem Berichtswesen/der Evaluation (57,1%) erfolgt häufig nicht.

Neben diesen offenkundigen Begrenzungen lassen die vorliegenden Konzeptionen den Schluss zu, dass erhebliche Optimierungsmöglichkeiten auch im Interesse der Stärkung der Kooperationsqualität (z. B. Kontraktmanagement, Zielvereinbarungen) bestehen.

Abb. 7: Standardfestlegungen in Konzeptionen der Jugendsozialarbeit an Schulen – *in %, n=56*



Kooperationsvereinbarungen mittels Kontraktmanagement

Kooperationsvereinbarungen finden in der Regel im Kontraktmanagement ihren Niederschlag. Diese Form des Zusammenwirkens zeichnet sich durch den Abschluss einer Zielvereinbarung oder eines Kontraktes innerhalb des Lern- und Lebensortes Schule vor allem dadurch aus, in dem für einen bestimmten Zeitraum definiert wird, wer welche Ziele, Inhalte und Aufgaben mit welchen Ressourcen in nachprüfbarer Weise umsetzt. Dieses Kontraktmanagement beinhaltet z. B. die Vereinbarung über Leistungs- und Finanzziele (Dienstleistungen in Quantität und Qualität) innerhalb eines bestimmten Zeitfensters.

Die Verhandlungen über das erforderliche Budget (z. B. Sachkosten), welches zwischen dem Schulaufwandsträger, dem Projektträger und ggf. dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe vereinbart wird, bauen auf dieser intra-organisatorischen Vereinbarung auf.

Auch die gemeinsamen Ziele und die damit verbundene Aufgabenerfüllung der Jugendsozialarbeit an Schulen und der jeweiligen Schule bedürfen geeigneter Strukturen sowie entsprechender kooperativer Strategien für die gemeinsame Verfolgung der zu erreichenden Ziele.

Tab. 5: Kooperationsvereinbarungen mit verschiedenen Trägern – *in %, n=56*

Kooperationsvereinbarung mit… *in %*	**ja**	**nein**
dem frei-gemeinnützigen Träger des Projekts	**55,4**	21,4
dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe	91,1	05,4
der Schule	92,9	03,5
dem Schulamt	37,5	41,1
mit anderen frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe	37,5	48,2
Trägern, die im Rahmen von Quartiersmanagement und Sozialraumorientierung arbeiten	26,8	55,8
andere Kooperationsvereinbarungen	21,4	01,8

Das Handbuch der Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern empfiehlt hierzu: »*Kooperation muss mit den ersten konzeptionellen Überlegungen und Planungen beginnen und sich wie ein roter Faden von der Konzeptionsentwicklung über die Schaffung der fachlichen und strukturellen Rahmenbedingungen (...) bis hin zur praktischen Arbeit vor Ort durchziehen.*« (vgl. hierzu Renges/Lerch-Wolfrum 2004: 36 sowie Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000: 16ff.).

Kooperationsvereinbarungen (mündlicher wie schriftlicher Art) bestehen aus Sicht der befragten Fachkräfte insbesondere mit dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe und der Schule. Kooperationsvereinbarungen mit dem freien Träger des JaS-Projektes werden nur zu 55,4% genannt. Auch die Kooperation mit anderen frei-gemeinnützigen Trägern (Jugendhilfe, Quartiersmanagement u.a.) kann offenbar optimiert werden.

Einbindung der Jugendsozialarbeit an Schulen in Gremien

Die Mehrzahl der Fachkräfte in Bayern (86%) nehmen regelmäßig an Lehrerkonferenzen bzw. Konferenzen mit der Schulleitung teil. 36% nehmen regelmäßig an öffentlichen Gremien und Stadtteilgremien teil. In die Gremien der Jugendhilfe und der Stadtteilarbeit sind die Fachkräfte weniger intensiv eingebunden.

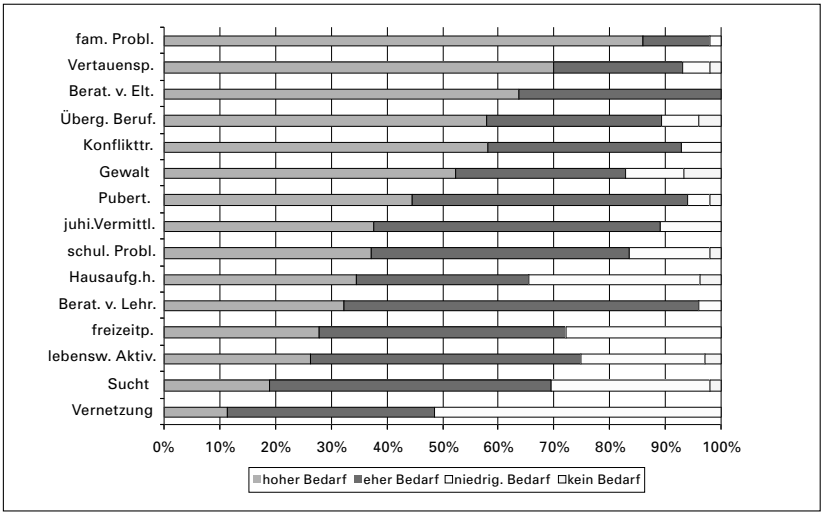
Tab. 6: Einbindung der Jugendsozialarbeit an Schulen in Gremien – *in %, n=56*

Gremium *in %*	regelmäßige Teilnahme	sporadische Teilnahme	keine Teil–nahme	gibt es nicht
Lehrerkonferenzen/Konferenzen mit Schulleitung	85,7	12,5	00,0	01,8
Schulkonferenz	53,6	17,9	03,6	16,1
Lehrerteam mit besonderen Aufgaben	37,5	50,0	03,6	08,9
Schulsozialarbeiterteam im Verbund	75,0	19,6	01,8	01,8
Gremien öffentlicher Jugendhilfe/ASD	35,7	38,3	25,9	00,0
Stadtteilgremien und ähnliche Gremien	35,7	37,5	16,1	05,4
andere	10,7	01,8	05,4	57,1

3.1.3 Bewertung des Bedarfs von Angeboten, der Zusammenarbeit sowie Akzeptanz und Vorschläge zur Entwicklung

Aus Sicht der Fachkräfte in Bayern besteht ein hoher Bedarf (86%) an »*professioneller Hilfe bei familiären Schwierigkeiten*«; ebenso existiert ein »*Bedarf an einer Vertrauensperson, die kein Lehrer ist*« (70%). »*Vernetzung der Jugendsozialarbeit an Schulen mit bezirklichen Sport- und Freizeitangeboten*« und »*Hausaufgabenhilfe*« haben nach Aussage der Fachkräfte in Bayern eher einen niedrigen Bedarf.

Abb. 8: Bedarf an Angeboten Sozialer Arbeit im Kontext der Jugendsozialarbeit an Schulen – *in %, n=56*



Diese Bedarfseinschätzung steht im Widerspruch zu den Angaben der antwortenden Schulleitungen.

Diese Diskrepanz ist zu sehen im Zusammenhang mit den Förderrichtlinien für die Jugendsozialarbeit an bayerischen Schulen. Denn dort werden »*Hausaufgabenhilfe*« und auch »*freizeitpädagogische Angebote*« nicht als förderwürdige Aufgabe für die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit an Schulen definiert.

Bewertung der Zusammenarbeit

Tab. 7: Bewertung der Zusammenarbeit – *in %, n=56*

Zusammenarbeit mit… *in %*	sehr gut (=1)	gut (=2)	weniger gut (=3)	schlecht (=4)	arithm. Mittel[7]
Schulleitung	82,1	14,3	03,6	0	1,2
Beratungslehrer/Kooperationslehrer	57,1	35,7	05,4	0	1,5
ASD	44,6	46,4	07,1	1,8	1,7
Streetwork/Offener Jugendarbeit	37,5	41,4	14,3	0	1,8
Erziehungsberatung	21,4	46,4	14,3	1,8	2,0
Jugendförderung	07,1	28,6	08,9	3,6	2,2
Lehrerkollegium	04,1	50,0	05,4	0	1,6
Schulamt	21,4	41,1	12,5	7,1	2,1
Schulpsychologe	30,4	37,5	14,3	1,8	1,9
Sportvereinen	03,6	30,4	23,2	7,1	2,5
anderen Vereinen	25,0	44,6	07,1	1,8	2,4
frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe	05,4	35,7	17,9	7,1	1,8

Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung bewerten 82% der Fachkräfte als sehr gut, gefolgt von der Bewertung der Zusammenarbeit mit Beratungs- und/oder Kooperationslehrern.

Betrachtet man die Durchschnittsbewertungen (hier wurde sehr gut mit 1 und schlecht mit 4 bewertet), so zeigt sich, dass neben der Zusammenarbeit mit Trägern von freizeitpädagogischen Angeboten die Zusammenarbeit mit der kommunalen Jugendförderung und dem Schulamt am wenigsten zufrieden stellend bewertet wurde.

7 Je kleiner die Zahl, desto besser die Bewertung der Zusammenarbeit.

Dies könnte ein Hinweis auf eine unzureichende lebensweltliche Vernetzung und auf fehlende Möglichkeiten zur niedrigschwelligen freizeitpädagogischen Arbeit sein sowie eine mangelhafte Anbindung an das kommunale Management des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe und der Schulämter ausdrücken.

Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium und der Elternschaft

Dass die Lehrerschaft die Jugendsozialarbeit an Schulen ideell unterstützt (vgl. Items: *»Keine ideele Unterstützung durch die Lehrerschaft«*), wurde von 79% der Fachkräfte bestätigt.

Zudem unterstützen die Schulleitungen in großem Ausmaß die Jugendsozialarbeit an Schulen auf sämtlichen Ebenen (82%), wie der nachstehenden Übersicht zu entnehmen ist.

Tab. 8: Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium und der Elternschaft – *in %, n=56*

Art der Zusammenarbeit *in %*	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	Stimmt nicht
Zögerliche Zustimmung seitens des Kollegiums	01,8	08,9	28,6	58,9
Unterstützung auf ideeller Ebene durch Kollegium, aktive Mitarbeit auf einzelne Lehrer beschränkt	32,1	37,5	14,3	16,1
Breite aktive Beteiligung durch Lehrerschaft	19,6	33,9	42,9	03,6
Keine ideelle Unterstützung durch Lehrerschaft	0	05,4	12,5	78,6
Kooperation beschränkt auf Lehrer mit besonderen Aufgaben	0	12,5	25,0	62,5
Schulleitung unterstützt Jugendsozialarbeit an Schulen auf sämtlichen Ebenen	82,1	14,3	03,6	0
Kollegium bei Konzeptentwicklung zur Jugendsozialarbeit an Schulen beteiligt	12,5	17,5	21,4	46,4
Elternschaft begrüßt Jugendsozialarbeit an Schulen	53,6	46,4	0	0
Elternschaft bei Aktivitäten der Jugendsozialarbeit an Schulen beteiligt	10,7	26,8	42,9	19,6

Verbesserungsvorschläge

Im Rahmen einer offenen Frage wurden Verbesserungsvorschläge der Fachkräfte erfragt. Am häufigsten wurden Verbesserungen gewünscht, die sich auf eine »*Aufstockung des Personals*« (n=9) und eine »*Erhöhung des Stundenumfangs*« (n=9) beziehen. Das Arbeiten als »*Einzelkämpfer*« erschwert die »*Möglichkeiten der Umsetzung der Anliegen der Jugendsozialarbeit an Schulen*« sowie die »*Akzeptanz der Fachkräfte in der Schule*«.

Im Zusammenhang mit den personellen Rahmenbedingungen sowie der Arbeitzeit wird darüber hinaus häufig genannt, dass »*Dauerarbeitsverhältnisse*« geschaffen werden müssen. Ein weiteres Anliegen der Fachkräfte bezieht sich auf eine »*Qualifizierung der Netzwerkarbeit*« sowie einer »*institutionellen Verbesserung der Vernetzung*«. Damit ist insbesondere gemeint, geeignete Strukturen und Verfahrenswege zu schaffen, die eine bessere Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften der Jugendsozialarbeit an Schulen, den Lehrern, den Eltern sowie den Vertretern der Jugendämter und der Schulämter ermöglichen. Einige Fachkräfte möchten Jugendsozialarbeit auch an den Grundschulen angesiedelt wissen (n=6). Für andere Fachkräfte sind »*Fort- und Weiterbildung*« sowie »*Evaluation*« Bedarfe, die stärker berücksichtigt und weiter ausgebaut werden sollten.

Rolle der Jugendsozialarbeit an Schulen im Zusammenhang mit Ganztagsschulen

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung stellte sich weiter heraus, dass sich zu dieser offen gestellten Frage fast alle Fachkräfte (n=50) geäußert haben, was ein sehr großes Interesse an dieser Fragestellung ausdrückt. Aus der Vielzahl der Meinungsäußerungen werden im Folgenden die häufiger genannten zusammengefasst.

Eine Vielzahl der Befragten sieht die Rolle der Jugendsozialarbeit an Schulen in Ganztagsschulen als sehr wichtig (n=20), wenn nicht sogar als unverzichtbar an. Die Ganztagsschule bietet nach Meinung vieler Befragter eine bedeutsame Schnittstelle (n=8) für etliche Ziele, Inhalte und Aufgaben der Jugendhilfe und der Schule, in denen zwar das eine nicht das andere ersetzen kann. Sie stellt zudem eine wichtige Chance (n=8) für die Schulsozialarbeit insgesamt dar, da durch den erweiterten Zeitrahmen Horizonte eröffnet, Möglichkeiten geschaffen, spezifische Angebote für die Schülerinnen und Schüler gestaltet und durch die Präsenzpflicht des Lehrpersonals besser gesichert werden könnten.

Einige kritische Stimmen weisen mit Nachdruck darauf hin, dass die Jugendsozialarbeit an Schulen sich nicht als »*Nachmittagsbetreuung*«, »*Hausaufgabenhilfe*« und »*Freizeitangebot*« vereinnahmen lassen darf (n=6), sondern dass darauf geachtet werden muss, dass Jugendsozialarbeit an Schulen ihre sozialpädagogische Kompetenz wahrt, sichert und ausbaut. Eine weitere Meinung bezog sich auf den generellen Auf- und Ausbau präventiver Maßnahmen im schulischen Sektor, die Ganztagsschulen bieten.

3.2 Befragung der Schulleitungen

Von den angeschriebenen Schulleitungen in Bayern antworteten insgesamt 35; mehrheitlich waren diese an Hauptschulen beschäftigt.

Bei der Befragung der Schulleitungen geht es ebenfalls um die Ausgestaltung und um das Angebotsspektrum sowie zum einen um die Zusammenarbeit der Schulsozialarbeiter mit der Schule und zum anderen um die Bewertung der Angebote der Jugendsozialarbeit an Schulen.

3.2.1 Ausgestaltung und Angebotsspektrum

Tab. 9: Befragte Schulleitungen nach Schularten – *in absoluten Zahlen, n=35*

Schularten	Anzahl
Berufsschule	02
Grund– und Hauptschule	06
Hauptschule	18
Sonderpädagogik, Förderschule	02
Sonstige	01
Keine Angabe	06
gesamt	35

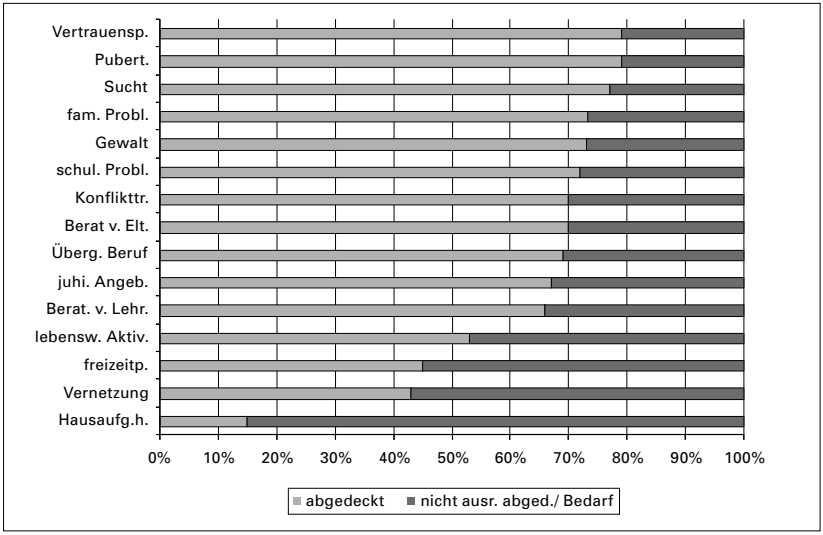
In den meisten der vorgegebenen Bereiche sehen die Schulleitungen einen Bedarf vorliegen, der ihrer Wahrnehmung und Einschätzung nach zumeist relativ gut abgedeckt wird.

Bei der »*Hausaufgabenhilfe*« zeichnet sich ein deutlicher Bedarf ab, der der Meinung der Schulleitungen nach nur unzureichend abgedeckt wird. Da diese in den Richtlinien zur Schulsozialarbeit in Bayern nicht zu den originären Aufgaben der Jugendsozialarbeit an Schulen gerechnet wird, darf die Nichtberücksichtigung nicht verwunderlichen.

Auch bei der Vernetzung der Jugendsozialarbeit an Schulen mit »*Freizeitangeboten*« sowie der »*Vermittlung von weiteren jugendhilferechtlichen Angeboten*« liegen die Angaben zur Bedarfsdeckung deutlich niedriger.

Der höhere Bedarf an Angeboten in den genannten Kategorien kann vor allem damit erklärt werden, dass die Angaben von Schulen gemacht wurden, die keinen Ganztagsbetrieb aufweisen.

Abb. 9: Bedarfe an Jugendsozialarbeit an Schulen und Bedarfsdeckung – *in %, n=35*



Andere, von der Schulsozialarbeit abgedeckte Angebote

Elf Schulleitungen nannten über die aufgeführten Angebote hinaus weitere Aktivitäten bzw. Maßnahmen, die an ihren Schulen genutzt werden. Am häufigsten genannt werden »*Kompetenztrainings*« (n=4), weiter »*Beratungsangebote*«, »*Ganztagsbetreuung*« und »*Ferienaktionen*«.

Andere Angebote der Schulsozialarbeit, für die Bedarf besteht

Insgesamt wird von 14 Schulleitungen ein weiterer Bedarf angezeigt. Die meisten davon betreffen »*freizeitpädagogische Angebote*« (n=4) und »*Hausaufgabenhilfe*« (n=3).

Diese Nennungen stimmen überein mit den Antworten auf die vorhergehende Frage, in der nach der Bedarfsdeckung gefragt wurde. Auch dort erhielten »*Haus-*

aufgabenhilfe« und »*freizeitpädagogische Angebote*« die höchsten Werte, was den noch abzudeckenden Bedarf angeht.

Bedarf an Angeboten der Schulsozialarbeit für Schüler mit Migrationshintergrund

Die Befragungsergebnisse spiegeln den in der aktuellen Literatur beschriebenen Bedarf an Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Situation und beruflichen Chancen wieder.

Der Bedarf an Angeboten für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wird eher als dringend angesehen. 24 Schulleitungen (von 34 Schulleitungen, die zu dieser Frage geantwortet haben) melden dringenden bzw. eher dringenden Bedarf an.

Gründe für den dringenden Bedarf sind zumeist der relativ hohe Anteil dieser Personengruppe an der Schülerschaft (bis zu 60%) und Sprachschwierigkeiten.

Bedarf an Angeboten der Schulsozialarbeit speziell für Jungen und Mädchen

Mehr als die Hälfte der Schulleitungen (57%) geben an, dass sie einen dringenden Bedarf bzw. einen eher dringenden Bedarf für Angebote sehen, der sich speziell an Jungen bzw. Mädchen richtet.

Bedarf wird vor allem darin gesehen, Jungen und Mädchen in ihrer Rollenfindung zu unterstützen, da Identifikationspersonen fehlen oder überfordert sind.

Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass sechs Schulleitungen angeben, dass derartige Angebote bereits bestehen und der Bedarf dahingehend abgedeckt ist.

Personeller Zeitaufwand für Belange der Jugendsozialarbeit

Der geschätzte personelle Zeitaufwand für Abstimmungsprozesse von Seiten der Schule (Schulleitung, Lehrerschaft) mit den Fachkräften der Jugendsozialarbeit an Schulen beträgt zumeist zwischen zwei und sechs Wochenstunden (Mittelwert 3,6).

Auch die Beteiligung von Lehrkräften in Projekten der Jugendsozialarbeit an Schulen (Mittelwert 4,4) oder bei Abstimmungsprozessen mit den Eltern ist – zumeist – eher wenig zeitintensiv.

Tab. 10: Geschätzter personeller Zeitaufwand für Belange der Jugendsozialarbeit an Schulen, *n=35*

Personeller Zeitaufwand in % *Anzahl der Stunden pro Woche*	**für Abstimmungsprozesse der Schulsozialarbeit von Schulseite** **(n=32)**	**für Zusammenarbeit Lehrkräfte und Schulsozialarbeit in Projekten** **(n=31)**	**für Zusammenarbeit Lehrer, Schulsozialarbeit, Eltern** **(n=32)**
0	–	–	06,3
1	15,6	22,6	34,4
2	37,5	32,3	25,0
3	12,5	12,9	09,4
4	09,4	16,1	15,6
5	06,3	03,2	03,1
6	12,5	03,2	–
7	–	03,2	–
8	–	–	–
9	–	06,4	–
10 und mehr	06,2	–	06,2
arithmetisches Mittel (Stunden)	**03,6**	**04,4**	**02,7**
Beispiele:	• Abstimmung über gemeinsames Vorgehen in Einzelfällen • regelmäßige Besprechungen, Lehrerkonferenzen, Teamgespräche • Planung	• unterschiedlich: abhängig vom Charakter des Projektes • Klassenprogramme, Ar–beitsgemeinschaften	• Einzelfallgespräche • Sprech–stunden • Elternabende, Runde Tische

3.2.2 Zusammenarbeit der Schulsozialarbeiter mit der Schule

Gremien, die der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe dienen

28 der befragten Schulleitungen (80%) geben an, dass es an ihren Schulen Gremien gibt, die die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe fördern und regeln. Das heißt, die Mehrzahl der Schulleitungen haben zur Erfüllung dieser Aufgabe Gremien installiert; hier gibt es zudem oftmals verschiedene Gremien nebeneinander. So werden Lehrer- und Schulkonferenzen, aber auch Einzelgespräche – in unterschiedlichen Zeitabständen – wahrgenommen. Der Turnus

variiert von monatlichen Treffen bis einmal pro Jahr. Nur sieben Schulen haben für diese Aufgabe kein Gremium installiert. Dort findet die Zusammenarbeit nach persönlicher Absprache statt.

Als Gremien werden Lehrerkonferenzen und Teambesprechungen in zum Teil unterschiedlichen Zusammensetzungen (z. B. Jugendamt, Schulamt, Schulleitung, Schulsozialarbeiter, Beratungslehrer, Förderlehrer, Vertreter der Gemeinde, Vertreter der Träger, Psychologischer Dienst) genannt.

Bewertung der Zusammenarbeit auf schulischer Ebene

Die Zusammenarbeit der Fachkräfte mit den schulischen Akteuren wird wie folgt beschrieben:

Tab. 11: Zusammenarbeit mit Lehrerkollegium und Elternschaft – *in %, n=35*

Art der Zusammenarbeit *in %*	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
Zögerliche Zustimmung seitens Kollegiums (n=35)	02,9	17,1	20,0	60,0
Unterstützung auf ideeller Ebene durch Kollegium, Mitarbeit auf einzelne Lehrer beschränkt (n=15)	06,7	46,7	40,0	06,7
Breite aktive Beteiligung durch Lehrer (n=35)	34,3	42,9	20,0	02,9
Keine ideelle Unterstützung durch Lehrer (n=35)	0	05,7	14,3	80,0
Kooperation beschränkt auf Lehrer mit besonderen Aufgaben (n=35)	05,7	05,7	20,0	68,6
Schulleitung unterstützt Jugendsozialarbeit auf sämtlichen Ebenen (n=35)	88,6	02,9	02,9	05,7
Kollegium bei Konzeptentwicklung zur Jugendsozialarbeit an Schulen beteiligt (n=33)	39,4	24,2	24,2	12,1
Elternschaft begrüßt Aktivitäten der Jugendsozialarbeit an Schulen (n=34)	79,4	17,6	02,9	0
Elternschaft bei Aktivitäten der Jugendsozialarbeit beteiligt (n=34)	23,5	35,3	32,4	08,8

Aus Sicht der antwortenden Schulleitungen erfährt die Jugendsozialarbeit an Schulen eine Unterstützung auf allen Ebenen durch die Schulleitung (91% geben an, dass diese Aussage stimmt bzw. eher stimmt) sowie eine breite aktive Un-

terstützung seitens des Lehrerkollegiums (77% geben an, dass diese Aussage stimmt bzw. eher stimmt).

Die Schulleitungen sind ebenso überwiegend der Meinung, dass die Elternschaft die Aktivitäten der Jugendsozialarbeit an Schulen unterstützt (94%) und mehr als die Hälfte der Schulleitungen (57%) gibt an, dass die Elternschaft aktiv an Projekten der Jugendsozialarbeit an Schulen beteiligt ist.

Jugendsozialarbeit an Schulen ist Thema für das Lehrerkollegium

Für die überwiegende Mehrheit des Kollegiums (91%) ist nach Angaben der Schulleitungen Jugendsozialarbeit an Schulen ein zentrales Thema.

Das Spektrum, in welchem Jugendsozialarbeit an Schulen zum Tragen kommt, ist weit gefächert.

Zumeist wird es angesprochen bei Besprechungen (z. B. Lehrerkonferenzen), aber auch zu bestimmten Anlässen wie »*Drogenprävention*«, »*Streitschlichten*«, »*Konfliktberatung*« und »*Fort- und Weiterbildung*«.

Jugendsozialarbeit an Schulen ist Unterstützung schulischer Arbeit

Die Schulleitungen sehen die Jugendsozialarbeit an Schulen vor allem in folgenden Bereichen als Unterstützung der schulischen Arbeit:

- Konfliktmanagement und Krisenintervention, zum Teil können Spannungen schon vor dem Entstehen gelöst werden;
- Ergänzung/Hilfestellung bei (sozial-)pädagogischen Fragen/Problemen: Lehrkräfte haben nicht die entsprechende Ausbildung;
- Klima verbessert sich in der Schule;
- Weitervermittlung an professionelle Hilfsangebote;
- Beratung von Eltern und Lehrern;
- neutrale Anlaufstelle;
- »*Für eine Brennpunktschule unverzichtbar*«; »*Wir können ohne einander keine gute Schule machen*«.

3.2.3 Bewertung der Angebote der Jugendsozialarbeit an Schulen

Grad der Zufriedenheit mit unterschiedlichen Angeboten der Jugendsozialarbeit an Schulen

Die Schulleitungen zeigen sich in Bezug auf die meisten Angebote der Jugendsozialarbeit an Schulen zufrieden oder sehr zufrieden!

Besonders zufrieden zeigen sie sich im Hinblick darauf, dass eine neutrale Person als Ansprechpartner vorhanden ist und hinsichtlich des methodischen Lösens sozialer Probleme, insbesondere familiärer Probleme, zur Verfügung steht.

Ein vielfach angemahnter Schwachpunkt, der deutlich hervortritt, ist die »*Hausaufgabenhilfe*«.

Wie an anderer Stelle bereits mehrfach angesprochen, dürfte die schwache Bewertung ein Hinweis darauf sein, dass schulisches Lernen in Teilbereichen nicht gelingt und ein entsprechender Bedarf nicht hinreichend abgedeckt ist.

Tab. 12: Zufriedenheit mit Angeboten der Jugendsozialarbeit an Schulen – *in %*

Zufriedenheit mit … *in %*	**sehr zufrieden**	**eher zufrieden**	**eher unzufrieden**	**unzufrieden**	**arithmetisches Mittel**[1]
Vertrauenspersonen für Schüler, die keine Lehrer sind(n=33)	87,9	06,1	06,1	0	01,2
professioneller Hilfe bei schulischen Problemstellungen (n=31)	64,5	29,0	06,5	0	01,4
professioneller Hilfe bei familiären Schwierigkeiten (n=34)	82,4	14,7	02,9	0	01,2
professioneller Hilfe bei Pubertät (n=30)	76,7	20,0	03,3	0	01,3
professioneller Hilfe bei Über gang Schule/Beruf (n=30)	56,7	26,7	16,7	0	01,6
professioneller Hilfe bei Sucht (n=28)	78,6	17,9	03,6	0	01,3
professioneller Hilfe bei Gewalt/ Kriminalität (n=34)	67,6	23,5	05,9	02,9	01,4
Hausaufgabenhilfe (n=19)	15,8	42,1	26,3	15,8	02,4
freizeitpädagogischen Angeboten (n=25)	60,0	24,0	16,0	0	01,6
Vermittlung von weiteren Angeboten der Jugendhilfe (n=28)	67,9	28,6	03,6	0	01,4
Streitschlichtung/Konflikttraining (n=31)	71,0	25,8	03,2	0	01,3
Beratung von Lehrerinnen und Lehrern (n=34)	63,3	33,3	03,3	–	01,4
Beratung von Eltern (n=30)	73,3	16,7	10,0	0	01,4
Vernetzung der Jugendsozialarbeit an Schulen mit Sport– und Freizeitangeboten im Bezirk (n=24)	54,2	20,8	25,0	0	01,7
lebensweltbezogenen Aktivitäten/ Netzwerke (n=34)	60,0	32,0	08,0	–	01,5

1 Bei den Angaben zum arithmetischen Mittel drückt ein höherer Wert eine höhere Unzufriedenheit aus.

Zufriedenheit mit anderen sozialpädagogischen Angeboten
Von fünf Schulleitungen werden weitere sozialpädagogische Angebote genannt, die ihrer Erfahrung und Kenntnis nach bei den Schülerinnen und Schülern eine gute Resonanz haben. Dies sind vor allem »*Kompetenztrainings*«, »*Freizeitangebote*« sowie »*Kooperation mit Häusern der Offenen Tür (Jugendzentren)*«.

Rolle der Jugendsozialarbeit an Schulen im Zusammenhang mit Ganztagsschulen
Jugendsozialarbeit an Schulen bzw. Schulsozialarbeit wird von den meisten Schulleitungen im Rahmen von Ganztagsschulen als unverzichtbar und notwendig erachtet!

Einige Schulleitungen betonen die Bedeutung der Jugendsozialarbeit an Schulen insbesondere im Zusammenhang mit »*freizeitpädagogischen Angeboten*« sowie »*Angeboten an Nachmittagen*« (siehe § 11 SGB VIII) und leiten daraus auch die Forderung nach vermehrt zur Verfügung zu stellenden Ressourcen, insbesondere nach einer Aufstockung der Anzahl der Fachkräfte ab (siehe § 72 SGB VIII).

Vor einem Missbrauch der Jugendsozialarbeit an Schulen im Sinne von »*Nachmittagsbetreuung ohne pädagogische Eigenständigkeit*« wird in diesem Zusammenhang von den Schulleitungen gewarnt.

3.3 Befragung der Jugendämter

In dem folgenden Teilbereich der Pilotstudie werden schwerpunktmäßig die zentralen Ergebnisse der Befragung der Jugendämter präsentiert.

Einleitend wird Bezug genommen zu den Konzeptionen und Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Des Weiteren werden die Bedarfseinschätzung, die vorgefundene Zufriedenheit mit Angeboten der Jugendsozialarbeit an Schulen sowie der Umfang der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe dokumentiert.

Das SGB VIII verpflichtet gemäß § 81 Nr. 1 – wie bereits einleitend thematisiert – die Träger der öffentlichen Jugendhilfe ausdrücklich zur Zusammenarbeit mit den Schulen. Neben diesem allgemeinen Kooperationsauftrag fordert der Gesetzgeber in § 13 Abs. 4 SGB VIII die Träger der öffentlichen Jugendhilfe ganz speziell auf, die jeweiligen Angebote der Jugendsozialarbeit mit den Maßnahmen der Schulverwaltung abzustimmen.

Zur Sicherung der Qualität schulischer Bildung und zur Qualifizierung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt sind die beiden Erziehungs- und

Bildungsinstanzen Schule und Jugendhilfe heute mehr denn je gefordert, ihre Zusammenarbeit so partnerschaftlich zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler die schulischen Ziele möglichst adäquat erreichen.
An der vorliegenden Befragung nahmen 16 Jugendämter teil.

3.3.1 Konzeptionen und Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule

Tab. 13: Konzeptionen zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, *– in absoluten Zahlen, n=16*

n=	ja	nein
Schriftlich fixierte Grundlagenkonzeption zur Schulsozialarbeit vom örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe (Jugendamt)	06	10
Eigene Konzeption für jedes Angebot der Schulsozialarbeit	08	08
Eigene Konzeption, die mit dem zuständigen Trägern der frei-gemeinnützigen Jugendhilfe vereinbart wurde	04	12
Eigene Konzeption für jedes Angebot, das mit Schulen vereinbart wurde	08	08
Mündlich vereinbarte Konzeption zwischen Schule und Jugendsozialarbeit	0	16
Keine Konzepte bekannt	02	14

Nur zwei von 16 antwortenden Jugendämtern geben an, dass ihnen keine Konzepte zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe bekannt sind.

Dies heißt, dass die Jugendämter, die sich an der Befragung beteiligt haben, mehrheitlich über Konzeptionen verfügen. Ob sich diese Aussage auf alle örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe in Bayern übertragen und somit generell verallgemeinern lässt ist fraglich, da es durchaus möglich ist, dass insbesondere Jugendämter geantwortet haben, die dem Thema Jugendsozialarbeit an Schulen sehr aufgeschlossen gegenüberstehen.

Jugendämter, die nicht geantwortet haben, könnten umgekehrt häufiger über keine oder lediglich unzureichende konzeptuellen Grundlagen verfügen, obwohl hierzu eine Planungsverantwortung und Gewährleistungspflichtung besteht (siehe §§ 79 und 80 SGB VIII).

Tab. 14: Standards für Konzeptionen zur Schulsozialarbeit –
in absoluten Zahlen, n=16

n=	ja	nein
Standards bezüglich materieller und personeller Ausstattung	12	04
Standards bezüglich spezifischer Arbeitsformen Sozialen Arbeit	11	05
Standards bezüglich Berichtswesen, Evaluation und Reflexion	08	08
Standards bezüglich Zusammenarbeit der Jugendsozialarbeit an Schulen & Jugendamt	09	07

Nach dem vorliegenden Ergebnis, dass bei den antwortenden Jugendämtern zumeist Konzeptionen zur Schulsozialarbeit Grundlage des beruflichen Handelns sind, ist es nicht überraschend, dass mehrheitlich fachliche Standards, sowohl zur personellen Ausstattung als auch zu Arbeitsformen (methodischen Verfahren) festgelegt sind.

Fachliche Standards hinsichtlich der Zusammenarbeit und des Berichtswesens sind noch nicht gleichermaßen etabliert.

Mindeststandards der Jugendsozialarbeit an Schulen

Elf Jugendämter haben sich zu Mindeststandards der Jugendsozialarbeit an Schulen geäußert. Personelle und materielle Standards stehen an erster Stelle, gefolgt von Dokumentation, Evaluation sowie Methoden und einer klaren Konzeption. Eigenständigkeit gegenüber der Institution Schule wird ebenfalls genannt.

Koordination der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe

Fünf Jugendämter geben an, dass es für die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe einen Koordinationsbeauftragten bzw. eine Koordinationsstelle gibt. Die restlichen Jugendämter verneinen hierzu (n=7) oder machen keine Angaben (n=4).

Berücksichtigung der Schulsozialarbeit innerhalb der Jugendhilfeplanung

Jugendsozialarbeit an Schulen ist bei fünf der antwortenden Jugendämter konkreter Planungsgegenstand. Dies betrifft Personal- und Sachkosten sowie Steuerung und niedrigschwellige Hilfsangebote. Vier Jugendämter planen, Jugendsozialarbeit an Schulen alsbald zu berücksichtigen.

Berücksichtigung der Schulsozialarbeit innerhalb des Jugendhilfeausschusses

Im Jugendhilfeausschuss findet Schulsozialarbeit einschließlich Jugendsozialarbeit an Schulen ihren Niederschlag im Rahmen der Sozialberichterstattung und entsprechende Berücksichtigung bei den Haushaltsplanberatungen durch die Bereitstellung finanzieller Mittel (siehe §§ 71 und 72 SGB VIII sowie §§ 79 und 80 SGB VIII).

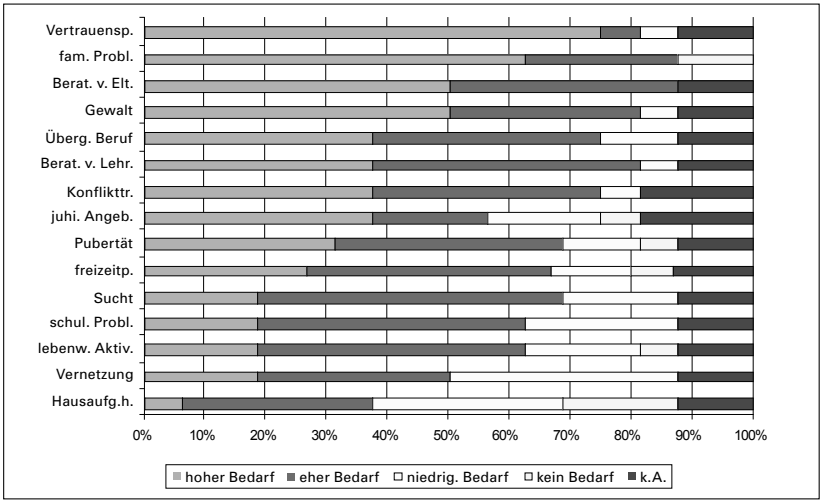
Gremien, die sich der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe widmen

Als institutionalisierte Gremien werden neben den Jugendhilfeausschuss die »*Arbeitsgemeinschaft*« (siehe § 78 SGB VIII) bzw. der »*Arbeitskreis Jugendhilfe – Schule*« genannt. Auf der anderen Seite existieren verschiedene Gremien, Interessen- und Kooperationsgemeinschaften sowie themenbezogene Zusammenarbeit mit Schulämtern und frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe.

3.3.2 Bedarfseinschätzung

Aus Sicht der Jugendämter bestehen die Aufgaben der Jugendsozialarbeit an Schulen insbesondere in der Bereitstellung von Vertrauenspersonen für die Schülerinnen und Schüler, der Unterstützung bei familiären Problemlagen, der Beratung von Eltern und der Gewaltprävention.

Abb. 10: Bedarfseinschätzung – in absoluten Zahlen – *n=16*



Zur Rolle der Schulsozialarbeit im Kontext der Einrichtung von Ganztagsschulen

Die Antworten zu dieser Frage gehen weit auseinander. Das Spektrum reicht von einer »*Reduktion*« von Jugendsozialarbeit an Schulen (weil sie möglicherweise überflüssig werden kann) über »*Konkurrenz*« und »*Ergänzung*« bis hin zu »*keinesfalls überflüssig*« (»*Jugendsozialarbeit an Schulen als Filiale des Jugendamtes an der Schule*«).

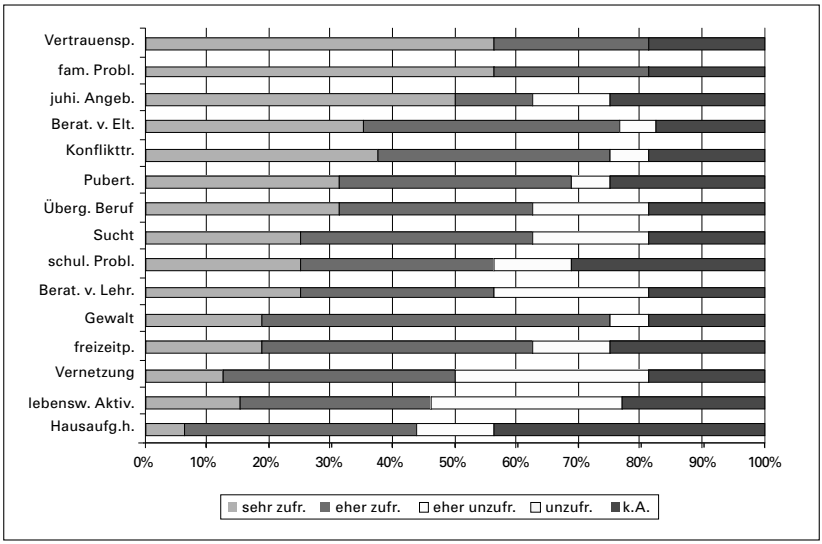
Dies deutet darauf hin, dass es in der beruflichen Praxis über die Einrichtung, Ausgestaltung und Aufgabendefinition der Jugendsozialarbeit an Schulen in der Jugendhilfe in Bayern keinen Konsens gibt bzw. dass die Definitionen weder klar noch eindeutig sind.

3.3.3 Zufriedenheit mit Angeboten der Jugendsozialarbeit an Schulen

Zufriedenheit mit Angeboten der Jugendsozialarbeit an Schulen

Eine hohe Zufriedenheit besteht auf Seiten der Jugendämter hinsichtlich kind- und elternbezogener Aufgaben der Jugendsozialarbeit an Schulen. Unzufriedenheit besteht häufiger hinsichtlich der Beratung von Lehrern, der Vernetzung von Jugendsozialarbeit an Schulen und lebensweltlichen Aktivitäten.

Abb. 11: Zufriedenheit mit Angeboten der Jugendsozialarbeit an Schulen – *in absoluten Zahlen, n=16*



Hemmnisse hinsichtlich des weiteren Ausbaus der Jugendsozialarbeit an Schulen

Haupthemmnisse liegen nach Meinung der antwortenden Jugendämter eindeutig in der Finanzierung! Dies wurde von allen Jugendämtern übereinstimmend als alleinige Antwort genannt.

3.3.4 Umfang der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe

Schulen, bei denen im Rahmen von Jugendsozialarbeit an Schulen eine Zusammenarbeit stattfindet

Nach Kenntnis der antwortenden Jugendämter beträgt der Anteil von Jugendsozialarbeit an Schulen an Grundschulen bis zu einem Drittel, an Hauptschulen liegt der Anteil höher.

An Realschulen und Gymnasien oder anderen weiterführenden Schulen kommt Jugendsozialarbeit an Schulen quasi nicht zum Einsatz.

Personal, das im Rahmen von Jugendsozialarbeit an Schulen unter spezifischen Konditionen beschäftigt ist

In der Jugendsozialarbeit an Schulen kommen nach Auskunft der antwortenden Jugendämter in Bayern keine ABM-Kräfte oder MAE-Kräfte zum Einsatz.

Befristungen der Verträge der Fachkräfte sind bei einem Viertel und mehr bekannt.

Weitere Angebote der Jugendhilfe, die außerhalb von Jugendsozialarbeit an Schulen an anderen Schulen stattfinden

Die antwortenden Jugendämter in Bayern berichten – bezogen auf ihren Zuständigkeits- bzw. Einzugsbereich – über weitere Angebote außerhalb der Jugendsozialarbeit an Schulen.

Dies sind vornehmlich »*Nachmittags- und Hausaufgabenbetreuung*« und »*Offene Jugendarbeit*« in Zusammenarbeit mit einzelnen Schulen. Zum Teil werden auch thematische Angebote zu »*Gewaltprävention*«, »*Mediation*« und »*künstlerisch-kulturelle Angebote*« unterbreitet.

3.4 Befragung der Schulämter

In diesem Kapitel finden die Befragungsergebnisse, die bei den Schulämtern gewonnen wurden, ihren Niederschlag.

Auch hier geht es zunächst um die Konzeptionen und Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule innerhalb der Schulämter. Auch nehmen die Bedarfseinschätzung, die Zufriedenheit mit den Angeboten der Schulsozialarbeit und der Umfang der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe wiederum eine zentrale Rolle ein, bevor abschließend eine Zusammenfassung der Befragungsergebnisse für Bayern vorgenommen und sodann erste Hinweise auf mögliche sozial- und bildungs*politische* Konsequenzen gegeben werden.

3.4.1 Konzeptionen und Rahmenbedingungen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule innerhalb der Schulämter

Konzeptionen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule

Eine Konzeption, unter der in dem vorliegenden Kontext eine umfassende Zusammenstellung spezifischer Informationen und Begründungszusammenhänge für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule verstanden wird, ist in Tiefe und Breite der Vorüberlegungen und theoretischen Auseinandersetzung mit dem Planungsgegenstand sehr viel umfassender und detaillierter als ein Konzept. In der Regel werden Konzeptionen schriftlich niedergelegt und sie sollten in regelmäßigen Zeitabständen auf ihre Relevanz und Aktualität hin überprüft werden.

An der vorliegenden Befragung beteiligten sich elf Schulämter in Bayern. Die Schulämter scheinen an dem Prozess der Konzeptentwicklung nur mäßig beteiligt gewesen zu sein. Nur jeweils ein Drittel der Schulämter können Konzeptionen zur Jugendsozialarbeit an Schulen vorweisen.

Tab. 15: Konzeptionen zur Jugendsozialarbeit an Schulen –
in absoluten Zahlen, n=11

n =	ja	nein
Schriftlich fixierte Grundlagenkonzeption zur Jugendsozialarbeit an Schulen	3	8
Eigene Konzeption für jedes Angebot der Schulsozialarbeit	3	8
Eigene Konzeption, die mit zuständigen Träger der freigemeinnützigen Jugendhilfe vereinbart wurde	2	9
Eigene Konzeption für jedes Angebot, das mit Schule vereinbart wurde	3	8
Mündlich vereinbarte Konzeption zwischen Schule und Jugendsozialarbeit	2	9
Keine Konzeption bekannt	4	7

Konzeptionen zur Jugendsozialarbeit an Schulen und damit verbunden zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe sind den antwortenden Schulämtern mehrheitlich nicht bekannt.

Drei Schulämter verfügen über eine eigene schriftlich fixierte Grundlagenkonzeption zur Jugendsozialarbeit an Schulen. Eigene Konzeptionen für Angebote von Schulsozialarbeit oder in Vereinbarung mit Trägern frei-gemeinnütziger Jugendhilfe existieren ebenso nur bei wenigen Schulämtern. Andere Konzeptionen beziehen sich auf Kooperationsformen, die nicht mit dem Schulamt, sondern mit den einzelnen Schulen vereinbart wurden.

Ein Grund, der gegen die Entwicklung von Konzeptionen und Setzung fachlicher Standards angeführt wurde ist, dass sich dies zu einschränkend auswirken und das Erproben von Möglichkeiten verhindern könnte.

Fachliche Standards für Konzeptionen zur Schulsozialarbeit

Im gleichen Umfang wie Kooperationskonzeptionen sind bei den Schulämtern Standardsetzungen verbreitet. Nur jeweils ein Drittel der Schulämter gibt das Vorhandensein fachlicher Standards an.

Tab. 16: Standards für Konzeption – ***in absoluten Zahlen, n=11***

n=	ja	nein
Standards bezüglich materieller und personeller Ausstattung	2	9
Standards bezüglich spezifischer Arbeitsformen Sozialer Arbeit	4	7
Standards bezüglich verstetigten Zusammenarbeit	4	7
Standards bezüglich Berichtswesen, Evaluation und Reflexion	3	8
Standards bezüglich Zusammenarbeit von Jugendsozialarbeit an Schulen & Schulamt	2	9

Mindeststandards zur Jugendsozialarbeit an Schulen

In Bayern existiert ein Mindeststandards festlegender Leitfaden zur Erstellung von Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule (siehe hierzu Richtlinie zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen).

Von den elf antwortenden Schulämtern haben drei für sie wichtige Mindeststandards. Diese betreffen die »*Raumfrage*«, die »*grundlegenden Aufgabenbereiche*«, die »*Kontinuität*« und die »*Evaluation*«.

Darüber hinaus wurde angemerkt, dass die Schulleitungen Weisungsrecht (im Einvernehmen mit dem Jugendamt und dem Schulamt), insbesondere was personelle Angelegenheiten betrifft, haben sollten.

Koordination der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe innerhalb des Schulamtes

Die Hälfte der antwortenden Schulämter gab an, dass es eine Koordinationsstelle bzw. einen Koordinationsbeauftragten für die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe gibt.

Berücksichtigung der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe durch Schulämter

Eine Vielzahl unterschiedlicher Formen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule wurde genannt.

Formalrechtlich existiert eine Richtlinie nach dem BayEUG, welche die Zusammenarbeit fordert und dem Grunde nach regelt.

Die am häufigsten genannte Form der Zusammenarbeit ist die in Form von »*verstetigten, regelmäßigen Treffen*« und »*Arbeitskreisen mit Erfahrungsaus-*

tausch«; hierzu zählt auch die »*Teilnahme an Gremien des Jugendamtes*« (wie z. B. dem Jugendhilfeausschuss) und umgekehrt die »*Teilnahme von Jugendamtsmitarbeitern an Schulleiterdienstbesprechungen*« (n = 5) sowie die »*Rücksprache und Abstimmung in konkreten (Problem-)Fällen*« (n = 4).

Darüber hinaus arbeiten Schule und Jugendamt zusammen, was die »*Planung*«, die »*Einrichtung*« und die »*Projektsteuerung*« der Jugendsozialarbeit an Schulen betrifft.

Zwei Schulämter geben an, dass es »*Kontaktlehrer*« bzw. »*fachliche Berater*« gibt, die sich dieser speziellen Aufgabe widmen. »*Vernetzte Fort- und Weiterbildungsangebote*« sowie spezielle »*Trainingsprogramme*« werden ebenfalls von zwei Schulleitungen genannt.

Gremien, die sich der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe widmen

Mehr als die Hälfte der antwortenden Schulämter gibt an, dass es ein Gremium gibt, welches mit der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe befasst ist.

Diese Gremien sind vor allem der Jugendhilfeausschuss und Kooperationsgremien mit Vertretern des Schulamtes bzw. des Schulreferates (Schuldezernates) und des Jugendamtes bzw. des Sozialreferates (Sozialdezernates).

Zusammenarbeit mit frei-gemeinnützigen Trägern in Bezug auf Angebote zur Jugendsozialarbeit an Schulen

Mehr als die Hälfte der antwortenden Schulämter nennt eine Zusammenarbeit mit frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe.

Hier werden vor allem überregionale Träger wie AWO, Caritas usw. genannt.

3.4.2 Bedarfseinschätzung

Die Schulämter sehen vor allem einen Bedarf an fachlich qualifizierten Vertrauenspersonen, die nicht dem Lehrerkollegium angehören und bei sozialen Problemen wie familiären Schwierigkeiten im Rahmen sozialer Beratung und Behandlung den Betroffenen helfen können.

Diese gewünschten Angebote, die von der Schule nicht hinreichend abgedeckt werden können, gehören zu den Kernaufgaben der Jugendhilfe.

Es fällt auf, dass ein relativ hoher Bedarf an lebensweltbezogenen und freizeitpädagogischen Angeboten besteht (n = 12). Dies kann insbesondere damit

zusammenhängen, dass in Bayern Ganztagsschulen bisher wenig verbreitet sind, und die Kinder an den Nachmittagen häufig auf sich allein gestellt bleiben, insbesondere dann, wenn beide Elternteile berufstätig sind.

Was »*Konflikttraining*« und »*Hausaufgabenhilfe*« anbetrifft, wird eher weniger Bedarf gesehen.

Allerdings besteht der Wunsch nach professioneller Beratung und Hilfe in Bezug auf den »*Umgang mit straffällig gewordenen Schülerinnen und Schülern*« (»*Kriminalität*«) sowie mit »*Gewalt*« an und in der Schule.

Schulentwicklung

Schulen entwickeln sich, weil sich der jeweilige ihren Standort umgebende Sozialraum, weil sich die Schülerinnen und Schüler sowie die Lernanforderungen permanent ändern. Schulentwicklung sieht die Schule nicht nur als Ort des Lernens, sondern versteht ihn auch als Ort des Lebens (Stichwort Lebensweltorientierung).

In dem komplexen System Schule existieren instabile Phänomene und Eigenschaften, die durch ihre komplexe Wechselwirkung und schwere Zugänglichkeit für die verantwortlichen Akteure eine enorme Herausforderung konstituieren, zumal sie als interdependente empfindliche Parameter des gesamten Erziehungs- und Bildungssystems verstanden werden müssen.

Schulentwicklung verbessert und sichert die Qualität an und in Schulen (z. B. durch Leitbildentwicklung, Qualitätsentwicklung, Organisations- einschließlich Personalentwicklung, Teamentwicklung, Netzwerkarbeit, aber auch Unterrichtsentwicklung).

Ein hoher Bedarf wird auf Seiten der befragten Schulämter hinsichtlich der Rolle »*Vertrauensperson*«, der »*Hilfe bei familiären Schwierigkeiten*« und der »*Beratung von Eltern*« sowie für »*freizeitpädagogische Angebote*« gesehen. Weiter werden Angebote zum »*Übergang von der Schule zur Arbeitswelt*« häufig gewünscht.

Tab. 17: Bedarfseinschätzung – ***in absoluten Zahlen, n=11***

Bedarf an … *(absolute Zahl der antwortenden Ämter)*	**hoher Bedarf**	**eher Bedarf**	**niedriger Bedarf**	**kein Bedarf**
Vertrauenspersonen für Schüler, die keine Lehrer sind	9	1	–	–
professioneller Hilfe bei schulischen Problemstellungen	2	5	3	–
professioneller Hilfe bei familiären Schwierigkeiten	8	2	–	–
professioneller Hilfe bei Pubertät	4	4	1	–
professioneller Hilfe bei Übergang Schule/ Beruf	6	2	2	–
professioneller Hilfe bei Sucht	4	3	3	–
professioneller Hilfe bei Gewalt/Kriminalität	5	5	–	–
Hausaufgabenhilfe	2	4	4	–
freizeitpädagogischen Angeboten	7	2	1	–
Vermittlung weiterer jugendhilferechtlicher Angebote	3	5	2	–
Streitschlichtung/Konflikttraining	4	1	4	1
Beratung von Lehrerinnen und Lehrern	1	7	2	–
Beratung von Eltern/Erziehungsberechtigten	8	2	–	–
Vernetzung der Jugendsozialarbeit an Schulen mit Sport– und Freizeitangeboten	4	5	1	–
lebensweltbezogenen Aktivitäten/Netzwerke	5	4	1	–

Bedarf über die aufgelisteten Angebote hinaus wird von den antwortenden Schulämtern in der »*Mitarbeit bei der Schulentwicklung*« und »*Begleitung des Ganztagsangebots*« gesehen.

Zur Rolle der Jugendsozialarbeit an Schulen im Kontext der Einrichtung von Ganztagsschulen

Die Hälfte der antwortenden Schulämter schreibt der Schulsozialarbeit an Schulen eine wichtige Rolle zu bei der Ausgestaltung und Qualifizierung eines Ganztagsschulbetriebs. Im Konkreten sehen sie darin vor allem in Brennpunktschulen eine wertvolle Bereicherung und Unterstützung zur Krisenintervention, aber

auch zur generellen Prävention und nachgehenden Betreuung. Lebenswelt- und sozialraumbezogene Aktivitäten sollten ausgebaut werden und eine größere Präsenz von Vertrauenspersonen für die Schülerinnen und Schüler gewährleistet sein.

Problematisiert wird von einem Schulamt, dass nur, wenn Jugendsozialarbeit an Schulen in den Schulbetrieb tief verankert und in die verpflichtende Entwicklungsplanung und Gestaltung integriert wird, eine Stärkung der Jugendsozialarbeit an Schulen und der mit ihr verbundenen Dienstleistungen bewirkt werden kann. Wenn Jugendsozialarbeit an Schulen lediglich als rein interne Schulangelegenheit verstanden und wahrgenommen wird, quasi als »*Feuerwehr*«, dann führe dies zu einer Schwächung der eigentlichen Ziele, Inhalte und Aufgaben der Jugendsozialarbeit an Schulen und des gesamten Schulsystems sowie der Wahrung der Qualität ihrer Tätigkeit.

3.4.3 Zufriedenheit mit den Angeboten der Jugendsozialarbeit an Schulen

Im Rahmen der Pilotstudie wurde auch die Zufriedenheit mit Angeboten der Jugendsozialarbeit an Schulen erkundet und untersucht.

Fünfzehn mögliche Angebote der Jugendsozialarbeit an Schulen konnten bewertet werden, ob man damit »*sehr zufrieden (= 1)*«, »*eher zufrieden (= 2)*«, »*eher unzufrieden (= 3)*« oder »*unzufrieden (= 4)*« sei. In der folgenden Übersichtstabelle sind die Mittelwerte zu den Bewertungen der einzelnen Angebote aufgelistet:

Tab. 18: Zufriedenheit mit Angeboten der Jugendsozialarbeit an Schulen

Zufriedenheit mit …	arithm. Mittel	Median[8]	n=
Vertrauenspersonen für Schüler, die keine Lehrer sind	1,3	1	7
professioneller Hilfe bei schulischen Problemstellungen	1,7	2	7
professioneller Hilfe bei familiären Schwierigkeiten	1,6	2	7
professioneller Hilfe bei Pubertät	1,7	2	6
professioneller Hilfe bei Übergang Schule/Beruf	1,7	1	7
professioneller Hilfe bei Sucht	1,7	2	7
professioneller Hilfe bei Gewalt/ Kriminalität	1,6	1	7
Hausaufgabenhilfe	2,0	2	6
freizeitpädagogischen Angeboten	1,7	2	7
Vermittlung weiterer Angebote Sozialer Arbeit	1,8	2	6
Streitschlichtung/Konflikttraining	1,7	2	6
Beratung von Lehrerinnen und Lehrern	2,3	2	7
Beratung von Eltern/Erziehungsberechtigten	2,1	2	7
Vernetzung der Jugendsozialarbeit an Schulen mit Sport– und Freizeitangeboten	2,1	2	7
lebensweltbezogenen Aktivitäten/ Netzwerke	2,0	2	7

Wie aus dem Median zu entnehmen ist, werden die Angebote fast durchgängig mit »eher zufrieden« bewertet.

Eine häufig hohe Zufriedenheit (vgl. Median) wird geäußert im Hinblick auf die »*Anwesenheit einer Vertrauensperson*«, der *»Begleitung des Überganges von Schule zum Beruf«* sowie der »*Beratung und Hilfe bei Gewalt/Kriminalität*«.

8 Der Median, auch Zentralwert genannt, bezeichnet den in der Mitte stehenden Wert von den vorkommenden Messwerten, die nach ihrer Größe angeordnet sind. Derr Median teilt die vorkommenden Messwerte in zwei Hälften.

Geringere Zufriedenheit besteht mit den vorhandenen Angeboten der »*Vernetzung der Jugendsozialarbeit an Schulen*« sowie der »*Beratung von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten*« und der »*Beratung von Lehrerinnen und Lehrern*«.

Eine Zufriedenheit mit anderen, jedoch nicht näher benannten sozialpädagogischen Angeboten wird bedeutet hinsichtlich der Kooperation mit einem »*Projekt für verhaltensauffällige Schülerinnen und Schülern*«, bei der »*Mitwirkung und Beglei tung von Ganztagsangeboten*« und »*Angeboten der Offenen Jugendarbeit*«.

Hemmnisse hinsichtlich eines weiteren Ausbaus der Jugendsozialarbeit an Schulen

Die bestehenden Zielvorgaben, inhaltlichen Schwerpunkte und determinierenden Rahmenbedingungen sind nach wie vor an bayerischen Schulen in mehrfacher Hinsicht unzureichend für eine wirklich gelingende Jugendsozialarbeit an Schulen.

Verantwortliches Projekt- und Qualitätsmanagement scheinen in mehrfacher Hinsicht überfordert, z. B. hinsichtlich der zu erfüllenden Anforderung gemäß § 85 SGB VIII.

Versprechen bzw. Zusagen, die 2003 als »*Zauberformel*« angekündigt wurden, konnten trotz PISA & Co. sowie anderen Untersuchungsergebnissen bis heute weder eingehalten noch annähernd erreicht werden. So ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass die antwortenden Schulleitungen als Haupthemmnis für einen weiteren Ausbau der Schulsozialarbeit bzw. Jugendsozialarbeit an Schulen den Mangel an finanziellen Ressourcen nennt (n= 10).

Nur ein Schulamt benennt in diesem Kontext »*Probleme bei der Verteilung der Zuständigkeiten*« als ein weiteres Hemmnis.

3.4.4 Umfang der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe

Eine weitere Frage zielte auf die Ermittlung des Anteils der Schulen im Zuständigkeitsgebiet der jeweiligen Schulämter.

Jugendsozialarbeit an Schulen findet demnach weit überwiegend an Hauptschulen statt, wobei die Anteile der Schulen mit Jugendsozialarbeit an Schulen im jeweiligen Zuständigkeitsgebiet erheblich variieren (Mittelwert 20%).

Anteil des Personals, der im Rahmen der Jugendsozialarbeit an Schulen unter spezifischen Konditionen beschäftigt ist

Hier wurde gefragt, unter welchen Bedingungen die jeweiligen Fachkräfte (sowohl sozialpädagogische Fachkräfte als auch fachfremde Personen) arbeiten, z. B.

als ABM-Kraft, als Ein-Euro-Jobber, in anderen befristeten Jobs oder in einem Praktikanten- oder Ausbildungsverhältnis.

Kein Schulamt gab an, dass es bei ihm derartige Arbeitsverhältnisse gibt, mit Ausnahme eines Schulamtes, welches mitteilte, dass 50% des sozialpädagogischen Fachkräfte zeitlich befristet beschäftigt sind.

Weitere Angebote der Jugendhilfe, die außerhalb von Jugendsozialarbeit an Schulen an anderen Schulen stattfinden

Solche Angebote werden nur von wenigen Schulämtern benannt und zwar: Projekte nach LOS-Finanzierung (LOS = Lokales Kapital für soziale Zwecke), eigenfinanzierte Maßnahmen, Ferienangebote und Beratungsstellen.

3.5 Zusammenfassung der Befragungsergebnisse für Bayern

Die in Bayern, Berlin und Sachsen im Rahmen der Pilotstudie erfolgte Befragung, deren Fragestellungen eine gleiche bzw. ähnlich inhaltliche Zielrichtung hatten, wurde primär aus vier Perspektiven durchgeführt.

Die gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse sind Resultat der Antworten von 56 Fachkräften, 35 Schulleitungen, 16 Jugendämter und elf Schulämter.

Die angesprochenen Schwerpunktbereiche decken die angesprochenen Themenkomplexe gut ab.

Übereinstimmungen der verschiedenen Perspektiven zeigen sich vor allem bei den benannten Bedürfnissen, Interessen und Wünschen.

Teils werden Akzente der befragten Akteursgruppen unterschiedlich gesetzt (z. B. hinsichtlich der Zufriedenheit mit bestehenden Angeboten).

Jedoch besteht übereinstimmend die Auffassung über die Notwendigkeit der Angebote.

Hinsichtlich des Qualitätsmanagement sind und der Gestaltung der Kooperationsbeziehungen sind offenbar Optimierungen möglich.

Grundlagenkonzepte zur Jugendsozialarbeit an Schulen liegen auf Seiten der öffentlichen Träger der Jugendhilfe nur teilweise vor.

Andererseits scheinen die im Regelfall existierenden Konzeptionen der JaS-Projekte entwicklungsfähig.

Der Eindruck scheint begründet, dass die überwiegende Anzahl der vielfältigen frei-gemeinnützigen Träger im Bayern eher als »Anstellungsträger« fungieren und bezüglich der Jugendsozialarbeit bislang keine trägereigene Qualitätskonzeption entwickelt haben.

Jugendsozialarbeit an Schulen findet in enger Kooperation mit den Schulleitungen statt, wobei diese Zusammenarbeit wechselseitig sehr positiv bewertet wird.

Was die räumliche und sächliche Ausstattung (Verwaltungsraum, Beratungsraum, Schreibtisch, PC, Telefonanschluss) angeht, so steht diese mehr als zwei Drittel der antwortenden Fachkräfte der Jugendsozialarbeit an Schulen in alleiniger Nutzung zur Verfügung.

Schulleitungen sehen – in den Antworten auf eine offen gestellte Frage – die Jugendsozialarbeit an Schulen als Unterstützung für die schulische Arbeit, insbesondere in den Bereichen »*Konfliktmanagement*« und »*Krisenintervention*«.

Es wird angegeben, dass zum Teil Spannungen schon vor dem Entstehen, das heißt präventiv gelöst werden können. Jugendsozialarbeit an Schulen wird als eine Ergänzung, als eine Hilfestellung bei pädagogischen Fragen und sozialen Problemen gesehen, da hierfür Lehrkräfte nicht die entsprechende Ausbildung haben.

Diplom-Sozialarbeiter bzw. Diplom-Sozialpädagogen werden als neutrale Anlaufstelle geschätzt und können professionelle Hilfsangebote besser vermitteln. Darüber hinaus ist häufig eine Klimaverbesserung an der Schule festzustellen.

Ein Zitat: »*Jugendsozialarbeit an Schulen ist für eine Brennpunktschule unverzichtbar*«.

Zentrale Bedarfe zur Jugendsozialarbeit an Schulen stellen sich wie folgt dar; demnach soll

- Schülerinnen und Schülern eine Vertrauensperson als Ansprechpartner zur Verfügung stehen, die nicht der Lehrerschaft angehört;
- Eltern bzw. Erziehungsberechtigten vor Ort Beratung und Hilfe angeboten werden;
- professionelle Beratung und Hilfe den Übergang von der Schule (Bildung) in das Arbeitsleben (Berufsausbildung) erleichtern sowie
- Konflikttraining durchgeführt werden.

Nach Auskunft der Antwortenden sind insbesondere die Bereiche »*Hausaufgabenhilfe*« und »*freizeitpädagogische Angebote*« nicht ausreichend abgedeckt.

Spezifische Angebote, die sich speziell an die »*Adressatengruppe Jungen*« und an die »*Adressatengruppe Mädchen*« richten (siehe hierzu § 9 SGB VIII), werden von der Hälfte der Schulleitungen als dringendes Erfordernis angezeigt.

Ebenfalls werden Angebote für »*Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*« häufig als ungedeckter Bedarf gemeldet. Genannter Grund für dringenden Bedarf ist häufig der hohe Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an der Schülerschaft.

Die Einbindung der Jugendsozialarbeit an Schulen in Gremien findet zumeist in Form der Teilnahme der Fachkräfte an den Lehrerkonferenzen statt (86%) oder dass ein Fachkräfteteam sich im Verbund trifft (75%).

In diesem Zusammenhang wird der Begriff »*Einzelkämpfer*« genannt. Es ist nicht schwer vorstellbar, dass eine Fachkraft als alleiniger Vertreter in einer Lehrerkonferenz sehr viel Abgeklärtheit, Gelassenheit und zugleich ein gerütteltem Maß an Standvermögen aufbringen muss, um seine Anliegen adäquat vertreten zu können.

Die Einbindung in schulische Gremien wird als wichtig erachtet, was jedoch als nicht unproblematisch dargestellt wird, da eine Gefahr der Vereinnahmung für schulische Interessen und Aufgabenstellungen gegeben ist.

Was die Bewertung der Zusammenarbeit anbetrifft, so wird von den für die Jugendsozialarbeit an Schulen zuständigen Fachkräften insbesondere die Kooperation mit den Schulleitungen gut bewertet und positiv hervorgehoben!

Zu verbessern wäre jedoch die Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Schulpsychologischen Dienst, dem Schulamt sowie den involvierten frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe, die z. B. erlebnis- und freizeitpädagogische Maßnahmen durchführen.

Die Beteiligung bzw. aktive Mitarbeit des Lehrerkollegiums ist in der Regel auf einzelne verantwortliche (Kooperations-)lehrerinnen bzw. -lehrer beschränkt.

Die Elternschaft ist der Jugendsozialarbeit an Schulen gegenüber dem Grunde nach positiv eingestellt; es besteht allerdings nur selten eine aktive Mitarbeit (-smöglichkeit).

Der Zeitaufwand für die kooperativen Aktivitäten der Lehrerschaft gegenüber der Jugendsozialarbeit liegt laut den Mitteilungen der antwortenden Schulleitungen für das Lehrerkollegium bei einigen Stunden pro Woche.

4. Hinweise auf mögliche sozial- und bildungspolitische Konsequenzen

Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern bewegt sich in seiner defizitorientierten Begrenztheit hinsichtlich der Schulsozialarbeit – bezogen auf die hier im Vergleich stehenden Bundesländer Berlin und Sachsen sowie gemessen an Strukturmaximen der Jugendhilfe und fachlichen Standards zur Qualitätsentwicklung und -sicherung – auf einem insgesamt relativ zufrieden stellendem Niveau.

Auf der Basis der vorliegenden Antworten, Ergebnisse und Erkenntnisse des gewählten Praxisausschnittes sind folgende sozial- und bildungs*politische* Konsequenzen und forschungsrelevanten Aufgabenbereiche erkennbar und ableitbar:

- **Bedarf an Schulsozialarbeit einschließlich Jugendsozialarbeit an Schulen**
  Der Bedarf an Schulsozialarbeit einschließlich Jugendsozialarbeit an Schulen wird weder von der Schule noch von der Jugendhilfe in Frage gestellt und ist von allen Akteuren (an)erkannt. Dieser Bedarf sollte allerdings nicht auf § 13 SGB VIII reduziert werden.
  Was die Bedarfslage insgesamt anbelangt, die eng verknüpft ist mit den Vorstellungen zu einer effektiven Schulsozialarbeit, sehen insbesondere Verbände und Vereine (z. B. Sozialpolitisches Forum, GEW, BLLV wie auch OBIS e.V.) eine wachsende Notwendigkeit. Sie fordern übereinstimmend, Schulsozialarbeit an jeder Schule in Bayern – unabhängig von ihrer Lage, Größe, Art und Problemlage – zu etablieren und verbindlich zu sichern.
  Damit sehen sie, zumal auch sie den Abbau sozialer Disparitäten und das Erreichen von Chancengleichheit ausdrücklich hervorheben, eine unabdingbare Notwendigkeit der Unterstützung und Förderung eines jeden einzelnen Schülers.
  Dies ist in vielerlei Hinsicht per se eine andere Vorstellung von Schulsozialarbeit, als die der Bayerischen Staatsregierung, die sich auf der Grundlage spezifischen Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen auf die anteilige Förderung von Jugendsozialarbeit an Schulen (40%) beschränkt.
  Nicht zuletzt deshalb ergeben sich weitere Fragestellungen, Erfordernisse und Differenzen hinsichtlich der notwendigen Deckung spezifischer Bedarfe und der damit generell einhergehenden Problematik der Finanzierung.
- **Flächendeckende Einbeziehung aller Schultypen**
  Schulen sind zentrale Lern- und Lebensorte der Schülerinnen und Schüler, an denen unterschiedliche Ziele, Inhalte und Aufgaben sowie soziale Probleme und Problemlagen kumulieren. Dies zeigt sich in besonderem Masse an Hauptschulen, die der Hauptgegenstand der Befragung in Bayern war.
  Im Sinne einer allgemeinen Förderung junger Menschen ist es zentrales Ziel und zugleich Aufgabe der beiden Erziehungs- und Bildungsinstanzen Schule und Jugendhilfe (des gesamten Erziehungs- und Bildungssystems), problemlagenorientiert die Entwicklung aller jungen Menschen zielgerichtet und angemessen zu begleiten, zu fördern und zu unterstützen.

Jugendhilfe in Form von Jugendsozialarbeit an Schulen kann diesen Auftrag – im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten und bereit gestellten Ressourcen an den Schulen nur bedingt wahrnehmen und mithelfen, *»... junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen ...«* (§ 1 SGB VIII).

Die durch den Bundesgesetzgeber vorgegebenen Ziele, Inhalte, Leistungen und Aufgaben sind nicht an einen Schultypus gebunden, sondern sollten vor allem über eine besondere Förderung und Unterstützung der jungen Menschen – egal auf welcher Schule sie sich befinden – geltend gemacht werden und zum Tragen kommen.

Dies schließt einen präventiven Dienstleistungsauftrag sowie den einer nachgehenden Betreuung mit ein, der bereits an Grundschulen – so früh wie möglich – anzusetzen hat und mit adäquaten Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen gesichert werden sollte.

Ganztagsschulen bieten spezifische Schnittstellen und -mengen zwischen Jugendhilfe und Schule und ihren Akteuren und erweitern Zeitfenster sowie -korridore, Jugendsozialarbeit an Schulen und Schulsozialarbeit insgesamt in vielfältiger Form nutzen zu können.

- **Eigenständigkeit**

  Von einigen Autoren und auch von den Antwortenden wird die Einbindung in schulische Gremien als »*Kolonialisierung*« problematisiert sowie die Gefahr der Vereinahmung für »*Hausaufgabenhilfe*«, »*Nachmittagsbetreuung*« und »*Freizeitangebote*« kritisiert.

  Diesbezüglich scheint vor allem eine Vergewisserung über die eigenen Möglichkeiten und Aufträge nötig, denn »*die Besinnung auf (...) originäre sozialpädagogische Konzepte der Jugendhilfe (und die Rückkopplung mit dieser) ist gerade dann wichtig, wenn sie sich mit der Schule ‚einlässt', denn die Gefahr der Vereinnahmung für schulische Interessen und Aufgabenstellungen ist groß (...)*« (Rademacker 1999: 20).

  Hier sollte darauf geachtet werden, dass die Jugendsozialarbeit an Schulen ihre sozialpädagogischen Zuständigkeiten wie Kompetenzen wahrt und ausbaut.

- **Management**

  Die antwortenden Schulleitungen sehen Jugendsozialarbeit an Schulen als Unterstützung für die eigene schulische Arbeit; insbesondere in den Bereichen »*Konfliktmanagement*« und »*Krisenintervention*«.

Hinsichtlich der vielschichtigen sozialen Probleme und Problemlagen an und in Schulen liegt die Erkenntnis vor, dass gerade Diplom-Sozialarbeiter und Diplom-Sozialpädagogen aufgrund ihrer spezifischen beruflichen Handlungskompetenz besonders geeignet und in der Lage sind, derartige Fragestellungen, Spannungen und Konfliktpotentiale schon vor dem Entstehen zu erkennen bzw. im Entwicklungsprozess gezielt alternative niedrigschwellige Empowerment-Angebote zu offerieren und präventiv sowie nachgehend zu wirken.

Jugendsozialarbeit an Schulen wird von Schulleitungen demnach einerseits als eine ihre originäre schulische Arbeit flankierende sozialpädagogische Beratung und Hilfe wahrgenommen, andererseits als eine tragfähige adäquate Ergänzung bei der Bewältigung spezifischer sozialer Problemen und Problemlagen gesehen, da Lehrkräfte hierfür nicht die entsprechende Ausbildung und berufliche Handlungskompetenz mitbringen.

Diplom-Sozialpädagogen werden weitgehend als neutrale Anlaufstelle und Dienstleister geschätzt, da sie professionell vor allem auf der strategischen sowie operativen Ebene Angebote sozialer Beratung und Behandlung selbst leisten (Fach- und personale Kompetenz) bzw. vermitteln (Feldkompetenz) können. Darüber hinaus ist laut Meinung der Schulleitungen häufig eine Klimaverbesserung an der Schule festzustellen.

Ein Zitat: »*Jugendsozialarbeit an Schulen ist »für eine Brennpunktschule unverzichtbar*«

- **Personelle und sächliche Ausstattung**

Jugendsozialarbeit an Schulen ist in Bayern hauptsächlich an Hauptschulen, zum Teil auch an Förder- und Berufsschulen angesiedelt.

In der Regel wirkt in einem Projekt eine Fachkraft alleinverantwortlich. Das Arbeiten als »*Einzelkämpfer*« an unterschiedlichen Fronten erschweren die Durchsetzungsfähigkeit sowie Möglichkeiten einer schnellen und passgenauen Umsetzung der Anliegen der Jugendsozialarbeit an Schulen sowie eine breite Akzeptanz der sozialpädagogischen Fachkräfte und der damit verbundenen Ziele in der Schule.

Am deutlichsten und mit vehementem Nachdruck vorgetragen wurden Forderungen, die sich auf die Aufstockung des Personals und des Stundenumfangs der für die Jugendsozialarbeit an Schulen zuständigen Fachkräfte beziehen. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass dafür nicht nur die hohe Arbeitsbelastung als Grund anzusehen ist, sondern auch die Tatsache, dass

das Arbeiten als »*Einzelkämpfer*« die Möglichkeiten der Umsetzung der Ziele, Aufgaben und Anliegen der Jugendsozialarbeit an Schulen erschwert. Mit einer zusätzlichen Verstärkung der personellen Präsenz an den Schulen könnte damit auch die Akzeptanz der Fachkräfte generell gestärkt werden. Darüber hinaus gewährt die Schaffung von Dauerarbeitverhältnissen Kontinuität der Arbeit und erhöht Planungssicherheit.

Was die räumliche und sächliche Ausstattung (Verwaltungsraum, Beratungsraum, Schreibtisch, PC, Telefonanschluss) angeht, so gilt es auf relativ hohem Niveau die Standards weiter auszubauen zu konsolidieren.

Hinsichtlich der Erstellung von qualifizierten Konzeptionen besteht kaum Verbesserungsbedarf; lediglich konzeptionell gemeinsam entwickelte und verpflichtend vereinbarte Arbeitsgrundlagen mit den frei-gemeinnützigen Trägern, dem Jugendamt und dem Schulamt sind weiter auszubauen.

- **Qualität und Qualifizierungsbedarf**

  Sofern sich Schulsozialarbeit ihren komplexen Aufgaben stellt, erfordert dieses die Entwicklung eines differenzierten Qualitätsmanagements, verbindlicher Kooperationsbeziehungen und überprüfbarer Zielvereinbarungen.

  Strukturqualität in der Jugendsozialarbeit an Schulen heißt z. B. im Kontext der Netzwerkarbeit, sich über die Bedingungen des eigenen Handlungsfeldes und seiner endogenen Qualitäten Klarheit zu verschaffen. Die vorhandene Infrastruktur am Standort Schule, die Daten, das Wahrnehmen eines Problemgefälles wird durch konkurrente Machtinteressen, unterschiedliche Wertvorstellungen und Gruppeninteressen gefiltert. Daher ist eine möglichst große Vielfalt der beteiligten Ebenen anzustreben, die örtliche Besonderheiten berücksichtigen. Schriftlich verfasste und im Vorfeld abgestimmte Zielstellungen und Konzepte erleichtern die Durchführung.

  Prozessqualität in der Jugendsozialarbeit an Schulen zielt auf Kommunikation und Interaktion. Der Prozess der Kommunikation ist durch subjektive und selektive Sichtweisen begrenzt. Je nach sozialer Verortung und Bezugssystem geht es den Akteuren jeweils um etwas anderes. Zuviel Formalisierung ist hier hinderlich, um Begegnung und Offenheit zu erhalten. Die bewusste Unterstützung von Eigeninitiative (Empowerment) und das Zulassen einer Konfliktkultur sind zentrale Orientierungen. Diese bewusst allgemein gehaltene Beschreibung ist nur als Anregung für die eigene produktive Ausgestaltung gedacht. Die endogenen Qualitäten eines jeden Arbeitsfeldes sind zu verschieden, um hier einheitliche Vorgaben festzulegen.

Ergebnisqualität in der Jugendsozialarbeit an Schulen stellt den Output dar. Ergebnisorientierte Verfahren ist der Sammelbegriff für die Bemühungen, Träger der Jugendhilfe sowie ihre Einrichtungen, Dienste und Veranstaltungen zu einer Outputsteuerung zu befähigen. Zu ihnen zählen die Produktdefinition, Produktbeschreibung, Kosten- und Leistungsrechnung sowie das operative Controlling. Ergebnisorientierung hat insbesondere zum Ziel, auf allen Ebenen ziel- und ergebnisorientiert – was einschließt, sowohl kostenbewusst als auch ertragsorientiert – zu arbeiten.

- **Koordination, Kooperation und Vernetzung**

  Ein weiteres Anliegen zur Verbesserung der Umsetzung der Anliegen der Schulsozialarbeit einschließlich der Jugendsozialarbeit an Schulen bezieht sich auf eine Verbesserung der Koordination, Kooperation und Vernetzung. Es sollen Strukturen, Verfahrenswege und Geschäftsprozesse geschaffen und qualifiziert werden, die eine bessere Zusammenarbeit zwischen den Schulsozialarbeitern, der Lehrerschaft, den Eltern bzw. den Erziehungsberechtigten sowie den Vertretern der Jugendämter und der Schulämter ermöglichen und sichern helfen.

  Normative Grundlagen (wie Gesetze, Richtlinien, Erlasse, Verordnungen, Leitbilder) und verbindliche Regelwerke zur Zusammenarbeit der Institutionen auf den verschiedenen Ebenen (z. B. Dienstanweisungen und Geschäftsordnungen) ordnen, vereinfachen und sichern das Zusammenwirken, schaffen Transparenz und ermöglichen eine bessere Vernetzung der Angebote.

  Die Einbindung der Jugendsozialarbeit an Schulen in Gremien findet zumeist in Form der Teilnahme der Fachkräfte an Lehrerkonferenzen statt oder einen Verbundtreffen von Fachkräfteteams. In diesem Zusammenhang wird oftmals der Begriff »*Einzelkämpfer*« genannt. Es ist nicht schwer vorstellbar, dass eine Fachkraft als alleiniger Vertreter der Schulsozialarbeit in einer Lehrerkonferenz ein hohes Maß an beruflicher Handlungskompetenz (Fach-, Feld- und personale Kompetenz) haben und ein hohes Maß an Stand- und Durchsetzungsvermögen aufbringen muss, um seine berechtigten Anliegen und die von ihr zu vertretenden Aufgaben angemessen und erfolgreich vertreten zu können. Die Einbindung der Diplom-Sozialarbeiter bzw. Diplom-Sozialpädagogen in schulische Gremien wird zum einen als wichtig erachtet, zum anderen wird dieses Erfordernis jedoch als nicht unproblematisch und ambivalent dargestellt, da eine nicht geringe Gefahr der Isolation und Verein-

nahmung für schulische Interessen und Aufgabenstellungen der Lehrerschaft möglich ist.

Darüber hinaus wäre die Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Schulpsychologischen Dienst, dem Schulamt sowie den involvierten frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe, die z. B. erlebnis- und freizeitpädagogische Maßnahmen durchführen, zu verbessern.

Ein bedarfsgerechter Ausbau von Schulsozialarbeit einschließlich Jugendsozialarbeit an Schulen verbessert auch die Möglichkeiten der Vernetzung sowie des fachlichen Austausches und wirkt der Vereinzelung der Fachkräfte entgegen.

- **Finanzierung**

Nicht unerhebliche Differenzen in den Zielen, Inhalten, Aufgaben und Positionen zur Schulsozialarbeit finden sich sowohl hinsichtlich des konkret zu deckenden Bedarfs als auch hinsichtlich der kurz-, mittel- und langfristigen Finanzierung.

Zwar sind sich mittlerweile wohl alle gehörten Stimmen darin einig, dass es eine dauerhaft gesicherte Finanzierung im Freistaat Bayern geben muss, die Frage nach der Verantwortlichkeit und dem tatsächlichen Kostenträger erscheint damit allerdings nur noch brisanter. Es ist die Ansicht vorherrschend, dass Schulsozialarbeit an sich primär zur Aufgabe der Erziehungs- und Bildungsinstanz Schule gehört und somit ein Großteil der Kosten zur Schulsozialarbeit aus dem Bildungsetat des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultur zu erbringen sei. Es scheint nicht zuletzt an dieser Kosten- und Finanzierungsfrage zu liegen, dass die Staatsregierung des Freistaates Bayern Schulsozialarbeit als eine eindeutige Aufgabe der Jugendhilfe als Jugendsozialarbeit an Schulen definiert und damit auch die Zuständigkeit hinsichtlich der Finanzierung und Kostenträgerschaft steuert (siehe § 13 SGB VIII). Diese Rechtsauffassung bedingt, dass der Großteil der für Schulsozialarbeit anfallenden Kosten von den Kommunen als Jugendsozialarbeit an Schulen getragen wird, die aufgrund der Kommunalisierung der Jugendhilfe in der Verantwortung stehen, die entsprechenden Dienstleistungen nach dem SGB VIII zu erfüllen.

Ob der aktuelle Bestand an Jugendsozialarbeit an Schulen den tatsächlichen Erfordernissen gerecht wird, dokumentiert die hier vorliegende Pilotstudie erneut. Die auf der Grundlage der Rückmeldungen analysierten Ergebnisse weisen eindeutig auf das Erfordernis einer nicht unwesentlichen Aufstockung

der Ressourcen und zugleich auf eine verlässliche Finanzierung der Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern hin.

- **Wissenschaft, Forschung, Fort- und Weiterbildung**
  Die Bereiche von Wissenschaft und Forschung zur Schulsozialarbeit sind im allseitigen Interesse weiter auszubauen und zu qualifizieren.
  Bereits in der Ausbildung beider Professionen (Studium zum Lehramt und Soziale Arbeit) sollte Schulsozialarbeit in eigenständigen Modulen zum besseren gegenseitigen Verständnis interdisziplinär thematisiert sowie deren Auftrag und Aufgaben, die mehrdimensionalen Sichtweisen und unterschiedlichen Arbeitsformen aufgezeigt und gemeinsam diskutiert (Tandem) werden (z. B. in einem Studienschwerpunkt Schulsozialarbeit, siehe hierzu Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2007).
  Fort- und Weiterbildung, Supervision, Coaching sowie Mentoring sind zu etablieren und zu qualifizieren. Diese Angebote sollen zum einen die professionsspezifischen Stärken thematisieren und hervorheben, zum anderen sollen sie für die Arbeit der jeweils anderen Profession sensibilisieren. So sind Fort- und Weiterbildungen wichtig, die zum einen für die eigene Profession angeboten werden, in denen aber die Schnittmengen und Arbeitsinhalte der jeweils anderen Profession mit thematisiert werden, als auch zum anderen Angebote, in denen gemeinsam – aus unterschiedlicher professioneller Perspektive – die Ziele, Ressourcen, Potentiale, Talente und die jeweils andere Sicht erfahrbar, reflektiert und erörtert werden.
  Eigen- und Fremdevaluationen geben zudem wichtige Erkenntnisse und Grundlagen und zeigen alternative Wege und Lösungsmöglichkeiten auf. Gerade unter den häufig noch unzureichenden Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen stellen sie eine wichtige Basis dar.
- **Gegenseitige Abstimmung und Einbindung**
  Es scheint nötig zu sein, dass Schulpädagogik und Soziale Arbeit ihre jeweilige Rolle und Funktion in der Zusammenarbeit eindeutig klären, definieren und durch die gemeinsame Bündelung ihrer Stärken ressourcenorientiert sichern. Aufgrund der durch die Befragungen gewonnenen Rückmeldungen wurde der vermutete Eindruck bestätigt, dass insbesondere die Jugendhilfe auf kommunaler Ebene häufig lediglich als Finanzgeber fungiert und konzeptionell kaum eingebunden noch aktiv beteiligt ist. Eine Partnerschaft auf Augenhöhe und eine generell stärkere inhaltliche Beteiligung an der kon-

kreten Ausgestaltung erscheint somit erstrebenswert und ist institutionell zu garantieren.

Organisationsentwicklung erhöht in diesem Kontext durch Anpassung an die sich ändernden Erwartungen der Nutzer die Wirksamkeit (Effektivität) und Wirtschaftlichkeit (Effizienz) der Schulsozialarbeit und ihrer Organisation. Organisationsentwicklung stellt die Gestaltung eines Veränderungsprozesses durch die Betroffenen selbst, in der Regel unter Mitwirkung eines externen Beraters dar. Sie ist ein längerfristig angelegter rückgekoppelter Prozess, der die beiden Systeme Schule und Jugendhilfe – Struktur und Personal – umfasst und auf den Wandel im Umfeld Bezug nimmt; der auf ein Lernen der Organisationen und seiner Mitglieder durch die Änderung von Verhaltens- und Kommunikationsformen abzielt.

II Berlin

1. Geschichte der Schulsozialarbeit und der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Berlin

Eine zentrale Besonderheit Berlins in Bezug auf Schulsozialarbeit bzw. schulbezogene Jugendsozialarbeit ist die Zusammenführung der sehr unterschiedlichen Schul- und Jugendhilfesysteme ost- und westdeutscher Prägung im Anschluss an die Vereinigung der beiden deutschen Staaten.

Beide Systeme, Schule und Jugendhilfe, sind seit der Vereinigung einer erheblichen Entwicklungsdynamik unterworfen mit sehr unterschiedlichen Anforderungen in den beiden Stadthälften.

Das Schulsystem im Ost- und Westteil Berlins

Im Ostteil der Stadt baut das bestehende Schulsystem auf dem »Einheitsschulsystem« der DDR auf. Der Besuch der Polytechnischen Oberschule war für alle Schülerinnen und Schüler bis zur 10. Klasse verpflichtend; sie entspricht einem Gesamtschulmodell. Hierauf aufbauend war der zweijährige Besuch der Erweiterten Oberschule (EOS) zum Erwerb des Abiturs möglich, welches allerdings auch im Zuge dreijähriger Berufsausbildungen erworben werden konnte.

Mit dem gravierenden Rückgang der Geburtenzahlen infolge der Vereinigung erfolgte eine Ausdünnung des schulischen Angebotes im Ostteil der Stadt.

Augenfälliges Merkmal aus der ostdeutschen Schultradition ist die durchgängige Realisierung von Grundschulen mit offenem Ganztagsbetrieb bereits nach der Vereinigung in den Ostberliner Stadtbezirken, also einer additiven Hortbetreuung am Nachmittag als freiwilliges Angebot innerhalb der Schule.

Im Westteil Berlins wird die Grundschule im Regelfall, im Unterschied zu den westlichen Bundesländern, bis einschließlich der sechsten Klasse besucht. Die leistungsorientierte Ausdifferenzierung erfolgt ab Klasse 7 (Sekundarstufe I). Die Schulpflicht besteht für 10 Schuljahre.

Weitere Besonderheiten des Schulsystems in Berlin stellen dar

- der sehr hohe Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in einigen Stadtbezirken und

- ein insgesamt geringer Anteil von Schülerinnen und Schülern, die Hauptschulen besuchen (Hauptschulen als »zweite Form von Sonderschulen« neben existierenden Förderschulen).

Das Schulsystem Berlins ist vergleichsweise stark ausdifferenziert.[9] Entsprechend des Schulsystems der westlichen Bundesländer wird in der Sekundarstufe I zwischen Hauptschule, Realschule und Gymnasium differenziert. Daneben ist der Besuch von Gesamtschulen optional möglich. Die Gestaltung verbundener Haupt- und Realschulen (Mittelschulen) wurden schulgesetzlich abgesichert. Es existieren mehrere Europaschulen mit zweisprachigem Angebot. Diverse Schwerpunktsetzungen von Schulen (z. B. Sporteliteschulen) sowie vielfältige Schwerpunktsetzungen von Schulen (z. B. Förderung von Hochbegabten) fallen auf.

Eher wenig betont wird in der öffentlichen Darstellung, dass zahlreiche Gymnasien mit altsprachlichem Schwerpunkt Schülerinnen und Schüler bereits ab der 5. Klasse aufnehmen. Trotz eines erheblichen Angebotes überstieg die Nachfrage das Angebot in vergangenen Jahren erheblich, so dass eine (leistungsorientierte) Auswahl durch die Schulen erfolgt. Erst seit kurzem wird dieses Angebot auch im Ostteil der Stadt – als Folge des Geburtenrückganges – als ausreichend angesehen.

Die für die östlichen Bundesländer neue Leistungsdifferenzierung ab Klasse 5 bzw. Klasse 7 führte zu einem qualitativen Nachteil im Bereich der Gesamtschulen bzw. ehemaligen polytechnischen Oberschulen, da leistungsstarke Schüler zu einem erheblichen Anteil die Möglichkeit eines Schulwechsels nutzten.

Analog dazu kann auch für den Westteil der Stadt davon ausgegangen werden, dass die Leitidee einer einheitlichen Grundbeschulung bis Klasse 7 durch den optionalen Wechsel zu Gymnasien ab Klasse 5 erheblich beeinträchtigt war und ist.

Schulentwicklung und Schulentwicklungsplanung

Die Landesregierung hat mit Erlass des Schulgesetzes (2004) und darüber hinaus mittels des Schulentwicklungsplanes für die Jahre 2006 bis 2011 vielfältige Reformen beschlossen.

Vorrangiges Ziel ist die Realisierung von Grundschulen mit offenem (freiwilligem) oder geschlossenem (verpflichtendem) Ganztagsbetrieb.

9 vgl. hierzu und im Folgenden den Schulentwicklungsplan des Landes Berlin (2006b).

Grundschulen bieten seit Beginn des Schuljahres 2005/2006 einen verlässlichen Halbtagsunterricht von zumindest sechs Stunden täglich an. Um die Betreuung im schulischen Kontext – unterrichtsbegleitend wie auch am Nachmittag – sicherzustellen, wurde die Zuständigkeit für die Hortbetreuung von der Jugendhilfe vollständig an die Schulverwaltung übertragen. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Hortangebote durchgängig, wenn auch bei häufig noch schwacher Ausstattung, realisiert sind, so dass alle Grundschulen nunmehr als offene oder geschlossene Ganztagesschulen angesehen werden können.

Weitere Aspekte der Reformbestrebungen von hervorzuhebender Bedeutung sind:

- Erhöhung der Eigenverantwortung der Schulen;
- neue Qualitätssteuerung mittels Schulplänen und Eigenevaluation;
- Verkürzung der Schulzeit und frühere Einschulung – neue Schulanfangsphase;
- die Rhythmisierung des Unterrichts;
- Öffnung der Schulen und Herstellung vielfältiger Kooperationen im Sozialraum.

Angesichts der Haushaltslage Berlins erfolgen die Reformen im Schulbereich für den Landeshaushalt weitgehend kostenneutral. Handlungspotentiale resultieren insbesondere aus dem Rückgang der Schülerzahlen; hier zeigt der demographische Wandel erste Folgen.

Von Bedeutung ist daneben die Erschließung zusätzlicher Finanzmittel – insbesondere des Bundes (Förderung von Ganztagsschulen) und von Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF), welche für die Schule ergänzende Funktionen wie insbesondere Formen der Schulsozialarbeit an und in Hauptschulen eingesetzt werden können.

Parallel werden in nicht unerheblichem Umfang Mittel der Arbeitsförderung wie Arbeitsplatzbeschaffungsmaßnahmen (ABM) und Mehraufwandsentschädigung (MAE) eingesetzt.

Jugendhilfe

Ein den westlichen Bundesländern vergleichbares Jugendhilfesystem war in den östlichen Bundesländern bzw. in den östlichen Stadtbezirken Berlins nicht existent. Hier dominierten nachbarschaftliche und betriebliche Hilfen, während Jugendhilfe im engeren Sinne stark eingriffsbezogene bzw. repressive Züge aufwies.

Insofern gab es in den östlichen Stadtbezirken Berlins – quantitativ wie qualitativ – einen erheblichen strukturellen und personellen Nachholbedarf, insbesondere in der ersten Hälfte der 1990er Jahre.

Aber auch in den westlichen Stadtbezirken Berlins bewirkte insbesondere das SGB VIII erhebliche Entwicklungen. Hervorzuheben sind vor allem zum einen die Struktur- und Handlungsmaximen des Achten Jugendberichtes der Bundesrepublik Deutschland und zum anderen die gestärkte Zuständigkeit der Träger der öffentlichen Jugendhilfe (z. B. durch die Kommunalisierung der Jugendhilfe), konkret der *örtlichen* Träger der öffentlichen Jugendhilfe (= in Berlin die *bezirklichen* Jugendämter) bei der Bedarfsbestimmung (siehe hierzu schwerpunktmäßig die §§ 79 und 80 SGB VIII), die deren Einfluss gegenüber anderen, z. B. gesundheitlichen und psychiatrischen Fachdiensten deutlich stärkte. Zudem bedingte der im Bedarfsfall bestehende Rechtsanspruch auf erzieherische Hilfen neben einer weiter zunehmenden quantitativen Inanspruchnahme auch einen Trend zunehmender Standardisierung sowie Qualitätsentwicklung und -sicherung.

Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, auf die kein einklagbarer Rechtsanspruch besteht, wie die Jugendarbeit (siehe hierzu §§ 11 ff. SGB VIII), die Jugendsozialarbeit (siehe hierzu § 13 SGB VIII) und hier insbesondere die schulbezogene Jugendsozialarbeit bleiben hinsichtlich der Ausstattung deutlich hinter dem – auch politisch erklärtem – Willen zurück, obwohl § 79 Abs. 3 SGB VIII bundesweit vorgibt, dass die Träger der öffentlichen Jugendhilfe für eine ausreichende Ausstattung der Jugendämter zu sorgen haben, wozu auch eine dem Bedarf entsprechende Zahl von Fachkräften (siehe hierzu §§ 72 und 72a SGB VIII) gehört.

Im Zusammenhang mit der Reform der Berliner Verwaltung (Neues Steuerungsmodell) sowie der Haushaltskonsolidierung des Landes Berlin (siehe hierzu die einschlägigen Berichte der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGSt) und Bassarak et al 2001)[10] wurden erhebliche Kostenreduktionen und Einsparungen im Bereich der Jugendhilfe realisiert. Allein im Bereich der erzieherischen Hilfen (siehe hierzu §§ 27 ff. SGB VIII) wurden Kürzungen von ca. 480 Millionen Euro (2002) auf ca. 330 Millionen Euro (2005) realisiert (ca. 30%). Berlin ist laut dem Regierenden Bürgermeister »arm aber sexy«!

10 Die Hans-Böckler-Stiftung hat hierzu im Rahmen der von ihr in Zusammenarbeit mit der Bertelsmann-Stiftung geförderten Forschungsprojekte und einschlägigen Publikationen (Reihe Sigma-Verlag) mit ihrem „Netzwerk der Kommunen“ die Entwicklung der beruflichen Praxis generell wie exemplarisch vor Ort unterstützt und vorangetrieben.

Der in den achtziger und neunziger Jahren in Berlin (West, ab 1990 auch im Ostteil) verbreitete Einsatz von Honorarkräften im Bereich ambulanter Hilfen zur Erziehung wurde – im Zuständigkeitsbereich der Jugendhilfe – eingestellt und durch Übertragung der Aufgaben an frei-gemeinnützige Träger der Jugendhilfe ersetzt.

Wichtige Strukturreformen sind im »*Leitbild Jugendamt*« (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2003) formuliert. Die Übertragungen von öffentlichen Kinder- und Jugendeinrichtungen an frei-gemeinnützige Träger haben sich deutlich erhöht. Alle öffentlichen Kindertagesstätten wurden an frei-gemeinnützige Träger übertragen oder werden in Form von Eigenbetrieben (Regiebetriebe) weitergeführt. Die Hortbetreuung wurde komplett der Schulverwaltung zugeordnet.

Das Paradigma der »*Lebensweltorientierung*« wird unter dem programmatischen Titel »*Optimierung der Entscheidungsprozesse, der Organisation und der Finanzierung der Berliner Jugendhilfe – Einführung der Sozialraumorientierung*« seit 2003 bis voraussichtlich Ende 2008 in allen Bezirken umgesetzt. Kerngedanken sind eine am Sozialraum orientierte Organisation der Jugendämter und ihre Konzentration auf die Aufgaben der Planung, Gewährleistung und Steuerung. In der Hilfeplanung stehen das ressourcenorientierte Vorgehen und die Lebenswelt im Mittelpunkt. Die frei-gemeinnützigen Träger der Jugendhilfe sind an diesem Prozess frühzeitig zu beteiligen. Durch die stärkere Einbindung (beachte in diesem Kontext § 4 SGB VIII), soll die trägerspezifische Präsenz und damit die partnerschaftliche Zusammenarbeit in sozialräumlich überschaubaren Zusammenhängen deutlich gestärkt werden.

Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Summarisch kann die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule – unter Würdigung der jeweils gegebenen Voraussetzungen – für die Vergangenheit als mehr oder minder gelungene Zusammenarbeit im Einzelfall bezeichnet werden. Dennoch besteht nicht unerheblicher Qualifizierungsbedarf.

Traditionell wird von den involvierten Akteuren das Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule als ein eher schwieriges eingeschätzt; neben institutionellen Konkurrenzen können auch die sehr unterschiedlichen fachlichen und trägerspezifischen Sichtweisen hierfür als ursächlich angenommen werden.

Verschiedenste Leistungen und andere Aufgaben für benachteiligte junge Menschen (siehe hierzu z. B. § 1 Abs. 3 Nr. 4 SGB VIII, § 9 SGB VIII) wurden

in der Vergangenheit in wechselnden Zuständigkeiten wahrgenommen, beispielsweise die »*Hausaufgabenbetreuung*« und der »*Nachhilfeunterricht*«.

In den vergangenen Jahren wurden weitergehende Bemühungen zur Kooperationsverbesserung, vornehmlich auf Landesebene, deutlich. Diese betreffen verbesserte Kooperationsformen in der Arbeit mit Einzelnen und Familien, wobei auch der Kinderschutz (siehe § 8a SGB VIII) eine hohe Priorität gewonnen hat. Nicht nur die Qualität der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe ist davon im Kontext der §§ 27 ff. SGB VIII betroffen, auch die Kooperation mit Tageseinrichtungen für Kinder sowie der Kinder- und Jugendpsychiatrie wird hervorgehoben.

In der Praxis sind die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe sowie die Qualifizierung der Schulsozialarbeit weiterhin entwicklungsbedürftig. Beide Institutionen scheinen gegenwärtig mit ihrer eigenen Umstrukturierung stark beschäftigt zu sein; für eine stetige gemeinsame Gremienarbeit im Interesse einer Abstimmung der Bedarfsplanungen und Bedarfspläne sowie einer adäquaten, den örtlichen Erfordernissen angemessene Sozialraumentwicklung fehlen offenbar die hierzu erforderlichen Ressourcen und Potentiale (Bassarak 1997).

Entwicklung der Schulsozialarbeit in Berlin

Die aktuelle Entwicklung der Schulsozialarbeit in Berlin steht in einem engen Zusammenhang mit dem Schulentwicklungsprogramm der Stadt und ist im Kontext vielfältiger Bedürfnisse, Interessen, Wünsche und Maßnahmen zu betrachten.

Zentrale Markierungspunkte dieser Entwicklung sind vor allem

- die Regelfinanzierung von 30 Schulstationen an Grundschulen mit offenem Ganztagsbetrieb in Regionen mit sozialem Brennpunkt seit 2001;
- der Erlass des Schulgesetzes in 2004;
- die Übertragung von Hortplätzen in die Verantwortung der Schulverwaltung bis Juni 2006 und der damit realisierten offenen oder geschlossenen Ganztagsbetreuung an Grundschulen sowie
- die ESF-Finanzierung von Diplom-Sozialarbeitern bzw. Diplom-Sozialpädagogen für die Tätigkeit als Schulsozialarbeiter an Berliner Hauptschulen seit 2006.

Institutionalisierte Schulsozialarbeit hat in Berlin eine mittlerweile weit über dreißigjährige Tradition. Bereits Anfang der siebziger Jahre wurde mit dem Aufbau und der Entwicklung von Gesamtschulen Schulsozialarbeit in ihren Funktionen definiert und Schritt für Schritt personell abgesichert.

Diese Entwicklung begrenzte sich jedoch weitgehend auf das Reformmodell der Gesamtschulen. Der Aufbau von Angeboten schulbezogener Jugendsozialarbeit an Grundschulen und Hauptschulen verlief weitgehend sporadisch, zum Teil unkoordiniert und bedarf weiterer fachlicher Entwicklung.

Als ein erstes Vorläufermodell von Schulsozialarbeit an Förder-, Grund- und Hauptschulen kann das Einzelfallhilfe-Modell angesehen werden. Diese ambulante Beratung und Hilfe, die vornehmlich von Honorarkräften durchgeführt und nach dem BSHG finanziert wurde, fand in den achtziger Jahren im Westteil der Stadt eine weite Verbreitung und wurde ab 1990 in den östlichen Bezirken teilweise übernommen. Ein nicht unwesentlicher Anteil dieser Einzelfallhilfen diente primär der schulischen Integration der jeweiligen Kinder bzw. Jugendlichen. Die Betreuung fand nach Bedarf innerhalb der Schulen statt und bezog ggf. Mitschüler bzw. die Klassengemeinschaft als Gruppe mit ein.

Dieses Modell in Zuständigkeit der Jugendhilfe und den jugendpsychiatrischen Diensten der Gesundheitsbehörden wurde um 1993 abgelöst durch den vermehrten Einsatz von Ambulanzlehrern (Lehrerinnen bzw. Lehrer mit sonderpädagogischer Ausbildung) sowie durch die Einführung des Schulhelfer-Modells in Verantwortung der Schulverwaltung (Einsatz von pflegerisch und betreuend tätigen pädagogischen Hilfskräften in Anstellung bei einem frei-gemeinnützigen Träger) (Grote 1998: 27).

Ein zweiter Entwicklungspfad der Implementierung von Schulsozialarbeit stellt der relativ intensive Einsatz von ABM-Kräften dar, die im schulischen Kontext freizeit- und sozialpädagogische Aufgaben wahrnahmen. Unmittelbar nach der Vereinigung kam es insbesondere an Schulen in den östlichen Bezirken zu einem quantitativ relevanten Einsatz, finanziert aus Mitteln der Arbeitsförderung. Nachfolgend wurden derartige Angebote auch im Westteil der Stadt realisiert. Dreißig dieser so geschaffenen Schulstationen an Grundschulen wurden 2001 in die Regelfinanzierung überführt.

In den vergangenen Jahren sind weitergehende Aktivitäten im Sinne von schulbezogener Sozialarbeit festzustellen. Beispielsweise fokussiert die Schulentwicklungsplanung auf sozialisationsrelevante Areale (Bassarak 1976 und 1983), die als Sozialräume mit besonderem Entwicklungsbedarf (z. B. soziale Brennpunkte) angesehen werden und mit sozialräumlichen Entwicklungsstrategien wie dem Quartiermanagement korrespondieren. Das Programm »Soziale Stadt« bzw. der ESF ermöglichen die Finanzierung einer Vielzahl kleinerer Projekte, so etwa

zur Bewältigung sozialpädagogischer Aufgaben im Kontext von Schule (z. B. Arbeit mit Schulverweigerern).

Ebenfalls mit ESF-Mittel finanziert wird die Präsenz je einer (sozialpädagogischen) Fachkraft eines frei-gemeinnützigen Jugendhilfeträgers an den Berliner Hauptschulen, so dass ab 2006 hier von einem flächendeckendem Angebot ausgegangen werden kann.

Daneben sind verschiedene weitere Aktivitäten bezirklicher Jugendämter im Interesse der Realisierung spezifischer Aufgaben von Schulsozialarbeit festzustellen. Beispielsweise bemüht sich das Jugendamt Mitte um die Bereitstellung zusätzlicher Fachkräfte für berufsorientierende Angebote an den Hauptschulen des Stadtbezirkes.

2. Landeseigene Regelungen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe, Schule und Schulsozialarbeit

Das Berliner Schulgesetz

Die Koalitionsvereinbarung von SPD und PDS (2002) beinhaltete weit reichende Vorhaben für die Reform öffentlicher Schulen wie auch die intensivierte Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule für die Legislaturperiode von 2001 bis 2006.

Hinsichtlich der Öffnung der Schule inklusive der Kooperationsverpflichtungen der Schulen mit der Jugendhilfe, die seit 2004 im Schulgesetz nochmals erweitert bzw. konkretisiert wurden, kann das Berliner Schulgesetz zum gegenwärtigen Zeitpunkt als – im Vergleich der Bundesländer – besonders fortschrittlich angesehen werden.

Teuber stellt z. B. fest, dass in verschiedenen Schulgesetzen der Bundesländer der Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages eine Schlüsselstellung zugewiesen wird. Die Schulgesetze wie auch die Ausführungsregelungen bestimmen den grundsätzlichen Auftrag, »*... die konkrete Einrichtungs- oder Verbandsebene (bleibt) den Entscheidungen vor Ort überlassen*« (Teuber 2004: 84).

Laut Teuber ist das Berliner Schulgesetz einzigartig, obwohl die Regelungen zur Kooperation in den folgenden Jahren noch weiterentwickelt wurden: »*Um das im Schulgesetz als leitende Norm vorangestellte Recht der Schülerinnen und Schüler auf größtmögliche Entfaltung ihrer Persönlichkeit umzusetzen, werden*

in Berlin die Erziehungsinstanzen Schule, Erziehungsberechtigte und Jugendhilfe beauftragt, zusammenzuwirken. Die besondere Stellung der Jugendhilfe als Kooperationspartner wird so an prominenter Stelle des Gesetzes eingeleitet und die Jugendhilfe durch gleichberechtigte bzw. gleichverantwortliche Nennung als Sozialisationsinstanz neben den Erziehungsberechtigten als Partner definiert, der stringent in alle Bereiche der Bildung und Erziehung einzubeziehen ist.

Der Ansatz der Zusammenarbeit wird im Schulgesetz des Landes Berlin konsequent für alle Bereiche der pädagogischen Arbeit der Schule gefordert. Dies geschieht durch akzentuierte Regelungen zur Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld, die möglichst durch Vereinbarungen zwischen den Schulen und ihren Partnern umgesetzt werden sollen. Als internes Strukturelement wird zusätzlich eine definierte Kooperation im Schulprogramm festgeschrieben. Die Schulleiterin oder der Schulleiter haben die Aufgabe, die Kooperationsbeziehungen zu fördern. Dieses systemische Setting einer gesetzlichen Grundlage zur Kooperation von Schulen mit Partnern ist im schulgesetzlichen Ländervergleich einzigartig« (Teuber 2004: 67).

Der Schulentwicklungsplan

Der »*Schulentwicklungsplan für die Jahre 2006 bis 2011*« (SenBJS, 2006 b) enthält neben anspruchvollen Planungen zur Entwicklung der Schulen auch Konkretisierungen zur Entwicklung der Schulsozialarbeit bzw. von schulbezogener Jugendsozialarbeit.

Schulen in Berlin sind nunmehr verpflichtet, für die jeweils eigene Schule einen Schulentwicklungsplan zu erstellen, der auch Fragen der Kooperation und der sozialräumlichen Vernetzung (Bassarak 1983; Bassarak, Genosko 2001; Bassarak 2007b) zu bestimmen hat. Diese Schulentwicklungspläne sind durch die Schulen selbst hinsichtlich ihrer Zielerreichung zu evaluieren: »*Nachdem in den vergangenen Jahren nur einige Berliner Schulen im Rahmen von Projekten der Bund-Länder-Kommission (BLK) oder Modellvorhaben Schulprogramme erstellt und erste Maßnahmen von interner Evaluation erprobt haben, wird dies nun durch die Vorgaben im § 8 des neuen Schulgesetzes für alle Berliner Schulen verbindlich. Genaueres regeln die Ausführungsvorschriften zur Erstellung der Schulprogramme und zur internen Evaluation (AV Schulprogramm), die mit Wirkung vom 1. Oktober 2004 in Kraft getreten sind*« (SenBJS 2006a: 8).

Die Schulentwicklungsplanung zielt bei Einführung moderner Führungs- und Steuerungselemente auf eine höhere Eigenständigkeit der Schulen. Zielsetzungen

wie die Entwicklung hin zu Ganztagsschulen wie auch die besondere Unterstützung benachteiligter Schülerinnen bzw. Schüler, auch mittels der Schulsozialarbeit, sind im Schulentwicklungsplan qualitativ vorgegeben.

Eine zentrale Maßnahme zur Sicherung der verlässlichen Halbtagsbeschulung und zum Aufbau der Ganztagsbetreuung stellt die Übertragung von Hortplätzen in die Zuständigkeit der Schulen bzw. der Schulverwaltungen dar. Zum 01.08.2005 erfolgte diese Übertragung von allen verbliebenen Hortplätzen öffentlicher und frei-gemeinnütziger Träger in die Zuständigkeit der Schulen bzw. der Schulverwaltung. Die den Unterricht ergänzende Betreuung ist damit nicht mehr originärer Bestandteil der Jugendhilfe, sondern ist zu einem schulischen Angebot geworden. Da eine Vielzahl von Einrichtungen frei-gemeinnütziger Träger von dieser Umstrukturierung betroffen waren, wurde die Umsetzung in einer Rahmenvereinbarung des Landes Berlin mit den Wohlfahrtsverbänden abgestimmt (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a).

Während hier ein Lösungsweg beschritten wurde, der die Zuständigkeit der Schulen auf die Hortbetreuung erweitert und ihnen die Möglichkeit gibt, die vorhandenen Ressourcen auf die Bedürfnisse der Schulen auszurichten, wird andererseits die Öffnung der Schulen und ihre Kooperation mit geeigneten Partnern im Stadtteil bzw. im Quartier, auch mit öffentlichen und frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe, angestrebt. Ziel ist es, den Stadtteil als »integrierten Bildungsstandort« zu entwickeln (SenBJS 2006b: 9) und zu qualifizieren.

Das »*Gesamtkonzept für die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern*« der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (ohne Datum) sieht als Kann-Bestimmung explizit die Einrichtung von Schulstationen im Sinne von schulbezogener Sozialarbeit nach § 13 Abs. 1 SGB VIII vor.

Zur Entwicklung von Ganztagsangeboten für die Sekundarstufe I heißt es: »*Um eine bessere Förderung insbesondere für Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen, sozialschwachen Elternhäusern über den Unterricht hinaus zu gewährleisten, sind auch in den Schulen, die nicht als Ganztagsschulen geführt werden, Konzepte für Schulsozialarbeit und Kooperationen mit den öffentlichen und freien Trägern der Jugendbildung und Jugendhilfe zu entwickeln. Grundsätzlich wird die Erweiterung ganztägiger Angebote durch Kooperationsverträge der Einzelschulen mit Freien Trägern und Jugendfreizeiteinrichtungen im Bereich Schulsozialarbeit, Sportvereinen, Musikschulen u.a. als unabdingbar angesehen und soll deshalb gefördert und ausgebaut werden. Um die Schulen bei diesen Bestrebungen sachgerecht zu beraten und zu unterstützen, sind in den Bezirken*

durch Zusammenarbeit der örtlichen Schulaufsicht mit den regionalen Jugendämtern Netzwerke zu schaffen« (S. 31).

Schulsozialarbeit – in nicht weiter spezifizierter Form – wird demnach als integrierter Bestandteil der Ganztagsbeschulung (auch) in der Sekundarstufe I angesehen. Hinsichtlich der Hauptschulen wird ein erheblicher Bedarf zur Entwicklung der Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe sowie bezüglich der Zusammenarbeit mit frei-gemeinnützigen Trägern als notwendig angesehen, um den Anteil von Schulabgängern mit Abschluss deutlich erhöhen zu können (vgl. SenBJS: »*Arbeitsprogramm Hauptschule*«).

Weitere Bestimmungen zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe

Der Berliner Schulentwicklungsplan benennt als zentrale Schnittstelle der Kooperation von Schule und Jugendhilfe § 14 Abs. 1 und Abs. 2 des landeseigenen Gesetzes zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (AG KJHG): »*Schulbezogene Jugendsozialarbeit hat den Auftrag, in eigener Verantwortung die schulische Bildungsarbeit zu unterstützen und zu ergänzen, insbesondere durch Beratungsangebote für Schüler, Eltern und Lehrer bei Konflikten und Problemen. Sie soll die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendamt sowie zwischen Schule und den Trägern der freien Jugendhilfe fördern.*«

Hinsichtlich der schulbezogenen Jugendarbeit und der schulbezogenen Jugendsozialarbeit wird die Bedeutung von Schülerclubs und von Schulstationen hervorgehoben.

Schülerclubs werden als Aufgabe schulbezogener Jugendarbeit gemäß § 11 SGB VIII verortet, entstanden seit Anfang der neunziger Jahre im Rahmen des Programms »Jugend mit Zukunft«.

Schulstationen als Angebote der schulbezogenen Jugendsozialarbeit (§ 14 Abs. 2 AG KJHG) dienen insbesondere der Integration benachteiligter junger Menschen und obliegen, so der Schulentwicklungsplan, der Zuständigkeit der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe (SenBJS 2006b: 32 f.).[11]

Die weiterführende Entwicklung soll gesichert und gestaltet werden mittels der (vgl. S. 33 f.):

- Abstimmung der örtlichen bzw. regionalen Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanungen;

11 vgl. abweichend hierzu die Gestaltung an Berliner Gesamtschulen.

- Gründung regionaler Arbeitsgemeinschaften zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule nach § 78 SGB VIII und
- Durchführung gemeinsamer Fort- und Weiterbildungen von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften.

Das Ausführungsgesetz zum SGB VIII definiert schulbezogene Jugendsozialarbeit in § 14 Abs. 2 wie folgt: »*Schulbezogene Jugendsozialarbeit hat den Auftrag, in eigener Verantwortung die schulische Bildungsarbeit zu unterstützen und zu ergänzen, insbesondere durch Beratungsangebote für Schüler, Eltern und Lehrer bei Konflikten und Problemen. Sie soll die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendamt sowie zwischen Schule und den Trägern der freien Jugendhilfe fördern.*«

Über § 14 Abs. 2 AG KJHG hinausgehend findet sich der Begriff Schulsozialarbeit nicht im Berliner AG KJHG definiert. Allerdings sind die Träger der öffentlichen Jugendhilfe nach § 2 Abs. 2 zur fachübergreifenden Zusammenarbeit verpflichtet. Auch sind Maßnahmen der Jugendberufshilfe mit der Schulverwaltung und anderen Trägern abzustimmen.

Verpflichtungen zur Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe bei Kindeswohlgefährdungen im Einzelfall sind zudem im »*Schul- und Jugend-Rundschreiben Nr. 1/2006 über die gegenseitige Information und Zusammenarbeit von Jugendämtern und Schule*« vom 16.12.2005 enthalten.

Darüber hinaus bestehen auch im Zusammenhang mit den bundesgesetzlichen Bemühungen zur Stärkung und Sicherung des Kindeswohls entsprechend § 8a SGB VIII umfassende Bemühungen des Landes Berlin, die Kooperationen und Zuständigkeiten bei Gefährdungen zu qualifizieren. Neben der Tätigkeit von Arbeitsgruppen auf den verschiedensten Ebenen ist beispielsweise die Broschüre »*Kooperationen von Kinder- und Jugendpsychiatrie, Jugendhilfe und Schule*« mit Stand vom 30.04.2006 zu nennen, die im Zusammenwirken der Senatsverwaltungen Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz sowie Bildung, Jugend und Sport erarbeitet wurde.

Übergreifende Kooperationsvereinbarungen mit den frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe begrenzen sich aktuell auf die im Zuge der Übertragung der Horteinrichtungen getroffene »*Rahmenvereinbarung über die Leistungserbringung und Finanzierung der ergänzenden Betreuungsangebote an Grundschulen und Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt mit offenem Ganztagsbetrieb durch freie Träger der Jugendhilfe (Schul- Rahmenvereinbarung – SchulRV)*« von Dezember 2004.

Der »*Berliner Rahmenvertrag für Hilfen in Einrichtungen und durch Dienste der Kinder- und Jugendhilfe (BRVJ) vom 05.05.2003*« in der Fassung vom 03.11.2005 (also die Rahmenvereinbarung zwischen öffentlichen und frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe, ebenso auch der Übergangsvertrag zur Berliner Rahmenvereinigung vom 22.11.2005) enthalten noch keine Bestimmungen zur Kooperation mit den Schulen oder Schulverwaltungen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass bei positiver Bewertung der Bestimmungen zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe im Berliner Schulgesetz hinsichtlich der praktischen Umsetzung und Konkretisierung von Schulsozialarbeit bzw. schulbezogener Jugendsozialarbeit weiterer Bedarf besteht. So fällt beispielsweise auf, dass das erst im Oktober 2003 erstellte »*Leitbild Jugendamt – Strukturveränderungen in der öffentlichen Jugendhilfe Berlins*« (SenBJS 2003b) die Begriffe Schule und Schulsozialarbeit nicht enthält.

Praxis der Schulsozialarbeit in Berlin: Strukturen, Modelle und Konzeptionen

In Berlin finden sich je nach Schultyp unterschiedliche Modelle der Schulsozialarbeit bzw. der schulbezogenen Jugendsozialarbeit.

Schulsozialarbeit an den Berliner Gesamtschulen hat eine relativ lange, weit über dreißigjährige Tradition und ist zumindest hinsichtlicht der personellen Ressourcen – auch hinsichtlich der Ausstattung mit Diplom-Sozialarbeitern bzw. Diplom-Sozialpädagogen (siehe insbesondere § 72 SGB VIII) – gut gesichert.

Eine hohe Priorität in der Berliner Schulentwicklung hat die Entwicklung von Ganztagsschulen im Bereich der Grundschulen (1. bis 6. Klasse) in offener oder gebundener Form. Während einerseits die verlässliche Halbtagsbeschulung sichergestellt wurde, eröffnete die bis August 2005 vollzogene Übertragung aller bestehenden Hortplätze aus dem Zuständigkeitsbereich der Jugendhilfe zu den Schulen bzw. der Schulverwaltung die Möglichkeit, personelle und räumliche Ressourcen und Potentiale im Interesse der Ganztagsbeschulung einzusetzen.

An 30 von ca. 450 Grundschulen finden sich »*regelfinanzierte Schulstationen*« mit zumindest zwei Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter, davon ein Diplom-Sozialpädagoge/Diplom-Sozialarbeiter, deren Aufgabenprofil gängigen Vorstellungen von Schulsozialarbeit entspricht.

Einen dritten Schwerpunkt bildet der 2006 realisiert Einsatz von je einer Planstelle Diplom-Sozialarbeiter an 50 von 56 Berliner Hauptschulen mittels

ESF-Mitteln. Diese Fachkräfte sind bei frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe beschäftigt. Dieses Programm wurde zügig und pragmatisch realisiert.

Da die Stellenbesetzungen zum 1. Juni bzw. zum 1. September 2006 erfolgten, liegen noch keine Erfahrungsberichte vor. Von einer ausführlichen Darstellung muss deshalb hier abgesehen werden.

Verzichtet wird im Folgenden (auch) auf die Darstellung von schulbezogener Jugendsozialarbeit an Realschulen und Gymnasien, die bisher nur im Berliner Bezirk Steglitz-Zehlendorf eingesetzt wird.

Nicht berücksichtigt werden auch Projekte, die mittels der Beschäftigungsförderung finanziert werden (ABM, MAE). In einzelnen Stadtbezirken sind Schulstationen an Grundschulen überwiegend mittels ABM-Kräften besetzt. Über den tatsächlichen Umfang kann jedoch keine Aussage getroffen werden; auch steht in Frage, ob diese ABM-Projekte das Aufgabenprofil von Schulsozialarbeit erfassen können.

Schulsozialarbeit an Gesamtschulen

Bereits 1974 wurde dem Abgeordnetenhaus von Berlin – unter Bezugnahme auf eine Empfehlung des Deutschen Bildungsrates vom 24.02.1968 – die Drucksache 6/1580 vorgelegt, die für die Tätigkeit von Diplom-Sozialpädagogen und Erziehern an Berliner Gesamtschulen eine differenzierte Aufgabenbeschreibung erfasst, die auch heutigen Standards von schulbezogener Jugendarbeit und schulbezogener Jugendsozialarbeit entspricht (vgl. Abgeordnetenhaus von Berlin 1974 sowie das entsprechende Rundschreiben des Senators für Inneres an die Bezirksämter von Berlin 1976).

- Zu den Aufgaben von Diplom-Sozialpädagogen gehören dementsprechend insbesondere
- die individuelle Beratung von Schülerinnen und Schülern, vor allem bei außerschulischen Problemen;
- die Zusammenarbeit mit Schulpsychologen im Hinblick auf den Aufbau von individuell bedingten Lernblockaden und Verhaltensstörungen;
- sozialpädagogische Angebote in der außerunterrichtlichen Zeit;
- Kooperationen mit anderen Einrichtungen und Organisationen.

Auch Formen sozialpädagogischer Hilfe wurden konkretisiert, hier insbesondere

- die Einzelberatung von Schülerinnen und Schülern mit dem Ziel der Erhöhung der Verhaltenssicherheit;
- die gezielte Integration von Schülerinnen und Schülern in Freizeitprojekte;

- verschiedene Formen und Methoden der gruppendynamischen Einflussnahme;
- die Kooperation mit Eltern und Lehrern sowie
- die Vermittlung außerschulischer Hilfeeinrichtungen.

Fachliche Standards der personellen Ausstattung wie auch der tariflichen Eingruppierung wurden festgelegt, die in weitgehend gleicher Form auch heute noch gültig sind. Für jede Jahrgangsstufe sollte ein Diplom-Sozialpädagoge tätig sein; je Halbjahrgangsgruppe von 150 Schülern sollte zudem ein Erzieher (mit primär betreuenden Aufgaben) aktiv sein.

»*Im Schuljahr 2005/06 bestehen in Berlin 56 öffentliche und 13 private Gesamtschulen, davon 39 mit einer gymnasialen Oberstufe. 50 Gesamtschulen werden als Ganztagsschulen geführt. Die Klassenstufen 7 bis 10 wurden im Schuljahr 2005/06 von 32.645 Schülerinnen und Schülern besucht, das entspricht einem Anteil von ca. 35% der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. 9.574 Schülerinnen und Schüler besuchen derzeit die gymnasialen Oberstufen der Gesamtschulen*« (SenBJS 2006b: 57).

Etwa ein Drittel der Schülerinnen und Schüler besucht also in der Sekundarstufe I eine Gesamtschule, welche überwiegend als Ganztagsschule geführt werden und häufig eine gymnasiale Oberstufe anbieten.

Richtlinien der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Rundschreiben II Nr. 122/2005) bestimmen einen Personalschlüssel von ca. 1/100, wobei jeder 2. Beschäftigte (offene Form) bzw. jeder 3. Beschäftigte (gebundene Form) Diplom-Sozialarbeiter sein soll (ansonsten Erzieher).

Die Beschäftigten waren und sind der jeweils zuständigen Schulverwaltung – und damit der Schulleitung – unterstellt. Vorteil dieser organisatorischen Gestaltung ist offenbar die Beschäftigungskontinuität der Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter und ihre Einbettung in den Schulbetrieb. Spezifische Nachteile scheinen darin zu bestehen, dass die Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter der schulischen Weisung unterliegen, entsprechend in der Regel keine Kooperationsvereinbarung getroffen bzw. Konzeptionen mit verbindlichen Charakter fixiert werden, welche die konkrete Gestaltung der Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit vor Ort definieren (Aufgaben, Arbeitszeiteinteilung, Ressourcenausstattung wie Räumlichkeiten, Material und sonstige Sachkosten).

Die konkrete Ausgestaltung der Tätigkeit an den verschiedenen Gesamtschulen – in der gegebenen Bandbreite zwischen Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit – unterliegt offenbar einer erheblichen Variation.

Schulstationen an Grundschulen mit offenem Ganztagsbetrieb

Die derzeitigen Reformen der Grundschulen in Berlin sichern insbesondere vorschulische Sprachförderkurse bei Defiziten, führen zu einer früheren Einschulung, realisieren eine flexible Schuleingangsphase, sichern die verlässliche Halbtagsbetreuung und bauen das Angebot an Ganztagsschulen aus.

Wesentlicher Schritt zur Sicherung der Betreuungskapazitäten stellt die Übertragung von Hortplätzen von der Jugendhilfe (öffentliche und frei-gemeinnützige Träger) in die Verantwortung der Schulen dar. Der Übertragungsprozess erwies sich als recht kompliziert und führte regional bzw. je Schule bei teilweise sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen zu sehr unterschiedlichen Lösungen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a).

In jedem Fall dürfte diese Übertragung eine bessere Passung der Betreuungskapazitäten für die Belange des schulischen Alltags bedingen, so dass – auch – Betreuungskapazitäten vor Unterrichtsbeginn und in unterrichtsfreien Zeiten bereit gestellt sind und eine höhere Flexibilität bei individuellem Bedarf von Schülerinnen bzw. Schülern, beispielsweise auch während der Unterrichtszeiten, besteht.

Die Richtlinien für die Personalausstattung an den Berliner Schulen sehen für die Grundschulen lediglich Erzieher vor, also keine Diplom-Sozialarbeiter bzw. Diplom-Sozialpädagogen wie an Gesamtschulen.

Der tatsächliche Umfang des Betreuungspersonals ist nach sozialen Kriterien der Schülerinnen und Schüler gestaffelt, so dass der Betreuungsschlüssel in sozialen Brennpunkten deutlich höher ist. Faktisch dürfte es so sein, dass die tätigen Erzieher (häufig) auch typische Aufgaben der Schulsozialarbeit wahrnehmen (müssen).

Die mit dem Schulentwicklungsprogramm angestrebte Öffnung der Schulen ermöglicht offenbar vielerorts weitergehende Kooperationen insbesondere mit frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe.

Innerhalb dieser Entwicklungen nimmt das Modellprogramm regelfinanzierter Schulstationen an Grundschulen mit offenem Ganztagsbetrieb in Berlin eine Schlüsselstellung ein. Durch Senatsbeschluss und mit Bestätigung des Abgeordnetenhauses vom 19.06.2001 wurden 30 Schulstationen in sozialen Brennpunkten in die Regelfinanzierung überführt.

Die Arbeit von 17 der 30 modellhaft ausgestatten Schulstationen wurde zwischenzeitlich evaluiert (Ballusek 2004).

Dargestellt wurde vor allem die konkrete Arbeitsweise von Schulstationen. Anhand von Best-practice-Beispielen wurden gelungene Angebote wie auch die einzelfallbezogene Arbeit unter Einschätzung der Wirkungen dargestellt.

Hinsichtlich der Frage der angemessenen Trägerschaft solcher Schulstationen kommt die Untersuchung zu folgender Aussage: »*Der Verbleib der Jugendhilfe-Angebote in der Trägerschaft der freien und öffentlichen Jugendhilfe unterstützt die non-formale Bildung besser, als wenn diese der Schule zugeordnet und damit den schulischen Inhalten subsumiert wird*« (Ballusek 2004: 25).

Zudem verweist die Studie auf einen Entwicklungsbedarf schulischer Angebote im Zusammenhang mit der als notwenig angesehenen Ganztagsbetreuung in Gruppen. Insbesondere in Schulen in so genannten »*absoluten Brennpunkten*« (hierzu gehören Schulen in den Stadtbezirken Kreuzberg, Neukölln und Wedding mit hohem Ausländeranteil) wurde ein sehr hoher Betreuungsbedarf während der Unterrichtszeit wie auch am Nachmittag festgestellt.

3. Hauptprobleme und fachlicher Diskurs

Berlin hat ein ehrgeiziges Reformprojekt unternommen, in dessen Mittelpunkt die Entwicklung der Berliner Schulen zu Ganztagsschulen steht. Schulen sollen verstärkt auf vielfältige Weise sozialräumlich vernetzt werden und quasi Motor der sozialräumlichen Entwicklung sein (siehe hierzu auch Bassarak 2001a, 2001b und 2001f: 108 ff.).

Das Berliner Schulgesetz ermöglicht den Schulen ein hohes Maß an Eigeninitiative auch und insbesondere in ihrem sozialräumlichen Wirken, also der Kooperation mit vielfältigen regionalen Einrichtungen und Trägern.

Die Jugendhilfe wird diesen Zielen – zumindest teilweise – subsumiert. Deutlich ist der Zuständigkeitsgewinn der Schulverwaltung bei der Übertragung der Hortplätze. Zudem fallen gravierende Sparmassnahmen im Bereich der Hilfe zur Erziehung auf (Transferleistungen an frei-gemeinnützige Träger der Jugendhilfe), welche dem Handeln der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe Grenzen setzen.

Ein zentrales Problem der Schulentwicklung und in diesem Zusammenhang auch die Entwicklung eines bedarfsgerechten, den fachlichen Standards entsprechendem Angebotes von Schulsozialarbeit stellt sicherlich die finanzielle Lage der Hauptstadt dar.

Zusätzliche Mittel aus dem eigenen Haushalt sind für Reformvorhaben kaum aufzubringen. Die beschriebenen Entwicklungen müssen – politisch gesetzt – weitgehend kostenneutral erfolgen, wobei positive Effekte durch die rückläufigen Schülerzahlen entstehen und zusätzliche Finanzquellen erschlossen werden müssen.

Von Bedeutung ist insbesondere das Investitionsprogramm »*Zukunft, Bildung und Betreuung*« (IZBB) der Bundesregierung, worüber dem Land Berlin aktuell 147 Millionen Euro zugeführt werden. Ergänzend werden ESF-Mittel sowie Mittel der Arbeitsförderung (ABM, MAE) in teils erheblichem Umfang nutzbar gemacht.

Der Handlungsbedarf in Berlin ist groß!

Armut und Arbeitslosigkeit sind weit verbreitet und kumulieren vor allem bei Familien mit Migrationshintergrund.

Ganze Stadtteile drohen sozial umzukippen, da sich die soziale Segregation zunehmend sozialräumlich abbildet.

Eine besondere Herausforderung stellt die berufliche Förderung und Integration von jungen Menschen mit Migrationshintergrund sozial schwacher Bevölkerungsgruppen dar.

Bewährte erzieherische Hilfen und Beratungsleistungen der Jugendhilfe im Einzelfall reichen hier qualitativ und quantitativ nicht aus.

Für vielfältige alternative Ansätze wie z. B. einer verstärkten Elternarbeit von Seiten der Kindertagesstätten stehen in der Regel nur sehr begrenzte Ressourcen zur Verfügung.

Der Ausbau von Kindertageseinrichtungen zu Familienkompetenzzentren ist hier ein weiterer viel versprechender Ansatz in Hinblick auf eine möglichst frühzeitig einsetzende niedrigschwellige Prävention.

Die bisher realisierten Modelle von Schulsozialarbeit, die Schulstationen an Grundschulen in Verantwortung frei-gemeinnütziger Jugendhilfeträger wie auch die Schulsozialarbeit an Gesamtschulen in Verantwortung der Schulen, haben sich grundsätzlich bewährt. Die jeweiligen Strukturvorgaben und Handlungsmaximen beinhalten spezifische Probleme. Schulstationen an Grundschulen fehlt die mittelfristige finanzielle Absicherung,; auch fehlen offenbar die Ressourcen für einen bedarfsgerechten Ausbau. Der Schulsozialarbeit an den Berliner Gesamtschulen fällt es teilweise schwer, innerhalb der schulischen Struktur ein klares Profil zu gewinnen und zu behaupten.

Die sehr zügig betriebene Reform der Berliner Schulen beinhaltet sehr viele »Baustellen« und entsprechend auch Konfliktpotential.

Unter der Prämisse der Kostenneutralität für den Berliner Haushalt resultieren nahe liegender Weise Friktionen im Umstellungsprozess bei gleichzeitig hohem Handlungsbedarf (siehe z. B. Rütli-Schule).

So ist beispielsweise die Übertragung der Hortplätze in die Zuständigkeit der Schulen zwar formal abgeschlossen, die Ausgestaltung dessen, wie die Entwicklung einer Schulkultur, primär gedacht als Kooperation zwischen Erziehern und Lehrern im schulischen Alltag, steht im Prozess eines grundlegenden Wandels der Schulen noch aus. Neben Fragen der Kooperation auf persönlicher und fachlicher Ebene sind auch Fragen zur Trägerschaft, der formalen Organisation und der Ausstattung (auch Personalausstattung und Stundenschlüssel) weiter zu bearbeiten.

Von zentraler Bedeutung für die Schulentwicklung sind die unterschiedlichen politischen Auffassungen darüber, ob die Dreigliederigkeit des Schulsystems erhalten werden soll. Hierzu findet sich eine deutliche Polarisierung, einerseits die Forderung nach einer »*Einheitsschule*« bis zur 10. Klasse und andererseits die Forderung nach einem Erhalt der frühen Leistungsdifferenzierung.

Ein schneller Systemwechsel in Berlin ist eher unwahrscheinlich. Zum einen werden die Gymnasien mit ihren Angeboten ab Klasse 5 bzw. ab Klasse 7 als »*starke Macht*« angesehen, die ihre Interessen zu verteidigen wissen.

Zum anderen kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Umstellung auf Einheitsschulen die soziale Segregation aufhebt, weil sich diese stark sozialräumlich manifestiert.

Die Qualitätsentwicklung der Berliner Schulen wird voraussichtlich sehr differenziert erfolgen mit besonderer Berücksichtigung des Bedarfs in sozialen Brennpunkten. Entsprechende Steuerungsinstrumente (z. B. Sozialindikatoren, Schulpläne, interne Evaluation) sind bereits entwickelt worden und werden nunmehr flächendeckend angewandt.

Die fachliche Entwicklung und Standardsicherung von Schulsozialarbeit als schulbezogene Jugendsozialarbeit in verbindlicher Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule erscheint derzeit als eine der »Baustellen«, die im Zuge der Schulentwicklung nicht ausreichend berücksichtigt werden.

4. Befragungsergebnisse

Die in Berlin durchgeführte Befragung begrenzte sich hinsichtlich des Praxisbezuges, also der Befragung von Fachkräften frei-gemeinnütziger Träger und Schulleitungen, auf Grundschulen mit Schulstationen. Diese Schulen mit regelfinanzierten Schulstationen erscheinen im Vergleich zu anderen existierenden Ansätzen (Gesamtschulen, Hauptschulen) als besonderes relevant für die bundesdeutsche Diskussion um Schulsozialarbeit.

Beantwortet wurde die Befragung von 10 Fachkräften der Schulstationen (33%) und leider nur 3 Schulleitungen (10%).

Örtliche Jugendämter beantworteten den Fragebogen zu 33% (n=4); nur ein Schulamt beteiligte sich an der Befragung.

Der Rücklauf von Fachkräften der Schulstationen und von Jugendämtern verteilt sich über sehr unterschiedliche Bezirke, so dass diesbezüglich von einem annähernd repräsentativen Ergebnis ausgegangen werden kann.

Ergebnisse der Evaluation der Schulstationen

Die Rezeption vorliegender Evaluation von Schulstationen an Grundschulen durch die Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin und der Schulstationen zweier besonders aktiver Stadtbezirke vervollständigen das Bild.

Balluseck (2004) führte mit Studierenden der Alice-Salomon-Hochschule eine recht aufwendige Evaluation von 17 der 30 regelfinanzierten Schulstationen durch. Die Untersuchung betont den hohen Nutzen der Schulstationen, beschreibt Angebote und Leistungen dieser Schulstationen sowie Wirkungen auf die Kinder.

Wenn auch alle Schulen der regelfinanzierten Schulstationen im Bereich sozialer Brennpunkte eingerichtet wurden, so kumulieren die sozialen Probleme und Problemlagen dennoch in einigen besonders stark belasteten Stadtbezirken (insbesondere Kreuzberg, Neukölln, Wedding):

- Der Anteil von Migrantinnen bzw. Migranten unter den Schülerinnen und Schülern liegt dort zumeist über 75%;
- der Anteil von Sozial- und Arbeitslosenhilfeempfänger liegt durchgängig über 33%.

Entsprechend des Beschlusses des Abgeordnetenhauses vom 19.06.2001 zur Finanzierung der Schulstationen werden diese verstanden als »*ein integratives, sozialpädagogisches, lebensweltorientiertes Angebot von Schule und Jugend-*

hilfe an alle Schülerinnen und Schüler. Sie ... eröffnen ... zunächst Kindern und Jugendlichen in akuten Stress- und Affektsituationen die Möglichkeit, ‚aus dem Felde zu gehen' und bieten somit die Chance, eine akzeptierte Form der Konfliktminderung zu erproben und Wege der Selbstregulierung zu finden« (Balluseck 2004: 11).

Schulstationen werden als niedrigschwelliges Präventionsangebot verstanden. Sozialpädagogische Einzel- und Gruppenarbeit, die Erarbeitung von Konfliktlösungsstrategien, die aufsuchende Elternarbeit sowie die Zusammenarbeit mit anderen Diensten stellen Kernaufgaben der Schulstationen dar.

Summarisch wurde das Angebot der Schulstationen als sehr hilfreich und notwendig eingeschätzt, dass u.a. eine höhere Personalausstattung erfordere. Die Zuständigkeit der Jugendhilfe wurde als wesentliches Strukturmerkmal hervorgehoben.

Prinzipiell kann also von einer Bewährung dieser Schulstationen ausgegangen werden, die auch durch die Ergebnisse der hier durchgeführten Befragung bestätigt wird.

Trotz guter Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen im Vergleich mit der Schulsozialarbeit bzw. Jugendsozialarbeit an Schulen mit den parallel untersuchten Bundesländern Bayern und Sachsen ist plausibel nachvollziehbar, dass zumindest ein Teil dieser Schulstationen den gestellten Aufgaben wegen erheblichen Bedarfs nicht nachkommen kann.

Weitere Evaluationen von Schulstationen an Grundschulen sind aus den Bezirken Steglitz-Zehlendorf und Spandau bekannt.

Der Bezirk Steglitz-Zehlendorf finanziert über das Landesprogramm hinaus eine erhebliche Anzahl von Schulstationen aus eigenen Mitteln der Jugendhilfe. Vorliegende Evaluationsergebnisse belegen insbesondere die hohe Intensität der Nutzung der verschiedenen Angebote von Schulstationen.

Der Bezirk Spandau finanzierte über eine dreijährige Modellprojektphase ab 1999 Schulstationen an drei Grundschulen und ermöglichte auch deren Evaluation (Bezirksamt Spandau, November 2002). Neben der guten Inanspruchnahme durch die Schülerinnen und Schüler und einer generellen Bewährung der Schulstationen wurde insbesondere auf die Notwendigkeit verwiesen, die Realisierung der Zielsetzungen (Einzelarbeit, Gruppenangebote, offene präventive Arbeit an Schulen, Kooperation mit dem Lehrerkollegium u.a.) regelmäßig zu überprüfen und die notwendigerweise sehr breite Methodenkompetenz der Fachkräfte der Schulstationen abzusichern.

4.1 Befragung der Fachkräfte

Der Rücklauf der Befragung der Fachkräfte verteilt sich über Träger und Stadtbezirke, so dass trotz der begrenzten Anzahl beantworteter Fragebögen von einem (annähernd) repräsentativen Ergebnis ausgegangen werden kann. Es liegen von zehn Fachkräften Fragebögen für die Auswertung vor.

4.1.1 Formale Aspekte der Schulsozialarbeit

Projektträger

Die Träger der Schulstationen sind sehr vielfältig und gehören unterschiedlichen Wohlfahrtsverbänden an.

Die Tandem BQG ist der häufigste Träger von Schulstationen mit ca. 50% der regelfinanzierten Schulstationen.

Schularten

Entsprechend der Vorauswahl bei der Erhebung wurden ausschließlich Schulstationen in frei-gemeinnütziger Trägerschaft an Grundschulen befragt, die mittels eines Senatsbeschlusses aus dem Jahre 2001 regelfinanziert werden.

Die fachliche Zuständigkeit liegt bei den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe, also auf Ebene der Stadtbezirke bei den Jugendämtern.

Größe der Schulen

Die Schülerzahlen der Schulen liegen durchgängig unter 500.

Zielgruppen der Projekte

Berufliche Integrationsprobleme« gehören an den befragten Grundschulen (Klassenstufen 1 bis 6) nahe liegender Weise nicht zu den Aufgaben der Schulstationen.

Von relativ geringer Relevanz ist auch die Problematik »*Schulverweigerung*«, die sich in diesen Jahrgängen bis einschließlich der 6. Klasse mehrfach nicht – bzw. nicht in der typischen Form – als Aufgabe von Schulstationen darstellt.

Tab. 19: Zielgruppen der Schulsozialarbeit in Berlin – *in %, n=10*

Zielgruppen: Schülerinnen und Schüler mit… in %	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
erzieherischen Problemen	90,0	10,0		
psychosozialen Problemen	80,0	20,0		
Schulverweigerung	50,0	20,0	20,0	10,0
Schwierigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen	90,0	10,0		
Aggressivität und Gewaltbereitschaft	100,0			
beruflichen Integrationsproblemen			20,0	80,0
familiären Problemen	70,0	30,0		
sozialen Schwierigkeiten	90,0	10,0		
schulischen Problemstellungen	80,0	20,0		

Mit geringen Variationen werden die übrigen Zielgruppen bzw. sozialen Problemlagen von Schülerinnen und Schülern als relevant für die Aufgabenstellung der Schulstationen verstanden.

Hervorzuheben ist deren »*Aggressivität sowie Gewaltbereitschaft*«.

Angenommen werden kann, dass die Schulstationen je nach Bedarf und verfügbaren Ressourcen etwas unterschiedliche Schwerpunkte setzen.

Größe der Zielgruppen

Bei einer erheblichen Variation wird deutlich, dass die Schulstationen ihr Angebot nicht auf Schülerinnen und Schüler mit besonderen Problemlagen eingrenzen, sondern überwiegend einem präventiven Ansatz folgen und für alle offen sind.

Tab. 20: Größe der Zielgruppe in Berlin, *n=10*

Größe der Zielgruppe	Prozent
bis zu 10% der Schüler	00,0
bis zu 25% der Schüler	30,0
bis zu 50% der Schüler	40,0
bis zu 75% der Schüler	30,0
bis zu 100% der Schüler	00,0
gesamt	**100,0**

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der Zielgruppe

Die hohe Variation des Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist auf die sozialräumliche Segregation, also die Konzentration nichtdeutscher Familien auf bestimmte sozialisationsrelevante Areale (Wohnquartiere/ Stadtbezirke, insbesondere die Westberliner Innenstadt) rückführbar.

Nicht selten liegt in Stadtteilen wie Wedding, Kreuzberg und Neukölln der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bei 75% und höher. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass der Migrantenanteil in etwa dem tatsächlichen Anteil unter den Schülerinnen und Schülern entspricht.

Eine positive bzw. negative Selektion kann nicht aufgezeigt werden.

Tab. 21: Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an der Zielgruppe in Berlin, *n=10*

Größe der Zielgruppe mit Migrationshintergrund	Prozent
bis zu 10% der Schüler	20,0
bis zu 25% der Schüler	20,0
bis zu 50% der Schüler	20,0
bis zu 75% der Schüler	20,0
bis zu 100% der Schüler	20,0

Stundenumfang von Schulsozialarbeit an den Grundschulen

Durchschnittlich steht den befragten Schulstationen ein Stundenkontingent von 54 Stunden pro Woche zur Verfügung.

Es ist nahe liegend, dass bei einem Stundenumfang von 30 oder 35 Stunden, der sich zudem auf zwei Fachkräfte aufteilt, eine durchgängige Präsenz während des Schulalltages nicht möglich ist sowie die Breite der Aufgaben und Arbeitsformen Sozialer Arbeit nicht wahrgenommen werden können.

Tab. 22: Stundenumfang von Schulsozialarbeit in Berlin, *n=10*

Stundenumfang	Prozent
30 bis unter 40	40,0
40 bis 80	60,0
arithmetisches Mittel	52,3

Personal

An jeder Schulstation sind zumindest zwei Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter tätig. Im Regelfall handelt es sich um einen Diplom-Sozialarbeiter bzw. Diplom-Sozialpädagogen (ersatzweise einem Diplom-Pädagogen) und einen Erzieher. An zwei Schulstationen waren mehr als zwei Fachkräfte tätig – dieses offenbar im Sinne von Job-Sharing.

Teilzeitbeschäftigungen überwiegen; 50% der Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter sind mit weniger als 20 Stunden in der Schulstation beschäftigt.

Finanzierung der Schulsozialarbeit an Schulen

Die Finanzierung der Schulstationen liegt ausschließlich in der Zuständigkeit der bezirklichen Jugendämter. In Ausnahmefällen wird die Einbringung von Eigenmitteln bzw. Drittmitteln angeführt.

Start und Ende der Finanzierung der Projekte/Projektlaufzeiten (n=33)

Der Beginn der Finanzierung der Schulstation aus öffentlichen Mitteln fand überwiegend zwischen 2001 und 2003 statt (n=6). Drei Projekte benennen den Beginn der Finanzierung in den Jahren zwischen 1996 und 1999.

Die Finanzierung von Schulstationen vor 2001 dürfte auf eine Modellprojektphase rückführbar sein und/oder auf Mittel der Arbeitsförderung.

Die bisherige Laufzeit der Projekte liegt also zwischen 10 und ca. 4 Jahren.

Ausstattung der Schulstationen

Die Ausstattung der Schulstationen ist, im Vergleich mit anderen Bundesländern, eher gut!

Die Schulstationen verfügen überwiegend (80%) über zwei Räume zur eigenständigen Nutzung.

Jede Schulstation verfügt über einen eigenen Gruppenraum. Ergänzend stehen Verwaltungsräume (70%), Beratungsräume (50%) und weitere Räume (30%) zu eigenständigen Nutzung bereit.

Die Ausstattung mit Schreibtisch, PC und Telefonanschluss zur eigenständigen Nutzung ist fast durchgängig gegeben. Internetanschlüsse sind allerdings nur bei der Hälfte der Schulstationen eigenständig nutzbar.

Im Regelfall ist also – im Vergleich mit den anderen Bundesländern – von einer guten sächlichen Ausstattung auszugehen. Hierdurch wird eine tatsäch-

liche Präsenz im Schulalltag ermöglicht, die dem präventiven Anspruch dieser Schulstationen entspricht.

Tab. 23: Ausstattung der Schulsozialarbeit in Berlin, – *in %, n=10*

in %	Verwaltungsraum (n=9)	Beratungsraum (n=9)	Gruppenraum (n=9)	weitere Räume (n=9)	Schreibtisch (n=9)	PC (n=9)	Telefonanschluss (n=9)	Internetzugang (n=9)
nur für SSA	66,7	50,0	100	25,0	88,9	100	100	62,5
gemeinschaftliche Nutzung	11,1	12,5	0	37,5	11,1	0	0	12,5
nein	22,2	37,5	0	37,5	0	0	0	25,0

4.1.2 Zusammenarbeit mit den betrachteten Schulen/ Konzeptionen/Kooperationen

Konzeptionen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule

Eigene Schulstationskonzeptionen, die sowohl mit dem Jugendamt also auch mit der Schule abgestimmt wurden, stellen den Regelfall dar.

Nur in einem Fall arbeitete die Schulstation offenbar auf Basis des Grundlagenkonzeptes eines Jugendamtes in mündlicher Abstimmung eine Konzeption.

Tab. 24: Konzeptionen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in Berlin, – *in %, n=10*

Konzeptionen in %	ja	nein
Schriftlich fixierte Grundlagenkonzepte zur Schulsozialarbeit vom Jugendamt	60,0	40,0
Eigenes Konzept	90,0	10,0
Hiervon: Eigenes Konzept, das mit dem zuständigen Träger der frei-gemeinnützigen Jugendhilfe vereinbart wurde	80,0	20,0
Hiervon: Eigenes Konzept, das mit der Schule vereinbart wurde	80,0	20,0
Mündlich vereinbarte Konzepte zwischen Schule und der JaS	30,0	70,0
Mir sind keine Konzeptionen bekannt	00,0	100,0

Konzeptionell fixierte Standards

Auch hinsichtlich der konzeptionell fixierten Standards zeigt sich die hohe Qualität des Programms der regelfinanzierten Schulstationen an Grundschulen.

Weit überwiegend sind zu erwartende Standards schriftlich bzw. konzeptionell festgehalten; dieses gilt auch für die materielle und personelle Ausstattung sowie das Berichtswesen bzw. die Evaluation.

Tab. 25: Konzeptionell fixierte Standards der Zusammenarbeit, – *in %, n=10*

Standards *in %*	**ja**	**nein**
Materielle und personelle Ausstattung	100,0	0,0
Sozialpädagogische Methodenkompetenz	70,0	20,0
Zusammenarbeit Projekte mit Schule	70,0	20,0
Berichtswesen, Evaluation, Reflexion	100,0	0,0
Zusammenarbeit Projekte mit Jugendamt	90,0	10,0

Kooperationsvereinbarungen

Kooperationsvereinbarungen (ggf. in mündlicher Form) werden von den Schulstationen nicht nur mit dem Jugendamt, der Schule sowie dem Projektträger hergestellt, sondern häufig auch mit anderen frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe, die im Kontext der Schule bzw. des Sozialraums tätig sind.

Da zwei Schulstationen angaben, mit keinen frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe verbindlich zu kooperieren und ggf. fehlende Angaben als »nein« zu werten sind, kann zumindest teilweise von einem Optimierungsbedarf ausgegangen werden.

Tab. 26: Kooperationsvereinbarungen der Schulstationen in Berlin

Kooperationsvereinbarung mit … *in %*	**ja**	**n=**
dem frei-gemeinnützigen Träger des Projekts	100,0	8
dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe (Jugendamt)	100,0	9
der Schule	100,0	9
dem Schulamt	071,4	7
mit anderen frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe	071,4	7
Trägern, die im Rahmen von Quartiermanagement und Sozialraumorientierung arbeiten	071,4	7

Einbindung der Schulsozialarbeit in Gremien

Insgesamt kann von einer guten Gremienbindung der Schulstationen ausgegangen werden. Erfreulich erscheint insbesondere, dass auch ein Austausch unter Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeitern gepflegt wird (vgl. Schulsozialarbeiterteam im Verbund).

Tab. 27: Einbindung der Schulsozialarbeit in Gremienarbeit in Berlin, *– in %, n=10*

Gremien *in %*	**regelmäßige Teilnahme**	**sporadische Teilnahme**	**keine Teilnahme**	**keine Angabe**
Lehrerkonferenzen/Konferenzen mit der Schulleitung	100,0			
Schulkonferenz	60,0	10,0	20,0	10,0
Lehrerteam mit besonderen Aufgaben	30,0	50,0		20,0
Schulsozialarbeiterteam im Verbund	80,0		10,0	10,0
Gremien öffentlicher Jugendhilfe/ASD	80,0	20,0		
Stadtteilgremien u.a.	90,0	10,0		
andere	40,0			60,0

Die Vernetzung zum Jugendamt (regelmäßige Teilnahme 80%) ist deutlich höher als in den Bundesländern Bayern und Sachsen; dieses dürfte Folge der eindeutigen Rechts- bzw. Vertragsbeziehung zwischen frei-gemeinnützigen Trägern und dem jeweiligen Jugendamt sein.

Positiv zu werten ist auch die zumeist regelmäßige Teilnahme an Stadtteilgremien.

4.1.3 Bewertung des Bedarfs von Angeboten und der Zusammenarbeit; Akzeptanz von Schulsozialarbeit und Vorschläge zur Entwicklung

Angebote der Schulsozialarbeit

Aus Sicht der antwortenden Berliner Fachkräfte besteht ein hervorzuhebender Bedarf hinsichtlich »*familiärer Schwierigkeiten*« inklusive der »*Elternberatung*«, »*Beratung und Hilfe bei Gewalt/Kriminalität*« sowie »*Streitschlichtung/Konflikttraining*«.

Als selbstverständlich erscheint die Einnahme der Rolle als Vertrauensperson, dieses auch bezüglich schulischer Probleme.

Der Übergang von der Schule zum Beruf als auch Suchtprobleme sind – hinsichtlich der hier untersuchten Schulstationen an Grundschulen – von nachrangiger Bedeutung.

Überraschen kann, dass die »*Hausaufgabenhilfe*« häufig als Aufgabe der Schulstationen verstanden wird.

Deutlich wird im Vergleich zu den durchgeführten Befragungen von Fachkräften in Bayern und Sachsen, dass die »*Hilfe bei familiären Problemen*« in Berlin zwar ebenso ein hohes Gewicht hat, aber andere Aufgaben eher als gleichrangig angesehen werden.

Auch dieses Ergebnis kann aus Folge des präventiven Selbstverständnisses der Schulstationen verstanden werden.

Tab. 28: Bedarf für Angebote der Schulsozialarbeit in Berlin, *in %, n=10*

Bedarf an … *in %*	**Hoher Bedarf**	**eher Bedarf**	**niedriger Bedarf**	**kein Bedarf**
Vertrauenspersonen für Schüler, die keine Lehrer sind (n=9)	100,0	0	0	0
professioneller Hilfe bei schulischen Problemen (n=10)	80,0	10,0	10,0	0
professioneller Hilfe bei familiären Schwierigkeiten (n=10)	80,0	20,0	0	0
professioneller Hilfe bei Pubertät (n=10)	60,0	30,0	10,0	0
professioneller Hilfe bei Übergang Schule/ Beruf (n=9)	11,1	0	22,1	66,7
professioneller Hilfe bei Sucht (n=9)	0	44,4	11,1	44,1
professioneller Hilfe bei Gewalt/ Kriminalität (n=10)	80,0	20,0	0	0
Hausaufgabenhilfe (n=10)	50,0	40,0		10,0
freizeitpädagogischen Angeboten (n=10)	60,0	20,0	20,0	0
Vermittlung von jugendhilferechtlichen Angeboten (n=10)	60,0	40,0	0	0
Streitschlichtung/Konflikttraining (n=10)	90,0	10,0	0	0
Beratung von Lehrern (n=10)	40,0	60,0	0	0
Beratung von Eltern/Erziehungsberechtigten (n=10)	80,0	20,0	0	0
Vernetzung der Schulsozialarbeit mit Sport– und Freizeitangeboten (n=10)	50,0	30,0	20,0	0
lebensweltbezogenen Aktivitäten/Netzwerken (n=10)	40,0	30,0	30,0	0

Bewertung der Zusammenarbeit

Bei insgesamt guter Bewertung der Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Diensten lassen sich aber auch Schwachstellen identifizieren.

Die Zusammenarbeit mit dem Schulamt (in Berlin finden sich auf Bezirksebene Außenstellen des Landesschulamtes, das zentral organisiert ist), erscheint insgesamt sehr schwach entwickelt.

Zudem ist die Zusammenarbeit mit Sportvereinen und anderen Vereinen offenbar häufig nicht gegeben bzw. von schwacher Intensität.

Die verhaltene Bewertung der Kooperation mit anderen frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe lässt typische Konkurrenzen im Bereich der Wohlfahrtspflege vermuten.

Tab. 29: Bewertung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in Berlin, – *in %*

Zusammenarbeit mit… ***in %***	**sehr gut**	**gut**	**weniger gut**	**schlecht**
Schulleitung (n=10)	60,0	30,0	0	–
Beratungslehrer/Kooperationslehrer (n=6)	50,0	50,0	0	–
ASD (n=10)	30,0	70,0	0	–
Streetwork/Offener Jugendarbeit (n=10)	20,0	70,0	10,0	–
Erziehungsberatung (n=8)	25,0	50,0	25,0	–
Jugendförderung (n=9)	55,6	33,3	11,1	–
Lehrerkollegium (n=10)	40,0	60,0	0	–
Schulamt (n=5)	0	80,0	20,0	–
Schulpsychologe (n=9)	44,4	44,4	11,1	–
Sportvereinen (n=4)	0	75,0	25,0	–
anderen Vereinen (n=6)	0	83,3	16,7	–
mit frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe (n=9)	22,2	77,8	0	–

Auffällig ist die zumeist hohe Unterstützung von Seiten der Schulleitungen. Lehrerinnen und Lehrer wie auch Eltern unterstützen die Schulstationen zumindest auf ideeller Ebene; teilweise findet sich auch eine aktive Unterstützung bzw. Beteiligung.

Tab. 30: Bewertung der Zusammenarbeit von SSA mit Lehrerkollegium und Elternschaft, – *in %*

Art der Zusammenarbeit *in %*	**stimmt**	**stimmt eher**	**stimmt eher nicht**	**stimmt nicht**
Zögerliche Zustimmung seitens des Kollegiums (n=10)	–	10,0	20,0	70,0
Unterstützung auf ideeller Ebene durch Kollegium, aktive Mitarbeit auf einzelne Lehrerinnen bzw. Lehrer beschränkt (n=10)	30,0	50,0	20,0	–
Breite aktive Beteiligung durch Lehrerschaft (n=10)	20,0	30,0	50,0	–
Keine ideelle Unterstützung durch Lehrerschaft (n=10)	–	10,0	10,0	80,0
Kooperation beschränkt auf Lehrerinnen bzw. Lehrer mit besonderen Aufgaben (n=10)	–		20,0	80,0
Schulleitung unterstützt die Schulsozialarbeit auf sämtlichen Ebenen (n=10)	80,0	10,0	–	10,0
Kollegium war bei Konzeptentwicklung zur Schulsozialarbeit beteiligt (n=10)	10,0	20,0	30,0	40,0
Elternschaft begrüßt Aktivitäten der Schulsozialarbeit (n=10)	70,0	30,0	–	–
Elternschaft ist bei Aktivitäten der Schulsozialarbeit beteiligt (n=40)	40,0	30,0	30,0	–

Verbesserungsvorschläge

Trotz vergleichsweise guter Strukturen und Ausstattung der Schulstationen an Berliner Grundschulen votieren die befragten Fachkräfte einvernehmlich für eine Verbesserung der fachlichen Standards.

Neben einer besseren finanziellen Absicherung und personellen Ausstattung werden insbesondere Verbesserungsmöglichkeiten bei der Gestaltung der Kooperationsbeziehungen zwischen Schulstationen, Jugendamt und Schule gesehen. Die Verbesserungsvorschläge der Fachkräfte im Wortlaut:

- Die Verpflichtung zur aktiven Zusammenarbeit mit der Schule muss stärker gesichert werden; Kooperation von Jugendhilfe und Schule verbindlich machen.
- Entwicklung von Evaluationskriterien, die die Arbeit der Schulstationen transparent und nachvollziehbar machen; langfristiges Finanzierungsmodell; mehr Personal.

- Finanzierung als Festbetragsfinanzierung; Erhöhung der Stundenanzahl/des Personals.
- Gleiche Wertschätzung von unterrichtlicher und Sozialer Arbeit muss angestrebt werden, die sich auch in Bezahlung widerspiegeln sollte; finanzielle Absicherung der Schulstationsarbeit.
- Längerfristige Verträge mit dem Bezirksamt; Planungssicherheit muss besser werden; Schulleitungen müssen sich viel aktiver für Schulsozialarbeit einsetzen; bessere personelle und räumliche Ausstattung.
- Mehr Personal; keine jährlich wiederkehrenden Neuverhandlungen zur Finanzierbarkeit.
- Stundenerhöhung zur Absicherung aller Aufgaben innerhalb und außerhalb der Schulstation (Elternabende, Hausbesuche, Freizeitaktivitäten, auch am Wochenende).
- Vor Beginn der Projektarbeit sollte konzeptionell ein Konsens über die Inhalte der Arbeit bestehen; das Ergebnis/die Absprachen sollten verbindlich schriftlich fixiert werden.
- Die Stellen sollen berlinweit ausschließlich an Diplom-Sozialarbeiter bzw. Diplom-Sozialpädagogen vergeben werden (Vollzeitstellen).

Neun von zehn befragten Fachkräften machen Angaben, die sich auf verschiedenste Bereiche beziehen: Die Verbesserung der Kooperationsbeziehungen, die Entwicklung von Evaluationskriterien, eine verbesserte und langfristig gesicherte Finanzierung, eine verbesserte personelle und räumliche Ausstattung sowie die konzeptionelle Absicherung der Arbeit.

Rolle der Schulsozialarbeit im Zusammenhang mit Einrichtung von Ganztagsschulen

Die befragten Fachkräfte sehen mit der Entwicklung von Ganztagsschulen eher eine steigende Notwendigkeit von Schulstationen bzw. Schulsozialarbeit, die als Regelangebot an allen Schulen realisiert sein sollte. Die nachfolgenden Einschätzungen der befragten Fachkräfte belegen dieses einvernehmlich:

- Als sozialpädagogische Hilfe für Beratung und Förderung der Schülerinnen bzw. Schüler im Freizeitbereich ist sehr notwendig; Ganztagsschule ergibt mehr Arbeit für die Schulsozialarbeit und bleibt sinnvoll.
- Aufgrund unserer vierjährigen Praxiserfahrung als Schulstation kommen wir zu der Überzeugung, das Schulstationen in allen Schulformen (auch Ganz-

tagsschulen) verbindlich verortet werden sollten; sie bilden einen wichtigen integrativen Beitrag für Schulen.

- Schulstationen haben eine große Bedeutung für die Erarbeitung und Umsetzung der Konzepte bei der Gestaltung der Ganztagesbetreuung, Verstärkung von Inhalten wie Soziales Lernen/Kommunikation, Entspannung, Mobbing.
- Schulsozialarbeit ist unabhängig von der Schulform als unabdinglich zu sehen.
- Schulsozialarbeit verbessert die Qualität der Ganztagesschule.
- Sehr wichtige Rolle; Schulstationen sind ein sehr gelungenes Modell der Kooperation von Jugendhilfe und Schule; sie nehmen Aufgaben wahr, die ansonsten nicht/zu wenig berücksichtigt werden.
- Schulsozialarbeit gehört auch in Zukunft an Ganztagesschulen, da Lebensraum der Schüler und damit auch Freizeitbereich zum großen Teil an Schulen stattfindet (Sozialraum- und Lebensweltorientierung).
- Unbedingte Weiterführung der Arbeit, Kinder mit besonderen sozialpädagogischen Zuwendungsbedarf brauchen weiterhin Einzelförderung; Prävention.
- Wichtige Verknüpfungsposition zur Freizeit (Hort) und Schule, Koordinierung der unterschiedlichen Arbeitsbereiche (Infofluss gewährleisten).

4.2 Befragung von Schulleitungen, Schulämtern und Jugendämtern

Wegen der quantitativ geringen Anzahl der Antworten von Schulleitungen (n=4), Schulämtern (n=1) und Jugendämtern (n=4) werden diese im Folgenden diskursiv zusammengefasst.

Auffallend ist die durchgängig positive Bewertung der Arbeit der Schulstationen durch die Schulleitungen im Sinne einer hohen Zufriedenheit mit bestehenden Angeboten. Einschlägige Anmerkungen wie »*Schulstationen sollten ausgebaut werden*«, Hinweise auf mangelnde Kapazität für die Erweiterung des Angebotes in Bezug auf »*Hausaufgabenhilfe*« und »*freizeitpädagogische Angebote*«, Hinweise auf sonstigen (dringenden) Bedarf in verschiedensten Tätigkeitsfeldern (z. B. geschlechtsspezifische Angebote, Migrationshintergründe) oder ergänzend zu entwickelnde Angebote wie »*Konflikttraining für Eltern*« belegen Möglichkeiten der Ausweitung der Tätigkeit von Schulstationen im Interesse der Schulen.

Eindeutig sind auch die Stellungnahmen der Schulleitungen hinsichtlich der Bedeutung der Schulstationen/Schulsozialarbeit in Bezug auf die Ganztagsbe-

schulung von jungen Menschen, welche in Berlin inzwischen als offene oder geschlossene Form durchgängig an Grundschulen realisiert wurden:

- Die Schulstation ist integraler Bestandteil der Ganztagsschule; der Ganztagsbetrieb deckt *keine* sozialpädagogischen Inhalte ab.
- Rolle der Schulsozialarbeit ist entscheidend, da die Mitarbeiter der Schulstation aufgrund ihrer »Rolle« ein anderes Verhältnis zu der Schülerschaft haben als das Lehrerkollegium.
- Schulstationen unbedingt wichtig, sollten ausgebaut werden.

Das antwortende Schulamt (als bezirkliche Außenstelle des Landesschulamtes) benennt insbesondere die *fehlende Institutionalisierung der Zusammenarbeit* zwischen Schulverwaltung und Jugendamt.

Zwar gibt es Gremien der Zusammenarbeit; diese aber nicht als bilaterales Verhältnis der beiden Verwaltungen auf bezirklicher Ebene und auch nicht speziell bezüglich der Schulsozialarbeit.

Prägnant erscheint, auch wenn es sich um Angaben zu nur einem Stadtbezirk handelt, die geringe Verbreitung von Schulsozialarbeit/Schulstationen in diesem Bezirk an Grundschulen, während an Gesamtschulen die Schulsozialarbeit durchgängig realisiert ist:

Grundschulen (10%), Hauptschulen (50%), Gesamtschulen (100%). Keine Angebote bestehen hiernach im Bereich der Realschulen, weiterführenden Schulen und anderen Schulen.

Die Jugendämter bestätigen im Wesentlichen Angaben und Einschätzungen der Fachkräfte. Es gibt hier offenbar keine wesentliche Differenz der Sichtweisen.

Alle vier befragten Jugendämter verweisen als Haupthemmnis für den weiteren Ausbau von Schulsozialarbeit auf *fehlende Finanzmittel*.

Es bestätigt sich, dass die Schulstationen durchgängig auf Basis abgestimmter Konzeptionen mit der Jugendhilfe tätig sind.

Sofern Jugendämter über keine Grundlagenkonzeption verfügen, stellen die abgestimmten Konzeptionen der jeweiligen Schulstation die Arbeitsgrundlage dar.

Die Bedeutung von Schulsozialarbeit/Schulstationen im Zusammenhang mit dem Aufbau von Ganztagsschulen wird durchgängig positiv gewürdigt.

Aus Sicht der Jugendämter dürfte insbesondere die Verbreitung von Schulstationen – noch vor der Aufstockung des Personals bestehender Einrichtungen – von Bedeutung sein.

Von einer flächendeckenden Realisierung von Schulsozialarbeit/Schulstationen sind die Berliner Bezirke allerdings noch weit entfernt (Angaben von vier Jugendämtern):

Nur 15 % der Grundschulen, 50% der Hauptschulen, 6% der Realschulen, 33% der weiterführenden Schulen und 9% sonstiger Schulen verfügen über ein derartiges Angebot.

Die anscheinend gute Ausstattung der Gesamtschulen wurde nicht explizit erfragt.

4.3 Zusammenfassung der Befragungsergebnisse für Berlin

Das mittels eigener Befragung untersuchte Modell der auf Beschluss der Berliner Landesregierung 30 regelfinanzierten Schulstationen an Grundschulen in sozialen Brennpunkten weist vergleichsweise hohe fachliche Standards hinsichtlich der Struktur-, Prozess- und offenbar auch hinsichtlich der Ergebnisqualität auf.

Beschäftigt werden zumindest zwei Fachkräfte je Schulstation, hierunter jeweils ein Diplom-Sozialarbeiter/Diplom-Sozialpädagoge und ein Erzieher.

Die sächliche Ausstattung der Schulstationen ist überwiegend gut. Im Regelfall stehen zumindest zwei Räume, hiervon ein Gruppenraum, für die eigenständige Nutzung bereit. Die Ausstattung mit Schreibtisch, PC und Telefonanschluss zur eigenständigen Nutzung ist fast durchgängig gegeben.

Über grundlegende Standards herrscht also weitgehendes Einvernehmen und ihre Realisierung ist im Rahmen dieses Förderprogramms weitgehend gesichert.

Die Zuständigkeit der örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe für die Finanzierung der Schulstationen und die Vertragsgestaltung mit den frei-gemeinnützigen Trägern der Schulstationen erscheinen als günstige Voraussetzung für die Schulstationen, ein eigenes Profil zu entfalten und Kooperationsbeziehungen zu gestalten.

Im Regelfall arbeiten die Schulstationen auf Grundlage eigener Konzeptionen, die mit dem Jugendamt und der Schule abgestimmt wurden; diese stellen offenbar eine gute Voraussetzung für die Gestaltung der Kooperationsbeziehungen dar, wie insbesondere aus der guten Bewertung der Zusammenarbeit der Schulstationen mit den Schulen – insbesondere den Schulleitungen – durch die Fachkräfte hervorgeht.

Hervorzuhebende Besonderheit der regelfinanzierten Schulstationen ist zudem ihre präventive Orientierung und ihre Präsenz im Schulalltag mit einem sehr breiten Aufgabenspektrum.

Hinsichtlich der Bewertung von Notwendigkeit und Nutzen der Schulstationen an Grundschulen zeigt sich eine hohe Übereinstimmung zwischen den befragten Gruppen, die durchgängig für einen Ausbau dieses Modells – auch hinsichtlich der Entwicklung offener und geschlossener Ganztagsbeschulung – plädieren. Diese Einschätzung hinsichtlich der Schulstationen an Grundschulen wird durch vorliegende Evaluationsstudien bestätigt.

Allerdings wurden auch Mängel bzw. Begrenzungen dieses Modells deutlich. Die – insbesondere personellen – Ressourcen der Schulstationen sind offenbar häufiger nicht ausreichend. Auch der hohe Anteil von Teilzeitbeschäftigungen erscheint eher ungünstig, zumindest sofern der beschäftigende Träger den Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern nicht andere Aufgaben bereitstellt.

Handlungsrelevant erscheinen des Weiteren die – noch – geringe Verbreitung von Schulstationen bzw. der Schulsozialarbeit an den Berliner (Grund-)Schulen und die offenbar geringe bzw. nicht institutionalisierte Kooperation zwischen Schulverwaltung und Jugendamtsverwaltung auf bezirklicher Ebene.

Hinsichtlich der personellen Standards stellt sich die Frage, ob die kombinierte Beschäftigung von einem Diplom-Sozialarbeiter bzw. Diplom-Sozialpädagogen mit einem Erzieher angemessen ist.

5. Hinweise auf mögliche sozial- und bildungspolitische Konsquenzen

Die Berliner Schulpolitik hat sich in den vergangenen Jahren intensiv um die Entwicklung des Schulsystems bemüht. Ein komplexer Reformprozess wurde in Gang gesetzt; die Grundlage hierfür bildet insbesondere ein modernes und anspruchsvolles Schulgesetz.

Die Reformbestrebungen im Grundschulbereich sind hervorzuheben, insbesondere die landesweite Realisierung von offenem oder geschlossenem Ganztagsbetrieb der Grundschulen, welcher durch die Übertragung der Horteinrichtungen aus der Zuständigkeit der Jugendhilfe in die Zuständigkeit der Schulverwaltung ermöglicht wurde. Damit steht den Schulen ein Potential von Erzieherinnen und

Erziehern zur Verfügung, die nicht nur additiv Aufgaben der Nachmittagsbetreuung übernehmen, sondern im Schulbetrieb selbst wirksam werden können.

Die zu bewältigenden Leistungen und andere Aufgaben sind allerdings auch erheblich und es stellt sich die Frage, ob die dringendsten Probleme lösbar sind.

Trotz vergleichsweise hoher Ausgaben schnitt Berlin bei der PISA – Studie im Vergleich mit anderen Bundesländern eher schlecht ab!

Soziale Probleme und Problemlagen kumulieren bei den jungen Menschen mit fehlenden oder schwachen Schulabschlüssen; rund 30% der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bewältigen die erste Schwelle zum Arbeitsmarkt nicht und erhalten keine Ausbildungsplätze.

Schulentwicklungspolitik wird auch in Berlin sehr kontrovers diskutiert. Zentral ist noch immer die Kontroverse um den Erhalt des dreigliedrigen Schulsystems bzw. die Entwicklung einer Einheitsschule.

Diese Kontroverse erscheint falsch gesetzt, nicht zuletzt wegen der in Berlin sich zuspitzenden sozialräumlichen Segregation.

Zudem findet sich in Berlin ein sehr differenziertes Schulsystem, dass schon durch die baulichen Gegebenheiten weitgehend determiniert ist. Für offensichtlich notwendige Investitionen – beispielsweise in großzügige Neubauten – fehlen die erforderlichen finanziellen Mittel.

Angemessen erscheint ein grundlegender und weit reichender Wandel der Schulkultur im Sinne einer gleichwertigen Berücksichtigung formalen und nonformalen Lernens – dieses im Kontext eines stetigen Ausbaus von Ganztagsschulen mit geschlossenem Angebot.

Ein wichtiges Element kann und muss der weitgehend flächendeckende und bedarfsgerechte Ausbau von Schulstationen mit einem sozialpädagogischen Profil an Grundschulen sein. Hiervon ist Berlin mit derzeit rund 550 Grundschulen noch weit entfernt.

Defizite finden sich auch bezüglich der Sekundarstufe I. An Hauptschulen wurde erst 2007 ein durchgängiges Angebot an Schulsozialarbeit mittels ESF-Mitteln realisiert; hier ist jeweils ein Diplom-Sozialarbeiter bzw. Diplom-Sozialpädagoge mit Anstellung bei einem frei-gemeinnützigen Jugendhilfeträger tätig geworden.

Während sich an Realschulen kaum entsprechende Angebote finden, sind die Berliner Gesamtschulen vergleichsweise großzügig mit Erzieherinnen bzw. Erziehern und Diplom-Sozialarbeiter bzw. Diplom-Sozialpädagogen – als Beschäftigte des öffentlichen Dienstes – ausgestattet. Auch dieses Modell beinhaltet

diskussionswürdige Bedingungen, da zwar eine höhere Abhängigkeit von den Bedürfnissen und Interessen der Schulleitungen besteht, andererseits aber die Beschäftigungsbedingungen ein hohes Maß an Kontinuität gewährleisten.

Zielkonflikte sind angesichts der Haushaltslage des Landes Berlin vorprogrammiert. Jedoch sollten sich Investitionen in die Entwicklung und Verbreitung der Schulsozialarbeit/Schulstationen auch wirtschaftlich begründen lassen.

III Sachsen

1. Geschichte der Schulsozialarbeit in Sachsen[12]

Unübersehbar ist – wie für Berlin zuvor dargestellt – in diesem Zusammenhang der Einschnitt, den die Wende und die deutsche Vereinigung darstellten und darstellen. In der DDR war das Schulwesen anders strukturiert; dort hatten Lehrerinnen bzw. Lehrer eine andere Funktion inne. Und was im Westen Deutschlands Jugendhilfe hieß, hatte im Osten einen viel geringeren, teilweise nicht vorhandenen Stellenwert, war völlig anders positioniert und organisiert.

In weiter gefasster historischer Perspektive erscheinen die Reichsschulkonferenz (1920) und das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (1922 bzw. 1924) mit ihrer Trennung von Schule und Sozialer Arbeit zwar als gemeinsame Grundlagen, die aber durch die nationalsozialistische Herrschaft negiert, verschüttet und an die im Rahmen der unterschiedlichen Systementwicklungen der Nachkriegszeit verschieden angeknüpft wurden.

Zum Schulsystem der DDR

Das Schulwesen der DDR verstand sich von vornherein als ein Instrument zur Herstellung und Sicherung sozialer Integration und Homogenität (und war insoweit Teil einer Staatsideologie). Dies wurde erleichtert durch eine weitgehende Einheitlichkeit der Schulform, der Lehrpläne und der Unterrichtsmaterialien. Charakteristisch war die zehnklassige allgemeinbildende Polytechnische Oberschule. Sie war wohnortnah, bezog die Erziehungsberechtigten in die Arbeit der Schule intensiv ein, bot schulische und außerschulische Arbeitsgemeinschaften an und machte sich auch die berufliche Integration ausdrücklich zur Aufgabe. Sie fand eine vitale Ergänzung in der Arbeit der Jungen Pioniere und der FDJ. Es gab aus der Sicht der DDR keine Notwendigkeit für eine stark entwickelte Jugendhilfe, wie sie in Westdeutschland Standard war. Diese galt in erster Linie als »*gesamtgesellschaftliche Aufgabe*« (vgl. Hirschfeld 2006: 5; Olk/ Bathke/ Hartnuß 2000: 34).

12 Diese Darstellung stützt sich ganz wesentlich auf drei vorliegende Expertisen, Expertisen von Geng (2006), von Hirschfeld (2006) und von Rademacker (2003). Die Expertisen von Geng und Hirschfeld waren eigens für diesen Bericht in Auftrag gegeben worden. Eine allgemeinere Informationsgrundlage bildet in diesem Zusammenhang der Zweite Sächsische Kinder- und Jugendbericht. Eine knappe bundesweite Übersicht (mit Ost-West-Vergleich) bieten Schermer/ Weber (2003).

Zur Wandlung des Schulsystems in Sachsen nach der Wende

»*Die mit ‚Runden Tischen' in vielen Bereichen – auch in der bildungspolitischen Diskussion – begonnenen Versuche einer eigenständigen Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens wurden unter dem Druck der Verhältnisse sehr schnell durch eine weitgehende Übernahme westdeutscher Mustervorlagen abgelöst, die gelegentlich auch als eine Kolonialisierung des Beitrittsgebietes durch den Westen der nun vereinigten Republik kritisiert wurde*« (Rademacker 2004: 13).

Allerdings wurden von den westlichen Vorbildern auch abweichende Regelungen festgezurrt. Zum einen hielt man an der 12-jährigen Schulzeit fest, zum andern übernahm man nicht die Dreigliedrigkeit des westdeutschen Schulsystems, sondern fasste mit der »*Mittelschule*« zusammen, was in Westdeutschland als Hauptschule und Realschule unterschieden wird. Verbunden damit blieb auch die Freiheit der Schulwahl erhalten (während in Westdeutschland die Hauptschule schulbezirksgebunden war und ist – nicht aber die Realschule). Das hatte und hat natürlich Folgen für die einzelnen Schulen, die nun miteinander konkurrierten und sich im Gefolge dessen zugespitzt in »*Siegerschulen*« und »*Verliererschulen*« (Rademacker 2004: 14) differenzierten.

Dies alles geschah vor dem Hintergrund einer insgesamt eher beschämenden Unterdrückung bürgerschaftlichen Engagements und eines Umgangs mit Lehrerinnen und Lehrern, die – weit über politische Klärungsprozesse hinaus – als drangsalierend empfunden werden konnte (vgl. Hirschfeld 2006: 5f).

Hinweisen muss man in diesem Zusammenhang aber auch auf die demographische Entwicklung, die auf die Entwicklung des Schulwesens durchschlagen. Der Geburtenrückgang lässt eine Halbierung der Jahrgangsstärken erwarten, und die Abwanderung in den Westen tut ein Übriges (vergleiche Rademacker 2004: 15ff.).[13]

Man mag es der Trägheit des Systems zuschreiben, dass solche dramatischen Änderungsprozesse zugleich auch Chancen bieten. Denn auf einmal hat man Luft für alternative Entwicklungspfade, z. B. für die Wiederanknüpfung an Ganztägigkeit. Diese war im Schulwesen der DDR durch eine enge Verknüpfung mit den weit verbreiteten und genutzten Schülerhorten in hohem Maße und in spezifischer Weise gegeben, dann vernachlässigt und schließlich – mit einiger Mühe – teilwei-

13 Rademacker zeichnet hier ein differenziertes Bild, indem er die einzelnen Jahrgangsstufe, aber auch regionale Differenzierungen und vor allem auf die Dynamik der Entwicklung hinweist. Die Annahme, vor allem die Besten und Qualifiziertesten wanderten nach Westdeutschland ab, hält er für widerlegt (a.a.O., S. 17).

se wieder berücksichtigt worden (vgl. z. B. Olbertz für Sachsen-Anhalt, wo man eine Aufnahme überkommener Hort-Verknüpfungen in die Bundesinitiative zur Förderung von Ganztagsschulen (IZBB) mit aufnehmen konnte).

Zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule

Nach Drilling (2001: 55) erlebte die Schulsozialarbeit in den letzten Jahren einen »*Aufschwung Ost*«. In den neuen Bundesländern etablierten sich vielfältige Modelle und Projekte der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Aus Forschung und wissenschaftlichen Begleitungen liegen inzwischen einige Untersuchungen vor, für Sachsen-Anhalt z. B. Braun und Wetzel 1998 und 2006 sowie von Olk, Bathke und Hartnuß 2000.

In Sachsen liegt für die ersten Jahre eine Studie von Elsner (1996) vor. Die Schuljugendarbeit wurde und wird von der Gängler von der TU Dresden begleitet (siehe auch Elsner 1999 und 2001).

Für die Schulsozialarbeit gibt es keine vergleichbar etablierte Forschung: Lediglich punktuell wurden in Arbeiten zur Erlangung akademischer Grade (Diplomarbeiten, Dissertationen) spezifische Fragen und Teilprobleme der sächsischen Schulsozialarbeit untersucht (siehe z. B. Kollmorgen 2003).

Darüber hinaus hat die »*Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V.*« in Eigeninitiative und weitgehend ehrenamtlich zwei Studien (2004 und 2005) erstellt, die wichtige Hinweise für Forschungsarbeiten geben.

»*Der umfassende gesellschaftliche Wandel der vergangenen Jahrzehnte, der zu einer Veränderung traditioneller Orientierungs- und Lebensmuster geführt hat und auch die Welt der Kinder- und Jugendlichen nachhaltig veränderte, stellt Jugendhilfe und Schule vor neue Herausforderungen, die sie nur durch eine gemeinsame Gestaltung des Lebens und Lernens bewältigen können. Aufgrund vielfältiger Problemlagen junger Menschen wie z. B. fehlende Schulabschlüsse, Schwierigkeiten beim Übergang in berufliche Ausbildung, Drogenproblemen, Kriminalität, Gewalt sowie Schulvermeidung in ihren unterschiedlichen Formen signalisieren Schulen zunehmend auch gegenüber der Jugendhilfe Unterstützungsbedarf. – Jugendhilfe muss und will hier unterstützend tätig werden, sieht aber zugleich den Bedarf für Veränderung von Schule, für die innere und äußere Öffnung der Schulen*« – so begründet und beschreibt das Sächsische Landesjugendamt ganz allgemein die Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule (Sächsisches Landesamt 2003: 4).

Darauf bezogene Angebote müssen vor Ort kooperativ entwickelt und realisiert werden. Dabei gibt es eine Vielfalt von Formen und Bezügen: von Projekten der Mobilen Jugendarbeit über berufs- und arbeitsmarktbezogene Initiativen bis hin zur Drogenberatung und zu Maßnahmen gegen Schulverweigerung.

So offenkundig die gemeinsame Interessenslage von Jugendhilfe und Schule sich in solchen konkreten Bedarfsanzeigen auch darstellen mag, so ist doch die tatsächliche Kooperation noch voraussetzungsreich genug. Das lässt sich sehr schnell klarmachen anhand des nachstehenden Strukturvergleichs von Jugendhilfe und Schule:

Abb. 12: Strukturprinzipien von Schule und Jugendhilfe in Deutschland, aus: Kohlmeyer / Mauruszat 2006: 16

Schule	**Jugendhilfe**
Zentrale, hierarchisch strukturierte Verwaltung in den Ländern	*Dezentrale* Organisation mit weitgehenden Zuständigkeiten auf der kommunalen Ebene
Entscheidungen über Inhalte, Standards, Organisation und Personal fallen auf der *Landesebene* und finden dort ihre demoktratische Legitimation *(Landesparlamente)*	Entscheidungen über Leistungsträger, Art und Umfang der Leistungserbringung (soweit nicht gesetzlich festgelegt) fallen auf der *kommunalen* Ebene und finden dort ihre demokratische Legitimation *(Kinder und Jugendhilfeausschuss; Stadt-, Kreis- oder Gemeinderat)*
Vorrangigkeit staatlicher Leistungserbringung: Das Schulwesen ist staatlich; Privatschulen sind, trotz bestehender verfassungsrechtlicher Garantie die *Ausnahme.*	*Nachrangigkeit der staatlichen Leistungserbringung* gegenüber der privaten, insbesondere der der freien Wohlfahrtspflege. Subsidiarität als leitendes Prinzip für die Jugendhilfe.
Die *gesetzliche Schulpflicht* entspricht dem Verständnis der Schule als staatlicher Hoheitsaufgabe.	*Freiwilligkeit der Teilnahme* gilt als Prinzip der Jugendhilfe, abgesehen von den eingreifenden – und deshalb auch immer umstrittenen – Maßnahmen.
Die pädagogischen *Fachkräfte* der Schule sind in der Regel *Beamte* mit Hochschulausbildung, meist mit Eingruppierung in den oberen Rängen der Beamtenbesoldung.	Die pädagogisch qualifizierten *Fachkräfte* sind unterschiedlich qualifiziert, meist mit Fachschul- oder Fachhochschulniveau und überweigen als *Angestellte* beschäftigt und in den mittleren und unteren Rängen des Bundesangestelltentarifs eingruppiert
Schule hat bis heute eine breite gesellschaftliche Akzeptanz, weil sie die gesellschaftlichen *Bildungsvoraussetzungen* für die Anforderungen des *Erwerbslebens* schafft.	*Jugendhilfe* hat es vorrangig mit der Vermeidung oder *gar Reparatur gesellschaftlicher Ausgrenzung* zu tun. Gesellschaftliche Anerkennung dafür bleibt begrenzt.

Quelle: Rademacher: unveröffentlichtes Manuskript

Diese Strukturdifferenz schlägt natürlich auch noch auf jede Art von Schulsozialarbeit durch, solange sie kooperativ realisiert wird. Und selbst wenn diese als »*direkteste Form der Kooperation*« gekennzeichnet und weitgehend dem System Schule zugerechnet wird[14], bleibt diese Strukturdifferenz noch nachhaltig wirksam.

Zur Entwicklung der Schulsozialarbeit in Sachsen

Rademacker weist in diesem Kontext darauf hin, dass die Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule sowie die Installierung der Schulsozialarbeit sich eng verknüpfen mit der Erprobung und Realisierung verschiedener für Sachsen charakteristischer Modelle und Projekte (Rademacker 2004: 19 ff.).

Erwähnt wird in diesem Zusammenhang der Modellversuch »*Handlungsmöglichkeiten von Lehrern und Sozialpädagogen zur Überwindung von Schwierigkeiten benachteiligter Kinder und Jugendlicher in sozialen Brennpunkten*« (1993), welcher an je einer Mittelschule in Leipzig, Dresden und Zwickau erprobt wurde. Dieser sei prägend gewesen für das darauf folgende, ganz anders gelagerte Landesprogramm »*Schuljugendarbeit*« des Freistaates Sachsen (1996). Dieses richtete sich nicht mehr nur an Benachteiligte und war insgesamt mehr präventiv orientiert. Zudem stützte es sich nicht auf das SGB VIII, sondern auf das Schulgesetz des Freistaates Sachsen und den in ihm enthaltenen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Gleichwohl seien nicht die einzelnen Schulen antragsberechtigt gewesen, sondern nur frei-gemeinnützige Vereine, frei-gemeinnützige Träger der Jugendhilfe sowie Schulträger und Jugendämter. Diese Situation sei durch die Förderrichtlinie »*Schuljugendarbeit als Bestandteil von Ganztagsangeboten*« (2003 und 2005) (Rademacker 2004: 18) fortgeschrieben worden.

Diese Parallel-Entwicklung wird von verschiedenen Seiten als problematisch bewertet, weil in den Köpfen der Beteiligten der Unterschied von »*Schuljugendarbeit*« und »*Schulsozialarbeit*« verwischt werde und weil – völlig zu Unrecht – verschiedentlich der Eindruck entstanden sei, dass mit Schuljugendarbeit die Schulsozialarbeit bereits mehr oder weniger abgedeckt würde; was natürlich nicht stimmt. Allein schon im Blick auf die Ausbildung (zwei Drittel ohne formalen pädagogischen Abschluss) und die berufliche Situation (sehr weitgehend ehren-

14 »Die Bereitschaft von Jugendhilfe und Schule zur Kooperation ist die Grundvoraussetzung für das Gelingen des Zusammenwirkens beider Seiten. Schulsozialarbeit stellt dabei eine sehr wesentliche und zugleich die direkteste Art der Zusammenarbeit dar, da sie im System Schule stattfindet.« (Sächsisches Landesamt 2003: 4)

amtlich oder in prekären Arbeitsverhältnissen) des betreffenden Personenkreises konnte hier von einer Kompensation von Schulsozialarbeit durch Schuljugendarbeit überhaupt nicht die Rede sein (vgl. Hirschfeld 2006: 16 f.; auch Rademacker 2004 und Sächsisches Landesamt 2003 (Fachempfehlung)).

Schulsozialarbeit wird auch in Sachsen explizit der Jugendhilfe zugewiesen und an die Voraussetzung geeigneter Strukturen und Verfahrensweisen der Zusammenarbeit vor Ort gebunden (vgl. Staatsministerium 2003: 17). Sie wird allerdings grundsätzlich nur bei entsprechenden Notlagen und vom Ansatz her keinesfalls flächendeckend für notwendig gehalten (Staatsministerium 2003: 169 ff.). Dieser eher defensiven Ausgangslage ist es zu verdanken, dass in Sachsen Modelle und Projekte zur Schulsozialarbeit (nicht: Schuljugendarbeit) nach Region und Schulart sehr verschieden gestreut und gestaltet sind; vorwiegend in großen Städten und an Mittelschulen sowie an Förderschulen. Hirschfeld zufolge wurden September 2006 in Sachsen 76 Schulen mit Schulsozialarbeit gezählt, die ihrerseits bei 43 Trägern – mit einer Ausnahme allesamt frei-gemeinnützige Träger – angesiedelt waren mit mehrheitlich prekären Arbeitsverhältnissen (Hirschfeld 2006: 8).

2. Landeseigene Regelungen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule[15]

Jugendhilfe ist – wie einleitend thematisiert – zunächst und ganz grundsätzlich bundesweit geregelt und zwar durch ein Bundesgesetz (Sozialgesetzbuch Achtes Buch=3SGB VIII). Schulen unterliegen demgegenüber der Kulturhoheit der Länder und werden durch Landesgesetze begründet. Diese müssen sich natürlich im Rahmen der jeweiligen Landesverfassung bewegen, die wiederum (wie natürlich auch das SGB VIII) grundgesetzkonform sein muss und damit letztlich auch eine bundesweite Rahmung haben.

Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG) befasst sich mit Erziehung und Elternrecht im Artikel 6 und mit Schulen im Artikel 7. Das SGB VIII, die Sächsische Landesverfassung und das Sächsische Schulgesetz nehmen darauf ausdrücklich, zum Teil wörtlich Bezug.

15 Auch hier stützen wir uns vor allem auf die in der Anmerkung 10 genannten Quellen.

Die Verfassung des Freistaates Sachsen regelt die Rechte und den Schutz von Kindern vor allem in den grundlegenden Artikeln 7 (Staatsziele: Arbeit, Wohnraum, Bildung) und 9 (Schutz von Kindern und Jugendlichen); Fragen des Bildungswesens werden im 9. Abschnitt der Verfassung geregelt, konkret in den Artikeln 101 bis 108.

Die gesetzlichen Regelungen zur wechselseitigen Bezugnahme von Jugendhilfe und Schulen sind in Sachsen – wie auch in anderen Bundesländern – ein bisschen asymmetrisch geraten. Während das (bundesweit gültige) SGB VIII zahlreiche Bezüge zur Schule und zum Bereich Bildung aufweist, kommen Jugendhilfe und Soziale Arbeit im (landesspezifischen) Schulgesetz (und in der Landesverfassung) – wenn überhaupt – eher spärlich vor.

Es gibt zwar eine generelle landesrechtliche Verpflichtung zur Zusammenarbeit (§ 35b) und eine Befugnis zur gegenseitigen Information (§ 50a). Substanziell verbindlich sind aber lediglich die sozialpädagogische Betreuung von Schülerinnen und Schülern im Berufsvorbereitungsjahr gemäß § 8 Abs. 4; demnach sind »*Jugendliche im Berufsvorbereitungsjahr .. sozialpädagogisch zu betreuen*«) und die Einbeziehung der Schulsozialarbeit in Fragen der Bildungs- und Lebensberatung durch Schulpsychologen sicher zu stellen (§ 17 Abs. 2). In Bezug auf Ganztagsschulen (§ 16a) gibt es schließlich noch die unbestimmte Verpflichtung auf eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen und den Hinweis auf die Zulässigkeit von »*Schuljugendarbeit*«. Der Begriff »*Schulsozialarbeit*« taucht demgegenüber im Schulgesetz nicht auf.

Der Begriff »*Schulsozialarbeit*« findet sich erst auf der Ebene von Regierungserklärungen und Verwaltungsvorschriften sowie von Projektpapieren und Deklarationen von Berufsverbänden usw.! Und dies stellt sich dann wie folgt dar: Die sächsische Staatsregierung vertritt die Auffassung, dass Schulsozialarbeit als sozialpädagogisches Angebot zur bedarfsgerechten Unterstützung und Ergänzung des staatlichen Erziehungsauftrages der Schule und als Mittler zum Elternhaus (Sächsischer Landtag 3. Legislaturperiode LDS 3/5538) zu fungieren hat. Darüber hinaus wird Schulsozialarbeit vor allem als Mittel zur Lösung sozialer Probleme interpretiert: »*Aktuelle Problemlagen ergeben sich beispielsweise aus dem Zusammenhang Schule und Gewalt, der individuellen Ablehnung der Institution Schule, delinquentem Verhalten, Schulschwänzerei als Einzel- oder Gruppenphänomen, totaler Schulverweigerung, Gruppenkriminalität, abweichendem Verhalten im sozialen Nahraum. [...] Schulsozialarbeit soll insbesondere Stigmatisierungstendenzen abbauen und einer Ausgrenzung von Kindern und*

Jugendlichen entgegenwirken« (vgl. Landesjugendplan, SMS 1996: 40) (Geng 2006: 3).

Besonders erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang schließlich noch die Stellungnahme des Landesjugendamtes Sachsen zur Schulsozialarbeit (vgl. Sächsisches Landesamt 2003) sowie die Empfehlungen und Initiativen der »*Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen*«, die sich im Dezember 1995 formierte (vgl. Hirschfeld 2006: 7).

In der »*Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen*« des Landesjugendamtes (vom Landesjugendhilfeausschuss am 12.11.2003 beschlossen) werden Begründungen und Prozeduren für die Einrichtung von Schulsozialarbeit beschrieben, Grundsätze und Methoden vorgestellt, Maßstäbe für Qualitätsentwicklung und Möglichkeiten der Abgrenzung von und Verknüpfung mit Schuljugendarbeit präsentiert. Sie endet mit einer Einlassung zur Schulentwicklung: »*Zur Verbesserung des Schulklimas und zur Entfaltung von Schulkultur entwickeln sächsische Schulen spezifische Schulprofile. Jugendhilfe und im besonderen Schulsozialarbeit sollte sich mit Bezug auf § 1 Abs. 3 SGB VIII unbedingt an der Veränderung von Schule beteiligen und ihr Know-how einbringen. Es geht um die Schaffung und Erhaltung von positiven Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie einer kinder- und familienfreundlichen Umwelt. Die Beteiligung der Jugendhilfe an der Veränderung von Schulen als gleichberechtigter Partner muss sich zum Grundsatz entwickeln*« (vgl. Sächsisches Landesamt 2003: 17).

Damit greift die »*Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen*« des Landesjugendamtes der gegenwärtigen Praxis offensichtlich aber noch weit voraus. Diese scheint vielmehr dadurch bestimmt, dass Schulsozialarbeit im Rahmen der bestehenden Verhältnisse Missstände wahrnimmt, kommuniziert und zu bearbeiten versucht, vor allem nach folgenden Grundsätzen:

- »*Hilfen zur Alltags- und Lebensbewältigung*
- *Vorbeugen von Schulversagen*
- *Integration statt Selektion*
- *Förderung von Eigeninitiative, sozialer Kompetenz und Mitbestimmung*« (Sächsisches Landesamt 2003: 10).

Der viel weitergehenden Ambition einer gemeinsamen Schulentwicklung »*auf gleicher Augenhöhe*« stehen offenkundig und einstweilen noch einige strukturelle Bedingungen im Wege.

3. Hauptprobleme und fachlicher Diskurs[16]

Der Anspruch, hier die wichtigsten Probleme zu benennen, ist zumindest zweideutig. Er kann sich einerseits auf die Probleme beziehen, die es zu bearbeiten gilt, also auf die Ausgangslagen, andererseits aber auch auf die Probleme, die es bei eben dieser Bearbeitung selbst noch gibt, auf Unzulänglichkeiten und Schwierigkeiten in der Wahrnehmung des Notwendigen oder in der Umsetzung des für notwendig Erkannten.

Hier soll beides – in der gebotenen Kürze – Berücksichtigung finden und ebenfalls im Spiegel des fachlichen Diskurses betrachtet werden.

Geng, Hirschfeld und auch Rademacker berichten einhellig davon, dass Armut, Arbeitslosigkeit, mehrfache Bildungsbenachteiligungen (vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund) und schließlich auch der zum Teil massive demographische Wandel in der Summe und in der wechselseitigen Durchdringung für das Aufwachsen, Hineinwachsen und Integriertwerden der nachfolgenden Generation in diese Gesellschaft offenbar unübersehbar große Probleme bereiten.

Ausdruck solcher sozialen Probleme und Problemlagen, die übereinstimmend als regional zum Teil deutlich verschieden beschrieben werden und für die deshalb eine differenzierte Betrachtung dringend angemahnt werden, sind vor allem Prozesse des Scheiterns in der Schule, Formen der Ausübung von Gewalt, der Verweigerung der Schulbeteiligung und der demokratisch-politischen Teilhabe.

In diesem Zusammenhang erscheint der Einsatz sozialpädagogischen Personals fraglos sinnfällig, vor allem dort, wo solche sozialen Probleme gehäuft zu verzeichnen sind, und wo die Not am größten ist, in »*sozialen Brennpunkten*«! Aber bereits hier hat der fachliche Diskurs und die Kritik an möglichen Umsetzungen einzusetzen. Man fragt, ob die fachlichen Standards geklärt sind, man formuliert professionelle Ansprüche und man gibt zu bedenken, dass diese unter gegebenen Umständen nur schwer, wenn überhaupt, einzulösen sind.

Bei der Formulierung von Defizitanzeigen und bei der Forderung nach möglichen Abhilfen kommt dem Organisierungsgrad und -potential der Profession eine kaum zu überschätzende Bedeutung zu.

16 Diese Darstellung stützt sich auf die Expertisen von Tobias Geng (2006), von Uwe Hirschfeld (2006) und von Hermann Rademacker (2003).

In unserem Zusammenhang ist vor allem auf die »*Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen*« hinzuweisen, die sich Hirschfeld zufolge bereits im Dezember 1995 formierte und sich inzwischen weiter konsolidiert hat (Hirschfeld 2006: 7 f.). Als Erfolgsnachweis derselben kann man unter anderem die verschiedenen Untersuchungen und Auskünfte zur Verbreitung und zu den Bedingungen der Realisierung von Schulsozialarbeit in Sachsen bewerten.

Als besonders hinderlich für die Realisierung einer effektiven Schulsozialarbeit wird deren oft rigorose zeitliche Befristung genannt bzw. deren Mangel an Finanzierungssicherheit (Hirschfeld 2006: 18f.): »*Dass dies Folgen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hat, sollte eigentlich jedermann klar sein: Mut zum Leben und Perspektiven zu vermitteln, wenn die Mitarbeiter/innen selbst ihrer Zukunft nicht sicher sein können, ist auf Dauer schwierig.*« (Hirschfeld 2006: 19).

Prekäre Arbeitsverhältnisse, die in diesem Bereich weit verbreitet sind, mindern aber auch, und das wird vielfach unterschätzt, die Möglichkeiten einer produktiven Zusammenarbeit mit anderen Akteuren, z. B. dem pädagogischen Personal. Da sind zunächst die Lehrerinnen und Lehrer: Sie sind besser bezahlt, auf Unterrichtliches konzentriert und oft als Einzelkämpfer tätig; bereit und empfindlich darüber wachend, dass sie alles, was sie betrifft, auch selbst kontrollieren können. Es dauert nachweislich oft zwei bis drei Jahre (vgl. Binder 2005), bis die ziemlich verschieden orientierten und ausgestatteten Lehrer bzw. Diplom-Sozialpädagogen sich gegenseitig als nicht womöglich Existenz gefährdend und als einander hilfreich erfahren können. Wenn ein zeitlicher Rahmen zumindest dieses Ausmaßes nicht von vornherein gewährleistet ist, ist ein solcher Durchbruch zu Vertrauen und Zusammenarbeit noch viel schwieriger.

Als zusätzlich erschwerend kommt in Sachsen (in ähnlicher Form sicher aber auch anderswo) hinzu, dass die Schulen und die Lehrer sich nicht nur auf Schulsozialarbeiter einstellen müssen, sondern auch auf Schuljugendarbeiter, die zwar sehr viel prägnanter institutionalisiert sind, und zwar auf der Basis des Schulgesetzes und als unzweifelhafter Teil der Schule. In der Regel sind sie aber geringer bezahlt, oft sogar ehrenamtlich tätig, und meistens auch geringer qualifiziert (vgl. Hirschfeld: 17 f.).

Schwierig an dieser Situation ist nicht nur, dass Schulen, Lehrer und Schülerschaft sich gleich mit zweierlei Adressaten, mit zwei Facetten des Sozialpädago-

gischen konfrontiert sehen (Schuljugendarbeit, Schulsozialarbeit) und sich darauf einstellen müssen. Diese Parallelisierung verschärft zugleich auch Rollenprofilierungen, die im Sinne der Sache so gar nicht unbedingt wünschenswert sind. Die Schuljugendarbeit fühlt sich der Problembearbeitungen, die genau auch ihr Klientel betreffen, zumindest teilweise enthoben; und die Schulsozialarbeit sieht sich allzu leicht auf ein Feld abgedrängt, auf dem sie ihr ganzes Potential nur begrenzt entfalten kann: nämlich auf Beratung und Einzelfallhilfe, auf Nothilfe und Reparatur. Der Anspruch, gemeinsam und vor Ort an der Entwicklung einer Schule zu arbeiten, die sich der Humanität und Gerechtigkeit, demokratischer Gesinnung und der Vermittlung von Verantwortungsbereitschaft[17] verpflichtet weiß, ist auf diese Weise kaum leichter einzulösen.

Dabei gibt es doch allerbeste Begründungen dafür, über Soziale Arbeit der Erziehungs- und Bildungsinstanz Schule »*die andere Seite der Bildung*« zuzuführen, eben nicht nur mit Hilfe von freizeitpädagogischen Angeboten, sondern auch in der professionsspezifisch gestützten Auseinandersetzung mit sich selbst sowie sozialen Problemen und Problemlagen, in denen man sich – oft unverschuldet – findet[18].

Das freilich wäre auch schon ohne die genannten Irritationen durch eine sozialpädagogische Zweigleisigkeit (Schuljugendarbeit, Schulsozialarbeit) ein sehr hoher und voraussetzungsvoller Anspruch. In den vorliegenden Expertisen wird auf den einschlägigen Fachdiskurs hingewiesen und auch darauf, dass

- die auf Schulsozialarbeit bezogene Forschungslage noch dürftig sei;
- Standards und Qualifikationen, die den formulierten Ansprüchen genügen, zwar benennbar seien, der Klärung und der konkreten Vermittlung aber oft noch bedürften, und
- zusätzliche Erwartungen und Leistungsmerkmale, z. B. durch die zunehmende Einführung ganztägiger Schulorganisation, die Beanspruchung für alle Akteure ja noch größer werden lassen.

Abschließend sei noch auf die systemischen Verschränkungen hingewiesen[19], die sich nicht nur durch die Zweigleisigkeit von Schule und Jugendhilfe, dann noch von Schuljugendarbeit und Schulsozialarbeit, sondern schließlich auch durch die unterschiedlichen Rechtsformen und Formen der Trägerschaften ergeben.

17 Diese gemeinsame Verpflichtung auf Humanisierung und Demokratisierung hat Rademacker (2003) mustergültig klar herausgearbeitet.

18 Vgl. dazu Otto/ Rauschenbach 2006. Die fürsorgliche Infragestellung des Bildungsmonopols der Schule durchzieht in vergleichbarer Weise auch den gesamten 12. Kinder- und Jugendbericht.

19 Erhellend ist für diesen Zusammenhang u. a. auch Vogel 2006.

Damit rücken die unterschiedlichen Interessenlagen der jeweils Beteiligten ins Blickfeld. Es stellt sich die Frage, wie sichergestellt werden kann, dass z. B. nicht nur die Angebote von Jugendarbeit (siehe §§ 11 ff. SGB VIII) und das methodische Lösen sozialer Probleme unter Anwendung spezifischer Arbeitsformen der Sozialen Arbeit (siehe hierzu Franke/Sander-Franke 1998), sondern auch die Entwicklung von Perspektiven für eine gute Entwicklung von Schule, Jugendhilfe und der Lebenswelt von jungen Menschen gleichermaßen als Gewinn für alle an der Kooperation Beteiligten verortet und verbucht werden können.

Diese Fragen sind natürlich auch abhängig von der finanziellen Einrichtung und Ausstattung sowie den monetären Bewertungen der verschiedenen Leistungsangebote und -formen. Diese müssten in einen konzeptionell übergreifenden Zusammenhang gestellt und nicht nur segmental betrachtet werden. Dies wäre bei dringend erforderlichen internen und externen Evaluationen zu sichern, die sich nicht nur auf Ergebnisse, sondern auch auf die Qualität von Entwicklungsprozessen und institutionellen Arrangements zu richten hätten.

4. Befragungsergebnisse

Rückmeldungen zu den Aufgaben und Konzepten der Schulsozialarbeit bzw. Jungendsozialarbeit an Schulen in Sachsen kommen vor allem von Fachkräften (n=33) und Schulleitungen (n =16).

Rückmeldungen von nur zwei Jugendämtern werden als Hinweise aufgenommen.

Von Schulämtern lagen keine ausgefüllten Fragebögen vor.

4.1 Befragung der Fachkräfte

4.1.1 Formale Aspekte der Schulsozialarbeit

Projektträger

Die Träger der Projekte sind Vereine und Verbände, vor allem aus dem kirchlichen und Wohlfahrtsbereich (z. B. Caritas, Diakonisches Werk, Internationaler Bund); sie sind so zahlreich wie die Projekte selbst.

Einige der Förderer (Kindervereinigung Leipzig e.V., RAA Leipzig, Förderverein der Allgemeinbildenden Schulen Dresden, Diözesenverband Dresden-

Meißen, Selbsthilfe Wohnprojekt Further Str. e.V. Chemnitz) unterstützen nicht nur ein Projekt, sondern mehrere gleichzeitig.

Fast drei Viertel der Träger finden sich in den Städten Chemnitz (21 %), Dresden (18 %) und Leipzig (33 %).

Schularten

Die befragten Schulen in Sachsen, an denen Fachkräfte beschäftigt werden, gehören unterschiedlichen Schulformen an. Hierbei zeigt sich die Mittelschule in Sachsen als eine »*Schulart mit mehreren Bildungsgängen*« (Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland, Berlin 2006: 50).

Über die Hälfte der Fachkräfte arbeitet daher nicht nur an einer Grund-, Haupt- oder Realschulen, sondern in mehren Schulen gleichzeitig.

Tab. 31: Schularten, *– in absoluten Zahlen*

Schulart und Kombination	**Anzahl der beteiligten Schulen**
Grundschule	02
Realschule	04
Förderschule	08
andere Schulart	01
Haupt– und Realschule (Mittelschule)	15
Haupt–, Grund– und Realschule	01
Haupt–, Real– und Förderschule	01
Förderschule und andere Schulart	01
gesamt	**33**

Größe der Schulen

Tab. 32: Zielgruppen der Schulsozialarbeit in Sachsen, – *in %, n=33*

Zielgruppen: Schüler/innen mit… *in %*	**trifft zu**	**trifft eher zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft nicht zu**
erzieherischen Problemen	75,8	24,2	–	–
psychosozialen Problemen	75,8	15,2	09,1	–
Schulverweigerung	54,5	30,3	15,2	–
Schwierigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen	75,8	18,2	06,1	–
Aggressivität und Gewaltbereitschaft	63,6	18,2	15,2	03,0
beruflichen Integrationsproblemen	33,3	30,3	30,3	06,1
familiären Problemen	**100,0**	**–**	**–**	**–**
sozialen Schwierigkeiten	97,0	03,0	–	–
schulischen Problemstellungen	68,8	18,8	12,5	–

Besonders auffällig ist der 100%-Anteil an familiären Problemstellungen. Auch Personen mit sozialen, psycho-sozialen und erzieherischen Schwierigkeiten treten als Adressaten deutlich hervor. Die berufliche Integration wird in über 60% der Fälle für beachtenswert betrachtet; 30% haben diesen Problembereich allerdings nicht im Visier. Berufliche Integrationsschwierigkeiten werden zumeist im Bereich der Mittelschulen fokussiert.

Größe der Zielgruppen

Tab. 33: Größe der Zielgruppe in Sachsen, *n=33*

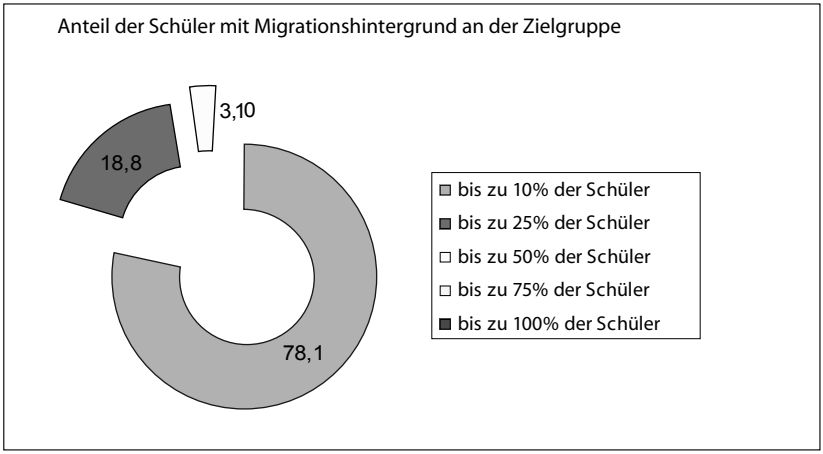
Größe der Zielgruppe	**Prozent**
bis zu 10% der Schüler	09,1
bis zu 25% der Schüler	30,3
bis zu 50% der Schüler	24,2
bis zu 75% der Schüler	09,1
bis zu 100% der Schüler	27,3
gesamt	100,0

Die Unterschiede bezüglich der angestrebten Zielgruppe sind sehr groß. An manchen Schulen will man bis zu 100% der Schülerinnen und Schüler erreichen, an anderen deutlich weniger. Zu letzteren gehören vor allem Mittelschulen (Haupt-

schulen) und Förderschulen. Die betrachteten Grundschulen (n=2) geben eine Zielgruppengröße von bis zu 10% an.

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der Zielgruppe in Sachsen

Abb. 13: Zielgruppe Schüler mit Migrationshintergrund in Sachsen, *– in %, n=32*



Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der angestrebten Zielgruppe liegt – wie die nachstehenden Daten vermitteln – überwiegend weit unter 25%.

Nach Aussage der Schulleitungen ist der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler an deren Schule eher gering und liegt teilweise sogar unter 5%.

Tab. 34: Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an der Zielgruppe, *n=32*

Größe der Zielgruppe mit Migrationshintergrund	Prozent
bis zu 10% der Schüler	78,1
bis zu 25% der Schüler	18,8
bis zu 50% der Schüler	03,1
bis zu 75% der Schüler	–
bis zu 100% der Schüler	–

Deshalb besteht für diese Zielgruppe wenig Bedarf an – spezifischen – Angeboten durch die Fachkräfte, oder die vorhandenen Projekte richten sich bereits nur

an junge Menschen mit Migrationshintergrund, so dass der Bedarf hier bereits schon als gedeckt erscheint.

Stundenumfang von Schulsozialarbeit je Schule

Tab. 35: Stundenumfang von Schulsozialarbeit in Sachsen, *n=33*

Stundenumfang	Prozent	zusammengefasst
04,0	3,0	
12,0	3,0	
15,0	9,1	
18,0	3,0	
20,0	6,1	18,1
30,0	6,1	
32,0	3,0	
35,0	6,1	
36,0	3,0	
37,0	3,0	
37,5	3,0	30,3
38,0	2,1	
38,5	6,1	
40,0	33,3	51,5
arithm. Mittel	32,1	

Über die Hälfte (52%) der befragten Fachkräfte Sachsens arbeiten in einem Stundenumfang zwischen 38 und 40 Stunden in der Woche. Sie sind überwiegend an Mittelschulen, teilweise auch an Förderschulen, beschäftigt. Auffällig ist auch die Arbeit einiger Fachkräfte mit einem relativ geringen Stundenumfang zwischen 4 und 20 Stunden in der Woche. Diese Fachkräfte arbeiten an Grundschulen sowie an Förderschulen. Fachkräfte aus Mittelschulen mit einem geringen Arbeitsstundenanteil sind eher selten.

Aus den offenen Fragen zu Verbesserungsvorschlägen wird ersichtlich, dass viele Fachkräfte eine Vollbeschäftigung als erforderlich und sinnvoll erachten würden, um vor allem Kontinuität zu sichern.

Personal

Die Aussagen der 33 Diplom-Sozialarbeiter bzw. Diplom-Sozialpädagogen, von denen Antworten vorliegen, ergeben, dass an ihren Schulen insgesamt 34 Diplom-Sozialarbeiter bzw. Diplom-Sozialpädagogen, sechs Pädagoginnen bzw. Pädagogen und fünf sonstige pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt sind.

Die Diplom-Sozialarbeiter bzw. Diplom-Sozialpädagogen stellen damit die größte Gruppe dar. Erzieherinnen bzw. Erzieher werden demgegenüber gar nicht genannt.

An sechs der genannten Schulen arbeiten keine Diplom-Sozialarbeiter bzw. Diplom-Sozialpädagogen, sondern (in vier Fällen) Pädagoginnen bzw. Pädagogen oder (in zwei Fällen) sonstiges pädagogisches Personal.

In allen anderen Fällen arbeiten Pädagoginnen bzw. Pädagogen und sonstiges pädagogisches Personal mit je einem Diplom-Sozialarbeiter bzw. Diplom-Sozialpädagogen zusammen.

Von den Diplom-Sozialarbeitern bzw. Diplom-Sozialpädagogen wiederum arbeiten 22 allein an ihrer Schule.

An drei Schulen werden je zwei Diplom-Sozialarbeiter bzw. Diplom-Sozialpädagogen vermeldet, an zwei Schulen sogar drei.

Finanzierung der Schulsozialarbeit an Schulen

Finanziert werden die Projekte der Schulsozialarbeit in Sachsen vor allem durch die jeweilige Gemeinde (93%) bzw. durch das Land (46%) und den Landkreis (21%).

Nur bei zwei Projekten tritt die Kommune/Gemeinde nicht als Finanzgeber auf. Bei keinem Projekt tritt der Bund als Finanzgeber auf.

Eine Schule wird über Sponsoring finanziert und einige Schulen beziehen Geld über Wohlfahrtsverbände bzw. Eigenanteile (29%).

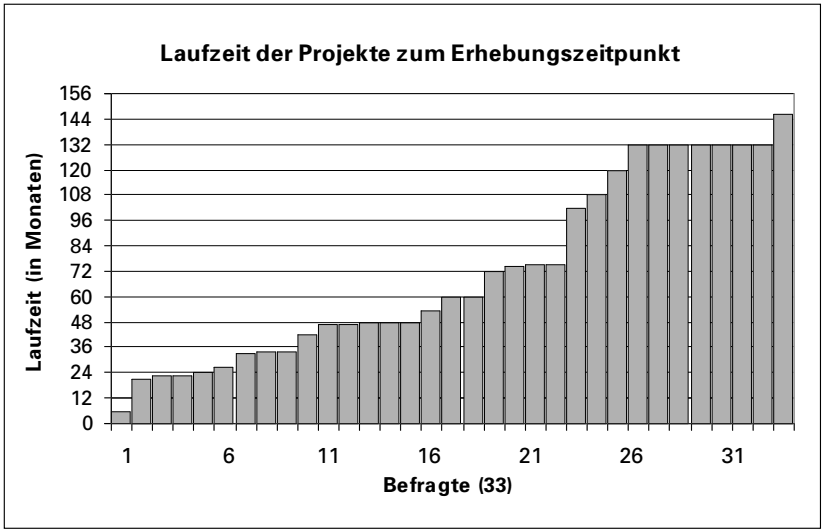
Tab. 36: Start und Ende der Finanzierung der Projekte in Sachsen, *n=33*

Beginn Förderung Jahr	Prozent		Ende Förderung Jahr	Prozent
1993	03,0		2006	33,3
1995	18,2		2007	06,1
1996	06,1		Jährliche Verlängerung	09,1
1997	06,1		ohne Angabe über das Ende	51,1
1999	03,0			
2000	09,1			
2001	06,1			
2002	18,2			
2003	12,1			
2004	15,2			
2006	03,0			

Über ein Drittel (36%) der Projekte wurden zwischen 1993 und 1999 initiiert. Die übrigen Projekte (64%) existieren erst seit 2000 oder später und sind mit einer Dauer bis 2006 bzw. 2007 zum Teil sehr kurzfristig angelegt.

Das älteste Projekt hatte zum Erhebungszeitpunkt eine Laufzeit von über 12 Jahren, das jüngste eine Laufzeit von sechs Monaten. Die durchschnittliche Laufzeit lag bei knapp sechs Jahren.

Abb. 14: Laufzeit der Projekte in Sachsen zum Erhebungszeitpunkt, *n=33*

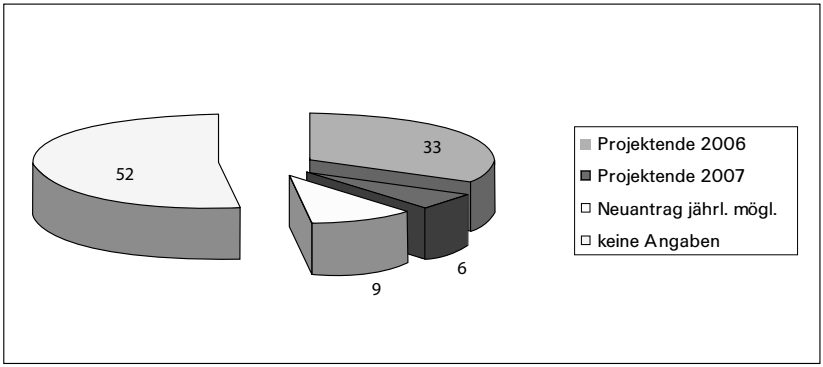


Die Angaben über das jeweilige Projektende sind nicht immer ganz klar: 52% der Befragten machen dazu gar keine Angaben, ein Drittel gibt an, dass ihr Projekt in 2006 oder 2007 zu Ende gehe.

Weitere 9% der Befragten geben demgegenüber an, ihr Projekt sei »unbefristet«; es müsse allerdings jährlich jeweils neu beantragt werden.

Es ist nicht auszuschließen, dass das auch für einige von denen gilt, die als Ende 2006 oder 2007 angegeben haben.

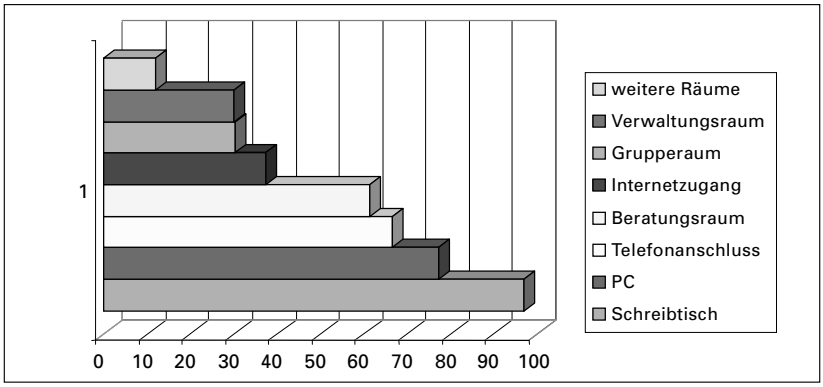
Abb. 15: Angaben zum Projektende in Sachsen, – *in %*



Tab. 37: Ausstattung der Schulsozialarbeit in Sachsen, – *in %, n=33*

in %	Verwaltungsraum (n=32)	Beratungsraum (n=31)	Gruppenraum (n=29)	weitere Räume (n=25)	Schreibtisch (n=32)	PC (n=31)	Telefonanschluss (n=33)	Internetzugang (n=32)
nur für JaS	30,0	61,3	30,3	12,0	96,9	77,4	66,7	37,5
gemeinschaftl. Nutzung	13,3	32,3	57,6	64,0	–	19,4	18,2	46,9
nein	56,7	06,5	12,1	24,0	03,1	03,2	15,2	15,6

Abb. 16: Ausstattung allein für Schulsozialarbeit in Sachsen, – *in %*



Die räumliche Ausstattung ist in den meisten Bereichen (noch) nicht zufriedenstellend. Schreibtisch und PC sind meist zur eigenen Verfügung der Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeiter vorhanden.

Aber nicht jede Fachkraft kann auch auf einen eigenen Telefonanschluss oder Internetzugang zugreifen.

Beratungsräume zur eigenen Nutzung stehen zu ca. 60% zur Verfügung.

Verwaltungs- und Gruppenräume müssen dagegen häufig in gemeinschaftlicher Nutzung verwendet werden oder sind gar nicht vorhanden.

4.1.2 Zusammenarbeit mit den betrachteten Schulen/ Konzeptionen/Kooperationen

Konzeptionen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule

Tab. 38: Konzeptionen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in Sachsen, *n=33*

Konzeptionen in %	ja
Schriftlich fixierte Grundlagenkonzeptionen zur SSA vom Jugendamt	48,5
Eigene Konzeption	100,0
Hiervon: eigene Konzeption, die mit zuständigem Träger der freigemeinnützigen Jugendhilfe vereinbart wurde	72,7
Hiervon: eigene Konzeption, die mit Schule vereinbart wurde	63,6
(nur) mündlich vereinbarte Konzeption zwischen Schule und Schulsozialarbeit	0
mir sind keine Konzeptionen bekannt	03,0

Fast jeder Schulsozialarbeiter kennt Konzeptionen zur Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule. Dabei handelt es sich in den meisten Fällen um eigene Konzeptionen der Schulsozialarbeit. Diese werden oft direkt in Absprache mit frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe oder mit der Schule vereinbart.

Schriftlich fixierte Grundlagenkonzeptionen zur Schulsozialarbeit vom jeweiligen örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe finden sich dabei weniger als der Hälfte der Fälle (49 %).

Tab. 39: Konzeptionell fixierte Standards der Zusammenarbeit in Sachsen, *n= 33*

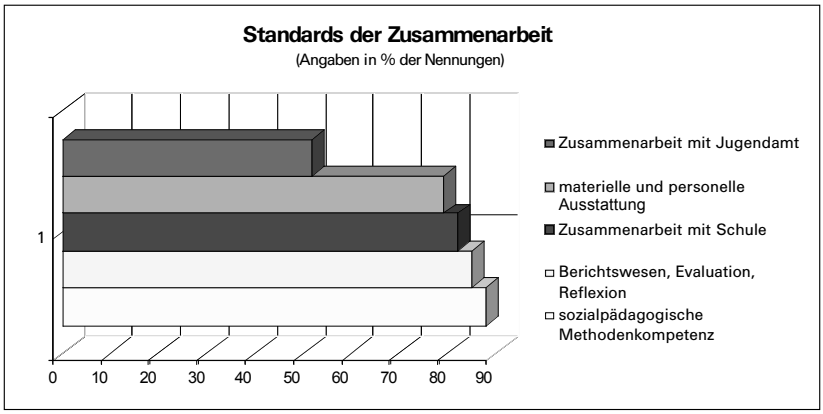
Standards *in %*	**ja**
Materielle und personelle Ausstattung (n=33)	78,8
Sozialpädagogische Methodenkompetenz (n=33)	87,9
Zusammenarbeit mit Schule (n=33)	81,8
Berichtswesen, Evaluation, Reflexion (n=29)	84,8
Zusammenarbeit mit Jugendamt (n=33)	51,5

Fachliche Standards zur Schulsozialarbeit sind beachtlich weit verbreitet und stark gestreut. Lediglich die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt scheint weniger standardisiert zu sein (immerhin aber auch noch bei knapp 60% der Befragten); dies ist wohl auch ein Effekt der Tatsache, dass es bezüglich der Schulsozialarbeit von vornherein schon weniger kodifizierte Konzeptionen gibt (vgl. Tabelle).

Im Übrigen scheinen die professionstypischen Merkmale (z. B. Arbeitsformen der Sozialen Arbeit, Berichtswesen) tendenziell stärker standardisiert zu sein als die Tätigkeit vor Ort (z. B. Zusammenarbeit mit der Schule, materielle und personelle Ausstattung).

Als signifikant ($p<.005$) lassen sich (der geringen Probandenzahl wegen) allerdings nur die Unterschiede zwischen der Standardisierung der beiden professionstypischen Merkmale und der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt erweisen.

Abb. 17: Wahrgenommene Standards der Zusammenarbeit in Sachsen – *in %*



Kooperationsvereinbarungen gibt es in vielerlei Hinsicht und mit verschiedenen Partnern. Ausnahmslos alle Fachkräfte sind in Kooperationsvereinbarungen eingebunden. Mit den jeweiligen Schulen wird dabei zu quasi 100% zusammengearbeitet, auch häufig mit dem frei-gemeinnützigen Träger des jeweiligen Projekts und dem Jugendamt.

Eher selten (20%) trifft das Schulamt Kooperationsvereinbarungen mit den Jugendsozialarbeiterinnen bzw. Jugendsozialarbeitern.

Kooperationsvereinbarungen in Sachsen

Tab. 40: Kooperationsvereinbarungen, *– in %, n=33*

Kooperationsvereinbarung mit… *in %*	**ja**	**nein**
frei-gemeinnützigen Träger des Projekts (n=27)	81,5	18,5
Träger der öffentlichen Jugendarbeit (Jugendamt) (n=28)	67,9	32,1
Schule (n=32)	97,0	03,0
Schulamt (n=29)	20,7	79,3
anderen frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe (n=30)	50,0	50,0
Trägern, die im Rahmen v. Quartiersmanagement u. Sozialraumorientierung arbeiten (n=30)	36,7	63,3
andere Kooperationsvereinbarungen (n=2!!)	(100,0)	–
andere Kooperationsvereinbarungen, Schulsozialarbeit und Schule(n=3!!)	(100,0)	–

Eine Zusammenarbeit mit dem Schulamt besteht bei 50% der Förderschulen und Grundschulen. Mittelschulen kooperieren fast ausschließlich nicht mit dem Schulamt.

Die Einbindung der Schulsozialarbeit in Gremien ist weit ausgebaut. 90% der Fachkräfte nehmen regelmäßig an Lehrerkonferenzen, Konferenzen mit der Schulleitung und an Besprechungen der Schulsozialarbeiterteams im Verbund teil. Besprechungen in anderen Gremien (z. B. mit Lehrerteams mit besonderen Aufgaben oder Gremien des öffentlichen Trägers der Jugendhilfe/ASD) werden zumindest sporadisch besucht.

Dies lässt auf einen regen Informationsaustausch schließen und ermöglicht, dass die Fachkräfte in das Schulleben eingebunden werden.

Tab. 41: Einbindung der Schulsozialarbeit in Gremien, *– in %, n=33*

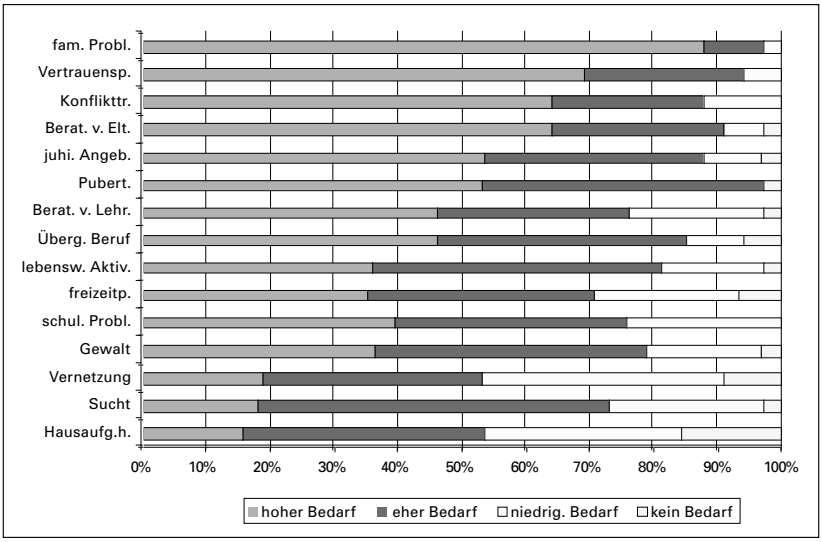
Gremium *in %*	**regelmäßige Teilnahme**	**sporadische Teilnahme**	**keine-Teilnahme**	**gibt es nicht**
Lehrerkonferenzen/ Konferenzen mit Schulleitung (n=33)	90,9	09,1	0	0
Schulkonferenz (n=31)	29,0	38,7	25,8	06,5
Lehrerteam mit besonderen Aufgaben (n=33)	45,5	36,4	0	18,2
Schulsozialarbeiterteam im Verbund (n=33)	90,9	09,1	0	0
Gremien öffentlicher Träger der Jugendhilfe/ASD (n=33)	12,1	60,6	21,2	s
Stadtteilgremien und andere (n=33)	69,7	21,2	09,1	0
Andere (n=8)	(100,0)	0	0	0

Interessant wäre auch die Rückmeldung, inwieweit die Schulsozialarbeit bei Abstimmungen teilnehmen können und somit Einfluss auf Entscheidungen der Schulorganisation nehmen können oder wie sich die Teilnahme an den Gremien gestaltet.

4.1.3 Bewertung des Bedarfs von Angeboten und der Zusammenarbeit; Akzeptanz von Schulsozialarbeit und Vorschläge zur Entwicklung

Bedarf an Angeboten der Schulsozialarbeit

Abb. 18: Angebote der Schulsozialarbeit und deren Bedarfsbewertung, *– in %, n=33*



Die Angebote der Schulsozialarbeiter konzentrieren sich vor allem auf vier große Teilbereiche. Darunter fallen die Beratung von Lehrerinnen bzw. Lehrer, von Schülerinnen bzw. Schülern, von Eltern sowie Einzelfallberatung, soziale Gruppenarbeit (einschließlich Streitschlichtung) und Projekt- und Freizeitangebote.

Einen hohen Bedarf an professioneller Hilfe bei familiären Schwierigkeiten teilen 88% der Fachkräfte mit.

Ca. 60% der Fachkräfte sehen einen hohen Bedarf bei der Beratung von Eltern oder Erziehungsberechtigten, bei der Hilfe bei Streitschlichtung und Konflikttraining sowie im Angebot an Vertrauenspersonen für Schülerinnen und Schüler, die keine Lehrerinnen bzw. Lehrer sind.

Geringerer Bedarf wird bei Angeboten an »*Hausaufgabenhilfe*« und im »*freizeitpädagogischen Bereich*« mitgeteilt. Diese Angaben korrespondieren mit den Zielgruppen der Fachkräfte, wo vor allem familiäre Probleme im Vordergrund stehen.

Tab. 42: Bewertung der Zusammenarbeit in Sachsen – *in %*

Zusammenarbeit mit…	sehr gut	gut	weniger gut	schlecht
Schulleitung (n=32)	62,5	34,4	93,1	–
Beratungslehrer/Kooperationslehrer (n=32)	50,0	34,4	15,6	–
ASD (n=33)	18,2	60,6	21,2	–
Streetwork/Offener Jugendarbeit (n=30)	23,3	43,3	26,7	6,7
Erziehungsberatung (n=31)	35,5	48,4	09,7	6,5
Jugendförderung (n=23)	08,7	43,5	34,8	13,0
Lehrerkollegium (n=31)	25,8	67,7	06,5	–
Schulamt (n=21)	0,0	33,3	38,1	28,6
Schulpsychologe (n=20)	5,0	30,0	35,0	30,0
Sportvereinen (n=31)	13,6	36,4	22,7	27,3
anderen Vereinen (n=27)	18,5	63,0	18,5	–
frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe (n=31)	38,7	54,8	6,5	–

Insgesamt fällt die Zusammenarbeit mit den verschiedenen am Schulleben beteiligten Personen positiv auf.

Vor allem die Schulleitungen kooperieren stark mit den Fachkräften, ebenso mit den Lehrerinnen und Lehrern mit besonderen Aufgaben.

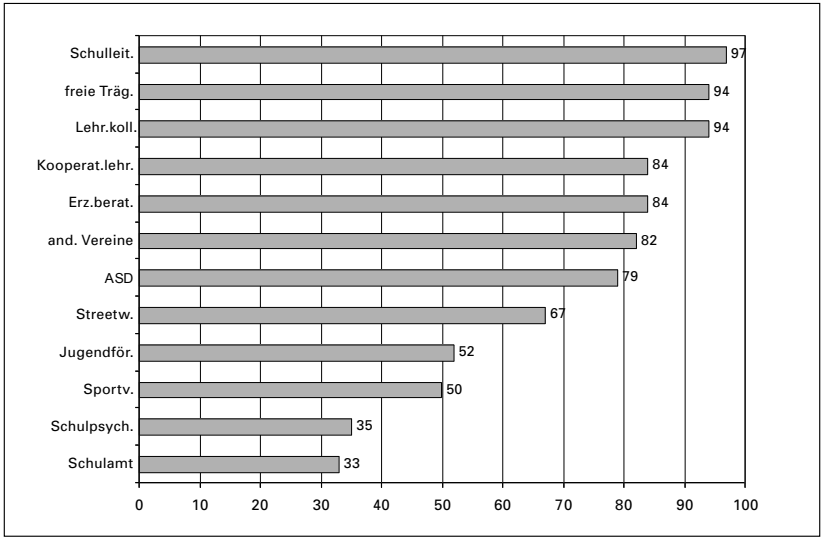
Die Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium wird mit über 60% als gut bewertet und mit über 25% sogar als sehr gut.

Die in Schulen tätigen Schulpsychologen (mit über 60% weniger guten und sogar schlechten Kontakten) wie auch das Schulamt fallen in die Kategorie der verbesserungswürdigen Kooperation.

Die Zusammenarbeit mit Streetworkern, Erziehungsberatung, Jugendförderung und Sportvereinen oder anderen Vereinen wird gemischt bewertet.

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht die Bewertungen (sehr gut und gut zusammengefasst):

Abb. 19: Bewertung der Zusammenarbeit mit sehr gut und gut in Sachsen – ***in %, Basis: Tab. 42***



Das Lehrerkollegium stimmt der Zusammenarbeit mit den Fachkräften zumeist zu, unterstützt sie auch auf ideeller Ebene, hält sich allerdings in der aktiven Beteiligung eher zurück (mehr als 50% beteiligen sich nicht an der Zusammenarbeit), wie die nachstehende Übersicht verdeutlicht.

Dies könnte auch daran liegen, dass das Kollegium zum Großteil an einer Konzeptentwicklung der Schulsozialarbeit nicht beteiligt war.

Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium und der Elternschaft

Tab. 43: Bewertung der Zusammenarbeit mit Lehrerkollegium und Elternschaft, – *in %*

Art der Zusammenarbeit *in %*	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
zögerliche Zustimmung seitens des Kollegiums (n=33)		09,1	51,5	39,4
Unterstützung auf ideeller Ebene durch Kollegium, aktive Mitarbeit auf einzelne L beschränkt (n=33)	27,3	36,4	24,2	12,1
breite aktive Beteiligung durch L (n=33)	15,2	27,3	51,5	06,1
keine ideelle Unterstützung durch Lehrer (n=33)	03,0	03,0	06,1	87,9
Kooperation beschränkt auf Lehrer mit besonderen Aufgaben (n=33)	03,0	12,1	33,3	51,5
Schulleitung unterstützt die JaS auf sämtlichen Ebenen (n=33)	60,6	30,3	06,1	03,0
Kollegium war bei Konzeptentwicklung zur JaS beteiligt (n=33)	06,1	18,2	21,2	54,5
Elternschaft begrüßt Aktivitäten der JaS (n=32)	46,9	46,9	06,3	
Elternschaft ist bei Aktivitäten der JaS beteiligt (n=32)	09,4	31,3	50,0	09,4

Mit der aktiven Teilnahme der Elternschaft verhält es sich ähnlich, sie unterstützen die Arbeit der Fachkräfte eher auf ideellem Wege. Die Schulleitung hingegen stärkt die Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeiter über 60% auf allen Ebenen und zu 30% in fast allen Belangen. Nur in wenigen der betrachteten Mittelschulen trifft diese Aussage nicht zu.

Verbesserungsvorschläge

Als sinnvoll wird eine Vollzeitbeschäftigung für die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter erachtet. Ebenso die Anstellung von jeweils mindestens zwei entsprechenden Fachkräften – männlich und weiblich – an *einer* Schule.

Die Finanzierung sollte generell gesichert sein, damit eine kontinuierliche Arbeit mit Planungssicherheit gewährleistet werden kann.

Die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen bzw. Schülern, der Lehrerinnen und Lehrern sowie der Schulleitung könnte ebenfalls noch verbessert werden.

Zur Rolle der Schulsozialarbeit im Zusammenhang mit Ganztagsschulen
Für viele Fachkräfte ist die Ganztagsschule mit integrierter Schulsozialarbeit ein eindeutiges Muss; für einige wenige besteht hier dagegen kein zwingender Zusammenhang. Wie auch immer, das Rollenverständnis der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter innerhalb des Systems Schule sollte für alle Beteiligten nachvollziehbar, klar und eindeutig definiert werden. Dies ist wichtig für eine effektive Arbeit von Fachkräften und beugt der Gefahr möglichen »Missbrauches« von Schulsozialarbeit vor.

4.2 Befragung der Schulleitungen

4.2.1 Ausgestaltung und Angebotsspektrum

Das Bild der antwortenden Schulleitungen stellt sich – differenziert nach Schularten – wie folgt dar:

Tab. 44: Antworten von Schulleitungen nach Schularten

Schulart	Anzahl
Mittelschule	6
Grundschule	1
Mittel- und Grundschule	1
Schule zur Lernförderung	4
Förderschule	1
Gymnasium	1
Schule für Erziehungshilfe	1
Sonstige	1
insgesamt	16

Rückmeldungen liegen vor von 16 Schulen, mehrheitlich Mittelschulen und Schulen zur Lernförderung.

Fünf der antwortenden Schulen befinden sich in Chemnitz, vier in Dresden. Die anderen Schulen verteilen sich auf unterschiedliche Städte Sachsens.

Tab. 45: Bedarfe an Schulsozialarbeit und Bedarfsdeckung, – *in %*

Bedarf an … *in %*	**abgedeckt**	**nicht ausreichend abgedeckt, aber Bedarf**
Vertrauenspersonen für Schüler, die keine Lehrer sind (n=16)	56,3	43,8
professioneller Hilfe bei schulischen Problemstellungen (n=46)	50,0	50,0
professioneller Hilfe bei familiären Schwierigkeiten(n=15)	40,0	60,0
professioneller Hilfe bei Pubertät (n=15)	40,0	60,0
professioneller Hilfe bei Übergang Schule/Beruf (n=13)	46,2	53,8
professioneller Hilfe bei Sucht (n=14)	35,7	64,3
professioneller Hilfe bei Gewalt/Kriminalität (n=14)	35,7	64,3
Hausaufgabenhilfe (n=11)	18,2	81,8
freizeitpädagogischen Angeboten (n=13)	46,2	53,8
Vermittlung weiterer jugendhilferechtlicher Angebote (n=12)	75,0	25,0
Streitschlichtung/Konflikttraining (n=15)	66,7	33,3
Beratung von Lehrerinnen und Lehrern (n=13)	61,5	38,5
Beratung von Eltern/Erziehungsberechtigten (n=15)	53,3	46,7
Vernetzung der Schulsozialarbeit mit Sport– und Freizeitangeboten (n=12)	25,0	75,0
lebensweltbezogenen Aktivitäten/Netzwerken (n=12)	58 ,3	41,7

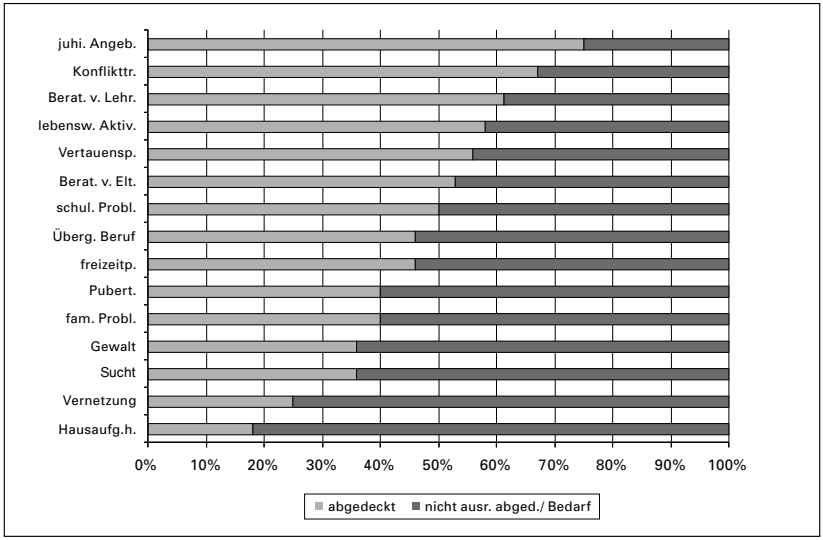
Die Schulleitungen sehen in allen angesprochenen Bereichen einen Bedarf, der allerdings verschieden gut abgedeckt wird.

Bei der »*Vermittlung von weiteren jugendhilferechtlichen Angeboten*«, im Bereich der »*Streitschlichtung*« und in der »*Beratung von Lehrerinnen und Lehrern*« halten über 60% der Schulen den Bedarf für abgedeckt.

Bei den anderen Kategorien liegen die Angaben zur Bedarfsdeckung zum Teil deutlich niedriger.

Die »*Hausaufgabenhilfe*« oder »*Vernetzung der Schulsozialarbeit mit Sport- und Freizeitangeboten*« wird von vier Fünfteln (81,8%) bzw. von drei Vierteln (75%) der Schulen als nicht ausreichend abgedeckt bewertet.

Abb. 20: Bedarfe in unterschiedlichen Bereichen der Schulsozialarbeit, – *in %*



Andere sozialpädagogische Angebote, die abgedeckt werden

Die Fachkräfte konzentrieren sich auf bestimmte Arbeitsbereiche und setzten für ihre Tätigkeit jeweils unterschiedliche Schwerpunkte (z. B. 80% »*Betreuung des Schülercafes*«, 60% »*Erlebnispädagogik*«).

Erwähnt werden auch »*Angebote für den Unterricht*« bzw. »*Projektangebote*«.

Andere sozialpädagogische Angebote, für die Bedarf besteht

Des Weiteren sehen die Schulleitungen vor allem bei der »*Hilfe zur Berufsfindung*«, bei »*Angeboten für verhaltensauffällige Schülerinnen bzw. Schüler*« (dabei besteht zum Teil eine unzureichende Kooperation mit dem ASD) und bei »*Hilfe bei sozialen und familiären Problemen*« und in der »*Streitschlichtung*« noch zu befriedigende Bedarfe.

Besonders hohe Anteile im Angebot der Schulsozialarbeit nehmen nach Auskunft der Schulleitungen folgende Bereiche ein;

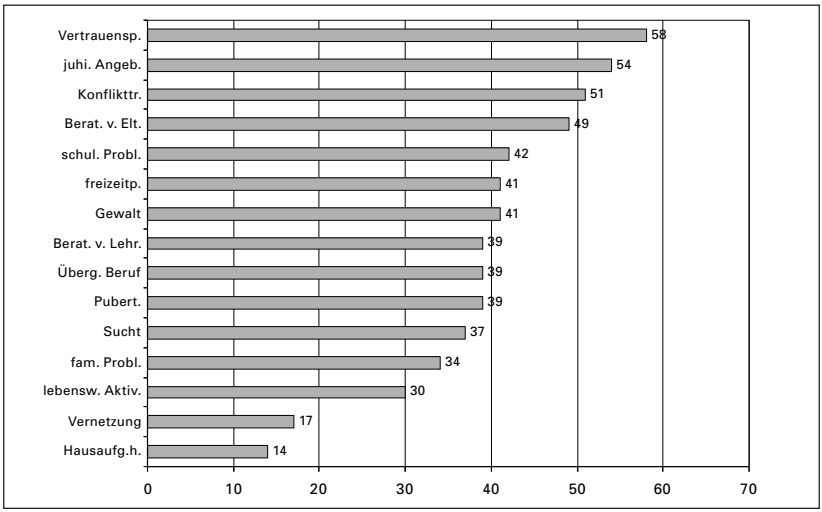
- Vertrauensperson (als Nicht-Lehrer) sein für Schülerinnen und Schüler;
- Vermittlung von weiteren jugendhilferechtlichen Angeboten;
- Streitschlichtung/ Konflikttraining;
- Beratung von Eltern/ Erziehungsberechtigten.

Eher geringe Anteile haben, der Wahrnehmung der Schulleitungen zufolge, dagegen nachstehende Bereiche:

- Hausaufgabenhilfe;
- Vernetzung mit Sport- und Freizeitangeboten;
- lebensweltbezogene Aktivitäten.

Geschätzte Anteile des Angebots an Schulsozialarbeit

Abb. 21: Angebote an unterschiedlichen Bereichen der Schulsozialarbeit in Sachsen nach Schätzungen der Schulleitungen – *Durchschnittswerte in %*



Bei diesen Angaben handelt es sich allerdings um Durchschnittswerte, und die Unterschiede hinsichtlich der Angaben zwischen den einzelnen Schulleitungen variieren zum Teil sehr stark.

Zu manchen Bereichen gibt es genau gegensätzliche Einschätzungen (kommt zu 100%/ kommt überhaupt nicht vor). Dies trifft in den Bereichen der professionellen »*Hilfe bei dem Übergang von der Schule in die Arbeitswelt (Beruf)*«, bei der »*Hausaufgabenhilfe*«, bei »*freizeitpädagogischen Angeboten*« und bei der »*Streitschlichtung/ Konflikttraining*« zu.

Geringere Unterschiede in der Einschätzung des Angebotes an Schulsozialarbeit (Differenzen unter 65%) zeigen sich bei »*Vertrauenspersonen für Schülerinnen und Schüler, die keine Lehrerinnen bzw. Lehrer sind*«, bei der »*Beratung von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten*« und bei der »*Vernetzung der Schulsozialarbeit z. B. mit Sport- und Freizeitangeboten*«.

Bedarf an Angeboten der Schulsozialarbeiter für Schüler mit Migrationshintergrund

Hier wird im Feistaat Sachsen von den antwortenden Schulleitungen eher kein Bedarf bzw. kein dringender Bedarf vermeldet. Zumeist liegt der Grund darin, dass der Anteil der Schülerinnen bzw. Schüler mit Migrationshintergrund an den betrachteten Schulen nicht sehr hoch ist. Teilweise liegt er sogar unter 5%. Andererseits richten sich viele der Angebote bereits jetzt schon an diese Zielgruppe.

Bedarf an Angeboten der Schulsozialarbeit speziell für Jungen und Mädchen

An etwas weniger als 50% der betrachteten Schulen wird eher kein Bedarf für solche Angebote angemeldet. Hier greifen bereits Maßnahmen bzw. es existieren schon einschlägige Projekte (Freizeitangebote, Förderung während des Unterrichts, gemeinsame Themenblöcke, Förderprogramme des Freistaates Sachsen, überregionale Abdeckung).

Etwas mehr als 50% der Schulen verzeichnen einen (eher) dringenden Bedarf an geschlechtsspezifischen Angeboten.

Die Wünsche sind breit gefächert. Jungen sollten besonders angesprochen werden. Ebenso besteht ein Bedarf an adressatenspezifischen Angeboten auch für Mädchen in der Pubertätsphase.

Tab. 46: Geschätzter personeller Zeitaufwand für die Belange der Schulsozialarbeit

Stundenanzahl pro Woche	für Abstimmungsprozesse der Schulsozialarbeit von schulischer Seite (n=15) (in %)	für Zusammenarbeit Lehrkräfte und Schulsozialarbeit in einzelnen Projekten (n=16) (in %)	für Zusammenarbeit Lehrer – Schulsozialarbeit – Eltern (n=16) (in %)
1	33,3	26.7	43,8
2	26,7	26,7	31,3
3	26,7	13,3	12,5
4	06,7	06,7	–
5	–	06,7	12,5
6	–	06,7	–
7	–	–	–
8	–	06,7	–
9	–	06,7	–
10	06,7	–	–
Beispiele:	• Absprache bei Einzelfällen und schulinternen Angelegenheiten • Fallbesprechungen • Hilfe während des Unterrichts, bei Krisen/ Intervention, Projekten	• mehr Zeit bei Einzelfallhilfen • Gruppenarbeit, soziale Stunden • Präventionsprojekte	• bei Elternarbeit Zeitaufwand für Lehrerinnen höher • Elternberatung • Krisenintervention • Probleme mit Eltern

Der geschätzte personelle Zeitaufwand für Abstimmungsprozesse zwischen Fachkräften und Akteuren des Schullebens bewegt sich zwischen einer Stunde bis vier Stunden in der Woche. Die Stundenzahl scheint dabei auch abhängig zu sein von den verschiedenen Inhaltsbereichen der Zusammenarbeit, so z. B. bei Projektarbeit, Einzelfallbesprechungen und Elternarbeit; zudem kann er in einigen Fällen einen Stundenumfang von bis zu 10 Stunden einnehmen.

4.2.2 Zusammenarbeit der Schulsozialarbeiter mit der Schule

Gremien, die sich mit der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe befassen

60% der Befragten (hier: n=15) berichten, dass ein Gremium bestehe, welches sich mit der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe auseinandersetzt. Hier gibt es oftmals verschiedene Besprechungskonstellationen nebeneinander. The-

menbesprechungen werden eingebettet in Teil- oder Schulkonferenzen, können aber auch in Gesprächsrunden mit verschiedenen Partnern verlaufen. Je nach Gremium sind die Zeitspannen zwischen den Treffen sehr unterschiedlich und können von monatlichen Gesprächen bis zu Treffen einmal pro Jahr variieren.

40% der antwortenden Schulen haben kein Gremium für diese Angebote installiert. Die Zusammenarbeit erfolgt dort teilweise auf anderen Wegen bzw. ist auf andere Art und Weise in Schulprogrammen oder Planungsvorgängen der Schule integriert. Teilweise findet der Kontakt bei Bedarf statt oder erfolgt in der Einzelfallarbeit punktuell.

Der Schulsozialarbeiter bzw. die Schulsozialarbeiterin kann auch zuständig sein für die Vernetzung und sich um den Informationsfluss zur Schulleitung kümmern.

Als Gremien werden genannt:

- Bedarfsermittlung halbjährlich, Schulsozialarbeiter-AG (Schule und Jugendamt);
- wöchentliche Besprechung zwischen Beratungslehrern und Schulsozialarbeitern;
- monatliche Dienstberatung;
- monatliches Treffen des Schülerrates (je ein Vertreter der Klassen 5 bis 9);
- Lehrerkonferenzen, Schulkonferenzen, Besprechungen mit der Schulleitung und Projektgruppen mit Themen zur Schulsozialarbeit (vierteljährlich bzw. halbjährlich);
- quartalsweise Netzwerktreffen;
- Schulkonferenz (2x jährlich), GLK bei Bedarf;
- Drogenpräventivteam (zweimal pro Jahr Eltern, Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulsozialarbeiter/innen);
- einmal jährlich Gespräche mit Jugendamt;
- Gesprächskreis zwischen Lehrer/innen und Schulsozialarbeiter/innen, wenn notwendig wird Schulleitung hinzugezogen;
- Zusammenarbeit mit ASD gestaltet sich zunehmend schwieriger;
- Elternabende.

Tab. 47: Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium und der Elternschaft, – *in %*

in %	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt-nicht
zögerliche Zustimmung seitens des Kollegiums (n=16)	06,3	06,3	43,8	43,8
Unterstützung auf ideeller Ebene durch Kollegium, aktive Mitarbeit auf einzelne Lehrer beschränkt (n=10)	20,0	50,0	10,0	20,0
breite aktive Beteiligung durch Lehrer (n=16)	25,0	12,5	56,3	06,3
keine ideelle Unterstützung durch Lehrer (n=16)	0	13,3	06,7	80,0
Kooperation beschränkt auf Lehrer mit besonderen Aufgaben (n=16)	0	06,3	37,5	56,3
Schulleitung unterstützt die Schulsozialarbeit auf sämtlichen Ebenen (n=16)	81,3	12,5	06,3	0
Kollegium bei Konzeptentwicklung zur Schulsozialarbeit beteiligt (n=16)	12,5	25,0	31,3	31,3
Elternschaft begrüßt Aktivitäten der Schulsozialarbeit (n=16)	56,3	43,8	0	0
Elternschaft bei Aktivitäten der Schulsozialarbeit beteiligt (n=16)	18,8	43,8	25,0	12,5

Im Bereich der Zusammenarbeit decken sich die Angaben der Schulleitungen weitgehend mit denen der Fachkräfte.

Das Lehrerkollegium stimmt der Schulsozialarbeit an ihrer Schule zu, unterstützt sie auf ideeller Ebene, ist aber meist nicht ausgeprägt aktiv.

Die Schulleitung bietet Unterstützung auf allen Ebenen zu über 80% an. Das Kollegium war zumeist nicht an einer Konzeptentwicklung zur Schulsozialarbeit beteiligt.

Die Elternschaft wird als zustimmend dargestellt, aber insgesamt doch eher inaktiv.

Schulsozialarbeit ist Thema für das Kollegium

Für nur etwa ein Viertel des Kollegiums ist nach Angaben der Schulleitungen Schulsozialarbeit ein Thema, für die restlichen drei Viertel der Lehrerschaft eher nicht. Es wird der Wunsch geäußert, dass sich dies noch ändern sollte.

Allerdings werden doch auch einige Bereiche genannt, in denen Schulsozialarbeit schon zum Thema für die Lehrer und Lehrerinnen geworden ist: vor allem bei Dienstbesprechungen, aber auch bei der Schulprogrammarbeit bzw. Schulkonzeptarbeit, bei Fort- und Weiterbildungen, bei Schulkonferenzen sowie in der Projektarbeit.

Schulsozialarbeit ist Unterstützung für schulische Arbeit

Die Schulleitungen sehen die Schulsozialarbeit vor allem in folgenden Bereichen als Unterstützung für die schulische Arbeit:

- Sie berät Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern;
- sie hilft bei sozialen Problemen und Problemlagen;
- sie bietet Einzelfallhilfe;
- sie interveniert in Krisensituationen;
- sie arbeitet präventiv (z. B. bei Suchtproblemen);
- Fachkräfte werden als Vertrauenspersonen wahrgenommen und
- sie bieten Angebote zur Mitgestaltung und Bereicherung des Schullebens und des Unterrichts (z. B. Projekte) an.

4.2.3 Bewertung der Angebote der Schulsozialarbeit

Grad der Zufriedenheit mit unterschiedlichen Angeboten der Schulsozialarbeit in Sachsen.

Grad der Zufriedenheit mit unterschiedlichen Angeboten der Schulsozialarbeit in Sachsen

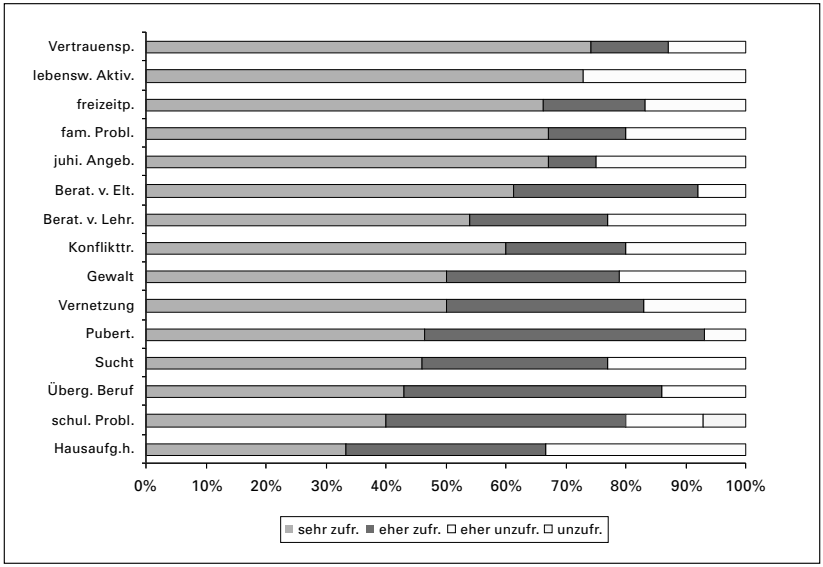
Tab. 48: Grad der Zufriedenheit mit unterschiedlichen Angeboten der Schulsozialarbeit in Sachsen – *in %*

Zufriedenheit mit… *in %*	**sehr zufrieden**	**eher zufrieden**	**eher unzufrieden**	**unzufrieden**
Vertrauenspersonen für Schüler, die keine Lehrer sind (n=16)	75,0	12,5	12,5	–
professioneller Hilfe bei schulischen Problemstellungen (n=15)	40,0	40,0	13,3	06,7
professioneller Hilfe bei familiären Schwierigkeiten (n=15)	66,7	13,3	20,0	–
professioneller Hilfe bei Pubertät (n=15)	46,7	46,7	06,7	–
professioneller Hilfe bei Übergang Schule/Beruf (n=14)	42,9	42,9	14,3	–
professioneller Hilfe bei Sucht (n=13)	46,2	30,8	23,1	–
professioneller Hilfe bei Gewalt/Kriminalität (n=14)	50,0	28,6	21,4	–
Hausaufgabenhilfe (n=9)	33,3	33,3	33,3	–
freizeitpädagogischen Angeboten (n=12)	66,7	16,7	16,7	–
Vermittlung weiterer jugend–hilferechtlicher Angebote (n=12)	66,7	08,3	25,0	–
Streitschlichtung/Konflikttraining (n=15)	60,0	20,0	20,0	–
Beratung von Lehrerinnen und Lehrern (n=13)	53,8	23,1	23,1	–
Beratung von Eltern/Erziehungs–berechtigten (n=13)	61,5	30,8	07,7	–
Vernetzung der Schulsozialarbeit mit Sport– und Freizeitangeboten im Bezirk (n=12)	50,0	33,3	16,7	–
lebensweltbezogenen Aktivitäten/ Netzwerken (n=11)	72,7	–	27,3	–

Des Weiteren wurde, wie der zuvor stehenden Tabelle zu entnehmen ist, der Grad der Zufriedenheit mit unterschiedlichen Angeboten der Schulsozialarbeit erfragt.

Der Grad der Zufriedenheit mit unterschiedlichen Angeboten der Schulsozialarbeit in Sachsen lässt sich wie folgt darstellen:

Abb. 22: Zufriedenheit mit unterschiedlichen Angeboten der Schulsozialarbeit in Sachsen, – *in %*



Die Schulleitungen zeigen sich in allen abgefragten Bereichen zu über 60% mit den Angeboten der Fachkräfte zufrieden oder sogar sehr zufrieden.

Als besonders befriedigend erweisen sich lebensweltbezogene Aktivitäten und das Angebot an Vertrauenspersonen, die keine Lehrer sind, für die Schülerinnen bzw. Schüler.

Zufriedenheit mit anderen sozialpädagogischen Angeboten

Bei der Zufriedenheit mit anderen sozialpädagogischen Angeboten treten unterschiedliche Sichtweisen auf.

Bei Unstimmigkeiten sind die Gründe oftmals in mangelnden Zeit- und Personalgründen zu finden.

Eine Ausweitung der Angebote bzw. eine umfassende Abstimmung auf den Schulalltag scheitere dadurch meist.

Unterschiedliche Angebote wären je nach Schule noch wünschenswert (z. B. erlebnispädagogische Angebote, Angebote im Freizeitbereich, Streitschlichter-Training).

Zur Rolle der Schulsozialarbeit im Zusammenhang mit Ganztagsschulen
Der Zusammenhang mit der Ganztagsschule als Einrichtung wird sehr unterschiedlich bewertet. Für die einen ist Schulsozialarbeit und Ganztagsschule ein Sinnzusammenhang, für andere keine zwingende Notwendigkeit. Schulsozialarbeit wird an jeder Schule als wertvoll und wichtig erachtet. Gerne wird es gesehen, wenn Fachkräfte die Nachmittagsprogrammgestaltung übernehmen. Sie sollen eine begleitende Rolle im Schulalltag einnehmen und diesen nicht nur vormittags mitgestalten. Dies garantiere für deren Arbeit mehr Kontinuität und Ansprechbarkeit. Die Schwerpunktsetzung der Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeiter könne »gesamtdeutsch« verändert werden. Sie könnte dann von der Intervention in Richtung Prävention rücken und zur *Pflicht*aufgabe an Schulen werden.

4.3 Befragung der Jugendämter

Lediglich von zwei Jugendämtern Sachsens kamen Rückläufe für die Auswertung an. Die folgenden Angaben stützen sich darauf.

4.3.1 Konzeptionen und Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule

Konzeptionen zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe
Es liegt eine Kooperation zwischen der Stadt Chemnitz und dem Regionalschulamt vor, ebenso eine Konzeption unter Beteiligung des Jugendamtes der Stadt Leipzig. Zusätzliche Orientierung geben die Empfehlungen zur Schulsozialarbeit.

Tab. 49: Konzepte der Schulsozialarbeit in Sachsen, – in absoluten Zahlen, *n=2*

n=	ja	nein
Schriftlich fixierte Grundlagenkonzeptionen zur Schulsozialarbeit vom Jugendamt	1	1
Eigene Konzeption für jedes Angebot der Schulsozialarbeit	2	–
Eigene Konzeption, die mit einem frei-gemeinnützigen Träger der Jugendhilfe vereinbart wurde	2	–
Eigene Konzeption für jedes Angebot, das mit den Schulen vereinbart wurde	1	1
Mündlich vereinbarte Konzeption zwischen Schule und Schulsozialarbeit	–	2
Keine Konzeptionen bekannt	–	2

Konzeptionen zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe sind beiden Jugendämtern bekannt. Dabei gibt es laut Mitteilung nur bei einem Jugendamt schriftlich fixierte Grundlagenkonzeptionen zur Schulsozialarbeit. Eigene Konzepte für Angebote der Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeiter oder in Vereinbarung mit frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe existieren bei beiden, ebenso mündlich vereinbarte Konzepte zwischen Schule und Schulsozialarbeit. Eigene Konzeptionen für jedes Angebot, das mit den Schulen vereinbart wurde, gibt nur ein Schulamt an.

Standards für Konzeptionen innerhalb des Angebotes der Schulsozialarbeiter

Es gibt bei beiden Jugendämtern Standards für Konzeptionen innerhalb des Angebotes der Schulsozialarbeit bezüglich des Einsatzes und der Anwendung sozialpädagogischer Grundlagen und Methoden, der Sozialberichterstattung, der Evaluation und Reflexion sowie der Zusammenarbeit der Schulsozialarbeit mit dem Jugendamt. Für die materielle und personelle Ausstattung gibt nur ein Jugendamt Standardsetzungen an.

Andere Standards innerhalb des Angebotes zur Schulsozialarbeit

Bei der Beantwortung dieser Fragestellung werden Fachempfehlungen zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen und Fachstandards des Jugendamtes (Qualitätsentwicklungsverfahren gemäß § 78a SGB VIII) genannt. Es findet eine regelmäßige Beratung in trägerübergreifenden Arbeitskreisen zur Schulsozialarbeit statt.

Über eine persönliche und materielle Ausstattung wird durch eine Einzelfallprüfung im Rahmen der qualifizierten Antragsstellung (Förderverfahren) entschieden.

Mindeststandards zur Schulsozialarbeit

Als Mindeststandards werden die feste Einstellung und der verbindliche Einsatz von Fachkräften gemäß § 72 SGB VIII (Diplom-Sozialarbeiter und Diplom-Sozialpädagogen), Kooperationsvereinbarungen zwischen dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe (Projekt) und der Schule, separate Räumlichkeiten in der Schule sowie Nutzungsvereinbarungen mit dem Schulverwaltungsamt und dem Projekt genannt.

Koordination der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe
Nur an einem der beiden Jugendämter gibt es eine Koordinationsstelle bzw. einen Koordinationsbeauftragten für die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe.

Art der Berücksichtigung der Schulsozialarbeit innerhalb der Jugendhilfeplanung
Gemäß §§ 79 und 80 SGB VIII sind die Träger der öffentlichen Jugendhilfe verpflichtet, Jugendhilfeplanung zu betreiben. Bei der Entwicklung von Kriterien z. B. für die Standortplanung (Schule als Lern- und Lebensort) orientiert man sich an Fragen wie »*Welche Schulen werden favorisiert?*« und »*Welche Sozialräume weisen erhöhten Bedarf auf?*«

Darüber hinaus besteht ein Beschluss des Jugendhilfeausschusses gemäß § 71 SGB VIII zur Durchführung der Jugendhilfeplanung.

Art der Berücksichtigung der Schulsozialarbeit innerhalb des Jugendhilfeausschusses
Diesbezüglich findet eine spezifische Sozialberichterstattung und Vorstellung von Projekten im Jugendhilfeausschuss statt. Es existiert laut Satzung des Jugendamtes ein »*Unterausschuss Jugendhilfeplanung*«, der unter anderem auch Sozialraumbegehungen durchführt.

Gremien, die sich mit der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe befassen
Hier wird ein »*Arbeitskreis Jugendhilfe – Schule*« genannt, der sich auf § 78 SGB VIII gründet.

Zusammenarbeit mit frei-gemeinnützigen Trägern zur Schulsozialarbeit
Hier werden acht Träger genannt, mit denen zusammengearbeitet wird.

Es dokumentiert die relative Vielfalt, die sich mittels der Zusammenarbeit mit frei-gemeinnützigen Trägern zur Schulsozialarbeit herstellen lässt.

4.3.2 Bedarfseinschätzung

Die Meinungen der Jugendämter über den Bedarf an sozialpädagogischen Angeboten gehen je nach Angebot stark auseinander.

Folgende Übersicht zur Schulsozialarbeit bietet einen Einblick in die Bedarfseinschätzung:

Tab. 50: Bedarfseinschätzung, *– in absoluten Zahlen, n=2*

Bedarf an *(in % der antwortenden Ämter (n=2!))*	**hoher Bedarf**	**eher Bedarf**	**niedriger Bedarf**	**kein Bedarf**
Vertrauenspersonen für Schüler, die keine Lehrer sind	2	–	–	–
professioneller Hilfe bei schulischen Problemstellungen	2	–	–	–
professioneller Hilfe bei familiären Schwierigkeiten	2	–	–	–
professioneller Hilfe bei Pubertät	1	1	–	–
professioneller Hilfe bei Übergang Schule/ Beruf	2	–	–	–
professioneller Hilfe bei Sucht	1	1	–	–
professioneller Hilfe bei Gewalt/ Kriminalität	1	1	–	–
Hausaufgabenhilfe	–	2	–	–
freizeitpädagogischen Angeboten	–	1	1	–
Vermittlung von weiteren jugendhilferechtlichen Angeboten	1	1	–	–
Streitschlichtung/Konflikttraining	1	–	1	–
Beratung von Lehrer/innen	1	1	–	–
Beratung von Eltern/Erziehungsberechtigten	1	–	1	–
Vernetzung der Schulsozialarbeit mit Sport- und Freizeitangeboten	1	1	–	–
lebensweltbezogenen Aktivitäten/ Netzwerken	1	–	1	–

Ein Jugendamt meldet in folgenden Bereichen hohen Bedarf, das andere wiederum niedrigen Bedarf: »*Streitschlichtung/Konflikttraining*«, »*Beratung von Eltern/Erziehungsberechtigten*« und »*lebensweltbezogene Aktivitäten/Netzwerke*«.

Hoher Bedarf bzw. eher Bedarf besteht bei beiden Jugendämtern in der »*Vernetzung der Schulsozialarbeit mit Sport- und Freizeitangeboten*«, in der »*Beratung von Lehrerinnen und Lehren*«, in der »*Vermittlung jugendhilferechtlicher*

Angebote« sowie in professioneller »*Beratung und Hilfe bei Sucht, Gewalt und Kriminalität*«.

Weiteren hohen Bedarf melden beide Jugendämter für die »*Beratung und Hilfe bei dem Übergang von der Schule in die Arbeitswelt (Beruf)*« sowie »*Beratung und Hilfe bei schulischen und familiären Problemstellungen*«.

»*Hausaufgabenhilfe*« wird von beiden örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe als wünschenswert eingeschätzt.

Zur Rolle der Schulsozialarbeit im Zusammenhang mit der Einrichtung von Ganztagsschulen in Sachsen

Die Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeiter konzentrieren sich vor allem auf die »*Arbeit mit Einzelnen und Familien*« mit vor allem sozial benachteiligten jungen Menschen im Sinne von § 13 SGB VIII in Verbindung mit §§ 27 ff. SGB VIII und insbesondere § 36 SGB VIII. Es kommt auch die Arbeitsform »*Arbeit mit Gruppen*« zum Tragen.

Nach Ansicht der Jugendämter werden Ganztagsschulen allein die vielfältigen sozialen Probleme und Problemlagen von Chancenungleichheit und sozialer Disparität nicht lösen. Schulsozialarbeit beruht auf dem Arbeitsprinzip »*Freiwilligkeit*«; deshalb kann sie dem Grunde nach nur ein flankierendes unterstützendes Angebot für Ganztagesschulen und für die Schülerinnen und Schüler und deren Familien sein und dabei besonders benachteiligten Schülerinnen und Schülern helfen.

4.3.3 Zufriedenheit mit den Angeboten der Schulsozialarbei

Zufriedenheit mit sozialpädagogischen Angeboten, sofern diese von der Schulsozialarbeit angeboten werden

Zu einem Katalog von fünfzehn möglichen Aufgabenerfüllungen war anzugeben, ob man damit »*sehr zufrieden*«, »*eher zufrieden*«, »*eher unzufrieden*« oder »*unzufrieden*« sei. Die Angaben bewegten sich durchweg im Zufriedenheitsbereich.

Übereinstimmend »*sehr zufrieden*« zeigten sich die beiden Jugendämter in folgenden Bereichen

- Vertrauenspersonen für Schüler, die keine Lehrer sind;
- professionelle Beratung und Hilfe bei schulischen Problemstellungen;
- professionelle Beratung und Hilfe beim Übergang von Schule in die Arbeitswelt;

- professionelle Beratung und Hilfe bei Gewalt/Kriminalität;
- Hausaufgabenhilfe;
- freizeitpädagogische Angebote;
- professionelle Hilfe bei familiären Schwierigkeiten;
- professionelle Hilfe bei Pubertät;
- professionelle Hilfe bei Sucht;
- Vermittlung weiterer Streitschlichtung/Konflikttraining;
- jugendhilferechtliche Angebote (nur eine Antwort).

Teils »*sehr zufrieden*«, teils »*zufrieden*« zeigten sich die beiden Jugendämter in folgenden Bereichen

- Beratung von Lehrerinnen und Lehrern;
- Beratung von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten;
- Vernetzung der Schulsozialarbeit mit Sport- und Freizeitangeboten;
- lebensweltbezogene Aktivitäten/Netzwerke.

Haupthemmnisse hinsichtlich eines weiteren Ausbaus der Schulsozialarbeit

Als Hemmnisse für einen weiteren Ausbau der Schulsozialarbeit werden auch die vielfältigen Leistungen nach den §§ 11 bis 14 SGB VIII gesehen, wonach der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe die hierfür erforderlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen hat.

Demgegenüber steht haushaltsrechtlich nur ein begrenztes Budget zur Verfügung.

Ebenso wird das zusätzliche Eruieren von Ressourcen für die Finanzierung von Projekten als ein nicht zu unterschätzendes Hemmnis betrachtet.

4.3.4 Umfang der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe

Anteil der Schulen, bei denen im Rahmen der Schulsozialarbeit eine Zusammenarbeit stattfindet

Der Anteil der Schulen, an denen im Rahmen der Schulsozialarbeit eine Zusammenarbeit (»egal welcher Art«) stattfindet, wird von den beiden Jugendämtern im Wesentlichen ähnlich und insgesamt als eher niedrig eingeschätzt.

Bei den Grundschulen rechnet man hier mit einem Anteil von ca. 5%, bei den Mittelschulen und »anderen Schulen« dagegen mit einem Anteil von 40 bis 55%., bei den Oberschulen/weiterführenden Schulen gingen die Ansichten auseinander: 0% bzw. 8%.

Anteil des Personals, der im Rahmen der Schulsozialarbeit unter spezifischen Konditionen beschäftigt ist

Hier wurde gezielt danach gefragt, unter welchen Bedingungen die jeweiligen Fachkräfte (sowohl sozialpädagogische Fachkräfte als auch fachfremde Personen) arbeiten, z. B. als ABM-Kraft, als Ein-Euro-Jobber, in anderen befristeten Jobs oder in einem Praktikanten- oder Ausbildungsverhältnis stehen.

Leider hat nur ein Jugendamt dazu Auskunft gegeben, und zwar in allen Bereichen abschlägig.

Weitere Angebote der Jugendhilfe, die außerhalb von Schulsozialarbeit an anderen Schulen im Landkreis bzw. in der Stadt stattfinden

Solche Angebote werden in der Tat benannt, und zwar: Offene Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII, Projekte, die über die Richtlinie »schulbezogene Jugendarbeit« gefördert werden, wie z. B. »Offener Schulweg«, Schülertreffs, Schülerfirmen, Streitschlichterausbildung sowie Projektarbeit an Schulen durch Mobile Jugendarbeit und Beratungsstelle, aber nicht mengenmäßig aufgeschlüsselt.

4.4 Zusammenfassung der Befragungsergebnisse für Sachsen

Die hier für Sachsen vorgelegten Befragungsergebnisse beziehen sich auf eine schriftliche Befragung von sozialpädagogischen Fachkräften an Schulen, von Schulleitungen und von Jugendämtern.

Die Befragung insgesamt wurde im Jahr 2006 in Bayern, Berlin und Sachsen parallel mit den jeweils gleichen Fragebögen durchgeführt.

Nach Angaben der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V. gab es im September 2006 in Sachsen 76 Schulen mit Schulsozialarbeit (Hirschfeld 2006: 8).

Die vorliegende Analyse stützt sich auf Auskünfte von sozialpädagogischen Fachkräften aus 33 Schulen und von Schulleitungen aus 16 Schulen. Seitens der betroffenen Jugendämter liegen nur zwei Rückmeldungen vor.

Schulen mit Schulsozialarbeit finden sich auch dieser Befragung zufolge ganz überwiegend an Mittelschulen und an Förderschulen, zu drei Vierteln in größeren Städten.

Träger der entsprechenden Projekte sind ganz überwiegend Vereine und Verbände aus dem kirchlichen und aus dem Wohlfahrtsbereich.

Knapp mehr als die Hälfte der sozialpädagogischen Fachkräfte sind in Vollzeit bzw. nahezu Vollzeit beschäftigt. Die anderen, vor allem an Grund- und Förderschulen, arbeiten mit zum Teil deutlich geringerem Stundenumfang[20].

Fast zwei Drittel der Projekte existieren seit weniger als sechs Jahren, und ihre Fortdauer ist zu großen Anteilen nicht gesichert. Viele Fachkräfte sehen dem Ende ihrer Beschäftigung entgegen, fast jeder zehnte muss einer alljährlichen Entscheidung auf Verlängerung entgegen bangen. Die Arbeitsmöglichkeiten für den größeren Teil der Fachkräfte sind »*einigermaßen passabel*«.

Die Aufgabenstellungen der sozialpädagogischen Fachkräfte sind nach den vorliegenden Rückmeldungen nicht immer klar vereinbart.

Ganz im Vordergrund stehen Schwierigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler im (sozial-)pädagogischen und im psycho-sozialen Bereich, sehr oft auch der jeweilige familiale und sozialräumliche Kontext.

Darüber hinaus sind die Beratung von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und Eltern sowie die Schlichtung von Auseinandersetzungen zentrale Aufgabenbereiche.

Soziale Probleme und Problemlagen, die sich primär aus der Migration ergeben, haben in Sachsen nach den vorliegenden Befragungsergebnissen offensichtlich keinen besonders hervorgehobenen Status.

Vor allem in den Bereichen Sucht, Gewalt, aber auch im Bereich des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt (Beruf) werden weitere Anstrengungen für notwendig gehalten.

Die Standards der professionellen Arbeit sind hoch. Die Schulleitungen zeigen sich mit dem Grad der Aufgabenerfüllung weitgehend zufrieden.

Die Fachkräfte selbst reklamieren eine Verbesserung ihrer Arbeitsverhältnisse: neben einer besseren sächlichen Ausstattung wünschen sie sich in vielen Fällen ein höheres Zeitbudget und vor allem Sicherheit für eine längerfristige Beschäftigung, ohne die ihnen eine nachhaltige Arbeit nicht gut möglich erscheint.

Die Strukturen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule nach innen und außen werden differenziert beurteilt.

Überraschend ist der geringe Status, den die Kooperation mit Schulpsychologen und mit Schulämtern einnimmt.

20 Fast alle geringer Beschäftigten halten eine Vollzeitbeschäftigung für dringend geboten.

Bei Lehrerinnen und Lehrern scheint das Potential, das in der Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeitern und Schulsozialarbeiterinnen liegt – auch nach dem Urteil der Schulleitungen – noch nicht in vollem Umfang erkannt und genutzt zu werden.

Die Möglichkeiten einer Schulentwicklung via Schulsozialarbeit harren in wesentlichen Bereichen offenbar noch der Umsetzung.

Hier werden – auch und gerade im Hinblick auf die Entwicklung hin zur ganztägigen Schulorganisation – vermehrte Anstrengungen für notwendig und positive Effekte für erreichbar gehalten, allerdings unter der Voraussetzung sicherer Arbeitsverhältnisse und geklärter Rollenbeziehungen.

5. Hinweise auf mögliche sozial- und bildungspolitische Konsequenzen

Die hier vorliegende Untersuchung hat von vornherein vorläufigen Charakter, und zwar insofern, als sie primär den Bedarf detaillierter Forschungsbemühungen überhaupt erst identifizieren will. Hinweise auf einen weitergehenden Forschungsbedarf gibt es in der Tat vielfältige. Sie sind in dem abschließenden Kapitel dieses Berichts gesondert verzeichnet. Gleichwohl erscheint es bereits jetzt schon möglich, aus den vorliegenden Befunden und im Rückgriff auf die bereits vorliegenden Expertisen einige Thesen darüber abzuleiten, was in sozial- und bildungs*politischer* Hinsicht der besonderen Aufmerksamkeit anempfohlen werden kann und muss:

1. Von ganz grundsätzlicher Bedeutung sind die sozialökonomischen und die sozialdemographischen Rahmendaten und ihre Entwicklung. Der anhaltende und auch weiterhin absehbare Rückgang der Schülerzahlen und die wohl auch auf weitere Sicht relativ prekären Verhältnisse im Bereich der Berufsausbildung und der Berufseinmündung für junge Menschen lassen alle nur möglichen Anstrengungen für eine Klärung der Verhältnisse und für eine Linderung der daraus sich ergebenden sozialen Probleme und Problemlagen als gerechtfertigt erscheinen, trotz der sich positiv abzeichnenden Entwicklungen auf dem deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.
2. Der relative Bedarf an Schulsozialarbeit wird eindeutig steigen und nicht sinken. Die absolute Versorgungslage wird man mit guten Gründen nicht einschränken können. Es gibt vielmehr gute Gründe, die Schulsozialarbeit im

Kontext der Qualifizierung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule trotz sinkender Schülerzahlen über den gegenwärtigen Stand hin auszuweiten.

3. Die für Sachsen spezielle Vermengung von Schuljugendarbeit und Schulsozialarbeit sowie die Einbeziehung sehr verschiedener Träger von Schulsozialarbeit bedürfen sorgsamer Abstimmung, Koordinierung und Steuerung. Hier erscheinen vor allem interne und externe Evaluationen angezeigt. Die Kriterien der Bewertung sollten jedoch nicht kleinkalibrig sein und eine Segmentierung bzw. Atomisierung in einzelne sozialpädagogische Dienstleistungen gar noch unterstützen. Der sozialpädagogische Einsatz an und in Schulen – in welcher Form auch immer – sollte vielmehr das generelle normative und strategische Ziel systemischer Sozialer Arbeit verfolgen, die Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen zu qualifizieren, die Schülerinnen und Schüler in jeder Hinsicht zu fördern, zu fordern und sie zugleich zu demokratischer Teilnahme anzuhalten, ja zu ermuntern. Als strategisch kann das Ziel gelten, die darauf bezogene Selbststeuerungsfähigkeit – auch der einzelnen Schulen – zu verbessern und zu stärken. Dafür kann Schulsozialarbeit einen ganz eigenständigen Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsbeitrag leisten.
4. Schulsozialarbeit an und in den Schulen in Sachsen wird ausweislich der hier vorliegenden Befragungsergebnisse auf einem hohen professionellen Niveau betrieben. Fachliche Standards der Sozialen Arbeit sind differenziert und scheinen weitgehend anerkannt. Als hilfreich erweisen sich dabei Formen der Selbstorganisation der Profession. Der Landesarbeitskreis für Schulsozialarbeit in Sachsen scheint hier zudem eine sehr konstruktive Rolle zu spielen. Nun müsste das Augenmerk von den Verantwortung tragenden Akteuren gemeinsam aber auch darauf gerichtet werden, wie solche professionstypischen Bedürfnisse, Interessen, Wünsche und Erfahrungen mit den Gegebenheiten und Notwendigkeiten vor Ort vermittelt werden können. Dafür sollten Koordinationen, Kooperationen und Netzwerkarbeit vor Ort institutionelle, organisatorische, personelle, sächliche und zeitliche Unterstützung finden.

5 Untersuchungsleitende Fragestellungen im Spiegel der Länderergebnisse

Die Verbreitung von Schulsozialarbeit einschließlich Jugendsozialarbeit an Schulen in den betrachteten Bundesländern Bayern, Berlin und Sachsen kann sowohl in quantitativer wie auch in qualitativer Hinsicht nicht zufrieden stellen. Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen wird zumeist in sozial stark belasteten Wohnquartieren (z. B. sozialen Brennpunkten) realisiert; von einem Regelangebot an allen Schulen und damit als (eine) zentrale Schnittstelle steuernder Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist die derzeitige Praxis weit entfernt.

Landeseigene Förderprogramme haben maßgeblichen Einfluss auf die Verbreitung und qualitative Gestaltung der Angebote. Im Bundesland Bayern fällt auf, dass die selbst gesetzten quantitativen Zielsetzungen nicht eingelöst werden, während in Sachsen eine stetiger Ausbau des Angebotes (primär an Mittelschulen) und in Berlin erhebliche Initiativen mit sehr unterschiedlichen Finanzierungsmodellen je Schultyp festzustellen sind (Grundschulen, Hauptschulen, Gesamtschulen).

Wesentlich als Folge der landeseigenen Förderprogramme unterscheidet sich die fachliche Gestaltung bzw. unterscheiden sich die Angebotsprofile zwischen den untersuchten Bundesländern erheblich. Hierauf, wie auch hinsichtlich der tatsächlichen Umsetzung von angestrebten Qualitätsstandards, wird im Folgenden insbesondere einzugehen sein.

5.1 Befragungsrücklauf

Tab. 51: Befragungsrücklauf

	Bayern	Berlin	Sachsen	Gesamt
Fachkräfte				
Adressen	107	30	77	214
Rücklauf abs.	56	10	33	98
Rücklauf %	52.34	33.33	42.86	**45.79**
Schulleitungen				
Adressen	107	30	77	214
Rücklauf abs.	34	04	16	54
Rücklauf %	31.78	13.33	20.78	**25.23**
Jugendämter				
Adressen	102	12	15	129
Rücklauf abs.	16	04	02	22
Rücklauf %	15.69	33.33	13.33	**17.05**
Schulämter				
Adressen	96	12	05	113
Rücklauf abs.	10	01	0	11
Rücklauf %	10.42	8.33	0.00	**9.73**
Gesamt				
Adressen	412	84	174	670
Rücklauf abs.	116	19	51	185
Rücklauf %	28.16	22.62	29.31	**27.61**

Hinsichtlich des Rücklaufes ist zu beachten, dass eine Vorauswahl der befragten Träger erfolgte, die bekanntermaßen relevante Programme/Konzeptionen der Schulsozialarbeit umsetzen.[21]

Wie der zuvor stehenden Tabelle zu entnehmen ist, ist der Befragungsrücklauf der Fachkräfte mit 46 % gut. Da jeweils nur eine Fachkraft je schulischem

21 Doppelantworten frei-gemeinnütziger Träger (weil sie Träger von mehreren Projekten waren bzw. sind) waren eher selten, so dass eine Beeinflussung der Antworten durch das Leitbild einzelner Träger bzw. der Dispositionen der Fachkräfte ausgeschlossen werden kann. Auch wurde je Schule lediglich ein Fragebogen ausgefüllt, so dass eine Verzerrung durch Mehrfachantworten bei mehreren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ausgeschlossen werden kann. Rücklaufverzerrungen aufgrund unterschiedlicher Motivation oder formaler Bedingungen können zwar nicht ausgeschlossen werden, dürften sich aber im üblichen Rahmen vergleichbarer Befragungen bewegen. Beispielsweise kann davon ausgegangen werden, dass die Antwortbereitschaft der Befragten von ihrem Interesse einer Entwicklung der Schulsozialarbeit abhängig ist. Derart interpretiert ist das Interesse auf Seiten der Projekte vor Ort und der Schulleitungen an der Schulsozialarbeit vergleichsweise hoch, was sich auch in ihren Bewertungen widerspiegeln dürfte. Auf Seiten der Schulämtern, ggf. auch der Jugendämter können daneben Zuständigkeitsfragen die Beantwortung erschwert haben.

Angebot geantwortet hat, entspricht dieses dem Rücklauf von fast 100 Projekten der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen.

Der höchste Rücklauf von Fachkräften erfolgte aus Bayern (52%), gefolgt von Sachsen (43%) und Berlin (30%). Hinsichtlich der befragten Schulstationen an Grundschulen in Berlin stellt die geringe Grundgesamtheit eine Einschränkung dar, die jedoch wegen der Homogenität der Angebote vernachlässigungsfähig erscheint.

Der geringe Rücklauf von Schulleitungen, Jugendämtern und insbesondere von Schulämtern schränkt die quantitative Analyse erheblich ein. Diesbezügliche Ergebnisse stehen also unter Vorbehalt und werden nach Möglichkeit mittels zusätzlicher Kenntnisse geprüft.

Schularten und Größe der Schulen nach Bundesländern

Die nachfolgende Tabelle erfasst die jeweilige Schulart, an der die Modelle, Projekte bzw. Schulstationen angesiedelt sind. Schwerpunktmäßig erfasst wurden im Bundesland Bayern die Hauptschulen (n=44), in Berlin die Grundschulen (n=10) sowie in Sachsen die Haupt- und Realschulen (»Mittelschulen«, n=15). Zudem findet sich für Bayern und Sachsen ein höherer Anteil an Förderschulen.

Modelle, Projekte und Konzepte der Schulsozialarbeit sind – nahe liegender Weise – abhängig von den länderspezifischen Schulmodellen wie auch den Schwerpunktsetzungen der Förderprogramme.

Typisch für Berlin sind die sechsjährigen Grundschulen, die im Rahmen der Schulentwicklungsbestrebungen zunehmend in geschlossene oder offene Ganztagsschulen umgewandelt werden bzw. als »verlässliche Halbtagsschulen« geführt werden.

Analog sind für Sachsen die Mittelschulen, für Bayern die Bedeutung der Hauptschulen im Kontext von Schulsozialarbeit hervorzuheben.

Schulart

Tab. 52: Schulart, – *in absoluten Zahlen*

Schulart und Kombinationen	Bundesland			
	Bayern	**Berlin**	**Sachsen**	**Gesamt**
Hauptschule	44			44
Grundschule	1	10	2	13
Realschule			4	4
Förderschule	6		8	14
andere Schulart	1		1	2
Haupt- und Grundschule	4			4
Haupt- und Realschule (Mittelschule)			15	15
Haupt-, Grund- und Realschule			1	1
Haupt-, Real- und Förderschule			1	1
Förderschule und andere Schulart			1	1
Gesamt	**56**	**10**	**33**	**99**

Überwiegend haben die Schulen weniger als 500 Schülerinnen und Schüler (83%).

Höhere Schülerzahlen finden sich häufiger in Bayern (an Hauptschulen).

Größe der Schule

Tab. 53: Größe der Schule, – *in absoluten Zahlen*

Größe der Schule	Bundesland			
	Bayern	**Berlin**	**Sachsen**	**Gesamt**
bis zu 500 Schülerinnen und Schüler	41	10	31	82
500 bis 750 Schülerinnen und Schüler	13		1	14
750 bis 1000 Schülerinnen und Schüler	1		1	2
mehr als 1500 Schülerinnen und Schüler	1			1
Gesamt	**56**	**10**	**33**	**99**

Die Schulart hat insbesondere Auswirkungen auf das Alter und damit die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler – also letztlich auf das Angebotsprofil von Schulsozialarbeit. Zudem ist die Größe der Schulen hinsichtlich der Bewertung der personellen und sächlichen Ausstattung von Bedeutung.

5.2 Landeseigene Regelungen

Die im Rahmen dieser Pilotstudie untersuchten Projekte der Schulsozialarbeit bzw. Jugendsozialarbeit an Schulen sind (fast durchgängig) Teil eines zentralen Förderprogramms der Landesregierungen der untersuchten Bundesländer Bayern, Berlin und Sachsen.

Gemeinsam ist diesen Förderprogrammen, dass sie auf die Realisierung von Projekten der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen in »sozialen Brennpunkten« fokussieren.

Bayern

Das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen verkündete am 04.07.2003 die »*Richtlinie zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen*«, ergänzt durch den »*Leitfaden zur Erstellung einer Kooperationsvereinbarung zwischen Jugendhilfe und Schule*«.

Diese Richtlinie schafft mittels einer Kofinanzierung von 40% einen Anreiz für eine Kooperation von Schule und Jugendhilfe auf der Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte mit dem Ziel, in Schulen mit nachgewiesenem besonderen Bedarf eine halbe bis eine Vollzeitstelle eines Diplom-Sozialarbeiters/eines Diplom-Sozialpädagogen zu installieren. Die Richtlinie beinhaltet differenzierte Vorgaben hinsichtlich Ziele, Zielgruppe, Maßnahmen, Leistungsinhalten und Zuwendungsförderung.

Die Richtlinie bzw. der Leitfaden enthalten Regelungen, die spezifische Wirkungen auf die praktische Realisierung der Angebote der Jugendsozialarbeit an Schulen beinhalten. Bedeutsam erscheinen folgende Regelungen:

- Richtlinie, Abschnitt 3.1: »*Der öffentliche Träger der Jugendhilfe hat im Benehmen mit dem jeweiligen Schulamt (...) den Bedarf für die Jugendsozialarbeit an Schulen im Rahmen seiner planerischen Tätigkeiten festzustellen.*« Hierfür sind Indikatoren sozialer Belastungsfaktoren im Einzugsgebiet der jeweiligen Schule zu erheben. Hier stellt sich die Frage, welche Gebietskör-

perschaft eine entsprechende Sozialraumanalyse erstellt hat, die eine geeignete Grundlage bietet.

- Richtlinie, Abschnitt 3.2: Federführend hat der örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe in Zusammenarbeit mit der Schule und dem Schulamt (und ggf. weiteren Kooperationspartnern – dieses als Kann-Bestimmung) ein Konzept mit folgenden Inhalten für die Antragstellung zu fertigen: Bedarfsanalyse, Leistungsbeschreibung und »*Stellenbeschreibung, die das Profil der Jugendsozialarbeit an der betreffenden Schule fixiert.*« Darüber hinaus ist eine Kooperationsvereinbarung abzuschließen (Abschnitt 3.3).

Auffällig ist, dass ein Ausschreibungsverfahren mit gleichberechtigten Chancen frei-gemeinnütziger Jugendhilfeträger nicht vorgesehen ist. Der Leitfaden bestimmt in Kapitel III, dass Jugendhilfe und Schule in einem der ersten Schritte eine »*Einigung bezüglich Trägerschaft*« herstellen. Dieser Träger wird im Folgenden als »*Anstellungsträger*« bezeichnet – er hat also nicht die Funktion, eine qualifiziertes Angebot bereit zu halten, sondern soll vielmehr die Anstellung einer Fachkraft sicherstellen, deren Auswahl in Abstimmung mit der Schule zu erfolgen hat – diese auf Basis eines unter Federführung des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe in Kooperation mit der Schule und dem Schulamt erstellten Konzeptes.

Ziel der bayerischen Richtlinie ist es, Jugendhilfe und Schule zur Kooperation zu verpflichten (Präambel des Leitfadens). Definitiv nicht angestrebt wurde ein Leistungswettbewerb frei-gemeinnütziger oder privat-gewerblicher Jugendhilfeträger. Jugendhilfe und Schule steht es frei, auf Basis eines entwickelten Konzeptes und einer zu entwickelnder Kooperationsvereinbarung einen beliebigen (öffentlichen oder frei-gemeinnützigen) Anstellungsträger zu wählen.

In diesem Kontext ist des Weiteren festzustellen, dass die Bayerische Staatsregierung ihr eigenes Planungsvorhaben, wohl nicht annährend einlösen wird: »*Ausbauziel – manche nennen es auch »Zauberformel« – ist es, in den nächsten zehn Jahren an 500 Schulen insgesamt 350 sozialpädagogische Planstellen zu schaffen. Mit Blick auf die gebotene Spar- und Konsolidierungslinie ist dies alles andere als eine Selbstverständlichkeit. Immerhin werden Steuermittel von rund 34 Mio. Euro erforderlich*«(Reiser 2004: 67).

Die GEW Bayern plakatiert Anfang 2007 unter dem Motto: »*Schulsozialarbeit nur in homöopatischer Dosierung*«, dass Bayern 2320 Grundschulen, 1524 Hauptschulen, rund 200 Förderschulen, 211 Realschulen und 306 Gymnasien be-

treibt: »*Das sind insgesamt 4500 Schulen. 2002 wurden 350 Sozialarbeiterstellen binnen zehn Jahren versprochen. Ab diesem Jahr gibt es davon 94.*«

Berlin

In Berlin sind mehrere Ansätze der Schulsozialarbeit vorhanden. Nicht zuletzt wurde bereits Ende der 60er Jahren mit dem Aufbau von Gesamtschulen ein regelhaftes Angebot von Schulsozialarbeit in Verantwortung der Schulbehörden aufgebaut (vgl. Lütke 2004).

Das Untersuchungsinteresse dieser Pilotstudie richtete sich insbesondere auf die im Jahre 2001 durch die Landesregierung beschlossene Regelfinanzierung von 30 Schulstationen an Grundschulen. Derartige Schulstationen wurden in den Vorjahren aus Mitteln der Arbeitsförderung realisiert. Die Verwendung der Mittel liegt in der Verantwortung der Stadtbezirke bzw. der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe zwecks Einsatzes an Schulen mit sozialen Brennpunkten. Aufgrund vorliegender Evaluationen (vgl. vor allem Ballusek 2004) besteht jedoch der Eindruck, dass die eingesetzten Ressourcen – bei vergleichsweise guten Standards – in stark belasteten Stadtbezirken keineswegs ausreichend sind.

Analog zur Regelfinanzierung durch das Land Berlin werden Schulstationen an Grundschulen auch aus Mitteln verschiedener Stadtbezirke finanziert. Offenbar sind es eher wohlständige Bezirke, die diese Projekte realisieren (können).

Diese Untersuchung begrenzte sich auf die Befragung von Grundschulen, deren Schulstationen aus Landesmitteln regelfinanziert sind.

Sachsen

In dem Bundesland Sachsen besteht auf Landesebene mit der Fachempfehlung des Sächsischen Landesjugendamtes »*Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen*« eine Orientierungs- und Arbeitshilfe, die auf der Basis der §§ 11 und 13 SGB VIII über die Förderrichtlinien des Landes bindende Wirkung entfaltet.

Das einleitend skizzierte Leistungsprofil kommunaler Jugendhilfe soll mittels Standards wie tarifgerechten Anstellungsverhältnissen bei frei-gemeinnützigen Trägern, Fort- und Weiterbildung sowie Supervision und einer angemessenen sächlichen Ausstattung realisiert werden. Die Trägerschaft ist bei den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe anzusiedeln. An den (sächlichen) Kosten sollen sich Schule und Jugendhilfe jeweils angemessen beteiligen.

Unterschiede der Schulsozialarbeit zur Schuljugendarbeit, einem in Sachsen bewährten Programm für schulische Freizeitangebote in Verantwortung der Schule, werden hervorgehoben und geeignete Kooperationsformen beschrieben.

Die Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit kann als vorbildlich angesehen werden. Dieses auch, weil Schulsozialarbeit als präventives, niedrigschwelliges und ganzheitliches Angebot definiert wird und Anforderungen an die Qualitätsentwicklung inklusive grundlegender Standards der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität benannt werden.

Die Förderung von Projekten der Schulsozialarbeit erfolgt auf Landesebene mittels zweier Richtlinien des Sächsischen Staatministeriums für Soziales, Gesundheit, Jugend und Familie:

- Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales, Gesundheit, Jugend und Familie zur Unterstützung örtlicher Träger der öffentlichen Jugendhilfe bei der Sicherung grundlegender Angebote der Jugendhilfe (Jugendpauschale Sachsen) und
- Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales, Gesundheit, Jugend und Familie über die Gewährung von Zuwendungen zum gleichmäßigen und bedarfsgerechten Ausbau der Einrichtungen und Angebote im Bereich der örtlichen Jugendhilfe und zur Unterstützung der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben.

Beide Richtlinien ermöglichen im Rahmen der zur Verfügung stehender Haushaltsmittel des Landes Zuwendungsfinanzierung in Höhe von bis zu 50% von Projekten, die üblicherweise von frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe durchzuführen sind. Die Antragstellung und Projektverantwortung obliegt den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe.

Die erstgenannte Richtlinie (»*Jugendpauschale*«) ermöglicht explizit Förderungen nach den §§ 11 und 13 SGB VIII, wobei die Verteilung nach einer Art »*Gießkannenprinzip*« erfolgt: pro Kopf der Jugendlichen werden bereitstehende Landesmittel für den Ausbau präventiver Angebote bereitgestellt.

Die zweite Richtlinie dient hingegen insbesondere dem Strukturausgleich bzw. der Behebung regionaler Defizite.

Trotz jeweils eindeutig bestimmter förderrechtlicher Voraussetzung der Bindung der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe an die qualitativen und quantitativen Leistungsstandards des Landesjugendamtes findet dieser Transfer bezüglich der Fachempfehlung »*Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen*« offenbar nur teilweise statt.

Verschiedene Vorgaben der Fachempfehlung, wie die Teamarbeit und der Einsatz gemischtgeschlechtlicher Teams sowie hinsichtlich der sächlichen Ausstattung inklusive der Ausstattung mit geeigneten Räumlichkeiten und Internetzugang, werden in der Praxis offenbar häufig nicht oder nur unzureichend realisiert.

Bereits Wiere (2004: 795) konstatiert wegen unzureichender Ausstattung der Schulsozialarbeit eine Differenz zwischen Anspruch des Landesjugendamtes und der praktischen Realisierung und fordert insbesondere ein abgestimmtes Handeln von Schule und Jugendhilfe auf allen Ebenen. Diese Kritik ist offenbar noch immer berechtigt, auch wenn in der Zwischenzeit ein weiterer Ausbau der Schulsozialarbeit erfolgte und aktuell die sächsischen Staatsministerien für Kultus und Schule an einer gemeinsamen Grundpositionierung zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule im Freistaat Sachsen arbeiten.

Zusammenfassung

Hervorzuheben ist, dass das bayerische Förderprogramm die Förderung von Leistungen nach § 13 SGB VIII begrenzt und dieses auch hinsichtlich der genannten Aufgabenstellung von Jugendsozialarbeit an Schulen ausführt. Zudem spielt die Frage der Kostenträgerschaft eine nicht unerhebliche Rolle hinsichtlich der langfristigen Sicherung dieser landesweit erforderlichen, eigentlich zur Pflichtaufgabe zu erhebenden Schulsozialarbeit.

Die Sächsischen Förderprogramme sind, im Unterschied zur bayerischen Richtlinie, nicht ausschließlich auf die Schulsozialarbeit zugeschnitten, ermöglichen aber derartige Projekte. Aufgrund der fachlichen Empfehlungen zur Schulsozialarbeit ist generell von einem integrierten Leistungsprofil, also des Einschlusses von Angeboten nach § 11 SGB VIII auszugehen.

Die Förderung von Schulstationen an Grundschulen in Berlin erfolgt auf Basis eines zwischen Landesregierung und Bezirken abgestimmten Programms und fördert ausgewählte Projekte. Wie in Sachsen wird von einem integrierten Leistungsprofil ausgegangen.

Jeweiliger Empfänger der Landesförderung ist der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe, welcher der Verantwortung zur Qualitätsentwicklung und -sicherung unterliegt und zur Kooperation mit den Schulen verpflichtet ist.

5.3 Bedarf: Angebote und Zielgruppen von Schulsozialarbeit

Ein hoher Bedarf besteht für folgende Angebote der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen (Angaben in %):

Alle genannten Hilfen sind mehr oder weniger von praktischer Relevanz. Die Angabe »*kein Bedarf*« findet sich jeweils im Bereich von (deutlich) unter 10%.

Zu beachten ist, dass weiterhin verschiedene Bedarfslagen (»*jugendhilferechtliche Angebote*«, »*Übergang von Schule zu Beruf*«) altersabhängig sind und demnach nicht durchgängig (bei allen Schularten) von Bedeutung sein können.

Mit der folgenden Tabelle wird das Schwerpunktprofil der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen – aus Sicht der Schulsozialarbeiter – deutlich. Höchste Prioritäten haben »*familiäre Probleme*«, die »*Beratung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten*« und die Funktion der »*Schulsozialarbeiter als Vertrauensperson für die Schülerinnen und Schüler*«. Mittelhohe Priorität haben die »*Streitschlichtung/Konflikttraining*« und die »*Hilfe bei Gewalt/Kriminalität*«.

Diese Prioritätensetzung wird weitgehend von den befragten Schulämtern und Jugendämtern geteilt.

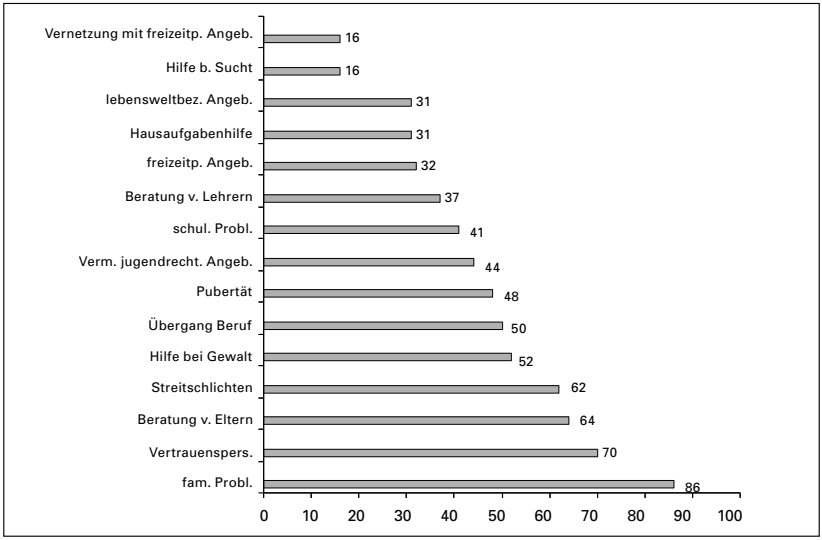
Schulämter betonen des Weiteren »*freizeitpädagogische Angebote*« und »*lebensweltbezogene Aktivitäten*«;

Jugendämter heben die »*Beratungsaufgabe gegenüber Lehrerinnen und Lehrern*« hervor.

Allerdings sind Grenzen der Analyse erreicht: die Angaben zu den Schulämtern und Jugendämtern basieren wesentlich auf der Erhebung in Bayern.

Ergänzt wurden die standardisierten Angaben (welche auffällig wenige fehlende Angaben enthielten – also offenbar hohe Antwortmotivation) durch eine Vielzahl von inhaltlich ergänzenden Klartextangaben.

Abb. 23: Angebote der Schulsozialarbeit – ***in %, Basis: Befragung der Fachkräfte, n=99***



Im Vergleich der Bundesländer bestehen hinsichtlich der Angebotsstrukturen folgende Besonderheiten:

- *Berlin*: Das breitere Angebotsprofil der Schulstationen an Grundschulen mit stärkerer präventiver Orientierung wird deutlich. Häufiger genannt wird ein hoher Bedarf an professioneller »*Hilfe bei schulischen Problemstellungen*« (80%), »*Hausaufgabenhilfe*« (50%) und der »*Vernetzung mit Sport- und Freizeitangeboten*« (50%). Zudem wird der »*Gewaltprävention*« eine auffällig hohe Bedeutung zugeschrieben (80%).
- *Bayern* und *Sachsen*: Häufigere Nennungen eines hohen Bedarfs finden sich von den Schulsozialarbeitern in Bayern im Vergleich zu Sachsen hinsichtlich der »*Gewaltprävention*« (56% zu 36%) sowie zur »*Hausaufgabenhilfe*« (36% zu 16%). Darüber hinaus findet sich eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den beiden Bundesländern.

Zielgruppen der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen

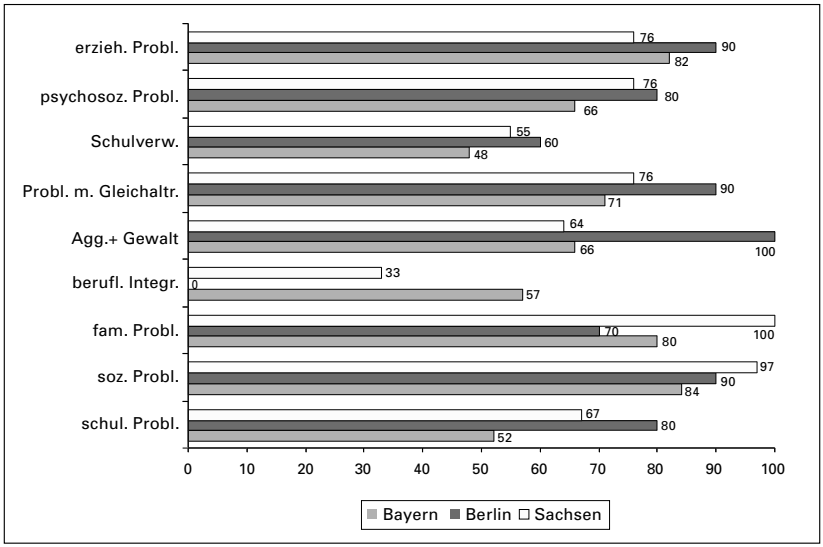
Erfragt wurden neun Items zur Charakterisierung der Zielgruppen der Arbeit der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen.

Alle Merkmale waren – mehr oder minder – von Bedeutung für die Arbeit der Schulstationen. Lediglich die berufliche Integration von Schülerinnen und

Schülern variierte deutlich nach dem jeweiligen Bundesland und Schultyp; nahe liegender Weise ist diese Aufgabe an Grundschulen (vgl. Berlin) nicht von Bedeutung.

Abb. 24: Zielgruppen der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen trifft zu … – *in %*

Schüler/innen mit …



»*Schulverweigerung*«, »*erschwerte berufliche Integration*« und »*schulische Problemstellungen*« werden nicht durchgängig als Aufgabe bzw. Schwerpunkt von Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen angesehen.

Zielgruppen-Unterschiede zwischen den Bundesländern auf signifikantem Niveau ($p<.05$) finden sich hinsichtlich der »*beruflichen Integration*« (zumindest teilweise bedingt durch das Alter der Schülerinnen und Schüler) und »*familiärer Probleme*« (auffällig ist die hohe Priorität in Sachsen – vgl. auch das Item »*soziale Schwierigkeit*«).

Verschiedene Zielgruppen der Schulsozialarbeit werden von den Fachkräften in Berlin deutlich häufiger genannt (siehe professionelle Hilfe bei »*Aggressivität und Gewalt*«, »*Probleme mit Gleichaltrigen*«, »*schulische Probleme*«). Hier ist wiederum an das breitere, ganzheitliche Aufgabenprofil der Berliner Schulstationen zu schließen – allerdings ist auch einschränkend zu berücksichtigen, dass diese Angaben auf kleinen Fallzahlen beruhen.

Die Zielgruppendefinition ist weitgehend unabhängig von der Größe der Zielgruppe (Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in das Angebot einbezogen werden). Lediglich bei einer Fokussierung von Schulverweigerern als Teilaufgabe wird die Zielgruppe deutlich eingegrenzt (Tendenz: unter bzw. deutlich unter 50% der Schüler), was dem Grunde nach verständlich und nachvollziehbar ist.

Auffällig ist die erhebliche Varianz bei der Bestimmung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, denen Angebote unterbreitet werden.

Rund 40% der Projekte im Rahmen von Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen begrenzen bzw. konzentrieren ihr Angebot auf weniger als ein Viertel der Schüler, ca. 70% der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen auf ein Angebot für bis zu 50% der Schüler.

Größe der Zielgruppe

Tab. 54: Größe der Zielgruppe, *– in %*

	Bayern	Berlin	Sachsen	Gesamt
bis zu 10% der Schüler	03.6		09.1	05.1
bis zu 25% der Schüler	37.5	30.0	30.3	34.3
bis zu 50% der Schüler	30.4	40.0	24.2	29.3
bis zu 75% der Schüler	16.1	30.0	09.1	15.2
bis zu 100% der Schüler	10.7		27.3	15.2
keine Angabe	01.8			01.0
Gesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Die Eingrenzung bzw. die Größe der Zielgruppe ist teils abhängig von der Schulart: Projekte in Förderschulen beziehen besonderes große Anteile der Schüler ein.

Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind gering und nicht signifikant, während die Zielgruppengröße innerhalb der Bundesländer – also von Schule zu Schule – auffällig stark variiert. Die Fokussierung besonderer Zielgruppen wie »*Schulverweigerern*« führt offenbar zu einer Reduzierung der Größe der Zielgruppe, die Annahme eher genereller Unterstützungsbedarfe (vgl. Förderschulen) offenbar zu Ausweitung. Vor Ort getroffene Vereinbarungen aufgrund festgestellter Bedarfslagen sind offenbar von erheblicher Bedeutung.

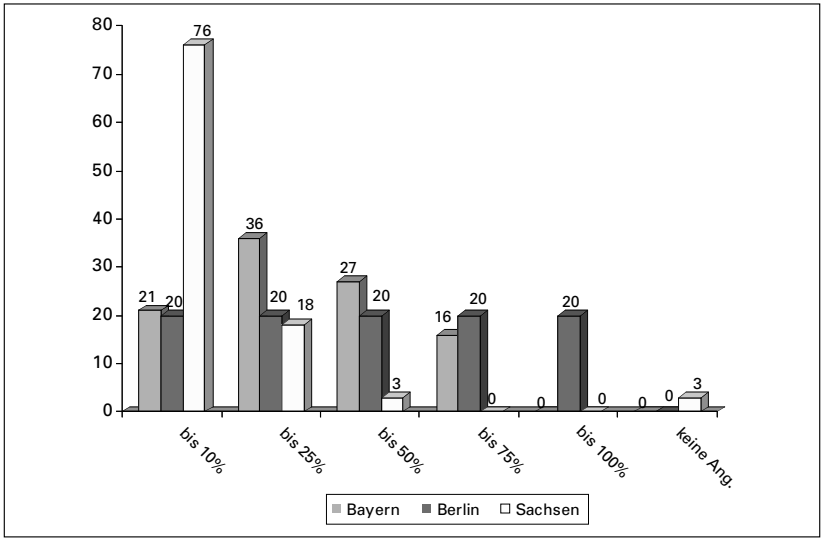
Auffällig im Vergleich zwischen den Bundesländern ist der geringe Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Sachsen – dieser Befund dürfte auf den Bevölkerungsanteil von Migranten in Sachsen rückführbar sein.

Aus Sicht der Schulleitungen in Bayern besteht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ein hoher Handlungsbedarf. Ca. 70% der Schulleitungen benannten bezüglich dieser Zielgruppe einen dringenden oder eher dringenden Bedarf (Sachsen: nur 19%).

Einen dringenden oder eher dringenden Bedarf für geschlechtspezifische Angebote benannten rund 50% der Schulleitungen; Unterschiede zwischen den Bundesländern sind nicht eindeutig zu bewerten.

Wegen des geringen Rücklaufes von Seiten der Schulleitungen in Berlin (n = 3) lässt sich unter Vorbehalt annehmen: Speziell bei hohen Anteilen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besteht auch ein hoher Bedarf geschlechtsspezifischer Angebote.

Abb. 25: Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an der Zielgruppe – *in %*



Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich aus Sicht der Fachkräfte ein weitgehend homogenes Bild der Aufgaben von Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen darstellt, welches im Wesentlichen von den Schulämtern und Jugendämtern bestätigt wird.

In einzelnen Bereichen des Angebotes und der Zielgruppen finden sich allerdings bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Bundesländern.

Das breitere, präventiv orientierte Angebotsprofil der Schulstationen an Berliner Grundschulen wird deutlich, während trotz unterschiedlicher Förderricht-

linien Differenzen des Angebotsprofils zwischen Bayern und Sachsen gering erscheinen.

Unabhängig davon besteht ein hoher Handlungsbedarf für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Bayern.

Bezüglich dieses Bundeslandes fällt auch die relativ häufige Nennung der Notwendigkeit von »*Hausaufgabenhilfen*« auf, obwohl derartige Leistungen gemäß der Förderrichtlinien ausgeschlossen sind. Hier werfen sich Fragen auf nach der Funktionalität des bayerischen Bildungssystems.

5.4 Realisierte Qualitätsstandards

Im Folgenden werden mittels der schriftlichen Erhebung erfasste Qualitätsstandards entsprechend der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität dargestellt.

Deutlich werden einerseits Unterschiede zwischen den Bundesländern (bzw. zwischen den vergleichend untersuchten Modellen der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen) wie auch andererseits Abweichungen bzw. nicht-intendierte Effekte im Abgleich mit den Förderrichtlinien auf Landesebene und den damit verknüpften Qualitätsstandards.

5.4.1 Strukturqualität: Ausstattung, Finanzierung und Konzeptionen

Personelle Ausstattung

Im Vergleich der Bundesländer ist die gute personelle Ausstattung der Schulsozialarbeit an Grundschulen in Berlin – sowohl hinsichtlich des Zeitbudgets als auch an der Anzahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auffällig.

Hinsichtlich der Qualifikation der Fachkräfte lässt sich weitgehend als Standard die Beschäftigung von Diplom-Sozialarbeiter bzw. Diplom-Sozialpädagogen bestätigen.

Während diese Fachkräfte in Bayern und Sachsen zumeist als »Einzelkämpfer« an der Schule tätig sind, wird ihnen an den Berliner Grundschulen ein weiterer Mitarbeiter (zumeist Erzieher/in) zur Seite gestellt.

Tab. 55: Stundenumfang der Arbeit der Fachkräfte

Bundesland	**Std./Woche** *(Mean)*	**n=1**
Bayern	29.4	53
Berlin	54.1	10
Sachsen	32.1	33
Gesamt	32.9	96

Die Hauptberufsgruppe sind Diplom-Sozialarbeiter/Diplom-Sozialpädagogen. 86 % der befragten Projekte gaben an, dass eine bis drei dieser Fachkräfte beschäftigt werden.

Tab. 56: Anzahl Personal Diplom-Sozialarbeiter/Diplom-Sozialpädagogen

Anzahl beschäftigter Sozialarbeiter/ Sozialpädagogen	**Häufigkeit**	**%**	**gültige %**
0	13	13.3	13.7
1	70	71.4	73.7
2	10	10.2	10.5
3	02	02.0	02.1
Total	95	96.9	100.0
keine Angabe	03	03.1	
Gesamt	98	100.0	

Demgegenüber fallen andere Berufsgruppen zahlenmäßig deutlich ab: 96 genannten Diplom-Sozialarbeiter/Diplom-Sozialpädagogen stehen acht Erzieherinnen und Erzieher, 14 Pädagoginnen und Pädagogen sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit anderen Ausbildungen (n=11) gegenüber.

Auffällig erscheint, dass in den Schulstationen an den Berliner Grundschulen zusätzlich, fast durchgängig, eine Erzieherin bzw. ein Erzieher beschäftigt ist.

Es sind dort mit 2,3 Mitarbeitern deutlich mehr Mitarbeiter je Schule bzw. Schulstation tätig als in den entsprechenden Projekten in Bayern (1,2) oder in Sachsen (1,4).

Tab. 57: Personelle Ausstattung Schulsozialarbeit nach Bundesländern – *arithm. Mittel*

Bundesland	n=	Anzahl Personal Soz.-pädagoge/-arbeiter (Mean)	Anzahl Personal Erzieher/-in (Mean)	Anzahl Personal Pädagog/-in (Mean)	Anzahl Personal Sonstige (Mean)	Anzahl Mitarbei-ter gesamt
Bayern	53	1.00	.00	.09	.09	1,18
Berlin	9	1.00	.90	.30	.10	2,30
Sachsen	33	1.03	.00	.18	.15	1,36
Gesamt	95	1.01	.09	.15	.11	1,36

Räumliche Ausstattung

Die Raumkapazitäten der Projekte zur Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen sind vermutlich häufig von den örtlichen Gegebenheiten und von den inhaltlichen Schwerpunkten abhängig.

Die Ausstattung mit eigenständig genutzten Arbeits- und Beratungsräumen (64%) ist als Regelfall anzunehmen.

Gruppenräume werden zumeist gemeinschaftlich genutzt (50%), zu einem geringeren Teil auch eigenständig (38%). Im Regelfall stehen also auch Gruppenräume – ggf. mit zeitlichen Einschränkungen – zur Verfügung.

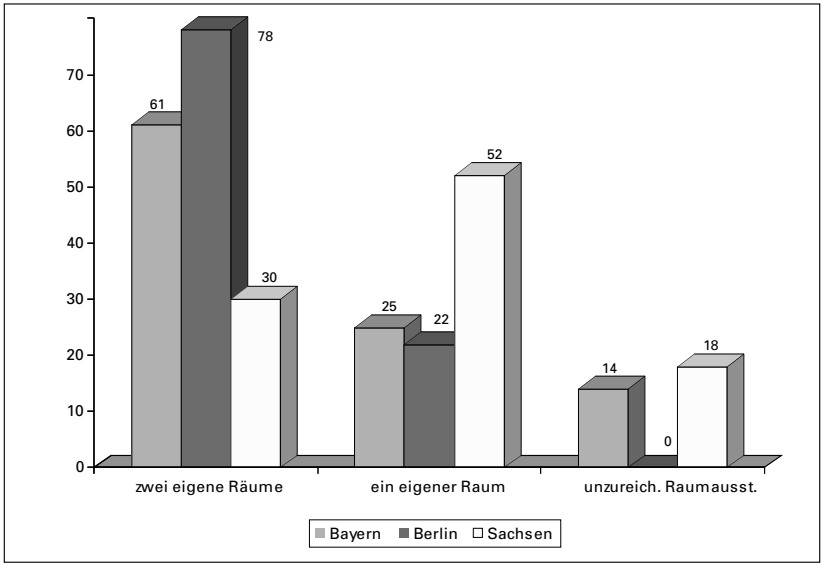
Bei Verwaltungsräumen überwiegt die eigenständige Nutzung (52%); die gemeinschaftliche Nutzung beträgt nur 17%. Es fällt auf, dass den Projekten in Sachsen häufig kein Verwaltungsraum zur Verfügung steht, auch nicht zur gemeinsamen Nutzung (56%).

Gruppenräume stehen in Berlin für die eigenständige Nutzung durchgängig zur Verfügung; andererseits besteht häufig keine eigene Nutzung von Beratungsräumen.

Zusammenfassend kann bei fast der Hälfte der Projekte der Schulsozialarbeit/JaS (48%) eine gute Raumausstattung angenommen werden. Diese verfügen über zumindest zwei Räume in eigenständiger Nutzung und zumeist über weitere, gemeinschaftliche Raumnutzungsmöglichkeiten.

Eine deutlich unzureichende Raumausstattung (keine Räume zur eigenständigen Nutzung) besteht bei ca. 15% der Projekte. In wenigen Fällen sind auch die Möglichkeiten der gemeinschaftlichen Nutzung stark eingeschränkt.

Abb. 26: Raumausstattung der Schulsozialarbeit nach Bundesländern – *in %*



Im Vergleich der Bundesländer zeigt sich eine deutlich schwächere Raumausstattung im Bundesland Sachsen. Zumeist steht dort für die Schulsozialarbeit nur ein Raum zur Verfügung (52%).

Sächliche Ausstattung

Die Ausstattung mit Schreibtisch, PC, eigenem Telefonanschluss und Internetanschluss kann als weitgehend realisierter Standard angesehen werden. Zu jeweils über 80% ist eine eigenständige Nutzung von Schreibtisch, PC und Telefonanschluss gegeben.

Als Mangel erscheint die häufig nicht gegebene eigenständige Nutzung von Internetzugängen. Wiederum zeigen sich besondere Mängel in Sachsen (nur 36% mit Internetzugang), während eigenständige Internetzugänge in Bayern und Berlin bei etwas mehr als der Hälfte der Projekte vorhanden sind.

Ohne Internetzugang sind jedoch insgesamt nur rund 11% der Schulsozialarbeiter/innen bzw. Projekte.

Finanzierung

Es gibt keine Zuschüsse des Bundes. Auf Basis von 58 Angaben ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern, die landesrechtliche Zuwendungsbedingungen erwartungsgemäß wiederspiegeln:

In Bayern werden die Projekte der Jugendsozialarbeit an Schulen durchgängig mittels Mischfinanzierungen finanziert. Die übliche Zuwendung des Landes liegt bei 40%; die übrigen Kosten von 60% trägt der Landkreis oder die kreisfreie Stadt, teilweise in Kooperation mit der Kommune.

Variationen wie z. B. kleinere Anteile des Landes, höhere Eigenanteile des Trägers oder des Wohlfahrtsverbandes und Kostenbeteiligungen durch die Regierungsbezirke wurden von den Fachkräften genannt. Entsprechend der Förderrichtlinie beteiligt sich das Land nur an den Personalkosten – die Sachkosten sind auf andere Kostenträger, ggf. unter Beteiligung der Schulen, umzulegen.

In Berlin erfolgt die Finanzierung durchgängig durch die Bezirksämter (örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe) – allerdings erhalten diese die Mittel über ein eigenständiges Programm durch die Landesregierung.

In Sachsen werden häufiger 100%-Finanzierungen durch die jeweilige Kommune (daneben unterschiedliche Mischfinanzierungen) genannt. Die Angaben für Sachsen müssen unter Vorbehalt interpretiert werden: Bei der geringen Anzahl der Nennungen (n = 14) ist anzunehmen, dass die Fachkräfte vor Ort zwischen Länderzuschüssen und den Finanzierungen durch die örtliche Jugendhilfe nicht ausreichend differenzieren können, weil die Landesmittel direkt an die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe fließen und vermutlich eine unzureichende Transparenz über die Herkunft der Mittel besteht. Denkbar ist auch, dass die frei-gemeinnützigen Träger der Schulsozialarbeit insofern auch nicht über die leistungsrechtliche Bindung über die fachlichen Empfehlungen des Landesjugendamtes informiert sind und diese gegenüber dem Jugendamt nicht einfordern.

Eigenmittel der Träger bzw. Wohlfahrtsverbände sind – verhältnismäßig – durchgängig gering (häufiger um 10%), ebenso sonstige Finanzierungen (z. B. Spenden, Sponsoring).

Dauer der Finanzierung

Besonders auffällig ist die bisher zumeist kurze Förderdauer der Projekte. Zu fast 80% wurde der Förderbeginn ab 1999 genannt. Rund 35% der Projekte bestehen seit weniger als drei Jahren.

Fatal erscheint die Finanzierungssicherheit für die Zukunft. Ca. 90 % der Projekte hatten zum Befragungszeitpunkt keine über das Jahr 2006 hinausreichende gesicherte Finanzierung.

Unterschiede zwischen den Bundesländern sind eher gering. Als Besonderheit erscheinen einzelne Projekte, die eine Finanzierung über 2010 hinaus als gesichert angaben.

Konzeptionen

Generell ist davon auszugehen, dass Konzeptionen der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen schriftlich fixiert (siehe §§ 79 und 80 SGB VIII) und mit den zuständigen Stellen (Jugendhilfe, Schule) abgestimmt wurden (siehe § 4 und § 81 SGB VIII). Dies ist ein wesentlicher und nicht zu unterschätzender Aspekt der Qualitätsentwicklung und -sicherung (siehe §§ 78a SGB VIII).

Überwiegend (> 90%) liegen eigene Konzeptionen der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen – Projekte vor. Auffällige Defizite (»Mir sind keine Konzeptionen bekannt«) wird nur in einem Fall genannt. Etwas häufiger wurde angegeben, dass – lediglich – mündliche Absprachen bzw. Zielvereinbarungen mit den Schulen bestehen (ca. 10% in Bayern und Berlin).

Tab. 58: Konzeptionen zur Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit/ Jugendsozialarbeit an Schulen und Schule – *in %*

in %	Bayern	Berlin	Sachsen	Gesamt
Schriftlich fixierte Grundlagenkonzepte zur SSA/JaS des Jugendamtes	53,6	60,0	48,5	52,5
Eigene Konzeption zur SSA/JaS	87,5	90,0	100,0	91,9
Hiervon: Eigene Konzeption, die mit zuständigem Träger der freigemeinnützigen Jugendhilfe vereinbart wurde	42,9	80,0	72,75	56,6
Hiervon: Eigene Konzeption, die mit Schule vereinbart wurde	60,7	80,0	63,6	63,6
(nur) mündlich vereinbarte Konzepte zwischen Schule und JaS	08,9	10,0	0,0	06,1
Mir sind keine Konzepte bekannt	0,0	0,0	3,0	01,0
n=	56	10	33	99

Schriftlich fixierte Grundlagenkonzepte zur Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen liegen bei etwa der Hälfte der örtlichen Träger der öffentlichen

Jugendhilfe vor (Angabe aus Sicht der Fachkräfte). Hierzu bestehen also offenbar Defizite auf Seiten der öffentlichen Träger: Dieses Erfordernis lässt sich mit dem Hinweis auf die Gesamtverantwortung, Planungsverantwortung und Gewährleistungsverpflichtung der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe gemäß § 79 SGB VIII sowie mit der Pflichtaufgabe zur Jugendhilfeplanung gemäß § 80 SGB VIII begründen.

Schwachstellen hinsichtlich der Abstimmung der Konzeptionen bestehen offenbar in Bayern hinsichtlich der Abstimmung zwischen dem JaS-Projekt und dem jeweiligen frei-gemeinnützigen Jugendhilfeträger (Stichwort »*Anstellungsträger*«).

Kooperationsvereinbarungen mündlicher oder schriftlicher Art (vgl. Frage B 2 der Fachkräfte-Befragung) liegen insbesondere bezüglich der Schulen (über 90%), den Jugendämtern (ca. 80%) und den frei-gemeinnützigen Trägern der Projekte (über 60%) vor.

Defizite fallen in Bayern hinsichtlich der Kooperation zwischen den Projekten der Jugendsozialarbeit an Schulen und ihren frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe auf und bestätigen in der Tendenz das Ergebnis in obiger Tabelle. Hieraus kann gefolgert werden, dass die frei-gemeinnützigen Träger der Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern häufig (zu ca. 50%) noch kein eigenständiges Projekt- sowie Qualitätsmanagement für dieses Arbeitsfeld aufgebaut haben – sie fungieren offenbar häufig – lediglich – als »*Anstellungsträger*«.

Konzeptionell fixierte Standards

Standards zur materiellen und personellen Ausstattung sind überwiegend konzeptionell fixiert. Besonders konsequent ist offenbar die Umsetzung von Standards durch das Landesprogramm in Berlin.

Tab. 59: Konzeptionell festgelegte Standards – *in %*

Standards *in %*	**Bayern**	**Berlin**	**Sachsen**	**Gesamt**
Materielle und personelle Ausstattung	78,6	100,0	78,8	80,8
Einsatz sozialpädagogischer Arbeitsformen	67,9	70,0	87,9	74,7
Zusammenarbeit JaS/SSA mit Schule	85,7	70,0	81,8	82,8
Berichtswesen, Evaluation und Reflexion	57,1	100,0	84,8	70,7
Zusammenarbeit JaS mit Jugendamt	58,9	90,0	51,5	62,9
n=	56	10	33	99

Keineswegs durchgängig, aber auf hohem Niveau (insbesondere in Sachsen), ist der Einsatz sozialpädagogischer Arbeitsformen (Arbeitsform »*Arbeit mit Einzelnen*«, Arbeitsform »*Arbeit mit Familien*«, Arbeitsform »*Arbeit mit Gruppen*«, Arbeitsform »*Gemeinwesenarbeit*«) bestimmt.

Unzureichend (auf signifikantem Niveau) ist offenbar das Berichtswesen inklusive der Evaluation und Reflexion in Bayern konzeptionell bestimmt.

Im direkten Vergleich der Bundesländer Bayern und Sachsen ist zudem auch der Standardunterschied hinsichtlich des Einsatzes sozialpädagogischer Arbeitsformen in Sachsen signifikant besser.

5.4.2 Prozessqualität: Gremienbindung und Kooperationsbeziehungen

Einbindung der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen in Gremien

Die Einbindung in Gremien der öffentlichen Jugendhilfe ist bei allen 10 Schulstatio nen in Berlin gegeben. In Bayern und Sachsen trifft dieses immerhin auf ca. 75% der Projekte im Rahmen der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen zu.

Es lässt sich zusammenfassend ableiten, dass die Beteiligung an Gremienarbeit, insbesondere innerhalb der Schulen wie auch in den Schulsozialarbeit-Verbundsystemen, sehr gut zu sein scheint.

Tab. 60: Eingebundenheit der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen in Gremien – *in %*

in %	regelmäßige Teilnahme	sporadische Teilnahme	Summe (gültige %)	Keine Angabe
Lehrerkonferenzen/Konferenzen der Schulleitung	88,8	10,2	99,0	0,0
Schulkonferenz[23]	48,9	25,6	74,4	8,2
Lehrerteam mit besonderen Aufgaben	39,6	46,9	86,5	2,0
Schulsozialarbeiterteam im Verbund	82,3	14,6	96,9	2,0
Gremien öffentlicher Jugendhilfe/ASD	31,6	44,9	76,5	2,0
Stadtteilgremien u.a.	53,7	30,5	84,2	3,1

23 Die Praxis von Schulfkonferenzen scheint zwischen den Bundesländern zu variieren (insofern unterschiedliche Beteiligung – teils wurde angegeben: »Gibt es nicht.«).

Zusammenarbeit mit Schule sowie mit Trägern öffentlicher und freigemeinnütziger Jugendhilfe

Die Zusammenarbeit mit der Schule und mit Trägern öffentlicher und freigemeinnütziger Jugendhilfe wurde von den Fachkräften der Schulsozialarbeit/ Jugendsozialarbeit an Schulen auf einer 4-Punkte-Skala bewertet (1 = sehr gut; 2 = gut; 3 = weniger gut; 4 = schlecht).

Tab. 61: Bewertung der Kooperationsbeziehungen. Mittelwerte.

Bewertung der Zusammenarbeit mit:	Bayern	Berlin	Sachsen	Summe	Vollständige Angaben	Signifikanz
Schulleitung	1.21	1.60	1.40	1.31	98	.089
Kooperationslehrer	1.47	1.50	1.66	1.53	93	.449
Lehrerkollegium	1.63	1.60	1.81	1.68	95	.347
Schulamt	2.07	2.20	2.95	2.33	72	.001**
Schulpsychologie	1.85	1.67	2.90	2.11	76	.000**
ASD	1.66	1.70	2.03	1.79	99	.039*
Streetwork/Offene Jugendarbeit	1.75	1.90	2.17	1.90	92	.061
Erziehungsberatung	1.96	2.00	1.87	1.93	86	.858
Jugendförderung	2.18	1.55	2.52	2.22	59	.013 *
Sportvereine	2.53	2.25	2.64	2.55	62	.702
andere Vereine	2.41	2.17	2.00	2.23	70	.084
freie Träger der Jugendhilfe	1.82	1.78	1.68	1.76	84	.641
Mittelwert	1,88	1,83	2,14	1,95		

Die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen erhält die beste Bewertung: fast drei Viertel der Fachkräfte bewerten diese Zusammenarbeit mit »sehr gut«, weitere 22% der Fachkräfte bewerten mit »gut«. Sehr positiv wird auch die Zusammenarbeit mit Beratungs- bzw. Kooperationslehrern bewertet (Mittelwert 1,53) und die Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium (Mittelwert 1,68).

Insgesamt wird die innerschulische Zusammenarbeit, bei nur wenigen kritischen Bewertungen, also sehr positiv bewertet. Die gute Zusammenarbeit mit den Schulleitungen wird von den Fachkräften in Bayern besonders hervorgehoben (1,21), auch in Sachsen fallen noch sehr guten Bewertungen auf (1,40).

Deutlich fallen dagegen die Zusammenarbeitsbewertungen mit anderen schulischen Institutionen ab (Schulamt 2,33; Schulpsychologie 2,11). Gravierende Defizite werden hierzu in Sachsen deutlich. Auf eine geringe Intensität dieser Kooperationen verweisen auch die häufiger fehlenden Angaben. Hinsichtlich der Schulämter scheint dieses Ergebnis nachvollziehbar, da diese vermutlich die Schulleitungen als ihre Ansprechpartner ansehen. Nicht so jedoch für die Schulpsychologie, wo eine konzeptionelle und am Einzelfall orientierte Zusammenarbeit fachlich geboten erscheint.

Die Zusammenarbeit mit dem ASD, der Offenen Jugendarbeit/Sreetwork und der Erziehungsberatung stellt sich insgesamt durchaus zufrieden stellend dar.

Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Jugendförderung finden sich signifikante Unterschiede zwischen den Bundesländern. Eine sehr positive Bewertung findet sich für Berlin, eine auffallend schwache Bewertung wiederum für Sachsen. Während die Zusammenarbeit mit der Jugendförderung bei den Berliner Schulstationen offenbar wesentliches Strukturprinzip ist, fallen für Bayern und Sachen und Sachsen häufige fehlende Angaben auf, die ergänzend auf eine geringe Intensität der Kooperationen schließen lassen.

Des Weiteren fallen die eher schwachen sozialräumlichen Bindungen der Schulsozialarbeit auf (Sportvereine, andere Vereine, freie Träger der Jugendhilfe), wobei die Berliner Schulstationen vergleichsweise gute Bewertungsnoten erhielten.

Mittels einer Mittelwert-Clusteranalyse wurden die Projekte der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen entsprechend der von ihnen bewerteten Kooperationsbeziehungen (gemäß Frage C3 der Fachkräftebefragung) in drei Gruppen unterteilt.

Gruppe 1: Sehr gute Kooperationsbeziehungen

Mehrheitlich wurden *sehr gute Kooperationen* (59%; n = 59) beschrieben – die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen wird mit 1,22 sehr gut bewertet.

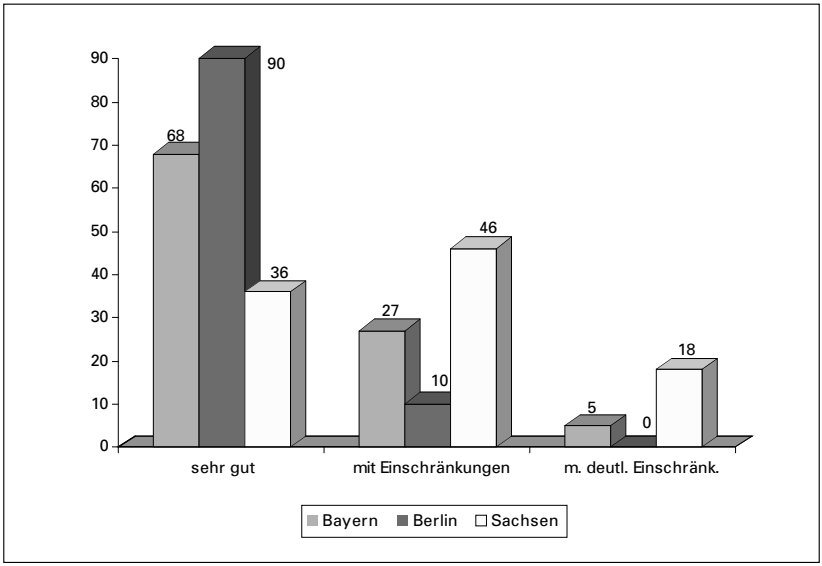
Gruppe 2 – Beeinträchtigung außerschulischer Beziehungen

Differenziert bewertet wurden die Kooperationsbeziehungen von der zweiten Gruppe (31%). Auch diese Gruppe bewertet die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen (1,26) sehr positiv, die *Einschränkungen* betreffen insbesondere die Zusammenarbeit mit verschiedenen Dienststellen bzw. Fachämtern (z. B. Jugendförderung, Schulamt, Schulpsychologie).

Gruppe 3 – Überforderung mit Kooperation

Eine gravierende Problematisierung von Kooperationsbeziehungen findet sich mit 9% der Projekte lediglich bei einer kleinen Gruppe. Die stark negativen Bewertungen beziehen sich wiederum auf außerschulische Kontakte ähnlich der zweiten Gruppe (zudem bestehen Probleme der Zusammenarbeit mit der Erziehungsberatung), wobei zudem auch innerschulische Kontakte wie insbesondere die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen (2,11) kritischer ausfällt.

Abb. 27: Bewertung der Summe der Kooperationsbeziehungen nach Bundesländern – *in %*



Beeinträchtigungen der Kooperationsbeziehungen finden sich insbesondere in Sachsen. Nur 30% der Projekte sind der Gruppe 1 zuzuordnen (»Sehr gute Kooperationsbeziehungen«). Bei 18% der Schulsozialarbeitsprojekte ist von erheblichen Problemen bei der Kooperation/Vernetzung auszugehen.

Beeinträchtigungen finden sich auch bei etwa einem Drittel der JaS-Projekte in Bayern – allerdings sind es hier nur einzelne JaS-Projekte mit gravierenden Beeinträchtigungen der Kooperationsbeziehungen.

Besondere Stärken und Schwächen der Kooperationsbeziehungen stellen sich im Vergleich der Bundesländer wie folgt dar:

- *Bayern:* Bei insgesamt gutem Profil finden sich sehr gute innerschulische Kooperationsbeziehungen inklusive noch als gut anzusehender Kooperationen

mit dem jeweiligen Schulamt und der Schulpsychologie. Problematisch ist die sozialräumliche Vernetzung (Sportvereine, andere Vereine) und die häufiger fehlende oder schwache Zusammenarbeit mit dem Jugendamt (Jugendförderung ca. 50%).

- *Berlin:* Bei ebenfalls gutem Profil hebt sich die Kooperation mit dem Jugendamt (Jugendförderung: im Durchschnitt 1,55 bei häufigen Nennungen) positiv hervor. Die sozialräumliche Vernetzung (Vereine und andere Jugendhilfeträger) ist offenbar intensiver realisiert als in Bayern und Sachsen.
- *Sachsen:* Diverse außerschulische Kooperationsbeziehungen wurden kritisch bewertet: Zusammenarbeit mit dem ASD (2,0), Streetwork/Offene Jugendarbeit (2,2), kommunale Jugendförderung (2,5), Schulamt (2,95!) und Schulpsychologie (2,9!). Diese Werte unterscheiden sich signifikant von den anderen Bundesländern bzw. im Vergleich zu Bayern.

Prägnant ist demnach insbesondere die schwierige außerschulische Kooperation in Sachsen.

Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium und der Elternschaft

Insgesamt findet sich eine hohe bzw. gute Akzeptanz der Schulsozialarbeit bzw. der Jugendsozialarbeit an Schulen auf Seiten der Lehrer (des Kollegiums) und der Elternschaft.

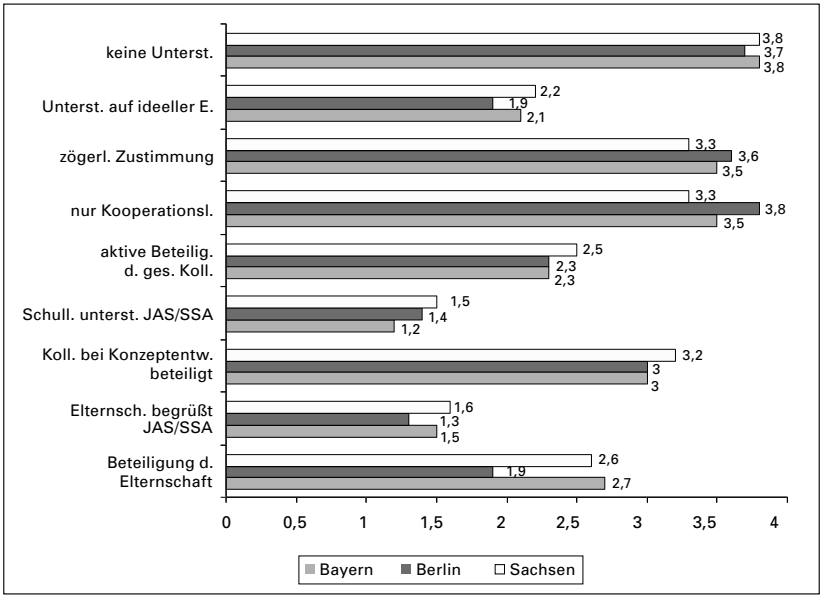
Ebenfalls auf einer 4-Punkte-Skala (1 = stimmt, 4 = stimmt nicht) wurden annähernd vollständige Angaben gemacht, die für die gute Akzeptanz der Fragen sprechen (vgl. Frage C4 der Fachkräfte-Befragung).

Die Bewertungen zwischen den Bundesländern ähneln sich weitgehend. Eine deutliche, signifikante Differenz findet sich hinsichtlich der *aktiven* Beteiligung der Elternschaft, die in Berlin häufiger stattfindet.

Im direkten Vergleich zwischen Bayern und Sachsen ist die Differenz der Bewertung der Unterstützung der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen durch die Schulleitungen signifikant: Diese Unterstützung wird in Bayern von den Fachkräften (1,2) besonders positiv gewertet, in Sachsen (1,5) zumindest etwas schwächer.[23]

23 Möglicherweise ist die sehr positive Bewertung in Bayern darauf zurück zuführen, dass dort die Schulen bereits an der Auswahl der Fachkraft beteiligt werden.

Abb. 28: Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium und der Elternschaft – *arithm. Mittel der Bewertung*



5.4.3 Ergebnisqualität: Bewertung der Kooperationsbeziehungen und Zufriedenheit mit den Angeboten der Schulsozialarbeit/ Jugendsozialarbeit an Schulen

Hinsichtlich der Ergebnisqualität kann bei der durchgeführten Befragung, entsprechend der Kriterien der Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit in Sachsen, verwiesen werden auf die

- Zufriedenheit von Jugendämtern und Schulleitungen mit den Angeboten der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen und
- Bewertung der Kooperationsbeziehungen, insbesondere die Wahrnehmung der Beratungsfunktion der Schulsozialarbeiter gegenüber Lehrern.

Ins Auge springt, dass wesentliche Angebote der Schulsozialarbeit von den Schulleitungen deutlich besser bewertet werden als von den befragten Jugendämtern.

Dies gilt auch für Beratungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer.

Auch dieses Ergebnis unterstützt die These, dass die direkte Einflussnahme der Träger der Jugendhilfe auf schulische Bedingungen bzw. die Tätigkeit der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen begrenzt sind.

Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen sehen zu 37% einen hohen und zu 52% »eher Bedarf« der Beratung von Lehrerinnen und Lehrern.

Die Tätigkeit hat zwar keine absolut hohe Priorität, ist aber dennoch von erheblicher Relevanz.

Die Frage schließt sich an, wie diese Beratungsfunktion gestaltet wird bzw. gestaltet werden kann (siehe hierzu auch Konzeptqualität).

5.5 Verbesserungswünsche

Verbesserungswünsche beziehen sich – über alle Bundesländer – im Wesentlichen auf eine Verbesserung der (personellen) Ausstattung, einer stabilen Finanzierung und teils ergänzend auf die Qualifizierung von Kooperationsbeziehungen.

5.6 Rolle der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen bei der Entwicklung von Ganztagsschulen

Im Allgemeinen wird der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen bei der Entwicklung von Ganztagsschulen eine hohe (»*unverzichtbare*«) Bedeutung zugewiesen (hier wird auf die Darstellung in den Länderauswertungen im Kapitel 4 verwiesen).

5.7 Haupthindernisse gegen einen Ausbau der Schulsozialarbeit

Aus Sicht der Schulämter und Jugendämter ist das Haupthindernis gegen einen Ausbau der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen eindeutig der Mangel an bereitstehenden finanziellen Mitteln.

Gelegentlich werden auch Zuständigkeits- und Abstimmungsprobleme der involvierten Institutionen und Ebenen genannt.

5.8 Schlussfolgerungen

Für die betrachteten Bundesländer sind – entsprechend der Aussagen der Fachkräfte – folgende Besonderheiten festzustellen:

Bayern

Die Vielzahl von frei-gemeinnützigen Trägern der Jugendhilfe, die Einzelmaßnahmen bzw. Einzelprojekte der Jugendsozialarbeit an Schulen wahrnehmen, führt offenbar (insbesondere in Bayern) dazu, dass ein arbeitsfeldspezifisches Projekt- und Qualitätsmanagement zwischen Projekten und ihren frei-gemein-

nützigen Trägern häufig unterentwickelt bzw. nicht gegeben ist. Hierfür spricht auch, dass nach Auskunft der Schulsozialarbeiter in Bayern Standards bezüglich des Berichtswesens, der Evaluation und Reflexion deutlich seltener in den Konzeptionen bestimmt wurden.

Frei-gemeinnützige Träger der Jugendhilfe in Bayern fungieren offenbar »*lediglich*« als »*Anstellungsträger*«. Die Auswahl dieser Träger erfolgt in Abstimmung zwischen dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und der Schule. Selbst eine eigenständige Entscheidung des frei-gemeinnützigen Trägers der Jugendhilfe über die einzusetzenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist nicht möglich, da eine gemeinsame Auswahl von dem frei-gemeinnützigen Träger der Jugendhilfe und der Schule vorgesehen ist. Eine formale Ausschreibung scheint offensichtlich nicht vorgesehen zu sein.

Das Angebotsprofil der Jugendsozialarbeit ist nach § 13 SGB VIII bestimmt und kann als »*langer Arm der Jugendhilfe*« eher interventionsorientiert verstanden werden.

Offenbar führt diese Begrenzung durch die Förderrichtlinie die Fachkräfte in einen Zielkonflikt: Die teils recht häufig zugewiesene »*hohe Bedeutung*« von »*Hausaufgabenhilfe*« in Bayern kann verwundern; hier schließt sich die Frage an, wie eine einzeln tätige Fachkraft der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen auch diese Aufgabe wahrnehmen kann und soll. Vermutlich werden niedrigschwellige Angebote wie die »*schulische* Hilfe« bzw. »*Hausaufgabenhilfe*« häufiger als »*beziehungsstiftendes Element*« zu einzelnen Schülerinnen und Schülern eingesetzt. Daneben können fehlende bzw. unzureichende Angebote der Nachmittagsbetreuung (Hort, Ganztagsschulen u.a.) als Grund für den Bedarf vermutet werden.

Zudem ist als Besonderheit zu nennen, dass offenbar ein besonders hoher Handlungsbedarf im Interesse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besteht.

Berlin

Das Aufgabenprofil der Schulstationen an den Grundschulen in Berlin ist im Vergleich zu Bayern und Sachsen deutlich breiter gefasst (z. B. wesentlich höhere präventive Orientierung).

Außerschulische Kooperationsbeziehungen werden auffallend positiv bewertet und breiter realisiert; die Elternschaft wird häufiger in die Arbeit einbezogen.

Die personelle und sächliche Ausstattung orientiert sich eng an den vorgegebenen Standards der Landesregierung und stellt sich im Vergleich zwischen den Bundesländern mit zwei Fachkräften und einer guten Raumausstattung positiv dar.

Aus vorliegenden Evaluationen lässt sich aber ableiten, dass auch diese Ausstattung an Schulen in besonders belasteten Sozialräumen nicht zureichend ist.

Sachsen

Ein hoher Handlungsbedarf ist insbesondere für das Bundesland Sachsen festzustellen.

Die Sachausstattung (Räumlichkeiten usw.) zeigt deutliche Defizite. Bestehende außerschulische Kooperationsbeziehungen, insbesondere zu Schulämtern und zur Schulpsychologie sind zu verbessern; schwach wird auch die Kooperation mit den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe (z. B. Jugendamt, ASD) eingeschätzt. Die noch gute Bewertung der innerschulischen Zusammenarbeit (z. B. Unterstützung durch die Schulleitung) fällt ebenfalls signifikant hinter die Bewertungen der Fachkräfte in Bayern zurück.

Forderungen der Empfehlung des Landesjugendamtes nach Teamarbeit (und gemischtgeschlechtlichen Teams) werden ggf. in übergreifenden Zusammenhängen, aber nicht am Arbeitsort Schule realisiert.

Das angestrebte präventive, niedrigschwellige und ganzheitliche Angebot, entsprechend des Angebotsprofils der Schulstationen an Berliner Grundschulen, bestätigte sich nicht. Vielmehr scheint eine große Nähe zum Tätigkeitsprofil der Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern gegeben zu sein.

Als besonderes Profil der Schulsozialarbeit in Sachsen kann ein außerschulisches, familienbezogenes Engagement vermutet werden (dieses entspräche auch der schwachen räumlichen Ausstattung am »*Arbeitsort Schule*«).

Insofern muss von deutlichen Schwächen der Umsetzung und Abweichungen von Vorgaben der Fachempfehlung des Sächsischen Landesjugendamtes »*Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen*« ausgegangen werden.

Länderübergreifend bestehen wesentliche Übereinstimmungen hinsichtlich folgender Aspekte:

Akzeptanz der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen durch die Schulen

Insgesamt besteht der Eindruck, dass die Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen zumeist gut von Seiten der Schulen akzeptiert und unterstützt wird (oder sich erfolgreich an die jeweiligen schulischen Anforderungen anpasst). Entsprechend der lokalen Verortung findet hier auch die soziale Bindung statt.

Konkurrierende Verhältnisse derart, dass beispielsweise die Zuständigkeit der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe zu konflikthaften Beziehungen in den Schulen beiträgt, bestehen offenbar nur in Ausnahmefällen.

Wie aus vielfältigen Anmerkungen der Fachkräfte deutlich wird, ist damit die direkte Kooperation der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen mit einzelnen Lehrerinnen und Lehrern bzw. dem Lehrerkollegium (»*gleiche Augenhöhe*«) dennoch häufig verbesserungsbedürftig.

Auch diese Tatsache könnte darauf hindeuten, dass die Blickrichtung der Jugendhilfe im Kontext von Schulsozialarbeit bislang eher schwache Wirkungen auf die Schulen entfaltet (vgl. auch den Stellenwert der Lehrerberatung, die einseitig von den Jugendämtern als Bedarf hervorgehoben wird).

Aufgabenprofil und Zielgruppen

Auch hinsichtlich des Aufgabenprofils wie auch der Zielgruppenbestimmung findet sich ein hoher Konsens der Fachkräfte sowie ebenfalls der Schulämter und Jugendämter. Kernaufgaben stellen die »*Beratung und Hilfe bei familiären Schwierigkeiten*«, die »*Herstellung von Vertrauensbeziehungen zu Schülerinnen und Schülern*« sowie die »*Beratung von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten*« dar. Mittelhohe Priorität haben Streitschlichtung, Konflikttraining und die Hilfe bei Gewalt und Kriminalität.

Schulämter betonen des Weiteren »*freizeitpädagogische Angebote*« und »*lebensweltbezogene Aktivitäten*«.

Jugendämter heben die »*Beratungsaufgabe gegenüber Lehrerinnen und Lehrern*« hervor. Die Annahme ist naheliegend, dass eine intensive Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule vielerorts noch nicht erreicht wird – hierauf lassen beispielsweise Anmerkungen von Schulleitungen schließen, aus denen eine regelmäßige Kooperation in Form von Gremien mit dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe nicht zu erschließen ist. Die strukturell schwierig

angelegte Rolle und Funktion von Schulsozialarbeitern scheint auch hier eher im Sinne einer Anpassung an die schulischen Bedürfnisse, Interessen und Wünsche gelöst zu werden.

Allerdings sind im Kontext der im Rahmen der Pilotstudie gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse Grenzen der Analyse erreicht: Bei dem geringen Rücklauf basieren die Angaben zu den Schulämtern und zu den Jugendämter wesentlich auf der Erhebung in Bayern.

Abschließend ist anzumerken, dass fehlende Konzeptionen (als eigene oder mit der Schule abgestimmte) häufiger mit Kooperationsbeeinträchtigungen einhergehen. Ebenso geht ein Fehlen abgestimmter fachlicher Standards zur Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen mit den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe häufiger mit einer Beeinträchtigung dieser Kooperationsbeziehung einher. Konzeptionelle Vernachlässigungen oder gar Defizite oder unzureichend definierte Standards sind demnach als Indiz für Störungen von Kooperationsbeziehungen anzusehen. Angesichts der Komplexität des Arbeitsfeldes und der Aufgaben von Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen ist dieses naheliegend. Allerdings handelt es sich hierbei um Einzelfälle.

Hilfreich für die weitere Entwicklung dürfte die Integration konfliktträchtiger Ziele und Aufgaben von Schulsozialarbeit wie die Lehrerberatung, die Mitwirkung an der Schulentwicklung, die Mitwirkung an der Bestimmung innerschulischer Konfliktlagen und die Öffnung der Schulsozialarbeit zum Unterricht sein – und bedarf entsprechend einer normativen und konzeptionellen Fundierung sowie Fortschreibung.

6 Zusammenfassung der Befunde

Einige, bereits in die Konzeption der Vorstudie eingeflossene Prämissen haben sich im Untersuchungsverlauf bestätigt und erhärtet. So kann von einer prinzipiellen Bewährung der Schulsozialarbeit ausgegangen werden! Zudem besteht ein wachsender quantitativer Bedarf wie auch der Qualifizierung der Angebote! Die Ergebnisse kennzeichnen die gegenwärtig vielerorts erfahrbaren Schwierigkeiten sowie die besondere Funktion von Schulsozialarbeit als »intermediäres System« zwischen den Erziehungs- und Bildungsinstanzen Jugendhilfe und Schule, welches nicht nur den zentralen Zielen, Aufgaben und zum Teil Interessen beider Institutionen entspricht, sondern vielmehr eine hervorgehobene Stellung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe darstellt bzw. darstellen kann.

Die vorliegenden Ergebnisse der Bestandsaufnahme von Schulsozialarbeit in den drei untersuchten Bundesländern Bayern, Berlin und Sachsen zeigen insbesondere eine starke Differenz auf zwischen dem tatsächlichen Angebot von Schulsozialarbeit und formulierten Zielvorstellungen. Diese Differenzen zwischen dem Ist-Stand und den angestrebten Soll-Werten beziehen sich einerseits auf die unzureichende Verbreitung der Angebote von Schulsozialarbeit vor Ort an den unterschiedlichen Schulen und gehen einher mit einer unzureichenden Zusammenarbeit oder gar fehlenden Institutionalisierung der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe.

Eine Schlüsselrolle bei der Verbreitung und Ausgestaltung der Schulsozialarbeit kommt den Fachministerien der Bundesländer und hier ihren spezifischen normativen Grundlagen, vor allem den Förderprogrammen zu. Bundeseinheitliche Regelungen, etwa durch Sicherung der Schulsozialarbeit als Regelleistung im SGB VIII, sind gegenwärtig und auch in der nahen Zukunft ebenso wenig zu erwarten wie Kofinanzierungsmodelle des Bundes, durch die bundesweit einheitliche Standards gesichert werden könnten.

Insofern liegt es wesentlich bei den Entscheidungsträgern der Bundesländer, durch entsprechende Regelwerke auch die Schwellen, Hemmnisse und Probleme der föderalen Struktur – vor allem unterschiedliche Zuständigkeitsebenen von Schule und Jugendhilfe – zu überwinden. Entsprechende Regelungen in den Schulgesetzen und den landeseigenen Ausführungsgesetzen zum SGB VIII sind zumindest hinsichtlich genereller Vorgaben bezüglich der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe sowie der Einrichtung und Ausstattung bei-

der Institutionen zu treffen. Ergänzend, und dieses ist in den drei untersuchten Bundesländern der Fall, sind Förderprogramme der Bundesländer geeignet, die Verbreitung der Angebote zu unterstützen und Mindeststandards zu sichern.

Offen bleibt die Frage der qualifizierten Trägerschaft von Schulsozialarbeit. Zumindest lassen sich aus den vorliegenden Ergebnissen, die sich durchgängig auf Projekte bzw. Modelle in Trägerschaft der kommunalen Jugendhilfe beziehen, hierauf keine eindeutigen Aussagen ableiten.

Durchgängiges Problem scheint zu sein, dass nicht nur Schulsozialarbeiter die »Augenhöhe« mit den Lehrerinnen und Lehrern vermissen – auch die Jugendhilfe erscheint aufgrund ihrer kommunalen Verortung und Bindung schwach in Relation zur Schule. Schwach auch und insbesondere dann, wenn die Übernahme der Trägerschaft von Schulsozialarbeit im Einzugsgebiet des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe mit der Übernahme der Finanzierung verbunden ist. Es ist anzunehmen, dass die Realisierung flächendeckender Angebote von Schulsozialarbeit bzw. Jugendsozialarbeit an Schulen bereits vielerorts an der kommunalen Haushaltslage bzw. an bestehenden Ressourcenkonflikten scheitert. Angesichts von fiskalischen Handlungszwängen dürfte es sich auf kommunaler Ebene weitgehend ausschließen, größere Finanzmittel auf Dauer für präventive Aufgaben zu binden, die nicht zu Pflichtleistungen (der Jugendhilfe) gehören.

Hier leitet sich – PISA und ähnliche wissenschaftliche Untersuchungen im Gedächtnis – ein weiterer Handlungsbedarf ab: Es wäre mittels Modellrechnungen und kommunaler sowie trägerspezifischer (hier: öffentliche und freigemeinnützige Träger) Einzelfallstudien zu prüfen, ob und inwieweit sich Investitionen in die Schulsozialarbeit auf kommunaler Ebene (z. B. für die Adressaten sowie gesamtgesellschaftlich) »*lohnen*« und insbesondere mittel- bis langfristige Einsparungen, z. B.im Bereich der – (teil-) stationären – Erziehungshilfen bzw. der beruflichen Eingliederung, ermöglichen.

Hinsichtlich der Trägerschaft eröffnen sich zwei weitere, eher ambivalent zu bewertende Fragestellungen: die der Beschäftigungsbedingungen und -kontinuität sowie die Frage der Sicherung der fachlichen Eigenständigkeit von Schulsozialarbeit – dieses auch im Sinne der Einbringung eines spezifischen Beitrages von Schulsozialarbeit für die qualitative Schulentwicklung.

Während Schulsozialarbeit in Trägerschaft von Schule (vgl. z. B. Gesamtschulen in Berlin) Beschäftigungen im öffentlichen Dienst ermöglichen, besteht für die frei-gemeinnützigen Jugendhilfeträger, die entsprechende Beauftragungen durch die zuständigen Jugendämter erfahren, in der Regel keine Tarifbindung

und die Beauftragung erfolgt über (eng) befristete Zeiträume. Nicht nur die freigemeinnützigen Jugendhilfeträger, sondern auch und insbesondere die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter stehen so unter einem permanenten Bewährungsdruck und fehlender Planungssicherheit.

Die vorliegenden Befragungsergebnisse belegen eine deutlich engere Bindung von Schulsozialarbeit an der Schule, speziell an den Schulleitungen, als an den Einrichtungen der öffentlichen Jugendhilfe (ASD, Jugendförderung u.a.) – dieses, obwohl bei den untersuchten Projekten bzw. Modellen der Schulsozialarbeit die frei-gemeinnützigen Jugendhilfeträger ihre Vertragsbeziehung mit dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe eingegangen sind.

Regelungen, wie in der bayerischen Förderrichtlinie festgeschrieben, die besagen, dass keine Ausschreibung erfolgt und die Schulleitung maßgeblichen Einfluss auf die Auswahl der einzusetzenden Fachkraft hat, zementieren die ohnehin strukturell gegebene Abhängigkeit von der Schule und Schulleitung.

Konstitutive Lösungen mit einer hohen fachlichen Eigenständigkeit von Schulsozialarbeit sind sicherlich unter beiden Trägerschaften möglich, erfordern aber geeignete strukturelle Absicherung. Über die hier durchgeführte Untersuchung hinaus können vergleichende Untersuchungen dieser alternativen Trägermodelle sinnvoll sein wie die Entwicklung neuer Organisationsformen von Schulsozialarbeit, beispielsweise als optimierte Regiebetriebe oder Eigenbetriebe der Kommunen.

Nicht abschließend, aber sehr wohl ansatzweise, lässt sich die Frage geeigneter Modelle von Schulsozialarbeit beantworten.

Das Modell der Schulstationen an Berliner Grundschulen entspricht weitgehend dem Integrativen Modell nach Olk, Bathke und Hartnuß (2000). Dem entspricht eine leistungsrechtliche Fundierung nach § 11 und § 13 SGB VIII sowie die Kombination eines freizeitpädagogischen und problemlagenorientierten Ansatzes, eine (weitgehend) adäquate räumliche Ausstattung innerhalb der Schulen und eine realistische Basis für die »*doppelte Öffnung*« von Schulsozialarbeit: in Richtung auf den schulischen Betrieb (Unterricht) sowie hinsichtlich des Jugendhilfebereiches (z. B. Lebenswelt- und Sozialraumorientierung als eine der Maximen sozialpädagogischer Fundierung und Tätigkeit).[24]

24 Allerdings muss hier auf die geringe Verbreitung des Berliner Modells von Schulstationen an Grundschulen verwiesen werden: lediglich an 30 Grundschulen in sozialen Brennpunkten kommt dieses Programm zum Tragen, wobei besondere Bedarfslagen schwerlich berücksichtigt werden können. Nur wenige Berliner Stadtbezirke ergänzen dieses Programm in größerem Umfang aus eigenen Mitteln.

Demgegenüber werden deutliche Schwächen der Schulsozialarbeit in den Bundesländern Bayern und Sachsen offenkundig.

Die Richtlinie zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern mit der engen Orientierung an den § 13 SGB VIII ist entsprechend ihres Anliegens in der Praxis deutlich interventionsorientiert (Jugendsozialarbeit an Schulen als »*langer Arm der Jugendhilfe*«). Die Ausgrenzung von Offener Jugendarbeit entsprechend § 11 SGB VIII mündet in Konflikten mit den Fachkräften wie auch den Anliegen der Schulleitungen: ein niedrigschwelliger, präventiver Zugang zu den Schülerinnen und Schülern wird so quasi nicht unerheblich erschwert. Parallele Angebote, wie über Mittel der Arbeitsförderung realisierte Freizeitangebote, sind zumeist nicht angemessen vernetzt. Zudem ist von einer »Subordination« im Sinne von Schwendemanns Typisierung von Schulsozialarbeitsmodellen bzw. der Delegationsstruktur nach Thimm auszugehen – diese allerdings nicht im Sinne der Sicherung schulischer Alltagsabläufe, sondern vielmehr im Sinne eines interventionsorientierten Handelns im Interesse schulischer Administration.

Für Sachsen erscheint der Befund begründet, dass die Förderrichtlinien die vom Landesjugendamt empfohlenen quantitativen und qualitativen Standards nicht adäquat in die Praxis transformieren. Die personelle, räumliche und sächliche Einrichtung und Ausstattung und offenbar damit verbundene Kooperationsprobleme lassen eine Arbeitsweise in Sinne des integrativen Modells (präventiv, ganzheitlich, niedrigschwellig) offenbar wenig zu. Der Schwerpunkt der Aktivitäten liegt eher außerhalb der Schule und ist ggf. familienorientiert; sicherlich nicht schwerpunktmäßig sozialraumorientiert.

Generell, zumindest für die untersuchten Bundesländer, stellt sich die Frage, wie Schulsozialarbeit von anderen Angeboten (z. B. der Jugendarbeit) ergänzt werden und mit diesen Angeboten kooperieren kann.

Für die einzelnen Bundesländer sowie deren Bezirke und Regionen stellen sich die Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Anforderungen jeweils unterschiedlich dar.

Neben der konstitutiven Frage und ihrer angemessen Lösung, die je nach Bundesland und Schultyp variieren kann, wird die Entwicklung von Schulsozialarbeit wesentlich von spezifischen bildungs*politischen* und schulischen Reformbestrebungen, daneben von ökonomischen und demographischen Entwicklungen abhängig sein. Allein der hohe Grad des Scheiterns von – benachteiligten – Schülerinnen und Schülern bereits an der ersten Schwelle zum Arbeitsmarkt,

also im Übergang von Schule zur Berufsausbildung, rechtfertigt erhebliche Anstrengungen.

Das Haupthemmnis des Ausbaus von Schulsozialarbeit – so die weitgehend einvernehmlich Rückmeldung der Befragten – ist nicht die Einsicht in die Notwendigkeit, sondern die unzureichende Bereitstellung finanzieller Ressourcen!

6.1 Praxisempfehlungen

Die Praxis von Schulsozialarbeit und mit ihr einhergehend die der Jugendsozialarbeit an Schulen verortet sich primär auf drei Ebenen: der Landesebene, der kommunalen Ebene und der sozialräumlichen Ebene im schulischen Kontext.

Der *Landesebene* kommt strategisch eine steuernde Funktion mit hervorgehobener Bedeutung zu. Landesgesetzliche Rahmenbedingungen (Schulgesetze, Ausführungsgesetze zum SGB VIII, Richtlinien, Erlasse, Verordnungen einschließlich der Bereitstellung finanzieller Mittel und der Setzung von qualitätsbezogenen Mindeststandards) sind für den Aufbau eines breiten Angebots von Schulsozialarbeit unerlässlich.

Bei sicherlich vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten erscheinen insbesondere notwendig

- die verbindliche Institutionalisierung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Zuständigkeitsebenen (Sicherung von Gremien, Vernetzung von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung);
- und adäquat ausgestattete Förderrichtlinien, die gezielt den Aufbau professioneller Angebote von Schulsozialarbeit (als stationäres Angebot an Schulen) fördern und hierbei die Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern sowie der kommunalen Jugendhilfe und der Schulen vor Ort, auch die Finanzlage der Kommunen, berücksichtigen.

Auf *kommunaler Ebene* ist insbesondere die *Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe*, also der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und den Schulämtern generell sowie spezifisch für schulbezogene Maßnahmen bzw. die Schulsozialarbeit herzustellen und dauerhaft zu sichern.

Ebenso sollten Bürgerbeteiligung (z. B. Vertreter der Erziehungsberechtigten und Schülerschaft) wie auch die Beteiligung frei-gemeinnütziger Träger der Jugendhilfe und ihrer Verbände obligat werden. Hierdurch kann auch die kom-

munale Einflussnahme auf die Schulentwicklung gestärkt werden und zwar frühzeitig in allen Phasen der Planung (siehe auch § 80 Abs. 3 SGB VIII). Eine enge Abstimmung mit dem Jugendamt (hier vor allem mit dem Jugendhilfeausschuss, siehe § 71 Abs. 2 Nr. 2 SGB VIII) wäre sicherzustellen.

Auf *sozialräumlicher Ebene* sind insbesondere quartierbezogene Entwicklungsplanungen zu erstellen, aufeinander abzustimmen und zu vernetzen; Zielentwicklung und der regelmäßige fachliche Austausch sind sicherzustellen und – so wenigstens für den Regelfall – ein Angebot von Schulsozialarbeit je Schule entsprechend gesicherter Qualitätsstandards zu etablieren.

Diese Aufgaben sind entwicklungsorientiert anzugehen. Insbesondere der Wandel von Schulen ist entsprechend der Visionen (z. B. Ganztagsbeschulung, Rhythmisierung des Unterrichts) zu berücksichtigen und zu unterstützen.

Offen, weil weiterhin kontrovers diskutiert, bleibt die Frage, ob Schulsozialarbeit ein *Regelangebot* an (allen) Schulen bzw. Schultypen darstellen soll oder die Bedarfsfeststellung besondere soziale Belastungen (z. B. soziale Brennpunkte) voraussetzt.

Zumindest hinsichtlich des Ausbaus von Ganztagsschulen wurde in den Antworten der unterschiedlichen Befragtengruppen weitgehend einvernehmlich deutlich, dass Schulsozialarbeit hier an Bedeutung gewinnt und eine notwendige Grundvoraussetzung und Rahmenbedingung von Ganztagsschulen darstellt.

6.2 Forschungsbedarf

Die hier dokumentierte Untersuchung hat von vornherein vorläufigen Charakter, und zwar insofern, als sie den Bedarf detaillierter Forschungsbemühungen überhaupt erst identifizieren soll. Hinweise auf einen weitergehenden Forschungsbedarf gibt es in der Tat.

Die im Rahmen dieser Pilotstudie realisierte Befragungsstrategie hat sich grundsätzlich bewährt. In vergleichender Perspektive zwischen den Bundesländern bzw. zwischen unterschiedlichen Modellen von Schulsozialarbeit lassen sich nicht zuletzt Wirkungen der Förderstrukturen auf die Praxis von Schulsozialarbeit aufzeigen. Da die Bundesländer bei der zukünftigen Gestaltung dieses Angebotes von zentraler Bedeutung sind, kann ein solcher Ansatz genutzt werden, um insbesondere landespolitische Entscheidungen zu qualifizieren.

Begrenzungen der vorliegenden Untersuchung resultierten insbesondere aufgrund des teilweise unbefriedigenden Rücklaufs, der mittels geeigneter Strategien in Folgeprojekten nachhaltig verbessert werden kann und sollte.

Es bestehen folgende zentrale Fragestellungen, die der weiteren Bearbeitung bedürfen.

Auf übergreifender Ebene stellt sich die Frage der Visionen von Schule – also konkretisierten Zukunftsperspektiven im Sinne einer Annäherung an das Struktur- und Bildungsniveau anderer europäischer Länder. Unter Bezugnahme auf die Erfahrungen anderer Länder hinsichtlich der Schulsozialarbeit lässt sich, beispielsweise im Zusammenhang mit der Entwicklung von Ganztagsschulen, die Bedeutung und Funktion von Schulsozialarbeit neu bestimmen und fundieren. Zudem können in Form von Benchmarking-Prozessen oder der Darstellung von Best-practice-Beispielen Anregungen für die Entwicklung zukunftsträchtiger Projekte bzw. Modelle von Schule – inklusive der Schulsozialarbeit – geschaffen werden.

Ein weiteres und bereits vielfältig diskutiertes Thema von übergreifender Bedeutung ist die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe »auf Augenhöhe«. Hier stellt sich insbesondere die Frage möglicher und wechselseitiger Kooperationsgewinne von Schule und Jugendhilfe sowie die Frage nach geeigneten Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen für deren Realisierung – auch in Bezug auf die Schulsozialarbeit.

Direkt auf den Stand und die Entwicklung von Schulsozialarbeit in Deutschland bezogen sind folgende Fragestellungen bislang unzureichend bearbeitet:

- In der Fachöffentlichkeit wird die Frage des Bedarfs von Schulsozialarbeit kontrovers diskutiert. Während einerseits ein flächendeckendes Angebot für alle Schultypen gefordert wird, begrenzen sich bekannte Maßnahmen überwiegend auf sozialisationsrelevante Areale und Schulen mit besonderem Entwicklungsbedarf (z. B. soziale Brennpunkte). Eine vertiefende Untersuchung von Wirkungen und Nutzen eines flächendeckenden Angebots kann beispielsweise Kommunen mit breiten Angeboten (wie z. B. durch den Bezirk Steglitz-Zehlendorf in Berlin mit nicht unerheblichen Eigenmitteln an Grundschulen realisiert oder die Gesamtschulmodelle verschiedener Bundesländer) einbeziehen.
- In Hinblick auf die Gestaltung der Schulsozialarbeit ist generell zu klären, wie die Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit optimiert werden können. Hinsichtlich der hier untersuchten Projekte

und Modelle lassen sich deutlich Stärken und Schwächen von landeseigenen Förderprogrammen bei einer Trägerschaft durch die Jugendhilfe skizzieren und ermöglichen also Schlüsse hinsichtlich ihrer Optimierung.

- Ein noch kaum entwickeltes Arbeitsfeld bietet die Qualifizierung des kommunalen Managements. Neben der normativen Ebene (z. B. Qualifizierung rechtlicher Grundlagen zur Verbesserung gemeinsamer Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung sowie der konzeptionellen Grundlagen zur Planung, Gestaltung, Steuerung und Qualitätssicherung) sind hier insbesondere die strategische und operative Ebene ins Blickfeld zu nehmen.
- Nicht abschließend diskutiert sind geeignete Formen von Trägerschaften und Finanzierungsmodelle. Zum einen ist nicht ersichtlich, warum Schulsozialarbeit in Trägerschaft von Schule nicht auch die notwendige fachliche Eigenständigkeit entwickeln kann (z. B. in Form optimierter Regiebetriebe mit integrierter Fach- und Ressourcenverantwortung). Auf der Gegenseite stellt sich als Problem einer Trägerschaft der Schulsozialarbeit durch frei-gemeinnützige Jugendhilfeträger, die teilweise unstete und ggf. hinsichtlich der Ausstattung unzureichende Beschäftigungssituation von Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeitern.
- Darüber hinaus wird allgemein ein Qualifizierungsbedarf der Fachkräfte, einerseits von Lehrerinnen und Lehrern, andererseits von Fachkräften der Jugendhilfe für erforderlich und unabdingbar gehalten. In diesem Sinne kann auch der Bologna-Prozesses genutzt werden, um gegenseitiges Vertrauen, Verständnis und Kooperationsbereitschaft wie -fähigkeit wechselseitig zu verbessern: Dort kann bereits in den Studiengängen eine Sensibilisierung für die fachlich unterschiedlichen Erfordernisse, Arbeitsweisen und Perspektiven der jeweils anderen Profession und Partner erfolgen.
- Die fachpolitisch bevorzugte Trägerschaft von Schulsozialarbeit durch die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe steht im Konflikt zur Haushaltslage vieler kommunalen Gebietskörperschaften. Modellrechnungen, die ggf. im Rahmen kommunaler Fallstudien entwickelt werden, könnten Auskunft über Kosten-Nutzen-Effekte eines – auch präventiv wirkenden – Angebotes von Schulsozialarbeit geben und den Kommunen Handlungsempfehlungen geben (kostenneutrale Investitionen) sowie den Förderbedarf durch die Bundesländer konkretisieren.

Literatur

Aden-Grossmann, Wilma (1995). Jugendhilfe und Schule. In: E. Nyssen/Schön, B. (Hrsg.), Perspektiven für pädagogisches Handeln. Weinheim: Juventa, Seite 227 – 258

Abgeordnetenhaus von Berlin (1974): Drucksache 6/1580 über sozialpädagogische Arbeit an Ganztagsschulen vom 2. Juni 1974

Arbeitsstab Forum Bildung: Empfehlungen des Forum Bildung, 19.11.2001, zu beziehen unter: http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/ergebnisse-fb-band01.pdf , letzter Zugriff: 12.03.2004

Balluseck, Hilde von (2004): Formale und non-formale Bildung in der Berliner Grundschule. Bedeutung und Auswirkungen von Kooperationen zwischen Grundschule und Jugendhilfe am Beispiel der Schulstationen., Manuskript, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin. zu beziehen unter: www.profis-in-kitas.de/.../uebergang-kindertageseinrichtung-grundschule/schnittstellen-balluseck.pdf

Bauer, Thomas; Lippert, Stephanie (2003): Schulsozialarbeit – Kooperation Jugendhilfe und Schule in Bayern, Nürnberg

Bassarak, Herbert (1976): Aspekte der Sozialplanung: Schule – Freizeit, Dortmund

Bassarak, Herbert (1983): Sozialindikatoren als Grundlage kommunaler Jugendhilfeplanung – Zur Planung der Sozialisationsbedingungen im Rahmen einer integrierten Stadtentwicklungsplanung, Dortmund

Bassarak, Herbert (1997): Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Kommunalen Jugendhilfeplanung im Landkreis Neumarkt in der Oberpfalz, Vortrag vor dem Landrat, den Abteilungsleitern und Bürgermeistern in der Bürgermeister-Dienstbesprechung des Landkreises Neumarkt in der Oberpfalz, Neumarkt in der Oberpfalz (vervielfältigtes Manuskript)

Bassarak, Herbert/Genosko, Joachim Wilhelm Alois (2001a): Funktionen und Bedeutung von Netzwerken und Netzwerkarbeit, Berlin

Bassarak, Herbert; Freier, Dietmar, Heinz, Rainer (2001b): Voraussetzungen und Bedingungen kommunaler Netzwerkpolitik, Berlin

Bassarak, Herbert/Steffan, Werner (2001c): Schlüsselqualifikationen von Sozialmanagern und Anforderungsprofil von Netzwerkern, Berlin

Bassarak, Herbert/Gernert, Wolfgang, von der Heyden-Rynsch, Irene, Mehls, Sigurd, Werner, Walter (2001d): Beispiele kommunaler Netzwerkpolitik, Berlin

Bassarak, Herbert/Genosko, Joachim (2001e): Die Stärke stillen Wissens und schwacher Beziehungen – Funktion und Bedeutung von Netzwerkarbeit. In: JournalArbeit, 1. Jahrgang, Nr. 2, Dortmund, Seite 22f

Bassarak, Herbert (2001f.): Die Modernisierung der Jugendhilfe: Vom Einzelfall zum sozialraumorientierten Management. In: Boeßenecker, Karl-Heinz, Trube, Achim,

Wohlfahrt, Norbert (Hrsg.): Verwaltungsreform von unten? – Lokaler Sozialstaat im Umbruch aus verschiedenen Perspektiven, Münster, Seite 108 ff

Bassarak, Herbert/Eibeck, Bernhard/Schedel-Gschwendtner; Günther (Hrsg.) (2004): Schulsozialarbeit – Impulse für die Bildungsreform? Beiträge zur Weiterentwicklung von Jugendhilfe und Schule. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand. Frankfurt am Main

Bassarak, Herbert: Plädoyer für Schulsozialarbeit. (2004). In: Bassarak, Herbert, Eibeck, Bernhard, Schedel-Gschwendtner, Günther (Hrsg.): Schulsozialarbeit – Impulse für die Bildungsreform? Beiträge zur Weiterentwicklung von Jugendhilfe und Schule. S. 5–27. Eine Veröffentlichung von OBIS e.V. und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand. Frankfurt am Main 2004

Bassarak, Herbert/Eibeck, Bernhard (Hrsg.) (2006): Niemanden zurücklassen! Integration durch Schulsozialarbeit an Ganztagsschulen. Beiträge aus der Bundesfachtagung des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit und OBIS e.V. am 27./28.09.2005 in Recklinghausen, Frankfurt am Main

Bassarak, Herbert/Haller, Siegfried/Rohde, Bernhard (Hrsg.) (2007a): Quo vadis Jugendarbeit, Frankfurt am Main

Bassarak, Herbert: Jugendarbeit ist aktive Bildungs-, Sozial- und Gesellschaftspolitik, in: Bassarak, Herbert/Haller, Siegfried/Rohde, Bernhard (Hrsg.) (2007b): Quo vadis Jugendarbeit, Frankfurt am Main, Seite 15 ff.

Bassarak, Herbert: Sozialindikatoren als Qualitätsentwicklungstableau soziotopenorientierter Sozialraumanalyse (2007c), in: Bassarak, Herbert/Haller, Siegfried/Rohde, Bernhard (Hrsg.) Quo vadis Jugendarbeit, Frankfurt am Main, Seite 178 ff.

Bassarak, Herbert: Sozialraumorientierung als zentrale Grundlage kommunaler Netzwerkarbeit und -politik in der Jugendarbeit (2007d), in: Bassarak, Herbert/Haller, Siegfried/Rohde, Bernhard (Hrsg.) Quo vadis Jugendarbeit, Frankfurt am Main, Seite 195 ff.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2000). Ratgeber: GEMEINSAM GEHT`S BESSER; ZUSAMMENARBEIT VON SCHULE UND JUGENDHILFE; Hinweise für die Praxis. Donauwörth

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.) (2003): Richtlinie zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen vom 4. Juli 2003 (Az.: VI 5/7209–2/19/03)

Bericht der Arbeitsgruppe Jungendhilfe und Schule (Stand: 29.04.2002), Dokumente GEW Hauptvorstand, Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit, Doku.2002/08/04

Berliner Rahmenvertrag für Hilfen in Einrichtungen und durch Dienste der Kinder- und Jugendhilfe (BRVJ vom 5. Mai 2003) http://www.berlin.de/sen/jugend/rechtsvorschriften/brvj.html (21.10.2006)

Bezirksamt Spandau, Landesschulamt Außenstelle Spandau (Hrsg.) (November 2002): Modellprojekt Schulbezogene Sozialarbeit Spandau. Ergebnisse der Evaluation. Abschlussbericht. Berichtszeitraum: 09.2000 bis 07.2002. Berlin

Binder, Hartmut (2005): Zusammenfassender Evaluationsbericht 2000 bis 2005 des (ESF-) Projekts »Sozialpräventive Maßnahme zur Sicherung des Hauptschulabschlusses«, Pforzheim 2005 (53 S., Träger und Hg. des Berichts: VHS-Pforzheim-Enzkreis, unter Beteiligung von 13 Hauptschulen und einer Grundschule, mit insgesamt ca. 1200 Schüler/innen)

Binder, Hartmut (2006): Kooperation von Schulsozialarbeiter/innen und Lehrer/innen – Beitrag der Ausbildung. In: Bassarak, Herbert/ Bernhard Eibeck (Hrsg.) »Niemanden zurücklassen« – Integration durch Schulsozialarbeit an Ganztagsschulen. Frankfurt am Main, S. 131 – 138

BMFSFJ (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Bonn

Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (1998): Schulsozialarbeit, kompensatorische Aufgaben von Schule – Ausgleich sozialer Ungleichheiten beim Bildungserwerb. In: K.-H. Braun/H.-H. Krüger (Hrsg.): Schule mit Zukunft, Opladen

Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (2006): Soziale Arbeit in der Schule, München, Basel

Bründel, Heidrun/Hurrelmann, Klaus (1999): Konkurrenz, Karriere, Kollaps: Männerforschung und der Abschied vom Mythos Mann. Stuttgart, Berlin, Köln

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (Hrsg.) (2005): Das Fachkräftegebot des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. Beschluss der 79. Arbeitstagung vom 08. bis 10.11.1995 in Köln; Aktualisierung durch die 97. Arbeitstagung vom 10. bis 12.11.2004 in Erfurt. München

Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG) (o.D.): zu beziehen unter: www.bag-jugendsozialarbeit.de/arbeitsfelder.html#4, letzter Zugriff: 12.12.2006

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998). Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bonn

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.)(2005): Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Bonn

Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2001): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen: Leske + Budrich

Diskussionspapier der GEW (2003): Profil und Perspektiven der Schulsozialarbeit. Beschluss des GEW-Hauptvorstandes am 14/15.11.2003, zu beziehen unter: http://www.gew.de/standpunkt/anschlagzeilen/kita/texte/schulsozialarbeit.pdf letzter Zugriff: 23.03.2004

Dithmar, Ute/ Meier-Warnke, Helga/ Rose, Lotte (1999): Und konnten zusammen nicht kommen. Knotenpunkte im Kooperationsaufbau zwischen Schule und Jugendarbeit und ihre Lösungen. In: neue praxis, Heft 2, 1999, Seite 157 – 169

Drilling, Matthias (2001): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten, Bern, Stuttgart, Wien

Ehrmann, Christoph/Rademacker, Hermann (2003): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland. Bielefeld, zu beziehen unter: http://www.ibbw.de/Projekte.aspx?Proj=1&PNav=4&BID=22#3; letzter Zugriff: 22.12.2006

Elsner, Grit (1996): Schulsozialarbeit in Sachsen. Plädoyer für die Entwicklung der Beziehungen zwischen Schule und Jugendhilfe, München

Elsner, Grit (1999): Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms »Schuljugendarbeit in Sachsen«, Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI-Arbeitspapier) [München]

Elsner, Grit (2001): 2. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms »Schuljugendarbeit in Sachsen«, Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI-Arbeitspapier) [München]

Flösser, Gaby/Otto, Hans-Uwe/ Tillmann, Klaus-Joachim (Hrsg.) (1996): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang. Opladen: Leske + Budrich

Franke, Wolfgang/Sander-Franke, Ursula (1998): Methodisches Lösen sozialer Probleme, Köln

Geng, Tobias (2006): Schulsozialarbeit in Sachsen. Unveröffentlichtes Manuskript (16 S.), September 2006

Gernert, Wolfgang (Hrsg.) (2001): Handwörterbuch für Jugendhilfe und Sozialarbeit Stuttgart, Dresden

Grote, Herwig (1998): Familienunterstützende Erziehungshilfen im Berliner Honorarmodell. Dissertation am Fachbereich Philosophie und Sozialwissenschaften der Freien Universität Berlin, 1997. Graue Reihe der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 137. Düsseldorf

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, in der Fassung vom 28.8.2006 Zu beziehen unter:http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf, letzter Zugriff: 22.12.2006

Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (2000): Schulbezogene Angebote der Jugendhilfe im KJHG und in den Landesausführungsgesetzen – der Stellenwert einer bundesrechtlichen Neuverortung. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 10, S. 321–326

Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (2004b): Schulbezogene Angebote der Jugendhilfe im KJHG, in den Ausführungsgesetzen sowie den Schulgesetzen der Länder – Begründung und Vorschlag einer bundesrechtlichen Neuverordnung im KJHG. In: Hartnuß, B. /Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 570–592

Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (Hrsg.) (2004a): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin

Hirschfeld, Uwe (2006a): Bericht aus der Werkstatt: Studiengangsentwicklung; in: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. Dokumentation der Fachtagung »Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit« am 23. und 24. März 2006 in Berlin; S. 31–34.

Hirschfeld, Uwe (2006b): Schulsozialarbeit in Sachsen. Expertise (unveröffentlichtes Manuskript), 2006

Hollenstein, Erich (1991): Die doppelte Öffnung der Schulsozialarbeit, In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 2, 1991

Hollenstein, Erich (2000): Kooperation in der Schulsozialarbeit. Über Grenzbereiche zwischen Schul- und Sozialpädagogik. In: Die deutsche Schule, Heft 3, 2000, Seite 355 – 367

Homepage des Bayerischen Landesjugendamtes. URL:www.blja.bayern.de. Stand: 21.11. 2003

Homfeld, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (1997): Sozialpädagogik und Schule – Geschichtlicher Rückblick und neuere Entwicklungen. In: R. Fatke/Valtin, R. (Hrsg.), Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle, Seite 33 – 46, Frankfurt/Main

Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. (Hrsg.) (2000): Olk, T./Speck, K. Schule und Sozialarbeit, Aufgaben ,Rollen, Kooperationsmöglichkeiten. Göttingen

Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. (Hrsg.) (2003): Tagungszeitung, Dokumentation der bundesweiten Fachtagung »Kompetenzen fördern. Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Innovative Ansätze in der Benachteiligtenförderung«. Göttingen

Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), Landesverband Berlin, und der Partei des Demokratischen Sozialismus (PDS),

Landesverband Berlin, für die Legislaturperiode 2001–2006. 8. Januar 2002. Berlin

Kohlmeyer, Klaus/Mauruszat, Regine (2006): Kooperation Schule und Jugendhilfe. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts »Berufs- und arbeitsweltbezogene Schulsozialarbeit«. Berlin

Kollmorgen, Lydia (2003): Kooperation oder Alleingang? Eine empirische Analyse zur Entwicklung und Wirkung der Schulsozialarbeitsprojekte in Dresden; Diplomarbeit an der Ev. Hochschule für Soziale Arbeit Dresden (FH); unveröffentlicht, einsehbar im Präsenzbestand der Bibliothek der Ev. Hochschule für Soziale Arbeit Dresden (FH)

LAG [Landesarbeitsgemeinschaft] Schulsozialarbeit Sachsen e.V. (2004): Zum Bedarf von Schulsozialarbeit an sächsischen Schulen. Eine Schulbefragung der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen zur aktuellen Problemkonstellation und Analyse der artikulierten Erwartungen; Dresden; einsehbar unter: www.schulsozialarbeit-sachsen.de (letzter Aufruf 06.10.06)

LAG [Landesarbeitsgemeinschaft] Schulsozialarbeit Sachsen e.V. (Hrsg.) (2005): Lang, Susanne: Individuelle Problemlagen von Schülerinnen und Schülern in Sachsen aus Sicht der Schulsozialarbeit; Dresden (die Expertise kann gegen Zahlung einer Schutzgebühr per eMail [lag-schulsozialarbeit-sn@web.de] bei der LAG angefordert werden)

Kooperation von Kinder- und Jugendpsychiatrie, Jugendhilfe und Schule. Herausgegeben von den Senatsverwaltungen Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz sowie Bildung, Jugend und Sport. Stand vom 30. April 2006. Berlin

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.) (2007): Studienschwerpunkt Schulsozialarbeit. Qualifizierungsbausteine für die Vorbereitung auf ein anspruchsvolles Arbeitsfeld, Berlin (vervielfältigtes Manuskript)

Lerch-Wolfrum, Gabriela (2004): Bayern. In: Hartnuß, B./Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 628–640

Lütke, Günter (2004): Berlin. In: Hartnuß, B./Maykus, St.(Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 641–653

Luhmann, Niklas (2005): Sozialisation und Erziehung. In: Soziologische Aufklärung 4 – Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen

Maykus, Stephan (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus sozialpädagogischer Sicht: Sozialintegrative Operationen von Sozialpädagogik im Kontext der Schule. In: Hartnuß, B./Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 164–190

Münchmeier, Richard (1993): Lebensorientierungen und Perspektiven Jugendlicher in den neunziger Jahren. In: Der evangelische Erzieher – Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 45, 1993, Heft 2, Seite 169 – 181

Münder, Johannes u. a. (1998): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG/SGB VIII3. Auflage, Münster

Nikles, Bruno/Szlapka, Marco (1998): Jugendhilfeplanung. Münster: Votum

Nieslony, Frank (2004): Schulsozialarbeit Global – Skizzierungen auf dem Weg zur internationalen Vernetzung. In: Hartnuß, B. /Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 140–163

Nörber, Martin (1996): Neue Aufgaben erfordern neue Kooperationsbündnisse. Kooperationsmodelle in der Jugendhilfe, In: Unsere Jugend, Heft 2, 1996, Seite 53 – 61

Olbertz (o.D): (Quelle:http://bildungplus.forum-bildung/templates/imfokus_inhalt.php?artid=279; 29.2.04)

Olk, T./Speck, K.: (2000): Schule und Schulsozialarbeit. Aufgaben, Rollen und Kooperationsmöglichkeiten. Lehrbrief 1 des Weiterbildungsmodells Berufs- und arbeitsweltbezogene Schulsozialarbeit, im Auftrag des Instituts für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V., gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Göttingen

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

Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hg) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden

PISA-E, 2003. Die wichtigsten Ergebnisse des umfassenden Ländervergleichs. URL: http://www.km.bayern.de/km/aktuelles/03341/index.shtml . Stand: 15.11.2006

Prüß, Franz (2004): Schulbezogene Jugendhilfe als Kooperationsansatz »Chancen und Risiken. In: Hartnuß, B./Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 102–125

Rademacker, Hermann (1998). Schulgesetzgebung und Jugendsozialarbeit. Göttingen

Rademacker, Hermann (1999): Schulsozialarbeit ist im Kommen. In: GEW Bayern (Hrsg.). Schule & Sozialarbeit. München

Rademacker, Hermann (2004): Jugendhilfe und Schule in Sachsen; in: Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hg) Expertisen zum Zweiten Sächsischen Kinder- und Jugendbericht. Dresden

Rahmenvereinbarung über die Leistungserbringung und Finanzierung der ergänzenden Betreuungsangebote an Grundschulen und Schulen mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkt mit offenem Ganztagsbetrieb durch freie Träger der Jugendhilfe (Schul- Rahmenvereinbarung – SchulRV). Dezember 2004. Berlin

Rauschenbach, Thomas (2006): Das Gelingen von Migration und Integration – ein notwendiges Ziel für die Gesellschaft, in: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.): DJI Bulletin: Jugend und Migration, München

Renges, Annemarie/Lerch- Wolfrum, Gabriela (2004): Handbuch zur Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern. Strukturen und Kooperationsfelder. München

Reiser, Karin (2004): Wege zu einer verbesserten Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, in: Bassarak, Herbert, Eibeck, Bernhard, Schedel-Gschwendtner, Günther: Schulsozialarbeit – Impuls für die Bildungsreform? Beiträge zur Weiterentwicklung von Jugendhilfe und Schule, Frankfurt am Main

Reißig, Birgit/Braun, Frank (2006): Ganz anders und total normal, in: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.): DJI Bulletin: Jugend und Migration, München

Richtlinien zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen. Vom 04.07.2003, Nr. VI 5/7209-2/2/18/03

Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales, Gesundheit, Jugend und Familie zur Unterstützung örtlicher Träger der öffentl. Jugendhilfe bei der Sicherung grundlegender Angebote der Jugendhilfe– Jugendpauschale Sachsen – vom 20. Nov. 2001 (SächsABl. S. 1243; 20. Dez.)

Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales, Gesundheit, Jugend und Familie über die Gewährung von Zuwendungen und bedarfsgerechten Ausbau der Einrichtungen und Angebote im Bereich der örtlichen Jugendhilfe und zur Unterstützung der örtlichen Träger oder öffentl. Jugendhilfe bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben – vom 20. Nov. 2001 (SächsABl. S. 1242; 20. Dez.)

Rolff, Hans-Günther (1980): Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg, S. 68–92

Romberg, Johanna (2003): Jungs. Werden sie die Sorgenkinder unserer Gesellschaft? in: GEO 3/2003, S. 64–92

Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.) (2002): Reformempfehlungen für das Bildungswesen. Weinheim: Juventa

Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales (Landesjugendamt) (2003): Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen, Chemnitz

Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales (Landesjugendamt) (2004): Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen, Chemnitz

Sächsisches Staatsministerium für Soziales SSfS (Hrsg.) (2003): Zweiter Sächsischer Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien und die Entwicklungen, die Leistungen und die Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe in Sachsen. Dresden. zu beziehen unter:
http://www.sms.sachsen.de/de/bf/staatsregierung/ministerien/sms/ifs_935.htm
letzter Zugriff: 15.2.07

Schermer, Franz J./Weber, Angelika (2003): Schulsozialarbeit – eine Standortbestimmung aus historischer und empirischer Sicht. In: Becker-Textor/ Textor (Hg) SGB VIII Online-Handbuch. Zu beziehen unter: http://www.sgbviii.de/S130.html; letzter Zugriff: 22.12.2006

Schulgesetz für das Land Berlin (SchulG) vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26), zuletzt geändert durch Gesetz vom 30. März 2006 (GVBl. S. 299)

Schulgesetz für den Freistaat Sachsen, in der Fassung vom 16.7.2004 Zu beziehen unter: http://www.sachsen-macht-schule.de/recht/schulgesetz_04.pdf, letzter Zugriff: 22.12.06

Schwendemann, Wilhelm, Krauseneck Stefan (2001): Modelle der Schulsozialarbeit, Schriftreihe der evangelischen Fachhochschule Freiburg Bd.14; herausgegeben: Sabine Allwinn u. a.; LIT-Verlag Münster, Seite 85 – 101

Seithe, Mechthild (1999): Schulsozialarbeit. In: Chassé, Karl- August/ von Wensierski, Hans-Jürgen (Hrsg.): Praxisfelder der sozialen Arbeit, Weinheim: Juventa, S. 76 – 86

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2003a): Sozialraumorientierung in der Berliner Jugendhilfe. 2. Fachpolitischer Diskurs. Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2003b): Leitbild Jugendamt – Strukturveränderungen in der öffentlichen Jugendhilfe Berlins. Oktober 2003. Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004): Ausführungsvorschriften zur Erstellung der Schulprogramme und zur internen Evaluation (AV Schulprogramm). Vom 21. September 2004. Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005a): Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (AG KJHG) vom 9. Mai 1995 (GVBl. S. 300) in der Fassung der Bekanntmachung der Neufassung vom 27. April 2001 (GVBl. S. 134) zuletzt geändert durch Artikel V des Gesetzes vom 23.06.2005 (GVBl. S. 322). Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005b): Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung – GsVO) vom 19. Januar 2005. Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005c): »Schul- und Jugend-Rundschreiben Nr. 1/2006 über die gegenseitige Information und Zusammenarbeit von Jugendämtern und Schule« vom 16.12.2005. Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005d): Richtlinien für die Ausstattung der öffentlichen allgemein bildenden Schulen und Internate mit Stellen für Erzieher/innen und Sozialarbeiter/innen ab dem Schuljahr 2005/06. Rundschreiben II Nr. 122/2005 vom 8.12.2005. Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006a): Bericht über das Senatskonzept Ganztagsbetreuung. Große Anfrage: Drs. Nr. 15/3402 vom 3.1.2006. Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006b): Bildung für Berlin. Schulentwicklungsplan für die Jahre 2006 bis 2011. Stand: 20.6.2006. Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (o.D.): »Arbeitsprogramm Hauptschule«. http://www.senbjs.berlin.de/bildung/bildungspolitik/arbeitsprogramm_hauptschule.pdf (21.10.2006)

Senator für Inneres (1976): Rundschreiben zur Eingruppierung der an Gesamtschulen mit Ganztagsbetrieb beschäftigten Diplom-Sozialarbeiter/Diplom-Sozialpädagogen und pädagogischen Mitarbeiter (Erzieher); an die Bezirksämter von Berlin vom 28.09.1976

Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe, in der Fassung vom 8.9.2005 Zu beziehen unter:
http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/sgb_8/gesamt.pdf; letzter Zugriff: 22.12.06

Speck, Karsten/Olk, Thomas (2004): Qualitätsstandards, Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Forschung und im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. In: Hartnuß, B./Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 923–953

Stadt Dormagen (Hrsg.) (2000). Dormagener Qualitätskatalog der Jugendhilfe, Ein Modell kooperativer Qualitätsentwicklung. Opladen

Stange, Eva-Maria: Schulsozialarbeit – Impulse für die Bildungsreform? In: Bassarak, Herbert, Eibeck, Bernhard, Schedel-Gschwendtner, Günther (Hrsg.) (2004): Schulsozialarbeit – Impulse für die Bildungsreform? – Beiträge zur Weiterentwicklung von Jugendhilfe und Schule, Frankfurt am Main 2004, GEW – Eigenverlag, Seite 27 – 33

Straub, Ute (2004): Mädchen überrunden Jungs – oder? in: Erziehung und Wissenschaft E&W). Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, 9/2004, S. 31 zu beziehen unter: www.gew.de/Binaries/Binary7036/ew_0904.pdf, letzter Zugriff: 12.12.2006

Terhart, Ewald (1995): Lehrerprofessionalität. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.), Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Juventa, Seite 225 – 266

Teuber, Reinhard (2004): Gesetzliche Grundlagen der Kooperation allgemein bildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen. Hrsg: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). München. www.dji.de (19.10.2006)

Thimm, Karlheinz (2000): Schulverweigerung – Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule; Münster: Votum Verlag GmbH

Übergangsvertrag zum Berliner Rahmenvertrag für Hilfen in Einrichtungen und durch Dienste der Kinder- und Jugendhilfe (BRVJ – ÜV vom 22. November 2005)

Verfassung des Freistaates Sachsen, in der Fassung vom 27.Mai 1992 Zu beziehen unter: http://www.slpb.de/infoseiten/download/Verfassung.pdf; letzter Zugriff: 22.12.06

Vogel, Christian (2006): Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation. Wiesbaden

von Spiegel, Hiltrud (2004): Konzeptionsentwicklung und Selbstevaluation. In: Hartnuß, B./Maykus, St. (Hrsg.):Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 102–125

Wiere, Andreas (2004): Sachsen. In: Hartnuß, B. /Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 787–798

Wulfers, Wilfried (1994): Schulsozialarbeit: heute. In: päd. extra, Jahrgang 22, 1994, Seite 6 – 12

edition der Hans-Böckler-Stiftung
Bisher erschienene Reihentitel ab Band 140

	Bestellnr.	ISBN	Preis / €
Volker Eichener • Rolf G. Heinze Beschäftigungspotenziale im Dienstleistungssektor	13140	3-86593-017-4	29,00
Peter Kalkowski • Otfried Mickler Projektorganisation in der IT- und Medienbranche	13141	3-86593-018-2	28,00
Riza Gürel Betriebsverfassungsgesetz in türkischer Sprache	13142	3-86593-019-9	15,00
Henry Schäfer • Philipp Lindenmayer Externe Rechnungslegung und Bewertung von Humankapital	13143	3-86593-020-4	10,00
Ulrike C. Kannengießer Arbeitsschutz für Frauen	13144	3-86593-021-2	15,00
Carsten Würmann Was heißt hier eigentlich gewerkschaftlich?	13145	3-86593-022-2	12,00
Dorothee Beck (Hrsg.) Zeitarbeit als Betriebsratsaufgabe	13146	3-86593-023-9	15,00
Martin Führ • Andrea Baukrowitz (Hrsg.) Evaluierung regionalwirtschaftlicher Wirkungsanalysen	13147	3-86593-024-7	19,00
Birgit K. Mielke Grundlagen des handelsrechtlichen Jahresabschlusses und Jahresabschlussanalyse	13148	3-86593-025-5	10,00
Thomas Ebert Generationengerechtigkeit in der gesetzlichen Rentenver sicherung – Delegitimation des Sozialstaates?	13149	3-86593-026-3	18,00
Marcus Kahmann Mit vereinten Kräften. Ursachen,Verlauf und Konsequenzen der Gewerkschaftszusammenschlüsse von IG BCE und ver.di	13150	3-86593-027-1	10,00
Sibel Vurgun (Hrsg.) Gender und Raum	13152	3-86593-029-8	28,00
Achim Sollanek Bankbilanzen nach deutschem Handelsrecht. Betriebswirtschaftliche Handlungshilfen	13153	3-86593-030-1	12,00
Siegfried Leittretter (Hrsg.) Energieeffizientes Krankenhaus – für Klimaschutz und Kostensenkung	13154	3-86593-031-X	18,00
Klaus Maack • Jesco Kreft • Eckhard Voss Zukunft der Milchwirtschaft	13155	3-86593-032-8	18,00

	Bestellnr.	ISBN	Preis / €
Susanne König • Mette Rehling Mitarbeitergespräche	13156	3-86593-033-6	12,00
Herbert Klemisch • Philip Potter (Hrsg.) Instrumente nachhaltigen Wirtschaftens in der Unternehmenspraxis	13157	3-86593-034-4	19,00
Peter Martin Mobile Büoarbeit	13158	3-86593-035-2	12,00
Björn Rohde-Liebenau Whistleblowing	13159	3-86593-036-0	10,00
Jürgen Enders Promovieren als Prozess – Die Förderung von Promovierenden durch die Hans-Böckler-Stiftung	13160	3-86593-037-9	12,00
Thomas Blanke Vorrats-SE ohne Arbeitnehmerbeteiligung	13161	3-86593-038-7	12,00
Oliver Schöller Mobilität im Wettbewerb	13162	3-86593-039-5	12,00
Gertrud Hovestadt • Nicole Keßler • Otto Pompe Peter Stegelmann Internationale Bildungsanbieter auf dem deutschen Markt	13163	3-86593-040-9	12,00
Marita Körner Flexicurity in atypischen Arbeitsverhältnissen	13164	3-86593-041-7	10,00
Birgit Soete Biotechnologie in Vergleich – Wo steht Deutschland?	13165	3-86593-044-1	19,00
Heinz Putzhammer (Hrsg.) Wege zu nachhaltigem Wachstum, Beschäftigung und Stabilität	13166	3-86593-045-X	10,00
Frank Havighorst Personalkennzahlen	13167	3-86593-046-8	10,00
Thomas Fritz • Kai Mosebach • Werner Raza Christoph Scherrer GATS-Dienstleistungsliberalisierung	13168	3-86593-047-6	15,00
Wolfgang Irrek • Stefan Thomas Der EnergieSparFonds für Deutschland	13169	3-86593-048-4	16,00
Thomas Blanke Erweiterung der Beteiligungsrechte SE-Betriebsrats durch Vereinbarung	13170	3-86593-049-2	10,00
Reiner Tramp Der Jahresabschluss der Holding. Betriebswirtschaftliche Handlungshilfen	13171	3-86593-050-6	12,00

	Bestellnr.	ISBN	Preis / €
Wolfram Bremeier • Hans Brinckmann • Werner Killian Public Governance kommunaler Unternehmen	13173	978-3-86593-052-1	24,00
Ingo Kübler Stabsmitarbeiter und Referenten betrieblicher Interessenvertretungen	13174	3-86593-053-0	10,00
Gertrud Kuhnlein Einstiegsqualifizierung für Jugendliche (EQJ)	13175	3-86593-054-9	10,00
Peter Liepmann • Oliver Bonkamp • Britta Martina Gohs Kooperation und Netzwerke in ausgewählten Branchen der Region Ostwestfalen-Lippe	13176	978-3-86593-055-2	29,00
Henry Schäfer • Oliver Kuhnle Die bilanzielle Behandlung von Zweckgesellschaften u. ihre Bedeutung im Rahmen der Corporate Governance	13177	978-3-86593-056-9	15,00
Daniel Tech Flexicurity und beschäftigtenorientierte Unternehmensstrategien im Betrieb	13178	978-3-86593-057-6	15,00
Juri Hälker • Claudius Vellay (Hg.) Union Renewal – Gewerkschaften in Veränderung 2. erweiterte Auflage	13179	978-3-86593-058-3	19,00
Jürgen Kühling Gewerkschaftsvertreter im Aufsichtsrat	13181	978-3-86593-060-6	10,00
Ronald Schettkat Lohnspreizung:Mythen und Fakten	13183	978-3-86593-062-0	10,00
Judith Beile • Max Klein • Klaus Maack Zukunft der Fleischwirtschaft	13186	978-3-86593-066-8	15,00
Andreas Ebert • Ernst Kistler • Falko Trischler Ausrangiert - Arbeitsmarktprobleme Älterer in den Regionen	13189	978-3-86593-069-9	25,00
Lionel Fulton (Hg.) The forgotten Resource: Corporate Governance an Employee Board-Level Representation. The Situation in France, the Netherlands, Sweden and the UK.	13190	978-3-86593-070-5	18,00
Elke Ahlers • Fikret Öz • Astrid Ziegler Standortverlagerungen in Deutschland – einige empirische und politische Befunde	13194	978-3-86593-074-3	12,00
Otto Jacobi • Maria Jepsen • Berndt Keller Manfred Weiss (Hg.) Social Embedding and the Integration of Markets. An Opportunity for Transnational Trade Union Action or an Impossible Task?	13195	978-3-86593-075-0	20,00

	Bestellnr.	ISBN	Preis / €
Michael Nusser • Birgit Soete • Sven Wydra (Hg.) Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungspotenziale der Biotechnologie in Deutschland	13197	978-3-86593-077-4	30,00
Thorsten Sellhorn Pensionsverpflichtungen in der Rechnungslegung Betriebswirtschaftliche Handlungshilfen	13198	978-3-86593-078-1	15,00
Henry Schäfer • Oliver Kuhnle Die Bilanzierung originärer Finanzinstrumente im Jahresabschluss nach HGB und IFRS	13199	978-3-86593-079-8	15,00
Karin Schulze Buschoff unter Mitarbeit von Claudia Schmidt Neue Selbstständige im europäischen Vergleich	13201	978-3-86593-081-1	20,00
Hans-Joachim Voth Transparenz und Fairness auf einem einheitlichen europäischen Kapitalmarkt	13203	978-3-86593-083-5	12,00
Stefan Stracke • Erko Martins • Birgit K. Peters Friedemann W. Nerdinger Mitarbeiterbeteiligung und Investivlohn	13205	978-3-86593-085-9	18,00
Bettina Graue Aufgaben, Grenzen und Perspektiven des Gender-Gedankens im Betriebsverfassungsgesetz	13207	978-3-86593-087-3	12,00
Hermann Groß Betriebs- und Arbeitszeitmanagement in tarifgebundenen und nicht tarifgebundenen Betrieben	13210	978-3-86593-091-0	10,00

Ihre Bestellungen senden Sie bitte unter Angabe der Bestellnummern an den Setzkasten oder unter Angabe der ISBN an Ihre Buchhandlung. Ausführliche Informationen zu den einzelnen Bänden können Sie dem aktuellen Gesamtverzeichnis der Buchreihe **edition** entnehmen.

Setzkasten GmbH
Kreuzbergstraße 56
40489 Düsseldorf
Telefax 0211-408 00 90 40
E-Mail mail@setzkasten.de

Hans-Böckler-Stiftung

Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Gegründet wurde sie 1977 aus der Stiftung Mitbestimmung und der Hans-Böckler-Gesellschaft. Die Stiftung wirbt für Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft und setzt sich dafür ein, die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erweitern.

Mitbestimmungsförderung und -beratung

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen oder Aus- und Weiterbildung an die Stiftung wenden. Die Expertinnen und Experten beraten auch, wenn es um neue Techniken oder den betrieblichen Arbeits- und Umweltschutz geht.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu Themen, die für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Bedeutung sind. Globalisierung, Beschäftigung und institutioneller Wandel, Arbeit, Verteilung und soziale Sicherung sowie Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik sind die Schwerpunkte. Das WSI-Tarifarchiv bietet umfangreiche Dokumentationen und fundierte Auswertungen zu allen Aspekten der Tarifpolitik.

Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK)

Das Ziel des Instituts für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) in der Hans-Böckler-Stiftung ist es, gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge zu erforschen und für die wirtschaftspolitische Beratung einzusetzen. Daneben stellt das IMK auf der Basis seiner Forschungs- und Beratungsarbeiten regelmäßig Konjunkturprognosen vor.

Forschungsförderung

Die Stiftung vergibt Forschungsaufträge zu Mitbestimmung, Strukturpolitik, Arbeitsgesellschaft, Öffentlicher Sektor und Sozialstaat. Im Mittelpunkt stehen Themen, die für Beschäftigte von Interesse sind.

Studienförderung

Als zweitgrößtes Studienförderungswerk der Bundesrepublik trägt die Stiftung dazu bei, soziale Ungleichheit im Bildungswesen zu überwinden. Sie fördert gewerkschaftlich und gesellschaftspolitisch engagierte Studierende und Promovierende mit Stipendien, Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktika. Insbesondere unterstützt sie Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

Öffentlichkeitsarbeit

Mit dem 14tägig erscheinenden Infodienst »Böckler Impuls« begleitet die Stiftung die aktuellen politischen Debatten in den Themenfeldern Arbeit, Wirtschaft und Soziales. Das Magazin »Mitbestimmung« und die »WSI-Mitteilungen« informieren monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft. Mit der Homepage www.boeckler.de bietet die Stiftung einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf
Telefax: 02 11/77 78-225
www.boeckler.de

Hans **Böckler Stiftung**

Fakten für eine faire Arbeitswelt.