



Erich Hollenstein | Frank Nieslony |
Karsten Speck | Thomas Olk (Hrsg.)

Handbuch

der Schulsozialarbeit

Band 1

BELTZ JUVENTA

Erich Hollenstein | Frank Nieslony | Karsten Speck |
Thomas Olk (Hrsg.)
Handbuch der Schulsozialarbeit • Band 1

Erich Hollenstein | Frank Nieslony |
Karsten Speck | Thomas Olk (Hrsg.)

Handbuch der Schulsozialarbeit

Band 1

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3303-8 Print
ISBN 978-3-7799-4258-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	9
1 Lebenswelten – Lernwelten	15
Jugendhilfe und Schule – Plädoyer für eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit Markus Emanuel	16
Non-formale und informelle Bildung in der Schulsozialarbeit Wolfgang Mack	24
Ganztagsschule – Ganztagsbildung – Schulsozialarbeit Frank Gusinde	33
Lebens- und Medienwelten am Lernort Schule Nadia Kutscher	41
Schulsozialarbeit zwischen Schule, Sozialraum und Bildungslandschaft Ulrich Deinet	48
2 Fachliche Kompetenzen und schulische Handlungsfelder	57
Studium, Ausbildung und Weiterbildung: Berufs- und Leistungsprofil der Schulsozialarbeit Nicole Pötter	58
Professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit Erich Hollenstein, Frank Nieslony	65
Kooperationskultur und Vernetzung Stefan Maykus	76
Selbstevaluation in der Schulsozialarbeit Karsten Speck	87
Kollegiale Beratung und Supervision in schulischen Zusammenhängen Sabine Ader	97
Soziale Arbeit an Grundschulen Karlheinz Thimm	108
Arbeitsbereiche in Allgemeinbildenden Schulen Franz Prüß	118

Soziale Arbeit an berufsbildenden Schulen Petra Bauer	128
Förderschulen und Schulsozialarbeit Heinrich Ricking	137
3 Handlungskonzepte, Arbeitsschwerpunkte und Adressaten	145
Beratung und Beziehungsarbeit im schulischen Kontext Angelika Iser	146
Sozialpädagogische Gruppenarbeit in der Schule Peter Balnis	157
Gemeinwesenarbeit und Soziale Arbeit in der Schule Erich Hollenstein, Joachim Romppel	165
Partizipation: Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrerschaft Kathrin Aghamiri	172
Von der Elternarbeit zur Partnerschaft mit Erziehungsberechtigten Anja Reinecke-Terner	179
Schulsozialarbeit und Migration Johannes Kloha	187
Inklusion und Schulsozialarbeit Laura Holtbrink	195
Schulsozialarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Flucht- und Vertreibungserfahrungen Nicole Pötter	204
Berufsorientierung und berufliche Übergänge von Heranwachsenden Sarina Ahmed	212
Geschlecht als Strukturkategorie professionellen Handelns in der Schulsozialarbeit Anke Spies	220
Peergruppen: Gestaltung der schulischen Lebenswelt Erich Hollenstein, Frank Nieslony	228
Gesundheit in der Schule Hans Günther Homfeldt	235

Armutsprävention in der Schule Erich Hollenstein, Frank Nieslony	243
Gewalt in der Schule Wilfried Schubarth	252
Kulturarbeit und Kulturelle Bildung in der Schule Ulrich Baer, Max Fuchs	260
Medienprojekte Eike Rösch	266
Bausteine erlebnispädagogischen Lernens Torsten Fischer	273
4 Professionelles Handeln in psychosozialen Problemlagen	281
Kindeswohlgefährdung Christoph Radewagen	282
Schulversagen und Absentismus Heinrich Ricking	291
Konfliktkompetenz in der Schule Martin Gerstädt	299
Drogenkonsum und Suchtprävention Hans-Joachim Jungblut	308
5 Rechtsgrundlagen für die Praxis Sozialer Arbeit in der Schule	315
Arbeitsrecht und Arbeitsplatz Heike Dieball	316
Schweigepflicht, Datenschutz und Zeugnisverweigerungsrecht M. Karl-Heinz Lehmann	324
Medienrecht: Jugendmedienschutz, Urheberrecht, Schutz der Privatsphäre Thorsten Junge	338
6 Bildung, Jugendhilfe und Schule	347
Hans-Uwe Otto	
Die Autorinnen und Autoren	353

Einleitung

Erich Hollenstein und Frank Nieslony

Der vorliegende Band des zweiteiligen „Handbuch der Schulsozialarbeit“ orientiert sich am Anspruch der Herausgeber, der „Vielfalt mit Konturen“ (Raab et al. 1987, S. 132) der frühen Berufsfeldanalyse von Erich Raab, Hermann Rademacker und Gerda Winzen der modernen Entwicklung der Schulsozialarbeit angemessen zu entsprechen. Dazu werden hier praxisrelevante Beiträge zu dem sich in den letzten Jahren herausragend ausgebildeten Arbeitsbereich der Jugendhilfe – der Schulsozialarbeit – dargestellt. Es handelt sich also um professions- und handlungsbegründete Darbietungen eines sozialarbeiterischen Arbeitsfeldes, das mit seinen speziellen Aufgabenstellungen, bildungs- und schulstrukturelle Entwicklungen zu beeinflussen, unverzichtbar geworden ist.

Schulsozialarbeit hat vor dem Hintergrund des Diskurses um eine ganzheitliche Bildung und den Bemühungen hinsichtlich einer akzeptierenden Kooperationskultur zwischen Jugendhilfe und Schule seit der Jahrtausendwende ein neues Qualitätsniveau erreicht. Gegenüber dem 1987 erschienenen „Handbuch Schulsozialarbeit“, das dem damaligen Entwicklungsniveau der Schulsozialarbeit sicherlich angemessen entsprach, ist die Treffsicherheit der damaligen Einschätzung für die heutige Erfassung und Analyse dieses Handlungsfeldes jedoch nicht mehr gegeben. „Vielfalt“ entwickelte sich zu einem differenzierten Ziel- und Arbeitsprogramm, aus der „Kontur“ ist ein qualitätsgesteuertes professionelles Handlungsfeld geworden. Das mittlerweile wichtige Merkmal der Organisation (Planung, Steuerung, Vernetzung) spielte im „alten“ Handbuch eine nachgeordnete Rolle. Dabei verweist die Hinzunahme des Merkmals Organisation auf einen Wandel von einer eher selbstgenügsamen Binnensteuerung im Handlungsfeld zu einer immer notwendiger werdenden Außensteuerung in lokalen und regionalen Zusammenhängen; zumindest wird die Binnensteuerung durch die Außensteuerung qualifiziert und ergänzt. Ein weiteres neues Merkmal im Rahmen der Jugendhilfe/Schulsozialarbeit ist die Aufnahme des erweiterten Bildungskonzeptes einschließlich einer entsprechenden Praxis. Eine Praxis, die auf institutioneller Ebene zu mehr Bildungsgerechtigkeit und auf der Ebene der Lebenslage von Kindern und Jugendlichen zu mehr Selbstvertrauen durch Anerkennung führen soll. Insgesamt stellt sich die Schulsozialarbeit gegenüber vergangener Jahrzehnte heute als ein Handlungsfeld mit einer erheblichen Dynamik dar, die damals nicht absehbar war: Schulsozial-

arbeit als Handlungsfeld der Jugendhilfe in der Schule bekommt im Zusammenhang der Neugewichtung eines modernen Lernens und Förderns in neuen Schullandschaften auch eine neue Bedeutung. Mit Hinweis auf das sozialpädagogische Verständnis einer veränderten Bildungsauffassung – wie es bildungspolitisch im Zwölften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005) formuliert ist – und mit der Hervorhebung der Bedeutung eines erforderlichen Arrangements außerschulischer und schulischer Lebenswelten wird die Notwendigkeit des Einleitens einer neuen Beziehungskultur zwischen den Erziehungsfeldern Jugendhilfe und Schule obligatorisch. Hier liegt die wesentliche Begründung zur erneuten Hinwendung zum Themenfeld und der modernen Herausgabe dieses „Handbuchs“.

Bildungspolitische, schulstrukturelle und berufsfeldbezogene Veränderungen in der Schulsozialarbeit verdanken sich nicht nur der quantitativen Ausweitung von mehreren Tausend Arbeitsplätzen (Eibeck 2013, S. 28), sondern folgen sowohl einem Entwicklungspfad innerhalb der Schulsozialarbeit als auch von außen kommenden Herausforderungen. Der Fortschritt im Handlungsfeld selbst gründet u. a. in der Ausweitung der wissenschaftlichen Voraussetzungen in Form einer einschlägigen Hochschulausbildung der sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Fachkräfte für die Soziale Arbeit in Schulen. Begleitet wird dieser Prozess durch intensive Theorie- und Forschungsaktivitäten in Hochschulen und Universitäten sowie den themenbezogenen Fachdiskursen innerhalb der Jugendhilfe. Ebenso gehört dazu eine innovative und sich Qualitätskriterien stellende Praxisentwicklung, die zudem im Rahmen berufspolitischer und professionsbezogener Aktivitäten das Berufsprofil und Aufgabenspektrum der Schulsozialarbeit präzise justieren konnte (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015). Zu den äußeren, im Wesentlichen gesellschaftlich und bildungspolitisch bedingten Herausforderungen gehören die Ergebnisse und Folgen der PISA- und nachfolgender Studien und ganz allgemein die vom Schulsystem und damit auch für die beteiligte Jugendhilfe zu übernehmenden und steigenden Bewältigungsprobleme für Kinder und Jugendliche in der Phase ihrer Sozialisation. In diesem Entwicklungsstadium ergeben sich individuelle und strukturelle Probleme, die sich in der Lebenswelt der Kinder- und Jugendlichen finden und die dortige Lebenslage definieren. Große Bedeutung haben die aktuellen Reformbemühungen im Schulsystem wie die Teilkommunalisierung der Schulen, die Einführung von Ganztagschulen und die Entwicklung der auf Vernetzung und Kooperation angelegten lokalen Bildungslandschaften. Bezüglich einer Klärung des Inklusionsauftrages der Schulsozialarbeit und der Bildung einer Vielzahl von Flüchtlingskindern besteht aktuell Reflexions- und Handlungsbedarf. Diese Reformschritte und Aufgaben werden auch weiterhin auf die Schulsozialarbeit wirken, und es empfiehlt sich für die Akteure im Handlungsfeld, sich perspektivisch darauf

einzustellen, um die erreichte Handlungswirksamkeit nicht zu verlieren. Vor diesem Hintergrund ist die thematische Einteilung des vorliegenden Bandes des zweiteiligen Handbuchs mit dem Untertitel „Handlungsfelder-Arbeitsschwerpunkte-Praxisentwicklungen“ entstanden.

Das 1. Kapitel „*Lebenswelten-Lernwelten*“ beginnt mit der Analyse des Handlungsfeldes und des sich oft in Kooperation befindenden, gleichwohl angespannten Verhältnisses der Jugendhilfe zur Schule. Es zeigt sich daher die Notwendigkeit einer Standortbestimmung der Schulsozialarbeit. Dies geschieht unter der besonderen Berücksichtigung des erweiterten Bildungskonzeptes als der anderen Seite der Bildung. Besonders wichtig ist somit die Herausarbeitung von non-formalen und informellen Bildungsprozessen als Formen einer eben nicht nur unterrichtlich vermittelten Bildung. Solche Bildungsprozesse werden im Zusammenhang mit Ganztagschulen und Ganztagsbildung immer bedeutsamer, weshalb dieser Schultyp und die ihm innewohnenden schul- und sozialpädagogischen Möglichkeiten besonders herausgestellt werden. Die reale schulische Lebenswelt, deren Bedeutung in der Ganztagschule zunimmt, ist allerdings nicht mehr nur mit der Dimension der realen Wirklichkeit zu erfassen, sondern die virtuelle Wirklichkeit der Kinder und Jugendlichen verschmilzt mit dieser Realität und verändert die lebensweltlichen Kinder- und Jugendkulturen in- und außerhalb der Schule. Weil die Berücksichtigung der Lebenswelt auch außerhalb der Schule im sozialen Raum des nahen und weiten Umfeldes für die Jugendhilfe und die Schulsozialarbeit unerlässlich ist, rückt dieser soziale Raum in die fachliche Aufmerksamkeit. Beide Ausformungen der Lebenswelt bilden eine Einheit und ihre begriffliche Trennung folgt analytischen Gesichtspunkten. Von Bedeutung ist der soziale Raum deshalb sowohl für die subjektive Wirklichkeitserfahrung der Kinder und Jugendlichen, aber auch für die institutionelle Zusammenarbeit und die politisch gewollte Bildungsverantwortung in der Kommune. Eine Erörterung der Entwicklung von Bildungslandschaften schließt dieses Kapitel ab und verweist darauf, dass Schulsozialarbeit nicht nur in einer Schule, sondern eben auch in einer Bildungslandschaft stattfinden muss.

Das 2. Kapitel „*Fachliche Kompetenzen und schulische Handlungsfelder*“ widmet sich zunächst den Fachkompetenzen der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern. Studium und Ausbildung bilden die Grundlagen der weiterhin zu erörternden Professionalität. Diese Professionalität ist von entscheidender Bedeutung für die Wirksamkeit der Arbeit in den Schulen, aber auch für deren Effekt in die fachliche, die fachpolitische und gesellschaftliche Öffentlichkeit. Zu weiteren grundlegenden Elementen fachlicher Kompetenz gehören die Gestaltung der Kooperationskultur im Handlungsfeld, die Evaluation der Arbeitsqualität und die reflexive Bearbeitung der

Praxis durch Supervision. Die letzten vier Artikel beziehen sich auf die Soziale Arbeit in Primar- und Sekundarschulen sowie in Berufsbildenden Schulen und in Förderschulen. Diese mittlerweile erforderliche Betrachtung der Schulformen ist auch eine Konsequenz des sich weiter differenzierenden Ziel- und Arbeitsprogramms der Schulsozialarbeit.

Das umfangreiche 3. Kapitel stellt „*Handlungskonzepte, Arbeitsschwerpunkte und Adressaten*“ vor. Hier werden die klassischen Konzepte aufgeführt, wie Beziehungsarbeit in der Schule als angemessene Umformulierung des Begriffes Einzelfallhilfe. Weiterhin gehört es dazu, Gewalt in der Schule, Berufsorientierung oder Kulturarbeit zu thematisieren. Aber auch neuere Konzepte und Schwerpunkte erscheinen im Themenspektrum, wie Inklusion, Gesundheit in der Schule, Berücksichtigung von Peergruppen bei der Gestaltung der schulischen Lebenswelt oder Facebook und Co. als Medienarbeit mit und in virtuellen Netzen. Obwohl insgesamt 16 Schwerpunkte dargestellt sind, mag das eine oder andere Themenfeld vermisst werden. Dieser Teil des Handbuchs soll aber zeigen, wie sich das Praxisfeld differenziert und wie sich die im vorhergehenden Kapitel genannten fachlichen Grundkompetenzen entfalten und sich in den jeweiligen thematischen Schwerpunkten weiterentwickeln. Deutlich wird aber auch, dass Weiterbildung in der Schulsozialarbeit angesichts der vielfältigen Themenbereiche im Handlungsfeld Schulsozialarbeit auf Dauer gestellt werden muss.

Das 4. Kapitel „*Professionelles Handeln in psychosozialen Problemlagen*“ stellt eine Auswahl häufiger Problemlagen in der Schule bzw. im Rahmen der Schulsozialarbeit dar. Die Auswahl konnte auch deshalb auf die Punkte „*Kindeswohl und Missbrauch*“, „*Schulversagen und Schulabsentismus*“ sowie „*Suchtprävention und Delinquenz*“ beschränkt werden, weil weitere psychosozialen Problemlagen zwar erkannt werden müssen, aber eine fall- oder gruppenbezogene Unterstützung in den meisten Fällen in Kooperation mit weiteren Fachpersonen oder auch Fachstellen erfolgt. Eine Konsequenz daraus ist allerdings eine funktionierende Vernetzung mit sozialen und ggf. psychologischen Diensten. Psychosoziale Problemlagen werden aber auch im 3. Kapitel z.B. unter den Arbeitsschwerpunkten Armutsprävention und Gesundheit thematisiert. Eine präzise Trennschärfe war somit nicht gegeben. Auch für das 4. Kapitel ist auf die bereits genannte Weiterbildungsnotwendigkeit zu verweisen, die z.B. dann Suizidgefährdung, Scheidungsfolgen oder ausgeprägte Schulangst umfassen kann.

Das 5. Kapitel „*Rechtsgrundlagen für die Praxis Sozialer Arbeit in der Schule*“ geht auf Fragestellungen ein, die in der Praxis immer wieder auftreten. Dazu gehören Aufsichtspflicht und Haftung in der Schule, Datenschutz, Schweigepflicht und Zeugnisverweigerungsrecht. Da bereits auf die zunehmende Bedeutung und Intensivierung der Mediensozialisation in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen hingewiesen wurde, ist die Bear-

beitung des Themas Medienrecht (Medienschutz, Urheberrecht, Schutz der Privatsphäre) notwendig geworden. Das gilt nicht zuletzt auch besonders für die missbräuchliche Nutzung moderner digitaler Medien.

Der abschließende Beitrag „*Bildung, Jugendhilfe und Schule*“ leitet kein eigenes Kapitel ein. Der Verfasser benennt in Thesenform den derzeitigen fachlichen Standort der Schulsozialarbeit und daraus entstehende Notwendigkeiten zukünftigen Handelns. So schließt sich letztendlich argumentativ der Kreis, wie er mit der Standortbestimmung einer sich auch fachpolitisch verstehenden Schulsozialarbeit im ersten Kapitel dieses Bandes begonnen wurde.

Die verantwortlichen Herausgeber würden sich freuen, wenn auch in der Lehrerschaft das fachliche Profil der Schulsozialarbeit als notwendige Voraussetzung zur Erreichung gelingender Schulen erkannt würde. Viele der hier aufgeführten Themen und Arbeitsschwerpunkte setzen sowieso eine gelingende Kooperation zwischen den Akteuren in den sozialen Berufen, der Lehrerschaft und weiteren Berufsgruppen voraus. In diesem Sinne könnte der Band auch als ein Beitrag zu einer konstruktiven Kooperationskultur in den Schulen und deren Fortentwicklungen gesehen werden.

Literatur

- Eibeck, B. (2013): Schulsozialarbeit braucht Professionalisierung, in: Iser, A./Kastirke, N./Lipsmeier, G., Hrsg., *Schulsozialarbeit steuern*, Wiesbaden: Springer VS, S. 21-32.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit – In Zusammenarbeit mit Landesarbeitsgemeinschaften Schulsozialarbeit, Hrsg. (2015): *Schulsozialarbeit – Anforderungsprofil für einen Beruf der Sozialen Arbeit*, 3. überarb. Auflage (zu beziehen über: GEW-Hauptvorstand, Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt am Main oder broschueren@gew.de).
- Raab, E./Rademacker, H./Winzen, G. (1987): *Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern*, München: Verlag Deutsches Jugendinstitut-Juventa.
- 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. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule*, Berlin.

1 Lebenswelten – Lernwelten

Jugendhilfe und Schule – Plädoyer für eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit

Markus Emanuel

Die Schulsozialarbeit gehört zu den zentralen Angebotsformen der Sozialen Arbeit im Kontext Schule. Sie ist ein originäres Angebot der Kinder- und Jugendhilfe zur Verwirklichung des programmatischen Rechts der Schulkinder auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (§ 1 Abs. 1 SGB VIII). Schulsozialarbeit lässt sich als eine sozialstaatlich verbürgte, sozialrechtlich normierte und sozialpädagogisch vermittelte Dienstleistung definieren. *Sozialstaatlich* gesehen verfolgt sie das Finalziel sozialer Gerechtigkeit im Sinne von Teilhabegerechtigkeit für junge Menschen. *Sozialrechtlich* sichert sie in erster Linie den Eltern Unterstützungsleistungen zur Erziehung, Bildung und Betreuung ihrer Kinder zu. *Sozialpädagogisch* ist die Kinder- und Jugendhilfe eine „lebensweltorientierte Dienstleistung zur Lebensbewältigung“ (Emanuel 2015a). Dieses Verständnis geht davon aus, dass Mädchen und Jungen in ihren Erziehungs- und Bildungsprozessen innerhalb ihrer Lebens- und Lernwelten Unterstützung benötigen.

Schulsozialarbeit wird als Angebot der Kinder- und Jugendhilfe in kommunaler Zuständigkeit erbracht. Sie stellt sowohl fachlich-inhaltlich als auch formal-rechtlich eine weitreichende Konkretion der kommunalen Verantwortung für die Themen Erziehung, Bildung und Inklusion dar. Dennoch kann nicht ohne weiteres von „der“ Schulsozialarbeit gesprochen werden. Sowohl auf der strukturellen Ebene als Arbeitsfeld als auch auf der inhaltlichen Ebene als Arbeitsform ist sie breit ausdifferenziert. Es gibt unterschiedliche Anstellungsverhältnisse der Schulsozialarbeitsfachkräfte, z. B. an den Schulen selbst, bei Elternvereinen oder anerkannten Jugendhilfeträgern. Die inhaltlichen Ausrichtungen reichen von explizit sozialraum- und lebensweltorientierten Ansätzen bis hin zu individualisierenden, therapeutischen Einzelangeboten. Ebenso können die Zielgruppen unterschiedlich definiert und gewichtet werden. Üblicherweise sind die primären Zielgruppen die Mädchen und Jungen in der Schule sowie deren Eltern. Sekundäre Zielgruppen können die Lehrkräfte sowie das gesamte Gemeinwesen sein.

Aus dieser Differenziertheit und Heterogenität der Inhalte, Strukturen und Arbeitsformen stellt sich zwangsläufig die Frage nach den Aufträgen und Funktionen der Schulsozialarbeit als Leistung der Kinder- und Jugend-

hilfe. Aufträge – so legt es der Begriff nahe – erteilen Auftraggeber. Die Beauftragungskonstellationen in der Kinder- und Jugendhilfe sind komplex (Emanuel 2015a, S. 259f.). Jugendhilferechtlich kommen vier unterschiedliche Auftragsebenen in Betracht (§ 1 Abs. 4 SGB VIII), die sich für die Schulsozialarbeit wie folgt konkretisieren:

- „alle jungen Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung fördern, [...]
- Bildungsbenachteiligungen [...] vermeiden und abbauen, [...]
- Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz beraten und unterstützen sowie [...]
- zu einer schülerfreundlichen Umwelt beitragen“ (Speck 2007, S. 46).

Aufgrund des grundgesetzlich verankerten Elternrechts (Art. 6 Abs. 2 GG) sind die rechtlichen Auftraggeber für die direkte Arbeit mit den Mädchen und Jungen allein die personensorgeberechtigten Eltern. Die Kinder- und Jugendhilfe wird deshalb immer – mit Ausnahme des Schutzauftrages – im Auftrag der Eltern tätig und ist damit in erster Linie an elterliches Erziehungshandeln gebunden. Der Förderauftrag aus § 1 SGB VIII (s.o.) ist ein Programmsatz und kann kein eigenständiges Recht der Kinder und Jugendlichen auf Leistungen der Schulsozialarbeit begründen. Demnach haben Fachkräfte der Schulsozialarbeit – rechtlich gesehen – keinen eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Weiter hat die Kinder- und Jugendhilfe den Auftrag, zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen, der auf die Beeinflussung sozialer Räume und institutioneller Strukturen im Interesse der Schülerinnen und Schüler durch eine aktive Einmischung in andere Politikfelder zielt. Begründet man hingegen die Kinder- und Jugendhilfe als Arbeitsfeld einer emanzipatorischen Sozialpädagogik, ergibt sich eine Beauftragung durch die Mädchen und Jungen selbst. Schulsozialarbeit wird dann zu einer Unterstützungsleistung für gelingende Erziehungs- und Bildungsprozesse und damit zur biografischen Ressource. Eine Beauftragung der Schulsozialarbeit durch die Schule (Lehrkräfte, Schulleitung) ist als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe nicht vorgesehen. Es gibt dennoch zunehmend Anstellungsverhältnisse von Fachkräften der Schulsozialarbeit, in denen diese als Angestellte der Schule unter dem Direktionsrecht der Schulleitung stehen. Die Institution Schule hat einen grundgesetzlich gesicherten, eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag (Art. 7 GG). Demgemäß muss eine direkte und weitgehend alleinverantwortliche Beauftragung durch die Schulleitung angenommen werden. Der grundgesetzliche Erziehungsanspruch der Eltern gilt in der Schule nicht mehr uneingeschränkt, da das Erziehungsrecht des Staates durch die Institution Schule

gleichrangig ist. Diese Auftragskonstruktion macht ein zentrales Spannungsfeld der Schulsozialarbeit aus.

Funktionen der Kinder- und Jugendhilfe lassen sich als Hilfe zur Lebensbewältigung und Hilfe zur sozialen Integration einerseits sowie als Normalisierungsarbeit mit kontrollierendem Charakter andererseits beschreiben. Hinzu kommt der Schutzauftrag in Gefährdungslagen. Für die Schule werden nach Fend die Qualifikations-, Selektions- und Integrationsfunktion unterschieden. Es scheint unstrittig, dass das Schulsystem zunehmend dem komplexen Anspruch einer gelingenden Integration der Schülerinnen und Schüler nicht mehr gerecht werden kann. Die Gründe sind vielfältig. Das System Schule ist auf Leistungen anderer Systeme angewiesen, vor allem der Kinder- und Jugendhilfe. Sowohl das Funktionsbündel der Kinder- und Jugendhilfe (doppeltes Mandat) als auch das Funktionsbündel der Schule (dreifache Funktion) stellen ein Spannungsfeld innerhalb des jeweiligen Systems dar. Durch die Leistungsform der Schulsozialarbeit werden diese beiden Spannungsfelder aufeinander bezogen. Es entsteht ein neues Spannungsfeld zweiter Ordnung.

Im Hinblick auf die Funktionen, Aufträge, Strukturen und Arbeitsformen der Schulsozialarbeit sind noch viele Fragen ungeklärt (Speck 2007, S. 29f.). Es erscheint notwendig, den originären Auftrag und die Funktion der Schulsozialarbeit als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe explizit zu begründen.

Erziehungsauftrag der Schulsozialarbeit

Spätestens mit dem 12. Kinder- und Jugendbericht ist die Kinder- und Jugendhilfe in der öffentlichen Debatte zum wichtigen Akteur in der Bereitstellung von Bildungsangeboten für Mädchen und Jungen geworden. In einer lebhaften Auseinandersetzung um einen modernen Bildungsbegriff wird der Kinder- und Jugendhilfe als Anbieter non-formaler Bildung eine gleichwertige Rolle zur Schule als Anbieter formaler Bildung zugesprochen. Über den Bildungsbegriff scheint auch der Diskurs hinsichtlich der Kooperation der Systeme Jugendhilfe und Schule eine neue Qualität zu erreichen. Kritisch für eine emanzipatorische Kinder- und Jugendhilfe kann in den aktuellen Debatten gesehen werden, dass einerseits der zentrale Bezug zum Begriff Erziehung verdrängt wird. Andererseits besteht die Gefahr, dass ein verkürzt-instrumenteller Bildungsbegriff die Deutungshoheit gewinnt. In diesem verkürzt-instrumentellen Bildungsverständnis würde Bildung in erster Linie als ein Prozess zur „Herstellung“ bestimmter Kompetenzen und Fähigkeiten der Schulkinder interpretiert werden, anhand derer die zukünftige Position der jungen Menschen im Arbeitsmarkt vorgenommen werden

solle (Emanuel 2015b). Ein derart verkürztes Bildungsverständnis läuft den Zielen einer emanzipatorischen Kinder- und Jugendhilfe zuwider. Daher erscheint es nötig den Bildungsbegriff aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe offensiv zu formulieren und den Erziehungsbegriff im Hinblick auf den Auftrag der Schulsozialarbeit zu stärken.

Im Kinder- und Jugendhilferecht ist der Begriff Bildung kaum verankert, stattdessen sind es die zentralen Begriffe „Erziehung“ und „Förderung“. Sie sind der originäre Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe und damit auch der Schulsozialarbeit. Der Erziehungsbegriff ist jedoch weder eindeutig noch konsistent. Im Sinne einer emanzipatorischen Pädagogik soll Erziehung dazu anleiten, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen. Erstes Erziehungsziel ist die Mündigkeit des Subjekts, oder jugendhilferechtlich formuliert: die eigenverantwortliche Persönlichkeit des Kindes (§ 1 Abs. 1 SGB VIII). Analog zum emanzipativen Erziehungsverständnis impliziert Bildung „subjektive Aneignungsprozesse, die zu veränderten Selbst-Welt-Verhältnissen und zu autonomer Selbstbestimmung im gesellschaftlichen Kontext führen“ (Walther 2014, S. 130). Jedes demokratische Gemeinwesen ist auf Erziehung angewiesen. Erziehung geht einerseits der Bildung immer voraus, andererseits wird durch Bildung die Legitimation des Erziehungshandelns hinterfragt.

Die Schulsozialarbeit als sozialstaatlich verbürgte und sozialpädagogisch vermittelte Leistung der Kinder- und Jugendhilfe hat einen über die sozialrechtliche Normierung hinausgehenden emanzipatorischen Grundanspruch. Als lebensweltorientierte Dienstleistung zur Lebensbewältigung bekennt sich die Schulsozialarbeit zu ihrem emanzipatorischen Auftrag: Erziehung zur Mündigkeit (Emanuel 2015b). Derzeit fokussieren die Anfragen an Angebote der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext Schule eher eine Unterstützung zur „Normalisierung“ des Sozialverhaltens und des Leistungsvermögens der Mädchen und Jungen. Vor allem die Schulsozialarbeit ist mit dieser Indienstnahme durch schulische Anforderungen konfrontiert und droht ihren originär sozialpädagogischen Auftrag einzubüßen. Schulsozialarbeit kann auf eine emanzipatorische Selbstbestimmung und Positionierung nicht verzichten. Der zentrale Begriff dieser Orientierung muss neben der *Bildung* die *Erziehung* sein, denn „Bildung kann Erziehung nicht ersetzen“ (Treptow 2012, S. 135). Für den sozialpädagogischen und rechtlichen Handlungsauftrag ist der inhaltlich-legitimatorische Bezug auf Erziehung konstitutiv. Dies liegt zum einen an der Sichtweise, dass Erziehung jeder Bildung voraus geht und zweitens daran, dass Schulsozialarbeit als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe nur kompensatorisch im Hinblick auf das elterliche Erziehungsrecht tätig werden darf.

Offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit

Die kritische Auseinandersetzung aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe mit dem Bildungsdiskurs führt diese keineswegs in eine Gegenposition zum Bildungsakteur Schule. Im Gegenteil, die Kinder- und Jugendhilfe ist geradezu herausgefordert die – möglicherweise auch konflikthafte – Kooperation mit dem System Schule weiter voran zu treiben. Ziel ist die Unterstützung gelingender emanzipativer Erziehungs- und Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen in der Schule. Das verlangt eine aktive Rolle in der Gestaltung der zukünftigen Bildungsarrangements als Lebenswelt und Lernwelt einzunehmen und die fachlichen Paradigmen der Kinder- und Jugendhilfe wie Lebensweltorientierung, Dienstleistungsorientierung und Lebensbewältigung aktiv einzubringen. Diese beiden Aspekte umreißen das Programm einer offensiv-emanzipatorischen Schulsozialarbeit.

Das relativ junge Handlungsfeld der Schulsozialarbeit ist anfällig für eine Indienstnahme für eng definierte schulische Ziele. Eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit benötigt daher kritische Reflexionen zur Professionalität und Qualität im Handlungsfeld (Hollenstein/Nieslony 2012). Es werden zunehmend Debatten, z.B. zur Demokratisierung der Schulen durch die Schulsozialarbeit, zum emanzipatorischen Auftrag und zur Stärkung von Partizipation der Familien in den Schulen geführt. Diese Auseinandersetzung mit einer drohenden Instrumentalisierung der Schulsozialarbeit für eng definierte schulische Ziele zeigt jedoch in der Praxis kaum Auswirkungen. Eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit hat zum Ziel, dass der Bildungs- und Erziehungsanspruch der Mädchen und Jungen eingelöst wird. Das hat – in Anlehnung an bereits formulierte Eckpunkte einer offensiven Schulsozialarbeit (Hollenstein/Nieslony 2013) – handlungspraktische und sozialpolitische Konsequenzen für das Profil der Schulsozialarbeit.

Auf der *handlungspraktischen Ebene* ist die Schulsozialarbeit gefordert, einen spezifisch sozialpädagogischen Kern als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe an den Schulen heraus zu bilden (Maykus 2012, S. 69). Der fachliche Kern sozialpädagogischen Handelns im Kontext Schule leitet sich aus den zentralen Paradigmen Lebensweltorientierung, Lebensbewältigung und Sozialintegration ab (Hollenstein/Nieslony 2009, S. 376f.). Eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit ist stärker auf die soziale Integrationsfunktion als auf die Qualifikations- und Selektionsfunktion von Schule bezogen, auch wenn sie sich darin nicht erschöpft. Denn der Auftrag einer Erziehung zur Mündigkeit geht dezidiert nicht im Ziel „soziale Integration“ auf. Hier zeigt sich das Spannungsfeld, welches dem Erziehungsbegriff inne wohnt: Erziehung hat eine „anpassende, funktionale, abrichtende [...] und eine aufklärerische, emanzipatorische Seite“ (Kunert 2001, S. 61). Im Hin-

blick auf die Bedeutung von Erziehung für Bildungsprozesse zur Mündigkeit rückt die Kooperation der Akteure Schulsozialarbeit und Schule mit den Eltern in den Blickpunkt. Eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit müsste die zentralen Fragen nach mehr Mitbestimmung der Familien in den Schulen und im Unterricht zu einem Kernanliegen ihrer Arbeit machen. Das Profil einer offensiv-emanzipatorischen Schulsozialarbeit ist anschlussfähig an die Ziele, die Klafki in seiner bildungstheoretischen kritisch-konstruktiven Didaktik formuliert: Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Schulen, die sich diese Ziele zu Eigen machen, dürften diese Fähigkeiten nicht nur lehren, sondern müssten selbst zum Ort ihrer Anwendung und des Ausprobierens werden. In diesem Sinne ist es Auftrag einer offensiv-emanzipatorischen Schulsozialarbeit auf die Institution Schule einzuwirken, diese zentralen Allgemeinbildungsziele am Lebensort Schule zu verwirklichen (Emanuel 2015b).

Auf der *sozialpolitischen Ebene* stehen zwei Aspekte im Vordergrund: die Ausgestaltung der Sozial- und Jugendhilfeplanung und die Position der Fachkräfte in der Schulsozialarbeit. Zur Herstellung einer strukturellen und institutionellen Rahmung, die eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit ermöglicht, ist das gängige Verständnis von Sozial- und Jugendhilfeplanung nicht hinreichend, denn es folgt in der Regel einem organisational-technischen Verständnis von Bestandserhebung, Bedarfsermittlung und Ab-, Um- oder Ausbau der Angebote. Selbst weiter elaborierte Ansätze, die z. B. die Profilentwicklung und Konzeptentwicklung der Angebote sowie die Herausforderung ressortpolitischer Verteilungskämpfe auf kommunaler Ebene aufgreifen, bleiben verkürzt. Eine offensiv-emanzipatorische Sozial- und Jugendhilfeplanung müsste als politischer Prozess im Sinne eines kollektiven Lernprozesses konzipiert sein, der sich normativ an einer gelingenden Partizipation (Bolay/Herrmann 1995) ausrichtet. Planung als politischer Prozess verfolgt den Anspruch, „die Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern zu überprüfen und ihre Rechte auf angemessene Lebensbedingungen durchzusetzen“ (Bitzan et al. 1995, S. 16). Es geht mit Fraser um eine Politik der Bedürfnisinterpretation. In diesem Sinne wäre der Auftrag an eine offensiv-emanzipatorische Sozial- und Jugendhilfeplanung – in Kooperation mit der Schulentwicklungsplanung – die Mütter, Väter, Jungen und Mädchen aktiv darin zu unterstützen, ihre Bedürfnisse zu artikulieren. Weiter ginge es darum, Artikulationsräume zu schaffen, in denen Konflikte ausgetragen werden können. Letztlich ist es erforderlich, Definitions-, Verfügungs- und Entscheidungsmacht mit den Adressat/-innen zu teilen. Eine emanzipative Sozial- und Jugendhilfeplanung als politischer Prozess ermöglicht eine demokratische und konfliktorientierte Auseinandersetzung über Bedürfnisse und Ansprüche von Mädchen und Jungen, die über die eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit in das

System Schule wirken können. So können im emanzipatorischen Sinne die Widersprüche und Konflikte in den Prozessen der „Sozialen Reproduktion des Schülerseins“ (Böhnisch/Funk 1980, S. 95) aufgedeckt und bearbeitet werden (Emanuel 2015b). Der zentrale Ort dieser Auseinandersetzung auf der kommunalen Ebene ist der Jugendhilfeausschuss. Formal ist dieser mit entsprechender Definitions-, Verfügungs- und Entscheidungsmacht ausgestattet, eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit zu etablieren. Eine institutionalisierte Form der Zusammenarbeit von Land (staatliche Schulämter) und Kommunen (Jugendämter und städtische Schulämter) scheint überfällig, ein verpflichtender Unterausschuss „Jugendhilfe-Schule“ im Jugendhilfeausschuss könnte ein Anfang sein (Emanuel 2012).

Neben der Frage einer offensiv-emanzipatorischen Sozial- und Jugendhilfeplanung rücken zunehmend Fragen der Position bzw. fachlichen Autorität der Schulsozialarbeiter/innen in den Blickpunkt. Die rechtlichen, institutionellen und organisatorischen Unterschiede der Systeme Jugendhilfe und Schule wurden vielfach beschrieben. In diesem Kontext wird auch das Verhältnis von Lehrkraft und Fachkraft der Schulsozialarbeit thematisiert. Das Anstellungsverhältnis der Schulsozialarbeiter/innen hat zwangsläufig Auswirkungen auf die Aufträge und Ziele der Schulsozialarbeit. Im Hinblick auf eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit sind aber gerade die Unabhängigkeit vom System Schule und die Deutungshoheit über sozialpädagogische Bedarfe sowie die Entscheidung über geeignete Interventionen zentral. Die Unabhängigkeit vom System Schule zeigt sich u. a. darin, dass die Schule nicht Anstellungsträger der Fachkräfte in der Schulsozialarbeit ist. Die Selbstständigkeit aus sozialpädagogischer Sicht über Bedarfe und Interventionen – möglicherweise gegen die Sicht von Lehrkräften – zu entscheiden, setzt eine institutionelle Absicherung sozialpädagogischer Professionalität voraus. Organisationale Strukturen müssten Offenheit, Reflexivität, Partizipation und Komplexität als konstitutive Merkmale sozialpädagogischer Praxis ermöglichen und sichern. Ein Kernelement dieser Fachlichkeit ist die Beratung im (multiprofessionellen) Team. Es bietet sich an, dass die Leistungen der Schulsozialarbeit von einem anerkannten Träger der Kinder- und Jugendhilfe erbracht werden, der im besten Falle auch in anderen Tätigkeitsfeldern (Hilfe zur Erziehung, Jugendarbeit etc.) über Erfahrungen verfügt. Andere Trägerkonstruktionen, wie z.B. Elternvereine, erscheinen für die Umsetzung einer offensiv-emanzipatorischen Schulsozialarbeit unzureichend, da häufig die sozialpädagogische Fachaufsicht, professionelle Trägerstrukturen (Team, Vertretung, Supervision etc.) und die Einbindung in die „Jugendhilfelandschaft“ vor Ort fehlt. Als übergeordnetes Element für die Stärkung der Position der sozialpädagogischen Fachkräfte wäre die Ausweitung berufspolitischer Aktivitäten, wie z.B. eine intensivere Organisation in Gewerkschaften, Berufsverbänden u.ä. nötig (Hollenstein/Nieslony 2013,

S. 46f.). Hier wären freiwillige und verpflichtende Modelle denkbar. Nur so scheint eine strukturelle Gleichberechtigung des Status der Lehrkräfte mit dem der Fachkräfte in der Schulsozialarbeit möglich.

Die früheren Debatten, ob es einer sozialpädagogischen Schule oder einer Sozialpädagogik an Schulen bedarf, erscheinen mittlerweile als obsolet. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen und den Anforderungen an Mädchen und Jungen, ihr Schulkindsein zu bewältigen, sind schulsozialarbeiterische Leistungen an Schulen nicht mehr weg zu denken. Schulsozialarbeit hat sich als zentrales Arbeitsfeld im Kontext Schule etabliert. Dennoch ist sie im aktuellen Bildungsdiskurs mehr denn je aufgerufen, ihr fachliches Profil offensiv zu entwickeln. Eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit benötigt Prägnanz, Eigenständigkeit und fachliche Deutungsmacht, um im derzeitigen Bildungsdiskurs nicht einseitig für eng definierte schulische Ziele vereinnahmt zu werden. Neben den handlungspraktischen und sozialpolitischen Aspekten erscheint es ebenso nötig, in wissenschaftstheoretischer Perspektive die Fundierung einer kritisch-emanzipativen Erziehungs- und Bildungstheorie weiter voran zu treiben. Diese ist notwendig, um die Bestimmung von Zielen, Funktionen und Arbeitsformen einer offensiv-emanzipatorischen Schulsozialarbeit theoretisch zu begründen und sich gegen zuwider laufende Aufträge abzugrenzen.

Literatur

- Bitzan, M./Bolay, E./Funk, H./Herrmann, F./Stauber, B. (1995): Elemente einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Planung, in: Bolay, E./Herrmann, F., Hrsg., a.a.O., S. 9-32.
- Bolay, E./Herrmann, F., Hrsg. (1995): Jugendhilfeplanung als politischer Prozeß. Beiträge zu einer Theorie sozialer Planung im kommunalen Raum, Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Emanuel, M. (2012): Professionalisierung der Schulsozialarbeit aus jugendhilfeplanerischer Sicht, in: Hollenstein, E./Nieslony, F., Hrsg., a.a.O., S. 39-51.
- Emanuel, M. (2015a): Die Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine institutionsökonomische Analyse, Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Emanuel, M. (2015b): Reflexionen über Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe – Plädoyer für eine emanzipatorische Schulsozialarbeit, in: Behindertenpädagogik, H. 3/2015, 54. Jg., S. 271-292.
- Hollenstein, E./Nieslony, F. (2009): Lebenswelt, Jugendhilfe und Schule: Ein Plädoyer für mehr interdisziplinäre Zusammenarbeit, in: neue praxis, H. 4, 39. Jg., S. 372-383.
- Hollenstein, E./Nieslony, F., Hrsg. (2012): Handlungsfeld Schulsozialarbeit: Profession und Qualität, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hollenstein, E./Nieslony, F. (2013): „Offensive Schulsozialarbeit“ und moderne Bildung, in: neue praxis, H. 1, 43. Jg., S. 38-51.
- Kunert, H. (2001): Erziehung, in: Bernhard, A./Rothermel, L., Hrsg., Handbuch Kritische Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz/UTB, S. 57-62.
- Maykus, S. (2012): Ganztagschulentwicklung in Deutschland – Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, H. 2, 43. Jg., S. 64-73.
- Treptow, R. (2012): Bildungsprozesse im Feld der Heimerziehung: Partizipation, Transparenz, Weltbezüge, in: Forum Erziehungshilfen, H. 3, 18. Jg., S. 132-135.
- Walther, A. (2014): Bildung und Partizipation. Ein Beitrag zum Bildungsdiskurs in der Jugendhilfe, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, 12. Jg., S. 116-134.

Non-formale und informelle Bildung in der Schulsozialarbeit

Wolfgang Mack

Schulsozialarbeit ist als Angebot und Leistung der Jugendhilfe an der Schule am Bildungsgeschehen beteiligt und volens volens Bestandteil des Bildungssystems. Was bedeutet das für das Selbstverständnis von Schulsozialarbeit? Welchen Beitrag kann Schulsozialarbeit für die Bildung von Kindern und Jugendlichen leisten? Welche Vorstellung von Bildung hat, welche Vorstellung von Bildung braucht Schulsozialarbeit? Als Angebot und Leistung der Jugendhilfe kann Schulsozialarbeit zunächst als non-formaler Bildungsort in den Blick genommen werden, der für Schulsozialarbeit konstitutive Bezug zu den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler und ihren Eltern und Familien erfordert auch, informelle Bildung im Kontext von Schulsozialarbeit in den Blick zu nehmen. Da Schulsozialarbeit ein eigenständiges Angebot Sozialer Arbeit darstellt, das am gesellschaftlichen Ort Schule angesiedelt ist und in einem spezifischen Verhältnis zur Institution Schule steht, ist auch nach dem Verhältnis von Schulsozialarbeit und formaler Bildung zu fragen. Schulsozialarbeit in diesen Verhältnisbestimmungen lediglich als Bildungsangebot oder Bildungsort zu fassen, würde einem Verständnis von Bildung widersprechen, das die Eigentätigkeit des sich bildenden Subjekts ins Zentrum des Bildungsgeschehens rückt. Deshalb bedarf es einer Auseinandersetzung darüber, was Schulsozialarbeit zur Bildung von Kindern und Jugendlichen in diesem Sinne beitragen kann. Es geht in diesem Beitrag folglich um das Verhältnis von Schulsozialarbeit und Bildung.

Formale, non-formale und informelle Bildung

Der Begriff formale Bildung bezieht sich auf geplante und strukturierte Bildungsangebote und Bildungsprozesse in der allgemeinbildenden Schule, in der Berufsbildung und an der Hochschule. Für formale Bildung charakteristisch sind bürokratische Organisation der Institutionen, verpflichtende Teilnahme, Lehrpläne und Curricula als Strukturierung der Bildungsinhalte sowie Prüfung und Zertifizierung. Mit den in den Institutionen der formalen Bildung erwerblichen Zertifikaten werden Chancen auf Zulassung zu weiteren Bildungsgängen im Bildungssystem und auf berufliche Platzierung

gen eröffnet oder verschlossen, abhängig von der Art des erworbenen Abschlusses und von der Qualität der zertifizierten Leistungen. Formale Bildung ist damit ein zentraler Faktor der sozialen Positionierung in der Gesellschaft. Da Zugänge zu Institutionen der formalen Bildung und Erfolge in Bezug auf Abschlüsse und Anschlüsse immer auch durch soziale Herkunft und damit verbundenen Ressourcen sozial ungleich verteilt sind, in Deutschland auf Grund des selektiven Schulsystems weitaus stärker als in anderen vergleichbaren Ländern, müssen Überlegungen zur Förderung und Verbesserung formaler Bildung im Kontext sozialer Ungleichheit diskutiert werden. Bisher ungelöst ist das Problem, dass schulische Bildung auf einen Leistungsbegriff rekurriert, der das Individuum unabhängig von seiner sozialen Lage betrachtet, das Schulsystem insgesamt jedoch zu einer Reproduktion und Verfestigung sozialer Disparitäten auf Grund der Bindung von Bildungserfolg an soziale Herkunft beiträgt. Bildungsanspruch und Bildungsrealität in Bezug auf formale Bildung stehen in Deutschland deshalb in einem scharfen Gegensatz.

In Deutschland sind die Begriffe der informellen Bildung oder des informellen Lernens lange kaum zur Kenntnis genommen worden, in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion sind sie allmählich durch Forschungen in der entwicklungspolitisch orientierten Erziehungswissenschaft, der Erwachsenenbildung und der Berufsbildung als Begriff aufgenommen worden (Overwien 2006, S. 38f.). Das Interesse an informeller Bildung hat dabei vor allem im Kontext der Diskussion um lebenslanges Lernen zugenommen (Dohmen 2001).

Der Begriff informelles Lernen ist nicht eindeutig definiert. Er bezieht sich auf Lernprozesse außerhalb formaler Bildungsinstitutionen, gleichwohl ist auch informelles Lernen in formalen Institutionen möglich. Informelles Lernen folgt nicht Vorgaben von Bildungsinstitutionen, es wird von den Einzelnen je nach ihren Interessen selbst gesteuert; informelles Lernen erfolgt meist ungeplant, beiläufig und unbeabsichtigt als Lernen im Alltag außerhalb von Bildungsinstitutionen in den lebensweltlichen Zusammenhängen und der sozialen Welt der Akteure (ebd., S. 18f.).

In der internationalen Diskussion wird neben formalem und informellem Lernen auch der Terminus „non-formales Lernen“ gebraucht. Damit werden Lern- bzw. Bildungsprozesse in Institutionen bezeichnet, die nicht dem formalen Bildungssystem im engeren Sinne zugerechnet werden. Lernprozesse können dabei systematisch geplant und durchgeführt werden, sie werden allerdings in der Regel nicht zertifiziert. Diese Unterscheidung in formales, non-formales und informelles Lernen ist von der EU-Kommission in der Diskussion um Lernen im Lebenslauf aufgenommen worden (Europäische Kommission 2001).

Das Bundesjugendkuratorium hat diese Unterscheidung in formale,

non-formale und informelle Bildung in der Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern!“ (Bundesjugendkuratorium 2001) aufgegriffen und den spezifischen Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe im komplexen Wechselspiel zwischen informeller, non-formaler und formaler Bildung markiert. Als non-formale Bildung wird „jede Form organisierter Bildung und Erziehung [...], die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat“, verstanden (ebd., S. 23). Insofern stellt die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren auf Freiwilligkeit basierenden Angeboten und Aktivitäten vielfältige Orte non-formaler Bildung bereit. Demgegenüber werden in der Streitschrift als informelle Bildung „ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und Grundton, auf dem formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse aufbauen“ (ebd.).

Schulsozialarbeit am Bildungsort Schule

Als Angebot und Leistung der Jugendhilfe ist Schulsozialarbeit zuvörderst den Prinzipien und Regeln des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG, SGB VIII) verpflichtet, als Dienstleistung der Jugendhilfe an der Schule gelten auch die für den Bildungsort Schule maßgeblichen Ansprüche und Ziele. Wie kann und soll sich Schulsozialarbeit, als Angebot der Jugendhilfe, verankert am Bildungsort Schule, als Akteur im Bildungsgeschehen, in dem es um die Bildung von Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter geht, verorten?

Schulsozialarbeit ist Bestandteil des Bildungsgeschehens in der Schule, sie ist zugleich auch eine Antwort auf Brüche und Verwerfungen am Bildungsort Schule: Kinder und Jugendliche als Schülerinnen und Schüler geraten in der Schule immer wieder in schwierige, bisweilen sogar (fast) aussichtslose Situationen, die sie selbst nicht lösen und von denen sie sich auch nicht selbst befreien können. Hier ist Schulsozialarbeit in einer anwaltschaftlichen Funktion für diese Schülerinnen und Schüler gefragt und gefordert. Es geht in solchen Konflikten immer auch um die zentrale Frage, ob und wie Bildung für diese Kinder und Jugendlichen, denen Ausgrenzung innerhalb der Schule und im extremsten Fall ein Ausschluss aus der Schule droht, trotz dieser schwierigen und widrigen Bedingungen ermöglicht werden kann, wie bei Erfahrungen des Scheiterns wieder neue Anläufe möglich sind und welche Bemühungen dafür erforderlich sind.

Schulsozialarbeit als Angebot und Leistung der Jugendhilfe ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG, SGB VIII) nicht eigens aufgeführt, Begründungen für Schulsozialarbeit können jedoch von §§ 11 und 13 KJHG

abgeleitet werden. Als Bestandteil der Jugendarbeit (§ 11 KJHG)) richtet sich Schulsozialarbeit an alle Kinder und Jugendlichen, deshalb wird Schulsozialarbeit vielfach auch über § 11 KJHG (mit-)begründet. Eine hinreichende Begründung für Schulsozialarbeit kann damit jedoch nicht gegeben werden, sie wäre auch vor dem Hintergrund der skizzierten Herausforderungen am Bildungsort Schule, insbesondere der Prozesse der Ausgrenzung und Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen an Schulen aufgrund ihrer Herkunft und ihrer sozialen Lage fachlich und politisch nicht vertretbar. Schulsozialarbeit wird deshalb als Angebot und Leistung der Jugendsozialarbeit mit § 13 KJHG begründet: „Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und soziale Integration fördern (§ 13 Abs. 1 KJHG).

Schulsozialarbeit als Angebot und Leistung der Jugendhilfe an der Schule hat die vorrangige Aufgabe, zum Ausgleich sozialer Benachteiligung und zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen (§ 13 KJHG) in der Schule beizutragen, das heißt, Kindern und Jugendlichen in sozial benachteiligten Lebenslagen und mit individuellen Beeinträchtigungen in der Schule einen Ausgleich dieser Benachteiligungen und Beeinträchtigungen zu bieten und dadurch dazu beizutragen, dass sie dennoch als Schülerinnen und Schüler in der Schule erfolgreich sein können. Schulsozialarbeit hat deshalb drei Aufgaben: Schulerfolg sichern, Anschlüsse nach der Schule eröffnen, Brücken zu den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen bauen.

Die erste Aufgabe richtet sich auf die Bedingungen für Bildung in der Schule auch bei benachteiligenden und beeinträchtigenden Voraussetzungen, mit der zweiten Aufgabe geht ein Anspruch einher, Bildung in einer biographischen Perspektive nicht nur auf die Schulzeit zu betrachten, sondern die Gestaltung von Übergängen als unverzichtbaren Bestandteil der Sicherung von Schulerfolg zu sehen. Daraus ergibt sich konsequenterweise der Anspruch, Anschlüsse nach der Schule auf dem Weg in Ausbildung und Arbeit zu eröffnen und insbesondere Jugendliche in schwierigen Lebensverhältnissen und mit individuell beeinträchtigten Startvoraussetzungen in die Lage zu versetzen, diese Übergänge erfolgreich zu bewältigen. Die dritte Aufgabe ergibt sich aus den ersten beiden, da eine Förderung in der Schule, insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit einem lebensweltlichen Hintergrund, in dem negative Erfahrungen mit Schule und daraus resultierende schuldisanzierte Einstellungen verbreitet sind, nur möglich ist, wenn die Kluft zwischen Schule und den Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten von Schulsozialarbeit, also Kindern, Jugendlichen und ihren Familien, überbrückt werden kann und wenn gemeinsam getragene Arbeitsbeziehungen zwischen

Schule, Familie und Schulsozialarbeit aufgebaut werden können. Hier verfügt Schulsozialarbeit als Angebot und Leistung der Jugendhilfe über vielfältige fachliche und methodische Zugänge und Kompetenzen.

Bezieht man nun diese Aufgaben von Schulsozialarbeit am Bildungsort Schule auf die begriffliche Unterscheidung zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung, können folgende Verhältnisbestimmungen von Bildung und Schulsozialarbeit vorgenommen werden:

1. Schulsozialarbeit setzt sich dafür ein, dass Kinder und Jugendliche trotz sozial benachteiligter Lebenslagen und individuellen Beeinträchtigungen erfolgreich ihre Schulkarrieren abschließen können. Mit dieser Aufgabe, die dazu beiträgt, Schulerfolg trotz widriger Ausgangsvoraussetzungen zu ermöglichen, leistet Schulsozialarbeit wichtige und unverzichtbare Beiträge zur formalen Bildung (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2013).
2. Schulsozialarbeit kann diese Sicherung des Schulerfolgs nur durch einen konsequenten Bezug ihrer Angebote und Arbeitsformen zu den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen ermöglichen. Dabei sind non-formale Bildungsangebote der Schulsozialarbeit und die Anerkennung, Unterstützung und Förderung informeller Bildung im Alltag von Kindern und Jugendlichen in sozial benachteiligten Lebenslagen, unter anderem auch am Bildungsort Schule, unverzichtbar.

Bildung in der Schulsozialarbeit im Sinne von non-formaler und informeller Bildung

Schulsozialarbeit bietet mit Projekten und Arbeitsgemeinschaften, mit Gruppenangeboten und offenen Angeboten für alle Schülerinnen und Schüler einer Schule vielfältige Angebote non-formaler Bildung. Diese Bildungsangebote unterscheiden sich in ihren Themen und durch ihre methodische Gestaltung in der Regel deutlich von den Lehr- und Lernformen der Schule; es handelt sich schließlich dabei um Angebote und Arbeitsformen der Sozialen Arbeit, auch wenn sie am Bildungsort Schule angeboten und durchgeführt werden. Wie verhalten sich dabei nun Bildungsangebote der Schule und der Schulsozialarbeit zueinander? Diese Frage erinnert an heftige Kontroversen um Schulsozialarbeit und Schule in den 70er- und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts, als Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik Deutschland erstmals in einem nennenswerten Umfang eingerichtet wurde, und an Diskussionen in der Sozialpädagogik um eine bessere Bildung nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2002.

Anders als in den vorangegangenen Debatten scheinen apodiktische

Entgegensetzungen zwischen schulischer Bildung auf der einen und Bildungsangeboten der Schulsozialarbeit auf der anderen Seite längst als unzeitgemäß und überholt. Dazu haben auch Reformen im Schulsystem wie der Ausbau von Ganztagschulen und die Öffnung von Schulen zu neuen Formen des Lehrens und Lernens, die an alte reformpädagogische Traditionen anschließen, beigetragen. Und es gibt mittlerweile langjährige Erfahrungen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, und damit auch ein Wissen um die unterschiedliche rechtliche Verfasstheit von Schule und Jugendhilfe und ihre unterschiedlichen institutionellen Aufgaben. Dennoch ist auch nach wie vor Unwissen über den jeweils anderen Kooperationspartner und Unverständnis über den jeweiligen Auftrag des Kooperationspartners und dessen Handlungsmaximen zu konstatieren. Ungeachtet dieser Irritationen gibt es mittlerweile viele Erfahrungen gelingender Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule mit tragfähigen Formen und Mustern der Kooperation. Vor diesem Hintergrund ist Schulsozialarbeit als ein anerkanntes und nachgefragtes Angebot der Jugendhilfe an der Schule nicht mehr umstritten oder in Frage gestellt. Schulsozialarbeit kann damit auch ihre Vorstellungen von Bildung am Bildungsort Schule offensiver einbringen, insbesondere mit Blick auf non-formale Bildungsangebote.

Non-formale Bildungsangebote der Schulsozialarbeit erweitern das Spektrum schulischer Bildungsangebote bzw. deren Lehr- und Lernformen. Sie können für Schülerinnen und Schüler Freiräume eröffnen, die schulisches Lernen nicht bietet, sie sind jedoch nicht als das bessere Bildungsangebot zu verstehen. Formale Bildung der Schule und non-formale Bildungsangebote der Schulsozialarbeit sind vielmehr als ein Ergänzungsverhältnis zu fassen, die beide mit ihren je spezifischen Angeboten und Arbeitsformen den Bildungsort Schule gestalten und prägen. Dabei sollen und müssen institutionell und professionell bedingte Unterschiede zwischen formaler Bildung in der Schule und non-formaler Bildung der Schulsozialarbeit erhalten und auch bewusst gemacht werden, auch wenn es mittlerweile vielfache Annäherungen beider Angebotsformen und Methoden gibt, z.B. in Curricula für Soziales Lernen, die gemeinsam von der Schulsozialarbeit und von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen verantwortet und gestaltet werden.

Bildung und der Kampf um gesellschaftliche Anerkennung und sozialen Status

Bildung in der Schulsozialarbeit bzw. der Beitrag von Schulsozialarbeit zur Bildung kann nicht losgelöst von der gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung und dem damit verbundenen Kampf um gesellschaftliche Anerkennung und sozialen Aufstieg bzw. den Kampf gegen sozialen Abstieg in

den Blick genommen werden. Wenn „Bildungspanik“ (Bude 2011) die gesellschafts- und bildungspolitische Diskussion bestimmt, in der vor allem Angehörige der mittleren sozialen Statusgruppen für eine höhere Bildung ihres Nachwuchses kämpfen, auch für den Preis neuer Ausgrenzungen im Bildungssystem für Angehörige unterer sozialer Statusgruppen, wenn es also entgegen der vielfach geforderten Integrationsleistungen zu massiven Exklusionsprozessen im Bildungssystem kommt, ist der Beitrag der Schulsozialarbeit zur Bildung vor dem Hintergrund dieses Kampfes um gesellschaftliche Anerkennung durch Bildung und der Ausgrenzungsmechanismen im Schulsystem zu thematisieren. Schulsozialarbeit ist eine Institution, die Brücken zu den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen bauen kann, sie muss diese Vermittlungsarbeit zwischen Schule und Lebenswelten jedoch auf der Basis eines Verständnisses von Bildung führen, an das auch Schule als Institution anknüpfen kann und das vor allem für die sozialen Bedingungen von Bildung, also die sozial unterschiedlichen Lebenslagen und Lebenssituationen der Adressatinnen und Adressaten von Schulsozialarbeit offen ist.

Schulsozialarbeit und Bildung

Bildung ist ein Prozess der Auseinandersetzung des Subjekts mit der Welt, in dem sich das Subjekt die Welt aneignet; dieser Prozess findet seine je individuelle Gestalt durch die Aneignungstätigkeit des Subjekts und der für das einzelne Subjekt jeweils verfügbaren und ihm offen stehenden Ausschnitte von Welt: Der Begriff Bildung bezieht sich somit auf die Vermittlung von Subjekt und Welt. Bildung in diesem Sinne bezeichnet deshalb einen aktiven Prozess des sich bildenden Subjekts.

Bildung in diesem Verständnis ist ein Ko-Konstruktionsprozess: Das sich bildende Subjekt ist auf andere Akteure angewiesen, die im Bildungsprozess als Gegenüber fungieren, die für Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozesse unverzichtbar sind. Der Bildungsprozess findet so seine unverwechselbare Gestalt durch das Subjekt und den Ausschnitt von Welt, in dem Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozesse stattfinden (Thiersch 2011). Auf der Seite des Subjekts als Akteur bestimmen damit vorhandene und verfügbare Ressourcen und Dispositionen den Bildungsprozess, auf der Seite der Ko-Produzenten wird der Bildungsprozess maßgeblich durch signifikante Andere und durch die von ihnen repräsentierten Ausschnitte von Welt figuriert. Bildung ist deshalb sozial bestimmt (Mack 2014).

Wenn also ein Verständnis von Bildung als aktivem und eigenständigem Aneignungsprozess vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit und daraus resultierender Formen sozialer Benachteiligung den Ausgangspunkt für

eine Klärung des Verhältnisses von Schulsozialarbeit und Bildung markiert, gilt es, ungleiche Möglichkeiten und Gelegenheiten für Bildung als Prozess aktiver Weltaneignung von Kindern und Jugendlichen genauer zu benennen: Da geht es um ungleich verteilte Chancen auf Zugänge zu formaler Bildung; es geht darüber hinaus auch um lebensweltliche Bedingungen des Aufwachsens und soziale Benachteiligungen in den lebensweltlichen Kontexten, die ebenfalls Möglichkeiten von Bildung figurieren, hier zunächst als Möglichkeiten informeller Bildung, aber auch in Bezug auf die Passung zu institutionellen Angeboten formaler Bildung.

Eine Kumulation von Bildungsbenachteiligung, in denen Ausgrenzungen von formaler Bildung und Benachteiligungen im lebensweltlichen Kontext mit Auswirkungen auf informelle Bildung sich gegenseitig verstärken, macht Schulsozialarbeit als Bildungsangebot an der Schule erforderlich, um Bezüge von den schulischen Erwartungen und Anforderungen zu den Lebenswelten und zu non-formalen Bildungsangeboten herstellen zu können.

Schulsozialarbeit ist somit als ein Beitrag im Bildungsgeschehen zu konzeptualisieren, das Bildung als aktiven und eigenständigen Prozess von Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter unterstützt: Unterstützung und Förderung in Bezug auf einen erfolgreichen Schulbesuch und erfolgreiche Schullaufbahnen sind dabei ebenso wie die Vermittlung von schulischen Erwartungen und lebensweltlichen Erfahrungen, Einstellungen und Hintergründen Aufgaben von Schulsozialarbeit. In dieser Vermittlung hat Schulsozialarbeit insbesondere als ein non-formales Bildungsangebot an der Schule Chancen und Möglichkeiten, Bildung von Kindern und Jugendlichen als aktiven und eigenständigen Prozess der Aneignung von Welt und der Auseinandersetzung mit den sie betreffenden Ausschnitten von Welt, die unter anderem auch von der Schule repräsentiert werden, zu unterstützen und zu fördern.

Literatur

- Bude, H. (2011): Bildungspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet, München: Hanser.
- Bundesjugendkuratorium, Hrsg. (2001): Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe, Bonn/Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg., Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission: Einen Raum des lebenslangen Lernens schaffen, Brüssel, <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2001/DE/1-2001-678-DE-F1-1-Pdf> (Abruf am 30.05.2015).
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2013): Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit, https://www.gew.de/Binaries/Binary124149/bildungsverstaendnis_A5_web.pdf (Abruf am 30.05.2016).
- Mack, W. (2014): Bildung in Schule und Jugendhilfe. Soziale Bedingungen von Bildung als Herausforderung und Chance für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe, in: Die Deutsche Schule, 106. Jg., H. 1, S. 62–71.

- Overwien, B. (2006): Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion, in: Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E., Hrsg., Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte, Weinheim und München: Juventa, S. 35-62.
- Thiersch, H. (2011): Bildung, in: Otto, H.-U./Thiersch, H., Hrsg., Handbuch Soziale Arbeit, 4. völlig neu bearb. Aufl., München und Basel: Reinhardt, S. 162-173.

Ganztagsschule – Ganztagsbildung – Schulsozialarbeit

Frank Gusinde

Ganztagsschule – Ganztagsbildung – Schulsozialarbeit, diese Kombination wird als mögliches Forschungsgebiet selten erkannt. Dementsprechend wenig lässt sich in der Literatur dazu finden. Anders verhält es sich, wenn Schulsozialarbeit übergreifend dem Ort der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet und durch die Felder informelle/non-formale Bildungsprozesse und -settings sowie sozialräumliche Jugendsozialarbeit um das Konzept der regionalen Bildungslandschaften erweitert wird. Dennoch bleibt die Betrachtungskombination ein Randthema. Zu Recht? Wäre nicht die Umsetzung von Ganztagsbildung, unabhängig des Diskurses von Ganztagsschule oder Halbtagschule der richtige programmatische Schritt, den so oft geforderten Bildungsanspruch im Sinne von Alltagsbildung (Rauschenbach 2009) bzw. Identitätsbildung (Coelen 2002) von Schulsozialarbeit einzulösen?

Bevor dies diskutiert werden kann, gilt es zunächst die Begriffe Ganztagsbildung, Ganztagsschule und Schulsozialarbeit in die richtige Beziehung zu setzen. In diesem Beitrag liegt der Fokus eindeutig auf dem Begriff der Ganztagsbildung und der damit einhergehenden Frage möglicher Aufgaben von Schulsozialarbeit in diesem Konzept. Unter Ganztagsbildung versteht der Autor – bezugnehmend auf Coelen – jene Institutionalisierungsformen, die formelle und nicht-formelle Bildung durch die komplementären Kernelemente Schulunterricht (Qualifikationsfunktion) und Jugendarbeit (Partizipationsfunktion) unter Beibehaltung ihrer jeweiligen institutionellen Eigenheiten zu einem integrierten Ganzen gestalten (Coelen 2002, S. 53; Otto/Coelen 2004). Dabei soll *ganztägige*, aber auch *halbtägige* Bildung in der Schule auf Grundlage eines gemeinsamen Sozialraumes und einer daran gebundenen Identität basieren.

Ein in der Praxis umgesetztes Konzept, basierend auf diesen Überlegungen, wurde meines Wissens bisher noch nicht realisiert. Dieses Desiderat hat Speck bereits 2008 konstatiert und auch gleichzeitig auf eine mögliche gewinnbringende Beteiligung von Schulsozialarbeit hingewiesen (Speck 2008, S. 342). Die fehlende fachliche Auseinandersetzung mit Ganztagsbildung – abgesehen von wenigen Ausnahmen (z.B. Prüß 2009/Rausch 2012) in Kombination mit Schulsozialarbeit – bedeutet aber nicht, dass Schulsozialarbeit in der täglichen Praxis trotzdem inhaltlich eng an den Prinzipien der ganztägigen Bildung beteiligt ist. Längst zeigen Evaluationsstudien (Speck/

Olk 2009, S. 107-110; Speck/Olk 2010, S. 318-319), dass Schulsozialarbeit als paradigmatischer Ort im Sinne eines Verbindungsgliedes von schulischen und nicht-schulischen Orten diese disparaten Felder zu überbrücken scheint.

Das Problem ist aber heute genau das Gleiche wie früher: Schaut man die dahinter liegenden Kooperationen genauer an, kann man nach wie vor von einem „Nicht-Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule“ (12. Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 293) sprechen, auch wenn der fachpolitische Wille zur „Schaffung eines Gesamtzusammenhangs von Bildung, Betreuung und Erziehung“ (ebd.) wie er bereits 2002 formuliert worden ist, nach wie vor ungebrochen scheint. Was fehlt, ist die viel beschworene institutionelle Augenhöhe zwischen schulischen und außerschulischen Institutionen. Erst dann kann eine „Kultur des Aufwachsens“, wie es im 10. Kinder- und Jugendbericht erstmalig thematisiert und gefordert wurde, ernsthaft umgesetzt werden. Dies bedeutet, dass frühkindliche Bildung, Familie, Peers, Vereine und Verbände, Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit usw. mindestens genauso wichtige Bildungsorte wie die Schule werden.

Um hier zielführend zu interagieren, könnte m.E. – um dies vorwegzunehmen – Schulsozialarbeit auf den von Coelen gesellschaftstheoretisch fundierten Konzeptvorschlag der Ganztagsbildung zurückgreifen. Der Grundgedanke ist, dass über den ganzen Tag verteilt, unterschiedliche, vielfältige und individuelle Lernkonstellationen und Bildungsangebote zur Entwicklung subjektiver Handlungsbefähigung (Otto/Ziegler 2008) verfügbar gemacht werden.

In einem ersten Schritt werde ich darstellen, welche Herausforderungen an die Institutionen Schule und Schulsozialarbeit resp. die Jugendhilfe gestellt werden müssen und welche damit einhergehenden Grenzverschiebungen notwendig sind, um die gegenwärtigen Hemmnisse zu überwinden. Eng damit verbunden ist der zweite Schritt, die Frage eines möglichen Konzepts und dem Stellenwert, den die Schulsozialarbeit in diesem Diskurs hat.

Begründung für ein Ganztagsbildungskonzept – Notwendige Grenzverschiebungen

Die Schule ist ein gesellschaftlicher Ort, der je nach Betrachtungsweise meist durch zugewiesene Funktionen (z.B. Ort des Lernens, Erziehungseinrichtung, Moratorium oder auch Selektionsinstrument) unterschiedlich wahrgenommen werden kann.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass eine ganztägige Schulorganisation, im Vergleich zu einer Halbtägigen, besser in der Lage ist, den Schü-

lerInnen eine förderliche Lern- und Entwicklungsumgebung zu bieten, wenn es darum geht sozial benachteiligte Kinder mit und ohne Migrationshintergrund zu fördern und zu integrieren. Insbesondere der veränderte Zeitrahmen verglichen mit den Halbtagschulen, angereichert durch ein erweitertes, nicht-curriculares bzw. formales Angebot, kann sich stärker an den Interessen der Lernenden orientieren. Hierzu verweise ich exemplarisch auf die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Die StEG-Studie, die über mehrere Jahre für die Sekundarstufe I Untersuchungen durchgeführt hat, belegt dies sehr deutlich (Konsortium SteG 2010). Durch die langfristige Teilnahme der SchülerInnen am Ganztagsbetrieb verringert sich das Risiko von Klassenwiederholungen. Es hat positive Auswirkungen auf abweichendes Sozialverhalten und verbessert – im Falle differenzierender Lehr-Lern-Methoden – die Schulnoten in Kernfächern im Vergleich zu den HalbtagschülerInnen (Holtappels 2012, S. 93-94).

Anhand dieser wenigen Ergebnisse stellt sich heute längst nicht mehr die Frage, ob es Ganztagschulen geben soll, sondern eher wie viele und in welcher Form.

Was jedoch bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt nach wie vor unklar ist, ist die Frage nach den Funktionen von Schulsozialarbeit in Ganztagschulen. Diese zeigen sich in hohem Maße konzept- und schulabhängig und müssen vor allem von Schulleitung und Lehrerkollegium gewollt und allgemein als hilfreich angesehen werden. Diesbezüglich gibt es zahlreiche Varianten, angefangen von einer konsequenten Nichteinschließung von Schulsozialarbeit in den Ganztagsbetrieb, bis hin zu zentralen Steuerungsfunktionen für die Angebote und die Kooperation in den Ganztagschulen (Speck 2011, S. 19; Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 190).

Bezugnehmend auf den 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung aus dem Jahr 2005 sind Bildungsprozesse demnach Bausteine, die den Menschen in die Lage versetzen, mit allen Sinnen Subjekt seines eigenen Handelns zu werden. Viel diskutiert wurde dabei die sogenannte Trias aus Bildung, Betreuung und Erziehung, um formelle und informelle Bildungsprozesse im Gefüge der beteiligten Institutionen zu koordinieren bzw. in neuer „Allianz des Aufwachsens zu schmieden“ (Rauschenbach 2009, S. 234). Bedeutsam in diesen Zusammenhang ist der Begriff der Alltagsbildung, den man als kooperative Koexistenz zur schulischen Bildung sehen kann. Alltagsbildung zielt aber nicht nur darauf ab, die Engführung der Schule auf die formale Bildung aufzubrechen, sondern richtet den Fokus auf ein erweitertes Bildungsverständnis. Gemeint ist die Art von Bildung, welche neben und außerhalb der Schule erst erworben werden muss, damit schulische Bildung (kulturelle Kompetenzen) überhaupt erst erlernt werden kann (Rauschenbach 2013).

In diese Programmatik lässt sich auch das Konzept der Ganztagsbildung